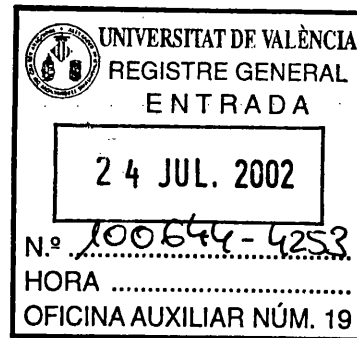


B10. T 5805

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EL DISCURSO SOBRE LA CALIDAD DE LA
EDUCACION EN ESPAÑA: DE LAS POLÍTICAS A
LAS PRÁCTICAS DOCENTES.**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

D. Luis Aguilar Hernández.

DIRIGIDA POR:

DR. D. Francisco Beltrán Llavador.

VALENCIA, JULIO DE 2002

UMI Number: U607518

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607518

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

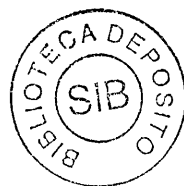
All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

D. 1369665
L. 1369670

ÍNDICE



AGRADECIMIENTOS.	7
INTRODUCCIÓN.	9
Estructura del trabajo.	16
PARTE I. EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN.	21
1.- CALIDAD EN EDUCACIÓN: DEL TÉRMINO AL DISCURSO.	23
1.1.- La calidad omnipresente.	30
1.2.- Etimología de 'calidad': apuntes para su uso discursivo.	38
1.3.- La mirada sociológica: la calidad como ideología.	52
1.4.- Definiciones de calidad en educación: la ubicuidad como síntoma.	64
1.5.- Un discurso doblemente perverso. Primeras hipótesis.	88
2.- PRODUCCIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL DISCURSO DE LA CALIDAD: CONFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.	101
2.1.- Elementos para el análisis del discurso de la calidad en educación.	102
2.2.- La noción de discurso: más allá de las palabras.	105
2.3.- La producción y distribución de discursos: condiciones de emergencia, carácter estratégico y agencias de control simbólico.	145
2.4.- Introyección y socialización de discursos: factor de transformación de las prácticas.	177
2.5.- Carácter situado de la introyección: elementos de mediación y posibilidades de recreación del discurso.	214

3.- CONDICIONES DE EMERGENCIA DEL DISCURSO DE LA CALIDAD: DETERMINACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.	233
3.1.- De la expansión a la crisis.	236
3.1.1.- Las cualificaciones: Capital Humano vs. igualdad.	240
3.1.2.- Entre la reforma y la crisis. Del Estado proveedor al Estado cuestionado.	270
3.1.2.1.- La lectura de la crisis: discursos emergentes.	278
3.1.2.2.- De la igualdad a la calidad.	291
3.2.- La calidad en los albores de un nuevo capitalismo.	311
3.2.1.- Postfordismo y postburocracia: nuevas cualificaciones, otra subjetividad.	321
3.2.2.- Reestructuración: entre el Estado y el mercado.	360
3.2.2.1.- El mercado de la educación.	390
3.2.2.2.- La doble lógica regulación/desregulación.	415
4.- LOS CAMBIANTES CONTORNOS DEL DISCURSO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.	441
4.1.- El diseño de las políticas de calidad: de los organismos internacionales y otras agencias.	445
4.2.- El control de la calidad: indicadores y evaluación para la rendición de cuentas.	455
4.3.- Eficacia, mejora y gestión de la calidad: una tríada para el cambio organizativo.	488
4.3.1.- Eficacia y mejora: la redefinición del cambio.	497
4.3.2. La calidad deviene gestión.	510

PARTE II. EL DISCURSO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA.	555
5.- EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.	557
5.1.- De la cantidad a la calidad.	560
5.1.1.- La llegada de los tecnócratas: desarrollo y eficiencia.	561
5.1.2.- Democratización y enseñanza pública: universalización e igualdad.	566
5.1.3.- La reforma cualitativa.	575
5.2.- La verdadera reforma: discursos y prácticas en torno a la calidad.	590
5.2.1.- Gestión, evaluación y calidad de los centros: el legado socialista.	593
5.2.2.- Cambio de administración, depuración del discurso.	624
5.2.2.1.- El sistema evaluado: rendir cuentas de la calidad.	627
5.2.2.2.- Los Planes de Mejora y el EFQM: hacia una lógica circular.	671
6.- EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN LAS PRÁCTICAS: UN CASO PARTICULAR DE LO POSIBLE.	715
6.1.- <i>Habitus</i> docentes y configuración de las prácticas escolares: generalidad de los contextos discursivos.	716
6.2.- Herramientas para el análisis del discurso de los profesores: supuestos metodológicos.	746
6.2.1.- Las entrevistas y el análisis documental.	751
6.2.1.1.- Las entrevistas.	752
6.2.1.2.- El análisis documental.	759
6.2.2.- El análisis del discurso.	762

6.2.3.- El diseño de investigación y la validación.	770
6.3.- Un relato sobre el poder de inducción de una práctica discursiva.	779
6.3.1.- Explicitación de algunas opciones metodológicas.	780
6.3.2.- Avatares de una investigación localizada.	789
6.3.3.- Reconstrucción de una práctica: la tramoya del relato.	801
7.-EL DISCURSO DE LOS PROFESORES: ¿PRÁCTICAS DE CALIDAD?	809
7.1. Sistema: política, fines y cambio.	811
7.1.1.- Las diferencias público/privado.	811
7.1.2.- Política educativa.	819
7.1.3.- Relaciones escuela-sociedad: fines y funciones.	823
7.1.4.- El cambio y las respuestas.	834
7.1.4.1.- El plan de mejora como respuesta: hacia la gestión de calidad.	841
7.2. Contenidos y procesos.	853
7.2.1.- Contenidos, organización del curriculum y atención a la diversidad.	854
7.2.2.- Metodología y procesos de enseñanza-aprendizaje.	872
7.2.3.- Materiales curriculares y recursos de aula.	879
7.2.4.- Gestión del aula.	881
7.2.5.- Orientación y tutoría.	886
7.2.5.1.- Las tutorías.	888
7.2.6.- La evaluación: ¿cómo se evalúa?	891
7.2.6.1.- Sesiones de evaluación conjunta, promoción.	898
7.3. Los productos: la cualificación de los alumnos.	900
7.3.1.- Características del alumnado de la ESO.	901
7.3.2.- Rendimiento y fracaso escolar.	909
7.3.3.- La cualificación de los alumnos: las salidas.	919
7.4. Cualificación docente.	926

7.4.1.- Experiencia y culturas docentes.	927
7.4.1.1.- Formación inicial.	927
7.4.1.2.- La mezcla de culturas docentes.	928
7.4.2.- Actualización, perfeccionamiento y formación en centros.	938
7.4.2.1.- La formación en centros.	946
7.5. Participación y gestión.	949
7.5.1.- Participación democrática en el centro.	950
7.5.2.- Vida en el centro: convivencia y disciplina.	954
7.5.3.- Condiciones de trabajo y recursos organizativos.	958
7.5.4.- Relaciones con la Administración y la comunidad.	968
7.5.4.1.- Claroscuros de las relaciones con la administración.	968
7.5.4.2.- La comunidad educativa.	974
7.5.5.- Dirección, coordinación y gestión.	981
7.6. Autoevaluación e innovación.	997
8.- CONCLUSIONES.	1041
8.1- Implicaciones prácticas de un discurso socializado.	1042
8.1.1.- Otro caso, algunos paralelismos.	1072
8.1.2.- Un caso particular de lo posible.	1080
8.2.- Alcance del discurso de la calidad de la educación en España. Posibles vías de indagación.	1090
BIBLIOGRAFÍA.	1095
Disposiciones legales.	1114

AGRADECIMIENTOS.

Esta tesis es el resultado de siete años de trabajo, y de algunos esfuerzos, los propios y los de colegas, familiares y amigos. A todos ellos quiero agradecer su colaboración, su apoyo o simplemente su cariño, a algunos de ellos especialmente. Perdón por las ausencias.

A Paco Beltrán, algo más que mi director, y nada menos. Este trabajo es en verdad el fruto de años de diálogo e intercambio de pareceres; me orientó sin dirigirme, y tuvo el buen sentido de cubrir los huecos que iba dejando, de sugerir nuevas derrotas y de alentarme cuando fue necesario. Es parte de lo que de disfrute tiene esta tesis.

A mis colegas del Laboratorio de Estudios e Iniciativas Pedagógicas, Paco Jódar, Maria José Cros, Josep Sanz y Manolo García (sólo casualmente el último de la fila), por las tareas, las reflexiones y las cervezas compartidas. Un estímulo continuo, un estado de ánimo.

A mis amigos, por su interés, su apoyo y su paciencia, en particular a Angels y Carlos, a Miguel, y a Vicente (nuestro hombre en las islas). A Rosa, Cris y Marian, que estuvieron desde el principio. A partir de ahora nos veremos con más frecuencia.

A mi familia, por su interés, su apoyo, su paciencia y su cariño. A Ana y Salvador, a Chari y Salva, a Ana y Manolo, y a Carlos, que no fue yo por quince minutos y podría haber firmado esta tesis, quién sabe. Su colaboración en este trabajo es incalculable, aunque ellos no lo saben.

A Blanca, que nunca leerá este volumen, ya me lo advirtió, y cuya paciencia conmigo sólo es comparable a su descaro.

A mi compañera, Rosario. Sin su comprensión y su ánimo esto hubiera sido más difícil; sin su mirada, absolutamente imposible, como les diría...

Finalmente, a mi abuela Ana, que ya no está. Una mujer fuera del tiempo.

Luis Aguilar Hernández.
Alzira, Valencia, Julio de 2002.

INTRODUCCIÓN

En el origen de estas páginas, una pregunta: ¿qué es o que se entiende por calidad de la enseñanza? En su desarrollo, la progresiva certidumbre de la imposibilidad de encontrar una respuesta satisfactoria, en el sentido de avanzar una definición suficientemente consensuada —cuando, curiosamente, nos movemos en el terreno del consenso—. El discurrir de este trabajo es paralelo al convencimiento paulatino de que sobre calidad de la enseñanza, la educación o las escuelas, se habla, se escribe, se teoriza incluso, partiendo de la suposición de que algo semejante existe y se puede escrutar. La literatura sobre el tema —abundante en cantidad, escasa en explicitud, o desenfocada— reviste con frecuencia la apariencia de una búsqueda confortadora, la tarea consistente en arrojar luz, en desentrañar la verdad, al respecto de lo que no deja de ser una construcción, una noción de la que nos hemos dotado para hablar, aunque no sólo, de enseñanza, educación o escuela. La paradoja reside entonces en el esfuerzo por conquistar cotas de verdad en la definición del objeto, y tal vez esta tesis respondiera, en origen, a esta preocupación. Sirva, con carácter anecdótico, el siguiente ejemplo. Cuando, preguntado por el tema de mi tesis en estos años, contestaba —a mi entender de manera un tanto vaga— que versaba sobre la calidad de la enseñanza, colegas, amigos y aun familiares convenían en la importancia del asunto, apuntaban extremos relacionados con él, o preguntaban con curiosidad “qué es eso de calidad” a alguien que, de hecho, estaba dedicando un tiempo considerable a estudiarlo. La respuesta, invariablemente, dejaba frío al interlocutor, cuando no suscitaba la aportación concluyente de más de uno: “está claro, calidad es...”

He aquí, por cierto, la enorme virtualidad del término. Si, por un lado, su estudio, definición o mejora —ya entrados en materia—, parecen cosa de expertos, no puede decirse lo mismo de su percepción. Todo el mundo parece tener una ligera idea de en qué consiste eso de la calidad. Para alguien que trabaja el tema no deja de ser inquietante, sobre todo si

uno mismo no es capaz de aportar algo consistente a un debate planteado en tales términos. Esta particularidad, extensible al campo de la educación más allá de lo que sería de esperar si lo consideramos como uno más de los campos del conocimiento, es especialmente aplicable a la noción de calidad de la enseñanza, como venimos diciendo, y pone de manifiesto algo que puede entenderse ora consecuencia ora origen; consecuencia de la socialización de uso del término, origen de grandes complicaciones para este trabajo. En la confluencia de ambas, el objeto del mismo: sobre calidad de la enseñanza, la educación o las escuelas, se habla, se dice y se escribe, con cierta profusión además, esto es, se hace discurso.

La pregunta pasaba a ser entonces, qué se dice o escribe sobre calidad de la enseñanza. Aunque sólo provisionalmente, por dos razones: en primer lugar porque las preguntas, como las respuestas, son tan efímeras como las que les precedieron o aquellas que aparecerán más tarde, siquiera que se refieran a un mismo asunto u objeto; en segundo lugar porque desde el principio mi intención no fue hacer un catálogo o sumario de “todo lo dicho o escrito” sobre calidad de la enseñanza —bien que hubiera de intentar, al menos, conocerlo—. Esta segunda cuestión constituía por tanto una fase de la indagación, ya que no la indagación misma. Lo que progresivamente fue incrementando mi interés fue la presencia masiva, indiscutida y legitimadora del término calidad en relación a la educación, algo que hace a otro tipo de interés —en este caso en plural: los intereses— que podían estar a la base de la divulgación, circulación y aceptación (legitimidad) del término. Si éste es, vaya, una construcción, determinadas instancias operan en su producción y distribución, y lo hacen por alguna razón o interés; el término, y el discurso en torno al término, cumplen algún tipo de función. En definitiva, la pregunta que iba construyéndose en mi trabajo —porque ese es el sentido de una investigación— giraba hacia la *trama* que subyacía al discurso sobre la calidad de la educación: ¿puede hablarse de la existencia de un discurso sobre la calidad de la enseñanza, la educación o las escuelas?, ¿qué aspectos o supuestos contempla ese discurso?, ¿quién lo produce?, eran las primeras cuestiones de ese interrogante en proceso.

Podría decirse que estas cuestiones alumbraron una primera fase de la tesis. Superadas unas primeras lecturas, el foco, y la mirada, cambiaban:

uno leía otras cosas, y las mismas pero de otro modo. Fueron surgiendo, así, las primeras hipótesis. Sí, existía un cierto discurso sobre la calidad de la educación, cimentado en un conjunto de consensos y producido por una serie de agencias de implantación mundial. No todo lo dicho o escrito sobre el tema es producido por tales agencias, pero el poder de determinación de éstas —a saber: grandes organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial—, trufa de algún modo las interpretaciones y aportaciones en niveles inferiores, se erigen en sistemas de referencia sobre qué se entiende sobre calidad en educación y cuáles van siendo los contenidos del discurso. Porque éstos van cambiando. El discurso se va construyendo, tiene una historia, anuncia tendencias, propuestas que adquieren valor legitimador y encuentran eco en agencias de nivel intermedio o aun locales.

Hasta aquí mi análisis del discurso se mantenía en el nivel macro. Nada hacía aún al efecto del mismo sobre los principales agentes en los contextos escolares: los profesores. Aspecto por cierto que había desatendido bien que figurara en el título del proyecto (*“La calidad de la enseñanza y los profesores”*). Pesaba en este olvido la propia consideración de la noción de discurso y del modo en que los discursos se socializan. La asiduidad con que el término calidad aparece en nuestras vidas y, en particular, en el ámbito de la educación, la aparente facilidad con que lo utilizamos, ¿tiene relación alguna con el discurso que asumíamos existe y se construye en el nivel macro?, ¿hay contaminación en el uso? Los consensos apreciables en el uso común del término (la calidad como algo deseable, la calidad se paga, no se puede decir no a la calidad, etc.), ¿proviene de consensos elaborados y distribuidos en otra parte? Más aún, ¿el uso cotidiano del término le confiere una especial utilidad en orden a la producción del discurso en el nivel macro? La historia del discurso revela su posición crucial en el campo de las políticas educativas en las últimas cuatro décadas, con signo cambiante como ya hemos advertido, pero recurrente en su articulación. A partir de este momento, mi interés giró hacia el efecto que el discurso sobre la calidad tenía en los profesores, el modo en que los profesores entendían la calidad, pero partiendo de la hipótesis de que en ese entendimiento operaba un discurso construido y distribuido a nivel ma-

cro. Como puede apreciarse, un enfoque un tanto unidireccional, determinista si se quiere.

Porque hemos utilizado la palabra agentes. Los individuos no son sólo receptores de mensajes, meros reproductores de discursos ya elaborados. Todos elaboramos nuestro propio discurso sobre un sinfín de asuntos, discurso que puede participar de otros y aun estar saturado por ellos. Pero, de igual manera que esas elaboraciones saturan en gran medida nuestros marcos de entendimiento, nuestras formas de ver y pensar el mundo, también éstos actúan sobre aquéllas, que son entonces objeto de reelaboración. El individuo es, pues, sujeto, y ya no cabe hablar de mera recepción y/o reproducción. El discurso que sobre la calidad manejan los profesores no puede ser ajeno a ese discurso más amplio objeto de producción y distribución, como no puede serlo, en otro orden de cosas, a condicionantes propios de la práctica en que los propios profesores han sido institucionalizados, objeto preferente de las transformaciones que anuncia el discurso. Entender así a los profesores, en su peculiaridad individual pero también colectiva, la que emerge de los rasgos, tradiciones y configuraciones de la práctica que los vincula, introducía un salto cualitativo en el desarrollo de la tesis. Por un lado, el enfoque ya no podía ser unidireccional, el impacto del discurso de la calidad observado en el nivel macro había de ser contemplado en la confluencia de mediaciones relativas al carácter de agentes de los profesores, de orden personal pero fundamentalmente profesional —los procesos de socialización, institucionalización y ejercicio de la práctica en los que se han ido conformando sus marcos de entendimiento—. Por otro lado, contemplar desde esta óptica el proceso de introyección del discurso por parte de los profesores abría posibilidades a nivel práctico —por lo que al trabajo empírico se refiere— que en aquel momento apenas atisbaba.

¿Cómo abordar la parte empírica de la investigación? Este era el siguiente interrogante. La construcción teórica demandaba, me parecía, un tipo peculiar de indagación. Había que acercarse al discurso de los profesores sobre la calidad, y hacerlo además en relación al discurso de la calidad producido y distribuido por los organismos internacionales, reproducido por agencias intermedias y en gran parte de la literatura consultada. Una de las dinámicas de trabajo caras a la tesis es un continuo ir y

venir entre lo ya elaborado y lo por elaborar. La atención a los esquemas con que los profesores se manejan en su práctica conectaba con una consideración incorporada (mas no totalmente desarrollada) en una fase previa a mi marco de trabajo, a saber, la noción amplia de discurso. El discurso entendido no sólo como palabras y sintaxis, sino también en sus aspectos estratégicos y, consecuentemente, en sus concreciones prácticas. Estamos hablando de un discurso producido y distribuido, lo que remite a un cierto interés y una particular estrategia, ora en su elaboración ora en su puesta en circulación. Conocíamos, de hecho, las políticas caras al discurso de la calidad, en el ámbito de la evaluación de sistemas —las más evidentes—, o la reforma de determinados aspectos de los sistemas educativos, que iban cambiando de tendencia según variaba el signo el discurso y las determinaciones, de orden económico fundamentalmente, proyectadas sobre aquéllos.

Es necesario hacer un inciso. No cabe desdeñar los factores azarosos que juegan en cualquier proyecto, también en una tesis. Su aparición no resta valor al trabajo emprendido si ofrece oportunidades de mejor encauzarlo, si abre al investigador opciones antes no posibles, impensadas. Cuando analizaba la literatura producida en la década de los 90' sobre calidad advertí que el discurso centraba el foco en la gestión. Gran parte de la producción aparecía saturada por el TQM (*Total Quality Management*) y la importación al ámbito educativo de modelos teóricos y de gestión de sistemas procedentes del ámbito empresarial, de una determinada filosofía de gestión difundida a nivel planetario y con visos de convertirse en hegemónica (algo de lo que hoy quedan pocas dudas). Los organismos internacionales, la OCDE fundamentalmente, recogían estas tendencias y las impulsaban, atentos a las prácticas emprendidas en el ámbito de la empresa para la gestión eficaz de las organizaciones, con serias implicaciones en el campo de la organización del trabajo. Un ejemplo, por cierto, de esas determinaciones a las que aludíamos con anterioridad. Sin embargo, a mitad de la citada década, toda esa producción no parecía encontrar reflejo en las políticas educativas, al menos en nuestro contexto; las experiencias recogidas se referían siempre a otros países y en algún caso se antojaban lejanas, no sólo en el espacio también en el tiempo. Nada más lejos de la realidad (otra construcción que acostumbra a sorprendernos).

En 1996 el MEC pone en circulación los Planes Anuales de Mejora para centros educativos públicos en el territorio entonces de su competencia. Era la primera convocatoria de una iniciativa que pasa en gran medida inadvertida y que, con el tiempo, parece institucionalizarse, como explicaremos detalladamente. Esta dinámica de innovación impulsada por la administración se nutría en sus justificaciones y en sus supuestos prácticos de la filosofía de gestión de las organizaciones antes citada. La gestión de calidad aterriza en nuestro contexto en formato práctico. Se presentaba, con ello, una buena oportunidad de analizar el proceso de introyección por los profesores de un discurso intensificado, traducido en prácticas concretas. El componente discursivo de la iniciativa ofrecía la ocasión propicia para sacar a la luz las preconcepciones de los profesores sobre la calidad de su trabajo, el modo en que éstas remiten a discursos previos y se incardinan en la configuración de su práctica, la forma al cabo en que todos esos elementos median en la recepción de un discurso amplificado. El proceso que llevó a la selección de un centro en particular será explicado más tarde. El trabajo empírico estaba servido: la indagación había de (a) rastrear el particular modo en que las políticas educativas iban conduciendo al trazado actual del discurso y, en especial, el papel que ocupaban los modelos de gestión de la calidad en el mismo y (b) analizar más detenidamente un ejemplo de aplicación práctica de los citados modelos, para (c) conectar el entramado de las políticas con las prácticas que las hacen operativas y estudiar su virtualidad.

Finalmente, el proceso de ida y vuelta es aplicable igualmente para la parte teórica y la parte empírica. Una vez iniciada ésta, el marco teórico fue reformulándose en un ciclo de recursividad que, reclamado en cierto modo por la propia investigación, acabó por perfilarla con mayor precisión.

Las preguntas diferían ya de las primeras. No se trataba de alcanzar un cierto conocimiento sobre la calidad, sino sobre el discurso que en torno a ella se ha ido construyendo en el ámbito de la educación, particularmente en nuestro contexto. No se intentaba tanto desentrañar el significado de 'calidad de la educación' cómo de desbrozar aspectos del modo en que los profesores la perciben y entienden; no buscábamos rasgos de calidad en el trabajo de los profesores sino las atribuciones de cali-

dad que los profesores efectúan sobre su práctica; no nos interesaba tanto la recepción del discurso como el modo en que los profesores integraban sus supuestos e implicaciones en sus esquemas prácticos, la mutua afección entre el discurso de la calidad y los discursos de los profesores; perseguíamos antes un conocimiento localizado de la virtualidad práctica del discurso que un rastreo masivo de opiniones sobre el mismo, las inferencias provisionales de un caso que pudieran alentar conclusiones más generales asentadas en la comunidad de elementos que presenta el trabajo de los profesores. El proceso de introyección del discurso por parte de los profesores adquiriría nuevos tonos que lo alejaban de la mera reproducción, aún en el caso de que tal proceso resultara en una aplicación entusiasta de los supuestos del modelo de innovación. Esto es, la recepción e implementación de una determinada práctica con una fuerte vertiente discursiva se cubría de matices que mediaban en sus implicaciones prácticas, los discursos de los profesores sobre la calidad afectaban también el discurso de la calidad examinado.

Esos discursos sugerían de igual modo límites al discurso propuesto, brechas discursivas. Como el investigador no puede ocultar su posición respecto al discurso analizado, tales brechas revisten una importancia singular, pero tampoco éstas escapan a un cierto aspecto poliédrico. Lo que constituye obstáculos a la implantación del discurso de la calidad tal cual se nos presenta hoy, como los aspectos que favorecen su recepción, son elementos para una reflexión de mayor alcance: cómo entienden los profesores su práctica y qué factores, prácticos, institucionales o cognitivos, median en uno u otro sentido en las posibilidades del cambio. Que los modelos propuestos por la Gestión de Calidad vayan o no a tener éxito es tan importante como las pistas que su experimentación arroja sobre las claves en que se asienta la mejora (de la calidad) de los centros y del sistema educativo, de las que los profesores son, en buena medida aunque no totalmente, depositarios.

Estructura del trabajo.

La investigación que presentamos a continuación está dividido en dos partes. La primera se detiene en la indagación del discurso de la calidad en educación, atendiendo a varias dimensiones. Así, el capítulo primero es un rastreo de las posibilidades de uso del término calidad, una calidad que calificamos de omnipresente, ubícua, presente en múltiples contextos de la vida cotidiana y, de ahí su potencia, profusamente socializada como elemento de atribución. Tratamos de atisbar las citadas posibilidades en la propia etimología del término, que, a su vez, nos remite a la voz cualidad en el ámbito de la filosofía. Una mirada, en cambio, desde la perspectiva sociológica, nos conduce a la consideración de calidad como ideología y a las relaciones que el constructo guarda con la noción de distinción cultural en Bourdieu. Un primer avance de definiciones de calidad en el campo de la educación nos sirve para introducir notas relativas a su ductilidad, ambigüedad y aun su carácter resbaladizo, primeras impresiones de un hacer discursivo por desentrañar. El capítulo termina donde comienza la investigación, en la explicitación de hipótesis sobre el alcance e implicaciones del discurso de la calidad en educación.

El capítulo segundo es un análisis de la noción de discurso, que abunda en la consideración de la materialidad del mismo, su carácter estratégico y los juegos de enunciación o construcción discursiva. Y ello, si se quiere, en tres momentos. En primer lugar, los procesos de producción y distribución de discursos, con especial atención a las agencias de control simbólico. En segundo lugar, la virtualidad transformadora de los procesos de recepción e introyección de los discursos en las prácticas. Finalmente, los elementos y estructuras que pueden mediar en dicha introyección, el carácter situado, al cabo, de la misma. Momentos que en verdad se solapan, que es difícil distinguir con nitidez pero que nos permiten alentar el proceso de indagación de los efectos que la introyección por los profesores del discurso de la calidad puede tener en el trabajo en los centros o, de otro modo, alumbrar tanto las posibilidades prácticas del discurso como la reconstrucción operada en el mismo en razón de su socialización en contextos concretos.

En los capítulos tercero y cuarto aparece la dimensión histórica del discurso analizado, siquiera que tratada, reconstruida en base a conceptos nucleares o continuos y dicotomías que facilitan el acercamiento a un discurso que maneja estas últimas con cierta soltura, y que bandea entre propuestas distintas e incluso opuestas según sea el signo de las determinaciones en cada momento histórico. El capítulo tercero atiende precisamente a las condiciones de emergencia y determinaciones del discurso de la calidad de la educación en las últimas cuatro décadas y a los vectores en torno a los cuales se han ido articulando las grandes tendencias en el ámbito educativo. Nos detendremos, en particular, en el efecto que la más reciente configuración de las economías tiene en el educativo como en otros subsistemas. El capítulo cuarto, a su vez, trata de precisar aspectos de un discurso cambiante, la evolución de los diagnósticos, las medidas y las argumentaciones que han ido sucediéndose hasta dibujar lo que denominamos una trama compleja respecto a los sistemas educativos. Esa trama, contenida en las hipótesis iniciales, refleja el proceso de depuración de un discurso que observamos en un momento determinado, con unas muy particulares derivaciones prácticas.

La segunda parte del trabajo constituye, en verdad, el resultado de la indagación: la reconstrucción de la trama del discurso de la calidad de la educación en el contexto español. Y ello fundamentalmente en dos ámbitos. El capítulo quinto, centrado en el análisis de las políticas educativas, describe el particular devenir y la translación específica del discurso de la calidad en nuestro contexto, en un arco de cuatro décadas igualmente, atendiendo a los aspectos que han ido privilegiando las políticas educativas y las retóricas que las acompañan en cada momento histórico. Un análisis que intenta mapear el discurso en su dispersión y mostrar el peso progresivo que, como en el contexto internacional, han ido cobrando determinadas tendencias. Transitamos así de las determinaciones a los efectos, de los intereses a las políticas, del ámbito supranacional al contexto español, un tránsito que nos ha de conducir a un ejemplo de concreción práctica del discurso.

Los capítulos sexto y séptimo se detienen, en cambio, en el análisis de las prácticas que devienen de los procesos de introyección docente del

discurso de la calidad a través del relato, en la voz los propios implicados, de una práctica de mejora y otra de autoevaluación —a la postre, fases de una misma estrategia de innovación—, y, desde ahí, un rastreo de las atribuciones que sobre la calidad de su trabajo y la vida en los centros hacen los profesores y otros agentes. En el capítulo sexto detallamos los pormenores metodológicos de la investigación, comenzando por el proceso de selección de una práctica y un centro concretos y las razones por las que, de su estudio y análisis, podemos alcanzar a proponer algún tipo de conclusiones más generales sobre la socialización e implicaciones prácticas del discurso de la calidad. Este capítulo incluye la descripción de las herramientas utilizadas en la obtención y tratamiento de la información, así como el procedimiento seguido.

El capítulo séptimo es el relato reconstruido de las prácticas reseñadas, organizado en torno a una serie de apartados que consideramos relevantes en el marco de lo que hemos denominado la “trama del discurso de la calidad”. Cada uno de esos apartados contiene una serie de tópicos o aspectos de los sistemas educativos y el trabajo en los centros que han suscitado algún tipo de atribución por parte de los agentes objeto de la indagación. En cada uno de los apartados se van desgranando las reflexiones de los entrevistados sobre las prácticas de mejora y autoevaluación y, con ellas, los juicios y atribuciones sobre la calidad de su trabajo, su centro y determinados aspectos del sistema educativo, como el efecto de determinadas políticas, las transformaciones sociales, el cambio en educación, etc. El objeto de este capítulo es tanto describir el desarrollo e implicaciones de las prácticas referidas como avanzar conexiones entre las atribuciones de calidad de los profesores y los supuestos que informan tales prácticas (en la órbita del discurso).

De otro modo, se trata de alumbrar el análisis de las relaciones entre la calidad expresada por los agentes y el cierre discursivo que en torno a calidad se ha operado en el discurso objeto de este trabajo. Este es el contenido del capítulo octavo, atento a la virtualidad práctica de un discurso operativizado, resuelto en una serie de prácticas de innovación, para el caso que estudiamos, pero tratando igualmente de entrever implicaciones más amplias, que pudieran dar pistas sobre el modo en que dinámicas semejantes, con idénticos supuestos, son introyectadas y encastradas por los

profesores en su trabajo, los claroscuros de su implementación práctica. Se trata de situar el alcance del discurso de la calidad de la educación en España, en la actualidad y en lo por venir. Al análisis de las consecuencias que para los sistemas educativos y el trabajo en los centros pueden tener (está teniendo, cabe pensar) los supuestos contemplados en el discurso de la calidad tal como —a día de hoy— lo hemos caracterizado, hay que añadir la condiciones de posibilidad del discurso por venir, que podemos tan solo prever, pero empieza a ser. El carácter en parte local de dichas conclusiones contienen, como los contextos y colectivos que las alumbran, trazos más generales.

Toda investigación tiene, evidentemente, limitaciones, aspectos por indagar que exceden los objetivos planteados al principio de la misma y otros que vienen suscitados por su propio desarrollo. A unos y otros aludiremos igualmente.

**PARTE I. EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN
EDUCACIÓN.**

1.- CALIDAD EN EDUCACIÓN: DEL TÉRMINO AL DISCURSO.

1.1.- La calidad omnipresente.

1.2.- Etimología de 'calidad': apuntes para su uso discursivo.

1.3.- La mirada sociológica: la calidad como ideología.

1.4.- Definiciones de calidad en educación: la ubicuidad como síntoma.

1.5.- Un discurso doblemente perverso.

Las razones por las que alrededor de un término, o tomándolo como núcleo, clave o divisa, se articula un discurso son sin lugar a dudas complejas. Razones que remiten a procesos de edificación discursiva con motivaciones concretas pero que contienen también extremos azarosos o casuales. Así, la historia de un discurso sobre un determinado asunto puede gravitar en torno a un término que, con el tiempo, deviene ya que no lateral si al menos emblemático. Se diría que confluyen en este proceso fuerzas centrípetas y centrífugas. Las primeras sitúan al término en un vórtice de atribuciones, las segundas van expurgando su contenido de significados previos, tornándolos periféricos, para que otros nuevos ganen espacio bajo un mismo lema. En términos sísmicos —porque algo de turbulento hay en el proceso— el epicentro sigue siendo el mismo. Tampoco el hipocentro cambia porque, siendo otra la combinación de factores y fuerzas que desatan los nuevos contenidos, afecta o se refiere a idéntico objeto. Las motivaciones, los intereses, no son nunca del todo evidentes, y aún cuando podemos atisbarlos en el entramado del discurso, alcanzar a reconstruirlos —evidenciarlos— resulta tan complejo como el modo mismo en que el discurso se fue elaborando. Todavía no se ha inventado, por cierto, algo parecido a un sismógrafo discursivo. Existen, eso sí, lo que podríamos considerar análogos a los estudios sismológicos.

El diseño de un entramado discursivo no es público aunque aspectos del mismo se publiciten, de manera que de la ocurrencia de procesos o dinámicas en apariencia dispersas podemos inferir, con el tiempo, una tendencia. Lo que sugiere que los discursos tienen su propio *tempo*. El acontecer en contextos discursivos diversos de las acciones diseñadas dificulta una visión de conjunto, entraña una labor de indagación de los vínculos entre prácticas supuestamente inconexas o indiferentes las unas con respecto de las otras. Que el programa no sea público no significa que no se programen. Lo difícil, en este caso, es hallarlo escrito en alguna parte, entre otras cosas porque los discursos no parecen tener un autor definido.

En cualquier caso, la relación entre los intereses y los términos escogidos para articular (y titular) el programa es, antes que ideológica o intelectual, estratégica. Precisamente por ello, resulta, al cabo, ideológica. El nombrar es ideológico, y no sólo nombrar, re-nombrar también. El término designado o incorporado puede ser de sí portador de un significado, y

escogerlo suele comportar una re-significación. Ésta, cuanto más precisa menos potente, menos efectiva por más resueltamente "ideológica".

El discurso, señalábamos, tiene su *tempo*, y acontece en un tiempo, se erige en unas determinadas coordenadas espacio-temporales, a las que no es ajeno, y de las que se pretende no sean extrañas al discurso mismo. Hablamos, por cierto, de las condiciones en que emerge el discurso, pero fundamentalmente de su incidencia, de ese complejo entramado de determinaciones, mediaciones y afecciones que operan desde y sobre la realidad que se describe —al punto, que se construye—, y su eventual transformación.

Que el discurso no tenga autores no significa que no tenga actores, en la medida precisamente en que el resultado de sus operaciones simbólicas y sus propuestas de líneas de acción persiguen algún tipo de transformación práctica. Los actores, en este sentido, pueden serlo aún a su pesar, o sin saberlo, o sabiéndolo sólo en parte —su parte—, pues hablamos de un conjunto que nadie conoce en su totalidad. El discurso acontece en contextos diversos como diversos son los actores. En cada uno de ellos, los posibles, se nombra de manera peculiar, aunque no enteramente distinta. Así pues, cuando el actor nombra, y re-nombra, lo que ya ha sido (re)nombrado en otra parte, no sabe cuantas veces incorpora en la suya otras voces, otros significados: el tiempo, con sus operaciones, se adhiere a la palabra. El discurso aparece en la voz de los actores sin éstos saberlo, o sabiéndolo sólo en parte —su parte—, y como el nombrar es ideológico, participan de mecanismos de hegemonización. Son los procesos de incorporación discursiva, de saturación de las voces, que luego habrán de tener algún reflejo en lo por acontecer.

El uso de un término puede ser azaroso o casual, en cada actor individual o colectivamente, en uno u otro contexto, pero no en todos. La presencia del término no es, en cambio, azarosa. Hay términos "cosidos" a determinados ámbitos, porque sucesivos actos del nombrar o decir así lo quisieron, porque se procedió por asociación o relación simbólica de los términos y los significados: la re-significación es la sutura. En ocasiones el uso de significantes previos puede incurrir en el vaciado o desplazamiento del significado original. El término alarga de este modo su existencia y poder evocador, imbuido ahora de otras connotaciones, asociado con otros

términos, o con los mismos de manera distinta: la cartografía de palabras que nos sirve para nombrar y aun forzar una determinada realidad no es inmutable, sus coordenadas admiten modificaciones, alteraciones en los trazados, nuevas derrotas, una trama distinta.

En consecuencia, el término escogido, consensuado o no pero cargado ahora de nuevos significados, acaba nombrándose de nuevo y, encajado entre otros dos cualesquiera cada vez, aparece de modo aparentemente natural o lógico cada vez que se evidencia un cierto discurso a propósito de determinado asunto u objeto. A la postre acaba antojándose un término consensuado. En la —con frecuencia compleja— red de significantes que cartografía un campo, es necesario hacer un mapeado del fondo también, “revelar el relieve”. Porque el discurso sí tiene un contenido, aunque no sea imprescindible que el término lo tenga. De hecho, a más ambigüedad discursiva mayor potencia ideológica.

El contenido (el programa) acompaña a o se apoya en el término, y éste nos sirve para identificarlo, lo transporta en cierto modo, lo anuncia o lo encabeza, a veces de manera inequívoca, otras sólo en modo tangencial, ora anexando el entramado discursivo ora adjetivando un objeto, o afectándolo elípticamente. Y no es que cada vez que el término se use se siga el contenido (el discurso), pero al emplearlo incorporamos las sucesivas re-significaciones que en torno a él se operaron. Cuando el actor lo utiliza (re)produce, sin saberlo, o sabiéndolo sólo en parte —su parte—, discurso. Es, sin embargo, su condición de agente la que le permite salvar la mera reproducción. La incorporación, siempre posible, con frecuencia parcial siquiera que no consciente, no es la única alternativa.

Los lenguajes son distintos, peculiares, como los ámbitos, los contextos, los agentes, los usos. Por ello mismo, el término no ha de ser peculiar (no conviene), aunque termine siéndolo (sobre todo para el investigador). Cuanto mayor sea el nivel de abstracción o idealización alcanzado por el término, cuanto mayor su desconexión aparente de ulteriores significados, más inocuo se presenta su uso. Más aún, el trabajo discursivo consiste, paradójicamente, en (re)vestir al término hasta vaciarlo, y más que palabra termina siendo un icono, un *logo*.

Hablamos entonces de una suerte de *logo* inatacable, desustanciado y por ello fácilmente aplicable a objetos de distinta especie. Sin embargo, nos

hallamos también ante un término cargado de valor, en la medida en que no da lo mismo poseerlo que no, contenerlo que no, ser o no susceptible de su presencia o atribución. No obstante su inespecificidad, se produce una querencia por el término, un mecanismo de deseo de tenencia —ésta siempre contingente y aun precaria, para ser efectiva—. En la socialización del término anida entonces el *quid* de la estrategia. La generalización del discurso descansa en gran medida en la conversión del término en formato o marca, opera desde la ausencia de cuestionamiento del mismo y sus sucesivas re-significaciones. Ambiguo, polisémico, idealizado, pero valioso.

Porque el agente, al nombrar, pretende un significado pero no puede ignorar que la palabra incorpora otros, y de tantos, ninguno, o uno sólo. El logro mayor, a la postre, es poner a salvo la palabra, en términos de control simbólico, de cualquier otra re-significación. Recubierto de un unguento que convierte en elipse cualquier intento de enunciado, toda definición, atribución o juicio de calidad deviene en parte legitimación del discurso que ha trabado el camino de la re-significación. Se va edificando así una suerte de trama de conceptos, atribuciones y juicios de valor, que trabaja sobre otros previos, levantando sucesivas e interconectadas plantas o "suelos discursivos". Nuestra tarea estriba en rastrear las escaleras, muros o vigas maestras que sirven al sostenimiento y acabado de nuevas plantas, que explican los giros que va tomando el discurso.

Ahora bien, en el uso cotidiano los elementos sobre los que se construye el discurso son en ocasiones indiscernibles, son escaleras o puertas que hemos transitado a ciegas durante años, que otros nos enseñaron a recorrer o con el tiempo aprendimos, muros y paredes móviles que sostienen precariamente nuestro entendimiento de los objetos, construcciones de las que somos partícipes y con las que hacemos discurso, que el tiempo y el uso diluyen y sólo un detenido análisis del discurso evidenciaría. Es lo que explica que, de forma inadvertida y en un momento dado, nos encontremos en una nueva planta sin consciencia de haber subido —o quién sabe si bajado— escalera alguna.

La fórmula de ese unguento nos es desconocida, pero no inaccesible, pues participa de ingredientes ya utilizados, mezclados tal vez de forma distinta o transportados en recipientes novedosos. Los esfuerzos por

nombrar suelen terminar en resbalones con un término tan luminoso en general como singularmente borroso, tan potente como resbaladizo. Deslices que pueden conducirnos a esa nueva planta que alguien trama en el edificio de las significaciones. Nos hallamos, en este sentido, atrapados por una corriente, un flujo, por más que —con demasiada frecuencia— tercamente determinados a cambiar el curso sin abandonarlo, a gobernar una derrota marcada.

Tenemos un término y un discurso, y en modo alguno se trata de averiguar cuál precede al otro. Podría decirse que el primero de ellos, pero en el discurso ya no es aquel que fue, ha sido re-nombrado, reubicado, y por tanto es ya otro. Pareciera que el discurso funda la palabra y, al tiempo, se hace con palabras. Si bien es verdad que el discurso se construye con un término previamente existente, no es menos cierto que uno y otro crecen dialógicamente, de modo que el discurso se esconde en la palabra —portadora, emblema— y la palabra anuncia el discurso. En el otro sentido, el discurso explica el término re-significado, y para que el agente entienda qué nombra cuando usa el término es necesario de(s)velar el discurso que el término porta o representa. De ahí que destacáramos la importancia del vaciado de contenido del término, porque término y discurso se funden y ya no es posible distinguirlos. De algún modo, la tarea de develar el discurso llama a desbrozar el contenido, el programa transportado, las sucesivas re-significaciones caras al discurso que el propio —y en cierto modo falaz— proceso de vaciado contiene. En esa paradoja del vaciado/llenado del concepto radica el proceso de depuración/construcción discursiva.

Pero hemos hablado de dos sentidos, el que lleva del término al discurso y el que conduce de éste a aquél, y esto es en sí una reducción. La palabra aun con su significación, su carácter emblemático, su poder de evocación, es sólo una parte del discurso y tal vez no la más importante (aunque sí a nivel estratégico, como vimos). Los elementos del discurso, que nosotros nombramos y al que atribuimos existencia, son dispares, lejanos en ocasiones, y las relaciones entre ellos —los flujos— discurren en múltiples direcciones y sentidos, acontecen en planos diversos y requieren de intrincados cruces, saltos o pasarelas. A veces las conexiones son evidentes, otras no tanto, hasta el punto de no pensarlas como tales. En algu-

nas de ellas ni siquiera aparece la palabra, el emblema, la marca. Algo que complica la labor de reconstrucción.

Tenemos por tanto un término que se constituye en el centro de un discurso, aunque no sea precisamente el centro, o el motivo, o el fin último —el significado que una vez, otrora, tuvo—. Es, en cualquier caso, el quicio de entrada de un discurso que, resuelto de distintas maneras, remite a una serie de objetivos. Es necesario hollar el camino que lleva del término a esos objetivos, desvelar la trama que sostiene al/el discurso: qué intereses de qué grupos sociales alimenta, las determinaciones que se proyectan (y explican) las prácticas y dinámicas propuestas o contenidas en el discurso, las mediaciones sobre esas prácticas, etc. Como es forzoso atender a los mecanismos ideológicos de que participan —su parte— los agentes, en especial la parte de los agentes cuya parte es mayor porque abrazan el discurso, porque lo hacen consciente —aunque nunca totalmente— e interesadamente.

Más allá de la tarea de desentrañar el entramado del discurso, es crucial conocer los otros significados del término, los que le atribuyen los agentes objeto del discurso, en su caso, los otros discursos. La tarea se funda, en cierto modo, en un acto de re-significación por parte de los agentes, que inevitablemente se enfrenta a/participa de lo ya nombrado, entre otros, por el propio discurso. Dificultad que es posibilidad al tiempo. Porque lo haremos, precisamente, desde el propio término, en la medida en que incorpora, nos parece, los resortes para acceder al pensar sobre aquellos aspectos, elementos, prácticas y contextos que constituyen el objeto interesado del discurso.

El pensamiento está hecho de (se hace con) palabras y el pensar conlleva el nombrar, pero el esfuerzo de re-significación no puede ser nuestro, ha de salvar esa condición. Tal vez la única manera de hacerlo sea llenar lo vaciado, elicitando lo que fue (es) efecto de elipse, re-nombrar de nuevo; lo que es tanto como indagar los efectos de la introyección del discurso y, en otra dirección (aunque en absoluto distante) las posibilidades del término al margen del discurso, o su obsolescencia, su alcance en cualquier caso.

1.1.- LA CALIDAD OMNIPRESENTE.

Ahora que la cantidad no nos preocupa, porque ya tenemos de casi todo, está en auge el discurso de la calidad. Es lo propio de las sociedades opulentas (...). El discurso de la calidad es propio de las sociedades desarrolladas que no tienen que preocuparse por tener lo básico e imprescindible, sino porque lo necesario sea inmejorable. Cuando lo que fue superfluo empieza a ser una necesidad, los detalles, antes imperceptibles, adquieren gran importancia... (CAMPS, 1999: 158).

La actualidad de un término se mide por su uso (en nuestros días, además, lo actual implica ineludiblemente presencia en los *media*). Actualidad remite a la presencia y uso extendido de un término que, sin ser necesariamente novedoso —puede tratarse de un término ya existente, y con significaciones previas—, y por diversos motivos difíciles de precisar en algún caso, cobra, recupera o conserva vigor y difusión. Es el caso del término calidad, presente en las últimas décadas en distintos ámbitos y en el educativo en particular, pero no al nivel y con la carga de significación o el poder de evocación de que goza ahora en los más diversos contextos. Podemos decir, en este sentido, que calidad es un término masivamente socializado, recurrentemente resignificado, lo que hace que arrastre connotaciones pretéritas e incorpore otras nuevas en un proceso de fusión constante.

Calidad ha aparecido habitualmente asociada a productos —la calidad de (), o un () de calidad— en el ámbito comercial, hasta el punto que la coletilla “de calidad” ha pasado a ser noción de sentido común, como lo es la “relación precio-calidad”, suerte de función matemática que garantiza a cada cual tener lo mejor “de acuerdo con sus posibilidades”. Esa pretensión aplicada al conjunto de nuestros quehaceres da lugar a la llamada “calidad de vida”, algo que hace tanto a la aludida función como al logro de los deseos, traducidos en prioridades, de cada uno (aspecto legitimador de la lógica mercantilista que rige en lo social). No es casual, por cierto, que sea éste el lema de más de una agencia inmobiliaria. Con el tiempo, resultó superada:

La reivindicación de la excelencia comenzó cuando se encendió la luz roja de eso que ha venido en llamarse “calidad de vida” (CAMPS, op. cit.: 159).

Y ello porque, la lógica de la tribución de calidad es insaciable, crece en proporción geométrica. Pero, en todos los casos, calidad cumple una función legitimadora del gasto, según la cual cada uno compraría, adquiriría o se dotaría de productos deseables y hasta cierto punto asequibles (porque “la calidad se paga”). Esto último implica evidentemente la existencia de un rango de productos, al punto, de calidades.

La calidad de los productos parecía referirse —se refiere aún en cierto modo— a la bondad de los componentes o elementos, de las prestaciones, etc., de un objeto o servicio. Pero también, y esto es lo más importante, incorporaba —incorpora— una nota de distinción. Decir de un producto que es “de calidad” supone antes que nada que existen otros semejantes que no lo son o no lo son en igual medida o magnitud; esto es, la calidad no se da necesariamente, es ese algo más que distingue, de entre una clase de objetos, unos de otros. La comparación —entre marcas: “marcas de calidad”— sugiere (y revela) que algunos de los productos que están a nuestra disposición (nunca totalmente, o con distinto coste) poseen “más calidad” que otros, o, sencillamente, son ‘de calidad’, una calidad de la que no gozarían otros. La comparación empero admite grados, y los mejores productos, los más distinguidos entre los de su especie, vienen revestidos de un halo de excelencia, término o condición sobre la que habremos de volver. La mejora, en cualquier caso, parece ligada al logro de una mayor calidad, que resume en un sólo vector todas las bondades del producto, en los márgenes de su especie y, en lo que constituye una tendencia progresivamente popularizada, en relación a parámetros más generales, extensibles a un rango ampliado de productos o servicios (aquí, la calidad como garantía o aseguramiento, que remite a una norma).

Cabe recordar en este punto que cuando hablamos de productos la variedad es infinita, y que la atribución de calidad se hace a los más diversos objetos, prestaciones, servicios, etc., si bien, aplicada a bienes no materiales, comporta ciertas complicaciones:

(...) Cuanto más abstracta es la idea, más confusos son los criterios y más dependientes de apreciaciones subjetivas o coyunturales.

(...) Porque la empresa es ardua, nos resulta mucho más sencillo denunciar faltas y defectos de calidad que determinar criterios de excelencia. (...) Los otros productos, los que no están en el mercado —los bienes culturales, la política, la administración, la enseñanza—, tienen unas medidas de calidad mucho más ambigüas y vaporosas que aquellos cuya existencia pende exclusivamente del hilo de la demanda (CAMPS, op. cit.: 159-160).

Pero otra lógica expansiva y fagotizadora es la del mercado, que progresivamente se apropia de un número mayor de ámbitos. Así, la calidad como marca (o sello) puede distinguir a un rango amplísimo de productos. El sello o la marca nos recuerdan que la calidad se sanciona. Es uno de los aspectos que abonan la actualidad del término. Constantemente vemos productos con un sello de calidad, elegidos o aun premiados como los de más calidad, en el marco de tal o cual convocatoria o concurso, y otorgada o reconocida por este o aquel jurado. La calidad, lo veremos más adelante, admite o puede admitir juicios sobre su presencia o ausencia, y el grado en que, de darse, se da (o se aprecia). Por ello, el juicio de calidad ha llegado a referir bondades no sólo de la especie del producto sino también otras que pudieran atribuirse a elementos o factores transversales, esto es, al proceso de producción, que condujo o devino en la calidad del resultado. Los controles de calidad son la pormenorización de exigencias del proceso de producción de cada producto, incluyendo aspectos particulares y generalizados —específicos y especificaciones—, como generalizado es el hecho mismo de sujetar a control la calidad. Insistiremos en ello, evaluación y calidad se llevan bien: *“la batalla mayor que debe vencer el discurso de la calidad es la batalla contra lo cuantitativo”* (ibid.: 173). Pero, ¿qué ocurre cuando esa batalla se gana desde dentro del discurso, cuando se hallan correlatos a los aspectos cuantitativos?

A este respecto, las estrategias comerciales, que adoptaron el término como distintivo de los productos, han impulsado un tipo de premios que abundan en la mencionada excelencia. Algo, por cierto, que tiene reflejo en el ámbito empresarial, cuando la empresa en su conjunto es objeto del juicio o atribución (los sistemas de aseguramiento y certificación de

calidad o ISOs). Ello significa tanto una garantía —comparación favorable con respecto a un estandar—, como excelencia cuando, de acuerdo a los parámetros de la norma, la empresa obtiene puntuaciones destacadas. Puede significar también, cuando el juicio es desfavorable, la conveniencia de mejorar o ajustarse al estandar. Aquí vemos como el estandar se refiere antes al proceso seguido que al producto mismo —o a las “peculiaridades generalizadas”: las especificaciones—, de lo que se sigue la pretensión de generalización de dichos procesos, la indiferencia del producto, su clase o especie.

Parece, por tanto, que el término calidad tiene que ver en gran medida con el mundo de la producción económica, aunque no sólo. La calidad se atribuye con frecuencia en el ámbito de las creaciones artísticas y culturales en general. La cultura, y nuestra dotación cultural en relación al medio, ha sido y es elemento de distinción (BOURDIEU, 1988). En cada contexto socio-histórico la distribución de bienes culturales está ligada a elementos de clase o de nivel socio-económico de las personas y grupos sociales. La cultura, en este sentido, también distingue, y por ello hablamos de la alta cultura, o de formas culturales o artísticas tradicionalmente exclusivas, por (in)accesibles, de ciertos grupos sociales. La extensión o apertura —nunca total, pues persiste siempre un factor diferencial— del acceso a esa alta cultura responde en gran medida al papel que han venido a jugar los *mass-media*, con lo que se relativiza, al masificarse el acceso, el valor de exclusión. Ahora bien, su carácter de bien de consumo limita de otro modo el acceso (selectivo nuevamente: relativo al precio, cuando el producto se diversifica). Cabe añadir, además, que la cultura como adquisición o servicio pasa a formar parte de eso que llamamos “calidad de vida”, tanto por el factor económico diferencial que permite (o no) su disfrute como por el componente de distinción que aporta —lo que comúnmente llamamos “el gusto”— y, más importante, su proyección externa y percepción social. Lo que se posee, se adquiere o se disfruta se convierte, en último término, en lo que se muestra: la distinción exige visibilidad y el gusto apreciación.

La tradición y el canon. La cultura también tiene estándares, y los juicios sobre las obras artísticas o expresiones culturales son juicios en torno a la calidad de tales producciones —la cultura sujeta a producción también.

No es otro, en verdad, el papel del crítico. El binomio semejanzas-diferencias y el principio de atribución rigen en el terreno de las producciones culturales como expresión del canon:

En resumen, la retención de las semejanzas supone la referencia implícita o explícita a las diferencias, y a la inversa; la atribución descansa siempre implícitamente en la referencia a "obras-testigos", retenidas de manera consciente o inconsciente, porque representan en un muy alto grado las cualidades reconocidas, de forma más o menos explícita, como pertinentes en un sistema de clasificación determinado. Todo parece indicar que, incluso en los especialistas, los criterios de pertenencia que definen las propiedades estilísticas de las obras-testigos permanecen casi siempre en estado implícito y que las taxonomías estéticas implícitamente utilizadas para distinguir, clasificar y ordenar las obras de arte jamás tienen el rigor que a veces intentan adjudicarles las teorías estéticas (BOURDIEU, op. cit.: 49).

En nuestros días se consume una paradoja: cuanto mayor es el acceso a este tipo de productos, cuanto mayores las posibilidades de consumo, mayor sentido cobra la distinción de algunos de ellos. La masificación de la cultura estrecha el canon, aleja, por tanto, la alta cultura del común de unos ciudadanos sujetos, por otra parte, a procesos de socialización del gusto. La cultura masificada y diversificada en sus canales de distribución genera modos alternativos de posesión y disfrute de las creaciones culturales y artísticas: es la era del audiovisual y la realidad virtual, de la cultura y el arte hechos negocio —no es nuevo, siempre lo fueron pero en canales restringidos—, donde la copia es más real que el original, más grande, más vistosa, más "real"... La calidad tiene que ver aquí con la cantidad, con la vistosidad y la capacidad de deslumbrar del producto. Las virtudes del canon son reclamadas por un número cada vez más exiguo de voces, las críticas a la cultura de masas resuenan en la lejanía.

Hay, con todo, un elemento común a la atribución de calidad a una serie de productos de los más diversos ámbitos. La exigencia de calidad del ciudadano-consumidor —presentada como derecho y anhelo de éste, reformulada de manera perversa (ROSE, 1997)— revela el aumento del nivel de vida de grandes sectores de la población, o la estimación de éste (con-

cepto ciertamente precario) de manera cualitativamente distinta —la capacidad de adquisición de bienes de consumo entre sus rasgos principales—. Dicho de otro modo, lo que son intereses comerciales o económicos hábilmente promocionados son presentados como deseos u opciones de los consumidores, entre los cuales anida de sí la demanda de mayor calidad. Y la calidad se paga. Una calidad que no tenía demasiado sentido para los ciudadanos inmersos en la Revolución Industrial que se hacinaban en torno a las fábricas, como no la tenía en la España de postguerra, por poner un par de ejemplos. Calidad de vida es una redundancia, o si se quiere un constructo ligado al bienestar logrado en ciertas sociedades —no en todas ni en igual medida—, un concepto a considerar una vez se ha alcanzado un cierto nivel de bienestar —término económico fundamentalmente—, algo que remite al desarrollo del capitalismo tardío. Habremos de tener en cuenta esta cuestión más adelante, pues resulta crucial para entender la atribución de calidad a determinados servicios (que, por inversión, puede tener un carácter restrictivo, eficientista), algo que responde a un contexto socio-histórico y económico muy concreto. La exigencia de mayor calidad, en este punto, supone tanto una mejora cualitativa del producto o servicio cuanto una demanda de eficacia en la provisión. Como en los procesos de producción, la provisión de servicios queda sujeta a criterios de eficiencia que son socializados de igual modo, expuestos como deseos del consumidor, fruto de un trabajo ideológico que diluye los intereses que dictan esa calidad.

Parece evidente, en cualquier caso, que el término calidad nunca estuvo tan presente en nuestra más reciente historia, algo válido para una diversidad de ámbitos, entre ellos el de la educación, y para un conjunto de productos, bienes o servicios, entre ellos el educativo o escolar. Un término que parece haber alcanzado un grado de abstracción, de pureza, que lo vacía de contenido, tornándolo inatacable, intrínsecamente bueno. Se antoja complicado decir 'no' a la calidad, de no ser capaces de excluirlo de nuestro discurso, de no cuestionarlo, porque incuestionable parece. Resulta complejo hallar otro término con tal capacidad de generar consenso. Un término que se ha tornado impenetrable, como un diamante perfecto donde no atisbamos las aristas, puro, idealizado de tan desideologizado (tan ideológico, al cabo). Calidad es como una magnitud

física, como un concepto matemático, como la aceleración, la presión o la integral, existe, la llamamos así y punto. Aunque, a diferencia de aquellos conceptos, no hay una relación directa entre significante y significado, es una suerte de no-concepto, una denominación que trasciende significaciones concretas y, al hacerlo, las abarca, las comprende: ¿cómo puede, reducido a significante, ser algo malo?, ¿quién puede advertir aspecto negativo en ella?, ¿acaso no se trata tan sólo de una palabra que está ahí para que la usemos, para que distingamos lo mejor de lo peor, para que nos tranquilicemos sobre el valor de las cosas que adquirimos? Es un término hipostasiado, por encima de cualquier otra consideración, casi etéreo, y tan corpóreo y material a la vez (a nuestro alcance con solo estar dispuestos a pagarlo); basta asomarse a la prensa, la TV, los discursos oficiales, o a eso que ha venido en llamarse falazmente “la voz de la calle” —otro producto mediático—, para apreciar la difusión del término: calidad de las películas, de las empresas, de los programas de TV, de los futbolistas, de las carreteras, de los alimentos, de las aguas y las playas, de las viviendas, de la sanidad, de las escuelas... En todos los casos se dan varios supuestos, a saber:

- Existe algo llamado calidad.
- Se puede hallar en una diversidad de objetos.
- Se puede juzgar su existencia, y el grado en que se da.
- En consecuencia, los objetos son comparables por su calidad.
- Tener calidad es mejor que no tenerla.
- La máxima calidad es un signo de excelencia, un ‘valor añadido’.
- La calidad de los productos es criterio de elección del consumidor, que entiende de ella y la exige.
- La calidad es, por tanto, un valor de cambio.
- Pero, de igual modo, la calidad remite al gusto, y el gusto se educa.
- La calidad se cruza con el precio, pero cada calidad tiene un precio, o cada precio da para una determinada calidad.
- La calidad, por otro lado, “no tiene precio”, esto es: la calidad se paga, tiende a maximizarse.

- Los parámetros de calidad tienen que ver con el objeto en particular, pero hay algunos de estos parámetros transversales a una clase de objetos.
- Existen elementos, aspectos o rasgos de la calidad generalizables, atribuibles a una diversidad de objetos, a todos ellos.
- Tales rasgos hacen al proceso que conduce a la producción del producto, a la provisión del servicio, las especificaciones.
- La calidad, por esta vía, alcanza caracteres universales.
- Con los universales en retirada, la calidad aparece como criterio universal del mercado de bienes y servicios en que se han convertido las relaciones sociales.

A lo que habría que añadir dos consideraciones últimas:

- Ciertamente la calidad se ha convertido en algo incuestionable, algo a lo que resulta casi imposible decir no, sólo el precio es un obstáculo, lo que no impide desear el objeto.
- La noción de calidad ha sido introyectada hasta tal punto por el común de los ciudadanos-consumidores que se acepta su existencia (en términos ontológicos: se esencializa) y se constituye en criterio universal en la percepción/elección de bienes y servicios.

Dicho de otro modo, no sólo resulta algo incuestionable sino que seguramente lo es en la medida en que ha pasado a formar parte de nuestra manera de percibir —y juzgar— la realidad. La calidad se ha convertido en uno de los criterios privilegiados, sino el que más, para juzgar una realidad con la que nos relacionamos en clave de proveedor-cliente. La introyección de una cierta noción de calidad —insaciable en cierto sentido, es su lógica—, impregna nuestro comportamiento, tiñe nuestras elecciones, es decir, nuestras prácticas incorporan un criterio que, en apariencia personal e intransferible, proviene de opciones o elecciones hechas en otra parte, y que introyectadas aparecen como nuestras (ROSE, op. cit.).

Calidad, en suma, es un término tremendamente potente que afecta a nuestra percepción de la realidad, que gobierna muchas de nuestras decisiones, en tanto opera como criterio de juicio y satisfacción en nuestras

prácticas. Calidad, como ya dijimos antes, es un término re-significado, vaciado de contenido —la calidad idealizada— e introyectada por los agentes como “criterio necesario”, puesto en juego de manera casi automática. Su asunción, su operativización inconsciente o irreflexiva, legitima esa ambigüedad e inexplicitación del término de la que hablamos, es, en suma, un ejemplo de los mecanismos de hegemonización, con Gramsci. Por ello deviene inatacable.

Debemos, como paso previo, hacer un repaso por los significados de calidad para ver qué y en qué modo ha sido objeto de re-significación, qué acepciones de calidad pueden darnos pistas sobre la manera en que hoy se utiliza el término, cuáles apuntan a un olvido, cuáles podrían ser recuperadas.

1.2.- ETIMOLOGÍA DE ‘CALIDAD’.

Para acercarse al significado de la expresión calidad de la enseñanza (o calidad de la educación o calidad educativa, etc.) parece necesario indagar previamente el significado del propio término calidad, tan versátil o ambiguo como aquél. Tal vez lo mejor sea empezar por un análisis etimológico de la voz calidad, que puede ilustrar el modo en que se manejan los extremos del término, la diversidad de opciones que aparentemente admite, su ductilidad en suma.

En el Diccionario de Uso del Español María Moliner (1982) calidad es un derivado del latín *qualitas-atis*, de *qualis*:

(1) En sentido amplio equivale a “cualidad”: ‘Bondad es la calidad de bueno’. •También equivale a “cualidad” en las expresiones con que se suplen los nombre de cualidad no existentes: ‘La calidad crujiente de la seda’. •Pero refiriéndose a las maneras posibles de ser las cosas significa “clase” y se aplica solamente al grado o lugar ocupado por ellas en la escala de lo bueno y lo malo: ‘Esta tela es de mejor calidad que la otra’ (...) •“Clase”. Cada una de los grupos que se hacen de cierta cosa por su grado de bondad o maldad: ‘Las distintas calidades de naranjas’. •Se aplica también, aunque raramente, a personas, significando “índole”, o

“naturaleza” (Adjetivos frecuentemente aplicados: “alta, baja, buena, mala” generalmente precediendo; “inferior, superior” generalmente siguiendo; “excelente, inmejorable”, etc., de colocación indiferente).

(2) (“De”) Nobleza de linaje, o situación de la persona que goza de especial consideración y prestigio en la sociedad: ‘Una persona de calidad’.

(3) Función o papel de una persona.

(4) Importancia o gravedad de una cosa.

(5) (Pintura) manera de estar tratados en la representación los materiales, como paños, encajes o maderas. •Belleza de una obra de arte consistente en los mismos materiales empleados; como el color, las telas, o la aspereza o suavidad naturales.

(6) Condición que se pone en un trato.

(7) Estado o circunstancias de las que se requieren en una persona para ocupar cierto empleo o dignidad.

La equivalencia con cualidad nos obligará a hacer un tratamiento más detenido del término. En el *María Moliner*, cualidad es propiedad: “*cada modo de ser una cosa por la cual es lo que es y como es*”; aspecto: “*cada posibilidad de cambio y diferenciación entre ciertos seres*”. En este caso, tal equivalencia se traduce en propiedad de las cosas, aquello que las define como tales, o las caracteriza. Algo, en cualquier caso, apreciable, que admite grado y comparación. Existirían, además, distintas calidades dentro de una misma clase de objetos. La calidad, entonces, distingue una clase de objetos y, dentro de ésta, a los posibles, estableciendo aun categorías. Los adjetivos reseñados muestran bien el uso cotidiano del término y la clase de epítetos de que se acompaña. Aparece, por ejemplo, la superioridad, en la vía de la excelencia o calidad máxima, sobre la que volveremos.

Del resto de acepciones, resulta particularmente interesante la que vincula calidad al arte y sus producciones, que conecta con la referencia a Bourdieu en el apartado anterior y en la que insistiremos más adelante. Calidad como condición remite a garantía. La importancia o gravedad de una cosa parece aportar un cariz universal a la calidad, que sobrepasaría la clase de objetos a que nos referimos. Finalmente, la última acepción habla de requisitos para una ocupación, lo que nos llevaría al terreno de la cualificación.

Si consultamos el **Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua** (1992), encontramos lo siguiente:

(1) Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. (2) En sentido absoluto, buena calidad, superioridad o excelencia. (3) Carácter, genio, índole. (4) Condición o requisito que se pone en un contrato. (5) Estado de una persona, su naturaleza, su edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para su rango o dignidad. (6) Importancia o gravedad de alguna cosa. (7) Dar o pedir calidades.

La primera acepción habla de nuevo de lo inherente, pero introduce la noción de propiedad o conjunto de propiedades, lo que conecta con cuestiones de orden filosófico. Más aún, la raíz de calidad es *qualitas, qualitatis*, raíz común con el término cualidad. Y cualidad se asimiló en algún momento, como veremos, a la propiedad o propiedades inherentes a las cosas. 'Cualidad' se define como "*cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas*". Cualidad es pues "lo-propio-que-distingue". Lo que nos lleva de nuevo a nuestra primera acepción: calidad es una propiedad o propiedades inherentes a algo que permite apreciar ese algo como igual, mejor o peor que los restantes de su especie. Esto es, y hasta aquí, la calidad distingue de los otros —cualidad intrínseca— y de los semejantes —la misma clase o especie de objetos—, aquí en grado.

Cabe pensar que el mayor grado de calidad quedaría expresado en la segunda acepción: superioridad o excelencia. En cualquier caso, el carácter intrínseco que parece atribuirse a la calidad no casa bien con su consecuencia, la comparación, ni siquiera tratándose de otros de la misma especie porque, ¿cómo se mide lo intrínseco?, ¿es objetivable?, ¿cuál es el criterio de comparación?, ¿Cuál es el carácter del juicio? Lo que es evidente es que calidad parece remitir a conjuntos de cosas semejantes, de la misma especie, de similar categoría o características (calidad de), de las que es posible hallar (y señalar) una superioridad o excelencia. Si bien en esta segunda acepción se introduce la noción de absoluto, que excedería la clase o especie de objetos.

Índole, en la tercera acepción, llama de nuevo a cualidad o propiedad, de personas en este caso. La cuarta acepción remite directamente al ámbito del derecho. Calidad aparece en este caso como requisito o condición de una relación contractual. Esta acepción está conectada, nos parece, con la séptima: dar o pedir calidades. Lo que vincula ambas dos es, de nuevo, la garantía, que es tanto condición o cláusula como promesa de cumplimiento, de logro, del que han de derivarse consecuencias. La quinta acepción habla también de condiciones, que son garantías, del rango de una persona, que podría ser el rango profesional, el conjunto de condiciones exigidas, entre otras posibles, en una profesión (perfil).

En el mismo diccionario, la voz 'calificar' liga la cualidad al juicio o la evaluación e introduce la acreditación:

(1) Apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de una persona o cosa. (2) Juzgar, demostrar o probar, acreditar. Calificar es atestiguar la presencia de las cualidades, juzgarlas, demostrar o probar, acreditar su tenencia.

Adentrémonos un poco más en el rastreo filosófico del término 'cualidad' de la mano del **Diccionario de Filosofía Ferrater Mora (1994)**. En Aristóteles cualidad es, como cantidad, una de sus categorías, "*es aquello en virtud de lo cual alguien tiene algo, es decir, la cualidad es algo perteneciente a la gente*"; cualidad es aquello en virtud de lo cual alguna cosa tiene alguna propiedad (puede ser un hábito, una disposición, una capacidad, puede ser sensible o afectiva, puede ser figura y forma). En relación a lo dicho más arriba, si la cualidad otorga propiedades a algo, ¿resume, a la inversa, un conjunto de propiedades en ese algo?

Es característico de esta clase cualidades, según Aristóteles, tener contrarios y admitir variaciones de grado. Las únicas características verdaderamente propias de la cualidad son la semejanza y la desemejanza. Cabe preguntarse, si la calidad es cualidad, ¿tiene contrario?, ¿puede hablarse de la no-calidad? Si existen variaciones de grado, hay cantidad en la cualidad, ¿puede pues medirse y compararse?

Aristóteles define la cualidad de cuatro maneras: a) la diferencia de la esencia; b) propiedad de los objetos inmóviles matemáticos; c) propieda-

des de las substancias en movimiento (frio y calor, por ejemplo); d) algo respecto a la virtud y al vicio y, en general, al bien y al mal. Si cualidad es lo diferente de la esencia, cualidad es aquello diferente de lo común, lo particular entonces, lo que distingue, lo específico. Si consideráramos —como ocurre por otro lado en el uso común del lenguaje—, que la esencia es lo característico de cada cosa, la cualidad podría ser atributo común a cosas distintas, esto es, algo que puede atribuirse a o adjetivarse de objetos diversos, tendríamos que hablar de distintos tipos de cualidades presentes en los objetos.

Lo que nos conduce al problema de los tipos de cualidades y la percepción de la cualidad. Así, la distinción aristotélica entre sensibles comunes y sensibles particulares; el concepto de cantidad cualitativa desarrollado por Juan Duns Escoto o la idea de la posibilidad de medición de la cualidad; el concepto de magnitud intensiva de los escolásticos del siglo XIV; la concepción de Roberto Grosseteste de que las sensaciones subjetivas no pueden someterse a tratamiento matemático. Cuestiones que sitúan el problema de la percepción en torno a la relación entre cualidad y cantidad. En esta dirección, Francis Bacon consideraba que existían dos tipos de cualidades, unas más patentes o visibles que las otras, siendo ambas reales. En cambio, Gassendi, Galilei o Hobbes, entre otros, defenderían la existencia de una materia sin cualidades, objetiva, y ciertas cualidades, de distinto orden, que son subjetivas. Aquí cualidades de distintas especies son sustituidas por percepciones subjetivas.

Como vemos, la percepción de las cualidades tiene que ver con la existencia de distintas cualidades y la posibilidad de percepción de las mismas. En lo que hace a calidad, cabe preguntarse si existen calidades distintas, relativas a los objetos, o contenidas por clases de objetos diferentes, y cuáles de ellas son perceptibles. Lo que introduce una segunda cuestión, ¿cuál es el modo de percepción en cada caso?, ¿es, acaso, la cantidad de cualidad?, ¿ello hace posible la medición?. Por otro lado, si lo perceptible es justamente lo subjetivo, ¿que noción de objetividad se asimila a la pretensión de medición o cuantificación de la calidad? ¿La calidad que medimos y valoramos se aprecia de manera distinta a otro tipo de cualidades?

Precisamente Descartes habla de propiedades que se conocen de manera diferente, como la figura, la situación o la magnitud. Malebranche alertará de la confusión entre cualidades sensibles y sensaciones. Robert Boyle distinguiría entre cualidades reales y cualidades subjetivas. Finalmente, Locke introdujo la distinción entre cualidades primarias u originales —cualidades de los cuerpos inseparables de ellos: solidez, extensión, figura y movilidad— y cualidades secundarias —que no se hallan en los objetos, posibilidades de producir sensaciones en nosotros mediante sus cualidades primarias: colores, sonidos y gustos—. Berkeley objetaría a esta doctrina que la distinción entre cualidades primarias y secundarias (sensibles) es inadmisibile: ser es percibir, lo que se percibe es.

En el Ferrater Mora se resumen así las posiciones fundamentales en torno a la cualidad (aparecen mezcladas entre sí muchas veces): a) las cualidades son concebidas como las únicas propiedades específicas de las cosas (sofistas, Berkeley, etc.); b) las cualidades son concebidas como propiedades únicas: o propiedades accidentales o formas accidentales (Aristóteles, escolásticos); c) las cualidades concebidas como propiedades reductibles a otra propiedad o a otra serie de propiedades (mecanicismo), por lo que son subjetivas (si se conserva el nombre cualidad para las objetivas se introduce la distinción entre primarias y secundarias); d) las cualidades concebidas como entidades irreductibles (cercana a la primera).

A propósito de la cualidad del juicio, se señala que, según su cualidad, los juicios se dividen en afirmativos y negativos. Propiamente, no existen según la cualidad más que éstos dos tipos de juicios. Kant agrega los limitativos o indefinidos: un juicio indefinido consiste en excluir un sujeto de la clase de los predicados a que la proposición se refiere. Las categorías correspondientes a la cualidad son: realidad, negación y limitación. Sólo puede conocerse *a priori* en las cantidades en general una sólo cualidad, "*es decir la continuidad, y en toda cualidad (en lo real del fenómeno) sólo puede conocerse su cantidad intensiva, perteneciendo todo lo demás a la experiencia*". ¿De qué clase de conocimiento hablamos?, ¿dónde empieza la atribución?, ¿se refiere ésta sólo a la cualidad o también y fundamentalmente al grado en que se da? Ya en Kant la cuestión del juicio aparece ligada al grado, a la "cantidad de cualidad" poseída, de la que podemos saber que se da en un

cierto grado. ¿Queda entonces la determinación o cuantificación del grado a la experiencia?

Pero (en la voz 'Cantidad'), Hegel enuncia un principio según el cual un cambio de cantidad puede producir un cambio de cualidad. ¿Podemos inferir de aquí que de darse en distinto grado o cantidad cambia la calidad misma de un objeto, pasa a ser otro? Llevado al terreno de la calidad, ¿puede un incremento o descenso de la cantidad de factores o elementos de calidad alterar la calidad misma de lo juzgado hasta el punto de alterar la calidad intrínseca del objeto? De cualquier forma, no siendo asimilable la calidad de un objeto a otro, ¿pueden serlo los factores?, dicho de otro modo, ¿la partición o descomposición de la calidad en sus elementos, factores o propiedades contiene la pretensión de la transposición de la calidad misma? Al punto, la noción de calidad que manejamos comunmente diferiría sustancialmente de la de cualidad. Porque los cambios de cantidad a los que se refiere Hegel se dan en los límites de una determinada cualidad, no son extraños a ésta, no obstante su proporción altere aquélla.

En este punto resumamos algunos elementos etimológicos que pudieran justificar la ductilidad del término y en las que se apoyarían tanto el uso cotidiano que hacemos de él como las interpretaciones, en ocasiones poco rigurosas, que de él se hacen, la multiplicidad de opciones a las que, en su dispersión, da cobijo:

a) La calidad de algo puede entenderse como lo propio, lo específico de la cosa, lo que la distingue del resto y la enmarca en una determinada categoría. Lo esencial, lo propio que distingue.

b) Puede entenderse también como la propiedad o conjunto de propiedades que la cosa puede o no poseer. Cabría distinguir en este caso aquellas propiedades atribuibles a una clase de objetos y aquellas otras que pudieran darse en categorías o especies de objetos distintas, transversales por tanto.

c) Calidad puede ser algo objetivo (lo que se percibe es) o subjetivo, algo que queda a la experiencia, a la apreciación, juicio o atribución. De coexistir ambas habría una calidad esencial (inaccesible en cierto modo) y otra u otras objeto de atribución, de juicio, que puede de afirmación/negación (tenencia) o de grado (cantidad).

d) Cuando se trata de objetos de una misma especie o categoría es posible la comparación. La calidad es entonces un valor que surge de esa comparación. El valor mayor es la excelencia. La excelencia puede considerarse igualmente en sentido absoluto.

e) En algún caso incrementos de cantidad pueden modificar la calidad (suma de propiedades, rasgos, etc.). Tal vez pudiera relacionarse tal modificación con lo que cotidianamente se denomina como un "salto cualitativo", noción que, de hecho, proviene de Hegel.

f) La calidad puede, en una de sus versiones, juzgarse, probarse, medirse, acreditarse, lo que permitirá, de hecho, "dar calidades" o garantías, lo que posibilita la comprobación de su presencia o tenencia, y su medición (grado y comparación resultante, que puede ser relativa a una norma).

Estos puntos, por otra parte, presentan similitudes con el listado que hicimos en el apartado anterior; basta pensar en algunos de los usos que hacemos del término, en el modo en que atribuimos, predicamos o juzgamos la calidad para hallar indicios que remiten a los aspectos y elementos etimológicos aquí considerados. En suma, calidad oscilaría entre lo esencial o característico y lo absoluto o universal, aplicable a objetos o especies distintos; entre lo meramente apreciable (que distingue) y lo medible o acreditable (que distingue en un rango). Puede decirse, en cierto sentido, que el uso común, pero también el del campo de la educación participa de ambos extremos: por un lado se idealiza o esencializa el término—calidad es algo que existe *per se*, algo intrínsecamente bueno o deseable—, por el otro calidad es algo universalmente aplicable, trasvasable, relacionado sólo parcialmente con la clase de objeto. Un marasmo de interpretaciones que explicaría la ambigüedad con que describimos el término y su uso discursivo.

En la voz 'predicado' se distingue éste del atributo. El atributo es concebido como el modo de ser del objeto (o del objeto-sujeto). La noción de atributo es ontológica, la de predicado lógica. Podemos decir que en la atribución de calidad se da esta confusión, que se predica la calidad de algo ("es de calidad") antes que atribuirse ("su calidad es"). De otro lado, desde una perspectiva esencialista, como ya dijimos antes, la calidad no se puede

predicar, más allá, ¿cómo describirla o aun afectarla? F. Romero, en la misma obra, señala que la predicación puede referirse a :

1) Algo residente en el objeto: a) Juicios determinativos, que enuncian la esencia del objeto-sujeto, responden a "¿qué es esto?". b) Juicios atributivos, que responden a "¿cómo es esto?". c) Juicios de ser, que enuncian la categoría objetiva a que pertenece el objeto-sujeto.

2) Se afirma una relación más allá del objeto-sujeto: a) Juicios de comparación (con otros), b) de pertenencia (entre varios), c) de dependencia y d) intencionales (FERRATER MORA, op. cit).

Tales juicios, nos parece, y hasta donde fuera posible realizarlos, debieran preceder a cualesquiera otros, esto es, antes que enjuiciar la calidad de un objeto cabría definir el objeto mismo, remitir el juicio o la evaluación al sentido del objeto mismo. Enunciar la clase de objeto, sus cualidades o características es, entonces, lo que permitiría evaluar su calidad. Si por la vía esencialista la atribución de calidad es una vía muerta, la elusión del objeto hace de la calidad misma un objeto, una construcción al margen de aquél, de cualquiera, universalizable entonces. Es lo que permite, por cierto, hacer de ella discurso. El segundo tipo de predicación es más cercano al descrito, el más utilizado. Los dos primeros tienen que ver con la comparación con otros (suele derivar en un estándar o norma), y con la pertenencia a —o clasificación en— un universo de objetos. El juicio de comparación hace de la calidad norma, discurso entonces, si obvia los juicios anteriores, los que tienen que ver con el objeto en sí. Lo que nos lleva a añadir a las anteriores una última consideración:

(g) La calidad está referida también a la definición del objeto en la medida en que incorpore algún tipo de juicio que implique a dicho objeto, —incluso cuando tales juicios excedieran al objeto mismo, por su relación con otros, comparación, clasificación, etc.—.

Una última cuestión a considerar. Hemos abordado la equivalencia etimológica entre calidad y cualidad. Bien, una de las cualidades de los objetos es su valor. Y no es ocioso tratar aquí el asunto de los valores, en la medida en que calidad puede ser tomada, en educación como en otros

ámbitos como un valor. Si atendemos al diccionario María Moliner, valor es la *"cualidad de las cosas que valen, o sea, que tienen un cierto mérito, utilidad o precio"*. Señalábamos en el apartado anterior que la calidad es valor de cambio, que es mejor tenerla que no tenerla, y que, a la postre, la calidad se paga. Noción de sentido común que no deja de tener base en las particulares condiciones sociales que impone la economía de mercado, esto es, la distribución de una noción de calidad de los productos o los servicios restringida. En el Ferrater Mora (op. cit.) podemos leer al respecto:

El término 'valor' ha sido usado —y sigue siendo usado— para referirse al precio de una mercancía o producto; se ha hablado, y habla, de lo que una mercancía o producto valen, es decir, el valor que tienen. En este caso, el término 'valor' tiene un significado fundamentalmente económico (...) Pero se ha usado, y usa, también el término 'valor' en un sentido no económico, o no primariamente económico, como cuando se dice que una obra de arte tiene gran valor o es valiosa, o que ciertas acciones tienen valor o son valiosas, o que una persona tiene gran valía. La noción de valor es un sentido general está ligada a nociones tales como selección y preferencia, pero ello no quiere decir todavía que algo tiene valor porque es preferido, o preferible, o que algo es preferido, o preferible, porque tiene valor.

La aclaración es pertinente, en términos generales, y en particular para nuestro tema, pues relaciona el valor con su significado económico —la plusvalía—, con la cualidad de ciertas obras, acciones o personas (algo que estaba presente en las definiciones de calidad reseñadas al comienzo de este apartado), y con la cuestión de la percepción, también tratada aquí, y el gusto, sobre el que hablaremos en el próximo punto. Nos interesa especialmente porque sobre la calidad se hacen atribuciones y juicios de valor, porque éstos no operan en el vacío, o desde presupuestos morales o estéticos canónicos, se formulan más bien desde parámetros en los que hemos sido socializados. Ya se ha dicho, el gusto se educa, y es por el gusto que apreciamos y aun deseamos las cosas.

Existen, no obstante, teorías de los valores que van más allá de los sistemas de juicios de valores —se nos dice en el Ferrater Mora—, anteriores a aquéllas. Lo que distingue a unas de otras es que en las teorías de los valores hay una reflexión sobre el concepto de valor, *"se procede a deter-*

minar la naturaleza y carácter del valor y de los llamados juicios de valor". En las doctrinas filosóficas clásicas, en Platón por ejemplo, todo lo que es, en cuanto es, vale, con lo cual se excluye la reflexión sobre el valer o el valor mismos: *"la equiparación del ser con el valor (o el valer) es un juicio de valor, pero no todavía una teoría de los valores"*. En los orígenes de ésta, Nietzsche, al considerar las actitudes filosóficas como expresión de actos de preferir y preterir, o el utilitarismo. La teoría de los valores surge como disciplina filosófica autónoma en los siglos XIX y XX, con filósofos como Rickert, Lessing, Münsterberg, etc. Se destacarán en el desarrollo de dicha teoría Dewey, Perry, Max Scheler, Hartmann, Pucelle, y otros. Los valores se han considerado irreductibles a otros modos de realidad, esto es, cualidades especiales; un mero producto de valoraciones humanas, relativos entonces; independientes de las valoraciones, que hacen posibles, permiten la existencia de juicios de valor; relacionados con las normas o con imperativos; formando jerarquías, etc.

Scheler divide en tres tipos las teorías de los valores:

1) Teoría platónica del valor. El valor como algo independiente de las cosas, algo en que las cosas valiosas están fundadas. Los valores están situados en una esfera metafísica y aun mitológica, son entidades ideales, pero de una idealidad existente: *"la confusión de la irrealidad del valor con la idealidad de los objetos ideales tiene su base en una actitud intelectualista para la cual el espíritu, la razón, son los que, frente a la sensibilidad, descubren los valores y efectúan la identificación del ser con el valor"*.

2) El nominalismo de los valores. El valor es relativo al hombre. El valor fundado en la subjetividad, en el agrado o desagrado, en el deseo o la repugnancia, que son actitudes vinculadas al valor, no el valor mismo: *"los valores consisten en tal caso en el hecho de que la cosa considerada valiosa produzca agrado, deseo, atracción, etc., y no en el hecho, más significativo, de que el agrado, el deseo, etc., sobrevengan a causa del carácter valioso de la cosa"*. El motivo fundamental del nominalismo radica en la reducción de los valores de orden superior a valores de orden inferior, donde coinciden valor con agrado.

3) Teoría de la apreciación. Emparentada con la anterior al negar la independencia de los fenómenos estimativos, pero distinta al afirmar que la apreciación no encuentra en los actos un valor que esté puesto por sí

mismo en ellos, ni tiene que regirse por dicho valor, el valor moral está dado tan sólo en o mediante la apreciación cuando no es producido por ella.

Ninguna de las anteriores teorías convence a Scheler, que defiende una concepción que no confunda la axiología con un sistema de preferencias estimativas. Los valores se aprehenden por intuición emotiva, y no por mera aprehensión psicológica, y es necesario distinguir entre una teoría pura de los valores y una de las posturas valorativas.

Que calidad sea un valor, pocos lo discutirían, pero ello exigiría delimitar de qué tipo de valor hablamos y desarmaría seguramente los juicios de valor, apreciaciones subjetivas y estimaciones que sobre su presencia, magnitud y características se suelen hacer, con mayores o menores pretensiones de cientificidad. Parece que en la atribución de calidad, en la medida en que el objeto —aquí se ha reclamado— puede ser entendido de maneras distintas, o sobre el mismo pueden coexistir aspiraciones diversas (fines, sentido, prácticas, etc.), participa de la subjetividad de los agentes. Se diría entonces que prevalece el juicio antes que el valor. Más aún, en el caso de la calidad de la educación, la enseñanza o las escuelas, se da una coincidencia en la valiosidad del objeto, si bien entendida ésta de diferente manera. Sorprende, en cambio, como en otros ámbitos, la pretensión de elevación de esa valiosidad a universal cuando ha sido definida en unos contornos determinados. El primer grupo de teorías es vía muerta como lo era la postura esencialista sobre la cualidad. El segundo grupo rebaja el valor a agrado o atracción pero nada dice de la valiosidad de la cosa que juzgamos. Esto es, en el primer caso la calidad sería inaprehensible en cierto modo y en el segundo prescindiríamos de calibrar y, en fin, definir la calidad, más allá del agrado o repugnancia que nos provoque. El último grupo deviene, nos parece, en relativismo. Y algo de ello hay en la construcción sistemática de modelos de estimación de la calidad que, de hecho, acaban por producirla. Más de acuerdo podemos estar con la postura de Scheler, pues el énfasis en el desarrollo de una axiología remitiría antes al objeto que a los juicios de valor emitidos, más pronto a los fines o definición del objeto que a la estimación o apreciación, posteriores.

Siguiendo con nuestra indagación al respecto de la equivalencia valor-calidad, será de interés repasar las características de los valores (Ferrater Mora, op.cit.):

1) El valer. Hay objetos que no son reales ni ideales, de tales objetos sólo puede decirse que valen. Los valores son, como los objetos ideales, intemporales, pero, pero su forma de realidad es el ser valioso. Para algunos autores, como Lavelle, el valor de algo supone una diferencia entre lo posible y lo real, esto es, el valor no residiría tanto en las cosas como en la actividad de una conciencia (lo que no supone hacer depender el valor de las representaciones). El valor, entonces, se refiere a la existencia pues *“lo que vale no puede ser sino la existencia misma en tanto que se quiere y quiere sus propias determinaciones”*.

2) Objetividad. Los valores son objetivos, no dependen de las preferencias individuales. Entre el relativismo —donde los actos de agrado y desagrado son el fundamento de los valores— y el absolutismo —con el valor como fundamento de todos los actos—: tiene valor lo deseable ó es deseable lo valioso. Para algunos autores la objetividad de los valores es indicación de su autonomía con respecto a toda estimación subjetiva y arbitraria.

3) No independencia. Los valores no son independientes, una no independencia ontológica, la necesaria adherencia del valor a las cosas. Los valores hacen siempre referencia al ser y son expresados como predicaciones del ser.

4) Polaridad. Los valores se presentan siempre polarmente. *“La polaridad de los valores es el desdoblamiento de cada cosa valente en un aspecto positivo y un aspecto negativo. El aspecto negativo es llamado frecuentemente disvalor”*.

5) Cualidad. Los valores son independientes de la cantidad. No pueden establecerse, entonces, relaciones cuantitativas entre cosas valiosas.

6) Jerarquía. Los valores no son independientes en las relaciones mutuas de las especies de valor.

La primera característica introduce una nota propositiva que cabría asimilar a los fines, esa diferencia entre lo posible y lo real que funda el sentido de instituciones y prácticas. Ello situaría la calidad en un terreno que no es el de la realidad pero tampoco el de la idealidad. La calidad,

pues, no puede ser cosificada ni esencializada. La objetividad llama antes a la huída de un relativismo fácil que al mero objetivismo —con sus reformulaciones positivistas—. La consideración de su autonomía respecto de toda estimación subjetiva hace, nos parece, a la argumentación. La no independencia del valor calidad, si como tal lo entendemos, supone su necesaria adherencia al objeto del que se predica.

La polaridad nos lleva a la cuestión de si existe algo parecido al disvalor calidad, la no-calidad. Aquí un inciso. El discurso que analizamos hace uso frecuente de las polaridades, contraponiendo las virtudes del sistema privado a los defectos del público, o las bondades del modelo empresarial frente a las lacras de la burocracia. En este sentido, la no-calidad se define, en el marco del discurso, como aquello que se aleja de sus supuestos, operación que anuncia una brecha: tales supuestos pueden ser entendidos por otros como aspectos del disvalor calidad a menos que se hipostasíe o esencialice la calidad, algo que el propio discurso, en su continua redefinición, niega. En el terreno de la querencia, de lo propositivo, y más allá de relativismos, la polarización implica apropiarse del contenido del valor, definir el disvalor por exclusión.

El hecho que no puedan establecerse relaciones cuantitativas entre cosas valiosas niega la mayor del modelo de estimación de la calidad, o imposibilita su consideración como valor. Entender la calidad como cualidad pura limita muchas de las operaciones que con ella se realizan. La jerarquización, finalmente, de las especies de valor sugiere la revisión de algunas familias o universos simbólicos del discurso. Términos como eficacia, eficiencia, buena gestión, rendición de cuentas, etc. habrían de ubicarse razonablemente en una jerarquía de valores al respecto del funcionamiento de las instituciones o los sistemas educativos para encontrar los valores que dan sentido al resto, para relativizar o supeditar el peso de alguno de ellos en relación a los otros, para evitar, al cabo, perversiones en los fines y el sentido de unas y otros.

1.3.- LA MIRADA SOCIOLÓGICA: LA CALIDAD COMO IDEOLOGÍA.

(...) El lenguaje tiene una segunda función: puede emplearse no solamente para desvelar la realidad, sino —viejo tema éste— para ocultarla. (...) Allá donde hay una relación de dominio y una relación de fuerza, allá están las palabras, allá está el lenguaje para cumplir una función mistificadora, intoxicadora, legitimadora (LERENA, 1989: 91).

Si en el ámbito de la filosofía encontramos pistas sobre el origen y usos del término calidad, en el de la sociología, y más concretamente la sociología de la educación, calidad de la enseñanza o la educación aparecen ligados a la función social de la escuela, y las nociones de equidad y desigualdad conectadas con ella. Es en el campo de la sociología, o de una cierta sociología, donde anida el debate sobre los orígenes del fracaso escolar —negativo de la calidad— y el carácter de las diferencias. Pero no nos adelantemos.

Las llamadas Teorías de la Reproducción abordaban el modo en que la escuela trabaja con las desigualdades sociales, la forma en que el paso por la escuela contribuye a recrear un determinado modelo de sociedad. Las más deterministas, las Teorías de la Correspondencia —con Bowles y Gintis (1976) como aportaciones más destacadas— suponían la estricta correspondencia entre clase social y escuela, en relación al tipo de trabajo —y educación necesaria— destinado a cada clase social. La escuela aparece como suministradora de capacitación técnica y aun social para la empresa. La particular manera en que las formas de autoridad y control se traducen en prácticas deviene en tránsito hacia el logro o el éxito escolares. Éxito más propicio para unos que para otros, diferenciador en tanto asigna posiciones sociales distintas. La escuela, por tanto, legitima esas desigualdades y socializa a los individuos en la resignación al papel asignado.

Trabajos como los de Bordieu y Passeron (1977) contribuyeron a establecer relaciones más complejas; en la escuela, en este caso, las desigual-

dades sociales se tornaban desigualdades escolares que contribuían, a su vez, a perpetuar las desigualdades sociales y económicas. El distinto equipaje o herencia cultural de procedencia condiciona el tránsito escolar por una institución que adopta el capital cultural de la clase media. Y ello por la vía de reforzar las diferencias culturales de origen, limitando/facilitando de este modo las oportunidades de unos y otros. Tras este enfoque de la reproducción cultural hay, obviamente, una concepción de la cultura como algo no neutral. La fórmula a más cultura más progreso social es antes que nada legitimación de un determinado tipo de cultura y de la desigualdad social que sustenta.

Willis (1977) estudió la relación las características del conocimiento que traían a la escuela los estudiantes de barrios pobres y su (escasa) relevancia para el éxito académico. La percepción por parte de estos estudiantes del sistema de autoridad de la escuela devenía en formas de resistencia, como modo de adaptación a un entorno extraño.

Bernstein (1975), con su teoría de los códigos, ofreció una versión más acabada del modo en que los códigos culturales de los grupos sociales de referencia encontraban mayor o menor reflejo en la cultura con que trabajaba la escuela, donde la semejanza de unos con otros generaba diferencias en la asimilación de los códigos propios de la escuela —más característicos de las clases medias— y determinaba el éxito o fracaso en la escolaridad. En particular, Bernstein estudió los códigos lingüísticos y el discurso de los estudiantes, originados en los primeros años de vida, esto es, las diferencias sistemáticas en el uso del lenguaje. Así, el discurso de los niños de clase trabajadora encarna lo que el autor denomina un código restringido, más apropiado en el ámbito de la experiencia práctica que no en el de la abstracción. Los niños de clase media, en cambio, están socializados en un código elaborado, más desasido de experiencias específicas, más apto para la generalización y abstracción. En suma, los niños que acceden a la escuela habiendo adquirido el código elaborado están más capacitados para enfrentarse a las exigencias de los procesos escolares que aquellos que han participado únicamente de códigos restringidos. El código lingüístico de procedencia condiciona entonces la adaptación a la cultura académica de la escuela, lo que acaba traducéndose en diferencias de rendimiento.

La escuela aparece en estas teorías, si bien de manera matizada en los distintos enfoques, como una agencia de distribución de capital cultural. La clave, a la hora de calibrar las posibilidades de los alumnos, es la relación entre ese capital cultural y el que se adquiere en el entorno familiar y en el grupo social de procedencia. La escuela se antoja entonces una dispensadora de credenciales que permite el ascenso social en función del mérito individual, cuando en verdad entran en juego determinaciones más amplias que favorecen las probabilidades de unos grupos sociales en detrimento de otros.

Young (1971) estudió el modo en que la escuela produce conocimiento más allá del texto curricular o entendiendo éste en sentido amplio, inaugurando en cierto modo lo que se ha dado en llamar sociología del conocimiento escolar, a la base de una serie de estudios sobre el currículum. La interacción en el aula o la organización de la escuela aparecían como elementos que contribuían a la reproducción social del conocimiento, a la validación de un cierto tipo de conocimiento —el conocimiento de alto estatus— y de las habilidades y aun actitudes necesarias para el desempeño en el mundo laboral.

Posteriormente los estudios sobre el currículum analizarían con más detenimiento cómo dicho artefacto contribuye a la reproducción cultural convertido en instrumento de selección y distribución cultural (APPLE, 1987, 1986; KEMMIS, 1988) y los mecanismos ideológicos de una tal reproducción.

En éste como en otros casos, las distintas teorías participaban de dos supuestos. En primer lugar, la existencia de un “estándar cultural”, el conocimiento o la cultura privilegiados en la escuela y su relación con determinados grupos sociales, lo que situaba al resto en desventaja en función, precisamente, de su distancia al estándar —que deviene excelencia, con PERRENOUD (1990)—. La escolaridad se convertía en una carrera con handicaps de partida para una parte importante de la población. En segundo lugar, y como corolario del anterior, las diferencias social y culturalmente determinadas se reformulaban como diferencias individuales. Es en el contexto de estos dos supuestos, y con la difusión de ciertas teorías de la instrucción y el aprendizaje, donde cabe situar el enorme papel legitimador que ha cumplido el concepto de fracaso escolar:

Los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida: *en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el curriculum* (PERRENOUD, op. cit.: 15).

En las prácticas escolares, entonces, se fabrica el éxito y el fracaso escolar, en relación una serie de normas de excelencia, y materializado en certificaciones o credenciales:

(...) Nuestra sociedad está escolarizada en un segundo sentido: en ella las jerarquías escolares ocupan un lugar central, se articulan con la pertenencia a una clase, la renta, el poder, las formas de vida y muchas otras diferencias culturales (ibid.: 92).

BERNSTEIN (1990), lleva explica la cuestión de las jerarquías en torno a un mito:

(...) La trampa por medio de la cual la escuela desconecta la jerarquía del éxito, interna a la escuela, de las jerarquías de clase social externas a la escuela, es a través de la creación de un discurso mitológico (...). A este discurso lo denomino mitológico antes que ideológico porque este discurso y sus elementos se encontrarán en todas las escuelas independientemente de la ideología política y de la organización de la sociedad.

(...) Este discurso mitológico consiste en dos pares de elementos que, aunque teniendo diferentes funciones, se unen para reforzarse el uno al otro. Un par celebra e intenta producir una conciencia nacional e integrada; el otro par trabaja por desconectar las jerarquías de éxito dentro de la escuela de una relación causal con las jerarquías sociales externas a la escuela (pág. 128).

Un mito, al cabo, con valor ideológico, cabe pensar. Lo interesante, en este caso, es que Bernstein apunta a los mecanismos que producen esa enajenación de las jerarquías escolares respecto de las jerarquías sociales.

Un principio básico es la estratificación de los estudiantes por grupos de edad (aparente no-arbitrariedad que legitima su progresión). Un segundo principio es la jerarquización en base al éxito y el fracaso de los estudiantes, origen de ulteriores divisiones, esto es, se legitiman las desigualdades sociales individualizando el fracaso escolar (ibid.: 130). Una operación de naturalización de las diferencias sobre la que volveremos.

De hecho, en capítulos posteriores analizaremos lo que hemos denominado el diagnóstico de las diferencias, esto es, dónde se sitúa el foco cuando se buscan las causas que explicarían las diferencias de rendimiento. En esto las tesis han ido oscilando, culpabilizando sucesiva o simultáneamente a alumnos, familias, centros o sistemas educativos —no necesariamente en este orden— de las diferencias observadas.

En el origen de esta preocupación la cuestión de si la educación contribuye a superar desigualdades o más bien a reproducirlas, y la progresiva convicción de que sucede antes lo segundo que lo primero. Aunque volveremos sobre ello, baste apuntar aquí que este debate comienza en cierta manera con el celeberrimo informe Coleman (1966). En él, se llegaba a la conclusión de que, por así decirlo, el factor decisivo en las diferencias de rendimiento escolar era la extracción social del alumnado, esto es, las desigualdades de origen se proyectaban en el futuro de los estudiantes una vez finalizado su paso por la escuela. Dicho de otro modo, quedaba minimizado el influjo de la escuela. Estudios posteriores confirmaron tales conclusiones si bien algunos se detuvieron en determinar qué aspectos de las escuelas contribuían al éxito de los estudiantes: la interacción profesor-alumno, la colaboración entre los estudiantes, la programación, el clima de la escuela, etc. Aquí arrancan en verdad los estudios sobre la calidad de las escuelas, que con el tiempo generarán toda una corriente de investigaciones sobre los factores a maximizar en las mismas. Sin embargo, quedaba por resolver la cuestión de si tales factores tienen más o menos peso que los factores externos atribuibles a la extracción social y al medio familiar. Como veremos, este tipo de estudios, y la interpretación de sus resultados servirán para justificar el signo de las reformas educativas y, más concretamente, de las inversiones en educación. Cuando los estudios se detengan, un poco más tarde, ya no en las diferencias entre escuelas sino en aquellas que se producen dentro de éstas, volverán a aflorar argumentos

sobre las diferencias individuales que, con el tiempo, incurrirán en una biologización de las mismas.

El abordaje sociológico ha propiciado, en cualquier caso la atención a los factores socioeconómicos y culturales, al entorno social y familiar de los estudiantes y los centros como elemento que condiciona la escolaridad de los primeros y los resultados de los segundos. Un poso que ha quedado incorporado incluso en los estudios o evaluaciones macro donde, siquiera a modo de indicadores de entrada, se considera el influjo de este tipo de factores. Están también a la base estas aportaciones de los supuestos que informan las políticas compensatorias, progresivamente abandonadas en favor de otro tipo de medidas, a pesar de que los motivos que les dieron sentido no sólo no desaparecen sino que, transformados por el tiempo, reformulados también, parecen agravarse.

Un análisis particularmente interesante es el de BOURDIEU (1988) en *La distinción*. Sin referirse ni exclusiva ni principalmente a la educación, sus conclusiones son de singular relevancia en este punto, por detenerse su análisis en los mecanismos e implicaciones de la reproducción cultural, con especial énfasis en lo que podríamos llamar la "socialización del gusto" y la validación de la cultura, así como los elementos que median esa socialización. Aspectos todos ellos cercanos a nuestro análisis de la calidad, que admite bien el carácter de distinción y las reflexiones de Bourdieu al respecto. Al hablar del desarrollo de una cierta "disposición estética", Bourdieu señala:

Para explicar que al aumentar el capital escolar aumenta asimismo la propensión a apreciar una obra "con independencia de su contenido", como a menudo dicen los sujetos más culturalmente ambiciosos —o, por lo menos, la pretensión de hacerlo—, y, de manera más general, la propensión a esas inversiones "gratuitas" y "desinteresadas" que reclaman las obras legítimas, no basta con invocar el hecho de que el aprendizaje escolar proporciona los instrumentos lingüísticos y las referencias que permiten expresar la experiencia estética y constituir la al expresarla: lo que en realidad se afirma en esta relación es la dependencia de la disposición estética con respecto a las condiciones materiales de la existencia, pasadas y presentes, que constituyen la condición tanto de su constitución como de su realiza-

ción, al mismo tiempo que de la acumulación de un capital cultural (académicamente sancionado o no) que sólo puede ser adquirido al precio de una especie de retirada fuera de la necesidad económica. La disposición estética que tiende a *poner entre paréntesis la naturaleza y la función del objeto representado* y a excluir cualquier tipo de reacción “ingenua” —horror ante lo horrible, deseo ante lo deseable, piadosa reverencia ante lo sagrado— de la misma manera que cualquier respuesta puramente ética, para no tomar en consideración más que el modo de representación, el estilo —percibido y apreciado mediante la comparación con otros estilos—, es una dimensión de una relación global con el mundo y con los otros, de un estilo de vida en el que se exteriorizan, bajo una forma irreconocible, los efectos de unas condiciones particulares de existencia: condición de todo aprendizaje de la cultura legítima, ya sea implícito y difuso como es, casi siempre, el aprendizaje familiar, o explícito y específico, como el escolar, estas condiciones de existencia se caracterizan por la suspensión y el aplazamiento de la necesidad económica, y por la distancia objetiva y subjetiva de la urgencia práctica, fundamento de la distancia objetiva y subjetiva de los grupos sometidos a estos determinismos (op. cit.: 51).

Esa “*capacidad generalizada de neutralizar las urgencias ordinarias*”, esa “*aptitud duradera para una práctica sin función práctica*”, constituye el principio de la experiencia burguesa del mundo. Frente a visiones más mecanicistas, señala Bourdieu, la acción pedagógica de familia y escuela se ejerce tanto por medio de unas condiciones económicas y sociales como por unos contenidos. El universo escolar está menos alejado de lo que parece del universo burgués:

El distanciamiento de la mirada pura no puede ser dissociado de una disposición general a lo “gratuito”, a lo “desinteresado”, paradójico producto de un condicionamiento económico negativo que, mediante determinadas facilidades y libertades, engendra distancia con respecto a la necesidad.

(...) Por eso, la disposición estética es una dimensión de una relación distante y segura con el mundo y con los otros, que a su vez supone la seguridad y la distancia objetivas; una manifestación del sistema de disposiciones que producen los condicionamientos sociales asociados con una clase particular de las condiciones de existencia, cuando aquéllos toman la paradójica forma de la mayor libertad que puede concebirse, en un momen-

to dado del tiempo, con respecto a las coacciones de la necesidad económica. Pero es también una *expresión distintiva* de una posición privilegiada en el espacio social, cuyo valor distintivo se determina *objetivamente* en la relación con expresiones engendradas a partir de condiciones diferentes. Como toda especie de gusto, une y separa; al ser el producto de unos condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, une a todos los que son producto de condiciones semejantes, pero distinguiéndolos de todos los demás y en lo que tienen de más esencial, ya que el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas y cosas, y de todo lo que se es para los otros, de aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican (ibid.: 52-53).

Tal consideración, que excedería la disposición artística y sería aplicable a otro tipo de conocimientos, a la cultura escolar en general, deviene decisiva en lo que a la construcción del gusto se refiere, esto es, a la génesis de los procesos de percepción social y elección, determinantes, como ya vimos, en la consideración de la calidad:

Se trata de sustituir la relación abstracta entre consumidores con gustos intercambiables y productos con propiedades uniformemente percibidas y apreciadas por una relación entre unos gustos que varían de manera necesaria según las condiciones económicas y sociales de su producción y unos productos a los que confieren sus diferentes identidades sociales. Basta, en efecto, con plantear la cuestión, extrañamente ignorada por los economistas, de las *condiciones económicas de la producción de las disposiciones postuladas por la economía*, es decir, en este caso particular, la cuestión de los determinantes económicos y sociales de los gustos, para percibir la necesidad de inscribir en la definición completa del producto las *experiencias diferenciales* que de ellos hacen los consumidores con arreglo a las disposiciones debidas a su posición en el espacio económico. No es preciso haber vivido estas experiencias para comprenderlas con una comprensión que puede no deber nada a la experiencia vivida y, menos aún, a la simpatía: relación objetiva entre dos objetividades, el *habitus* permite establecer una relación inteligible y necesaria entre unas prácticas y una situación de las que el propio *habitus* produce el sentido con arreglo a categorías de percepción y apreciación producidas a su vez por una condición objetivamente perceptible (ibid.: 99).

Introduce así Bourdieu la noción de *habitus*, central como veremos en la consideración del modo en que grupos de agentes, los profesores en este caso, socializan el discurso de la calidad. Pero, volviendo al papel de la escuela y de la cultura escolar, y a la cuestión de la cultura legítima y los modos de apropiación de ésta, Bourdieu advierte:

La dinámica del campo en la que los bienes culturales se producen, se reproducen y circulan, proporcionando unos beneficios de distinción, encuentra su principio en las estrategias en las que se engendran su singularidad y la creencia en su valor, y que concurren a la realización de esos efectos objetivos mediante la misma competencia que los contraponen: la "distinción" o, mejor, la "clase", manifestación legítima, esto es, transfigurada y desfigurada, de la clase social, no existe más que mediante las luchas por la apropiación exclusiva de los signos distintivos que constituyen la "distinción natural". (...) La distinción y la pretensión, la alta cultura y la cultura media (...) no existen si no es la una para la otra y es su *relación* o, mejor, la *colaboración* objetiva de sus instrumentos de producción y de sus clientes respectivos, lo que produce el valor de la cultura y la necesidad de apropiársela. En esas luchas entre adversarios objetivamente cómplices es donde se engendra el valor de la cultura o, lo que viene a ser lo mismo, donde se engendra la creencia en el valor de la cultura, *el interés por la cultura, el interés de la cultura* (...) La barbarie es preguntar para qué sirve la cultura; admitir la hipótesis de que la cultura pueda estar desprovista de interés intrínseco, y de que el interés por la cultura no sea una propiedad innata, por otra parte desigualmente distribuida, como para separar a los bárbaros de los predestinados, sino un simple artefacto social... (ibid.: 247).

Algo similar ocurre, por cierto, con la calidad, y la "natural aspiración" por conseguirla, el valor de la calidad y de la no-calidad, el no cuestionamiento de la calidad misma. Y en el logro de ese cierre, en la lucha que conduce a la apropiación del término, a la edificación del valor del término, el trabajo discursivo que es objeto de este trabajo.

El segundo aspecto del análisis sociológico es el análisis conceptual que alumbra el carácter ideológico de ciertos términos. Uno de ellos es el de calidad. Resultan esclarecedores, en este sentido, los análisis de LERE-

NA (1989), que considera que “*el hábito del análisis lingüístico es la primera condición de toda posible sociología*”:

(...) La investigación sociológica consiste, entre otras cosas, sencillamente en una crítica y reconstrucción de las definiciones sociales —de los vocabularios— que las clases dominantes, a través de sus diversas instancias ideológicas o culturales, logran imponer socialmente en éste o el otro particular ámbito (pág. 92).

Señala Lerena que calidad de la enseñanza se ha convertido en “*principio y fin del discurso dominante en este campo*” y que cumple una función de cohesión señal, aspectos ambos que coinciden con nuestra caracterización del discurso de la calidad en lo que hace a su apropiación del campo y su valor de consenso. Calidad de la enseñanza, para Lerena, valida el capital cultural —los intereses— de aquellos para quienes la educación es su fuerza en el mercado de trabajo y como identidad social, la intelectualidad dominante, los grupos, cabe añadir, con poder en el ámbito de la producción discursiva, los expertos que sirven al andamiaje del discurso de la calidad en educación —“*relevante letra de la sopa boba que nuestros expertos están encargados de distribuir*”, Lerena dixit—. ‘Calidad’ serviría entonces para disolver aspiraciones, para legitimar diferencias.

Continúa Lerena apuntando el carácter de “*entelequia metafísica*” que vehicula calidad de la enseñanza, expresión de una coartada:

(...) Efectivamente, como categoría mental *calidad* está indisolublemente unida a estas otras. Uno: a las categorías de *naturaleza-ser-esencia-sustancia*, esto es, a las categorías propias del esencialismo y del biologismo. Dos: está entrelazada con las categorías mentales de *desigualdad-diferencia-distinción-jerarquización* y demás piezas claves de la semántica de la división en grupos y clases. Tres: como ramas del mismo árbol, calidad está asociada inequívocamente con los términos *excelencia-valía-dignidad nobleza*; es decir, pertenecen al vocabulario de la autorepresentación propia de los representantes del *ethos* superior, esto es, de todas las aristocracias. Y, en fin, cuatro: la voz *calidad* connota claramente las ideas de *preeminencia necesaria, lógico ascendiente —liderazgo natural— autoridad legítima*. Sintetizando: legitimación esencialista de la división social y enaltecimiento del

ethos aristocrático como estrategia de legitimación de la dominación (ibid.: 93-94).

Este fragmento condensa admirablemente la postura de Lerena al respecto de dicha “entelequia metafísica”, amén de contener los distintos prismas del abordaje sociológico y apuntes del filosófico que vimos en el apartado anterior. Lerena desnuda algunos supuestos ligados al término, a saber: (a) “se toma el rábano por las hojas y el sistema escolar por una máquina de producir mercancías puestas a la venta”, (b) se incurre en una tautología al asimilar calidad de la enseñanza a la recibida por los hombres de calidad —se identifica calidad en el ámbito cultural con calidad en el ámbito de la estructura de clases— y (c), en consecuencia, la enseñanza de calidad corresponde a los hombres de *calidad social* (ibid.: 94). ‘Calidad’ se sitúa entre el campo semántico del neoliberalismo y el aristocratismo secular, en la senda de una reacción conservadora y una derechización ideológica:

Calidad de la enseñanza, en suma, forma parte a título central de un mosaico cuyo ideológico paisaje, tanto en materia escolar como en términos globales, no es otro que el susceptible de ser ofrecido por el lenguaje de la reacción antidemocrática: ese que denigra y se duele de las masas, de la masificación, de la uniformización, de la igualdad, de la mediocridad, del estatismo; lenguaje que ayer decía, por ejemplo, *chabacano*, *barriobajero* y ahora vuelve a resucitar las voces o consignas de la *areté* (excelencia) y del *aristos* (los mejores), y dice líder, diferencia, distinción, seducción, eficacia, competencia y demás lugares comunes de la posición aristocrática (ibid.: 94).

Al punto, la jerga del discurso. Cuando Lerena señala la constitución de nuevos campos semánticos y el abandono de los viejos —un salto discursivo, diríamos nosotros— sitúa el punto de inflexión en la crisis económica de los 70’ y la quiebra del estado socialdemócrata. En este contexto,

(...) Calidad de la enseñanza significa subsidiariedad del estado en materia escolar o, lo que es lo mismo, legitimación del trabajo de enseñar como actividad sujeta a las leyes de un mercado... (ibid.: 96).

Cuestión sobre la que nos detendremos en próximos capítulos pero que anuncia en qué medida el trabajo discursivo sirve a la estrategia de un “mercado abierto de la educación”. Ese trabajo discursivo se asienta, en parte, en la capacidad de incorporación de un término que, como bien apunta Lerena, comporta una contradicción:

(...) Mitad taylorista, mitad estilista, punto de encuentro de la eficacia y del carisma, de la última técnica y de la cultura tradicional del moderno experto y del viejo aristócrata (ibid.: 94-95)

Ese conjugar lo viejo y lo nuevo, conceptos dispares que la sitúan entre la tradición y la modernidad, lo rancio y lo más *in*, hacen difícil sustraerse a una palabra que abarca tal abanico de connotaciones. Por ello resulta si cabe más decisiva la tarea de desvelamiento:

(...) La cuestión radical no consiste en preguntarse o saber qué es lo que quiere decir la expresión *calidad de la enseñanza*; se trata, no de saber eso, sino precisamente de saber qué es lo que con esa expresión se quiere callar, esto es, qué se quiere evitar decir o que se quiere ocultar (ibid.: 95).

Calidad entonces se presenta como un término ideológico, algo que está a la base de su uso discursivo, un constructo que concita aspiraciones y posturas divergentes, que legitima actuaciones diversas, con un fuerte valor de ocultación —o tan solo de inexplicitud: su carácter elíptico o indefinición—.

No es difícil cruzar ambos aspectos del tratamiento del término en el ámbito de la sociología. Aunque el primero de ellos no se atenga en pureza al término, está en la raíz de parte del entramado de factores y análisis de causas que constituyen el entendimiento actual de la calidad. Al margen de cual sea el peso que se atribuya a tales factores (el contexto socioeconómico, el entorno familiar, etc.) cabe cifrar la aportación de estas teorías en la introducción de complejidad en el enfoque. La consideración de los determinantes de orden socioeconómico y cultural asociados al entorno social y familiar de los estudiantes ha contrapesado aportaciones posteriores —más tecnicistas o eficientistas— de distintas teorías, más centradas en los factores internos de la escuela o macro de las políticas. De

hecho no es raro encontrar justificaciones del valor diferencial que éstos tendrían con relación a los primeros. Con el tiempo, los distintos enfoques han acabado por incorporar el “lastre” de tales factores como *input* de los alumnos considerados individualmente, esto es, han incurrido en una cierta naturalización de las diferencias que, en su versión más burda, incluso deviene un condicionante genético. Tal vez sea esa necesidad de atender al entorno familiar y social de los alumnos y centros, bien para dimensionarlo adecuadamente y trabajar en consecuencia bien para disminuir teóricamente su incidencia y reconvertirla en handicap individual, con las implicaciones que una u otra visión tienen para las políticas educativas —de calidad—, lo que entronque con el valor ideológico del término. Introducido en el marasmo de factores que explican los mejores o peores resultados de alumnos y escuelas, el término calidad sirve a la justificación ora de las aspiraciones de las familias y estudiantes ora de las medidas implementadas en los sistemas educativos y los centros, componente ineludible de los discursos que manejan tanto los agentes (en algún caso pacientes) de los sistemas como aquellos que legitiman las políticas emprendidas.

1.4.- DEFINICIONES DE CALIDAD EN EDUCACIÓN: LA UBICUIDAD COMO SÍNTOMA.

La definición de calidad es terreno resbaladizo; resulta frecuente encontrar alusiones a la dificultad de definir la calidad en educación, a expresar en términos claros en qué consiste la calidad de la enseñanza o de las escuelas. Más aún, tal imposibilidad se ha convertido en supuesto de partida. En muchos casos lo que se da por supuesto es la definición misma, recurriendo a nociones de sentido común, tópicos, o invocando una suerte de consenso al respecto. En suma, rara vez se realiza el esfuerzo por definir la calidad de la que se teoriza o en torno a la cual se reflexiona o aun se legisla.

Hacemos un inciso aquí para referirnos a Carlos Álvarez-Tostado, cuya aportación al estudio del objeto que nos ocupa cabe juzgar importan-

te, pues es el autor de una tesis doctoral centrada en el análisis del discurso de la calidad de la educación —si bien desde otra óptica y atendiendo al discurso de otros agentes, los expertos en este caso— a finales de los años 80'. Su trabajo puede considerarse de alguna manera un antecedente en nuestro contexto, y por ello aparecerá en más de una ocasión citado en estas páginas. Para ÁLVAREZ-TOSTADO (1989: 247 y ss.), las características generalizadoras y ambiguas del término permiten su adecuación a diversos contextos y su adopción por distintos agentes. Algo, de otro lado, que no sería especialmente preocupante de no ser porque, como explicamos en el punto primero, la calidad puede acabar convirtiéndose en el quicio de entrada —de aceptación en suma— de un determinado discurso. Es entonces cuando la no definición del término, o la "definición indefinida" del mismo, deviene en trampa, operación tan escasamente rigurosa como aparentemente inadvertida; es en estos casos cuando aquella potencia del término a la que aludíamos se muestra a las claras: "*calidad en círculos educacionales es un concepto potencialmente elusivo*" (GRAY & WILCOX, 1995: 12).

Potencia que no nace, evidentemente, del término en sí, que está "trabajada", como ya avanzábamos. En el terreno de las definiciones es donde ese trabajo ideológico se muestra más sutil. Porque, dado que calidad es algo que se atribuye o predica de un determinado objeto (escuela, enseñanza, educación) no resultaría banal en ningún caso definirla en relación a dicho objeto. Como vimos en el anterior apartado el valor adherido al objeto tiene que ver con el objeto, no puede entenderse separado de él. La aspiración al consenso resulta, aquí, pueril:

(...) Resulta una tarea complicada, tal vez imposible de realizar, lograr un consenso sobre lo que es *calidad de enseñanza*, y en algunos casos tal vez no exista la voluntad de llegar a acuerdos (...) Estas dificultades de partida tienen una razón de ser en el hecho de que el significado que pueda dársele a la expresión *calidad de la enseñanza* dependerá de las concepciones sobre la misma enseñanza... (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1992: 8).

Sin embargo, la dificultad para consensuar definiciones no justifica la no definición, la definición confusa o implícita, el tópic o el desplazamien-

to, estrategias todas ellas doblemente tramposas. Lo son, en primer término, por desgranar elementos, instrumentos, estrategias, medidas, etc., relativas a (la consecución de) algo, concepto o constructo, que rara vez se define:

(...) Ponerse de acuerdo sobre el concepto de calidad en educación es tarea compleja. Tiene un significado polisémico. Depende de quién la defina, con qué intención, en relación a qué parámetros, respecto a qué objeto de estudio: un método didáctico, un sistema escolar, los resultados de un proceso de evaluación, la ejecución de un presupuesto, etc. (ANTÚNEZ, 1994: 92).

En segundo lugar, al eludir esa conceptualización inseparable del objeto, se incurre en una falaz abstracción o transposición de términos: que la supuesta dificultad para definir calidad en lo educativo sea especialmente señalada no hace sino agravar las posibilidades de que tal transposición —la calidad procedente de otros ámbitos, propia de otros objetos— acabe acometiéndose. 'Calidad' se convierte entonces en discurso.

Calidad en educación puede entenderse como un discurso (ÁLVA-REZ-TOSTADO, op. cit.) en tanto genera marcos semánticos en cuyos cauces acontecen las discusiones y debates. Participa dicho discurso de un lenguaje apolítico y ahistórico, donde la retórica acaba siendo más relevante que las reformas; utiliza palabras clave, difíciles de definir, maleables, adaptables, tratando de generar aceptación masiva. Una terminología imprecisa que concita el consenso. La indefinición del campo semántico y el cuidado en la formulación retórica le confieren, según Álvarez-Tostado, un carácter anfibológico:

(...) Lo que determina que de una aparente unidad y coherencia, se pase a la imposibilidad de llegar a un consenso sobre una definición conceptual más delimitada (ibid.: 251).

Tal vez sea ese carácter el que permite que consenso e indefinición convivan —entre lo intangible y la polisemia, diría Álvarez-Tostado— o

que, de otra manera, podamos hablar de una cierta imposibilidad acerca de la definición:

(...) Podemos entender la calidad como la propiedad o condición que otorgamos a un ser, a un objeto, o a una acción (en nuestro caso la acción y el efecto de educar) según cumpla unos determinados requisitos sobre los que existe un consenso y que son reconocidos como buenos respecto a unos determinados objetivos sobre los que también existe un consenso (ANTÚNEZ, op. cit.: 93).

Se diría que los consensos que reclama Antúnez se asientan sobre consensos previos, porque hablamos de opciones —de concepciones, como señalaba Álvarez Méndez— que es necesario explicitar. Podría decirse, en este sentido, que la diferente perspectiva de los agentes implica de sí una distinta concepción del objeto, que su posición en el campo determina el enfoque:

(...) La definición de calidad en educación requiere explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores instrumentales. Según la forma de ver la calidad de la enseñanza de los profesores y de otras personas implicadas en educación, que lo hacen desde una perspectiva de educadores profesionales, la calidad en la educación se refiere a un valor intrínseco dentro de un proceso educativo global.

(...) Se debe decir que aquellos que no son educadores profesionales —como los políticos, economistas y empresarios— tenderán a interpretar y valorar la calidad de la enseñanza en términos de valores ajenos al proceso educativo (CARR, 1993: 7).

No sólo, o no tan nítidamente, pues los valores, creencias o representaciones de los profesores no son únicamente intrínsecos. Si bien que insertos en sus esquemas de percepción de la práctica profesional, tales criterios provienen también de valores ajenos al proceso educativo, como los denomina Carr, como otros en los que agentes “no profesionales de la educación” fueron socializados en las prácticas de enseñanza de las que participaron. Ciertamente es, en cualquier caso, que hablamos de un constructo:

(...) La calidad no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida. O, lo que es lo mismo, tributaria de los sistemas de creencias, valores y juicios desde los que los individuos, grupos y colectivos sociales la definen, y en los que se apoyan para atribuirla a algo, en este caso a la educación (ESCUDERO, 1999: 78).

Para consensuar una determinada concepción de la calidad, entonces, hay que llegar a consensos sobre el objeto al que se aplica. Claro que esto no es un problema etimológico o conceptual, llama, en último término, a las múltiples determinaciones que concurren en los sistemas educativos y que hacen, como veremos, que las definiciones de calidad en relación a un objeto peculiar —la institución escolar fundamentalmente— sean particularmente interesadas, que estén mediadas por intereses concretos. Es, por tanto, un problema ideológico, que remite a la estrategia que enmarca un discurso producido y distribuido:

(...) Todo esto nos lleva a pensar que estamos ante un *concepto ideológico* que sirve para hablar de la calidad de la enseñanza, ocultando otro tipo de análisis, de intereses y de realidades (ÁLVAREZ MÉNDEZ, op. cit.: 8).

Sin embargo, el propio ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 257 y ss.) traza algunas hipótesis que cabe contemplar, no tanto en el sentido etimológico por el que pudieran tomarse cuanto por las operaciones discursivas de que dieran aviso. Cuatro son en concreto dichas hipótesis. En primer lugar, calidad es un *concepto camaleónico*, fácilmente adaptable (lo que facilita el consenso). Como concepto camaleón, sus características son la generalidad y la globalidad (se aplica a todo el sistema). Su gran virtualidad reside en que permite giros en las políticas sin que existan contradicciones aparentes. En segundo lugar, calidad podría ser un *falso concepto*, su esencia es la generalización, producto del proceso de abstracción previo a su conformación; no existe un consenso general en torno a lo que conceptualmente significa, lo que podría tener relación con los intereses contradictorios de los distintos grupos sociales. En tercer lugar, calidad como *conundrum*, cuestión o problema que sólo tiene una respuesta conjetural, un problema intrincado y difícil, una suerte de misterio o enigma. Contie-

ne una parte que sugiere diferentes significados y que implica una valoración del que las emplea. Finalmente, calidad sería un *slogan* o un *cliché*, su uso frecuente en el discurso educativo actuaría a modo de retórica que oculta los verdaderos planteamientos. Su función sería incitar a la acción. Funciona como discurso manteniendo su fuerza al margen del contexto en que se aplique y resulta difícil encontrar expresiones en contra. Su poder de convocatoria permite la justificación de prácticas diversas. Concluye Álvarez-Tostado que lo que se ha terminado por adoptar es el discurso y el uso del término. Pero, continúa, todo slogan deviene cliché, estereotipo, lugar común. No obstante, bajo esa apariencia, cabría reparar, vaciado de significado, o de los múltiples significados que ha ido cobijando, calidad se descubre como un discurso bien articulado, que ofrece legitimidad a cambio de un conjunto de supuestos con importantes implicaciones prácticas:

Existe un gran interés en emplear la calidad como epíteto garante y como marchamo que trata de legitimar y de avalar actuaciones o productos. En la actualidad, la calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones como: utilización racional de los recursos, control exhaustivo de esa utilización y especialmente del presupuesto; el uso frecuente y abundante de los datos y de las estadísticas para elaborar análisis y tomar decisiones, la dirección participativa; el trabajo en equipo, etc. También designa nociones y políticas propias de la filosofía *just-in-time*: énfasis por la tendencia a reducir al máximo los errores, los *stocks*, los tiempos, las superficies necesarias, etc. Los más entusiastas llegan a decir que es una ciencia, especialmente cuando se habla de *Total Quality Control*... (ANTÚNEZ, op. cit.: 91-92).

El valor legitimador de calidad es patente históricamente en el servicio que el concepto ha prestado a tendencias divergentes, opuestas en algún caso (ESCUADERO, 1998), en el modo en que las determinaciones económicas se han revestido discursivamente:

Como la calidad exige medios para mejorar un sistema que en la fase expansiva cubrió las mínimas exigencias materiales y de recursos humanos

de la escolarización, en momentos de crisis en el gasto social, el discurso sobre la calidad se restringe a unos significados más estrictamente eficientistas y a argumentos técnicos (GIMENO, 1992: 65).

Estos apuntes abundarían en nuestra hipótesis al respecto de la introyección y socialización de 'calidad'. La ambigüedad deviene unanimidad, ausencia de cuestionamiento, la retórica vacía de contenido un término que se torna discursivo precisamente porque comporta unos supuestos perfectamente delimitados. Las cuatro hipótesis citadas son, entonces, plausibles y aun complementarias, y la labor del observador "*revelar lo oculto*", porque, de lo contrario, "*¿quién puede estar en contra de la calidad de la educación?*" (ÁLVAREZ-TOSTADO, op. cit.: 273).

El problema de la definición de calidad en educación —si lo entendemos como tal problema— proviene del hecho de que la calidad conecta —así se ha querido— los distintos aspectos o elementos de los sistemas educativos, lo que es tanto como decir que, sencillamente, puede atribuirse o predicarse respecto de cualquiera de ellos. Dicho de otro modo, de la calidad puede hacerse aparato o red. La pretensión sistémica del discurso y sus distintas elaboraciones contribuye de manera notable al cierre discursivo operado en torno al término, en la medida en que todo es susceptible de caer bajo el manto del discurso. Las relaciones y el modo en que se predicen afectan a cualquier aspecto de los sistemas educativos y las organizaciones escolares.

Pero no sólo conecta elementos del sistema, la calidad convoca, aparentemente, a los agentes, tiene un gran poder de evocación. Resulta difícil hallar, en este sentido, un concepto frente al que nadie prácticamente muestre indiferencia. Pareciera que la calidad nos interroga, nos interpela, nos exige una respuesta, es una llamada al juicio, incluso, una exigencia de responsabilidad o rendición de cuentas. Es, en cierto modo, un término incómodo, que moviliza defensas apuradas, asentimientos culpables rayanos en la mala conciencia, que, con frecuencia, bloquea nuestra capacidad para cuestionar la cuestión misma, para, sencillamente, decir 'no'. Cuando, preguntados por la calidad de su trabajo, los profesores explicitan una serie de aspectos, condiciones o factores de la misma, están participando del supuesto de que tal ha de ser el vehículo de las justificaciones. La recom-

posición de las relaciones entre los elementos que sirven a tales explicaciones puede desembocar fácilmente en una visión distinta; basta cambiar los interrogantes para alterar las respuestas. Sin embargo, los informes y las encuestas que con cierta periodicidad se dan a conocer sobre “el estado del sistema educativo”, que no es raro incluyan a los propios protagonistas, parten de una concepción determinada de qué es calidad y qué elementos cabe considerar en su definición y evaluación. Aquí descansa la falacia sobre el supuesto carácter consensuado del término —una de las patas del discurso—, cuando los agentes aparecen excluidos del diseño del modelo en que se sustentan las valoraciones. Calidad es un término, como pocos, sobre el que todo el mundo puede o parece poder decir algo, más aún, un término que no se cuestiona, considerado aspiración legítima, valiosa. Que una sola palabra, vacía (por saturación) de contenido —y, por ello, polisémica—, tenga tal ascendente resulta, cuanto menos, sorprendente. Pero más extraordinario parece que tal ausencia de cuestionamiento conviva con las más dispares interpretaciones. Algo de receptáculo, de continente, de formato o regleta tiene un concepto que permite a cada cual formular sus opiniones sin alterar aquél. Un constructo con tal disposición para concitar debates deviene, en este sentido, una suerte de agujero negro que todo lo absorbe y donde su altísima densidad resultaría de las percepciones e interpretaciones acumuladas.

Todo ello está relacionado, como decíamos, con un trabajo discursivo sutilmente hilvanado y que camina, al menos, en dos sentidos, aunque en una sola dirección: por un lado se dota al término de una gran ambigüedad (la aludida indefinición), por otro, y en el marco del discurso que lo recubre, se produce un cierre categorial, se impone una determinada concepción —que recicla sus contenidos— de calidad y, en justa medida, se excluyen otras posibles y, al menos, tan legítimas como aquélla. Porque no olvidemos que el discurso construye un cuerpo de conocimientos, de supuestos sobre los sistemas y los procesos educativos. Conjugua apertura —falaz: tan sólo persigue la incorporación de contrarios— y delimitación o cierre. Fijémonos en la finísima paradoja que impide tanto hallar una definición del término o una explicitación de la concepción de calidad —y del objeto a que se aplica— como expresar ésta en otros términos que colisio-

nen con los de una concreta concepción, procedente, además, de otro ámbito que no es el propiamente escolar o educativo:

La calidad más en boga está ofreciendo sus propias opciones, casi todas seriamente tocadas por imperativos globales, un nuevo orden social y económico, y un conjunto de imperativos y estilos de gestión de él derivados. Afortunadamente, no es ésa la única construcción posible ni deseable de la calidad (ESCUADERO, 1999: 84).

Estamos hablando de la calidad en el seno de los sistemas educativos, lo que nos lleva a la calidad de las instituciones que los encarnan y las organizaciones en que éstas se resuelven y, al cabo, en sus prácticas. El sentido de los sistemas educativos o de enseñanza, los fines que los informan —relativos, como las instituciones, al contexto social e histórico en que se enmarcan—, el carácter de las organizaciones y las prácticas que las desarrollan —construidas, a su vez, socio-históricamente—, ponen en juego nociones de índole ideológico y axiológico, procesos democráticos, inevitablemente conflictivos, que evidencian el carácter eminentemente político de los procesos que son objeto de la atribución de calidad:

El concepto de calidad se refiere a las condiciones o propiedades inherentes a un objeto o proceso para que sea apreciado como bueno o apetecible. (...) Las formas de acercarse a las propiedades que se evalúan como de calidad son, básicamente, dos: la satisfacción de los agentes implicados en la educación (padres, estudiantes, profesores, empresarios, sectores religiosos, etc.) lo cual pone en evidencia la dispersión y variedad de criterios implícitos; y, en segundo lugar, la acomodación del proyecto, desarrollo y resultados de la educación respecto de criterios explícitos de carácter pedagógico, ético, cultural y social (GIMENO, 1998: 304).

Las concepciones de la enseñanza y de lo escolar median en los juicios sobre la calidad del sistema, otros se hallan soldados al mismo, conforman un poso estructural. También en el otro sentido actúan las determinaciones, porque los aparatos construidos en torno a la calidad determinan aspectos y prácticas de éstos. En cualquier caso, la definición

de calidad no es algo neutro o científico, como no lo es el objeto al que se atribuye.

Un breve repaso a algunas definiciones y tipologías de calidad pone en evidencia aspectos ya vistos en los apartados anteriores y las reflexiones que hemos venido haciendo en éste, amén de anunciar aspectos fundamentales del discurso que trataremos en capítulos posteriores.

Una definición de calidad de la enseñanza en un diccionario del campo nos remite a las vistas en el apartado etimológico:

Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un sistema de enseñanza que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otro sistema.

Relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados (Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana, 1983).

Ambas acepciones resultan hasta cierto punto contradictorias, si reparamos en el hecho de que lo que es (propiedad) inherente en un caso deviene propositivo y enjuiciable en el segundo. La primera acepción conecta con la noción de propiedad, de orden filosófico, y con el grado, también analizado en dicho apartado. La posibilidad de apreciar y calibrar (en grado) lo inherente resulta poco consistente hasta el momento en que dicha propiedad o propiedades se tornan explícitas y se nos habla de objetivos y resultados, que reclaman precisamente explicitación. Además, esa segunda acepción nos avisa del peso que ciertas funciones o logaritmos han tenido en la definición de calidad en educación. Aquí, la relación entre objetivos y resultados, en otros casos encontramos la relación inversiones-rendimiento, costos-beneficios, factores-eficacia, etc., que revelan la cercanía de tales definiciones al ámbito de la economía.

Hay que tener en cuenta, en este punto, el peso que la llamada Teoría del Capital Humano, que introduce en los años 60' la función económica en la definición de calidad. De hecho cabe enmarcar el arranque del énfasis en la calidad de la educación, los sistemas educativos o las escuelas en el contexto en que surgen estas teorías, cuando la contribución de los sistemas de enseñanza al desarrollo económico y, por ende, la competitividad en los mercados, deviene objeto de reflexión y teorización. Nos inte-

resa no tanto la aparición de definiciones de calidad de la educación, su precisa datación, como la progresiva construcción de un discurso en torno a dicho constructo. Y ello porque, como ya señalamos en el apartado anterior, el término cumple una función ideológica. Su enorme ascendente legitimador es lo que convierte en ideológico su uso. Es en el contexto de la formulación de las llamadas Teorías del Capital Humano donde comienza a pergeñarse este discurso, donde cobran valor las primeras definiciones de calidad. Con todo, el término predominante en dichas teorías es el de eficiencia, más una racionalidad que una meta o producto. Calidad es considerada resultado y el énfasis apunta a la medición, sobre la que se consideraba no se habían invertido los necesarios esfuerzos (BLAUG, 1968). La calidad, por cierto, tiene que ver aquí con la preparación de los egresados del sistema educativo, inmediata fuerza de trabajo, como más adelante veremos. La contribución decisiva de esta teoría en el terreno de la definición de la calidad es que se equipara ésta a su medición, contribución que se antoja decisiva en los esfuerzos por edificar sistemas de indicadores "fiables", y que resulta igualmente decisiva en la elipse que en otro punto hemos advertido en dicha definición. La especificación de factores, medidas, estándares y funciones de productividad de los sistemas definen los contornos de una calidad ella misma no definida. De hecho cabe juzgar decisiva la intromisión de la noción de 'estándar' en las complicaciones en torno a la definición de calidad. Dicho de otro modo, la tendencia a asimilar calidad a estándar es tanto una elusión de la definición de la primera como un estrechamiento en la concepción del segundo:

(...) Es necesario hacer una clara distinción entre "Standars" y "Calidad". Estos son conceptos escurridizos con muchos significados. (...) La dificultad de hablar de standars es que el concepto es, como "verdad", "bondad", o "belleza", lógicamente indispensable e incluso imposible de definir sin una considerable elaboración filosófica (PRING, en DOHERTY, 1994: 8).

Elaboración de la que en muchos casos carece lo que en las últimas décadas se ha convertido en una verdadera obsesión: los indicadores y los estándares se definen antes desde parámetros técnicos y estadísticos que

de sentido, donde el procedimiento matemático precede (y elude) la conceptualización del objeto. Ello hace que la llamada medición de la calidad reste complejidad a aquello que en verdad se mide, o acabe por desvirtuarlo:

El problema es que determinar la 'calidad' de la escuela (por ejemplo, clima de aprendizaje, capacidad para el cambio, capacidad para lograr un amplio rango de metas) es difícil de medir; la tendencia por lo tanto es confiar en resultados fácilmente mensurables como exámenes competitivos o test estandarizados (HOPKINS, 1987: 4).

La calidad entendida como beneficio de la escolaridad o de la educación recibidas ha de apreciarse, entonces, en cada estudiante, pero también de manera diferencial. Aquí la racionalidad económica cae en las trampas que ella misma tiende:

(...) Sin embargo, en cada etapa de la enseñanza, los resultados del impacto educativo no están relacionados, al menos totalmente, con las ganancias posteriores. El problema es identificar y evaluar toda la gama de beneficios que se derivan de la asistencia a escuelas de distinta calidad.

(...) Toda esta discusión pone de manifiesto que la definición tautológica de la calidad de la educación es inadecuada: si se define la calidad como el cambio que proporciona un provecho para los alumnos, entonces todos los programas de mejor calidad tienen un efecto superior. Y, a menos que se asignen a estos efectos y a los costes de una mayor calidad valores monetarios, cosa que rara vez sucede, la tasa de rendimiento resulta difícil o imposible de medir (SOLMON, 1989: 689).

Esto es, la preocupación por la medición de calidad acarrea inconvenientes para la definición de la propia calidad; se incurre, como bien señalan los autores citados, en una tautología. Callejón sin salida que anuncia los esfuerzos por "definir (y medir) cualitativamente la calidad", suerte de nueva tautología que revela asimismo el juego enmadrado que caracteriza los intentos por definir aquélla:

Evidentemente, si lo que cuenta no es sólo la duración de la escolaridad sino también la calidad de la educación, supone un serio problema ig-

norar el aspecto cualitativo. En la enseñanza primaria y secundaria, el problema se complica cuando los responsables no son capaces de definir qué significa la calidad. En Estados Unidos, donde todo el mundo tiene acceso por derecho a estos niveles de escolaridad, se buscó, al menos implícitamente, la igualdad de distribución de la calidad. Pero como nadie sabía definir la calidad, se supuso que con una contribución equitativa de los recursos (...), se lograría, por lo menos, que todo el mundo recibiera la *misma* calidad de educación, si bien no una de *alta* calidad (ibid.: 694).

La preocupación desemboca entonces en el binomio calidad-equidad. Su relación, más o menos conflictiva, pivota sobre el carácter distributivo o no de la calidad. Allá donde pese más la igualación de las condiciones de partida, obtendremos una calidad más extendida pero al tiempo distinta de aquella que emerge de condiciones desiguales. Sobre esta aparente contradicción —la imposibilidad de la *alta* calidad en condiciones de equidad— se arbitran las medidas tendentes a favorecer el progreso de “los mejores” o, dicho de otro modo, dirigidas a impedir que “los menos capaces” dificulten dicho progreso. La relación calidad-equidad anuncia, al cabo, el debate de los niveles y las diferencias, y oculta el valor legitimador de la noción de fracaso escolar, engullida —no sin regurgitaciones— por la de calidad:

La igualdad, no importa lo limitada o ilimitada que se conciba, se ha redefinido. Ya no se la contempla en relación a la opresión y a las desventajas de un *grupo* en el pasado. Ahora se trata sólo de garantizar la *elección del individuo* bajo las condiciones de un “mercado libre”. Así, el actual énfasis en la “calidad” (una palabra con múltiples significados y usos sociales) ha cambiado el discurso educativo de manera que el fracaso escolar se considera cada vez más como un fallo del estudiante. El fracaso escolar, que era interpretado, por lo menos parcialmente, como el fracaso de una política y práctica educativas gravemente deficientes, ahora se considera como el resultado de lo que puede llamarse el mercado biológico y económico. Esto se pone de manifiesto en el crecimiento de las formas de pensamiento social darwinista en la educación y en la política en general (APPLE, 1996: 33-4).

La racionalidad económica —hegemónica— convive con el discurso postmoderno sobre las diferencias, apreciable en la retórica de las reformas. De este modo, calidad liga con diversidad:

La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar (MORTIMORE, en MARCHESI Y MARTÍN, 1998: 32).

La atención a diferencias individuales hace, entonces, la diferencia entre centros. La mezcla de compensación de las desigualdades e individualización conduce, de nuevo, a definiciones ambiguas por pretendidamente amplias:

Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con n.e.e. o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas (MARCHESI Y MARTÍN, op. cit.: 33).

Esta es, por cierto, una constante en los acercamientos a la calidad, la vocación por cubrir aspectos y objetivos tan diversos que en su formulación devienen inconciliables. Nos devuelve, por otro lado, al terreno de la obviedad:

Los factores que hacen que una escuela sea de mayor calidad y más igualitaria no se aplican en el vacío. Es preciso tener en cuenta las características de los alumnos, el ambiente social en que está situada la escuela, su historia y sus condiciones para el cambio (ibid.: 70).

Un acercamiento fundamental a la definición de calidad es el de la OCDE, organismo central en la orientación de las políticas educativas en el ámbito de los países occidentales, al menos en dos sentidos: la producción, en primer lugar de sistemas de indicadores de calidad y la formulación y ensayo de modelos de gestión de calidad basados en las experiencias en el campo empresarial procedentes de Japón (BEARE, CALDWELL, & MILLIKAN, 1992; LÓPEZ RUPÉREZ, 1994; SANTANA, 1996). La influencia de la OCDE en el construcción y difusión del discurso de la calidad es, a todas luces, decisiva. La reflexión acerca del discurso en educación resulta significativa al respecto del papel que el citado organismo habría de jugar en la redefinición del término en los años 90':

La entrada del término "calidad" en el léxico de los educadores profesionales, de los políticos, patronos y del público en general constituye un fenómeno nuevo; aunque, desde luego, se mencionasen hace ya mucho tiempo términos como "excelencia", "niveles" y "logro". Lo que representa es un énfasis reciente en el discurso educacional que puede inducir a una confusión conceptual, si no a caer en lugares comunes, en el caso de que se convierta en reacción generalizada a las numerosas críticas actualmente formuladas contra los sistemas de educación pública (OCDE, 1991: 13).

De hecho la calidad ha devenido "*astro rey*" de un conjunto de "*significados satélites*", como eficacia, eficiencia, mejora, innovación, excelencia, etc. (ESCUDERO 1999: 202). Es apreciable, por otro lado, en estas palabras, una actitud vigilante, condescendiente si se quiere, que avisa del cierre conceptual que, por vía indirecta —los indicadores de calidad— construiría este organismo:

Puede concebirse la búsqueda de la calidad en términos tan amplios como para implicar potencialmente a todos los análisis y actividades relacionadas con el funcionamiento de las escuelas y la preparación de las políticas educacionales". Se requiere por eso una cierta limitación a su alcance con el objeto de obtener una concentración operativa (ibid.: 15).

Sin embargo —se concluye— no es posible llegar a una definición única, como no es factible aclarar el concepto sin “*una estimación de todos los aspectos de las escuelas y de los sistemas escolares*”. Asimismo, no es posible elicitar una definición universal, ni siquiera para el conjunto de países de la OCDE. Algo, por cierto, que no impedirá una tendencia convergente articulada en torno a la noción de calidad que analizaremos más adelante.

En el rastreo etimológico que el propio informe hace del término aparecen extremos ya abordados. ‘Calidad’ puede emplearse con carácter descriptivo —atributo específico o esencia definidora a nivel colectivo—, normativo —grado de excelencia o valor relativo, bondad— o descriptivo y normativo al tiempo —rasgos o juicios no cuantificados, distinción— (ibid.: 39). La imposibilidad de un consenso sobre el término tiene causas bien específicas:

(...) El hecho de que la educación se haya visto cada vez más politizada en los últimos años y que a menudo ya no sea la regla un amplio consenso nacional sobre los objetivos puede ser considerado como la razón de que la preocupación por la calidad en la escolarización se haya situado en el primer plano y como causa principal de que su determinación sea tan problemática (ibid.: 39).

El foco, al margen de la definición, comienza a estar claro cuando se pone el acento en la determinación de la calidad, esto es, en los artefactos y operaciones necesarias para medir la calidad:

Una información estadística y unos indicadores que, en la medida de lo posible, permitan un auténtico debate sobre cuestiones de hecho aceptadas. Estos indicadores han de ser construidos de modo que reflejen los objetivos de la escolarización e identifiquen las áreas problemáticas claves que actúan como obstáculos para la consecución de tales objetivos. La identificación de los indicadores resultará ardua en el grado en que falte el consenso acerca de los propósitos de la escolarización (ibid.: 66-67).

Afirmación que incorpora algunos supuestos, a saber: los indicadores y las medidas de calidad como elemento en torno al cual vertebrar los debates (“auténticos”) en educación y la preeminencia de la definición de

indicadores y áreas clave sobre los grandes fines (necesitados de consenso). Otro tipo de consenso, empero, no se cuestiona:

(...) Pero existe un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de disponer de información adecuada sobre una base nacional acerca del grado en que funciona el sistema en términos de los diferentes componentes de la calidad y de los niveles. Se necesitan indicadores económicos para demostrar la eficacia con arreglo al coste y aún más precisos resultan los indicadores de calidad. Algunos estiman que es muy importante contar con datos nacionales sobre los diferentes componentes de la calidad, preferiblemente en una forma que facilite la comparación internacional... (ibid.: 144).

Vemos como se va perfilando el trabajo discursivo, como ciertas cuestiones se dan por supuestas, como se juega con una retórica elusiva, impersonal, aparentemente inofensiva. Aunque abordaremos en capítulos posteriores la visión de la OCDE sobre la calidad, baste adelantar aquí algunas de las "áreas clave en el empeño de la calidad" (OCDE, op. cit., 73 y ss.): (a) el currículo: su planificación, aplicación y evaluación; (b) los profesores: su selección, formación e incentivación; (c) la organización de la escuela: etapas, *ratio*, tiempos, gestión y tecnologías de la información; (d) la evaluación: medición de resultados, apreciación, supervisión y elección de los padres y (e) los recursos. Esto es, todo, o casi todo. El intento, no obstante, por cubrir los distintos aspectos implicados —su carácter sistémico— no puede hacernos obviar el hecho de que en cada uno de ellos se privilegian unos u otros factores, se da mayor peso a determinados asuntos y, en fin, se percibe un determinado sesgo que, insistimos, se comentará más adelante. Es evidente, en cualquier caso, que, como ya dijimos, calidad se convierte en una suerte de metadiscurso en educación, regleta superpuesta del juicio de las escuelas y los sistemas educativos. Si, como se advierte en el informe, "no existen remedios instantáneos para elevar la calidad ni se trata de un ejercicio automático", si, en verdad, "el concepto de calidad es complejo" y "resulta tan ampliamente interpretado", habrá que atender a las recomendaciones de los organismos que disponen de los medios para medir la calidad e implementar modelos de mejora, y los expertos para determi-

nar los términos en que se definen tanto su apreciación o evaluación como las filosofías y prácticas de mejora.

WILSON distingue entre la calidad de la enseñanza y la calidad de las escuelas, circunscribiendo esta última al ámbito curricular:

Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden (1992: 34).

Definición interesante por cuanto introduce un elemento fundamental en relación con el *curriculum* a la que prestaremos especial atención: la diversidad y las medidas que en torno a ella se arbitran; cuestión central en la consideración de las diferencias y un discurso íntimamente ligado al de la calidad, el de los niveles. Sobre la segunda señala:

La calidad de una escuela se define por medio de sus clientes en la comunidad local, nacional e internacional. El director no puede ignorar las expectativas diferentes y a menudo contradictorias que sustentan los representantes de distintos estratos sociales y étnicos, y de los sectores comerciales e industriales (ibid.: 55).

Aquí se conjugan dos elementos. De un lado, las diferentes expectativas, percepciones y visiones, con frecuencia contradictorias como advierte el autor, de en qué consiste la calidad del trabajo en las escuelas. De otro, la consideración de los distintos agentes, más o menos cercanos a la escuela, como "clientes", otro aspecto crucial en el giro que el discurso de la calidad ha tomado en la última década. La escuela, aquí, es una empresa que provee servicios:

Conseguir calidad en una empresa de servicios es un reto en sí mismo. En primer lugar, las empresas de servicios no producen una 'cosa' cuyas cualidades puedan ser medidas, pesadas o probadas. La calidad se determina en las transacciones individuales entre los 'servidores' y los clientes; esto ocurre miles de veces al día en una gran organización. La calidad del servicio es intrínsecamente subjetiva y personal. Depende de la relación entre el proveedor y el cliente; depende de lo satisfecho que esté el proveedor y si él o ella experimentan satisfacción en su trabajo; depende

de que se cumplan las expectativas del cliente, que pueden no ser claras y que, además, pueden no ser las que tiene el proveedor (SENIGE, en WHITHAKER, 1998: 148-149).

La calidad del trabajo de los profesores conecta, en último término, con esa noción de cliente:

Las escuelas existen en contextos específicos. Sus clientes y consumidores han variado y desarrollado expectativas, y también les proporcionan recursos para su funcionamiento. En el fondo, la razón de una buena escuela radica en la calidad de su rendimiento docente. La calidad de la tarea de cada profesor en la planificación, aplicación y evaluación del currículo óptimo para cada uno de los alumnos se halla intensamente influida por la calidad de la gestión escolar (WILSON, op. cit.: 126).

Calidad y gestión se funden en el discurso. Se hipostasía la calidad —algo existente, deseable y aun alcanzable— y los esfuerzos se cifran en su mejora, término que pasa a formar parte del universo discursivo:

(...) La mejora de la calidad en educación supone un GRAN CAMBIO. Significa un cambio en la gestión, en los modos de contratar, formar y promocionar al personal docente, en la comercialización del currículo para atender a las necesidades del cliente y del consumidor y en la evaluación de las escuelas (ibid.: 129).

La gestión cobra protagonismo en una definición, la de calidad, que ha sido depurada en favor de un concepto nuevo y ampliado que no esconde su visión sistémica:

La búsqueda de calidad implica tanto racionalidad como apertura. Son desde luego valores que deberían caracterizar la gestión del conjunto del sistema educativo (ibid.: 111).

La calidad deviene grial de una búsqueda continuada, cifrada en el cambio organizativo:

En los últimos años el concepto de "calidad" ha contribuido a dar más valor a la eficacia y llevar aún más lejos los conceptos de "mejor producto" al "menor precio". Esto implica que ha de crearse un control de calidad en todos los aspectos de la vida organizativa. La eficacia requiere un compromiso de desarrollo y perfeccionamiento continuo y un esfuerzo constante de reformas pequeñas pero significativas, un proceso que implique a cada miembro de la organización (WHITHAKER, op. cit.: 116).

Se trata, en suma, de una redefinición, de un último giro discursivo que delata las determinaciones que actualmente se proyectan sobre los sistemas educativos y el trabajo en los centros, algo que no debe hacernos olvidar que la calidad que nos presentan es tan sólo una opción, revestida discursivamente para aparecer como "la calidad":

La calidad más en boga está ofreciendo sus propias opciones, casi todas seriamente tocadas por imperativos globales, un nuevo orden social y económico, y un conjunto de imperativos y estilos de gestión de él derivados. Afortunadamente, no es ésa la única construcción posible ni deseable de la calidad (ESCUDERO, op. cit.: 84).

Concluiremos este apartado con dos tipologías de distinto signo, pero tal vez complementarias, con el ánimo de alertar sobre la diversidad de aspectos que tras el epígrafe de calidad han ido apareciendo en (y presidiendo) el campo de la educación, para hacer patente, en fin, el carácter omnímodo del discurso.

ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 274 y ss.) ofrece una clasificación atravesada por dos criterios o líneas generadoras. De un lado, las personas y las clases sociales, del otro, los productos. La primera remite a los aspectos apuntados en el abordaje sociológico y que, como ya señalamos, han dejado su impronta en la consideración de la calidad, de los sistemas de medición de la calidad incluso, segundo aspecto de la clasificación. El vector histórico de la clasificación nos sirve para anunciar aspectos que abordaremos en los capítulos tercero y cuarto. Álvarez-Tostado considera cinco grandes acepciones de calidad, variaciones del discurso al cabo:

1) Calidad como *eficiencia*. En la década de los 60' y principios de los 70', con la igualdad de oportunidades como slogan de una época expan-

sionista, se enfatiza la eficiencia: producir más con menos, cuidando que los resultados no fueran a peor, que no hubiera una "merma de calidad". Se pone el acento en los costes y en la evaluación de los *inputs*. La eficiencia persigue el aumento de productividad, la adecuación medios-fines, transposición de la racionalidad económica al ámbito educativo. La eficiencia interna se mide por el número de egresados, la externa por el éxito de la escuela en relación a los objetivos de la sociedad.

2) Calidad como *eficacia*. La crisis del petróleo y los recortes presupuestarios imponen cambios en el sector público. El énfasis en los *inputs* se traslada a los *outputs*. Se produce un giro cualitativo, hacia los fines y la eficiencia externa. Es el discurso de la formación integral y permanente —que, redefinido, todavía perdura— que persigue la adecuación a la necesidad de mano de obra del mercado laboral como criterio de eficacia de la escuela. En ese marco, los organismos internacionales preconizan un uso rentable de los recursos, eficacia tecnológica y en la gestión: la mejora en el aula va de la mano de la mejor administración y gestión. No basta, por otro lado, aumentar las plazas escolares, hay que arbitrar medidas complementarias tendentes a la equidad. Ese énfasis en lo social convive con la competencia entre centros y el derecho de los padres a elegir los más eficaces. Con el tiempo el discurso acentuará el vector selectivo del sistema, reclamando una elevación de los niveles de calidad que permita, a su vez, formar "individuos de calidad".

3) Calidad como *calidad*. Entramos en la era de la calidad. El énfasis en aspectos menos tangibles que ya no los meramente materiales provoca la recreación de las teorías del capital humano —OCDE mediante—. Los imperativos de un mercado laboral dualizado se proyectan sobre una escuela que ha de arrojar un (escaso) alumnado altamente cualificado y una amplia base de egresados mínimamente cualificados para el sector servicios. Las inversiones se orientan hacia programas de formación de "cuadros de calidad" y el recorte presupuestario fomenta las inversiones individuales en credenciales extra que implicará el aumento de la oferta privada. Esos "extras" se tornan aspectos de una enseñanza de calidad que el sector público no puede afrontar. El componente selectivo de la educación cobra vigor en el discurso y es socializado ampliamente el principio de selección

natural que oculta las desigualdades de entrada. La calidad se convierte en meta o aspiración de los distintos grupos sociales:

El consenso en cuanto al logro o consecución de la calidad es bastante utópico, aún cuando sí lo exista en cuanto a la necesidad de su búsqueda (ibid.: 291).

El proceso seguido es el siguiente: (1) se promueve la preocupación por un tema y se logra su socialización, y (2) se establece un punto de partida para lo que ya es una preocupación común: los diversos enfoques sobre la calidad coinciden en la calidad, en la necesidad de perseguirla. El siguiente paso es mostrar que puede alcanzarse sin aumentar costes, antes al contrario, reduciéndolos. El énfasis en los procesos y los resultados destierra aquél que acentuaba los medios o recursos.

4) Calidad como *servicio*. La educación es una de las prestaciones del Estado del Bienestar. El descenso de la calidad legitima las privatizaciones. Es el lenguaje de la crisis. El descenso demográfico y la competencia con otras prestaciones sociales en la captación de recursos reduce el gasto en educación. Desde el Estado se intenta generar consenso y la evaluación de los niveles de calidad a nivel internacional actúa como legitimación: anuncia culpabilidades.

5) La calidad como *excelencia, prestigio y consumo*. En una sociedad de consumo rigen las pautas de las clases altas. En educación eso se traduce en tradición académica, reputación y prestigio. Reaparecen —si alguna vez se ausentaron, cabría añadir— la selección de los mejores y la importancia del origen social y clase. Cobran renovado vigor las instituciones de excelencia que determinan una jerarquía de escuelas e individuos, con el sector público en la base. Los servicios devienen mercancías.

Finalmente ofrecemos nuestra propia tipología de significados de calidad, que lo es, en verdad, de los procedimientos que se siguen en su definición o conceptualización, y que pretende ser un compendio o síntesis de las posibles:

1) Calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los elementos, sentido o carácter de dichos procesos. La calidad tiene que ver aquí

con el logro de los aprendizajes y se define frecuentemente en términos instructivos —enseñanza— y cognitivos —aprendizaje—. La calidad en el aula. Se nutre de toda una serie de concepciones o teorías de la enseñanza y la instrucción —puede, en realidad, extraerse de cada una de ellas—, fuertemente influenciadas por la psicología, de corte cognitivista fundamentalmente.

2) Calidad de los objetivos. Acorde a una concepción cientifista-burocrático-tecnológica de la enseñanza. La precisa delimitación de los objetivos y su no menos precisa evaluación (de logros) revelan la calidad de un proceso que queda, en todo caso, oscurecido. Podría ser un apartado de la anterior pero su origen conductista y su enorme repercusión la destacan del resto.

3) Calidad de los factores implicados en la enseñanza. Puede haber o no una definición, que siempre irá acompañada de los factores que bien desgranán aquélla bien se constituyen en condicionantes y/o posibilitadores de la misma. En su versión más exhaustiva adoptan un carácter sistémico, que comprende supuestamente la totalidad de elementos o ámbitos implicados. Suele resolverse en un proceso sumativo, por agregación, del que son un perfecto ejemplo los listados de las Escuelas Eficaces.

4) Calidad e indicadores. Vecina de la anterior, sustentada en el supuesto de que la calidad es medible y es posible determinar indicadores relevantes que resuman tales medidas y arrojen una visión del estado del sistema. Persiguen la comparación que un estándar posibilita, aunque rara vez se justifica la conveniencia de unos indicadores u otros, así como el proceso de construcción de los mismos, del mismo modo que se escamotean las concepciones de calidad y educación que los informan. Fundamentales en la evaluación de calidad, permiten las comparaciones entre sistemas, y dentro de éstos. Impulsados por grandes organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial.

5) Calidad y democracia. Dos vertientes. La educación y sus fines, que informan todo el conjunto y, al tiempo, se constituyen en elemento de juicio de todo el proceso. La calidad remite, por tanto, a unos “fines de calidad” y la sujeción de los procesos a tales fines. Versiones de ésta son las que relacionan calidad con derechos, valores, normas, etc. La segunda tiene más que ver con la visión de las escuelas como espacios democráticos o

de construcción de ciudadanía (GIROUX, 1993). No están, en puridad, interesadas por ofrecer una concepción de la calidad como tal, pero ésta deviene de la concepción de escuela que proponen, esto es, proceden de la definición del objeto.

6) Calidad y gestión. La calidad se gestiona *ergo* calidad es gestión. La calidad aplicada a las organizaciones escolares. Se nutre de algunas de las anteriores (factores, eficacia, indicadores) y ofrece una versión sistémica, cerrada, circular. Remite a —y proyecta— principios de gestión de las organizaciones empresariales, por lo que incurre en la citada transposición; obvia, en consecuencia, el objeto, o lo pervierte. Es “el discurso”. Puede ser un enfoque de proceso —la gestión o *management* de calidad— y/o de productos, al incorporar formas de autoevaluación o constituirse en modelo de acreditación o aseguramiento de la calidad.

De lo visto podemos concluir siquiera provisionalmente que, explicitada o no, toda definición o concepción de calidad remite, en último término, a una concepción del objeto. La procedencia de esta última puede ayudarnos a desvelar de qué calidad se nos habla. La tipología ofrecida es tentativa y, como en cualquier otra, la mezcla o cruce de varias opciones pudiera alterar el conjunto, porque de hecho hay versiones híbridas o que presentan una comunidad de elementos. Podrían, es cierto, establecerse otras categorías o subcategorías, o tomar otro criterio de clasificación; algunas de las definiciones o concepciones caben en otros apartados, se cruzan con otras o toman elementos prestados de ellas; otras, como hemos visto, son versiones comprensivas o aglutinadoras, con exclusiones eso sí, del resto. Insistir, por último, en la falacia de coletillas del estilo de “resulta difícil llegar a una definición de calidad” o “existe suficiente consenso en torno al significado de calidad en educación”, con que se despachan ulteriores justificaciones y que constituyen tanto una falta de rigor como un ejercicio de legitimación. Son indefiniciones, ambigüedades y tópicos caros a un conjunto de estrategias ideológicas al servicio de una determinada y ciertamente definida concepción de calidad, erigida en discurso.

1.5.- UN DISCURSO DOBLEMENTE PERVERSO. PRIMERAS HIPÓTESIS.

Partamos de lo dicho en la introducción a este capítulo. Reflexionábamos sobre la posibilidad de articulación de un discurso en torno a un término que desde ahora llamaremos el discurso de la calidad en educación (la enseñanza o las escuelas), un discurso que opera en el ámbito de los sistemas educativos, de lo escolar fundamentalmente.

Ya hemos abordado en apartados precedentes la elección —si así puede considerársela— de ‘calidad’ como término nuclear del discurso, elección que resulta de la mezcla de cuestiones que van desde lo ideológico a lo psicológico, que remiten a la evolución, sin duda compleja, de determinados temas en el ámbito educativo, que se nutre de tradiciones y formas de pensar y nombrar lo escolar, pero que toca también con elementos externos al ámbito sobre el que se proyecta, que exceden lo meramente educativo, aspectos relativos a discursos y determinaciones procedentes de otros ámbitos (el económico fundamentalmente), caros a una serie de intereses.

Como discurso propio tiene el ámbito que nos ocupa. Si difícil resulta hablar de un discurso de la educación o de la enseñanza —el discurso pedagógico como principio de apropiación de otros discursos, con BERNSTEIN (1993)— no así en lo concerniente a un discurso de lo escolar, que acoge a aquél. Si bien es verdad que encontramos descripciones y teorizaciones acerca del discurso pedagógico, no es menos cierto que las reglas que lo definen se insertan en el discurso propio de la institución en que se enmarca (la escolar), difícilmente deslindable, por tanto, de la lógica que caracteriza a ésta. Las distintas teorías de la instrucción, las elaboraciones en torno al *curriculum*, u otras relacionadas con la enseñanza, están prefiguradas en gran medida por las claves organizativas de los contextos donde habrán de resolverse, tomando como supuestos implícitos condiciones del hacer en las escuelas, de orden espacial y temporal, material y aun cultural.

Hablamos, por otro lado, de discursos, relatos o lógicas que anidan o se construyen en determinados ámbitos, y se materializan en sus varia-

dos contextos discursivos, referidos a un objeto a menudo perfectamente delimitado. Pero sin, de momento, pretensiones rigoristas en lo que a su caracterización se refiere, cabe destacar en la noción de discurso dos notas, dos aspectos decisivos a nuestro parecer, no los únicos pero sí vitales en su comprensión, y ambos inextricablemente ligados: la permeabilidad y la mutabilidad. Los discursos se construyen y, de sí, el proceso de construcción no puede ser cerrado: la construcción es antes que nada apertura. Algo que hace a la producción del discurso y los avatares de la distribución y estrategia pero, además, al hecho de que tal construcción no acontece en el vacío, se da en unas determinadas condiciones históricas, en contextos sociales particulares, que sitúan a (e incorporan) los sujetos sobre los que el discurso actúa. Los discursos se construyen en la confluencia de múltiples vectores, rebasan el mero relato histórico —tienen su propia historia,—, operan en sentido sincrónico y diacrónico, reciben y proyectan determinaciones, median y son objeto de mediaciones, trabajan en planos distintos de la realidad, y con realidades construidas. Por ello los consideramos permeables y mutables, y es aún una pobre caracterización si atendemos a la complejidad de elementos y procesos a que nos referimos.

Permeabilidad y mutabilidad están íntimamente relacionadas y se diría que la primera es condición necesaria, aunque no suficiente, de la segunda. Así pues, tenemos el discurso de lo escolar, expuesto hoy a múltiples y en algunos casos potentes discursos, pero no especialmente dispuesto (por no decir reacio) al cambio. La permeabilidad discursiva nos habla del cruce de discursos, y de su interacción con elementos no discursivos en principio pero susceptibles de serlo: contextos, sujetos o agentes, prácticas, creencias, mitos, tradiciones, etc. Elementos, en algún caso, que forman parte de lo que CASTORIADIS (1995) denomina el *magma* de significaciones imaginarias sociales, que coadyuvan en la configuración en cada caso de lo que BORDIEU (1996) denomina *habitus*, esquemas válidos para grupos de agentes con poder de configuración. Como configuradora es la estructura de la práctica de los profesores (GIMENO, 1998) por mor de la persistencia e institucionalización de una serie de elementos no sólo en sus aspectos materiales sino también cognitivos. La interacción de los discursos con tales configuraciones puede arrojar luz sobre los procesos de introyección de aquéllos.

La noción de magma podría aplicarse igualmente a la diversidad de discursos que circulan (y se realizan) en los distintos ámbitos de la vida social. No sería descabellado, en este sentido, hablar de un cierto “magma discursivo”, que sirviera para cartografiar el cruce de los distintos discursos implicados. Un constructo que nos ayudaría, con las debidas cautelas, a comprender esa complejidad discursiva sería el del “dispositivo” foucaultiano, al atender no sólo a las particularidades del discurso, y a los significados, prácticas, etc., que lo conforman, sino también a las condiciones de producción que lo hacen posible y a su carácter estratégico. Cuestiones todas ellas relacionadas con los intereses de grupos sociales y su traducción en determinaciones de las prácticas y los agentes, y, al tiempo con las formas de mediación que, en uno u otro sentido (y en múltiples), operan en relación a dichas prácticas.

Y en el centro de todo ese magma, el discurso de lo escolar, de un lado, y el discurso de la calidad en educación, del otro, aunque no sólo, uno objeto del otro; el primero con una lógica perfectamente construida y en cierta medida agotada, el segundo tiempo ha y todavía en construcción (su capacidad de adaptación, su maleabilidad) pero con pretensiones hegemónicas en el terreno de los sistemas educativos. La asimilación, incorporación o sumisión de uno a otro comporta en gran medida, es una de nuestras hipótesis, la alteración de la lógica propiamente escolar; afecta por ende a cuestiones de orden político implicadas en lo escolar, relativas al carácter público de las organizaciones en que se instala dicha lógica, al propio sentido de la institución escolar en el marco de las sociedades democráticas. La superación de esa lógica, que pretende, creemos, vaciar la institución, cambiar el sentido de sus prácticas, pervertir los fines de la organización escolar —una entre las perversiones posibles, ETKIN (1993)— mantendría en gran medida, eso sí, cosificada, la institución misma. Esto es, seguiríamos hablando de escuelas o centros escolares, pero el discurso o la lógica que presidiera éstos sería seguramente sustituido, pervertido a no dudarlo, redefinido en suma. La renuencia de los agentes de la institución a reelaborar el sentido de ésta —condición inexcusable de su vigencia— puede verse superada por la llegada de otras lógicas más potentes, producidas ya no por tales agentes y desde el sentido que funda la institu-

ción, sino por instancias ajenas con intereses extraños a dicho sentido, perversos al cabo.

Nuestras hipótesis en relación al discurso de la calidad, y los principios de indagación que de ellas resultan, son los siguientes:

Hipótesis principal.- Existe un discurso en torno a la calidad de la educación (la enseñanza o las escuelas) que altera el sentido de las prácticas escolares, de la propia institución escolar, al introducir una lógica distinta en los centros, conducente a la uniformización de dichas prácticas y a la progresiva dualización de las organizaciones.

La presencia de un discurso puede investigarse de dos modos al menos. La primera consiste en comprobar su aparición en distintos contextos discursivos: normativa, libros, revistas, foros, medios de comunicación, etc. La segunda es más complicada. Los contextos discursivos enmarcan o se componen de conjuntos de prácticas en los cuales puede evidenciarse el discurso de manera más o menos sutil. Probablemente sea ésta la mejor prueba de la eficacia de un discurso, más allá de la difusión de sus postulados. El grado en que un determinado discurso impregna las prácticas, la forma en que se integra en éstas —y al integrarse las transforma, y se transforma—, los modos en que es introyectado y recreado por los agentes, nos avisan de la potencia de dicho discurso, más aún, de su virtualidad o alcance. Semejante proceso puede transitar entre el mero reflejo de los extremos del discurso, una reproducción parcial o casi total del mismo (o su rechazo) y la reconstrucción o la compleja adaptación a las particularidades y determinaciones de las prácticas examinadas. Ese es el objeto de esta investigación, centrada en el efecto de y los efectos para el discurso de la calidad de la educación de su introyección por los profesores en los centros.

Esta hipótesis se desgrana en las siguientes:

1) Existe un discurso en torno a la calidad de la educación que aparece en distintos contextos discursivos y es manejado de forma peculiar en ellos, adoptando significaciones diversas.

Tal circunstancia tiene que ver con dos cuestiones. En primer lugar, la propia ductilidad del término calidad, un concepto que podríamos calificar de vaporoso, inaprehensible en cierto modo, tan aceptado y utilizado co-

mo indiscutido. La inatacabilidad del término —articulador de propuestas con frecuencia dispares e incluso opuestas— es fruto, curiosamente, no de su condición de concepto científicamente construido —más allá de ciertas pretensiones— sino de su indefinición y, en cierto modo, idealización, así como de su socialización generalizada. Tal es así que podemos encontrar el término calidad utilizado en contextos discursivos relativos a ámbitos distintos, aplicado a objetos diversos y con significados varios. La atribución de calidad a un objeto parece ser la constante, el vínculo entre esas significaciones diversas, como lo es el atributo mismo, tan versátil. Un mismo ámbito comprende distintos contextos discursivos, como ocurre en el educativo. Calidad de la educación es, seguramente, cosa distinta manejada en los variados contextos educativos y escolares, o relacionados con lo escolar, o cuanto menos, no es la misma cosa. Así, por ejemplo, el significado de calidad en el contexto de la formación inicial pudiera no ser el mismo que el que adopta en los claustros de profesores de distintos centros, de cada centro, o el que toma en la formación permanente, las reuniones de AMPAs o los consejos escolares; como no será exactamente el mismo en documentos legales, ensayos pedagógicos, circulares administrativas o foros sindicales. Es necesario, por tanto, atender a esa disparidad, y a lo que de común contenga.

La segunda razón que explica esa diversidad de significaciones es la propia singularidad de los contextos discursivos en que opera el citado discurso. El conjunto de elementos, peculiaridades y determinaciones que caracterizan y condicionan cada una de ellos mediará el modo de recepción y circulación de los discursos en su seno, esto es, a sus concreciones prácticas. Las significaciones, por tanto, que el término adopte tendrán que ver, no sólo con el carácter del constructo calidad —el abanico de rasgos y elementos que puede llegar a abarcar— sino también, como veremos más adelante, con las características de los contextos en que se maneja y de los agentes que se mueven en éstos —socializados en la práctica de esos contextos, sus tradiciones, imaginarios, etc.—. La potencia discursiva habrá de matizarse pues con la singularidad contextual. Resulta de especial interés el modo en que ambos aspectos se articulan en las prácticas.

2) El discurso de la calidad forma parte de un conjunto discursivo más amplio que conecta una diversidad de ámbitos y atraviesa discursos

propios de aquéllos. Uno de los ámbitos es el de la educación y lo escolar, con un discurso o lógica propio.

Se trata de un conjunto discursivo difuso, que vincula discursos relativos a ámbitos distintos, con objetos distintos, pero que participan de intereses, motivaciones y argumentos cercanos. Por decirlo de otro modo, a la base de estos discursos encontramos condiciones de existencia comunes o interrelacionadas que, en todo caso, coadyuvan al surgimiento de todos ellos.

Ese conjunto discursivo, como lo hemos denominado, conecta los ámbitos de lo político, económico, social y cultural. Tales ámbitos están, de hecho, interrelacionados de un modo complejo en las sociedades contemporáneas. No es extraño pues que aquello que acontezca en el ámbito de lo económico repercuta en los otros, y viceversa. Podríamos tomar estos ámbitos y formar pares, por ejemplo, para encontrar influencias recíprocas, triangulares en otros casos. Lo económico, político, social y cultural componen una trama de complejas relaciones.

Hay, además, discursos transversales a dichos ámbitos, que los atraviesan, que tocan aspectos (y se ven afectados por determinaciones) de varios de ellos, que los contaminan con sus elementos, creando conductos o pasarelas entre unos y otros. Podemos ligar el discurso de la calidad al de la eficacia en el ámbito económico, o al de la rendición de cuentas, podemos conectar ambos dos al discurso neoliberal en el ámbito de lo político, discursos que operan también en los ámbitos de lo social y lo cultural, que condicionan la forma en que procesos propios de éstos son percibidos y juzgados. Así, el debate sobre la necesidad de una serie de garantías en el terreno de lo social no es ajeno a discursos procedentes del ámbito político o económico. Tampoco el ámbito de la cultura escapa a tales conexiones: los procesos de producción y difusión cultural están fuertemente condicionados por los desarrollos económicos y políticos. Los efectos sociales de la selección cultural, de los contenidos que se privilegian en los *media* o en los *curricula* escolares, son otra muestra de las citadas pasarelas. Los influjos operan en todas las direcciones y en múltiples sentidos, forman una compleja red de relaciones, tan sutil que con frecuencia se torna invisible.

Hay discursos, entonces, que funcionan en unos u otros ámbitos y que establecen vínculos o conductos entre todos ellos. El discurso de la calidad forma parte, como decíamos, de un conjunto discursivo disperso, donde encontramos discursos aparentemente inconexos. A esa vinculación, como ya vimos, se suma la propia ductilidad que, al igual que el término calidad, tiene el discurso que en torno a él se ha elaborado. Esto es, un cierto discurso de la calidad funciona referido a objetos o instituciones muy distintos: la "calidad total" en el ámbito empresarial, la "calidad de vida" en el sector inmobiliario, el "cine de calidad" en el ámbito cultural, etc. También hay una "calidad de la educación" o "calidad de la enseñanza".

Uno de los ámbitos conectados por ese conjunto discursivo es el educativo, y, en particular, el escolar. Las conexiones de este campo con los económico, político, social o cultural —dentro de alguno de los cuales, o en la confluencia de varios de ellos, cabría situar al educativo— son evidentes. Los sistemas educativos están condicionados por factores de orden social o cultural, por las políticas de que son objeto, por las economías que las sustentan. Lo educativo —y lo escolar en su interior, o ésto albergando aquéllo— no es ajeno a discursos de esos otros ámbitos; diríase, al contrario, que es especialmente sensible a ellos, en la medida que no puede entenderse como un ámbito separado del resto, con autonomía suficiente para abstraerse a las tendencias y determinaciones que desde aquéllos le llegan, para operar en el vacío.

El discurso de la calidad se proyecta sobre el ámbito educativo, donde la lógica hegemónica es la propia de la organizaciones que materializan la institución escolar, que da sentido a los sistemas educativos.

3) El discurso de la calidad se cruza con lo escolar, redefiniendo su sentido. Opera en contextos discursivos escolares o relacionados con lo escolar que están atravesados por determinaciones y mediaciones que afectan la configuración y sentido de sus prácticas.

El discurso de la calidad aterriza en lo educativo, y en lo escolar más concretamente, como antes lo hicieron otros. Se trata de saber si con idéntico poder conformador de las prácticas. Resulta difícil escapar hoy al uso de un término con una enorme capacidad para generar consenso. El discurso de la calidad planea de tal modo sobre los sistemas educativos que

ha terminado por convertirse en algo así como la piedra filosofal de éstos: qué persiguen, cuáles son sus metas, cómo las logran, cómo sabemos que se logran; pero también cómo han de ser sus servicios, cuáles sus requisitos mínimos, sus instalaciones, sus profesionales, sus medios didácticos, sus enseñanzas...: "de calidad". Rara vez, sin embargo, encontraremos una definición de aquello que se atribuye o utiliza como elemento de juicio de los diversos aspectos del sistema, que es tanto argumento como cualidad necesaria y esencial, estableciéndose una contradicción insalvable entre el carácter esencial/atributivo del término.

El discurso opera en contextos diversos. Baste pensar que, amén de lo propiamente escolar, hay multitud de contextos en los que lo escolar es el objeto discursivo. De estos contextos nos interesan especialmente los centros, donde se puede estar poniendo en juego, consciente o inconscientemente, una determinada concepción de calidad, reflejando de alguna manera el discurso que lo envuelve. Los contextos discursivos a que nos referimos se caracterizan por unas prácticas propias, donde se escenifican los discursos o, para ser más exactos, que están indisolublemente ligadas a tales discursos; es decir, éstos no pueden entenderse sin las prácticas que generan, a las que dan sentido o de las que emergen. Prácticas, entonces, que tienen un valor discursivo.

No son, empero, contextos neutros, sobre ellos actúan un conjunto de determinaciones. Si anteriormente argumentábamos sobre la conexión entre los distintos ámbitos, si afirmábamos que los discursos crean conductos entre ellos, no es menos cierto que existen factores que, sin estar directamente ligados a los discursos, pueden condicionar el modo en que éstos circulan por ellos. En el caso que nos ocupa habrá que prestar atención a las factores relacionados con el trabajo en los centros, las determinaciones de las políticas educativas sobre las prácticas escolares, los elementos relativos al colectivo profesorado y otros que pudieran ayudarnos a entender la emergencia del discurso de la calidad en las prácticas.

Así, por ejemplo, hay factores de índole social, como el prestigio o la imagen social del colectivo profesorado, o el discurso mediático sobre la enseñanza; hay elementos de carácter cultural, como la formación y trayectoria de los profesores; de tipo social y cultural, como el entorno de los centros y su proyección en las concreciones curriculares; social y económi-

co, como el nivel de desarrollo económico de la zona y la calidad de las redes sociales; económicos, que afectarían a la dotación del sistema en recursos, profesorado, servicios de apoyo, etc., que son políticos a un tiempo; políticos son el modelo curricular, los contenidos, lo que se refiere también al ámbito cultural; los que tienen que ver con el colectivo profesorado, como formación, carrera docente, tradiciones, etc. Todos estos factores y otros son condiciones que, en compleja interrelación, reflejan influencias y determinaciones más o menos sutiles, unas percibidas como tales y otras no tanto, porque con el tiempo se han convertido en asunciones, en cuestiones de sentido común en algún caso, en marcos de entendimiento de las prácticas; los procesos de socialización, escolar primero y profesional más tarde, terminan por condicionar los esquemas desde los que los profesores piensan sus prácticas (y las explican), como determinan la introyección de los discursos.

Algunas de los elementos que conforman esos esquemas surgieron al hilo de otros discursos —de éste en otro tiempo— y han permanecido ahí, se han adherido a la estructura de la práctica y del trabajo de los profesores. Su presencia, evidentemente, ha de afectar a la recepción de nuevos discursos, tanto más cuanto más atentos a tales prácticas se quieran. En suma, las prácticas en que se incardinan los discursos están afectados por un conjunto de determinaciones que jugarán un papel más o menos decisivo en la forma en que el discurso es introyectado, mediando los modos en que tales discursos aterrizan en las prácticas.

4) El discurso de la calidad pretende afectar las prácticas escolares. Dado que las determinaciones, mediaciones y peculiaridades de contextos y prácticas condicionan la recepción e introyección de los discursos, el discurso de la calidad es introyectado de forma peculiar en las prácticas por los profesores, resultando igualmente afectado.

Las determinaciones y mediaciones a que nos referimos más arriba condicionarán la forma que adopta el discurso en las prácticas. Porque los discursos —como las políticas, que los incorporan o participan de ellos— no se proclaman y obtienen un reflejo cristalino en las prácticas sociales, en el devenir práctico de las instituciones, no se aplican vertical y unívocamente, no se inoculan de manera aséptica en los contextos. Podemos decir, eso sí, que se introducen en éstos de formas más o menos sutiles, vehi-

culados de modos diversos: disposiciones legales, textos científicos, revistas profesionales, contenidos de la formación, reformas curriculares, proyectos de innovación en los centros, perfeccionamiento del profesorado, materiales didácticos, innovaciones tecnológicas, etc. Pero todo eso ha de coexistir y mezclarse con un cúmulo de factores y precondiciones ya existentes, como los señalados y otros. A partir de todos esos procesos, y teniendo en cuenta los condicionantes —y las personas, no lo olvidemos, afectadas y en cierto sentido portadoras de éstos— emergerá el discurso en la práctica.

Tal proceso de emergencia, pensamos, será peculiar según los contextos en que ocurra pero, seguramente también, podremos encontrar rasgos comunes, distintivos, que nos permitan calibrar el alcance del discurso. De la común aparición de elementos del discurso de la calidad en las prácticas y en los discursos de los profesores podrá hacerse algún tipo de inferencia sobre la virtualidad práctica de los supuestos del mismo. Y ello porque existe igualmente en la práctica y en el discurso de los profesores una presencia de aspectos comunes —en la línea de lo ya señalado— al trabajo de éstos en los centros. La peculiaridad de los contextos, los centros en este caso, no está exenta de aspectos transversales, estructurales y de otro tipo, en los que se han socializado los profesores, presentes por tanto en su forma de entender su práctica y en su discurso, que permiten alumbrar interpretaciones sobre el modo en que este discurso en particular es recibido y, en su caso y en sus extremos prácticos, implementado.

Comenzábamos señalando que la prueba más importante de la relevancia de los discursos, de su operatividad, cabía situarla en las prácticas. Así, la forma en que el discurso calidad emerja en escenarios prácticos nos dará un indicio de su introyección por los protagonistas, esto es, de su poder conformador de mentalidades y, a través de éstas aunque no sólo, configurador de las prácticas. El poder conformador se juzgará en términos de si el discurso proyecta concreciones en la práctica y/o si es reconstruido en éstas, y de qué manera. Cuanto más sutiles sean las implicaciones de determinadas prácticas propuestas por el discurso, cuanto más inadvertidas, mayor eficacia cabrá atribuirle: los controles más sutiles son los más eficaces.

Por otro lado, esa presencia efectiva del discurso calidad en las prácticas certificaría la reinterpretación del discurso de lo escolar que, es una de nuestras hipótesis, incorpora aquél: el discurso calidad generaría una redefinición de lo escolar, fijaría unos nuevos parámetros, al alterar la importancia relativa de sus distintos elementos, su secuencia o sentido. Cabe pensar, por tanto, que el discurso de la calidad interpreta de alguna manera el discurso propio del ámbito en que aterriza, el discurso de lo escolar en este caso. No es difícil entender que un discurso con tal facilidad para convertirse en elemento de juicio de aquello que adjetiva, con una considerable comprensividad —pues abarca los distintos y numerosos aspectos del discurso escolar: su vocación de red o aparato— pueda, de algún modo, redefinir éste. Y ello bien porque redefina algunos de esos aspectos o elementos (o todos si tal es su sistematicidad), bien porque privilegie unos en detrimento de otros (o porque los valore desigualmente). El discurso de la escuela aspira hoy a la calidad y, al tiempo, se ve amenazado por ella; podría decirse que aquello que persigue, lo que se ha introducido de manera irremediable en el modo de entender la escuela y lo escolar, lleva el germen de su destrucción.

Pero la reconstrucción podría operar en otro sentido. La introyección del discurso resultará de una formulación mediada desde las prácticas, afectada entonces por las determinaciones y peculiaridades de éstas. El sentido de las mediaciones puede ser biunívoco, queremos decir, más aún, operar en múltiples direcciones. Así, por ejemplo, las políticas curriculares proyectadas sobre los centros décadas atrás habrían condicionado los modos de trabajo de los profesores en las escuelas, y constituirse ahora en obstáculos o elementos de mediación en la recepción de nuevos discursos; en otro sentido, imperativos económicos de ajuste, que están tras el discurso calidad, podrían hacer inviables sistemas de inspección o evaluación políticamente deseables (al tiempo que destacados desde modelos de calidad en educación); la singularidad de los centros escolares, de las relaciones entre profesores, los aspectos culturales al cabo, afectarían a las formas de participación y/o dirección caras al discurso, etc.

Por todo ello el alcance del discurso será resultado de factores y procesos que operan en sentidos y direcciones distintos, que se cruzan, discurren paralelos, se refuerzan, fuerzas que suman o restan, o ambas cosas en

proporciones diversas y cambiantes. Las propuestas y elementos del discurso están trabados con las determinaciones y procesos de mediación que emergen de y se producen en los contextos en que aterriza y las prácticas que pretende reconducir. La complejidad, en fin, de esas mediaciones ha de afectar al proceso de introyección del discurso y, con él, al discurso mismo, otro ya, el emergente.

2.- EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN: INTROYECCIÓN Y CONFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.

2.1.- Elementos para el análisis del discurso de la calidad en educación.

2.2.- La noción de discurso: más allá de las palabras.

2.3.- La producción y distribución de discursos: condiciones de emergencia, carácter estratégico y agencias de control simbólico.

2.4.- Introyección y socialización de discursos: factor de transformación de las prácticas.

2.5.- Carácter situado de la introyección: elementos de mediación y posibilidades de recreación del discurso.

2.1.- ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN.

En coherencia con las hipótesis apuntadas en el capítulo anterior, trataremos de aportar en este los fundamentos para la indagación del discurso de la calidad en educación. Hay que advertir, para empezar, que nuestro análisis se centra en la evolución del citado discurso en las últimas cuatro décadas para detenerse especialmente en lo que podemos calificar como el, por el momento, postrer giro del discurso: la gestión de calidad. Una evolución jalonada de acontecimientos, de sucesos de distinta índole en las políticas educativas de los países desarrollados fundamentalmente, y de las españolas en particular, progresivamente incorporadas a las tendencias globales. Se trata, en cualquier caso, de examinar políticas, y prácticas en general, bajo palio de la calidad, directa o indirectamente relacionadas con lo que anunciamos como una trama de eventos, experiencias, disposiciones y otra serie de elementos de muy diversa naturaleza. Ese es precisamente el carácter que otorgamos a la noción de discurso, el de un conjunto de prácticas aparentemente dispersas, que operan en direcciones distintas, divergentes en algún caso, trazos difusos de un mapa por reconstruir.

Tres son los ejes en torno a los cuales pretendemos abordar este análisis. En primer lugar, aquel que hace a la propia consideración del discurso, y que obliga a dos tareas, con FOUCAULT (1999): la primera consistiría en desvelar las verdades del discurso, los procesos de delimitación o cierre discursivo en torno a la calidad en educación, así como las exclusiones y elisiones que acompañan a aquéllos; la segunda, ya anunciada, estriba en el rastreo de los eventos y prácticas relacionados con la calidad en educación, que permiten reconstruir la urdimbre del discurso. Dos tareas en verdad complementarias, atenta una al develado del discurso, pero insuficiente por sí sola, si no se entrelaza con una segunda más interesada en las condiciones de emergencia del mismo y, en relación con éstas, por las dinámicas que contribuyen a hacer operativos aquellos cierres discursivos.

Es necesario atender a un segundo eje, que discurre entre los procesos de producción y los procesos de reproducción discursivos. En un caso, el foco se sitúa en las agencias y mecanismos de producción y distribución del discurso, que son, al cabo, instancias y dispositivos de vigilancia o control simbólico; en el otro, el interés se centra en los procesos de introyección y mediación en determinados contextos discursivos y por agentes concretos. Aludimos, por tanto, al conjunto de operaciones que velan, siquiera que parcialmente, el acceso al discurso y propician su socialización; como nos referimos a los efectos que las prácticas discursivas pueden tener en los agentes y la manera en que ellas mismas resultan afectadas en ese proceso de introyección.

Prácticas diseñadas en unos contextos que son ejecutadas en otros, lo que nos lleva a nuestro tercer eje. Los procesos que referimos han de ser situados en distintos ámbitos o niveles, porque no operan aislados ni crean su propio campo de actuación. En primer lugar, el discurso de la calidad aparece en un ámbito, el educativo, que está conectado con los ámbitos de lo social, lo político, lo económico o lo cultural. La constelación de subsistemas que regulan y determinan sus prácticas expresan la permeabilidad a discursos procedentes de otros ámbitos. Como en otros ámbitos, el de la calidad es un discurso entre discursos, prácticas que se introducen en la estructura de una práctica particular. Por otro lado, el discurso de la calidad se predica respecto de un campo, el de la educación, que ha construido de manera peculiar su objeto de estudio, el de una institución, la escolar, que resuelve sus funciones articulando un texto, el curriculum (LUNDGREN, 1992). Un texto, se diría, que impone una gramática a discursos procedentes de otros campos, un dispositivo de apropiación y regulación de la transmisión de contenidos (BERNSTEIN, 1993). Cómo media el discurso de la calidad en ese texto, cómo altera, de hacerlo, el dispositivo, son algunas cuestiones a indagar. El discurso de la calidad, finalmente, aterriza en contextos concretos, las organizaciones del sistema educativo, donde los procesos de institucionalización (BERGER y LUCKMANN, 1995) han configurado de manera peculiar la estructura de la práctica de los agentes; esquemas prácticos, marcos de entendimiento compartidos, reglas no formales asumidas, tradiciones incorporadas por agentes con una posición

distinta en el campo (BOURDIEU, 1996), pero sin duda decisiva de cara al desarrollo de las prácticas discursivas que nos ocupan.

De la intersección de estos tres ejes deviene un modo de atacar el análisis del discurso de la calidad en educación que aparece someramente representado en la siguiente figura.

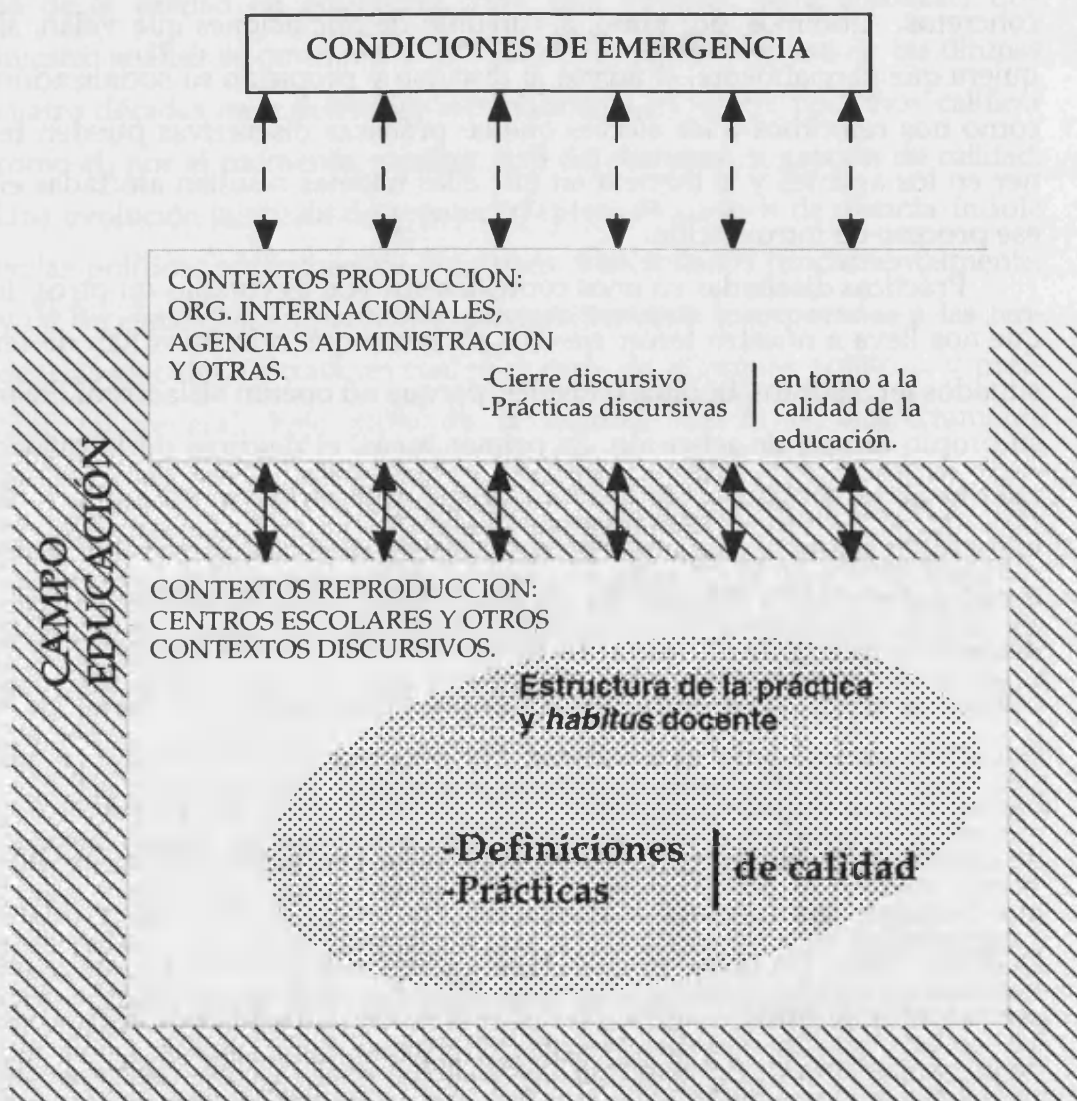


Figura 2.1.: Procesos de introyección del discurso de la calidad en educación.

2.2.- LA NOCIÓN DE DISCURSO: MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS.

Consideramos el discurso como un conjunto de enunciados, verdades o subuniversos simbólicos que operan una determinada construcción de una realidad, un objeto, en torno al cual se genera un "cierre discursivo". Pero también, y al tiempo, como un conjunto disperso de prácticas, eventos, disposiciones, etc., a los que es posible restituir su carácter estratégico. De ambas consideraciones se sigue la necesidad de reconstruir la trama del discurso, las relaciones entre los supuestos —dados por ciertos— del discurso y las prácticas discursivas, pues es en esas relaciones donde radica su potencia. Históricamente y espacialmente situado, el discurso ha de ser remitido a sus particulares condiciones de emergencia.

En este apartado proponemos una primera aproximación a la noción de discurso que atiende a los siguientes procesos:

1) El discurso como generador de verdades, con capacidad para delimitar un cierre discursivo en torno a un término e hilar una constelación de otros a su alrededor, para asentar consensos sobre la necesidad de sus supuestos, su "visión", y establecer los márgenes de "lo pensable". Una delimitación, entonces, que implica exclusiones y elisiones. El discurso, al cabo, produce realidad.

2) El discurso adopta formatos diversos, prácticas discursivas y no discursivas que aparecen de manera dispersa pero que no son en absoluto extrañas. Una extrañeza, en todo caso, que hace a nuestra percepción de los eventos y que exige la reconstrucción de la estrategia del discurso, como obliga a enmarcar esa dispersión de elementos en unas determinadas condiciones de emergencia, que de modo particular lee o interpreta el discurso, que en cualquier caso alienta o trata de mantener. El discurso, vaya, produce realidad y es producido.

3) El discurso circula en ámbitos y contextos diversos también, penetrando en las relaciones, la estructura y los discursos de contextos, prácticas e instituciones. La socialización de su "visión" de la realidad entre los agentes atiende pues a sus prácticas y a los marcos de comprensión de las

mismas que, en algún modo, pretende alterar. Producido para producir realidad, el discurso ha de ser reproducido.

4) Es un proceso, el de introyección, que no cabe individualizar, o que no responde exclusivamente a la comprensión de los agentes, hace también a otras mediaciones y determinaciones que operan en los contextos, prácticas e instituciones que habitan; contiene, pues, elementos comunes. Los supuestos y las prácticas del discurso no quedan, ellos mismos, a salvo del proceso de introyección. La producción de realidad no opera únicamente a nivel estructural o macro, y lo que es posibilidad para el discurso —la eventual reproducción en contextos micro— es, al tiempo, contingencia de recreación de sus enunciados y quehaceres. El discurso, en suma, puede ser recreado.

El **Diccionario de Filosofía FERRATER MORA (1994)** puede ayudarnos a emprender una primera delimitación del término. En la voz 'discurso' (págs. 915-918) encontramos cuatro acepciones:

1) La noción de discurso como traducción de *discursus* en la filosofía griega y medieval, pero también en la filosofía moderna. Aquí el discurso se contrapone a la intuición. Uno no excluye al otro y el proceso discursivo (la forma) es un pensar que se apoya en un pensar intuitivo (el contenido de la verdad). El énfasis en el conocimiento intuitivo (Platón, Descartes, Spinoza) o en el conocimiento discursivo (Aristóteles y Santo Tomás) distingue a las correspondientes filosofías. En este sentido, discurso alude al curso de un término (o proposición) a otro(a), en el proceso de un razonamiento.

2) El discurso como traducción de *oratio*. Aristóteles definió el discurso (oración, locución o frase) como un sonido o serie de sonidos vocales con significación convencional, y cuyas partes tomadas por separados tienen únicamente un significado como dicción. El discurso se ha entendido también como un conjunto de signos escritos. Tendríamos pues un discurso oral y un discurso escrito. En este sentido el discurso es enunciativo, "se compone de conceptos o de términos concatenados de tal forma que dicen algo acerca de algo". Es algo más que una proposición, y si el estudio de ésta cabe a la lógica, el de aquél hace a otros aspectos además del lógico. Los escolásticos dividen el discurso en perfecto e imperfecto, siendo el primero

aquel que completa la sentencia, el que proporciona un significado completo. Tiene, a su vez, tres tipos: el discurso enunciativo, el discurso argumentativo y el discurso ordenativo, que expresan, respectivamente, juicio, razonamiento y propósito práctico.

3) El discurso en la semiótica contemporánea: *“un complejo de signos que pueden tener diversos modos de significación y ser usados con diversos propósitos”* (ibid.: 917). Según modos y propósitos los discursos pueden ser (con Ogden y Richards, 1923) simbólicos y emotivos, y de varios tipos en virtud de las funciones del lenguaje. Charles Morris clasifica los discursos en base a (a) los modos de significar, (b) los usos, y (c) ambos a un tiempo, de lo que deviene una clasificación semiótica de dieciséis tipos de discurso “mayores”, en torno a los dos ejes (ibid.: 918):

Modo/Uso

	Informativo	Sistémico	Valorativo	Incitativo
Designativo	Científico	Cosmológico	Fictivo	Legal
Apreciativo	Místico	Crítico	Poético	Moral
Prescriptivo	Tecnológico	Propagandístico	Político	Religioso
Formativo	Lógico-matemático	Metafísico	Retórico	Gramático

Representan tipos ideales, por lo que los tipos de discurso efectivamente usados son combinaciones de los mismos.

4) El discurso, según Foucault, *“es un orden en virtud del cual se circunscribe el campo de la experiencia y del saber posible, definiéndose “el modo de ser de los objetos que aparecen en tal campo””* (ibid.: 918). La dificultad de comprender la diferencia entre el discurso clásico y el discurso moderno *“se debe a que el primero se halla ligado a una teoría de la representación, que persistimos en usar al tratar de entender el discurso moderno”* (ibid.). Para Foucault, el discurso es una serie de procedimientos que trazan líneas divisorias entre lo admitido y lo no admitido; *“el discurso es una delimitación, pero a la vez puede hablarse de “procedimientos de control y delimitación del discurso”, que se ejercen desde el exterior o bien son inmanentes a él”* (ibid.). Nociones

como especificidad, regularidad, o condiciones de posibilidad, entre otras, constituyen principios de análisis del discurso.

Este primer acercamiento sirve para trascender la idea de discurso como mera enunciación. Cabe rescatar, en particular, la idea de uso del discurso en tanto que re-significación, si bien no nos interesa particularmente la clasificación del discurso o su tipificación en torno a la dupla modo/uso. Más útil es, en cambio, la noción de discurso en Foucault, en especial y como veremos más adelante, por la restitución de materialidad al discurso (las 'prácticas discursivas') y todo lo relativo a la delimitación de verdad y el control del discurso, concepción que excede, con mucho, el mero propósito práctico.

VAZQUEZ MEDEL, en el *Diccionario de Hermenéutica* (Universidad de Deusto, 1997) analiza la noción de discurso desde otra óptica, pero con puntos de contacto con el anterior artículo, y apuntando algunos temas que habremos de abordar en parte. Comienza, de hecho, por señalar algunos de los problemas con que fue utilizado (op. cit.: 149-150). Así, el sentido de 'curso' en el ámbito de la filosofía; el de 'unidad comunicativa' en el ámbito de la lingüística, donde finalmente el discurso aparece como 'proceso semiótico' aplicado a discursos no (o no exclusivamente) verbales. En el ámbito de la semiótica el interés por el discurso corrige el acento puesto en la lengua por el énfasis en el habla. Los estudios de Benveniste subrayan la 'fundación del yo' en la actividad discursiva. Se transita, pues, de una visión del discurso como producto o resultado a una concepción dinámica. Se llega así al ámbito de la pragmática, donde se analiza "*la relación de los intérpretes con los "tejidos" simbólicos que manifiestan significados y sentidos*" (ibid.: 150). La superación de la dicotomía del decir frente al hacer, fundada en los estudios de Austin y de Searle sobre los 'actos de habla', conduce al análisis de las condiciones efectivas y las implicaciones derivadas de la enunciación de un discurso. Finalmente, se alude a Foucault, y su noción de discurso como exterioridad del orden del discurso.

La cualidad dinámica de la noción de discurso (de 'curso' también) procede del verbo *currere*. Dinamismo y orientación a un fin, que rige el desplazamiento de un punto a otro. Discurso se liga aquí al discurrir o

estar en el mundo, que, “*en la medida en que se va sedimentando como producto, lo captamos como discurso*” (ibid.: 151). Un discurso que puede ser leído y hasta cierto extremo corregido (“*co-regido: regido simultáneamente por nosotros y por todo el conjunto de mediaciones que nos constituyen*” [ibid.]). El discurso se torna entonces la representación en la conciencia de la vida transcurrida, las relaciones, el relato. En ese discurrir el hombre teje textos, en continua reconstrucción:

Podría pensarse la relación discursiva como algo ajeno y externo al ser mismo que discurre, como una actividad más. Nada menos cierto. El discurrir mismo constituye al ser que discurre, a la vez que éste constituye el discurso: es un principio de acción y reacción. No somos —en cuanto conciencia fundada— nada fuera de nuestra actividad discursiva (ibid.: 151).

Un discurso del pensamiento y del sentimiento, de la dicción y de la acción: “*somos en tanto discurrimos*”. Pero el discurrir “*supone entrar automáticamente en el espacio de otros discursos (...). Ningún discurso discurre al margen de los otros*”:

La intelección del mundo (que es mundo, precisamente, por dicha intelección) nos condena de algún modo a la pérdida de la realidad radical que subyace a todas las cosas, a la vez que nos regala nuestra mismidad. El precio por entrar (efímera o definitivamente) en el espacio de la realidad radical es nuestro yo como construcción discursiva, como diferencia (ibid.: 152).

Todo discurso tiene un trayecto, y exige al receptor recorrerlo de nuevo; perderse supone restablecer las relaciones, entrar en el orden del discurso:

(...) Entrar en el orden del discurso es someterse a la influencia de la vida, que a veces nos desplaza de una trayectoria previa, hacia otros espacios de pensamiento y de sentimiento.

(...) Relacionando asignamos un contenido y un valor a cada objeto, a cada persona, a cada cualidad, a cada hecho... En esto, y no en otra cosa, consiste discurrir. Pero nosotros no somos ajenos, extraños o previos al

discurrir mismo. Nuestra conciencia se nos manifiesta en esa actividad y, posiblemente, no exista fuera de ella (ibid.: 152).

El discurso deviene así un contenido de la mente, "*contenido de la mente que produce y contenido de las mentes que reproducen a partir de la mediación*" (ibid.). Pero no cabe confundir mediación y discurso:

(...) Este uso sólo será admisible a condición de que entendamos que la mediación sólo cuando alguien la haga discurrir, la revitalice, la represente en su mente (ibid.: 153).

Al cabo, discurrir es "*nuestro modo de estar en el mundo, pues tal actividad relacionadora construye el mundo*" (ibid.). Pero "*no hay discurso cerrado en sí mismo*":

(...) Todo discurso (en cuanto mediación y concreción material o energética) puede ser discurrido (esto es, convertido en representación mental, dotado de significación) gracias a todo lo que le excede. Por cuanto está más allá de sí mismo. Por cuanto le *trasciende*. Gracias a esos otros discursos que han ido construyendo nuestra mente, y dentro de sus propias coordenadas, podemos seguir representándonos otros nuevos (ibid.: 153).

Finalmente, "*la noción de discurso es más amplia que la de texto*", menos equívoca y más abierta a la presencia de otros discursos: "*la consideración del texto (o del discurso) como productividad*", exige la atención a las operaciones de producción y las transformaciones del texto (ibid.: 153-154).

De esta segunda aproximación rescatamos elementos ausentes en la primera, pero importantes en orden a nuestro trabajo. Así, por ejemplo, la consideración de las condiciones efectivas y las implicaciones de la enunciación de un discurso; pero también el papel activo de los agentes, ya no meros receptores, que co-rigen la reproducción del discurso, o de las mediaciones que operan en dicho proceso. El discurso, en fin, como construcción, y la construcción de discursos por los agentes; la propia relación entre discursos, y aquella otra, interna, que es necesario restablecer para acceder al orden de un discurso. Sin embargo, la noción de representación

es insuficiente, a menos que contenga la posibilidad de recreación del discurso, que supere el pálido reflejo. La idea de que los discursos no operan en el vacío, que son asimilados a marcos o esquemas mentales previamente construidos (y en parte e inevitablemente compartidos) habrá de ser ampliada si se quiere potenciar la propia noción de mediación. Finalmente, la diferenciación entre texto y discurso es oportuna, pero a condición de no entender el primero de manera estrecha (y sí como un mecanismo de representación [LUNDGREN, 1992]). Nos interesa, en particular, la idea de producción del texto o del discurso, concepto éste, en verdad, más amplio.

Al discurso cabe juzgarlo por su capacidad para construir o producir realidad. Esta cualidad o condición del discurso nos obliga a comenzar precisamente por tales procesos. BERGER Y LUCKMANN (op. cit: 39 y ss.), al hablar del conocimiento de sentido común y la realidad de la vida cotidiana, advierten que las rutinas de la vida cotidiana, en tanto prosiguen sin interrupción, son aprehendidas como no problemáticas, pero

(...) El sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo solamente hasta nuevo aviso, es decir, hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad de la vida cotidiana busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya no es problemática. El conocimiento del sentido común contiene una diversidad de instrucciones acerca de cómo proceder para esto (ibid.: 42).

¿Qué elementos juegan en esa integración? Berger y Luckmann señalan la existencia de "*zonas limitadas de significado*", realidades caracterizadas por significados y modos de experiencia circunscritos. Encontramos ejemplos de tales zonas en la realidad de los sueños o del pensamiento teórico. La transición de la realidad de la vida cotidiana a estas zonas requiere un salto, donde la preeminencia de la primera queda a salvo gracias al lenguaje común, que seguimos utilizando cuando interpretamos experiencias referidas a las zonas limitadas de significado:

(...) Típicamente, yo "deformo", por lo tanto, la realidad de éstas en cuanto empiezo a emplear el lenguaje común para interpretarlas, vale decir,

“traduzco” las experiencias que no son cotidianas volviéndolas a la suprema realidad de la vida cotidiana (ibid.: 44).

La significación o producción humana de signos es, al cabo, una forma de objetivación:

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan principalmente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana (ibid.: 55).

De modo que *“si bien el lenguaje también puede usarse para referirse a otras realidades (...) conserva empero su arraigo en la realidad de sentido común de la vida cotidiana”* (ibid.: 57). Nos referimos a una realidad dominada por un motivo pragmático, cuyos significados comparto con otros. El lenguaje, entonces, tiene una gran capacidad para objetivar experiencias, para tipificarlas e incluirlas en categorías más amplias, de modo que adquieren significado para mí. Tipificadas, se vuelven anónimas. El lenguaje puede, además, trascender la realidad de la vida cotidiana y referirse a experiencias relativas a zonas limitadas de significado. Es lo que permite la integración, la transposición de significados a la realidad de la vida cotidiana, que, de este modo, cobran significado en relación a ésta:

Cualquier tema significativo que de esta manera cruce una esfera de realidad a otra puede definirse como un símbolo, y el modo lingüístico por el cual se alcanza esta trascendencia puede denominarse lenguaje simbólico. (...) El lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otros mundo (ibid.: 59).

De hecho, el lenguaje tiene poder para constituir campos semánticos o *“zonas de significado circunscritas”* (ibid.). Por ejemplo, la suma de objetivaciones lingüísticas correspondientes a una determinada profesión sirve para ordenar de manera significativa todos los sucesos rutinarios de la tarea diaria:

(...) Dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. La acumulación es, por supuesto, selectiva, ya que los campos semánticos determinan qué habrá que retener y qué habrá que "olvidar" de la experiencia total tanto del individuo como de la sociedad. En virtud de esta acumulación se forma un acopio social de conocimiento que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. Vivo en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. (...) De esta manera, la participación en el cúmulo social de conocimiento permite la "ubicación" de los individuos en la sociedad y el "manejo" apropiado de ellos (ibid.: 60).

Es decir, un campo semántico, construido, construye a su vez, delimita. El individuo, en virtud de los roles que desempeña, ha de penetrar en zonas específicas de conocimiento social. Ello implica una distribución social del conocimiento. Cuanto más compleja la división del trabajo, mayor proporción de conocimiento relativo a roles específicos; surgen así los especialistas, administradores de los sectores del cúmulo social de conocimiento:

(...) Los "roles" aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados (ibid.: 103).

Como consecuencia de la segmentación institucional, se da la posibilidad de que existan "*subuniversos de significado*", resultado de la especialización de roles:

Con el establecimiento de subuniversos de significado surge una variedad de perspectivas de la sociedad en general, a la que cada uno contempla desde el ángulo de un solo subuniverso. (...) Más aún: cuando un cuerpo de conocimiento se ha elevado al nivel de un subuniverso de significado relativamente autónomo, tiene la capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que lo produjo (ibid.: 112-113).

¿Apuntes sobre la recursividad del discurso? En cualquier caso, el número creciente de estos subuniversos los vuelve cada vez más inaccesibles a los profanos, creando además problemas de legitimación. A los profanos hay que mantenerlos alejados y hasta ignorantes del subuniverso; si, aun así, no lo ignoran y el subuniverso requiere privilegios o reconocimiento social, hay que mantener alejados a los profanos y conseguir, sin embargo, que reconozcan la legitimidad del procedimiento: propaganda, mistificación, utilización de símbolos de prestigio, etc. Asimismo, hay que retener a los iniciados mediante procedimientos prácticos y teóricos para que no se alejen del subuniverso. La distinción entre iniciados y profanos es oportuna en relación al discurso, como lo es la de legitimación.

En términos generales, el individuo queda conformado por lo que Berger y Luckmann definen como "*universos simbólicos*", matriz de significación con alto potencial explicativo:

(...) Cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica...

(...) El universo simbólico se concibe como la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren *dentro* de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico (ibid.: 124-125).

El universo simbólico es concebido como matriz de todos los significados social y subjetivamente reales, "*dominios separados de la realidad se integran dentro de una totalidad significativa que los explica y quizás también los justifica*" (ibid.: 125). Nos interesa particularmente el hecho de que tales universos simbólicos son productos sociales con una historia; los universos simbólicos son teóricos, pero es posible habitar en ellos de modo no teórico (ABERCROMBIE, 1982), como hace la mayoría de la gente. De ahí la necesidad de mantenerlos:

(...) Mientras que el universo simbólico legitima el orden institucional en su más alto nivel de generalidad, la teorización acerca del universo sim-

bólico puede ser descrita como legitimación de segundo grado, por así decir. Todas las legitimaciones, desde las más sencillas legitimaciones pre-teóricas de significados institucionales distintos hasta los establecimientos cósmicos de universos simbólicos pueden, a su vez, describirse como mecanismos para mantenimiento de universos... (BERGER Y LUCKMANN, op. cit.: 135-136).

Encontramos aquí un primer apunte sobre la labor de producción y control simbólico. Los procedimientos para el mantenimiento de tales universos se hacen necesarios cuando el universo se convierte en problema; mientras no suceda esto, el universo simbólico se autosustenta. Tales mecanismos atienden a aspectos no solo normativos, también cognoscitivos:

Los mecanismos conceptuales que mantienen los universos simbólicos siempre entrañan la sistematización de legitimaciones cognoscitivas y normativas que ya estaban presentes en la sociedad de modo más sencillo y que cristalizaron en el universo simbólico en cuestión. En otras palabras, el material con que se construyen las legitimaciones que mantienen los universos consiste mayormente en una elaboración ulterior —a un nivel más elevado de integración teórica— de las legitimaciones de las diversas instituciones (ibid.: 140-141).

Esa legitimación, cabe pensar, pudiera dirigirse a determinados sectores institucionales. En este sentido, ¿no puede entenderse el discurso como una zona limitada o un subuniverso de significados destinado a la producción y/o mantenimiento de un determinado orden institucional? La aparición de elencos dedicados al mantenimiento de universos simbólicos, puede dar lugar a conflictos entre profesionales y expertos:

[A los profesionales] Ha de resultarles especialmente irritante que los expertos pretendan conocer la significación última de las actividades de los profesionales mejor que estos mismos. Dichas rebeliones por parte de los "profanos" puede que hagan surgir definiciones rivales con respecto a la realidad y que eventualmente aparezcan nuevos expertos encargados de las nuevas definiciones (ibid.: 151).

La distinción entre profanos e iniciados, y entre profesionales y expertos (“profesionales del discurso”) es oportuna, y remite a las operaciones de producción y control discursivos. La concepción de Berger y Luckmann de la construcción de significado tienen algunas implicaciones para la conceptualización del discurso. La noción de *zona limitada de significados* (realidades caracterizadas por significados y modos de experiencia circunscritos) podría ser una primera aproximación al discurso, en tanto experiencias y significados que trascienden esferas de la realidad. Pero el mismo instrumento que hace posible esa trascendencia, el lenguaje, ha operado —por mor de la distribución social del conocimiento— en la construcción de campos semánticos y aun en la de subuniversos de significados —en virtud de la segmentación institucional— que habitan grupos de individuos. Esto es, la trascendencia de esferas de realidad ha de validarse con la integración (y asimilación) de nuevos significados en otros previos y compartidos. Los universos simbólicos aparecen como la matriz que integra esas zonas de significado y subuniversos, que abarcan el conjunto institucional. La producción y distribución de discursos puede entenderse como una de las operaciones de mantenimiento de dichos universos, una forma de legitimación a la postre. La elaboración y puesta en circulación de nuevas zonas de significado, de nuevos subuniversos, de nuevos discursos, remite al mantenimiento y legitimación de determinados entramados institucionales. Un trabajo simbólico que se apoya en el propio universo simbólico o subuniversos de significado a los que se dirige, y en los que, una vez integrado, encontrará legitimación —y legitimará—: tienen la capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que los (re)produjo.

CASTORIADIS (1995) aporta una visión sugerente de la institución de la sociedad, y del modo en que las significaciones operan en la producción de realidad:

(...) Todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus “partes totales” como diría un matemático. De conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, son no

solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a reproducirla (pág. 68).

Hay, pues, "*una unidad en la institución total de la sociedad*", a saber:

(...) La unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de *significaciones* que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esa urdimbre es lo que yo llamo el *magma* de *significaciones imaginarias sociales* que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan.

(...) Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos "racionales" o "reales" y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por *creación*, y las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo (ibid.).

Tales significaciones, entonces, producen la realidad social, "*toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, su propio mundo*" (ibid.: 69). Para Castoriadis la institución de la sociedad y esas significaciones imaginarias incorporadas a ella se despliegan en dos dimensiones indisociables: (a) en la dimensión conjuntista-identitaria, la sociedad opera con elementos, clases, propiedades y relaciones distintas y definidas: todo lo concebible está sometido a determinación; y (b) en la dimensión imaginaria, la existencia es significación, y toda significación remite a un número indefinido de otras significaciones.

El magma, que enuncia un modo de organización, contiene conjuntos, "*pero no es reductible a conjuntos o sistemas de conjuntos*" (que puede poseer en número indefinido), ni puede ser reconstruido analíticamente. A Castoriadis le interesa, en suma, el poder instituyente de la sociedad, su capacidad para la autocreación. ¿Dónde, entonces, situamos el discurso?, ¿pertenece a la dimensión conjuntista-identitaria ó a la imaginaria?, ¿es, por contra, un ejemplo de la indisociabilidad de ambas? De ser así, ¿qué tiene de determinación y qué de significación? Dicho de otro modo, si en una primera acepción, discurso es significación, ¿cuál es su poder de determinación? Y, sobre todo, ¿cómo rastrearlo? ¿Es apreciable en los códi-

gos, propiedades o relaciones que transporta o exige, en cambio, un rastreo de significaciones que, en palabras del autor, se remiten unas a otras? Si el discurso circula en esa magma de significaciones, ¿de qué modo se relaciona con él?, ¿cómo desbrozar, en su seno, la construcción de un discurso en particular?

Castoriadis nos previene, en cualquier caso, contra la búsqueda de un sujeto o una causa:

(...) Siempre hay una masa fantástica y fantásticamente compleja de cosas existentes y de condiciones parciales, y en el interior de esa masa es donde se realiza la creación histórica (ibid.: 73-74).

Esa continua creación hace, evidentemente, al sentido de la historia, al modo en que se relaciona lo nuevo con lo viejo (*"lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera"* [ibid.: 74]), lo que lleva a Castoriadis a pronunciarse sobre la emergencia de lo nuevo:

(...) Hay mucho que decir sobre las condiciones que precedieron y rodearon a esos nacimientos. Podemos *dilucidar* tales procesos, pero no podemos "explicarlos". Una "explicación" implicaría o bien derivar significaciones partiendo de no significaciones, lo cual no tiene sentido, o bien reducir todos los magmas de significaciones que aparecen en la historia a las combinaciones de un pequeño número de "elementos de significación" ya presentes desde el comienzo de la historia humana, lo cual es manifiestamente imposible... (ibid.: 74).

Afirmación con implicaciones para la conceptualización y análisis del discurso, como la consideración de la materialidad (las no significaciones) en el seno del magma, y de las condiciones de emergencia de determinados discursos en las coordenadas de un determinado magma.

BOURDIEU (1985: 96 y ss.) abunda en algunos aspectos de la integración de nuevos significados y las alteraciones practicadas en las representaciones de la realidad social; recuerda, en concreto, el poder estructurante de las palabras, su capacidad para prescribir al describir, para denunciar al

enunciar. Se puede modificar la realidad social modificando la representación que de ella se hacen los agentes. Así, cuando se refiere al discurso herético, Bourdieu señala:

(...) Debe producir un nuevo sentido común e integrar en él, investidos con la legitimidad que confieren la manifestación pública y el reconocimiento colectivo, las prácticas y experiencias hasta ese momento tácitas o rechazadas por todo un grupo (pág. 97-98).

Aunque no analizamos un discurso herético, más bien al contrario, un discurso con gran poder de legitimación, la cita puede servir para ligar dos aspectos que nos interesan particularmente: la ligazón de la enunciación con las prácticas. Respecto de la primera, un discurso en transformación, siquiera que no nuevo, debe generar consenso; en lo que hace a las segundas, la aceptación de nuevas prácticas y su integración en prácticas previamente estructuradas potencian no sólo la producción del consenso sino también su apuntalamiento en el ámbito de lo material. En este sentido, elevar a *"la objetividad del discurso público o de la práctica ejemplar una manera de ver y de vivir el mundo hasta ese momento relegada al estado de disposición o experiencia tácita"* (ibid.: 98) —en el ámbito que fuere, añadimos nosotros—, ha de ser pretensión central del discurso o, para mejor decirlo, de las instancias encargadas de su producción.

Bourdieu hace en esta obra un análisis de ciertas formas del discurso, con implicaciones importantes. Señala, por ejemplo, que la formalización produce ilusión de sistematicidad, una cierta ruptura con el lenguaje común y destaca *"el primado de las relaciones"* sobre los elementos, de la forma sobre la sustancia. Traemos aquí el asunto de la formalización en relación a los lenguajes especializados que habremos de analizar y, con Bourdieu, su poder de ocultación:

(...) Sometida a las normas tácitas o explícitas de un campo particular, la sustancia primitiva se disuelve —si puede hablarse así en la forma; formalizándose, introduciendo las formas, se hace forma misma y resultaría inútil buscar el centro de ese círculo que está en todas partes y en ninguna parte, en un conjunto de palabras clave o de imágenes. Esta formalización es, al tiempo, e inseparablemente, transformación y transus-

tanciación: la sustancia significada es la forma significante en la cual esa sustancia se realiza (ibid.: 115).

De aquí se sigue la fusión de significante y significado, los juegos de enunciación que operan en el discurso y tienden a naturalizar ciertas nociones. Pero esa transustanciación a la que alude Bourdieu, ¿no termina por vaciar el significante, por convertirlo en receptáculo o anfitrión de nuevos significados? Dicho de otro modo, la sustancia cambia, se transforma y, otra ya, se torna huésped de un mismo significante. Ahora bien, como no puede otorgarse voluntad al significante, no basta con examinar los sucesivos 'círculos' que en torno a él se producen —hace bien Bourdieu en poner el acento en las relaciones antes que en los elementos—, para indagar el alcance de esa transformación no podemos quedarnos en el ámbito de lo simbólico. Es, con todo, una primera tarea la de rastrear los términos que conforman un cierto discurso, para identificar su aparición, y desentrañar las reglas o formas de su sintaxis: las parejas o conjuntos de términos, las oposiciones, etc. Que la sustancia devenga forma, como apunta Bourdieu, acaba convirtiendo el término —y los sucesivos, cambiantes y borrosos significados que en él anidan— en poco menos que inatacable: de ahí su valor legitimador.

Y ya que hablamos de legitimación, conviene introducir aquí —si bien se abordará con más detalle en el apartado 2.4. — la relación de significación y discurso con institución, donde, en verdad, cobra efecto aquélla. En el marco de su teoría de la estructuración, GIDDENS (1995: 66 y ss.) establece tres dimensiones estructurales de los sistemas sociales: significación, dominación y legitimación:

Estructuras de significación tienen que ser aprehendidas en todos los casos en conexión con dominación y legitimación (ibid.: 67).

Parte Giddens de una consideración del poder como algo inherente a una asociación social y no como algo nocivo; como dominación no equivale a distorsión y es condición de los códigos de significación. Si, en el orden institucional, la dominación corresponde a las instituciones políticas

y económicas, y la legitimación a las jurídicas, la dimensión de la significación corresponde a los órdenes simbólicos y los modos de discurso. Respecto de estos últimos, Giddens matiza la diferencia entre signos y símbolos. Los símbolos *"interpolados en el interior de órdenes simbólicos"* constituyen *"una dimensión esencial de la "conglomeración" de instituciones"*:

Los símbolos coagulan los "excedentes de significado" implícitos en el carácter polivalente de los signos: conjugan aquellas intersecciones de códigos que son especialmente ricas en diversas formas de asociación de significado... (ibid.: 68).

El hecho de que Giddens prevenga contra la consideración de la dominación como *"estructuras de significación distorsionadas"*, nos sirve para situar, en relación a la de discurso, otra noción importante, la de ideología:

(...) Ordenes simbólicos y modos de discurso asociados son un lugar institucional privilegiado para la ideología. Pero en la teoría de la estructuración la ideología no es un "tipo" particular de orden simbólico ni de forma de discurso. (...) "Ideología" denota sólo aquellas asimetrías de dominación que conectan una significación con la legitimación de intereses sectoriales (ibid.: 68).

Cuando Giddens (ibid.: 68) afirma que *"estructuras de significación son separables sólo analíticamente sea de la dominación, sea de la legitimación"*, parece apuntar a la necesidad de relacionar unas con otras. La ubicación de dicha relación en el orden institucional puede ayudar a calibrar el alcance del discurso:

Las instituciones son poderosos agentes de legitimación que contribuyen en gran medida a que determinados discursos puedan erigirse en hegemónicos, algo que ocurre sin que suela ser observado por los profesores (BELTRÁN, F., 1995: 42).

La noción de ideología, definida en términos distintos siquiera que no extraños, comporta otros ángulos de análisis:

La *forma* ideológica de la relación entre los hombres y sus condiciones de existencia es "imaginaria". Contrariamente a lo que se podría esperar, la ideología no desvela la índole real y más fundamental de esta relación. En términos más precisos, la ideología no representa (o distorsiona) las condiciones reales de existencia, por ejemplo, las relaciones de producción, sino que representa la *relación* de los individuos con esas relaciones. Debido a que lo único representado es la *relación* de los individuos con sus condiciones de existencia, la naturaleza de las condiciones de existencia queda ella misma oculta; y precisamente en este sentido la ideología es "imaginaria" (ABERCROMBIE, 1987: 196-197).

Así pues, ¿qué intereses de grupos sociales puede estar legitimando los significados atribuidos a calidad, sobre los que opera un trabajo simbólico o discursivo considerable? GIROUX (1993) afirma respecto de la ideología:

(...) Deseo sostener que la ideología no se puede reducir al caso determinante de lo económico, ni tampoco se puede definir de manera reductora como un simple ejemplo de "falsa toma de conciencia". No, la ideología necesita ser definida como la propia producción de significado, según queda éste estructurado y expresado en ideas, relaciones sociales, prácticas significativas, y dentro y por medio de la construcción de experiencia (pág. 47).

Hasta aquí podríamos definir el discurso conjugando enunciados y prácticas, producción y reproducción social, materialidad e internalización:

(...) Los complejos de signos y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social. Con su persistencia estructurada y material, los discursos son lo que dan sustancia diferenciada al hecho de ser miembro de un grupo social o de una formación de clase, que media un sentimiento interno de pertenencia y un sentido externo de otredad (TERDIMAN, en GIROUX, op. cit.: 15).

THERBORN (1987) expone su noción de ideología en los siguientes términos:

(...) La concepción de ideología aquí empleada incluye deliberadamente tanto las nociones y la "experiencia" cotidianas como las elaboradas doctrinas intelectuales, tanto la "conciencia" de los actores sociales como los sistemas de pensamiento y los discursos institucionales de una sociedad dada. Pero estudiar todo esto como ideología significa considerarlo desde una perspectiva particular: no como cuerpos de pensamiento o estructuras de discurso *per se*, sino como manifestaciones del particular ser-en-el-mundo de unos actores conscientes, de unos sujetos humanos. En otras palabras, concebir un texto de unas palabras como ideología equivale a considerar la manera en que interviene en la formación y transformación de la subjetividad humana (pág. 2).

Esta concepción restituye a la ideología una "*matriz material*", y la producción de subjetividad inherente —cuestiones centrales en nuestro análisis, como veremos a continuación— permite a Therborn distinguir tipos de prácticas:

Todas las actividades humanas están dotadas de significado y todas las interpelaciones ideológicas tienen algún tipo de existencia "*material*", en movimientos corporales, sonidos, papel y tinta, etcétera. Esto no significa, sin embargo, que no sea posible distinguir analíticamente en la práctica humana las dimensiones ideológicas de las materiales, las discursivas de las que no lo son. (...) Podemos, pues, distinguir entre prácticas en las que es dominante la dimensión discursiva, como pronunciar una alocución o escribir un ensayo sobre la ideología, y otras en las que predomina la no discursiva, como hacer el amor, la guerra, la revolución o automóviles. Una vez aclarado que lo que estamos haciendo es *distinguir* desde un punto de vista analítico las dimensiones predominantes y no separar sustancialmente fenómenos empíricamente interrelacionados, podemos trazar una distinción esquemática entre prácticas discursivas y no discursivas (ibid.: 28).

De otro modo, la ideología funciona "*a través de prácticas discursivas inscritas en matrices de prácticas no discursivas*" (ibid.: 67), lo que determina dos tipos de tareas: (1) la construcción y mantenimiento de un orden discursivo y (2) el despliegue de afirmaciones y sanciones no discursivas. La producción y el control del discurso.

Ya en el ámbito de la sociología de la cultura, para WILLIAMS (1982), *"decir que toda práctica cultural es "ideológica" no quiere decir sino que (como en otros usos corrientes) toda práctica es significativa"* (pág. 27); decir, en cambio que toda producción cultural es ideológica o dirigida por la ideología, es obviar *"los procesos reales y complejos a través de los cuales una cultura o una ideología son en sí mismas producidas"* (ibid.). El objeto de estudio, entonces, cambia:

(...) Lo que el sociólogo o el historiador de la cultura estudian son las prácticas sociales y las relaciones sociales que producen no sólo "una cultura" o "una ideología" sino, más significativamente, aquellos estados y obras dinámicas y reales dentro de las cuales no sólo existen continuidades y determinaciones persistentes, sino también tensiones, conflictos, resoluciones e irresoluciones, innovaciones y cambios reales (ibid.: 27-28).

Frente a la continuidad, la discontinuidad; frente a la determinación el conflicto y la irresolución, la indeterminación al cabo; frente al cambio, los cambios en plural, las innovaciones. En cualquier caso, el estudio del discurso y su producción va ganando peso, en relación a la significación, el estudio de las prácticas, si bien:

(...) Sería igualmente erróneo suponer que podemos estudiar provechosamente un sistema social sin incluir, como parte central de su práctica, sus sistemas significantes, de los cuales, en cuanto sistema, depende fundamentalmente. Pues un sistema signifiante es intrínseco a todo sistema económico, a todo sistema político, a todo sistema generacional y, más generalmente, a todo sistema social. Sin embargo, en la práctica también es distinguible como un sistema en sí mismo: como lenguaje, de manera más evidente; como sistema de pensamiento o conciencia o, para utilizar ese difícil término alternativo, como ideología; y, también, como cuerpo de obras de arte y del pensamiento específicamente significantes. Además todos ellos existen no sólo como instituciones y obras, sino también, necesariamente, como prácticas activas y estados mentales (ibid.: 194-195).

En consecuencia, el estudio de las prácticas culturales, que podemos tomar como indicio del análisis de otro tipo de prácticas y producciones

—en verdad, no resultan ajenas—, acarrea el estudio de un conjunto más complejo:

(...) La distinción de la cultura, en el más amplio o en el más restringido de los sentidos, como un sistema signifiante realizado, está concebida no sólo para dar lugar al estudio de instituciones, prácticas y obras manifiestamente significantes, sino también para activar, mediante esta atención especial, el estudio de las relaciones entre estas y otras instituciones, prácticas y obras.

(...) Así pues, la organización social de la cultura, como sistema signifiante realizado, está inserta en toda una gama actividades, relaciones e instituciones, de las que sólo algunas son manifiestamente “culturales”(ibid.: 195-196).

O manifiestamente “discursivas”, podríamos añadir.

Punto en el que nos adentramos en la aportación de FOUCAULT a la conceptualización de ‘discurso’, de especial relevancia para nuestro trabajo. Puede entenderse el alcance de la propuesta foucaultiana como de mero salto cualitativo; creemos, en cambio, que se trata de un enfoque totalmente distinto. En *El Orden del Discurso*, Foucault introduce en la conceptualización y análisis del discurso la doble consideración de los procedimientos de delimitación de la verdad (y el control del discurso) y de restitución de la materialidad (el acontecimiento, las prácticas discursivas):

(...) En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad (FOUCAULT, 1999: 14).

Para Foucault (ibid.: 14 y ss.), el discurso no sólo traduce luchas o sistemas de dominación, es también el medio por el cual, y a través del cual, se lucha. Es por ello que está sujeto a procedimientos de control, que discurren en tres sentidos. En primer lugar, existen procedimientos de control externos, que consisten en sistemas de exclusión basados en la “voluntad de verdad” (ibid.: 24). Hay, en segundo lugar, procedimientos

de control internos, destinados a “conjurar los azares”, como el comentario, el autor o la disciplina (de ésta última señala la existencia de una “policía discursiva” que se reactiva en cada uno de sus discursos [ibid.: 38]). En tercer lugar, habla Foucault de procedimientos para determinar la condiciones de utilización del discurso, para imponer a los individuos que los dicen cierto número de reglas. Una forma, al cabo, de limitar el acceso:

(...) No todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciadas) mientras que otras aparecen como abiertas a todos los vientos y se ponen a disposición de cualquier sujeto que hable (ibid.: 39).

Habremos de considerar esos procedimientos, tanto, entendemos, de generación de consensos (que comporta exclusiones), de control del discurso, como, en particular, aquellos que discurren en la dirección de permitir y aun propiciar la incorporación de los agentes —la legitimación del discurso, sin abrir el discurso mismo—. Es en esa cualidad de apertura parcial del discurso donde radican igualmente parte de las posibilidades de develado del discurso, de un lado, y de recreación del mismo, del otro.

THERBORN (op. cit.: 68-69) reformula los procedimientos de control, selección, organización y redistribución apuntados por Foucault. En primer lugar, la restricción del discurso: *“las restricciones institucionalizadas sobre quién puede hablar, de qué se puede hablar y en qué ocasión”*. En segundo lugar, la protección del discurso, *“los procedimientos internos de un discurso que están destinados a protegerlo de otros discursos”*. Finalmente, la apropiación delimitada del discurso, *“mediante la que se restringe su recepción”*, y que remite a los procedimientos de organización social (afirmación-reconocimiento no discursiva y las sanciones y puniciones).

Respecto de los primeros, y en el ámbito de la producción intelectual, advierte BOVÉ (1996: 17 y ss.) que *“no existe escapatoria al régimen dado de la verdad que define y hace posible la práctica intelectual”*, algo que acaba por propiciar un *“nuevo consenso de oposición”*, una integración del oponente o un *“control de la resistencia dentro de una institución del Estado, dentro de la Academia”*. Resulta sugerente, en este sentido, la apuesta de Bové:

(...) El trabajo crítico debe tener en cuenta lo que la resistencia no puede realizar en el terreno que la institución delimita, es decir, discutiendo su función en los términos de la institución; pero antes la resistencia —la alteridad— debe tomar forma de lucha bajo la forma del desplazamiento: produciendo conocimiento de géneros y contenidos que, como sucedía hace treinta años cuando la “teoría” llegó a los Estados Unidos, ha sido otra vez recibido como “bárbaro” y como “una amenaza para la civilización” (...). En otras palabras, los críticos deben orientarse hacia materiales y cuestiones en un nivel tan diferente que resulte irreconocible como crítica dentro de la academia (ibid.: 21).

Nos sitúa el autor ante una disyuntiva: la resistencia y crítica “desde dentro” (que afecta al propio régimen de verdad en el que uno se sitúa y contiene la consciencia de las implicaciones de tal ubicación) ó la crítica y teoría “desde fuera” del régimen de verdad, que supone el desconocimiento por parte de éste, la imposibilidad de fagocitación de unos contenidos y lenguajes que escapan a sus códigos. Un ejemplo, tal vez, de esta última opción sería aquella en que, dada la magnitud, ubicuidad y capacidad de legitimación del concepto ‘calidad’, decidiéramos prescindir de él para hablar de los problemas en educación. Pero eludirlo supondría, al menos en nuestro caso, desconocer el extraordinario alcance de la socialización del término, y, a la postre, prejuizar sus contornos en las definiciones de los agentes. En cualquier caso, y en el ámbito de la teoría, es evidente que ciertos conceptos pueden generar cercos difíciles de salvar; las repercusiones de su encaje en el discurso del campo han de ser analizadas igualmente.

Entre los sistemas de restricción, retomando a Foucault, encontramos los rituales, las sociedades de discurso, las doctrinas y la adecuación social del discurso, formas todas ellas de atemperar el acceso y relegar la incorporación. En nuestro caso, habrá que matizar niveles de incorporación, en atención a la voluntad de socialización de los supuestos del discurso de la calidad en educación, implícitos en las condiciones de utilización del discurso, cuando el uso de determinados términos supone situarse en las coordenadas del discurso (conscientemente o no) y el dominio progresivo de los supuestos discursivos aumenta la “expertez” y, con ella, la incorporación.

Foucault (1999: 46-51) habla asimismo de las formas de elisión de la realidad del discurso, a través de la figura del fundador (funda horizontes de significado), la experiencia originaria (reconocimiento de significaciones previas, ya dichas) y la mediación universal (interrelación y aun correspondencia entre las cosas y el discurso). Aquí, el discurso se anula en su realidad, quedando al servicio del significante. Prohibiciones, barreras o límites se disponen de manera que se domina la proliferación del discurso, y se controla el desorden del discurso, sus partes más peligrosas. Algo que exige, según el autor, replantearnos la voluntad de verdad, restituir al discurso su carácter de acontecimiento y *"borrar la soberanía del significante"*. No es difícil reconocer en los mecanismos apuntados por Foucault aquellos que operan en el discurso que nos interesa: la existencia de 'popes' del discurso, suerte de fundadores de significado y de metodologías; la fácil y falaz asimilación de supuestos del discurso a nociones de sentido común, tópicos dados por ciertos que no resisten un análisis detenido, etc., fórmulas en suma que vendrían a ratificar la "autenticidad" del discurso; la conexión interesada de nuevas nociones con significaciones previas, por más que en dicha operación del término sólo reste el significante (en la dirección apuntada por Bourdieu), etc.

Junto a esos mecanismos de producción y control del discurso, Foucault destaca el carácter de 'acontecimiento' del discurso. Cuando advierte del método (ibid.: 51-53), señala en primer lugar el trastocamiento, que permite reconocer el enrarecimiento del discurso y dejar de considerarlo una instancia fundamental y creadora (acontecimiento antes que creación). Después, la discontinuidad:

Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen (ibid.: 53).

Hay que atender, entonces, a la serie antes que a la unidad. Para continuar, la especificidad:

(...) Concebir el discurso como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta prác-

tica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad (ibid.: 53).

La regularidad antes que la originalidad, pues. GABILONDO (1990), cita a Foucault en relación al método, que éste toma de George Dumézil:

Dumézil reubica la práctica del discurso en el seno de las prácticas sociales y (...), dada la homogeneización de discurso y práctica social, trata al primero como una práctica que tiene su eficacia, sus resultados, que produce algo en la sociedad destinado a tener efecto y que, por consiguiente, obedece a una estrategia (pág. 90).

Se trataría, entonces, de *“volver visible lo que no es invisible más que de estar demasiado en la superficie de las cosas (...), restituir en su materialidad la práctica de un discurso”* (GUEDEZ, en Gabilondo, op. cit.: 105-106). Concluye Gabilondo sobre el discurso y lo decible: que *“los discursos son dominios prácticos limitados por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia”, que “es hora de asignar umbrales y marcar las condiciones de nacimiento y desaparición de los discursos, en lugar de considerar sus objetos como “naturales”, y que “lo decible en una época no se identifica “limpiamente” con las “cosas dichas”; éstas son formadas y transformadas”* (ibid.: 94-95). Esto es, prescindir de una concepción de la teoría como forma de trabajo *“capaz de alcanzar una “distancia” respecto a las prácticas y los métodos, respecto a los efectos constitutivos del discurso y las determinaciones institucionales o ideológicas”* (BOVÉ, op. cit.: 31).

La exterioridad, entonces, supone, no ir del discurso hacia su interior, sino

(...) A partir del discurso mismo, de su aparición y de su regularidad, ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos y que fija los límites (FOUCAULT, 1999: 53).

Esto es, anteponer la condición de posibilidad a la significación. En suma, considerar el acontecimiento definiendo la serie de que forma parte, tratando de conocer su regularidad y los límites de probabilidad de su

emergencia; preguntarse por las variaciones, establecer series distintas, entrecruzadas, divergentes aunque no autónomas, para delimitar el lugar del acontecimiento, los márgenes de su aleatoriedad, las condiciones de su aparición (ibid.: 54-56). Resulta de singular valor para nuestra indagación la doble consideración de dispersión y regularidad, la de las series de acontecimientos que han de permitirnos reconstruir el trazado del discurso en el ámbito de las políticas educativas, y relacionar éstas con las condiciones que las explican.

Introduce así Foucault la noción de práctica discursiva:

Los discursos deben tratarse desde el principio como conjuntos de acontecimientos discursivos (ibid.: 57).

La noción de práctica discursiva deviene, también para nosotros, fundamental, y, podría decirse, trastoca igualmente nuestro análisis. Un trastocamiento en este caso alentador, por las posibilidades que revela. La atención en la indagación del discurso a los acontecimientos dispersos, en ocasiones desconectados, yuxtapuestos, que le confieren materialidad —acercamiento insólito en otros ámbitos— nos permite alumbrar los mecanismos de socialización del discurso en las prácticas: allí donde reside seguramente su mayor potencia encontramos la oportunidad de investigarlo. Este enfoque amplía, como ya hemos señalado, el acercamiento al propio discurso, que deja de ser algo meramente simbólico, exclusivamente radicado en el ámbito de la enunciación, le resta, por así decirlo, su carácter etéreo —con el que se juega desde las instancias de producción: la idealización y valor legitimador de la calidad, los ya señalados procedimientos de adecuación social del uso—, una forma, al cabo, de vindicar su materialidad. Pues es en el nivel material donde cobra efecto, en las relaciones, coexistencia, dispersión, acumulación y selección de elementos materiales: *“se produce como efecto de y en una dispersión material”* (ibid.: 57).
Materialidad y temporalidad específicas:

Los acontecimientos discursivos deben tratarse según series homogéneas, pero discontinuas unas con relación a otras (ibid.: 57).

La opción de Foucault por la noción de 'discontinuidad' supone poner en suspenso nociones preliminares, no aceptar previamente ciertas unidades, encontrarse, en primera instancia, con un conjunto disperso de acontecimientos, y , en todo caso, hacer emerger esas unidades en el análisis del discurso mismo (GABILONDO, op. cit.: 118-119). El cuestionamiento de la continuidad libera, así, todo un dominio

(...) Que vendrá constituido por el conjunto de todos los enunciados efectivos, en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno, [de modo que] el material que se tratará en su neutralidad primera es una población de acontecimientos en el espacio del discurso general.

(...) La desaparición sistemática de las unidades ya dadas permite ante todo restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento; es tratado en su irrupción histórica, a fin de tener presente esta incisión que él constituye, esta irreductible emergencia. Para ello han de determinarse las condiciones de su existencia, fijarse nítidamente sus límites, establecerse sus relaciones con los demás enunciados con los que puede estar ligado, mostrar cuáles son las otras formas de enunciación que excluye. Se trata, en realidad, de describir precisamente un conjunto de enunciados (ibid.: 120).

En otra parte, Foucault (1991: 52 y ss.) reivindica las discontinuidades, las transformaciones en lugar del cambio, lo que obliga a poner entre paréntesis (a) las viejas formas de continuidad (tradición, influencia, hábitos de pensamiento, etc.) que amortiguarían la irrupción súbita del cambio y establecer la dispersión, así como (b) las explicaciones psicológicas del cambio, para definir las transformaciones que no han provocado pero sí constituido el cambio. Se trata, pues, de reemplazar el tema del devenir por el análisis de las transformaciones. De hecho, Foucault (1999: 58) aboga por una "teoría de las sistematicidades discontinuas", que prescinde de los vínculos de necesidad o causalidad directa y admite la introducción del azar en la producción de los acontecimientos. Lo que implica señalar "*las cesuras que rompen el instante*" y "*dispersan al sujeto en una pluralidad de posiciones y funciones*". En este ámbito, Foucault desdeña las aproximaciones psicológicas:

Lo que importa es mostrar que no existen, por una parte discursos inertes, ya medio muertos, y, por otra, un sujeto todo-poderoso que los manipula, los invierte, los renueva; sino más bien que los sujetos parlantes forman parte del campo discursivo —tienen en él una posición (y sus posibilidades de desplazamiento), y una función (y sus posibilidades de mutación funcional)—. El discurso no es el lugar de irrupción de la subjetividad pura, es un espacio de posiciones y de funcionamientos diferenciados para los sujetos (1991: 55).

Las nociones de acontecimiento, dispersión y regularidad sugieren la necesidad de contextualizar históricamente lo que nosotros llamaremos “hitos del discurso” (y por hito entendemos un evento o práctica de singular pero no única ni aislada relevancia), y de trazar las relaciones entre unos y otros. Más aún, se trataría, hasta cierto punto, de definir el juego de dependencias intradiscursivas (entre los objetos, las operaciones y los conceptos de una formación discursiva), interdiscursivas (entre distintas formaciones discursivas) y extradiscursivas (entre las transformaciones discursivas y otras producidas fuera del discurso [ibid.: 55-56]). De otro modo, atender a esos hitos como parte de un conjunto discursivo con una lógica interna que entra en relación con otros (el discurso de la calidad en relación al discurso pedagógico, o a la lógica escolar), analizando el alcance de sus propuestas en relación a determinaciones más amplias.

El análisis es doble, entonces (1999: 59 y ss.):

1) Un conjunto crítico de análisis del discurso, por el principio de trastocamiento: las formas de exclusión, delimitación y apropiación, cómo se han formado, a qué necesidades responde, qué coacciones han ejercido efectivamente. Tarea, pues, de análisis de las instancias y mecanismos de control discursivo. Y entre los procesos a analizar (1991: 57-59), cuestiones relacionadas con los límites de decibilidad (de qué se puede hablar), los límites y formas de conservación (los enunciados destinados a pasar sin dejar huella, los destinados a formar parte de la memoria, cuáles son registrados y con qué fin, cuáles son puestos en circulación y en qué grupos, cuáles censurados o reprimidos, etc.), los límites y formas de la memoria (lo reconocido como válido e indiscutible, lo discutible o aun inservible, lo excluido o abandonado, las relaciones entre el sistema de enunciados presentes y el corpus de enunciados pasados), los límites y formas de reacti-

vación (discursos pretéritos que son recuperados, transformaciones a que se les somete, etc.) y los límites y formas de la apropiación (qué individuos y grupos tienen acceso a un tipo determinado de discursos, la relación del discurso con quien lo pronuncia y con quién lo recibe, etc.).

2) Pero como "*toda tarea crítica que ponga en duda las instancias de control debe analizar al mismo tiempo las regularidades discursivas a través de las cuales se forman*" (1999: 65), se requiere igualmente un conjunto genealógico de análisis, por los principios de discontinuidad, especificidad y exterioridad: cómo se han formado, por medio de que sistemas de coacción, cuál ha sido la norma específica de cada serie de discursos y sus condiciones de aparición, crecimiento y variación, donde destaca, fundamentalmente, la necesidad de remitir el discurso al campo práctico en el que se despliega:

(...) Nos enfrentaríamos a una historia de las prácticas discursivas en sus relaciones específicas articuladas con otras prácticas. No se trata en absoluto de componer una *historia global* —que reagruparía todos sus elementos en torno a un principio o forma única—, sino de desplegar más bien el campo de una *historia general* en la que se podría describir la singularidad de las prácticas, el juego de sus relaciones, la forma de sus dependencias (1991: 64).

La parte crítica se refiere a los sistemas de desarrollo del discurso, principios de producción, exclusión y rareza del mismo, y la genealógica se refiere a las series de formación efectiva del discurso, para captarlas en "*su poder de constituir dominios de objetos, a propósito de los cuales se podría afirmar o negar proposiciones verdaderas o falsas*" (1999: 67-68). A la postre, un enfoque que

(...) Saca a relucir el juego de la rareza impuesta con un poder fundamental de afirmación (ibid.: 68).

En suma, a la labor arqueológica, la descripción de los discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas, en la regularidad de sus enunciados —pero no en un ámbito de idealidad y ahistoricidad— (GABILONDO, op. cit.: 125-128), hay que sumar la labor genealógica (ibid.: 137-138) de reconstrucción de la dispersión, una genealogía basada en el espa-

cio, la descripción de los hechos del discurso que desemboca en el análisis de los efectos de poder ligados a ellos:

(...) El proyecto debe también enfrentarse con el peso genealógico de investigar agresivamente en la fundación discursiva institucionalizada de conceptos y figuras clave así como sus efectos en las diversas modalidades de poder que los crean y respaldan (BOVÉ, op. cit.: 77-78).

El propio Bové señala las amenazas a este tipo de investigación, atribuibles a su inserción en un determinado régimen de verdad; esto es, aquello que la investigación trata, en parte, de desvelar es lo que, a la postre, se convierte en su mayor handicap:

(...) Si la academia hace de los "resultados" de dicha acción e investigación una mera reserva de conocimiento para ser explotada como información, metáforas o autoridad, la genealogía se habrá convertido sólo en la última extensión del poder disciplinario (ibid.: 182).

Cuestión esta que hace a las relaciones teoría-práctica o, más ciertamente, al vínculo 'micro-macro', y sobre la que nos detendremos en el capítulo sexto.

La tarea propuesta por Foucault es, sin duda, considerable. En nuestro análisis del discurso de la calidad en educación no llegaremos tan lejos. Insistimos, especialmente, en la virtualidad de su noción de prácticas discursivas, como en la potencia del estudio de algunos procedimientos de producción y control del discurso que él apunta. La conceptualización del discurso como un conjunto disperso de acontecimientos, en apariencia desconectados, rastreable desde una cierta regularidad y especificidad, su capacidad para la construcción de un objeto, para la transformación de otros podría añadirse, abre un campo ciertamente fértil para el acercamiento al discurso objeto de este trabajo.

Cabe considerar aún la inclusión del discurso en un conjunto mayor. Salto que deviene de la consideración del discurso en un orden distinto:

(...) La relación entre el ejercicio del poder y los enunciados, entre el pensar y el decir, la falta de objetividad en los discursos institucionales so-

bre la verdad, en el hablar de los gerentes, los reformadores sociales, los políticos, los gobernantes. Esto basado en su intencionalidad, en su voluntad de obtener compromisos. Porque confunden la verdad con los logros. El discurso ya no aparece como un hecho lingüístico, sino como un juego estratégico de manera que el saber y la verdad reflejan convenientemente las relaciones de fuerza y las resistencias en el momento de la comunicación. El poder no es sólo prohibición y restricción, sino que en esta explicación aparece con un papel positivo, constructivo del conocimiento (ETKIN, 1993: 302).

De la combinación, en el discurso, de verdad, poder y estrategia, se desprende el análisis de un conglomerado de prácticas, instituciones, agentes y relaciones, que se funden en el 'dispositivo':

Lo que trato de situar bajo ese nombre [dispositivo] es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como un programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes.

En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante (FOUCAULT, 1991: 128-129).

DELEUZE (1990: 155-156) describe los dispositivos como "*máquinas para hacer ver y para hacer hablar*"; "*cada dispositivo tiene su régimen de luz (...) al distribuir lo visible y lo invisible*". La historicidad del dispositivo es, entonces, la historicidad de los 'régimenes de luz' y los 'régimenes de enuncia-

ción'. Un dispositivo implica, también, líneas de fuerza que, de alguna manera, rectifican las curvas anteriores; se trata de la "dimensión del poder". Finalmente, existen líneas de subjetivación que impiden que las líneas de fuerza dibujen contornos infranqueables, definitivos:

(...) Cuando la fuerza, en lugar de entrar en relación lineal con otra fuerza, se vuelve sobre sí misma, se ejerce sobre sí misma o se afecta ella misma (ibid.: 156).

Para GABILONDO (op. cit.: 170) la noción de dispositivo supone la integración del discurso a las prácticas, *"el dispositivo se ofrece como una red que trata de establecerse entre elementos, que no se dejan reducir simplemente a lo dicho"*. Un conjunto que abarca instituciones, instalaciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, etc. No sólo el conjunto, también la naturaleza del vínculo existente entre esos elementos heterogéneos. De naturaleza esencialmente estratégica, el dispositivo es *"unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber y soportados por ellos"* (ibid.: 171). Puede ser discursivo o no discursivo, por tanto. El quehacer del dispositivo es una maniobra tendente a mantener cierta relación de fuerzas; las luchas configurarían una *"política general de la verdad"*, luchas que se vinculan, no a instituciones, o grupos o élites, sino a técnicas particulares o formas de poder.

No se trata tanto de llevar a su extremo el estudio del dispositivo (algo que excede nuestro trabajo), como de apreciar la potencia de aspectos ligados a él; así, la conexión de elementos de distinta índole (legislativa, institucional, práctica, etc.), la naturaleza de las relaciones entre unos y otros o su carácter estratégico. En la génesis del dispositivo, Foucault (1991: 130) aprecia dos momentos esenciales: un primer momento en el que prevalece un objetivo estratégico, y un segundo momento en el que se constituye como tal y opera en él un doble proceso de *"sobredeterminación funcional"* (de revisión y reajuste) y de *"relleno estratégico"* (reutilización de espacios vacíos o transformación de efectos negativos en positivos con determinados fines).

El discurso de la calidad en educación ha venido circulando en las últimas cuatro décadas; si los objetivos que operaron en su construcción allá por la década de los 60' son distintos a los actuales se debe precisamente a los ajustes que las agencias de producción del mismo han ido realizando en virtud de la proyección de intereses que en cada momento han definido las políticas educativas. Si los fines han cambiado, si el modelo de referencia (social y antropológico: un modelo de sociedad, un perfil de ciudadano) ha mutado, no así el sentido de la singular gramática en que el discurso deviene, justamente, la producción de esos perfiles, la sujeción de los sistemas educativo a éstos. No cabe desdeñar, por ello, el sentido del "relleno estratégico", que afectaría tanto a los aparatos o instrumentos que sirven al discurso (los sistemas y agencias de evaluación, por ejemplo), como a las instituciones y prácticas sobre los que se proyectan (las escolares en particular). De todo ello nos ocupamos en el siguiente apartado.

BERNSTEIN (1990), aporta algunas definiciones de interés en torno a los discursos y las prácticas discursivas, referidas ya, en este caso, al ámbito de la educación. Recuerda, en particular, que *"las formas de realización de significados no están únicamente en el lenguaje"*, para añadir inmediatamente:

El contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto. El contexto también definirá cómo se dirá. Qué palabras pueden y no pueden emplearse. Qué gestos pueden hacerse. Cuáles no. La postura corporal que se adopta. De modo que diferentes contextos producirán diferentes códigos, que, entonces, actuarán selectivamente sobre los significados y las realizaciones. De modo que hay un nexo entre códigos y contexto. Determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como relevantes e importantes. Otros códigos seleccionarán otros significados como relevantes e importantes (pág. 50-51).

Lo que nos conduce a la distinción entre realizaciones apropiadas y las que no lo son, una cuestión de legitimidad de los códigos que opera en las prácticas:

Los significados relevantes se convertirán en prácticas discursivas. Y una vez más, si pensamos en la escuela, ¿qué son prácticas discursivas? Las prácticas discursivas se ocupan de las categorías de discurso que han de ser adquiridas. Esa práctica discursiva de la escuela consta de sus diversas prácticas y arreglos. Esa es la práctica discursiva que se supone será adquirida (ibid.: 51).

La noción de discurso pedagógico en Bernstein tiene un potencial considerable, al introducir la cuestión de las reglas intrínsecas, la particular gramática de

(...) Un discurso carente de un discurso específico. No posee discurso propio. Pero si no lo posee ¿qué hace entonces? ¿Cuál es su gramática? (...) Lo que quiero sugerir es que el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en relación especial los unos respecto de los otros para su transmisión y adquisición selectiva. El discurso pedagógico es, si ustedes quieren, un principio para la circulación de otros discursos. De hecho es un principio de recontextualización. Así podemos ver que este principio de recontextualización mueve un discurso desde su sitio de práctica sustancial, lo disloca. Y luego reubica ese discurso, de acuerdo a sus propios principios de selección, reordenamiento y reenfoque. En este proceso de circulación, el discurso original se ve transformado. Se crea un discurso imaginario, que guarda muy, muy poca relación con el discurso real. De modo que el discurso pedagógico necesariamente crea sujetos imaginarios a través de un principio de recontextualización (ibid.: 107).

Cuando Bernstein alude a la "realidad" o virtualidad del discurso, se refiere a su estructura práctica:

(...) Es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contextos sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque. En este proceso de descolocación y recolocación del discurso original, se elimina la base social de su práctica, incluidas sus relaciones de poder. En el proceso de descolocación y recolocación, el discurso original es sometido a una transformación que lo modifica a partir de una práctica concreta hasta otra virtual o imaginaria (BERNSTEIN, 1993: 189).

Bernstein incluye, pues, en su definición de 'discurso', no sólo aspectos simbólicos, también, y en íntima relación, aspectos prácticos y relativos al poder, como puede desprenderse de sus alusiones a la legitimidad de ciertas formas prácticas y a la creación de sujetos imaginarios:

[Discurso es] Categoría en la cual todo sujeto es posicionado o repositionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas; recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción, y producto de las relaciones sociales (prácticas) intrínsecas a esas categorías (BERNSTEIN, 1990: 151).

Una concepción sugerente pero, ¿aplicable a otros discursos? ¿Puede concebirse el discurso de la calidad en educación como otro principio de apropiación? Pensemos en un discurso que fagocita, deglute y regurgita, transformados, otros discursos, el propio discurso pedagógico y otros que circulan en el ámbito de la educación, persiguiendo un cierto reequilibrio, una reestructuración de los elementos que con el tiempo han venido en configurar los modos de ver y pensar los sistemas educativos. Una gramática superpuesta, un metadiscurso que reconstruye el objeto hasta suplantarlo de algún modo; nombrándolo igual, o de manera semejante, pero transformando el encaje de los elementos, las reglas que hilan las relaciones entre unos y otros. En igual dirección, pero en otro sentido, el discurso de la calidad podría ser, de modo más genérico, ese principio de recontextualización: atraparía discursos ajenos al ámbito educativo y los reubicaría en el campo de la educación en una operación de transposición que, en cierto modo, soslaya el objeto sobre el que se aplica. Algo de esto ocurriría, en verdad, con la transposición del discurso de la gestión al ámbito de la educación, vía calidad, dónde la pura gestión antecede y en buena medida secuestra el objeto gestionado, el objeto primigenio: la educación. Ambas hipótesis son compatibles y aun complementarias.

De hecho, otra noción de Bernstein (1993: 159 y ss.) puede ayudarnos en este capítulo, la de 'región'. Cuando Bernstein se refiere a las transformaciones que, en las últimas décadas del siglo XX se habrían producido en

la orientación y organización del saber —por mor de la aparición del “nuevo conservadurismo del mercado”—, que habrían afectado a la selección de los discursos, su investigación y sus mutuas relaciones, apunta una tendencia a la desaparición de los discursos especializados, y, en particular, un cambio en las relaciones entre las disciplinas. Si la disciplina es “*un discurso especializado, discreto, con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de acceso, formas de examen y principios de distribución del éxito*”, orientadas hacia su propio desarrollo más que hacia aplicaciones externas,

Las regiones son una recontextualización de las disciplinas en unidades mayores que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en el de la práctica. Las regiones constituyen el medio de contacto e intercambio entre las disciplinas y las tecnologías que aquéllas hacen posible. Por tanto, la ingeniería, la medicina, la arquitectura, la gestión son regiones y lo mismo ocurre con la ciencia cognitiva. La entrada de las disciplinas en una región depende del principio de recontextualización y de su base social (ibid.: 161).

Esa “*regionalización del saber*” que señala Bernstein reduce “*la fuerza de la clasificación de los discursos*” y, cuestión en absoluto menor sobre la que habremos de volver, genera identidades profesionales menos especializadas. No es casualidad que Bernstein ponga como ejemplo de región la gestión, suerte de metadiscurso con singular capacidad de penetración en los más diversos ámbitos, el de la educación entre ellos. Pero, tan importante como ello, es el hecho de que “*la educación, como cuerpo especializado de conocimiento y de práctica, es una región*”, singular, en todo caso, porque la educación es condición tanto para las regiones como para las disciplinas:

La educación constituye el *habitus* pedagógico primario de profesores y alumnos, mientras que todas las demás regiones constituyen el *habitus* pedagógico secundario. La educación es, por supuesto, el organismo primario de control simbólico (ibid.: 161).

Afirmación con evidentes implicaciones en lo que hace a la recepción de discursos (a los elementos que median en dicho proceso) y a las operaciones que hay que consignar en los ámbitos de producción y distribución

del discurso. A ello nos referimos, respectivamente, en los apartados 2.4 y 2.3.

Finalmente, Bernstein (1998: 196 y ss.) aporta otra clasificación de los discursos que contiene aspectos de interés y conjuga diversos elementos presentados en este apartado. Distingue el autor entre el discurso vertical y el discurso horizontal:

El discurso vertical adopta la forma de una estructura coherente, explícita, basada de manera sistemática en principios y jerárquicamente organizada, o la de una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción de textos.

(...) El discurso horizontal está constituido por estrategias locales, organizadas de forma sectorial, específicas y dependientes del contexto, para maximizar los encuentros con las personas y el hábitat (pág. 196).

El grado de formalización y explicitud de sus reglas sería el criterio para distinguir el discurso vertical del horizontal; la forma de conocimiento que constituye el segundo, además, es *"dependiente del contexto (...) contradictoria según los contextos, pero no en el mismo contexto"*. Algo que ligaría este último con los subuniversos de significados definidos por Berger y Luckmann y nos obligará a reconsiderar nuestra consideración del discurso de la calidad como tal subuniverso. Dentro del discurso horizontal, aún distingue Bernstein entre el 'reservorio' de estrategias creadas por todo el grupo (práctica potencial) y el 'repertorio' concreto desarrollado por un miembro para responder aun hábitat determinado (práctica real), de modo que *"los repertorios de los miembros, aunque tienen un núcleo común, serán distintos, en función de las diferencias de sus encuentros cotidianos"* (ibid.). Cuestión relevante, pues advierte de la existencia de distintas formas de conocimiento y discurso, distintas, insistimos, en su estructuración, pero consistentes, las sectoriales, en determinados contextos. Esta consideración ha de tenerse en cuenta, de nuevo, en orden a la recepción de discursos más elaborados y a la matriz de elementos que median en la misma, aspecto que hay que ligar a los diferentes *habitus* (BOURDIEU 1997; 1996). En lo que hace a su adquisición, mientras la del discurso horizontal acontece de manera sectorial, específica, la del discurso vertical —no organizado de

forma sectorial, conocimiento no perteneciente a sectores de actividad localizados— es objeto de distribución a distintos grupos de acuerdo a principios de recontextualización (BERNSTEIN, 1998: 197). Esta diferenciación —de los agentes (y las agencias) de producción y distribución del discurso— sugiere transformaciones del discurso en orden a su socialización en contextos locales:

(...) El término vertical llama la atención sobre la característica distintiva de la organización de ambos discursos: la presencia de niveles de recontextualización y su gestión en el discurso vertical, y la ausencia de esos niveles y su gestión en el caso del discurso horizontal (ibid.: 200).

En cuanto a la relación entre su estructura interna del sistema simbólico y la estructura del campo en que opera, Bernstein señala que el discurso vertical tiene, a su vez, dos formas (ibid.: 198): una primera donde el conocimiento está organizado de manera explícita, coherente y sistemática —“*estructura jerárquica de conocimiento*”— y una segunda basada en lenguajes especializados —“*estructura horizontal de conocimiento*”—; en la primera rige un código integrado y en la segunda un código de colección o seriado, de manera que, frente a la jerarquización y progresiva generalidad de las proposiciones del primero, en el segundo priman una serie de lenguajes especializados, expansivos, con principios no comparables y aun opuestos, donde un lenguaje especializado puede obtener una posición normativa tras disfrutar de cierta hegemonía local. No es aventurado ubicar el discurso de la calidad de la educación en la segunda categoría, con respecto a —y en relación con— el más general discurso sobre educación. Sobre la virtualidad del primero, tal vez quepa remitirse a su conexión (buscada, trabajada) con el conocimiento de sentido común o nociones con el tiempo incorporadas en los discursos y las prácticas de los agentes en contextos locales:

Existe una posibilidad de confusión entre los discursos horizontales y las estructuras horizontales de conocimiento. No obstante, la utilización del mismo término subraya ciertas características comunes tanto a la estructura horizontal de conocimiento como al discurso horizontal: la estructuración seriada y segmentada y una relación más estrecha entre el discurso

y la estructura de conocimiento que en el caso de las estructuras jerárquicas de conocimiento (ibid.: 200).

Aspecto este último que puede relacionarse con la representación que ofrece Bernstein de este segundo tipo de estructura, con dos planos discursivos horizontales en interacción: un "*plano de enfoque general*" (PEG), espacio de producción de metalenguajes que procura orientaciones básicas, lenguajes, enfoques, y un "*plano del problema específico*" (PPE), donde se ubicaría el estudio empírico de determinados problemas o áreas (ibid.: 199). Así, mientras el primero abarca problemas diversos, puede abordar los problemas mediante distintos lenguajes especializados, el segundo puede desarrollar lenguajes locales y específicos del contexto. Un lenguaje en este plano específico pudiera evolucionar hasta apropiarse de un espacio en el plano general. Algo de eso podría haber ocurrido con el discurso que nos ocupa: el discurso de la calidad operaría como partitura, metadiscurso o conjunto de lenguajes especializados (dirigidos, en algún caso, a ámbitos específicos del campo), y discursos específicos como el de las escuelas eficaces, o el de la mejora de la escuela (nutridos de estudios empíricos), ganarían peso en el discurso general, en detrimento de otros. Alguno de esos discursos, además, pudiera provenir de otro campo distinto al de la educación —recordemos la noción de 'región', anteriormente reseñada—, como es el caso del discurso de gestión. Con el tiempo, el discurso de la calidad vira hacia la gestión; se habla, entonces, de la gestión de calidad (en educación), como ejemplo de discurso específico que se torna hegemónico.

Finalmente, Bernstein distingue, dentro de las estructuras horizontales de conocimiento, entre discursos que presentan "*gramáticas fuertes*" (conceptos, relaciones y procedimientos explícitos, formalmente articulados) y aquellos otros que presentan "*gramáticas débiles*" (conceptos, relaciones y procedimientos articulados de manera menos formal). Resulta difícil situar aquí el discurso objeto de nuestro trabajo, aunque puede decirse, en general, que es un discurso con vocación sistémica, una apenas disimulada aspiración por introducir sistematicidad y rigor allí donde, se dirá, una y otro están ausentes. Pero una cosa es la pretensión de sistematicidad y otra muy distinta el alcance de ésta en el interior del discurso. Del

análisis del discurso de la calidad en su forma hegemónica hoy se desprende la sensación, como veremos más adelante, de que el entramado de conceptos, sus relaciones y los procedimientos arbitrados es menos consistente de lo que se quiere hacer ver. Si nuestra hipótesis fuera acertada, el discurso del que hablamos sería una estructura horizontal de conocimiento con una gramática débil. Sobre éstas Bernstein apunta lo siguiente (todos los corchetes son nuestros):

Las estructuras seriadas, no comparables y segmentadas de este tipo son particularmente proclives a apropiarse del lenguaje de otros y tienden a dejarse saquear por otros. En el primer caso, se toma un lenguaje, no generado en el PEG-PPE [gestión de calidad] y, por la actividad del campo [educación], se acaba colonizándolo. En el segundo caso, otra estructura de conocimiento (*necesariamente horizontal*) [gestión de calidad] saquea el PEG o el PPE [discurso en educación, escuelas eficaces, mejora de la escuela u otras] y extrae un lenguaje, lo sitúa en un marco nuevo [gestión en educación] y puede fructificar con un nombre nuevo [gestión de calidad en educación]. En ciertas condiciones, las estructuras seriadas y segmentadas con gramáticas débiles pueden manifestar tendencias suicidas. Esas estructuras pueden producir tal flujo de lenguajes que lleguen a perder su identidad original. (...) Por otra parte, debido a una falta de dinamismo interno (quizá, la pérdida o deceso de un lenguaje fundamental) [discurso en educación], puede apropiarse de otros lenguajes que *reemplazan* sus modos y procedimientos de interrogación habituales [discurso de gestión de calidad]. De este modo, aunque permanezca el nombre [educación (de calidad)], su problemática puede sufrir un cambio sutil [(calidad de) la gestión]. En realidad, hay circunstancias en las que esta tendencia a emitir flujos de lenguajes y reconstituirse mediante la apropiación externa puede constituir, paradójicamente, una estrategia de supervivencia cuando se enfrenta a un ataque político [la escuela] (ibid.: 203).

En breve: ¿no enfrentamos a un discurso que saquea el discurso educativo o es éste, agotado, quien se deja saquear?

2.3.- LA PRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE DISCURSOS: CONDICIONES DE EMERGENCIA, CARÁCTER ESTRATÉGICO Y AGENCIAS DE CONTROL SIMBÓLICO.

La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo (FOUCAULT, 1980: 13).

La producción y distribución del discurso compete a agencias diversas, su control y administración, las regulaciones que exige su mantenimiento y relleno estratégico, remite a instancias a las que podemos adjudicar lo más parecido a una autoría. Concepción sin embargo equívoca en este caso, pues se trataría de una autoría tan dispersa como las prácticas del discurso, que actúan en niveles distintos e implican a agencias diversas. Hace, con todo, a una serie de mecanismos de control simbólico y de producción y gestión de políticas y de prácticas en general.

Los procesos que describimos en este apartado son los siguientes:

1) El discurso no se da de manera natural ni aun necesaria, surge en unas determinadas coordenadas históricas, en el contexto de un conjunto de determinaciones económicas, sociales, políticas y culturales, que están en el origen y son, a su vez, producidas por agencias y mecanismos de localización diversa.

2) El discurso discurre en el tiempo, no es atemporal, por lo que, además de ser producido, ha de ser mantenido, reajustado, relleno con el tiempo. Es necesario atender, pues, al dispositivo de carácter estratégico que asegura la producción y distribución de prácticas discursivas y un control simbólico en torno al objeto.

3) El acceso al discurso es controlado, pues ha de conjugar limitación y apertura para facilitar la introyección y aun incorporación de los agentes sin abrir ni total ni esencialmente el discurso mismo. En su vocación de asimilación de otros discursos y de incorporación de nuevos agentes el discurso se expone. Entre la legitimación, por el uso de sus enunciados y

habitar de sus prácticas, de sus propuestas y el cuestionamiento de sus supuestos cabe situar los distintos niveles de introyección, su alcance o virtualidad.

BOURDIEU (1985) refiere, al respecto de la crítica literaria, las cláusulas de la tarea:

(...) Las propiedades formales de las obras sólo entregan un sentido si se la relaciona, por una parte, con las condiciones sociales de su producción (es decir, con las posiciones que ocupan sus autores en el campo de producción) y, por otra, con el mercado en que se han producido (que no puede ser otro que el propio campo de producción), y, llegado el caso, con los mercados sucesivos en los que han sido recibidas (pág. 107).

Si bien nos referimos a una producción de un alcance y una naturaleza distintos a la literaria, valga la afirmación de Bourdieu para insistir en la necesidad de situar —en el más amplio sentido del término— la producción que analizamos. Vaya por delante que, en este caso, la noción de autoría se difumina considerablemente, como se diluyen los límites de la propia obra, algo sobre lo que volveremos más adelante. En cualquier caso,

(...) Decir que hay condiciones sociales de la producción de la verdad es decir que hay una política de la verdad, una acción de todos los instantes para defender y mejorar el funcionamiento de los universos sociales donde se ejercen los principios racionales y donde se engendra la verdad (BOURDIEU, 1996: 42).

Algo que atañe tanto al ámbito de producción del discurso como a aquel otro de recepción del mismo:

El círculo institucionalizado del desconocimiento colectivo que funda la creencia en el valor de un discurso ideológico sólo se instaura cuando la estructura del campo de producción y circulación de ese discurso es tal que la *negación* que lleva a cabo diciendo lo que dice sólo en una forma que tiende a mostrar que no lo dice, encuentra intérpretes capaces de *re-desconocer* el contenido que niega; cuando lo que la forma niega es re-

desconocido, es decir, conocido y reconocido sólo y únicamente en la forma en que se realiza negándose (ibid.: 127).

Entramos en el terreno del control simbólico, que encuentra eco en una lectura formal —dirá Bourdieu—, que reconoce y reproduce lo que niega. Una violencia simbólica que incita al re-desconocimiento, que se ejerce logrando el respeto a la forma:

Una producción ideológica resulta tanto más conseguida cuanto más sea capaz sea de *hacer caer en el error* a cualquiera que intente reducirlo a su verdad objetiva (...) La enunciación de la verdad oculta del discurso escandaliza porque dice aquello que debería ser “lo último en decirse” (ibid.: 127).

La ortodoxia es condición del éxito de las estrategias simbólicas; hay que hacer, pues, una lectura “entre líneas”, desvelando las asociaciones y sustituciones lingüísticas que han operado en la construcción del discurso. Como bien señala BELTRÁN VILLALVA (1991: 150), Bourdieu está interesado por la eficacia del discurso, que no radica tan sólo en las palabras, que hace también a la posición social del locutor, de otro modo: propugna “*incluir en lo real la representación de lo real*”. Por lo que hace al campo, la pertenencia a un grupo profesional ejercerá un efecto censura, en tanto se delimita lo pensable en un campo determinado, los lugares donde se construyen los sentidos comunes o sistemas de tópicos (ibid.: 32). En lo que respecta a otros agentes, la intervención de expertos en la producción del discurso puede facilitar que aquéllos sostengan un discurso en contradicción con el sentido de su práctica y condiciones (BOURDIEU, 1988: 472). Lo que nos remite a la relación entre el tipo de tarea y esos profesionales:

El discurso monopolizado ejerce una influencia eficaz, silenciosa e invisiblemente. Sus consecuencias se miden en la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas. En cierto sentido es impersonal, ya que formula las pretensiones de conocimiento más generales; pero también es profundamente personal, ya que los individuos que internalizan los discursos generales y concretos de su cultura los experimentan como expresiones naturales de su propia vo-

luntad y razón. Los estratos profesionales e intelectuales intentan aprehender este tipo de poder coercitivo impersonal, tanto por su propio interés como por los demás beneficios que puede proporcionar. Esos estratos intelectuales son quienes elaboran las legitimaciones y todas las críticas, tanto limitadas como radicales, del poder humano, no es, por tanto, sorprendente que no hayan denunciado como una acción política de importantes consecuencias la pretensión de un conocimiento objetivo a través del cual se fue estableciendo su propio poder colectivo sobre determinados discursos (LARSON, 1988: 156-157).

Labor de objetivación, pues, que se apoya en gran medida en el uso del lenguaje:

(...) Hablan y negocian con un lenguaje que se ha especializado y puede ser utilizado por otros miembros del mismo campo, hasta el punto de que los expertos especializados pueden dirigirse a otros expertos especializados utilizando una lingua franca ampliamente ininteligible para las personas no especializadas (SAID, 1996: 28).

Es, al cabo, una de las barreras que sostiene su poder, con ulteriores consecuencias:

(...) El poder incuestionado de los expertos, basado en la objetividad trascendente del conocimiento reificado, puede dar la impresión de ofrecer una solución a la crisis. Es una respuesta lógica en sistemas políticos que, en el fondo, desalientan la participación inteligente de sus ciudadanos en los asuntos públicos (LARSON, op. cit.: 184).

Y, aquí, la labor de codificación es decisiva, ya que puede introducir una formalización, una puesta en orden simbólica o normalización de las prácticas (BOURDIEU, 1996: 85 y ss.). Algo especialmente cierto cuando hablamos de agentes pertenecientes a *habitus* distintos y se trata de garantizar la comunicación entre ellos. La formalización tiene, pues, una eficacia simbólica, al poner formas, al legitimar una acción o un discurso que, presentados de otra forma, serían inaceptables:

La fuerza de la forma, esta *vis formae* de la que hablan los antiguos, es esta fuerza propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad —la de la razón o de la moral— (ibid.: 90-91).

La violencia simbólica codifica prácticas y discursos, genera 'cierres discursivos' que comportan efectos para las prácticas de esos agentes. Aquí Bourdieu se aproxima a Foucault, pero si para éste los efectos del poder se inscriben en los cuerpos, para aquél operan en los esquemas mentales, en el sentido práctico de los agentes. La noción foucaultiana de 'régimen de verdad' radiografía el campo de la producción simbólica, proceso cuyo origen explica LARSON (1989):

La institucionalización de la visión científica de la verdad transformó la práctica de todas las formas de discurso: la literatura, la economía, los códigos e instituciones penales buscaron su justificación en regímenes específicos de verdad. Desde una perspectiva sociológica, probablemente se descubriría que un número cada vez mayor de practicantes de estos ámbitos se sintieron compelidos a mostrar, por un lado, que su decir contenía *una* verdad y, por otro, la verdad de lo que decían (pág. 211).

Esa pretensión de verdad comporta, como demostró Foucault y vimos en el apartado anterior, una serie de exclusiones, y la aceptación del régimen de verdad en un área discursiva concreta:

(...) Tan pronto como nos referimos a los *hablantes* y a su petición de participar en el discurso, tan pronto como hablamos de prácticas nos tomamos con problemas relativos a la distinción y a las articulaciones entre el discurso y el ámbito práctico en el que éste es producido (ibid.: 212).

Se diría, en consecuencia, que existe una especialización en el seno del campo discursivo:

(...) El campo discursivo es más amplio que el campo científico, ya que los discursos se producen en áreas de práctica social donde actúan hablantes no autorizados y no-autorizantes (ibid.: 213).

Agentes con protagonismo dispar en la producción del discurso. Habla BOURDIEU (1996: 104), en particular, de los agentes del campo de la manipulación simbólica, los "nuevos clérigos" que se esfuerzan por manipular las visiones del mundo (y, por ahí, transformar las prácticas), manipulando la estructura de percepción del mundo, manipulando las palabras y, a través de ellas, los principios de construcción de la realidad social. En el discurso de la calidad encontramos, de hecho, "gurús", "popes de la calidad", figuras que legitiman las prácticas del discurso, depositarios del sentido, falaz atribución que diluye la trastienda del discurso.

Ahora bien, como recuerda LARSON (1989), no son éstos los únicos agentes:

(...) El campo discursivo trasciende las instituciones donde los códigos se elaboran, se aprenden y se aplican en conjunción con discursos legitimadores. En algún punto hay que incluir los campos que sólo poseen una *unidad ideológica temática*: todas sus partes, sus actores y sus hablantes se interesan por la misma cosa, casi siempre desde puntos de vistas conflictivos. La forma óptima de conceptualizarlos es compararlos con campos de batalla en los que, de un lado, diferentes tipos de expertos luchan por obtener la primacía y, de otro, intervienen fuerzas "no expertas" (pág. 214).

Si el de la educación es un campo discursivo en el sentido descrito por Larson, tenemos una primera prueba de la imposibilidad de controlar totalmente cualquier discurso específico que por él circule. Si la existencia de un "público lego" distingue la pericia del experto, ésta no agota los dominios para la intervención. Sin embargo, dado que en un mismo campo discursivo pueden coexistir una pluralidad de discursos, *"la verdad es un asunto de autorización y poder"* (ibid.: 216). ¿Cuál es el criterio de validación de los discursos?, ¿dónde reside la desigual relación de los agentes con los discursos? Entramos en el terreno del capital simbólico y de las conexiones entre tipos de conocimiento y su reconocimiento, donde el control simbólico apunta a las categorías de percepción y de apreciación del mundo, a las estructuras cognitivas:

(...) Por el hecho de que el capital simbólico no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido, cuando es conocido según las categorías de percepción que impone, las relaciones de fuerza tienden a reforzar y reproducir relaciones de fuerza que constituyen la estructura del espacio social (BOURDIEU, 1996: 138).

Esto es, relaciones objetivas de poder se reproducen en relaciones de poder simbólicas, mecanismo de legitimación del orden social que atañe, entre otros aspectos, a la producción y reproducción del discurso. Señala Bourdieu, de hecho, que el discurso oficial tiene por función (1) operar un diagnóstico (conocimiento que obtiene reconocimiento), (2) establecer directrices o prescripciones (decir a cada cual, siendo lo que es, qué ha de hacer) y (3) generar informes autorizados (dice lo que las personas han hecho realmente). Funciones a retener, en la medida en que el discurso no sea sino un determinado diagnóstico de un ámbito de la realidad, una asignación de papeles asentada en la determinación de la posición de cada cual en el campo y una reconstrucción o lectura del pasado, otra codificación a la postre. La lectura del discurso apunta al mantenimiento de las condiciones que operan en su producción. La posición desigual en el campo comporta la desigual posesión de capital simbólico, y la "expertez" de algunos:

Los productores culturales tienen un poder específico, el poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, y de este modo, hacerlas existir (ibid.: 148).

La eficacia simbólica dependerá del grado en que la visión propuesta esté fundada en la realidad (ibid.). Es decir, la eficacia del control simbólico se asienta en el poder de consagración del discurso, en su capacidad para evocar, revelar y certificar estados de cosas "que ya existían". Una existencia que, a su vez, se funda en las palabras, una construcción que opera, pues, sobre construcciones previas. A este respecto, es interesante revisar el modo en que las transformaciones del discurso se asientan en consensos

previos. Aspecto éste que se afila especialmente cuando se persigue la incorporación de agentes concretos:

La labor simbólica de constitución o de consagración que es necesaria para crear un grupo unido (imposición de nombre, de siglas, de signos de adhesión, manifestaciones públicas, etc.) tienen tantas más posibilidades de alcanzar el éxito cuanto que los agentes sociales sobre los que se ejercen estén más propensos, debido a su proximidad en el espacio de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a estas posiciones, a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto (político u otro) (BOURDIEU, 1997: 49).

Es decir, cuando se trata de distribuir unos mismos elementos simbólicos en el interior de un colectivo, cuando se trata de crear, a su vez, un colectivo nuevo, una cierta comunidad de sentido, sobre la base de la adhesión a un discurso, a un modelo, a unas prácticas, entra en juego la propensión, noción que Bourdieu cifra en cercanía de las posiciones sociales y la proximidad de las disposiciones e intereses asociadas a éstas; ese reconocerse en un proyecto requiere, pues, de un trabajo simbólico intensivo.

¿Cuáles son las instancias con capacidad para imponer como necesarias y aun naturales lo que no dejan de ser opciones? Bourdieu (ibid.: 94 y ss.) señala al Estado, instancia con un dominio notable en el ámbito de la producción simbólica:

(...) Las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de "problemas sociales" que la ciencia social con frecuencia se limita a ratificar, asumiéndolos como propios... (pág. 95).

Tal vez porque las instancias de producción del discurso científico operan en un campo, en un mercado, donde el Estado es proveedor de fondos, con capacidad para perfilar demandas. SAID (op. cit: 84 y ss.) señala algunas presiones a las que se ve expuesto el intelectual en la actualidad, y que él liga a la cuestión del 'profesionalismo. Se refiere, en primer lugar, a la especialización del conocimiento y la "pérdida de visión" que comporta. En segundo lugar, abunda en "el culto del perito o experto":

(...) Ser un experto significa que así lo han certificado las autoridades competentes; éstas te instruyen en el uso del lenguaje adecuado, en la citación de las autoridades adecuadas, en la forma de mantenerte dentro del territorio adecuado (ibid.: 85).

Algo que faculta para la intervención pública, y, por oposición, deslegitima a otro tipo de agentes. Finalmente, Said apunta a "*los requerimientos y prerrogativas del poder*", a la tendencia al poder y la autoridad que puede terminar con la entrada en una agencia estatal o, añadimos nosotros, con la percepción de fondos de investigación:

(...) Hemos sido mucho menos reiterativos [que en el caso de los sistemas totalitarios] al considerar las amenazas que se ciernen sobre el intelectual provenientes de un sistema que premia el conformismo intelectual, así como la participación complaciente en objetivos que no han sido fijados por la ciencia sino por el gobierno. Por consiguiente la investigación y las autoridades tienen que controlarse para obtener y conservar una cota mayor del mercado (ibid.: 89).

Algo aplicable al ámbito de la educación que traba la producción simbólica o discursiva más allá de ciertos márgenes:

En la educación institucionalizada, la función legitimadora del poseedor del conocimiento en su papel de técnico experto sobre la educación se pone al servicio, bien de la iniciativa privada, bien del sistema público. En nuestras sociedades existe muy escaso margen para la creación original de modelos educativos originales por iniciativa de visionarios de nuevas posibilidades que ofrecer a unos receptores muy sensibilizados al valor de cambio que la educación tiene en el mercado de trabajo (GIMENO, 1998: 174).

No están solos en esa tarea. La aportación de los medios de comunicación de masas al ámbito de la producción cultural es, a todas luces, decisiva, e implica, de hecho, la aparición de nuevos profesionales del discurso; al mismo tiempo, multiplica las posibilidades y el alcance de la violencia y el control simbólicos. Basta observar cómo determinados "asuntos" son

lanzados a la llamada opinión pública, cómo se mantienen y reformulan otros. ¿Cuál es, en este contexto, la labor del investigador?:

(...) Los intelectuales son *de* su tiempo, caminan vigilados por la política de masas de representaciones encarnadas por la industria de la información o los medios, y únicamente están en condiciones de ofrecer resistencia a dichas representaciones poniendo en tela de juicio las imágenes, los discursos oficiales y las justificaciones del poder vehiculadas por unos medios cada vez más poderosos —y no sólo por los medios, sino también por enteras líneas de pensamiento que mantienen el *status quo* y hacen que los problemas actuales se contemplen desde una perspectiva aceptable y sancionada— ofreciendo lo que Mills denomina visiones desenmascaradoras o alternativas en las que, por todos los medios a su alcance, el intelectual trata de decir la verdad (ibid.: 38-39).

Una actitud que Said denomina "*amateurismo*" (ibid.: 90) y que cabe relacionar con la cuestión suscitada en el anterior apartado a tenor del régimen de verdad y el papel de la crítica. No en vano, BOVÉ advertirá en Said la voluntad de

(...) Encontrar vías para reconducir al crítico a la tarea política de una interrogación localizada de los discursos e instituciones del pasado y del presente —pero de tal forma que estas preguntas surjan siempre y se dirijan hacia problemas de importancia humana en el momento presente (op. cit: 125).

Sobre este aspecto "localizado" de la tarea habremos de volver en el apartado 2.5.

Con todo, las vías de determinación de la Administración operan en otras direcciones. Agencia fundamental en la producción y reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social (como la escuela), el Estado impone un marco a las prácticas que contribuye a instaurar marcos compartidos de percepción (BOURDIEU, 1997: 117). El estado aparece como un conjunto de campos burocráticos o administrativos, donde agentes y grupos de agentes (gubernamentales o no) luchan por "*esa forma particular de poder*" que es el de "*regir una esfera particular de prácticas*" mediante leyes, reglamentos, etc. (BOURDIEU, 1995: 74). El potencial, en-

tonces, de esas formas de violencia simbólica radica en su capacidad de penetración en las prácticas:

(...) El experto como sustituto del intelectual y los "conocedores" de un determinado campo de estudio y de actividad serán los encargados de procurar formas de pensar y hablar sobre la práctica (GIMENO, 1998: 155).

Esa violencia, que puede ejercerse por el estado, vía regulaciones o disposiciones legales, pero también a través de otros formatos, resulta de especial interés para nuestro trabajo, en la medida en que la escuela es objeto de, entre otros, un subsistema de regulaciones administrativas (GIMENO, 1988). No obstante, en este ámbito, la función del discurso es determinada por otras consideraciones:

Para los administradores, sin embargo, el discurso verdadero que más importa es otro: la función del discurso ha de ser justificar en última instancia los códigos de práctica que ellos aplican para realizar su propia forma de "acumulación de capital", es decir, para aumentar su poder sobre los recursos y el personal de las instituciones. En los campos profesionales, los administradores se preocupan, en definitiva, por la materialidad de la institución y por su sostenimiento. Los discursos verdaderos elaborados en el centro del campo profesional no son sino uno de los argumentos de sus explicaciones justificadoras; los administradores se interesan más por la productividad del discurso que por su producción (LARSON, 1989: 218).

La eficacia, además, de tales regulaciones no remite a un modelo unidireccional, se asienta, bien al contrario, en la recursividad de los procesos de producción y reproducción simbólica, donde al agente le cabe un papel activo:

(...) Los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina. El efecto de dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales (BOURDIEU, 1995: 120).

Incidiremos en esta cuestión en el siguiente apartado. Baste señalar, en resumen, que los efectos de la violencia simbólica lo son en virtud de su penetración en las prácticas, la producción discursiva, entonces, no trabaja *ex-novo*, en la medida en que dichas prácticas han sido previamente estructuradas. La introducción de nuevas codificaciones en las prácticas, la pretensión de normalización de las mismas se sostiene en los procesos de introyección de los agentes, en la reconstrucción que se opera en sus esquemas mentales, los mismos, al cabo, que permiten explicar las prácticas que son objeto de discurso o cualquier otra forma de violencia simbólica.

Para FOUCAULT (1980: 15 y ss.) la 'emergencia' se produce siempre en un determinado estado de fuerzas, es la irrupción, la entrada en escena de las fuerzas; no se puede dar cuenta de ella por el término final de una continuidad sin interrupciones. Hay que distinguir, entonces, procedencia y emergencia; la emergencia es un no lugar, pura distancia, no tiene responsables pues surge del enfrentamiento entre adversarios que no pertenecen a un mismo espacio, acontece en el intersticio:

Las diferentes emergencias que pueden percibirse no son las figuras sucesivas de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos (ibid.: 18).

Reclama Foucault una historia de la emergencia de diferentes interpretaciones, una historia efectiva que hace resurgir el suceso ("*vivimos en miríadas de sucesos perdidos*"), que, al cabo,

No tiene miedo de mirar bajo; pero mira alto —sumergiéndose para captar las perspectivas, desplegar las dispersiones y las diferencias, dejar a cada cosa su medida y su intensidad—. (...) La historia efectiva mira de más cerca pero para separarse bruscamente y retomarlo a distancia... (ibid.: 21).

La emergencia del discurso hay que rastrearla, pues, en la dispersión de sucesos y en el juego de fuerzas que lo van construyendo; su procedencia, su autoría si se quiere, es sólo una de las fuerzas en juego, que pueden

ser varias y dispersas también, en la medida en que las instancias implicadas son variadas, operan en distintos niveles. Hay que atender, por tanto, a las relaciones entre esas instancias —una no relación diría Foucault—, y a aquellas que se establecen entre los distintos adversarios o agentes, con los sucesos en el centro del análisis:

(...) Existe toda una estratificación de tipos de sucesos diferentes que no tienen ni la misma importancia, ni la misma amplitud cronológica, ni la misma capacidad para producir efectos (ibid.: 179).

Dispersión de sucesos, de tiempos, de instancias o agentes. En cuanto a los primeros, habrá que diferenciar redes o niveles y *“reconstruir los hilos que los atan y los hacen engendrarse unos a partir de otros”* (ibid.). Algo que excede el campo de lo simbólico y exige atender a los aspectos estratégicos igualmente. Que sucesos e instancias sean variados, distanciados entre sí, estratificados, no impide percibir la distinta importancia y protagonismo que unos y otros tienen en ese entramado en el que es posible atisbar de igual modo tácticas, una cierta estrategia (o estrategias). Tarea, pues, de establecer los eventos, las prácticas del discurso, y las instancias que, a distintos niveles, intervienen; tarea, necesariamente, de estudio de los efectos de tales prácticas. El mapa del discurso hace, por tanto, a todo el conjunto: prácticas, agentes y efectos. Hay que escapar, entonces, a representaciones binarias, entre productores y reproductores del discurso: la producción del discurso acontece en escenarios distintos y compete a agentes diversos. La utilización, aquí, del término reproducción está revestida de una provisio- nalidad que no juzga el carácter o el sentido de los efectos de esa repro- ducción, que es producción también, *“producción multiforme de relaciones de dominación que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto”* (ibid.: 171).

Subyace, por otra parte y como ya vimos, a la concepción de Foucault la vinculación entre saber y poder; la verdad no está fuera del poder y cada sociedad tiene su ‘régimen de verdad’ (ibid.: 187-189): qué tipos de discurso acoge y hace funcionar como verdaderos, las instancias que permiten identificarlos como tales, etc.:

No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (ibid.: 140).

Una concepción que arroja elementos para el análisis: las formas de discurso que producen verdad, las instituciones implicadas en esa producción, las condiciones económicas y políticas que la incitan, las formas en que se difunde y consume, los aparatos que controlan esa producción y difusión, los expertos que colaboran en la definición de los problemas, etc. El discurso de la calidad, como conjunto dispersos de prácticas que implica a una diversidad de instancias forma parte de un conjunto discursivo más amplio y, como aquél, participa de una serie de elementos útiles al análisis: cuáles son las particulares condiciones de emergencia de dicho discurso, que formatos adopta, que agencias colaboran en su producción, cuáles son sus vías de difusión, qué controles operan en dicha producción y qué papel tiene la figura del experto en la misma.

La restitución de la materialidad al discurso llega en BERNSTEIN (1993) en el terreno de la producción:

(...) El discurso tiene una base material, aunque es menos evidente y su relación con la materialidad puede ser más opaca. *Las agencias del control simbólico se especializan en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados* (pág. 34).

Advierte el autor de una división social en el trabajo de producción y de las relaciones sociales dentro de la producción:

(...) La primera se basa en la relación entre las categorías sociales de producción (agentes), y las últimas consisten en las realizaciones específicas de esas categorías (agentes), o sea, sus prácticas y actividades específicas. Así, cualquier producción o reproducción tiene su base social en *categorías y prácticas sociales* (ibid.).

En el ámbito de la reproducción, y siempre refiriéndose a la educación, Bernstein apunta una serie de características de esa división del trabajo. Habla, en concreto, de "*relaciones extradiscursivas de educación*" (el mayor o menor aislamiento del discurso educativo con el discurso no educativo), de "*relaciones intradiscursivas de educación*" (el contexto de organización, a saber: la mayor o menor especialización de agentes y discursos), el "*contexto de transmisión*" (el mayor o menor aislamiento de los discursos educativos) y el "*contexto sistémico*" (la mayor o menor subordinación de la educación a los organismos del estado) [ibid.: 39]. Esta enumeración hace básicamente a la consideración de la existencia de discursos y agentes distintos en el trabajo de reproducción, así como a las múltiples relaciones entre unos y otros, sujetas, en todo caso, a distintos márgenes de dependencia o autonomía.

Cuando se refiere al "*aparato simbólico legitimador*" en educación, GIMENO (1998) destaca:

Si el discurso se produce, reproduce y especializa en función de contextos institucionales y posiciones de sus hacedores y divulgadores, la forma en que éstos estén relacionados entre sí nos dará alguna idea sobre las características del discurso (pág. 161).

Reparemos, pues, en la diferenciación de contextos interdependientes de discurso, práctica y organización educativos que pudiera ofrecernos pistas de la división social del trabajo de producción y reproducción discursivos. Comenzaremos por la conceptualización que LUNDGREN (1992: 18 y ss.) hace de la noción de 'texto', fundamental en la medida en que el discurso del que nos ocupamos aterriza en un ámbito, el educativo, caracterizado por su propio texto. Advierte Lundgren que, cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos el problema de la reproducción se resuelve en los propios procesos de producción; cuando ambos procesos se separan, se constituyen dos contextos sociales diferenciados, uno para la producción y otro para la reproducción. Aparece entonces el problema de la representación, que se resuelve mediante textos: es aquí cuando operan procesos de selección, clasificación y transformación de los conocimientos y destrezas necesarios en textos. El *curriculum* es, en suma,

el texto que resuelve el problema de representación. Pero, cuando se establece el proceso de elaborar un *curriculum*, *"hay también una separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales: el contexto de la formulación y el contexto de la realización"* (ibid.: 21). De manera análoga, LARSON (1989: 216-217) distingue, dentro de los campos discursivos: (a) una región central, desde la cual el discurso *"se enuncia en defensa de los códigos de práctica dominantes"* y *"donde los hablantes se distinguen por su relación con el discurso verdadero mismo"*; y (b) una región periférica, en la cual *"los practicantes materializan las consecuencias de los discursos verdaderos enunciados en la región central"* y donde *"las diferentes "verdades" y discursos son referidos a los códigos de práctica"*.

Esta segunda escisión de contextos es la que ocupa a BERNSTEIN (1993). Existiría, en primer lugar, un contexto primario, de producción del discurso. A él corresponde la contextualización primaria, esto es.

(...) Proceso por el que se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas nuevas y en el que se desarrollan, modifican o cambian los discursos especializados (pág. 70).

Bernstein señala que este contexto crearía, en referencia a Bourdieu, el 'campo intelectual' del sistema educativo:

(...) Este campo y su historia se crean mediante las situaciones, relaciones y prácticas que surgen de la *producción* del discurso educativo y de sus prácticas, y no de la reproducción de los mismos. Hoy en día, sus textos dependen en parte, pero de ninguna manera por completo, de la canalización de fondos privados y públicos hacia los grupos de investigación y los investigadores individuales (ibid.).

Continúa Bernstein con un contexto secundario, de reproducción del discurso, contexto que estructura el campo de reproducción, y al que pertenecen los niveles, las agencias, situaciones y prácticas de reproducción selectiva del discurso educativo. Finalmente, habría un contexto recontextualizador, de cambio de localización del discurso, que estructura, a su vez,

(...) Un campo o subconjunto de campos cuyas posiciones, agentes y prácticas tienen que ver con los movimientos de textos/prácticas desde el contexto primario de la producción discursiva al secundario de la reproducción discursiva (ibid.).

Contexto, agencias y prácticas de singular importancia para nuestro trabajo, en la medida en que nos acerca a aspectos fundamentales de la traducción y operativización del discurso de la calidad a contextos organizativos, los centros en concreto, pero también otros contextos discursivos como las agencias de formación permanente o las unidades administrativas; son, en cierto modo, los administradores del discurso, los "agentes de campo" y las prácticas discursivas de mayor interés. Bernstein afirma de ellos:

(...) En general, aunque con excepciones, quienes producen el discurso original, los efectores del discurso que recontextualizar, no son agentes de su recontextualización (ibid.: 201).

Incluye en este último grupo a departamentos universitarios, agencias del estado, medios de comunicación especializados, campos no especializados en el discurso educativo aunque, *"capaces de ejercer influencia tanto sobre el Estado como sobre sus diversos organismos"*, pero también, como ya hemos señalado, *"sobre lugares, agentes y prácticas especiales dentro del ámbito de la educación"* (ibid.: 71).

GIMENO (1998: 161 y ss.) atiende a la división del trabajo característica del campo de la educación, estructurada en torno a cinco ejes. En primer lugar, se observa una división entre "teóricos" y "prácticos", que manejan lenguajes, referentes, medios de expresión y audiencias en parte coincidentes pero sustancialmente distintos. En segundo lugar, existe una separación entre protagonistas directos de la acción y *"agentes que se sitúan más alejados de los escenarios de las prácticas"*, eje que se superpone al anterior, es decir, los agentes más directos no son sólo prácticos y los más alejados *"crean y difunden discurso y también práctica"* —aquí se situarían los agentes que Bernstein ubicaba en los contextos de producción y de recontextualización—. Un tercer eje diferencia tipos de profesores en orden a las distintas procedencias y filiaciones disciplinarias. En cuarto lugar, se da una

división entre los agentes con funciones de enseñanza y aquellos otros que aparecen como *“especialistas encargados de otras prácticas dentro del sistema escolar y los centros”* (aspecto a retener en virtud de la peculiar función que, a su vez, se haya destinado a unos y otros en el discurso o las prácticas discursivas que indagamos). Finalmente, existe una fragmentación en el discurso producido por distintos especialistas del mismo, relativas a los ámbitos de la teoría y la investigación.

Gimeno desconfía de *“la bondad del poder simbólico con sus derivaciones prácticas ejercido desde la fragmentación actual del campo intelectual de la educación”*, cuestión que remite al peculiar modo en que se configura el discurso en educación:

No hay campos prácticos acotados *a priori* para parcelas especializadas del conocimiento, salvo cuando ya están debidamente ocupados por una legitimidad científica. El mundo simbólico de la legitimación, encerrado y definido por el campo de estudio, crea y genera su propio régimen y se puede olvidar de las acciones concretas de los seres humanos; es decir, de las necesidades de éstos en las prácticas en las que están inmersos (ibid.: 164).

Gimeno califica los discursos en educación de teoría *“puzzle”*,

(...) Compuesta por piezas que encajan no todo lo bien que sería de desear y que dificulta la comprensión ordenada de la realidad y la confección de alternativas para mejorar la educación (ibid.: 165).

Concepción que nos recuerda las *“estructuras horizontales de conocimiento”* (BERNSTEIN, 1998). Las vías por las que esos discursos, amparados por las administraciones, llegan a las prácticas son distintas:

(...) Los discursos oficializados, según los expertos que los asesoren en cada momento, se convierten en legitimaciones cognitivas e ideológicas de las prácticas educativas a través del desarrollo del *currículum*, las políticas de formación de profesores, las estrategias de control, la definición laboral de los especialistas, los programas de investigación educativa calificados de prioritarios, el patrocinio de publicaciones, etc. (ibid.: 173).

Prácticas discursivas de distinto orden, que remiten al entramado de instituciones, agencias, relaciones y contextos que configuran el dispositivo foucaultiano, que multiplica las vías de difusión:

(...) Los medios de comunicación, las revistas especializadas, la universidad, los cursos de formación de profesores, la asistencia a asociaciones de padres, sindicatos, movimientos ciudadanos, agencias estatales y supraestatales, etc., son canales divulgadores y receptores de la capacidad de influencia reflexiva del conocimiento sobre educación (ibid.: 175)

El contexto de recontextualización apuntado por BERNSTEIN (1993) cumple una función esencial: la apropiación de un texto, su descontextualización (el texto se deslocaliza y finalmente se relocaliza) y, al cabo, su transformación. En el caso que nos ocupa este triple proceso deviene de gran importancia estratégica: cómo el discurso de la gestión de calidad es deslocalizado, transformado y relocalizado en el ámbito de la educación siendo, ya, otro (el discurso de la gestión de calidad en educación). Desasido de sus discursos, prácticas y contextos, el discurso sufre una elaboración o transformación que permite contextualizarlo en otro campo, en otras prácticas.

Cabe pensar, por otro lado, hasta qué punto afecta esa recontextualización al discurso propio del campo, el educativo en este caso. Recordemos la definición de Bernstein del discurso pedagógico como principio que extrae o descoloca un discurso de su práctica para recolocarlos. Señala Bernstein que el discurso pedagógico *"no puede identificarse con ninguno de los discursos que recontextualiza"*, pero, ¿qué ocurre cuando —aparentemente enajenado de su base social práctica— otro discurso se inserta de algún modo en el educativo, cuando pretende ocupar una posición hegemónica en el campo y, en palabras del propio autor, "saquea" otro discurso? La incorporación del discurso de gestión a la educación, operada desde algunas de estas instancias de recontextualización puede generar con sus prácticas y los *habitus* especializados a que daría lugar, focos de contaminación o transformación interna del discurso educativo:

El principio recontextualizador regula el nuevo posicionamiento ideológico del texto en el proceso de recolocación en uno o más de los niveles del campo de reproducción. Una vez en el campo, el texto sufre una transformación o recolocación posterior al activarse el proceso pedagógico dentro de un nivel. Es fundamental diferenciar y analizar las relaciones entre las dos transformaciones, al menos, de un texto. La primera es la transformación del texto dentro del campo recontextualizador, y la segunda es la transformación del texto transformado en el proceso pedagógico cuando se activa en el proceso de la reproducción de los adquirentes (ibid.: 198).

Se trata, pues, del proceso de transposición de un discurso, de una lógica, a contextos presididos por otra muy distinta. Tras esa primera transformación, ¿cómo discurre ese encuentro o choque de lógicas?, ¿es necesario un ajuste? Dicho de otro modo, ¿qué reglas del discurso pedagógico viene a alterar, potenciándolas o sublimándolas, cómo perfila o sesga el discurso, qué particular reequilibrio resulta de tal penetración? ¿Y en el otro sentido?

Otro aspecto importante de este proceso lo constituye el modo en que el discurso es presentado desde las agencias de producción y recontextualización:

(...) Un texto, en el campo de la producción del discurso, debe ser un texto original, producido para obtener el máximo renombre por una mente individual e independiente. Este texto original, aunque quizá admita necesariamente algunos de sus antecedentes, tiende a proclamar su carácter único. Es decir, niega la intertextualidad y afirma una autoría exclusiva (ibid.: 189).

La legitimación del discurso impone reglas de autenticación, la proclamación de sus virtudes, alcance y probada eficacia en otros campos, la alusión a determinados popes o gurús, garantías de un discurso en ocasión más disperso de lo que se pretende; presentar como tal discurso prácticas discursivas dispersas, aportar ciertas autorías, el respaldo garante de determinados nombres y agencias, es una forma de configurar un conjunto discursivo internamente cohesionado, sobre todo si hace bandera de la

sistematicidad y rigor propios de la ciencia, y aparece bajo el epígrafe garante de la calidad.

Una explicación que en cierto modo discurre paralela a la de Bernstein es la que GIDDENS (1993) construye en torno a la noción de "desanclaje":

(...) Por desanclaje entiendo el "despegar" las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales (pág. 32).

Apunta Giddens dos mecanismos de desanclaje implicados en el desarrollo de las instituciones sociales modernas. El primero de ellos consiste en la creación de "señales simbólicas":

(...) Medios de intercambio que pueden ser pasados de unos a otros sin consideración por las características de los individuos o grupos que los manejan (ibid.: 32-33).

El segundo mecanismo de desanclaje son los "sistemas expertos":

(...) Sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos (ibid.: 37).

Ambos dos se sustentan en la noción de "fiabilidad" conferida por los individuos a sus capacidades abstractas, esto es, a la contingencia de que otros individuos harán otro tanto. Su mayor implicación reside en el hecho de que

Los *sistemas expertos* tienen en común con las *señales simbólicas* que remueven las relaciones sociales de la inmediatez de sus contextos. Los dos tipos de *desanclaje* suponen, y también fomentan, la separación entre tiempo y espacio paralelamente a las condiciones para la distanciaci3n tiempo-espacio que promueven. Un *sistema experto* desvincula de la misma manera que las *señales simbólicas* al ofrecer "garantías" a las expectativas a través del distanciado tiempo-espacio. Esta "elasticidad" de los sistemas socia-

les se logra vía la naturaleza impersonal de las pruebas que se aplican para evaluar el conocimiento técnico, y por la crítica pública (sobre la que descansa la producción de conocimiento técnico) utilizada para controlar su forma (ibid.: 38).

En suma, la noción de desanclaje de Giddens coincide en apuntar hacia (1) el modo en que determinados significantes o dispositivos permiten trascender prácticas o relaciones contextuales, o introducir en éstas un elemento transversal, y (2) la virtualidad de tales mecanismos descansa en la separación entre profanos y expertos o, de otro modo, en la "fe" que los primeros ponen en el funcionamiento de unos procesos y dispositivos en los que no tienen por qué estar iniciados.

Algo de esto hay en los procesos de puesta en circulación de determinados dispositivos o prácticas, y por ello lo ligamos a los procesos de recontextualización en Bernstein, porque, al desanclaje sigue, dirá Giddens, el "reanclaje":

(...) La reapropiación o disposición de las relaciones sociales desvinculadas, para relacionarlas con (aunque sólo sea parcial y transitoriamente) las condiciones locales de tiempo y lugar (ibid.: 81).

Distingue Giddens entre "compromisos de presencia" y compromisos anónimos", donde la fiabilidad se sustenta en un caso en la presencia mutua y en el otro en los "sistemas abstractos" (señales simbólicas o sistemas expertos):

(...) Todos los mecanismos de desanclaje interactúan en contextos en que la acción ha sido reanclada, lo que a su vez puede servir, bien para sustentarlos, o, en caso contrario, para minarlos; (...) los compromisos anónimos están similar y ambiguamente entrelazados con esos otros que requieren de la presencia (ibid.).

El reanclaje de la acción, entonces, no está totalmente determinado, puede actuar a favor o en contra de los propios mecanismos de reanclaje. Estos son de singular importancia, pues como Giddens señala, *"la naturaleza de las instituciones modernas está profundamente ligada con los mecanismos de*

fiabilidad en los sistemas abstractos" (ibid.: 83); a esa fiabilidad contribuye de manera decisiva el conocimiento experto:

(...) La credibilidad que depositan los actores profanos en los sistemas expertos, no es solamente cuestión —como normalmente ocurría en el mundo premoderno— de generar una sensación de seguridad en un universo independientemente dado de acontecimientos. Es una cuestión de cálculo de beneficio y riesgo, en aquellas circunstancias en las que el conocimiento experto no sólo proporciona ese cálculo, sino que efectivamente *crea* (o reproduce) el universo de acontecimientos como resultado de la continua aplicación reflexiva de ese mismo conocimiento (ibid.: 84-85).

Por ello Giddens destaca la importancia de los contactos con los expertos o sus representantes en "los puntos de acceso":

Los encuentros irregulares son probablemente aquellos en los que los criterios evidenciales o de seguridad tienen que establecerse y protegerse muy cuidadosamente, si bien tales criterios también hay que mantenerlos en toda la escala de encuentros profano-profesionales (ibid.: 85).

En breve, el reanclaje requiere de la intervención de los expertos (el "factor humano" que luego destacará Bernstein). Tales encuentros acontecen en lo que Giddens llama puntos de acceso, lugar donde el autor ubica "*el control de la línea divisoria entre el escenario y las bambalinas*". Es decir, las sedes de la competencia del experto, que es necesario salvaguardar en orden a mantener la fiabilidad:

(...) No existe competencia tan cuidadosamente refinada, ni formas de conocimiento experto tan comprehensivas, en las que los elementos del azar o la suerte no jueguen algún papel. Los expertos normalmente suponen que las personas profanas se sentirán más tranquilas si no tienen la oportunidad de observar lo frecuentemente que esos elementos de azar y suerte entran en su actuación como expertos (ibid.: 87).

Al cabo, Giddens está sugiriendo una línea de vulnerabilidad en las operaciones de reanclaje:

Los *puntos de acceso* son los puntos de conexión entre las personas profanas o los colectivos, y los representantes de los sistemas abstractos. Son los lugares más vulnerables de los sistemas abstractos, pero también son el cruce sobre el que se mantiene o puede ser construida la fiabilidad (ibid.: 88).

Lo que nos devuelve a la consideración de los procesos de implementación de tales sistemas, el espacio donde el desarrollo de determinadas prácticas queda librado a factores azarosos en parte, al modo en que se construya la fiabilidad, en particular, "el bloqueo de la ignorancia" del profano:

(...) El hecho de que los puntos de acceso sean puntos de tensión entre el escepticismo lego y la experiencia profesional, los convierte en cauces reconocidos de vulnerabilidad de los sistemas abstractos (ibid.: 90).

Para nuestro caso, allá donde la concreción de determinadas prácticas deviene más potente en la socialización del discurso es donde el acceso es a su vez más factible. Como dirá Bernstein, el control del discurso es imperfecto.

Y a ello nos referimos a continuación. BERNSTEIN (1990) define así el control simbólico:

Reglas, prácticas y agencias que regulan por medios simbólicos (principios de comunicación) la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de conciencia, a través de los cuales son legitimadas y mantenidas una distribución de poder dada y la categoría cultural dominante (pág. 150).

¿Dónde operan los agentes de control simbólico?:

Los agentes de control simbólico pueden operar en el campo de la producción (...) o en agencias especializadas en control simbólico. Del mismo modo, los agentes de producción pueden operar en sectores especializados del campo de la producción o en agencias especializadas en el

control simbólico. Pero, con independencia del lugar en el que estén localizados estos agentes de producción, sus prácticas están relacionadas directamente con los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos (BERNSTEIN, 1993: 140).

Interesante alusión ésta, que revela otro aspecto de la trastienda del discurso y su estrategia: los medios y recursos necesarios en la producción y control del discurso, otro ángulo, en fin, de su materialidad. Todas esas agencias y agentes, dirá Bernstein, se encargan de mantener el orden del discurso "*por medios discursivos*", atendiendo a aspectos de normalización:

(...) Las agencias del campo del control simbólico regulan los discursos especializados de comunicación. Operan con códigos discursivos dominantes que regulan las relaciones sociales, la consciencia y la disposición. Estos organismos pueden ser públicos o privados y, si son públicos, estarán directa o indirectamente sometidos al Estado (ibid.: 144).

Ahora bien, el cambio acelerado que parece presidir las sociedades contemporáneas puede haber alterado los mecanismos de producción y de control simbólico. El discurso que nos ocupa es una buena muestra de ello:

La revolución de los sistemas de control de la comunicación producirá importantes cambios en la división social del trabajo de producción. Su complejidad e interdependencia de funciones especializadas recaerá cada vez más en los programas informáticos. Es probable que persistan las funciones ejecutivas de alto nivel y su soporte tecnológico. Desde esta perspectiva, se producirá una simplificación de la división social del trabajo de producción. (...) La simplificación radica en la presencia de un reducido ámbito de funciones ejecutivas/tecnológicas especializadas (ibid.: 162).

Afirmación de implicaciones considerables, y que parece señalar en la dirección de pequeñas agencias con cierta autonomía en la producción discursiva y en la gestión de sus prácticas —que podemos asimilar a la gestión de sistemas abstractos anteriormente apuntada—, como concierne a la difuminación del texto, por mor de la introducción de las nuevas tecnologías en las labores de producción y de Internet en las tareas de difusión:

el control simbólico se asegura ahora, en parte, desde una terminal que lanza textos a un servidor, que los modifica hasta devenir virtuales —la llegada de los medios de comunicación electrónicos acentúa la “descolocación”, el extrañamiento de lo local, y altera las fronteras de encubrimiento y descubrimiento (GIDDENS, 1993: 134). El texto se refunda y el discurso gana intratextualidad en la medida en que parece fluir y mutar a voluntad. Cuando Bernstein afirma no creer que el mismo proceso afecte al control simbólico (ibid.), creemos, se equivoca. Más certera es, en cambio, su alusión al factor humano:

(...) La esencia y estructura profunda del control simbólico radica en otro nivel. Su esencia estriba en su transformación del lenguaje del sentimiento y del deseo. No hay programa informático que pueda enseñar esto a un ordenador. Por tanto, el control simbólico seguirá siendo construido y transmitido por agentes humanos que actúen con discursos especializados asequibles mediante los campos recontextualizadores de la educación, que proporcionará a ese control sus modalidades ideológicas (ibid.: 163).

Otra cuestión relacionada con el control simbólico es el modo en que opera y cuál es el alcance del control simbólico del discurso, por las implicaciones que contiene para su desvelamiento, para el acceso. En el seno del dispositivo pedagógico, afirma Bernstein, “*las reglas distributivas marcan y especializan lo pensable y lo impensable y las prácticas que llevan consigo*” (1993: 186), necesario mecanismo de control que deviene, en cierto modo, contradictorio:

(...) Hay algo intrínseco al control simbólico que siempre torna imperfectas sus acciones. El control simbólico es esencialmente un discurso para controlar el discurso. Y lo que intenta hacer en esencia es controlar la posibilidad de lo imposible. Está allí para controlar la posibilidad de lo otro. Pero, ¿cómo puede el control simbólico controlar la posibilidad de lo otro cuando dentro de él esta construido aquello que crea la posibilidad de lo otro? Esta es la paradoja.

(...) El dispositivo que crea el control simbólico también construye las posibilidades de lo otro. (...) El discurso nunca puede controlar al discurso. No hay modo de vislumbrar algo fuera del discurso. Y el discurso no puede controlar al discurso y por lo tanto el control simbólico será siempre imper-

fecto. E incompleto. En ese sentido no tenemos que mirar muy lejos por las condiciones de la libertad. Las condiciones de la liberación son intrínsecas al lenguaje, y son intrínsecas al dispositivo mismo que crea la cultura (BERNSTEIN, 1990: 122).

Lo que nos lleva a la noción de 'brecha discursiva' en Bernstein:

Tanto las sociedades simples como las complejas comparten un tipo particular de abstracción, y se trata de una abstracción interesante, es una abstracción que vincula lo material con lo inmaterial (...) una forma de abstracción que permite la creación de una relación entre lo local y lo trascendente.

(...) Es una abstracción que inserta un mundo en otro. Une lo conocido con una modalidad de lo desconocido. Integra lo posible con lo impensable. Y esta es una abstracción muy interesante. Sugeriría que este tipo de abstracción genera unas brechas, un espacio. Si esta abstracción inserta lo local en lo trascendental, lo material en lo inmaterial, entonces debe haber una relación indirecta entre los significados que suscita esta abstracción y cualquier contexto local. Ahora, si este es el caso, habrá un espacio, un espacio crucial para posibilidades alternativas, para una cosa diferente de las que vemos en nuestra práctica cotidiana. Hay lo que llamaría una brecha discursiva (...) un lugar para lo imposible (ibid.: 104-104).

Los controles sobre lo impensable corresponden básicamente a los niveles de la producción, mientras que lo pensable es una recontextualización que opera en los niveles de la reproducción (BERNSTEIN, 1993: 186). De manera que acceder a la impensable, es una forma de desvelar esa recontextualización, de abrir el discurso, de, por ejemplo, atisbar la base material del discurso, las prácticas y los contextos de que procede, los supuestos que, en relación a éstos, explican tales prácticas, etc. La cuestión es, entonces, ¿quién tiene acceso a esa brecha?:

(...) Puesto que ese lugar es un sitio de encuentro entre la coherencia y la incoherencia, del orden y el desorden, del cómo es y del cómo puede ser, es un lugar crucial de lo todavía por pensarse. Ahora, cualquier distribución del poder debe regular las realizaciones de ese potencial. Esa brecha es posibilitante y, al mismo tiempo, debe ser vigilada. De modo que tenemos

esta paradoja de que el lugar para lo imposible sea transformado en el lugar de lo probable. De modo que hay esa tensión, esa brecha es vigilada. No todos tienen acceso a esa brecha. Las reglas distributivas regulan a aquellos que tienen acceso a este lugar. Y en la medida que esto ocurre, la distribución del poder logra una cierta especialización de la conciencia de aquellos que tienen acceso al lugar, pero aquellos que no tienen acceso a este lugar también llevan la responsabilidad de limitar su posibilidad... (BERNSTEIN, 1990: 105).

La eficacia del dispositivo, con Bernstein (1993: 194-195) está limitada por dos aspectos. Uno interno, el ya aludido: *"el discurso sometido al control contiene en sí mismo las posibilidades de la transformación de sus propios principios"*. Otro externo: *"la distribución de poder que habla por medio del dispositivo crea lugares potenciales para desafiar y oponerse a su principio y su legitimidad"*. En breve, el dispositivo es terreno de luchas por el control, posiciona y contiene el potencial de su propia transformación. En el sentido que fuere, cabría añadir. Lo que vale para el discurso que analizamos, a saber, que es posible el acceso a esas lagunas o brechas discursivas, vale igualmente para el discurso pedagógico que aquél trata de alterar: existen vías de ataque, puertos de entrada. La pregunta es, en última instancia, si esos espacios que propicia el dispositivo pedagógico para su propia transformación pueden servir para cuestionar el discurso que proyecta sobre él su particular lógica o si habremos de buscar otros, externos al dispositivo.

En relación al alcance del control simbólico y las posibilidades de acceso de los agentes, GIDDENS (1995) plantea la siguiente cuestión:

¿Qué clases de circunstancia —siquiera en un plano general— propenden a influir sobre el nivel y naturaleza de la "penetración" que los actores alcanzan sobre las condiciones de una reproducción sistémica" (pág. 124).

Cuestión que él mismo reduce a cuatro factores:

1. los medios de acceso que los actores tienen al conocimiento en virtud de su ubicación social;

2. los modos de articulación del conocimiento;
3. circunstancias referidas a la validez de los artículos de creencia considerados "conocimiento";
4. factores relacionados con los medios de difusión del conocimiento disponible (ibid.)

El primer factor hace referencia a una separación lateral o espacial, pero asimismo a una segregación vertical que *"es casi siempre también una segregación espacial"*. El segundo factor señala las formas de articulación de creencias en discursos generales, y la naturaleza de discursos diferentes:

(...) Es característico de la mayor parte de los artículos de un saber cotidiano, de sentido común, encontrarse formulados de una manera fragmentaria, dislocada. (...) Sin embargo, la emergencia de discursos de ciencia social influye claramente sobre todos los niveles de interpretación social en las sociedades donde han alcanzado predicamento (ibid.)

El factor tercero tienen que ver con las tensiones entre conciencia práctica y conciencia discursiva de los actores; éstos pueden mantener teorías, descripciones o relatos falsos que, en parte, pueden sostenerse debido a presiones sociales. El último factor hace, evidentemente, a esas presiones: las diferencias culturales en relación a los medios de comunicación. Hace Giddens alusión expresa a los medios electrónicos que habrían *"introducido una novedad no sólo en los acervos de saber disponible sino también en las clases de saber producido"* (ibid.: 125).

Un conjunto de factores, pensamos, que resumen bien restricciones al acceso, o posibilidades, en conformidad con la concepción de Giddens. El último de ellos ha sido apuntado en este apartado en relación a los modos de circulación del discurso, de los factores 2 y 3 daremos cuenta en el siguiente, y al primero de los factores nos referiremos en cierto modo en el último apartado.

Cerraremos este capítulo con una alusión expresa al papel de la Administración en las tareas de control simbólico, para lo cual traemos aquí las tesis de BELTRÁN VILLALVA (op. cit.: 163 y ss.) sobre lo que él denomina *"la construcción administrativa de la realidad social"*. Tesis de especial

interés en dos sentidos: nos permiten, en primer lugar, conectar con el siguiente apartado, donde nos detendremos en cuestiones relativas a la construcción social de la realidad, y, en segundo lugar, anticipan aspectos que abordaremos en nuestro análisis de las políticas educativas en el capítulo quinto.

Señala Beltrán Villalva que *“la definición social de la realidad es generalmente una construcción simbólica instrumentada a través del lenguaje”* (pág. 164), y que el lenguaje no sólo dice cosas, también hace cosas:

En último extremo, el poder consiste en la capacidad de decir “lo-que-es” y de imponer tal definición: en los casos más toscos, con las bocas de los fusiles; en los más refinados, a través del techo cultural del grupo (ibid.: 165).

Las relaciones entre la producción de la realidad, el lenguaje y el poder son, pues, estrechas:

Construir la realidad (o conformarla, o configurarla) no consiste, pues, tan sólo en hacerla o transformarla, sino también en definirla (ibid.).

Como dirá el autor, *“lo que dice la Administración sobre la realidad social es extremadamente importante, ya que produce efectos sociales”* (ibid.: 166), cuestión que le lleva a detenerse en el análisis del discurso administrativo, desde el que opera un criterio de demarcación de la realidad, esto es, de delimitación de lo que se estima real y lo que no. A ello sirve el Derecho, atento a la creación de una *“seguridad jurídica”* que se asienta en *“lo formalmente verdadero”*:

La operación demarcadora es, naturalmente, simbólica. No sólo porque se hace con palabras (con *textos* legales) y porque las actas no contienen sino palabras, sino porque se pretende que los textos y las actas representen el mundo: no con una representación especular en términos de homología, sino con una representación sustitutoria en la que el representante se coloca en lugar del representado. Hay, pues, dos planos de la acción: el de la realidad-real, en el que las cosas se llevan a acabo, y el de los textos y las actas, en el que se lleva a cabo una representación del primero

por unos actores más atentos al papel que a la acción (más a las actas que a la actuación) [ibid.: 168].

En esas operaciones resulta fundamental el hecho de que *“la Administración no puede “procesar” la realidad social tal como es, y de aquí su exigencia de construirla de acuerdo con sus necesidades”* (ibid.: 169), lo que introduce una nueva realidad con una racionalidad peculiar, otro orden al cabo. Rige, aquí, el principio de que *“todo lo real (construido es racional”*, de manera que puede manejarse, como subyace la incomodidad de la Administración respecto de una *“realidad real”* que adolece de indeterminación y complejidad, susceptible, por ejemplo, de ser definida de formas diferentes. La polisemia y ambigüedad que devienen de una realidad simbólica conformada a través de códigos (simbólicos) que los propios individuos manejan (conformados también ellos) generan inseguridad en un mundo susceptible de interpretación:

(...) La interpretación es topológica, en el sentido de que los significantes significan (o pueden significar) cosas diferentes para sujetos situados en lugares diferentes de la estructura social (ibid.: 170).

Si, como colige el autor, *“la atribución de significado es una cuestión de intereses”*, puede el lector intuir las implicaciones de las tarea de control simbólico, en este caso, la que provee la Administración:

(...) La Administración no se limita a la pretensión de *“construir”* simbólicamente la realidad (...), sino que asume —al menos en principio— la responsabilidad de modificarla, interfiriendo en sus procesos de reproducción y cambio (ibid.).

Para lo cual:

(...) Se *construye* por la Administración la realidad social sobre la que se opera. El primer paso fue delimitarla de los que la Administración no está dispuesta a tomar en consideración; el segundo paso es simplificarla y ordenarla, suplantando a la realidad por los textos con valor jurídico; el tercer paso consistirá en intentar modificarla (en el sentido que sea). Pero

adviértase que así como el empeño en simplificar y ordenar no opera ya directamente sobre la realidad-real en su plenitud, sino sobre una demarcación considerada como existente, la pretensión conformadora o modificadora opera sobre una redefinición ordenadora y simplificadora de ese territorio: en el momento de la intervención material (no meramente simbólica), la *distancia* entre realidad-real y realidad construida es ya alarmantemente grande (ibid.: 171).

Tal construcción contiene, según Beltrán Villalva, "*una capacidad para la opresión sumamente peligrosa*", que deviene de "*los efectos perversos de la definición de la realidad social*", en breve: la definición de la realidad "*produce efectos reales*" en la realidad-real, como la denomina el autor, "*desde el mismo momento en que dice cómo es*" (ibid.: 173):

He aquí, pues, que el orden social se presenta desde el punto de vista formal como un orden simbólico, establecido en textos y articulado en palabras: un orden *dicho* o, si se prefiere, escrito. Naturalmente, en último análisis tal orden descansa en la coacción; pero el recurso a la coacción se manifiesta como excepcional: la reproducción cotidiana del orden es en realidad producto del consentimiento, que a su vez descansa en la legitimidad (ibid.: 175).

Topamos en este punto con una de las funciones centrales del discurso administrativo: la legitimación. Ahora bien, "*la mediación simbólica de la acción pública hace más fácil la actuación sobre lo que hemos llamado realidad construida*", lo que no evita que la Administración acabe por encontrarse con aquella realidad que eludió y aun suplantó justo en el momento de transformarla, una la realidad social que se comporta "*como en un momento de reproducción, oponiendo a la actuación administrativa una inercia inesperada*", efecto perverso de sus propias operaciones de producción:

(...) El empeño simplificador y ordenador de la realidad con que la Administración inicialmente la abordó termina volviéndose contra la actuación administrativa, limitando de manera sensible su eficacia sobre el tejido social.

(...) Ésta es, pues, la paradoja de la construcción administrativa de la realidad social: que siendo la definición administrativa de "lo-que-es" un

elemento de extrema importancia como parte de la realidad social, la actuación administrativa sobre esa misma realidad produce resultados muy pobres y decepcionantes (ibid.: 176).

Algo especialmente aplicable a los momentos de reforma:

(...) Ello explica la tentación, más política que burocrática, de reformar una y otra vez sobre el papel, de conjurar una y otra vez a la realidad para que deje de ser como es, y de esperar más consecuencias prácticas de la pragmática del lenguaje que de la *praxis* política (ibid.: 177).

Afirmación a tener presente cuando, insisto, analicemos las diversas políticas y prácticas arbitradas por las sucesivas administraciones y su alcance; en otras palabras, los efectos del discurso, el producido por la Administración en este caso, serán mediados por otras variables o factores atribuibles tanto a la "tozudez" de la llamada realidad-real como a los modos de interpretación de los agentes, interpretación que, recordemos, Beltrán Villalva calificaba de "topológica".

2.4.- INTROYECCIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE DISCURSOS: FACTOR DE TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.

El discurso se da en los discursos de los agentes, ahí radica precisamente su potencia. El discurso producido y distribuido en formatos diversos ha de ser introyectado por los agentes en sus contextos. El cierre discursivo ha de ser socializado, los modos de hacer y pensar alterados. Las transformaciones en las prácticas de los agentes que persigue el discurso resultan del proceso de introyección y asimilación de sus supuestos, en cierto modo, del encastramiento de éstos en marcos de percepción y de actuación solidificados.

Estos son los procesos que indagamos en este apartado:

1) El conjunto de elementos que configuran el discurso penetra en contextos discursivos diversos, habitados de manera característica por sus agentes; el discurso es por tanto objeto de recepción e introyección.

2) La socialización de los enunciados, supuestos y procederes del discurso alienta o persigue transformaciones en las prácticas y discursos de los agentes, unas prácticas y unos discursos sujetos a procesos de institucionalización, estructurados previamente. Hablamos de un discurso entre discursos, de prácticas en la estructura de una práctica, de una visión en el interior de unos marcos de comprensión.

3) Los discursos no operan en un plano estructural, su virtualidad descansa, a la postre, en su capacidad para penetrar y aun saturar los marcos de comprensión de los agentes, para reequilibrar la estructura de sus prácticas, para institucionalizar, también ellos, sus supuestos.

WACQUANT (op. cit.: 20-22), advierten de la correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, fruto, en gran medida, de los procesos de socialización escolar, donde los esquemas mentales resultan de la incorporación de las divisiones sociales; esta correspondencia cumple funciones políticas. De otro modo: los esquemas mentales son instrumentos de dominación. Subyace aquí la consideración de los sistemas simbólicos como productos sociales que, a su vez, producen el mundo; no se trata de un mero reflejo, es, más bien, una construcción. Es posible, en consecuencia, y dentro de ciertos límites, transformar el mundo alterando su representación. Sirva este primer planteamiento para abrir la cuestión de la relación entre las estructuras y los esquemas mentales, entre los aspectos macro (del discurso, por ejemplo) y los aspectos micro (de su recepción). Es, sin embargo, un punto de partida, porque los procesos que indagamos exceden la mera representación, como ya señalamos al comienzo de este capítulo.

Tal vez debamos comenzar por el concepto de objetivación, que nombra la relación entre las estructuras del mundo objetivo y las estructuras de la conciencia subjetiva:

La exteriorización es el incesante proceso por el cual el ser humano se vuelca en el mundo, tanto en la actividad física de los hombres como en su actividad mental. La objetivación es la adquisición —por los productos de esta actividad (otra vez, física y mental)— de una realidad que se enfrenta a sus productores originales como facticidad externa y ajena respecto de ellos mismos. La internalización es la reapropiación, por los hombres, de esa misma realidad, transformándola una vez más, de estructuras del mundo objetivo que eran, en estructuras de la conciencia subjetiva. Por la externalización de la sociedad es un producto humano. Por la objetivación la sociedad se convierte en una realidad *sui generis*. Por la internalización el hombre es un producto de la sociedad (BERGER, en ABERCROMBIE, 1982: 230).

Algo que remite a los procesos de institucionalización (ibid.: 234-236). Estos comienzan con la repetición: *“las instituciones sociales, en tanto que secuencias prototípicas de acción, son resultado de la formación de hábitos”*. El rasgo distintivo de las instituciones es que implican la trabazón de las acciones habituales en una variedad de actores: son tipificaciones compartidas. BERGER Y LUCKMANN (op. cit.: 74 y ss.) advierten que la actividad humana está sujeta a habituación. Los significados de las acciones habituales devienen rutinas encastradas en su *“depósito general de conocimiento”*. Proporciona, la habituación, un trasfondo estable a la actividad humana, esto es, limita el margen de decisiones y, en consecuencia, abre márgenes para otro tipo de deliberaciones. La habituación precede a la institucionalización. Ésta *“aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores”*:

Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicidad no solo de las acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales (ibid.: 76).

Las instituciones implican historicidad, porque esas tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en un proceso compartido, en el decur-

so de la historia. En este sentido, las instituciones son productos de una historia. Implican, igualmente, control, porque establecen pautas que canalizan el comportamiento de los actores en una determinada dirección. Un control que no tiene nada que ver con los procedimientos explícitos de sanción que arbitran las instituciones; *"el control social primordial ya se da de por sí en la vida de la institución en cuanto tal"*, no requiere de otros controles, en principio:

(...) Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que se ha sometido a control social. Solamente se requieren mecanismos de control adicionales cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse cabalmente (ibid.: 77).

"El mundo institucional es actividad humana objetivada", dirán los autores, como lo es cada institución. La relación entre el mundo social y el hombre es, entonces, dialéctica:

(...) El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. El tercer momento de este proceso, (...) es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización) (...). Con todo, ya es posible advertir la relación fundamental de estos tres momentos dialécticos de la realidad social. Cada uno de ellos corresponde a una caracterización esencial del mundo social. La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social (ibid.: 83-83).

El lenguaje, adquirido en los procesos de socialización, es el instrumento sobre el *"se construye el edificio de la legitimación"* (ibid.: 86), elemento central en las explicaciones de los actores sobre la coherencia y funcionamiento del mundo social.

(...) Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo caso proporciona el armazón dentro del cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse en el futuro. Este es el conocimiento que se aprende en el curso de la socialización y que mediatiza la internalización dentro de la conciencia individual

de las estructuras objetivadas del mundo social. En este sentido, el conocimiento se halla en el corazón de la dialéctica fundamental de la sociedad: "programa" los canales en los que la externalización produce un mundo objetivo; objetiviza este mundo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad. Se internaliza de nuevo *como* verdad objetivamente válida en el curso de la socialización. El conocimiento relativo a la sociedad es pues una *realización* en el doble sentido de la palabra: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esa realidad (ibid.: 89-90).

Efecto perverso de la objetivación son los procesos de reificación (ibid.: 116-119): la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, como si no fueran productos humanos, suerte de hechos de la naturaleza o frutos de la providencia divina. Paso extremo de la objetivación, *"por el que el mundo objetivado pierde su comprehensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable"*, o, de otro modo, *"los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por la 'naturaleza de las cosas'"*. Así, aunque el hombre perciba de manera reificada el mundo, sigue produciéndolo. Las instituciones, en concreto, resultan reificadas cuando se les concede un estatus ontológico, independiente de la actividad y significación humanas, y, como las instituciones, los roles. Cuestión de interés por cuanto explica la solidificación o cristalización de ciertas prácticas y aun su explicación:

Las instituciones tienden a persistir, a no ser que se vuelvan "problemáticas". Las legitimaciones definitivas refuerzan inevitablemente esta tendencia. Cuanto más abstractas resultan las legitimaciones menos probabilidad existe de que se modifiquen según las cambiantes exigencias pragmáticas. Si, de cualquier modo, existe una tendencia a seguir como antes, ésta evidentemente se fortalece al tener excelentes razones para que así suceda, lo que significa que las instituciones pueden persistir aun cuando, para un observador exterior, hayan perdido su funcionalidad o practicidad originarias (ibid.: 150).

Algo de esto pudiera ocurrir con la noción de calidad en educación, objeto de sucesivas resignificaciones y, a su vez, sucesivamente legitimante, capaz de vehicular o transportar las más diversas tendencias, y, por qué no decirlo, con la propia escuela. Tal vez dicha persistencia puede explicarse en términos de adhesión a la institución, ya que no de mera coerción, *"en la interiorización, por parte de los individuos fabricados socialmente, de las significaciones instituidas por la sociedad considerada"* (CASTORIADIS, 1998: 158). La legitimación, aquí, descansa en el poder constituyente de la sociedad, que es, a la vez, fuente de la ruptura, del cuestionamiento de la institución misma. En consecuencia, al papel que pueda jugar la producción y distribución del discurso en lo que Castoriadis llama la *"clausura de la significación"*, ha de oponerse la posibilidad de ruptura de dicha clausura: *"la mortalidad virtual de toda significación instituida"* (ibid.: 67). Esa dualidad descansa una concepción donde *"el individuo es sociedad"*, y *"la verdadera polaridad no es la de individuo y sociedad"*, sino *"la de psique y sociedad"*, una psique que ha de ser domeñada, para aceptar una "realidad": *"esta realidad y su aceptación son obra de la institución"* (ibid.: 220).

De hecho, la socialización secundaria, no es otra cosa que la internalización de procesos institucionales particulares. Y cabe recordar aquí las nociones de campos semánticos y subuniversos de significados que introdujimos en el apartado 2.2.; no se trataría tanto de interiorizar el mundo como de interiorizar submundos:

La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de "roles", lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren "comprensiones tácitas", evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos (BERGER y LUCKMANN, op. cit.: 175).

Por ello, la socialización en la realidad concreta nunca puede ser completa. Existe siempre la posibilidad de incoherencia entre la socialización primaria y la secundaria (construida sobre la primera). El contenido de la socialización diferirá de un grupo social a otro. Habrá siempre definiciones encontradas de la realidad, inadaptaciones entre la realidad subjeti-

va y la realidad objetiva. Toda sociedad, por tanto, ha de desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad, a fin de mantener cierta simetría entre realidad objetiva y realidad subjetiva. El acento recae sobre la subjetiva, institucionalmente definida como realidad a secas.

Finalmente, la socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No solo su contenido, sino también su grado de éxito tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales. En otras palabras, el análisis micro-sociológico o socio-psicológico de los fenómenos de internalización debe siempre tener como trasfondo una comprensión macro-sociológica de sus aspectos estructurales (ibid.: 204).

La teoría de Berger y Luckmann aporta un punto de arranque a nuestro entendimiento de los procesos de reproducción e introyección del discurso. Cabe tener en cuenta, no obstante, un par de objeciones. BELTRÁN VILLALVA (1991) señala una primera:

(...) Comparto la idea de que la realidad social está socialmente construida, y entiendo que lo mismo ha de predicarse de las apariencias sociales. Pero me temo que si para Berger y Luckmann la apariencia es experimentada subjetivamente *como* realidad, entonces *es* realidad pura y simple, no es apariencia, no encubre nada. Con lo que les resulta imposible distinguir entre realidades y apariencias (no en vano están por la fenomenología) y niegan implícitamente la existencia de ambos planos por separado. Y, efectivamente, la apariencia es "real" no sólo en el sentido subjetivo definido por los autores, sino en el más objetivo y externo, puesto que produce efectos en la realidad social (...); pero el problema es que la realidad oculta a la que encubre dicha apariencia *también* produce efectos por su parte. La cosa y su apariencia, *ambas*, producen efectos objetivos y externos independientemente una de otra: en este sentido ambas forman parte de la realidad social, una como lo oculto, lo enmascarado, y otra como lo aparente, la máscara. Ambas, pues, han de ser tomadas en consideración por una ciencia de la realidad social que merezca tal nombre. Y, sin embargo, entiendo que una de ellas, la realidad oculta o mediata, es dejada totalmente al margen por Berger y Luckmann, quienes en realidad atienden sólo a la "construcción social de la apariencia", esto es, de una parte de la realidad: precisamente de su parte engañosa (pág. 22-23).

Esta coda de Beltrán Villalva a las tesis de Berger y Luckmann advierte de la necesidad, en nuestro caso, de atender a una multiplicidad de efectos, los atribuibles al discurso —la apariencia, la máscara— pero también los relativos a la realidad que dicho discurso encubre. Dos cuestiones, sin embargo, permiten superar esa distinción: en primer lugar, hemos apostado por el carácter práctico o material del discurso, que funda realidad y apariencia; en segundo lugar, hemos aludido a la particular lectura que el discurso hace de unas determinadas condiciones de emergencia (“la realidad real”) como modo precisamente de alterarlas, de afectarlas en una determinada dirección (“lo real aparente”).

FERNÁNDEZ ENGUIA (1998) apunta la segunda objeción:

La teoría de la exteriorización-objetivación-reificación de Berger y Luckmann, que podríamos tildar como “de baja intensidad”, lo es para subsumir en ella tanto el lenguaje como el trabajo u otros productos de la vida social (la moral, el derecho, la cultura...), pero lo cierto es que la entidad de estos productos no es la misma, por lo que necesitaríamos expresiones menos indiferenciadas para los procesos de objetivación y alienación (pág. 78).

¿Cómo aplicarla, en suma, a la producción de determinadas prácticas en contextos específicos como los escolares?, ¿no falta precisamente esa especificidad? ¿Dónde radica, o desde qué elementos se edifica la especificidad?:

La acción se refiere a los sujetos, aunque por extensión podemos hablar de las acciones colectivas; la práctica es la cultura acumulada sobre las acciones de las que aquélla se nutre. A partir de las acciones actuamos porque lo hacemos desde una cultura. La práctica es la cristalización colectiva de la experiencia histórica de las acciones, es el resultado de la consolidación de patrones de acción sedimentados en tradiciones y formas visibles de desarrollarse la actividad (GIMENO, 1998: 88).

En términos más generales, INGLEHART (1991) define así la cultura:

(...) Consideramos la cultura un sistema de actitudes, valores y conocimientos ampliamente compartidos en el seno de una sociedad transmitidos de generación en generación (pág. 5).

Nada impide considerar "la cultura" en relación a los colectivos que la comparten, en distintos grados entonces; como no es descabellado aplicar características más generales de aquélla a las culturas de dichos colectivos:

Mientras que la naturaleza humana es biológicamente innata y universal, la cultura se aprende y puede variar de una sociedad a otra. Los aspectos más centrales y tempranamente aprendidos de la cultura son resistentes al cambio, tanto porque se requiere un gran esfuerzo para cambiar elementos centrales de la organización cognitiva de un adulto, como porque los valores básicos que uno posee tienden a ser afines en sí mismos, y su abandono producirá una gran incertidumbre y ansiedad. A la vista de los cambios duraderos e importantes en las condiciones sociales, pueden ser transformados incluso partes centrales de una cultura, pero es mucho más probable que esto tenga lugar por medio del reemplazo intergeneracional de la población que por medio de la conversión de adultos ya socializados (ibid.).

Es decir, hay elementos más persistentes y otros más susceptibles de modificación, de ser afectados de algún modo. ¿Cómo afecta la llegada de unas determinadas prácticas discursivas a los sistemas de creencias y conocimientos compartidos de los profesores?, ¿qué aspectos de esas culturas son más vulnerables y cuáles más impermeables? No cabe desdeñar este aspecto del análisis, entre otras cosas porque, como señala Inglehart,

(...) Nuestros modos de ver el mundo son muy persistentes y determinan la conducta humana mucho tiempo después de que las condiciones que dieron lugar a ellos hayan desaparecido (ibid.: 480).

Cuestión ésta de especial interés por cuanto parte de esos modos de ver el mundo responde a categorías y conceptos con el tiempo incorporados, y de cuya persistencia pudiera depender la aceptación y el modo de asimilación de otros nuevos:

(...) Poca gente inventa los conceptos: es mucho más sencillo utilizar los prefabricados del stock existente, que se basan en experiencias que han sido ya interpretadas antes por miembros de la sociedad en que uno vive. Una vez que se ha construido la propia interpretación de la realidad en torno a determinados conceptos en los años de crecimiento, el alterarla es una tarea extremadamente difícil (ibid.: 475).

¿No será 'calidad' uno de esos conceptos, categoría fundamental en torno a la cual observar determinados procesos, objetos o instituciones?, ¿no lo es en el ámbito de la educación? Y, ¿no pudiera serlo de manera específica para el colectivo más directamente implicado? En suma, ¿forma parte 'calidad' de la cultura de los profesores, como categoría de percepción y apreciación, de atribución y de juicio?

Primer elemento de una práctica característica, entonces, es la cultura acumulada, históricamente construida, de un colectivo, que anida en determinados contextos o instituciones, y que confiere a los agentes un "*marco de la cultura de la práctica*" desde el que actuar, y sobre el que actuar:

(...) La acción de los sujetos sobre las prácticas culturales es posible en la medida en que la acción puede incidir en un circuito de ida y vuelta (GIMENO, 1998: 89).

Queda apuntado, pues, el concepto de cultura, sobre el que volveremos más adelante. Pero insistamos aquí en la cuestión de la recursividad de la acción social, que GIDDENS (1995) resuelve afirmando la "*dualidad de estructura*":

(...) Las propiedades estructurales de sistemas sociales existen sólo con tal que formas de conducta social se reproduzcan inveteradamente por un tiempo y un espacio. La estructuración de instituciones se puede comprender por referencia a actividades sociales que "se estiran" por amplios segmentos de espacio-tiempo (pág. 22).

Conviene reseñar la distinción que hace Giddens entre estructura, propiedades y principios estructurales, que se resume en esta extensa cita:

(...) Estructura denota entonces, en análisis social, las propiedades articuladoras que consienten la "ligazón" de un espacio-tiempo en sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presten a estos una forma "sistémica". Decir que estructura es un "orden virtual" de relaciones transformativas significa que sistemas sociales, en tanto que prácticas sociales reproducidas, no tienen "estructuras" sino que más bien presentan "propiedades estructurales", y que una estructura existe, como presencia espacio-temporal, sólo en sus actualizaciones en esas prácticas y como huellas mnémicas que orientan la conducta de agentes humanos entendidos. Esto no nos impide imaginar que las propiedades estructurales presenten una organización jerárquica en términos de extensión espacio-temporal de las prácticas que ellas organizan recursivamente. A las propiedades estructurales de raíz más profunda, envueltas en la reproducción de totalidades societarias, denomino *principios estructurales*. Y las prácticas que poseen la mayor extensión espacio-temporal en el interior de esas totalidades se pueden denominar *instituciones* (ibid.: 53-54).

Las prácticas contendrían o estarían atravesadas, pues, por propiedades estructurales, que devienen institucionalización en función de su extensión espacio-temporal. Especialmente sugerente es la idea de la actualización práctica de tales estructuras y de las 'huellas mnémicas' como guía de la conducta de los agentes, que apuntan, si bien y como veremos con ciertas particularidades, a la noción de determinación. Como hacen, también, a los procesos de reproducción; éstos, en particular, cabe remitirlos a la conjunción de reglas y recursos presente en la noción de estructura, y a sus efectos:

No es posible conceptualizar reglas aparte de recursos que denotan los modos por los cuales relaciones transformativas se integran, en acto, a la producción y reproducción de prácticas sociales. Por lo tanto, propiedades estructurales expresan formas de *dominación* y de *poder* (ibid.: 54).

De otro modo, "las reglas y los recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la repro-

ducción sistémica" (ibid.: 55). De ser así, ¿qué de las prácticas de los profesores, por ejemplo, contribuye a la reproducción, ya no sólo de la institución escolar (verbigracia: la propia estructura de su práctica), sino de instituciones más amplias? En lo que hace a nuestro objeto, ¿cómo coadyuvan ciertas prácticas o aspectos de las prácticas de los profesores a la reproducción del discurso? ¿No contienen las prácticas discursivas que ligamos al discurso de la calidad los medios para la reproducción de sus supuestos?, y, ¿cómo se insertan en una práctica institucionalizada? No se trataría, pues, de una suma de efectos, una acontece en el contexto de la otra. ¿Qué papel resta, al cabo, al agente?:

(...) Los sistemas sociales en los que está recursivamente implícita una estructura, por el contrario, incluyen las actividades situadas de agentes humanos, reproducidas por un tiempo y un espacio. Analizar la estructuración de sistemas sociales significa estudiar los modos en que esos sistemas, fundados en las actividades inteligentes de actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en una interacción (ibid.: 61).

La estructura no es, entonces, externa a los agentes. De hecho, es en la repetición y rutinización donde se asienta la naturaleza recursiva de la vida social, por la cual "*las propiedades estructuradas de la actividad social —por vía de la dualidad de estructura— se recrean de continuo*" (ibid.: 24). La reflexividad de los agentes sobre dicha actividad se incluye en el flujo de conducta cotidiana en sus contextos de actividad social y "*opera sólo en parte en un nivel discursivo (...) es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica*" (ibid.). Noción a retener en orden a rastrear las razones de los agentes y que creemos es vecina del 'sentido práctico' al que alude Bourdieu:

(...) La mayor parte de ese saber es de carácter práctico: es inherente a la capacidad de "ser con" en las rutinas de la vida social. La línea que separa conciencia discursiva y conciencia práctica es fluctuante y permeable, tanto en la experiencia del agente individual como por referencia a comparaciones entre actores en diferentes contextos de actividad social (ibid.: 42).

Esta noción de conciencia práctica deviene fundamental en la teoría de la estructuración de Giddens, que señalará:

(...) No pretendo que el distingo entre conciencia discursiva y práctica sea rígido e impermeable. Al contrario, diversos aspectos de las experiencias de socialización y aprendizaje del agente pueden alterar esa división. Entre conciencia discursiva y práctica no hay separación; existen sólo las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace (ibid.: 44).

¿Cómo indagar, entonces, las razones de los actores?:

(...) La racionalización de una conducta llega a un ofrecimiento discursivo de razones sólo si otros preguntan a los individuos por qué actuaron así. Y desde luego, esas preguntas normalmente sólo se hacen si la actividad en cuestión es por alguna razón enigmática: si parece o que se burla de la convención o que se aparta de los modos habituales de conducta de cierta persona (ibid.: 307).

Cuestión que retomaremos, apuntada ya, en el capítulo sexto. Pero queda aún por calibrar el efecto de las propiedades estructurales, el alcance de la determinación, y cómo se expresa ésta discursivamente. Señala Giddens que *"estructura no se debe asimilar a constreñimiento sino que es a la vez constrictiva y habilitante"* (ibid.: 61). Si la estructura es tanto habilitadora como constrictiva es *"a causa de la relación intrínseca entre estructura y obrar (y obrar y poder)"* (ibid.: 199). Porque las sociedades, dirá Giddens, *"no existirían sin un obrar humano"*:

(...) Pero no ocurre que los actores creen sistemas sociales: ellos los reproducen o los transforman, y recrean lo ya creado en la continuidad de una *praxis* (ibid.: 201).

Las posibilidades de esa recreación se sustentan en un distanciamiento espacio-temporal, que hará más resistentes al cambio sistemas sociales que abarquen más tiempo y espacio; así, *"un distanciamiento espacio-temporal clausura ciertas posibilidades de experiencia humana al mismo tiempo"*

que abre otras" (ibid.). La naturaleza de ese constreñimiento es, por otro lado, históricamente variable, "como lo es la de las cualidades habilitadoras generadas por las contextualidades de una acción humana", aspecto sobre el que volveremos en el apartado siguiente:

(...) Es variable en relación con las circunstancias materiales e institucionales de una actividad, pero también en relación con las formas de entendimiento que los agentes posean acerca de esas circunstancias (ibid.: 209).

Consideramos fundamental esta relativización del alcance de las determinaciones o, de otro modo, la restitución de un cierto (y variable) equilibrio entre éstas y la libertad del agente:

(...) La conducta individual no está rigurosamente determinada, pero tampoco es libremente incondicionada. Hay, por así decirlo, un margen de oscilación tolerado, más o menos grande: mayor en las conductas genéricas que en los roles muy profesionalizados. En todos los casos, y aunque los individuos somos, sin duda, productos sociales, no estamos tan *sobresocializados* como para responder mecánicamente a las determinaciones de una inexistente sociedad *superintegrada* (BELTRÁN VILLALVA, 2000: 120-121).

WILLIAMS (1980: 107) apunta que "en la práctica la determinación nunca es solamente la fijación de límites; es asimismo el ejercicio de presiones". La determinación opera, en el proceso social, en un doble sentido: determinaciones positivas, que pueden ser experimentadas individualmente y son actos sociales y formaciones sociales específicas, mantienen relaciones complejas con determinaciones negativas, que son experimentadas como límites. Lo que en Giddens era constreñimiento y habilitación, en Williams es limitación y constitución:

(...) La sociedad nunca es solamente una "cáscara muerta" que limita la realización social e individual. Es siempre un proceso constitutivo con presiones muy poderosas que se expresan en las formaciones culturales, económicas y políticas y que, para asumir la verdadera dimensión de lo

“constitutivo”, son internalizadas y convertidas en “voluntades individuales” (ibid.).

Williams se desmarca así de la consideración de la determinación como un proceso abstracto; es, más bien, algo inscrito en el proceso social en su totalidad:

(...) Toda abstracción del determinismo basada en el aislamiento de categorías autónomas, que son consideradas categorías predominantes o que pueden utilizarse con el carácter de predicciones, es en consecuencia una mistificación de los determinantes siempre específicos y asociados que constituyen el verdadero proceso social: una experiencia histórica activa y consciente así como, por descuido, una experiencia histórica pasiva y objetiva (ibid.).

El concepto de “sobredeterminación”, advierte Williams, evita el aislamiento de las categorías autónomas y pone de relieve “*prácticas relativamente autónomas, aunque (...) recíprocas*”, reconoce fuerzas múltiples más que fuerzas aisladas:

(...) El concepto de “sobredeterminación” resulta más útil que cualquier otro como medio para comprender las “contradicciones” y la versión corriente de “la dialéctica”, que pueden ser sencillamente abstraídas como rasgos de una situación o movimiento (determinante) teóricamente aislado del que se espera que se desarrolle posteriormente de acuerdo con ciertas leyes (deterministas) [ibid.: 108].

Hablamos, entonces, del carácter constitutivo de las determinaciones, en plural, de una multiplicidad de fuerzas que operan en la producción de prácticas que no podemos entender en un plano distinto a aquéllas:

(...) En toda sociedad total, tanto la relativa autonomía como la relativa desigualdad de las diferentes prácticas (de las diferentes formas que asume la conciencia prácticas) afectan de modo decisivo al verdadero desarrollo y lo afectan como determinantes a modo de presiones y límites (ibid.).

Williams describe *“las fuerzas productivas como todas y cada una de las actividades del proceso social considerado como totalidad”* (ibid.: 113), insistiendo en *“el carácter material de la producción de un orden cultural”*, que confiere a sus prácticas la cualidad de *“prácticas reales, elementos de un proceso social material total”* (ibid.: 114).

Para Williams el concepto de ‘hegemonía’ de Gramsci permite entender las presiones y los límites (las determinaciones) saturando la conciencia práctica de los individuos, como *“las presiones y los límites de la simple experiencia y del sentido común”*:

(...) La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida (...). Es un vívido sistema de significados y valores —fundamentales y constitutivos— que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente (ibid.: 131).

La virtualidad de esta concepción radica en la transformación del problema de la dominación, dado que ahora *“las presiones y los límites de una forma de dominación dada son experimentados de esta manera e internalizados en la práctica”* (ibid.: 132). Concepción que, aunque distinta, es más cercana a la de Foucault en el entendimiento de las formas de dominación. Tampoco el procesos de la hegemonía *“lo es de un modo total o exclusivo”*, y requiere de los actores para renovarse, recrearse o aun modificarse, por lo que las alternativas son significativa no sólo en sí mismas sino también *“como rasgos indicativos de lo que en la práctica ha tenido que actuar el proceso hegemónico con la finalidad ejercer su control”* (ibid.: 134-135).

Un ejemplo de tales efectos serían los procesos de incorporación, fundamentales en relación a la socialización del discurso, y que pueden explicarse en base a un concepto al que hemos aludido con anterioridad, el de ‘tradicición’:

(...) En la práctica la tradición es la expresión más evidente de las presiones y los límites dominantes y hegemónicos. Siempre es algo más que un segmento histórico inerte; es en realidad el medio de incorporación práctico más poderoso (ibid.: 137).

Williams hace hincapié en una tradición selectiva,

(...) Una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente configurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social (ibid.).

Esto es, en los márgenes de una cultura particular, "*ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados o excluidos*", selección que es presentada como una "*tradición*" o "*pasado significativo*" que ofrece un sentido de "*predispuesta continuidad*" (ibid.: 138). La tradición opera para ratificar o sancionar un determinado orden, y su potencial reside en el hecho de estar ligado a una serie de continuidades prácticas. Y ahí reside igualmente su vulnerabilidad:

(...) Es en los puntos vitales de *conexión* en que se utiliza una versión del pasado con el objeto de ratificar el presente y de indicar las direcciones del futuro, donde una tradición selectiva es a la vez poderosa y vulnerable (ibid.: 139).

Por lo que hace a nuestro objeto, cabe pensar en la significación incorporada al concepto 'calidad' y el modo en que éstos han sido incorporados en las prácticas, esto es, median en los modos de interpretación y juicio de los agentes; por lo que también habrá que indagar las formas en que los significados nuevos conectan con los previos, es decir, hasta qué punto los discursos emergentes de los agentes, en este caso, los profesores, están configurados por esas nociones incorporadas a modo de tradiciones:

(...) Lo residual, por definición, ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no sólo —y a menudo ni eso— como un elemento del pasado, sino como un efectivo elemento del presente (ibid.: 144).

La tradición aparece aquí como una forma de determinación inscrita en las prácticas, que explicaría como los modos de entendimiento de la

realidad están saturados por significados previos que operan selectivamente así en la recepción de nuevos significados como en la reinterpretación y recuperación de viejos discursos.

BELTRÁN (1991), al analizar las instancias de determinación curricular, incide en la recursividad y en la mutabilidad de las condiciones:

En el concepto de determinación no está implícita, sin embargo, la inmutabilidad de las condiciones en las cuales se inscribe o de las que se deriva el fenómeno determinado. El proceso ininterrumpido que configura la sociedad resulta modificado de manera continua en función de cuáles sean las relaciones que en cada momento histórico se establecen entre los diferentes colectivos que llamamos sujetos sociales. Este proceso tiene una evidente materialidad, más fácilmente perceptible cuando adquiere una relativa estabilidad cristalizando en formas estructurales.

La determinación es la capacidad que poseen esas estructuras para, por medio de sus relaciones con el resto, contribuir a su modificación, aceleración o deceleración, fijación de límites a la movilidad de las otras, etc. Nada impide que la estructura que ejerce una forma de determinación sobre otra no pueda estar a su vez determinada por terceras, o por la misma en reciprocidad; de ahí que la determinación ejercida en un sentido pueda modificar indirectamente el carácter de la propia estructura determinante (pág. 38).

Las instancias de determinación curricular serían, entonces,

(...) Aquellas estructuras, relativamente estables en el marco de una experiencia histórica concreta, que interactuando con el proceso curricular tienden a establecer alguna modificación en el mismo (ibid.).

El juego de las determinaciones operaría en tres niveles: el de la política curricular (entre principios y metas), el de la administración (entre directrices y prácticas) y el de las prácticas (entre intereses políticos y prácticos). Tal articulación de las determinaciones es explicable en cada momento histórico y en cada contexto social y económico (ibid.: 54).

La plasmación en las prácticas de directrices político-curriculares puede verse, sin embargo, mediada por dos tipos de factores (ibid.: 145-146). En primer lugar, el marco institucional establece limitaciones en la

transformación práctica de las directrices, e incluye elementos de tipo organizativo y material o temporal, así como elementos “tradicionales”; incluye asimismo otros aspectos sociales limitantes como el horario o el salario de los profesores. En segundo lugar, la perspectiva teórica dominante conduce a la realización de algunas prácticas e inhibe otras. Factor éste que matizaremos en el siguiente apartado.

BALL (1989) considera el estudio de las determinaciones como punto central del análisis micropolítico:

Una de las cuestiones fundamentales que es menester plantear en todo análisis micropolítico es el grado en que la dinámica interna de una organización depende de, o está condicionada o determinada, por fuerzas externas. En otras palabras, ¿en qué medida la organización y sus actores son dependientes de sus usuarios, públicos y superiores, o de las estructuras básicas, sociales y económicas de la sociedad? (pág. 243).

Parte Ball de dos premisas: (1) *“las escuelas, como organizaciones, no pueden ser consideradas independientes del entorno”*, y (2) *“no es posible analizarlas sencillamente en términos de su adaptación a ese entorno”* (ibid.). Ambos aspectos están interrelacionados y, en consecuencia, así han de aparecer en el análisis:

(...) Desde el punto de vista de una teoría de la organización escolar, las mayores limitaciones del medio sobre la escuela y la intervención directa de organismos externos deben ser consideradas de dos modos: primero, como factores que entran y llegan a formar parte de la micropolítica existente en la institución (estas limitaciones e intervenciones quedan sometidas a la lucha micropolítica; sus efectos son indirectos y reciben la mediación de las relaciones micropolíticas existentes), segundo, como factores que cambian la estructura y la naturaleza de las relaciones micropolíticas en la institución; sus efectos son directos... (ibid.: 255-256).

Hablamos, pues, de la multidireccionalidad de los efectos, y de la capacidad de mediación de las relaciones en las organizaciones, una forma de recreación al cabo.

Es necesario, entonces, situar en las condiciones institucionales, con sus propias restricciones, en particular las relacionadas con la estructura

del puesto de trabajo de los profesores, la reproducción y recreación, en el sentido que fuere, de determinados discursos o prácticas discursivos, como es necesario atender a los discursos de los propios profesores, que pudieran poner en relación unas con otros.

Y es en este punto, en relación al discurso de los agentes, donde cabe recuperar la noción de reificación antes apuntada, pero que GIDDENS (op. cit.) lleva más allá que Berger y Luckmann, al considerarla una forma de discurso:

(...) La reificación de relaciones sociales, o la "naturalización" discursiva de las circunstancias y productos históricamente contingentes de la acción humana, es una de las dimensiones principales de la ideología en la vida social (GIDDENS, op. cit.: 62).

Para Giddens, *"la noción de reificación es discursiva"*:

(...) No se debe entender el concepto como si se redujera a denotar propiedades de sistemas sociales "objetivamente dadas" para unos actores específicos, situados. Más bien, conviene verlo referido a formas de discurso que consideran "objetivamente dadas" esas propiedades tal y como si fueran fenómenos naturales. O sea, un discurso reificado denota la "facticidad" con la que fenómenos sociales enfrentan a actores individuales, con lo que se desconoce que aquellos son en verdad producidos y reproducidos por un obrar humano. Entonces, no se debe interpretar reificación en el sentido de "cosificación" con aquel significado; más bien concierne a las consecuencias de pensar de esta manera, sean científicos sociales o miembros legos de la sociedad quienes tal piensen. El "modo reificado" se debe considerar una forma o estilo de discurso en que las propiedades de sistemas sociales se miran como si poseyeran la misma fijeza que se atribuye a las leyes de la naturaleza (ibid.: 210).

Discurso, al cabo, que puede contribuir a legitimar instituciones, como las instituciones coadyuvan a legitimar discursos (BELTRÁN, 1991). Otro extremo de la recursividad.

En conjunto, la concepción de la dualidad de estructura deriva en una consideración de las relaciones estructurales en varios niveles, *"como condi-*

ciones de una reproducción sistémica". Habla GIDDENS (op. cit.: 220) de los "circuitos de reproducción", en los que confluyen estabilidad y cambio, lo que llama a aunar al análisis de las relaciones de transformación/mediación atribuibles a las prácticas institucionalizadas con el registro reflexivo de la acción, en la medida en que

(...) El registro reflexivo de una acción en situaciones de copresencia es el principal rasgo que da raigambre a una integración social, pero tanto las condiciones como los resultados de una interacción situada se estiran mucho más allá de esas situaciones como tales (ibid.: 221).

Recurriremos a dos nociones distintas, de distintos autores, para explicar el modo en que ciertos aspectos operan en una matriz de recepción, del discurso de la calidad como de cualquier otro; una suerte de operador práctico que vincula elementos que remiten a colectivos, fruto de los procesos de institucionalización a que nos hemos venido refiriendo.

La primera de las nociones es la de 'trasfondo' en SEARLE (1997):

(...) Los estados intencionales sólo funcionan dado un conjunto de capacidades del trasfondo, capacidades que no consisten ellas mismas en fenómenos intencionales. (...) Así, he definido el concepto de "trasfondo" como el conjunto de capacidades no intencionales o preintencionales que hacen posibles los estados intencionales de función (pág. 141).

Para Searle el trasfondo es "una determinada categoría de causación neurofisiológica"; por capacidades entiende estructuras causales:

(...) No estamos hablando de condiciones lógicas de posibilidad, sino de estructuras neurofisiológicas que funcionan causalmente en la producción de determinadas clases de fenómenos intencionales (ibid.).

Diferentes variedades del capacitar hacen a distintos modos de funcionamiento del trasfondo. Es función del trasfondo, por ejemplo, permitir la interpretación lingüística, pero también la interpretación perceptiva; el trasfondo, en general, estructura la consciencia, y tiene una "aplicación di-

námica sobre una serie de acontecimientos sucesivos", introduciendo en ellas una determinada narratividad; comporta, además, disposiciones motivacionales, predisposiciones, dispone a ciertos tipos de conductas (ibid.: 144-148).

La noción de trasfondo entronca con la discusión de las relaciones entre individuo y estructura, que explica de este modo:

(...) El trasfondo puede ser causalmente sensible a las formas específicas de las reglas constitutivas de las instituciones sin necesidad de contener creencias, o deseos o representaciones de esas reglas. (...) Uno puede desarrollar un conjunto de capacidades que son sensibles a estructuras específicas de intencionalidad sin estar realmente constituido por esa intencionalidad. Uno desarrolla habilidades y capacidades que son, por así decirlo, funcionalmente equivalentes al sistema de reglas sin necesidad de albergar ningún tipo de representaciones o internalizaciones de esas reglas (ibid.: 153).

Relación de difícil conceptualización, entonces, que apunta a la conformación pero sin identificar a la instancia que la produce:

En otras palabras, la persona no necesita conocer las reglas de la institución y secundarlas para poder conformarse a ellas; ocurre más bien que está dispuesta a comportarse de cierto modo, pero ha adquirido esas disposiciones y capacidades inconscientes de una manera que resulta sensible a la estructura de reglas de la institución (ibid.: 155).

Searle resuelve el vínculo al remitirnos a un cierto saber práctico:

(...) Al aprender a lidiar con la realidad social adquirimos un conjunto de capacidades cognitivas que son por doquier sensibles a una estructura intencional, y en particular a las estructuras de reglas de las instituciones complejas, sin necesidad de que estén contenidas en parte alguna representaciones de esas instituciones (ibid.: 156).

En breve, las estructuras gobernadas por reglas de las instituciones desempeñan un papel causal en la estructura de la conducta de los individuos, pero ese vínculo causal no responde a la observación de las reglas

por parte del individuo: “desarrollamos un conjunto de disposiciones que son sensibles a la estructura de reglas”. El trasfondo deviene una suerte de mecanismo que explica la conducta, que, sin estar estructurado por las reglas, “ha evolucionado de tal modo, que resulta sensible a las reglas” (ibid.: 157).

Nos referiremos, en segundo lugar, a la noción de *habitus* apuntada por BOURDIEU (1988) en *La distinción*:

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (pág. 54).

Es el *habitus* fruto de la incorporación y matriz de incorporaciones futuras, elemento central en la producción de las prácticas de los agentes:

El *habitus* es a la vez el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasmiento (*principium divisionis*) de esas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que definen el *habitus* —la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto)— donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida (ibid.: 169-170).

El *habitus* es, pues, una suerte de incorporación que deviene “disposición generadora de prácticas sensatas y de percepciones capaces de dar sentido a las prácticas así engendradas”; su virtualidad radica, a la postre, en el hecho de que

(...) En tanto que disposición general y transportable, realiza una aplicación sistemática y universal, extendida más allá de los límites de lo que ha sido directamente adquirido, de la necesidad inherente a las condiciones de aprendizaje: es lo que hace que el conjunto de las prácticas de un agente (o del conjunto de agentes que son producto de condiciones semejantes) sean a la vez sistemáticas, porque son producto de la aplicación de

idénticos esquemas (o mutuamente convertibles), y sistemáticamente distintas de las prácticas constitutivas de otro estilo de vida (ibid.: 170).

Podemos aplicar, pues, la noción de *habitus* a colectivos de agentes, socializados en condiciones semejantes:

Debido al hecho de que unas condiciones de existencia diferentes producen unos *habitus* diferentes, sistemas de esquemas generadores susceptibles de ser aplicados, por simple transferencia, a los dominios más diferentes de la prácticas, las prácticas que engendran los diferentes *habitus* se presentan como unas configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscritas en las condiciones de existencia bajo la forma de sistemas de variaciones diferenciales que, percibidas por unos agentes dotados de los necesarios esquemas de percepción y de apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las características pertinentes, funcionan como estilos de vida (ibid.: 170).

De lo que se sigue que cualquier proceso de recepción de discursos o prácticas discursivas será tamizado por el particular *habitus* de los agentes a quienes van dirigidos. Esquemas compartidos se aplican, en un proceso de producción práctica, a acontecimientos que se inserten en las prácticas que el *habitus* genera, esto es, cualquier pretensión de afectar las prácticas de un grupo de agentes pasa necesariamente por afectar de igualmente los marcos de comprensión y acción que dichos agentes comparten; de otro modo, por incorporar su sentido al sentido que aquéllos construyen. La introducción de nuevas formas de hacer y nuevos sentidos resulta, entonces, mediada, por el *habitus*:

El *habitus* engendra continuamente metáforas prácticas (...), transferencias (...) o transposiciones sistemáticas impuestas por las condiciones particulares de su puesta en práctica... (ibid.: 172).

Algo que remite la eficacia de cualquier propuesta a las particulares condiciones, objetivas y percibidas, de una determinada práctica. Esquemas de acción de grupos de agentes que se transfieren a prácticas distintas, aún procedentes de campos distintos también, el *habitus* nos da una pista consistente del proceso de apropiación de propuestas externas.

Pero, ¿no es el *habitus*, a su vez, fruto de una incorporación? La relación entre el *habitus* y el campo es de condicionamiento, dirá Bourdieu, el campo, entendido como “*sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas*”, estructura el *habitus* —“*sistemas perdurables y transportables de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos*”—; de su relación ha de ocuparse la ciencia social, en tanto

Hablar de *habitus* es plantear que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada (BOURDIEU, 1995: 87).

Una relación, también, de conocimiento, ya que el *habitus* contribuye a constituir el campo como mundo significante; he aquí la recursividad: la relación de conocimiento depende de la de condicionamiento que la precede y conforma las estructuras del *habitus*. La tarea del investigador consiste en “*el conocimiento de un conocimiento*”, en la medida en que la realidad social existe en las cosas y en las mentes, en los campos y en los *habitus*, en y fuera de los agentes (ibid.: 87-88).

Los agentes, entonces, de un determinado campo participan de esquemas que configuran *habitus* particulares; hay, pues, en el campo semejanza y diferencia, confluencia y particularidad: lo nuevo no es nunca totalmente nuevo, pero su apropiación no es absolutamente previsible. La noción de *habitus* “*permite construir y aprehender de manera unitaria dimensiones de la práctica que a menudo se estudian en un orden disperso*” (ibid.: 90). Aporta, en suma, una “*lógica real de las prácticas*”, que habrá que tener en cuenta para entender los procesos de recepción de un discurso o de determinadas prácticas discursivas desde aquélla:

Las prácticas educativas objetivas, consolidadas por los procesos de estructuración institucionalizada, por el *habitus*, son múltiples: roles profesionales definidos, rutinas pedagógicas consolidadas para desarrollar la acción de la enseñanza, modos de relacionarse con los alumnos, estilos profesionales diferenciados por niveles de enseñanza o por especialidades, la estructura del puesto de trabajo de los docentes, la organización escolar con toda su cultura interna, las formas de relacionarse éstas con las fami-

lias y el mundo externo, las prácticas de formación, evaluación y promoción del profesorado, los modelos de desarrollo del *currículum*, los modos de relación con la Administración y sus subordinados, los del mundo del trabajo con la educación, y los de los especialistas e intelectuales con los establecimientos escolares y con las prácticas de innovación del *currículum*. Esos esquemas colectivos son marcos consolidados por las ideas, por los modos de hacer y por las opciones de valor, campo endurecido de entramados y reglas de juego en el seno de los cuales opera la relación teoría-práctica (GIMENO, 1998: 106).

La regularidad que el *habitus* otorga a las acciones de los agentes se expresa en un 'sentido práctico', que restituye a éstos su capacidad creadora:

(...) Construir la noción de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación, al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, era constituir al agente social en su verdad de operador práctico de construcción de objetos (BOURDIEU, 1996: 26).

Esta cualidad del agente social como "operador práctico" no excluye —y en verdad se construye desde— la coacción de las condiciones o restricciones sociales. Cuestión que pone en juego cómo los determinantes sociales de las prácticas portan de sí ciertos márgenes de indeterminación:

(...) Dentro de ciertos límites, las estructuras simbólicas tienen un poder absolutamente extraordinario de *constitución* (en el sentido de la filosofía y de la teoría política) que se ha subestimado mucho. Pero estas estructuras, aun si les deben sin duda mucho a las capacidades específicas del espíritu humano, como el poder mismo de simbolizar, de anticipar el porvenir, etc., me parecen definidas en su especificidad por las condiciones históricas de su génesis (ibid.: 30).

Las condiciones a que nos remite el análisis de la gestación de tales estructuras son sin duda importantes en relación a la eficacia del *habitus*:

El *habitus*, sistema de disposiciones adquiridas en la relación con un cierto campo, se vuelve eficiente, operante, cuando encuentra las condiciones de su eficacia, es decir condiciones idénticas o análogas a aquellas de las que es producto. Se vuelve generador de prácticas inmediatamente ajustadas al presente y aun al porvenir inscripto en el presente (de allí la ilusión de finalidad) cuando encuentra un espacio que propone a título de posibilidades objetivas lo que lleva en él a título de propensión (...), de disposición (...), porque se constituyó por la incorporación de las estructuras (científicamente aprehendidas como probabilidades) de un universo semejante (ibid.: 111).

¿Cuáles son las condiciones en que el *habitus* se torna eficiente?, ¿cuando, por así decirlo, se maximizan sus posibilidades? Pregunta sin duda relevante, siquiera que no formulada en tales términos, que podría plantearse en las instancias de producción del discurso. Si el *habitus* es un “*principio generador de respuestas más o menos adaptadas*” a las exigencias de un campo, y si tales exigencias cambian o se transforman, ¿cómo es el proceso de ajuste del *habitus*?, ¿no será en dicho proceso donde se cifra el alcance, no sólo de su eficacia sino también del éxito de nuevas dinámicas en el campo?:

La concepción social de la acción de los sujetos dentro de la práctica consolidada supone una prevención contra los modelos de innovación voluntaristas y tecnológicos, tan frecuentes en educación, que desconsideran el factor humano y el cultural, la “inercia que se recrea” y los mecanismos del cambio de las culturas institucionalizadas. Las seguras raíces de la práctica la hacen bastante invulnerable a estrategias superficiales de innovación o a programas puntuales de reforma, y, por supuesto, la convierten en impermeable a las retóricas de las políticas que pretenden cambiar con eslóganes puramente simbólicos la cultura pedagógica. No es que esa cultura sea refractaria al cambio, sino que éste tiene su ritmo y su dinámica (GIMENO, op. cit.: 106).

No olvidemos que nos interesan —con Foucault— las transformaciones, y que los cambios en las disposiciones, esquemas mentales, etc. de los agentes no pueden explicarse en términos psicológicos. Por otro lado, esa correspondencia entre las estructuras objetivas y las estructuras cogni-

tivas, que liga la reproducción pero también la crisis del vínculo, ¿condiciona la transformación de las disposiciones a la previa transformación de las estructuras objetivas? Si, como señala BOURDIEU (1997: 197-98), no basta, para la ruptura, con la toma de conciencia, ¿no contiene esa transformación previa las posibilidades de aquella otra operada en el *habitus*? Y, ¿quién puede asegurar el sentido de ésta?:

La compatibilidad entre el plano de las realidades culturales objetivas, pero construidas, y la subjetividad constructora, aunque nutrida de aquella cultura, es un buen punto de partida para comprender las organizaciones escolares como algo que son gracias a la experiencia compartida y a los intercambios de los sujetos que viven en ellas. No son realidades burocráticas acrisoladas sin que los individuos tengan responsabilidad en ellas (GIMENO, op. cit.: 107).

Es oportuna, en este punto, la distinción entre las dimensiones estructural y cultural de una organización, la escolar entre ellas, pues es en la segunda donde radica la indeterminación, las posibilidades de interpretación de la estructura, de recreación al cabo (BELTRÁN y SAN MARTÍN, 2000). Ahora bien, *"delimitar la cultura compartida no es fácil, es una plataforma de contornos difuminados"* (GIMENO, op. cit.), que contiene *"categorías de conocimiento compartido"*:

(...) Existe conocimiento común (los significados intersubjetivos de la cultura) que une a los miembros de ciertos grupos y especialmente a los que realizan actividades parecidas dentro de la sociedad, constituyendo comunidades de pensamiento (ibid.: 134).

Es un marco que, en un modo u otro, mediará colectivamente en la recepción del discurso:

(...) Los significados compartidos por los sujetos o por determinados grupos, gracias a su función dinámica, marcan orientaciones de valor, opciones y direcciones para desarrollar las prácticas educativas. (...) La comunalidad de significados puede ser consciente, y entonces existe un proyecto asumido, o puede estar representada por la racionalidad inherente a la institución que los sujetos asumen pasivamente... (ibid.: 140).

De hecho, añade Gimeno, *“la finalidad de los debates es la de transformar el sentido común para apoyar determinados modelos educativos”* (ibid.: 141). Algo similar puede decirse, entonces, de los discursos que aspiran a ocupar una posición hegemónica en un determinado ámbito, por lo que *“la apoyatura de las representaciones de conocimiento compartidas es esencial para el éxito”* (ibid.).

COOD (1989:) cifra en tres aspecto la cultura de la escuela:

1.- Las formas simbólicas (el lenguaje, los signos no verbales, los objetos de arte, el ceremonial y los rituales).

2.- Las convenciones, las reglas y las normas que rigen las acciones de los individuos y de los grupos.

3.- Los modelos de creencias, valores y compromisos personales (pág. 158).

Elementos, cabe pensar, que configuran *“el contexto social en el que el individuo da sentido a su experiencia”*:

(...) Pero la cultura no es algo de lo que las personas sean conscientes. En ella se incluyen las conexiones ignoradas u ocultas que se establecen entre las percepciones básicas y las ideas disponibles, y las convenciones compartidas por la gente y a través de las cuales esas percepciones y esas ideas cobran sentido (ibid.: 159).

HARGREAVES (1996) habla de *“las culturas de la enseñanza”*, que define así:

(...) Las *culturas* de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad (pág. 189).

Definición con implicaciones para la indagación:

(...) Si queremos entender lo que hace el profesorado y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa (ibid.: 190).

Las culturas, entonces, otorgan sentido a las prácticas de los profesores, constituyen “*un contexto vital para el desarrollo del profesor*”. Hargreaves distingue entre el contenido y la forma de las culturas. El contenido consiste en

(...) Las actitudes, valores, creencias, hábitos y supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general (ibid.).

La forma de las culturas docentes consiste, en cambio, en

(...) Los *modelos de relación y formas de asociación* características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. (...) A través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación (ibid.: 191).

La cultura, por cierto, de los colectivos, está relacionada con la cultura de la organización que habitan, en particular, con lo que ETKIN (op. cit.) denomina el *ethos* de la organización:

Se trata de rasgos culturales que se van inscribiendo en el tiempo, pero —y esto es lo importante— también son la fuente de los actos que se repiten habitualmente en el sistema. Sostenemos, entonces, que existe un círculo recurrente entre el *ethos* como rasgo socialmente construido, los hábitos (virtudes y vicios) y los actos o acciones morales.

(...) El *ethos* es un concepto en el cual se incluyen las definiciones de lo bueno y lo malo para la organización. No tiene una consistencia asegurada aunque puede afirmarse que si la organización existe es porque retiene y se

apropia de algunos valores más que otros. Pero esto no es absoluto, es decir, no tiene por qué llevarnos a una visión unitaria del *ethos* organizacional (pág. 26).

Se da, sostiene Etkin, una conexión entre principios y resultados, en la medida en que *"los actos individuales y grupales se enmarcan en un sistema de preferencias"*. Otro extremo de la recursividad de la acción social, ya que tal sistema es *"un emergente que cristaliza como resultado de las prácticas cotidianas"*. El *ethos* es, pues, algo construido, representación que es, a la vez, modelo:

(...) La búsqueda de causalidad es un error visible en el concepto de estructura, cuando se afirma de manera trivial que es un esquema que determina las conductas o comportamientos de los miembros. La estructura es una forma que se reforma o se actualiza por los actos que ella misma promueve. Lo mismo ocurre con los valores y creencias de la organización (ibid.: 27).

El *ethos*, a la postre, es

(...) Lo que emerge y que está respaldado por las prácticas cotidianas en la organización. Se trata de un carácter organizacional, un rasgo cultural y no un diseño formal o propuesta estratégica (ibid.).

En términos de racionalidad, *"la experiencia y la estructura cognoscitiva que los integrantes comparten los lleva a ser recurrentes"*, lo que implica un cierre en los modos de pensar:

Esto significa que las acciones y las relaciones son parte de una estructura que ordena las elecciones individuales. La estructura también fija y enseña los criterios y los modos para ser reestructurada a sí misma. Este es el modo en que la organización se cierra, busca y protege su propia racionalidad. Y es también el motivo por el cual es difícil que la propia organización (o sus directivos) note sus desviaciones lógicas (ibid.: 151).

Se diría que existe un *"corpus de saber organizacional"*, sistema de ideas al que se recurre como premisa conceptual para la acción:

Como componentes de la cultura organizacional, estos sistemas operan como ideologías cuando otorgan una teoría legitimadora a las prácticas cotidianas. Brindan a los actores un esquema de preferencias que pueden aplicar en las situaciones que requieren juicios de valor, diciéndoles lo que es bueno o deseable para la organización (ibid.: 153).

Tales sistemas, constitutivos del *ethos* organizacional, aportan una matriz de explicación y justificación que habrá de ser tomada en cuenta, por ejemplo, como componente esencial de los juicios de valor de los actores. Sin embargo, la advertencia de Etkin respecto del carácter no unitario del *ethos* es aplicable igualmente a la racionalidad, cuestión que remite en último término a la complejidad de la realidad organizacional:

(...) Sobre la racionalidad cotidiana también pesan los mitos, los prejuicios, las ideologías, la experiencia, los intereses sectoriales, los cambios de significado, lo inesperado (ibid.: 170).

En consecuencia, en la recepción y procesamiento de una determinada propuesta pueden pesar motivos en ocasiones contradictorios a aun perversos:

(...) Es necesario considerar la manera en que los sucesos son vivenciados, experimentados y significados por los integrantes de la organización. Ellos construyen su propia versión acerca de lo llamado perverso (ibid.: 172).

Volveremos sobre este punto en el apartado siguiente. Resumamos ahora, los componentes de la cultura organizacional. En primer lugar, el nivel de lo manifiesto: arte, lenguaje, tecnología y otras producciones visibles. En segundo lugar, los componentes prescriptivos: normas, valores y fines que orientan a sus integrantes respecto de la consideración de lo normal y lo deseable, que incluye también las regulaciones y controles sobre los comportamientos del grupo. En tercer lugar, las presunciones subyacentes, las creencias y motivaciones implícitas del grupo, en torno a las cuales se construye el sentido de pertenencia (ibid.: 228-229). La

cristalización o sedimentación de prácticas y valores aplicadas más tarde sin discusión, que acaban transformándose en creencias o presunciones, y la interpretación que desde esas creencias compartidas hacen los actores de la realidad (ibid.: 230), explican seguramente gran parte de los procesos de introyección de los discursos o los efectos de determinadas prácticas discursivas. Los cierres culturales se enfrentan, en este sentido, a los cierres discursivos.

BERNSTEIN (1998) se refiere a la capacidad del discurso para producir *habitus* diferenciados, y va más allá:

(...) Las diferencias en el discurso y entre y dentro de las estructuras de conocimiento actúan tanto en la construcción de *habitus* específicos como en los posicionamientos en el campo. Los discursos y las estructuras de conocimiento no son sólo "regímenes de verdad", sino también ritos diferenciadores y estratificadores. En cuanto ritos diferenciadores y estratificadores, crean clasificaciones y enmarcamientos específicos de conciencia, identidad y relación y, de este modo, especializan los *habitus* (pág. 201).

¿Podemos considerar, entonces, que el discurso de la calidad operando en el campo de la educación puede generar nuevos posicionamientos, alterar marcos de comprensión, especializar *habitus* docentes, crear nuevas identidades o producir transformaciones en las ya acrisoladas? ¿No es, acaso, por la vía de las prácticas donde resulta más lógico alterar la matriz de elementos que configura esas identidades?

Con todo, el propio Bernstein (1993) viene a cuestionar el alcance de la noción de Bourdieu:

Desde un punto de vista, el *habitus* puede considerarse más como concepto que requiere un lenguaje para su descripción y construcción específicas que como modelo de estructura. Se describe por sus funciones en vez de en relación con los aspectos *específicos* que hacen posible un *habitus* determinado. No se dan reglas de formación específica, sino sólo referencias de realizaciones de clase especializadas. Y éstas son históricamente contingentes. Se produce como un silencio en relación con los procesos que subyacen a las diferentes modalidades de transmisión del *habitus*. Así, el

habitus es una teoría de un tema especializado, sin una teoría de su construcción especializada (pág. 174).

La crítica de Bernstein apunta al potencial empírico del concepto, déficit extensible a las teorías de reproducción cultural, en la medida en que

Sólo pretenden comprender cómo las relaciones externas de poder son *transportadas* por el sistema, sin ocuparse de la descripción del portador y diagnosticando sólo su patología. Sus conceptos especifican qué hay que describir, reclaman la descripción, pero no pueden proporcionar los principios de esa descripción (ibid.: 174-175).

Y es justamente eso, el portador, lo que preocupa a Bernstein; en particular, las posibilidades, la apertura que el mismo vislumbra —como vimos en el apartado anterior— en el dispositivo. Lo que nos lleva al tema de las relaciones ‘macro-micro’ y los márgenes de autonomía relativa de los agentes respecto de determinaciones externas:

Es posible considerar relaciones entre macro y microniveles en cualquier característica o conjunto de relaciones (ibid.: 175).

Las teorías de la reproducción cultural (ibid.: 177 y ss.) esconden tras esa autonomía relativa el sesgo de clase; en los microniveles, el texto es un texto sesgado. Texto que Bernstein entiende en sentido amplio, incluyendo características espaciales. Los diferentes *habitus* de los sujetos condicionan su recepción del texto, los posiciona en relación a aquél, en tanto son portadores de prácticas locales. Bernstein acusa a Bourdieu de ocuparse únicamente de esta relación, y no de las relaciones dentro del texto, esto es, de las reglas o gramática características de éste. De otro modo, hay que prestar atención al objeto de la recepción, al texto, en nuestro caso, al discurso, “*sus reglas de construcción, circulación, adquisición y cambio*”:

(...) En el micronivel de la agencia, podríamos referirnos (...) a las reglas que posicionan el texto dentro de los discursos pedagógicos de la escuela dentro de un curso, en un *curriculum*, junto con la práctica de

organización, o sea, las reglas que regulan las relaciones entre agentes y contextos (ibid.: 180).

Lo que sugiere la necesidad de incluir en el análisis un complejo mayor de agencias, relaciones y prácticas. Por lo que hace a nuestro trabajo, sin renunciar la potencia explicativa del *habitus* pedagógico de los profesores y precisamente en relación a éste, habrá que considerar aspectos relativos a la estructura de la práctica de los profesores, a las determinaciones que se proyectan sobre los contextos organizativos y el modo de configuración de su puesto de trabajo. De nuevo, las lógicas, las respectivas prácticas de los contextos escolares y del discurso de la calidad.

FOUCAULT (1996), por su parte, propone otra alternativa a la explicación psicológica del cambio, contenida en su noción de poder. Alude Foucault al poder de configuración de subjetividades del discurso, que deviene de la consideración de las relaciones poder-saber presente en

(...) Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento (pág. 34-35).

Un ejemplo de esta concepción se hallaría en la dispersión de acontecimientos, técnicas en este caso, relativas a la disciplina, que han ido coadyuvando a la construcción de una nueva "*microfísica del poder*":

(...) La invención de esta nueva anatomía política no se debe entender como un repentino descubrimiento, sino como una multiplicidad de procesos con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten, o se imitan, se apoyan unos sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, entran en convergencia y dibujan poco a poco el diseño de un método general. Se los encuentra actuando en los colegios, desde hora temprana; más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar. Han circulado a veces muy deprisa y de un punto a otro (entre el ejército y las escuelas técnicas o los colegios y liceos), otras veces lentamente y de manera más discreta (militarización insidiosa de los grandes talleres). Siempre, o casi siempre, se han impuesto para responder a exigencias de coyuntura: aquí una innovación industrial, allá la recrudescencia de ciertas enfermedades epidémicas, en otro lugar la invención del fusil o las victorias de Prusia. Lo cual no impide que se inscriban en total en unas transformaciones generales y esenciales que será preciso tratar de extraer.

(...) Pequeños ardides dotados de una gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías, o que persiguen coerciones sin grandeza, son ellos, sin embargo, los que han provocado la mutación del régimen punitivo en el umbral de la época contemporánea (ibid.: 142-143).

Esos acontecimientos, a los que Foucault atribuirá efectos sobre los cuerpos, ponen en evidencia el sustrato práctico, material, de los cambios en las subjetividades, a los que los agentes no son en absoluto ajenos. Tales prácticas, de hecho, tienen por efecto otra construcción, la del propio individuo:

(...) Pero no hay que olvidar que ha existido en la misma época una técnica para constituir efectivamente a los individuos como elementos correlativos de un poder y de un saber. El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación "ideológica" de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la "disciplina". Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta". De hecho, el poder produce; produce realidad; pro-

duce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esa producción (ibid.: 198).

GIROUX (op. cit.: 180) afirma que *"el discurso es a la vez el medio y uno de los productos del poder"*, y advierte, en este sentido, del potencial conformador del poder:

(...) Los educadores deben entender el poder como un conjunto concreto de prácticas que producen formas sociales por medio de las cuales se construyen distintos conjuntos de experiencias y modos de subjetividad. El poder, en este sentido, incluye y va más allá del llamamiento al cambio institucional o de la distribución de los recursos políticos y económicos; significa también un nivel de conflicto y de lucha que se desarrolla en torno al intercambio discursivo y a las experiencias vividas que tal discurso produce, media y legitima (op. cit.: 179-180).

DELEUZE (op. cit.) señala que una línea de subjetivación es un proceso:

(...) La producción de subjetividad en un dispositivo (...) es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos (ibid.: 157).

Asimila Deleuze este proceso a la plusvalía, y señala que no es seguro que todo dispositivo lo implique. En cualquier caso, cabe resaltar el hecho de que *"producciones de subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer"* (ibid.). Lo que implica un apartarse de lo eterno para aprehender lo nuevo, *"lo nuevo no designa la supuesta moda, sino que por el contrario se refiere a la creatividad variable según los dispositivos"* (ibid.: 159). Foucault rechaza la originalidad de los enunciados, considerando antes la regularidad de los mismos, *"pues lo que cuenta es la novedad del régimen, no la originalidad de la enunciación"*:

Todo dispositivo se define pues por su tenor de novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de fi-

surarse y en provecho de un dispositivo del futuro. En la medida en que se escapan de las dimensiones del saber y del poder, las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo (ibid.: 159).

Lo nuevo, al cabo, es lo actual:

En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo. De modo que la historia o el archivo es lo que nos separa de nosotros mismos, en tanto que lo actual es eso otro con lo cual ya coincidimos (ibid.: 159-160).

Cabe apelar, en consecuencia, a *“producciones de subjetividad capaces de resistir a esta nueva dominación, muy diferentes de aquellas que se ejercían antes contra las disciplinas”*. La tarea, en suma, consiste en distinguir la parte del archivo y la parte de lo actual, la de la historia y la del acontecer, *“la parte de la analítica y la parte del diagnóstico”* (ibid.: 160). Para ello hay que tener en cuenta que *“las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos, líneas de estratificación o de sedimentación y líneas de actualización o de creatividad”* (ibid.: 161). Los estratos y las actualidades...

2.5.- CARÁCTER SITUADO DE LA INTROYECCIÓN: ELEMENTOS DE MEDIACIÓN Y POSIBILIDADES DE RECREACIÓN DEL DISCURSO.

(...) El individuo *individuado* crea un sentido para su vida participando de las significaciones que crea su sociedad, participando en su *creación*, sea como *“autor”*, sea como *“receptor”* (público) de estas significaciones. Y siempre he insistido en que la verdadera *“recepción”* de una obra nueva es tan creadora como su creación (CASTORIADIS, 1998: 65).

La introyección del discurso acontece en contextos discursivos distintos, sujetos a una serie de determinaciones pero con capacidad —constreñidos pero aun abiertos— para mediar en esa introyección. La reproducción no es siempre nítida ni unívoca, las prácticas y discursos afectados por el discurso pueden, en un proceso recursivo o reversible, afectar igualmente al discurso, porque una matriz de elementos construida, introyectada también, media en la recepción de enunciados y prácticas nuevos en contextos concretos. Lo pasado no es pasado si está incorporado a esa matriz, que se actualiza en la asimilación de los nuevos supuestos. Hay que situar, pues, esos procesos de introyección en un marco local, paradójicamente, para advertir las posibilidades más generales del discurso.

Tales son los procesos implicados en este apartado:

1) La penetración e introyección del discurso hace tanto a los agentes como al propio discurso; las transformaciones perseguidas pueden afectar al discurso mismo, dependiendo del sentido en que discorra la introyección.

2) La introyección acontece en contextos concretos, situada en unas coordenadas espaciales; discurre de manera singular en virtud de la peculiar forma en que se articulen las relaciones y los marcos de comprensión de los agentes en esos contextos.

3) La introyección, mediada por esa singularidad, contiene no obstante trazos comunes, como comunes son elementos que operan en esa mediación. Son precisamente éstos los que, desde la peculiaridad, pueden alertarnos de la virtualidad del discurso en términos más amplios y en contextos semejantes.

“Creación no significa indeterminación”, dirá Castoriadis:

La creación *presupone*, desde luego, una cierta indeterminación en el ser, en el sentido de que lo que es nunca es tal que excluya el surgimiento de nuevas formas, de nuevas determinaciones.

(...) Pero creación no significa indeterminación en otro sentido: la creación es precisamente la posición de nuevas determinaciones (ibid.: 109).

Lo instituido, al cabo, contiene la posibilidad de la ruptura, de la creación, que es, a su vez, creación de nuevas formas o determinaciones. Para Castoriadis, esa creación no puede operarse desde lo ya dado, es imaginación (radical), o imaginario (capacidad creadora del colectivo). Esta última es la que conduce al cuestionamiento de las determinaciones, de las instituciones, de modo reflexivo y deliberativo. Hablamos, claro, de la política. Pero, ¿en qué niveles, en qué contextos puede producirse ese cuestionamiento?

Señala GIDDENS (1995) que hay que prestar atención, en el análisis sociológico, a *"lo que pueden dar a conocer unas sedes como escenarios de interacción"* (pág. 32), para lo cual reclama una abordaje geográfico, en coherencia con su concepción, anteriormente revisada, de la dualidad de estructura:

El dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. Las actividades humanas sociales, como ciertos sucesos de la naturaleza que se auto-reproducen, son recursivas. Equivale a decir, que actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan *en tanto* actores (ibid.: 40):

Es, precisamente, ese carácter situado de las prácticas, y a la capacidad de recreación de los agentes, lo que vamos a vindicar en este apartado: la recepción situada y aun recreada del discurso de la calidad en las prácticas de contextos educativos concretos:

El estudio del contexto, o de las contextualidades de una interacción, es inherente a la investigación de una reproducción social (ibid.: 308).

La noción de contexto comporta unos límites espacio-temporales, la copresencia de actores con una diversidad de medios de expresión y su uso para el gobierno del decurso de la acción (ibid.). “*La actividad en micro-contextos tiene propiedades estructurales bien definidas*”, repone Giddens a aquellos enfoques que apuestan por la “microtraducción de fenómenos estructurales”:

(...) Las instituciones sociales no se explican como agregados de “microsituaciones” ni admiten una descripción exhaustiva en los términos que denoten esas situaciones, si por tales entendemos circunstancias de copresencia. Por otro lado, pautas institucionalizadas de conducta se entretrejen profundamente aun en las más efímera y limitada de las “microsituaciones” (ibid.: 173).

La recuperación, entonces, del contexto como unidad de análisis, pasa por entender la regionalización como expresión de la integración social:

La integración social concierne a una interacción en contextos de copresencia. Las conexiones entre integración social y sistémica se pueden rastrear por el examen de los modos de regionalización que canalizan las sendas espacio-temporales que los miembros de una comunidad o sociedad siguen en sus actividades cotidianas, y que son canalizados por estas. Se trata de sendas fuertemente influidas por parámetros institucionales básicos de los sistemas sociales en que están insertas, y que además los reproducen (ibid.: 173-174).

Implícita en su consideración de la práctica y los procesos de reproducción social, está la concepción del agente de Giddens, donde obrar y poder aparecen ligados:

(...) Ser una gente ese ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para “producir una diferencia” en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de “producir una diferencia”, o sea, de ejercer alguna clase de poder (ibid.: 51).

La capacidad de recreación del agente descansa, entonces, en su propia condición, esto es, también él produce algún tipo de efectos, porque está habilitado para ejercer poder. Algo que remite a la doble cualidad constreñidora/habilitante de la estructura, como se pudo ver en el apartado anterior, y que revierte en su concepción del poder:

(...) El poder en sistemas sociales que disfrutan de cierta continuidad en tiempo y espacio presupone relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contextos de interacción social. Pero todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores. Es lo que denomino la *dialéctica del control* en sistemas sociales (ibid.: 52).

¿Cómo podemos trasladar esta concepción a los efectos de ciertas prácticas y los que, a su vez, pueden ejercer los agentes sobre aquéllas? Reconocida ya la capacidad de recreación de los agentes, hay que insistir en aquella otra para ejercer poder —ambas dos intrínsecamente relacionadas, en verdad—; Giddens participa de una noción del poder como algo no intrínsecamente opresor, con propiedades coercitivas, sí, pero, al tiempo, instrumento de emancipación: el poder fluye “parejamente” en los procesos de reproducción social (ibid.: 283).

Una mayor aproximación a la relación entre los efectos del discurso y los efectos que el discurso mismo ha de padecer nos lleva, de nuevo, a FOUCAULT (1980), para quien el saber puede analizarse en términos de región o dominio, de implantación, desplazamiento o transferencia, “*se puede comprender el proceso por el cual el saber funciona como un poder y reconduce a él sus efectos*” (pág. 116). Frente a los análisis temporales, Foucault aboga por las metáforas espaciales, estratégicas, donde el espacio del discurso sería el terreno de prácticas políticas:

La descripción espacializante de los hechos del discurso desemboca en el análisis de los efectos de poder que están ligados a ellos (ibid.: 118).

Una llamada a la localización de las prácticas del discurso, nos parece, y del estudio de los efectos de esas prácticas. Las transformaciones del discurso no atienden exclusiva ni principalmente a una continuidad temporal, algo consecuente con la consideración del aspecto material del discurso. El propio Foucault (ibid.: 153 y ss.) consideraba insatisfactoria la concepción, más tradicional, del poder presente en *El orden del discurso*, a la que repondría más tarde una concepción más estratégica, donde el poder deja de ser algo negativo, prohibitivo, censor, y deviene un mecanismo positivo, generador de efectos, una tecnología. La cualidad afirmadora del poder remite, entonces, a sus efectos, y a su localización:

(...) Coger el poder en sus extremidades, en sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar (...) asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales, sobre todo allí donde (...) se invierte en instituciones, adopta la forma de técnicas y proporciona instrumentos de intervención material.

(...) Estudiar el poder allí donde su intención, si tiene una intención, está totalmente investida en el interior de prácticas reales y efectivas, y en su cara externa, allí donde está en relación directa e inmediata con lo que provisionalmente podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales (ibid.: 142-143).

GABILONDO (op. cit.) abunda en la consideración foucaultiana del poder:

(...) Poder y saber se articulan en los discursos", "segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable, y que pueden actuar en estrategias diferentes (págs. 166-167).

Hay que analizar los "focos locales de poder-saber", en los cuales se condensan relaciones de fuerza, se entrecruzan diferentes formas de discurso y de prácticas,

(...) Poner al descubierto los mecanismos que instauran y hacen circular discursos calificados de verdaderos —con efectos de verdad— y vehiculan poderes específicos (ibid.: 167).

Las prácticas situadas en contextos locales, los efectos de poder de tales prácticas, los mecanismos que los hacen efectivos:

(...) Hay que analizar la manera cómo los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos, mostrar cómo estos procedimientos se desplazan, se extienden, se modifican, pero sobre todo cómo son investidos y anexionados por fenómenos más globales y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden insertarse en el juego de estas tecnologías al mismo tiempo relativamente autónomas e infinitesimales del poder (FOUCAULT, 1980: 145).

GIROUX (op. cit.) especifica tales procesos en el caso de las escuelas:

(...) Dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, colocando en una perspectiva privilegiada a versiones particulares de ideología, de comportamiento y de la representación de la vida cotidiana. Como "tecnología de poder" al discurso se le da expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen el plan de estudios formal, así como la estructuración de las relaciones sociales del aula que constituyen el plan de estudios oculto de la enseñanza escolar. Huelga decir que maestros y alumnos "entienden" de maneras distintas estas prácticas y formas pedagógicas. No obstante, dentro de estas prácticas pedagógicas socialmente construidas existen fuerzas que trabajan activamente para producir una gama limitada de subjetividades que consciente e inconscientemente manifiesten un "sentido" particular del mundo (pág. 180).

La implicación de tal concepción del poder, en opinión del autor, para el análisis de la escuela es la siguiente:

(...) El poder y el discurso se investigan ahora ya no sencillamente como el simple eco de la lógica del capital, sino como una polifonía de voces mediadas dentro de diferentes estratos de la realidad conformados gracias a una interacción de las formas de poder dominante y subordinada. Reconociendo e interrogando los diferentes estratos de significación y lucha que conforman el terreno de la enseñanza escolar... (ibid.: 181).

Por lo que hace al discurso de la calidad, los efectos de prácticas implementadas en contextos locales, los centros, devienen del entramado técnico que las acompaña; tales implicaciones, además, han de ponerse en relación con aquellas condiciones económicas y políticas que incitan el discurso, la producción que éste opera en las prácticas —sobre todo en términos de reestructuración— alumbra efectos de poder, en este caso, para el trabajo de los profesores en los centros:

(...) Es partiendo de estas técnicas de poder y mostrando sus beneficios económicos o las utilidades políticas que de ellos se derivan, en un contexto dado, como se puede comprender que de hecho estos mecanismos terminan por formar parte del conjunto (FOUCAULT, 1980: 146).

Situar el análisis en contextos concretos y prestar atención a los efectos discursivos —entendiendo por éstos no sólo el grado de socialización de los aspectos simbólicos sino también y muy especialmente las implicaciones para las prácticas de los agentes— ayuda a entender el alcance de un discurso en parte producido en otro lugar, que circula por contextos diversos.

Contextos diversos de un mismo campo que contiene, de sí, sus propios efectos:

(...) Un campo puede concebirse como un espacio donde se ejerce un efecto de campo, de suerte que lo que le sucede a un objeto que atraviesa este espacio no puede explicarse cabalmente por sus solas propiedades intrínsecas. Los límites del campo se encuentran en el punto en el cual terminan los efectos del campo (BOURDIEU, 1995: 67).

Consideremos, como Bourdieu, que el sistema escolar es un campo, no un aparato. Pensemos en nuestro objeto, el discurso de la calidad, atravesando ese campo, ¿cuál es el efecto que éste proyecta sobre aquél? En todo caso, si el campo se define antes en términos de relaciones que de partes, no es extraño que un discurso que circula por el campo se exponga, además de a los efectos propios del campo, a las luchas o conflictos que caracterizan a éste. Cabe traer aquí a BERNSTEIN (1993) y su caracteriza-

ción del discurso pedagógico como principio de apropiación de otros discursos, ¿no es esta gramática específica que describe Bernstein un efecto de campo?, y, de ser así, ¿no puede aplicarse semejante principio a otros discursos? En breve, un discurso que circulara en el campo de lo escolar, ¿a qué efectos del campo se expondría?, ¿podríamos cifrar esos efectos en la apropiación de que sería objeto? Pero, en otro sentido, ¿podría ese discurso alterar de algún modo el discurso característico del campo? El discurso de la calidad en educación no es un discurso nuevo, y es, desde luego, un discurso que se ha ido construyendo en torno, fundamentalmente, a los sistemas escolares. ¿Es un discurso que se sujeta a la lógica escolar o, por el contrario, resulta un discurso que entiende o conoce el discurso o la lógica que se apresta a transformar? Y en esa confluencia de discursos, ¿qué papel juegan los agentes del campo? Porque la lógica de éste no puede limitarse a un cierto número de reglas o códigos, hay códigos que remiten, a su vez, a las prácticas propias de ese campo que transporta los *habitus* de los agentes, a su vez, sometidos a los efectos del mismo:

Los determinantes que pesan sobre los agentes situados en un campo determinado (...) nunca se ejercen directamente sobre ellos, sino sólo a través de la mediación específica constituida por las formas y las fuerzas del campo, es decir, después de haber sufrido una reestructuración (BOURDIEU, 1995: 70).

Recordemos, con BELTRÁN (1991), que, antes de que los profesores las interpreten, las directrices curriculares sufren una doble determinación: la relativa a la perspectiva teórica dominante en el campo (por ello se busca el valor legitimador de los expertos, como vimos en el apartado 2.3.) y la concepción implícita del curriculum que subyace a las directrices, que filtrará los aspectos que en la práctica resultarían contradictorios con la función social real del curriculum:

(...) Puede hablarse, en consecuencia, de una "cristalización teórica de las prácticas" dado que la elaboración de una teoría curricular académica, y especialmente la configuración teórica del curriculum, tenderán a omitir aquellos aspectos de la práctica que resulten contradictorios con la función política perseguida. Por el contrario se resaltarán desde la teoría

aquellos otros aspectos del curriculum que refuercen un discurso legitimante, esto es, se procurará que en la elaboración teórica derivada de la aplicación de las prácticas curriculares se muestre la máxima coherencia entre las nuevas directrices y el conjunto de la política educativa y, más genéricamente, de la política general del Estado (ibid.: 145-146).

Es decir, desde el ámbito de la producción pudieran ser desconsiderados o aun ignorados extremos de las prácticas que remiten a los márgenes de actuación de los agentes, los profesores en este caso. Desconsideración que ignora, no obstante, otras mediaciones. Así, el propio Beltrán advierte de la necesidad de atender al contexto sociocultural como instancia de mediación entre el nivel administrativo y el nivel práctico. Entiende el autor incluidos en el contexto sociocultural aquellos factores que determinan el sentido de los procesos instructivos sin estar estrictamente ligados a ellos. Introduce tal determinación límites, selecciones, probabilidades. No constituyen, en cualquier caso, un todo homogéneo, como no es nítida su influencia:

Los efectos de la mediación del contexto sociocultural dependerán, en buena medida, de cuál sea la permeabilidad de las prácticas. (...) Resulta difícil hacer una formulación genérica de los modos en que este espacio media entre las directrices y las prácticas curriculares; sólo puede ser ejemplificado para cada momento histórico porque, además, la configuración del contexto sociocultural es dinámica y la velocidad de sus cambios está asociada a la rigidez o flexibilidad de las estructuras políticas, sociales, económicas, etc. (pág. 51).

La formación de los profesores, su colegiación, los discursos mediáticos, los recursos, la presencia más o menos efectiva de los padres, etc., serían, por ejemplo, elementos de ese contexto. En este sentido, el contexto sociocultural ejercería una determinación simple "*mediando la relación entre las prácticas y las directrices curriculares*" y una determinación compleja "*al actuar como un doble filtro que atraviesan las regulaciones administrativas entre su dictado y su incorporación a las prácticas*" (ibid.: 51-52). Esto es, las propias regulaciones sufren una transformación:

Por la cantidad de determinaciones que actúan siempre sobre las prácticas curriculares podría concluirse que al profesor no le queda ningún espacio de autonomía profesional; su tradicional imagen como agente aislado en el ejercicio laboral y el supuesto monopolio de la responsabilidad sobre los aprendizajes escolares, reforzaría todavía más esa conclusión. Lo cierto es que tal representación tienen escasa relevancia objetiva a efectos sociológicos, además de ser, desde el punto de vista didáctico, parcialmente incierta.

El colectivo de profesores forma parte del complejo sociocultural localizable entre los niveles administrativo y práctico; de ahí que incorpore una imagen construida al saberse parte de un aparato institucional y burocrático al tiempo que profesional al que, en calidad de tal, se le demandan ciertas actitudes laborales y políticas. A la vez que existen elementos residuales que conforman la estructura del puesto de trabajo del profesor. Tales elementos, que no se encuentran formulados en disposiciones ni circulares, libros de texto ni programaciones, afectan directamente a las prácticas produciendo en las metas o en los resultados aparentes distorsiones difícilmente explicables de no tenerlos en cuenta (ibid.: 52).

Los *habitus* de los agentes sitúan la recepción del discurso, incorporan los efectos del campo y, a través de ellos, median en dicho proceso. Las relaciones, entonces, que escapan a las reglas del dispositivo propio del campo, se expresan en los *habitus* de los agentes, y lo que aportan de determinación contiene las posibilidades de recreación del discurso. La determinación del espacio de la recepción no se muestra tan sólo en términos específicamente espaciales, aunque también, deviene del espacio y las condiciones semejantes que comparten los agentes y conforman sus esquemas prácticos.

Las personas —dirá Bourdieu— están situadas en un espacio social, no son intercambiables, en función de su posición en ese espacio se puede comprender la lógica de sus prácticas (BOURDIEU, 1996: 58). El *habitus* funda la regularidad de las conductas, permite prever las prácticas, que “los agentes que están dotados de él se comporten de una cierta manera en determinadas circunstancias” (ibid.: 84). Pero es, a la vez, lo que explica la espontaneidad, la posibilidad de creación, tiene una parte de indeterminación, apertura o incertidumbre. Más aún, de igual modo que señalábamos el

carácter estratégico del discurso, puede hablarse de las estrategias de los agentes:

(...) Líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el *habitus* y una coyuntura particular del campo (BOURDIEU, 1995: 89).

Ante circunstancias peculiares los agentes articulan respuestas que remiten al *habitus*, que se edifican desde él, aportando una cierta racionalidad a sus respuestas. La lógica de las prácticas se expresaría en ocasiones especiales, con la irrupción, por ejemplo de unas determinadas prácticas discursivas en el campo. No hablamos, evidentemente, de una lógica unitaria, y más que una estrategia nos referimos a estrategias en plural, respuestas que pueden discurrir en sentidos distintos desde idénticas condiciones. El *habitus*, en suma, se revela solamente en relación con una situación determinada:

(...) Es menester concebirlo como una especie de resorte en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas (ibid.: 94).

El pensamiento de Bourdieu se antoja fundamental para explicar las posibilidades de estudio de los procesos de introyección en contextos locales. La cercanía en el espacio social implica una comunidad de propiedades entre agentes, grupos o instituciones: las distancias sociales suelen coincidir con las distancias espaciales (BOURDIEU, 1996: 129 y ss.). Es el punto donde Bourdieu y Foucault más se aproximan, en tanto de tal consideración deviene la necesidad de un enfoque "geográfico", que Bourdieu llamará relacional: los puntos de vista desde las posiciones en el espacio social. Sin embargo, la percepción del mundo de los agentes, sus principios de atribución remiten a coacciones estructurales. Aquí Bourdieu se aleja de Foucault, atento éste antes a los efectos del poder sobre los cuerpos que sobre las estructuras simbólicas de los agentes. En cualquier caso, esta disparidad en nada hace a la virtualidad de la noción de *habitus* para nuestro análisis:

Las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados y según su *habitus*, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas. Y en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido (ibid.: 134).

Los elementos que forman parte del campo de lo escolar, los *habitus* docentes que incorporan éstos así como determinaciones más amplias, los marcos compartidos desde los cuales los profesores operan en, aprecian y explican sus prácticas, pueden ayudar a explicar las posibilidades de reproducción o recreación de las prácticas discursivas objeto de este trabajo, desde la semejanza y las propiedades comunes, pero albergando la posibilidad de respuestas diversas. Los efectos de tales prácticas no pueden ser entendidos sólo en términos de atribución o percepción, también han de apreciarse en los modos de hacer, en el aspecto material de las transformaciones que introducen en las prácticas. Esquemas cognitivos y cuerpos de los agentes, posiciones y espacios, relaciones de fuerza y estructura de la práctica de un campo que nos avisan de los efectos de prácticas nuevas, de las respuestas a esas situaciones novedosas, de los efectos que, también para esas prácticas discursivas, tiene su recepción y ejercicio.

Un concepto de especial interés para entender la respuesta de los agentes a determinados cambios es aquel que nos remite al modo en que la organización que éstos habitan opera en determinadas coyunturas, y que ETKIN (op. cit.) denomina 'cierre organizacional':

(...) Existen procesos internos recurrente, propios del sistema, que fijan los modos de procesar los cambios. Sus efectos son restablecer y preservar la autonomía de la organización como una entidad diferenciada en su ambiente, fijando sus límites y sus condiciones de funcionamiento.

Al hablar de cierre organizacional proponemos una visión del sistema que fija su atención en los controles, las regulaciones, las realimentaciones y los límites internos a las variaciones y perturbaciones que afectan a su estabilidad. No decimos que exista una barrera que lo separe de su contexto. Esta visión, esta forma de explicar la organización, reconoce los intercam-

bios con el medio ambiente, pero no que el contexto la determine (pág. 193).

Es decir, la organización deviene una poderosa instancia de mediación, sobre todo porque el cierre no significa aislamiento o clausura, dirá Etkin, "*la idea de cierre enfatiza los puntos de contacto entre los participantes y la organización, que los cohesionan*". Un modelo que explica el modo en que se procesan los intercambios con el exterior, las dinámicas de cambio:

(...) En lo que tienen de autogeneradas, no es de esperar que se trate de transformaciones profundas porque las crisis se buscan resolver utilizando el modelo que las ha producido (ibid.: 194).

Este concepto contiene los elementos de cohesión interna que remiten a las prácticas y componentes de la realidad de la organización. Y aquí, juegan aspectos estructurales pero también, y sobre todo, culturales (sistemas de creencias, ritos, etc.), que operan en la preservación de ciertos rasgos de identidad de la organización (el *ethos*). Algo con repercusiones para la indagación, por cuanto afecta igualmente al "*carácter retrospectivo de las explicaciones*":

(...) Los actores buscan un significado apropiado o creíble para las acciones pasadas, haciendo que ellas aparezcan como parte de un plan (ibid.: 197).

Una concepción, en suma, que arroja luz sobre las formas en que las organizaciones aprenden, metáfora que habrá de ser examinada en otros capítulos:

(...) El sistema no aprende "a causa" o como "respuesta" a la perturbación externa. La organización procesa la variedad ambiental desde sus propias capacidades y conocimientos, la metaboliza a través de su autonomía y sus procesos de autoorganización (ibid.: 199).

Etkin expresa con el concepto de autoorganización el proceso por el cual las organizaciones producen y mantienen ellas mismas las condiciones

que necesitan para seguir funcionando (ibid.: 204). Significa que *"el sistema dispone de capacidades propias para articular nuevos comportamientos en el marco de su identidad y su autonomía"* (ibid.: 206). Esto es, la organización no está totalmente determinada desde fuera, hay que tener en cuenta su lógica interna. Lo que, internamente, puede dar lugar a desviaciones o perversiones (que no serán vividas como tales por sus miembros), puede, en relación a dinámicas externas, explicar el sentido de los procesos de recepción. La irracionalidad puede ser un *"componente desestructurador y cuestionador de esquemas, un elemento de la dinámica y creatividad de la organización"* (ibid.: 151-152).

Hablamos del poder del que son depositarios los agentes en los microniveles, con BERNSTEIN (1993):

(...) Lo que se reproduce en las escuelas puede someterse también a principios de recontextualización que surjan del contexto específico de una escuela determinada y de la eficacia del control exterior sobre la reproducción del discurso pedagógico oficial (pág. 204).

El discurso, en suma, se construye en niveles y ámbitos distintos, en tiempos y contextos diversos; la discontinuidad de planos y momentos, la dispersión de sucesos y prácticas esconden, no obstante, la serie de operaciones y eventos que dan sentido a esa construcción. Ésta, en consecuencia, no reviste un carácter demiúrgico, no existe una autoría precisa, no podemos identificar una entidad o persona que "mueva los hilos", que reduzca a los agentes en los diversos ámbitos y contextos a meras marionetas. Hilos, en cambio, que es necesario buscar, pero antes como un tejido complejo —en ocasiones enredado— que como un bordado precisamente delimitado; hilos, entonces, que no conducen de manera evidente de un punto a otro, que no es posible traducir en nítidos vínculos causales; tejido disperso también, ahíto de nudos, y de nudos sobre nudos. El discurso de la calidad en educación que se ha ido construyendo en las últimas décadas no es un tapiz que cubre a otros ajados, es, más bien,

una recomposición de las formas de aquél, una creación, sí, pero ni enteramente novedosa ni en absoluto indiferente a las que le precedieron.

A lo largo de este capítulo hemos ido desgranando una serie de conceptos que devienen categorías de análisis del discurso objeto de este trabajo. Resumiremos ahora las más importantes, señalando las estancias que ocupan en estas páginas. Son estos, fundamentalmente:

a) La consideración del discurso en su doble cualidad de significación/conjunto de prácticas, que informa el conjunto de la tesis y que atiende tanto a las operaciones de cierre simbólico como a la dispersión de prácticas discursivas que cartografían el dual devenir del discurso de la calidad.

b) La igualmente dual, que no opuesta, concepción de la producción/reproducción del discurso, esto es, de los procesos de producción, distribución y control simbólico, de un lado, y de aquellos otros, inextricablemente ligados a los primeros, de reproducción, socialización e introyección del mismo.

c) Analíticamente, tal concepción llama, en primer lugar a la descripción de las particulares condiciones de emergencia y su (re)elaboración discursiva, que explican las determinaciones de mayor rango, las de nivel macro, que operan en la construcción del discurso; la particular lectura de la realidad que conduce a la elaboración de un modelo social y antropológico con evidentes implicaciones para (y complejas traducciones en) los sistemas educativos. De ello nos ocuparemos en el capítulo tercero.

d) Comienza en este punto la delimitación de las agencias implicadas en la producción del discurso, y de las políticas que concretan sus líneas primordiales. Agencias y agentes, expertos que operan diagnósticos y recetas varias, en el ámbito de la primera dimensión del discurso, relativa a la producción simbólica, la formalización (una cierta jerga), la elicitación de consensos y exclusiones, etc., pero también de la segunda, la concerniente a la provisión de políticas y prácticas concretas, articulación de reformas, etc., que jalonan la traducción práctica de unos supuestos no siempre o no suficientemente explicitados. A ello dedicaremos los capítulos cuatro (más general) y cinco (para el caso español). Es el estudio del dispositivo, del entramado de agencias, políticas y prácticas de diverso tipo, y de sus aspectos estratégicos.

e) Dinámicas y transformaciones que coadyuvan a configurar un cierre discursivo de mayor alcance, el que hace al sentido de lo escolar y el modelo educativo hegemónicos; en esos dos capítulos habrá que atender, pues, a los mecanismos de control, no siempre ni fundamentalmente evidentes, por trabajados, dirigidos al objetivo —dual más que doble— de propiciar la socialización de los supuestos del discurso, la incorporación de los agentes, sin abrir el discurso mismo, suerte de imposibilidad que obliga a examinar las posibles brechas del discurso y sus puntos de acceso, allí donde el discurso es, por su propia vocación de penetración, especialmente accesible. La vulnerabilidad nace, paradójicamente, del control; lo impensable, que no lo es necesariamente, que se quiere como tal, anida en los mecanismos para su contención.

f) Como habrá que prestar atención al modo en que discursos y lógicas diversas se encuentran, radicados en campos distintos, los de producción y reproducción, y aun un tercero que trabaja precisamente en la recontextualización de discursos procedentes del primero en el segundo a través de una serie de dispositivos que rastreamos detenidamente en el capítulo cinco. Cuestión que apunta, en primer término, a una división o especialización del trabajo, entre expertos y profanos, e incluso dentro de los primeros (de diversos tipos, como veremos), y, en segundo término, al particular encaje y connivencia entre el discurso y la lógica que se propugnan (de carácter regional, en el sentido ya expresado) y el discurso y lógica característicos del campo en que aterriza (el currículum y la organización escolar).

g) La reproducción no está totalmente determinada, por otro lado, ni acontece en el vacío, entre otras cosas porque sobre los contextos donde habrá de producirse operan una serie de determinaciones que hacen a la estructura de sus prácticas características. Unas prácticas estructuradas y estructurantes, a través de procesos de institucionalización que devienen en culturas características, tradiciones, ritos, etc. Elementos todos ellos que median en la producción y sentido de esas prácticas, y son su resultado —la dualidad de nuevo. Los agentes, socializados en esas prácticas son portadores de esa matriz de elementos, suerte de conciencia y operador práctico que media en (y explica) cualquier intento de afectar, en el sentido que fuera, dichas prácticas.

h) Aspecto éste que urge a la indagación del modo en que agentes particulares en contextos escolares concretos reciben y participan en prácticas caras al discurso de la calidad, asumiendo que en tales procesos median elementos comunes al colectivo docente, comunalidad contenida en las categorías citadas en el párrafo anterior. En el capítulo sexto abordaremos la virtualidad del estudio y reconstrucción de una práctica o prácticas concretas como modo de acceder a la comprensión de los elementos que median en la recepción del discurso, y el sentido en que discurrirá ésta. Reconstrucción que ofrecemos en el capítulo séptimo como “caso particular de lo posible”, como intento de indagar el encuentro del cierre discursivo y los supuestos prácticos del discurso con el conjunto de elementos presentes en las prácticas de los profesores, materiales, pero también constitutivos de una cierta conciencia práctica, culturales y colectivos, en virtud de los procesos de institucionalización y socialización que se expresan en el *habitus*.

i) Es necesario, pues, acercarse a una sede, a un contexto donde tales procesos, localizados, alienten un cierto conocimiento del modo en que opera la introyección del discurso. Semejanza y particularidad, otra dualidad al cabo, que llama a una postrera, relativa ésta al sentido de la introyección: determinación/indeterminación. La estructuración de las prácticas, el carácter intrínsecamente dual de la misma, es tanto restrictivo, limitante, como posibilitador, evidencia de apertura. Los elementos y características comunes, compartidos por grupos de agentes, contienen las claves del —peculiar en cada caso, y sin embargo, y hasta cierto extremo, semejante— proceso de socialización de los supuestos y aparataje discursivo de determinadas prácticas. Tienen, pues, un valor explicativo.

j) Se trata, en definitiva, de investigar qué reconstrucción de la práctica de los profesores, y, en consecuencia, qué producción de subjetividad genera la irrupción de estas prácticas: cómo afectan a las prácticas de los profesores en los centros y cómo se ven afectadas por éstas, o, de otro modo, cómo los procesos que disponen se ven afectados (mediados) por la forma en que los profesores entienden y explican sus prácticas, y cómo esos marcos de entedimiento pueden verse, a su vez, afectados por los supuestos y las transformaciones que portan dichas prácticas. Qué caracte-

rísticas tienen las prácticas y los discursos emergentes. En breve, esos discursos de los profesores, ¿refieren prácticas de calidad?

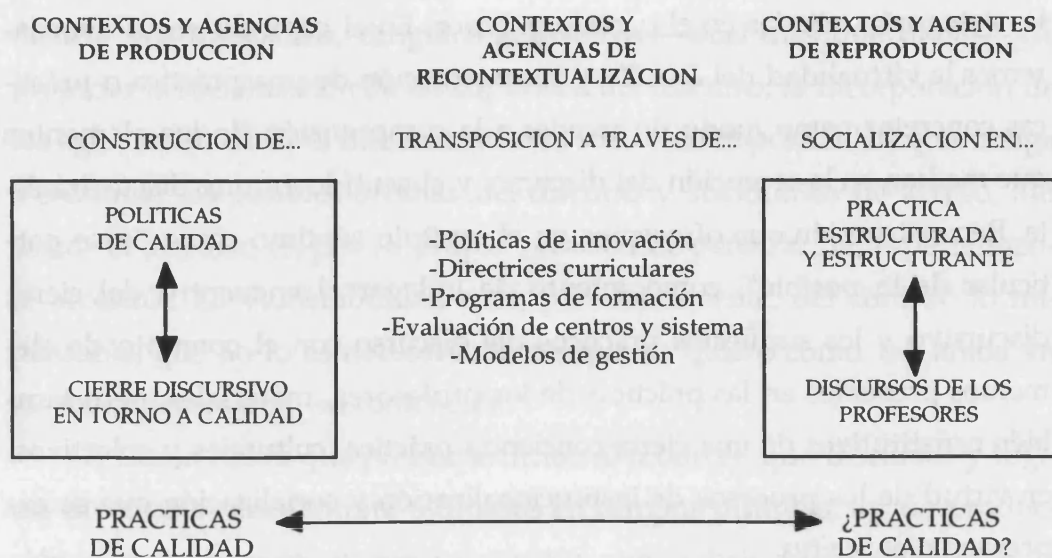


Figura 2.2.: categorías para el análisis.

La Figura 2.2. es una representación gráfica de las categorías fundamentales, complementaria en cierto modo de la recogida al comienzo de este capítulo (Figura 2.1., pág. 104).

3.- CONDICIONES DE EMERGENCIA EL DISCURSO DE LA CALIDAD: DETERMINACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

3.1.- De la expansión a la crisis.

3.1.1.- Las cualificaciones: Capital Humano vs. igualdad.

3.1.2.- Entre la reforma y la crisis. Del Estado proveedor al Estado cuestionado.

3.1.2.1.- La lectura de la crisis: discursos emergentes.

3.1.2.2.- De la igualdad a la calidad.

3.2.- La calidad en los albores de un nuevo capitalismo.

3.2.1.- Cambios en las cualificaciones: nuevas formas de organización del trabajo y flexibilización del mercado laboral.

3.2.2.- Reestructuración: entre el Estado y el mercado.

3.2.2.1.- El mercado de la educación.

3.2.2.2.- La doble lógica regulación/desregulación.

En este capítulo trataremos de situar los ejes fundamentales en torno a los cuales se construye el discurso de la calidad en educación en las últimas décadas. Ejes, cabe advertir, de distinto signo que hacen, el primero de ellos, a las complejas relaciones entre economía y educación, en particular, al modo en que las demandas del mercado laboral son leídas y proyectadas sobre los objetivos de los sistemas educativos; el segundo eje se refiere al papel que cabe al Estado en la provisión de las políticas, y los discursos que en determinados momentos históricos han postulado un equilibrio distinto entre aquél y el mercado. Son, como vemos, ejes relacionados, en cuyas coordenadas pueden entenderse en gran medida las determinaciones que han animado las políticas educativas, las instancias que han intervenido en éstas, y el sesgo que han ido cobrando.

En el primer apartado abordaremos lo que podríamos denominar el tránsito del optimismo a la desconfianza, cifrado el primero en la contribución de los sistemas educativos al crecimiento económico de los países en un momento de apertura de los mercados internacionales y, con el desarrollo tecnológico en el horizonte, de competitividad entre las naciones. Tránsito que abarca el inevitable proceso de progreso social vinculado al crecimiento económico, ya que, así los sistemas educativos procuran réditos de productividad al sistema económico, así incorporan también objetivos de mejora social. Los fines educativos son, en primer término, el manto ideológico de la productividad económica —el ascenso social: la meritocracia— y, finalmente, la promesa de superación de las desigualdades sociales, legitimación individual y colectiva de un sistema, el educativo, definitivamente cosido a los imperativos económicos. Es en este contexto donde el discurso sobre la calidad, por su ductilidad, aparece como elemento legitimador de primer orden.

El protagonismo del Estado en el impulso de las economías nacionales discurre paralelo a las demandas de cobertura social que acompañan al crecimiento económico y procuran bienestar a los ciudadanos. En tanto el engorde del estado no interfiere en la expansión de los mercados —antes bien la propulsa—, la calidad de vida de la mayor parte de la ciudadanía se sustenta en la provisión de servicios a cargo de unos aparatos burocráticos inevitablemente ampliados.

La proyección de las crisis económicas sobre los Estados deviene, en este sentido, cruzada de intereses espurios; cuando los cambios en los mercados que acompañan a las transformaciones en los modos de producción y las formas de organización del trabajo exijan un espacio mayor, al Estado se le pedirá una retirada parcial, allí donde los sectores y servicios fueran susceptibles de beneficio. La cobertura ideológica de tal pretensión se armará sobre la base de una crítica sin matices a los modos burocráticos de un Estado al que tan pronto se le demanda protección y financiación como se le recomienda que adopte las pautas de gestión de las organizaciones empresariales, cuando no que deje en manos de éstas la gestión de lo público, algo que, como señala SAUL (1997), puede no significar otra cosa que trasladar la gestión de tales prestaciones de una burocracia a otra.

La lectura ideológica de la crisis se ajusta como un guante al carácter fagocitador de los mercados, erigidos en principio fundamental de organización social; en este sentido, el trabajo, que muta en sentido e importancia, continúa aglutinando las claves de explotación de una ciudadanía que asiste a los recortes de aquellas prestaciones que cimentaron un bienestar ahora caduco. Los perfiles de las cualificaciones cambian y, como las economías, se internacionalizan, no sin matices, como veremos. Las estructuras y el funcionamiento de los sistemas educativos son ahora objeto de otras políticas, que funden las (distintas y aun cambiantes) exigencias del mercado laboral con la propagación de otros modos de organización: si cambian los perfiles se modifican los mecanismos para determinarlos, así se altera el equilibrio entre Estado y mercado así se introducen modelos de gestión procedentes del mundo de la producción económica. Finalmente, unos y otros aspectos se encuentran en un diseño social progresivamente unidimensionado: el mercado rige lo colectivo, el consumo lo individual.

De este modo, las tesis del capital humano que animaran la etapa optimista reaparecen pasando por encima de los objetivos de equidad que alimentaron las grandes reformas; la eficiencia, que presidiera los intentos de racionalización en atención a la productividad del sistema, aterriza en las organizaciones entronizando la eficacia en la gestión, que deviene incompatible con el gobierno democrático, "tan burocrático, tan ineficaz". El

papel del Estado, con todo, no se minimiza, más bien se redefine. La noción de reestructuración viene a describir el proceso por el cual los Estados ajustan sus prestaciones al gran protagonista: el mercado. Si el mantenimiento de un sector público de la educación limita la cuenta de resultados del capital, tampoco conviene, en el otro extremo, que determinados aspectos de los sistemas educativos queden liberalizados, y aquí el Estado —que no abdica de sus funciones en la reproducción social— puede jugar, en connivencia con otras agencias, un papel destacado.

El discurso de la calidad, inagotable, adquiere, en consecuencia, nuevos contornos, que abordaremos más detenidamente en el capítulo cuarto. Las condiciones que informan su emergencia operan en la dirección de una mayor sistematización; lo que en otros tiempos eran abordajes coyunturales o sectoriales compone en la actualidad una trama progresivamente comprehensiva que acoge políticas diversas, que cubre las distintas aristas que permiten “cerrar” los productos, las prácticas y el reparto de competencias en la gestión del sistema.

3.1.- DE LA EXPANSIÓN A LA CRISIS.

Como un acordeón, se diría, las expectativas sobre la contribución de la educación al progreso económico y social, tras la II Guerra Mundial, oscilan entre la expansión, el desarrollo y la cantidad, de un lado, y la productividad, la eficiencia y el ajuste, del otro; entre la mejora social entendida como modernización y crecimiento económico, y una versión más distributiva o equitativa de la misma; entre los objetivos colectivos —o nacionales, si se quiere—, y las oportunidades individuales; entre el protagonismo del Estado y el de la sociedad civil. Son proyecciones en ocasiones contradictorias que conviven en la formulación de las teorías y de las políticas educativas, cuando unas comienzan a alimentar a las otras.

Teorías y discursos que reformulan —que median— intereses, y que anudan las relaciones entre economía y educación, más aún, el consenso sobre la inevitabilidad de las mismas. Con el advenimiento de la educación de masas, el problema de la representación (LUNDGREN, 1992) se desborda en cierto modo: ya no se trata tan sólo de decidir cómo trasladar a

los contextos de reproducción los contenidos y los procesos que reclama un ahora exterior mundo de la producción, el problema radica en cómo optimizar los procesos de reproducción de manera cabal a unas condiciones y relaciones de producción distintas a las que alumbraron el nacimiento de los sistemas educativos. En este sentido, la elasticidad de lo escolar parece no conocer márgenes, cuando en verdad es limitada.

En esta primera parte analizaremos las condiciones de surgimiento de determinados discursos sobre el papel de la educación, y el modo en que, de su sucesión y no obstante discontinuidad, de manera dispersa pero al tiempo seriada, se puede colegir la cimentación de un discurso sobre la calidad de la educación o de las escuelas, que atiende a los siguientes aspectos:

1) De la calidad de la educación comienza a hacerse discurso cuando la correspondencia entre la formación de los estudiantes y el desarrollo o crecimiento económico de una sociedad es objeto de formulación teórica, cuando las cualificaciones del alumnado cifran la productividad del sistema educativo.

2) Desde el momento en que tales correspondencias se toman por válidas, esto es, a partir de que se considere la productividad de los sistemas educativos, se alienta la búsqueda de ecuaciones que expliquen la calidad de la educación proporcionada, una lógica economicista de la que ya no se desprenderá el discurso educativo y que, en distintos momentos históricos, señalará déficits, culpables y, en último término, recetas.

3) El crecimiento económico, no obstante, se ve acompañado, en la fase de expansión, por un cierto progreso social que demanda, además, objetivos distributivos. La calidad convive entonces con la igualdad, y se cifra en la provisión de educación para todos. La igualdad de oportunidades ofrece la cobertura ideológica a los mecanismos de reproducción social y el mérito individual legitima la productividad del sistema.

4) Cuando la economía entra en crisis, la ecuación se estrecha. La eficiencia se proyecta sobre unas escuelas que satisfacen las expectativas generadas. La tierra de promisión en que se convierte la educación para el conjunto de la ciudadanía en la era del bienestar es, de súbito, cuestionada. La calidad expresa ahora el coste inexcusable de una educación pública que se juzga devaluada en lo cultural y escasamente productiva.

5) La cuestión de la calidad centra el debate educativo, entre la crisis y la reforma continuas. Mientras en el ámbito de las políticas internacionales la producción del discurso sobre la calidad se apresta a una serie de transformaciones decisivas, un conjunto de discursos emergentes depositan en la calidad de la educación sus aspiraciones de reconstrucción económica y aun nacional.

La publicación en 1968 del informe *"La crisis mundial de la educación"* (COOMBS, 1985) coincide con el momento que su autor define como *"de mayor expansión educativa de toda la historia humana"* (pág. 21). Las esperanzas depositadas en la educación tras la Segunda Guerra Mundial se cifraban en el desarrollo económico de los países liberados (aunque nunca totalmente, cabe pensar) del colonialismo, y la democratización de la educación en los países industrializados, *"como paso decisivo para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos"* (ibid.). Tales expectativas ampararon el crecimiento de los sistemas de enseñanza y, con ellos, de los gastos en educación, situación que alcanzaría su punto álgido a mediados de la década de los 60:

(...) La educación se presentaba como la gran empresa local. Las gráficas del crecimiento real podían verse por todas partes, y se podían airear con orgullo las estadísticas del proceso, tanto para consumo interno como para exposición desde las tribunas de los organismos internacionales. Se tomó como artículo de fe la creencia de que este veloz progreso educativo continuaría sin cambios hasta alcanzar todos sus ambiciosos objetivos (ibid.: 22).

ÁLVAREZ-TOSTADO (1989: 11 y ss.) incide precisamente en el proceso de internacionalización que siguió a la gran contienda, y destaca el peso que adquirirían los Estados Unidos en el contexto de las nuevas relaciones internacionales de división y especialización del trabajo. El correlato de este nuevo orden mundial era, según el autor, la generalización de las políticas educativas desde los Estados Unidos al resto de países industrializados, y de éstos a los países en vías de desarrollo (pág. 12). Es en este contexto donde cobrará peso una *"red articulada de instancias técnicas ten-*

dente al logro de una cierta uniformidad en el análisis educativo”, que permitía, precisamente la comparación transnacional. De esa red forman parte una serie de organismos internacionales, como la OCDE, que son los que imprimirían un sesgo economicista a las explicaciones y pondrían en circulación un conjunto de conceptos camaleónicos como eficiencia, eficacia, equidad, excelencia o calidad (ibid.: 18). Es en la década de los 60’, en la etapa desarrollista, cuando la OCDE aplicará de manera extensiva un concepto traído décadas atrás de las tesis del *scientific management* como símil de ‘calidad’ en el proceso industrial, y otros como eficiencia, insumo-producto o costo-beneficio vecinos del primero (ibid.: 107). No es ajeno a esa aplicación la conocida como “*crisis del Sputnik*”, a finales de los años 50’, cuando el liderazgo mundial de los Estados Unidos se ve amenazado y se incrementan los gastos en educación. La OCDE, en esa ola expansiva, diseña una estrategia centrada en programas técnicos y científicos que permita aumentar la preparación en los niveles de educación secundaria y superior.

Pero, al tiempo, la expansión educativa supuso también la introducción de una serie de lemas como la igualdad de oportunidades y la justicia social —tradicionalmente abanderados por la izquierda, y desde entonces incorporados por ideologías liberales y/o conservadoras—, tendentes a ampliar la base desde la que se efectuará el reclutamiento o la selección de personal cualificado para propiciar ese desarrollo científico-técnico. El crecimiento demográfico llevaba aparejadas, sin embargo, aspiraciones de movilidad social que coadyuvaron a conformar una demanda social de educación compatible “*con las necesidades de expansión internacional del capital*” y que se concretaría en “*el crecimiento acelerado de la matrícula en todos los niveles educativos*” (ibid.: 15).

Cabe considerar decisivo el papel de la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial a partir de los años 60’ en el diseño de las políticas educativas. Si para los países en vías de desarrollo se diseñarán planes de desarrollo, para los países occidentales se apostará por una planificación educativa, que perseguía la promoción del desarrollo económico basado en la evolución tecnológica, y la previsión del personal científico-técnico necesario. El énfasis en los objetivos nacionales de desarrollo apunta fundamentalmente a las cualificaciones, lo que en un primer momento se traduciría en la

igualdad en el acceso. Más tarde, la previsión de necesidades por áreas, en el marco de las tesis del capital humano, centrará las preocupaciones de la planificación educativa. Ésta, en consecuencia, combina elementos técnicos, políticos y financieros, deviene en un mecanismo de internacionalización de conceptos, estrategias y métodos, contribuye de manera decisiva a la producción simbólica en educación (ÁLVAREZ-TOSTADO, op. cit.: 92 y ss.). A la postre, este modo de entender la planificación en educación pondrá las bases de las reformas posteriores que podríamos enmarcar en el discurso de la calidad; sus orientaciones, su papel programático de las políticas educativas comienzan con la expansión educativa, las tesis del capital humano y la planificación educativa a nivel planetario, donde calidad e igualdad de oportunidades van a disfrutar de una convivencia bastarda.

3.1.1.- LAS CUALIFICACIONES: CAPITAL HUMANO VS. EQUIDAD.

Durante los años 50' y 60' los objetivos educativos se habían ampliado debido a dos tipos de convicción (COOMBS, op. cit.: 100): en primer lugar, la política, que cifraba las superación de las desigualdades en la extensión masiva de la educación, y que se traducía en una educación general básica para todos, un aumento de las posibilidades de acceso a la enseñanza secundaria y superior y una oferta suficiente en el ámbito de la alfabetización, educación de adultos e igualdad de oportunidades para las mujeres; en segundo lugar, la convicción económica de que *"el desarrollo nacional fluía del progreso tecnológico y del aumento de la productividad laboral"*, lo que, a su vez, llamaba al crecimiento de la educación formal. En este contexto donde las teorías del capital humano sustentan la creencia en el rendimiento económico de la educación formal —la revalorización de la escuela, al cabo— y su medición en términos de costo-beneficio:

Más concretamente, la relación simbiótica, consagrada por el tiempo, entre educación y trabajo se convirtió en la razón de ser de la gran expansión que vivió la educación en los años cincuenta y sesenta. La estrategia de expansión lineal, adoptada casi universalmente, descansaba en tres presupuestos típicos de ese periodo: 1) Que la oferta constante y creciente

de recursos humanos cualificados (con lo que se daba a entender generalmente personas con bachiller y carrera universitaria) era esencial para el crecimiento económico nacional; 2) Que los sistemas de educación formal existentes, heredados del pasado, servían razonablemente bien para producir estos tipos de recursos humanos necesarios; y 3) Que las economías nacionales en desarrollo tendrían una necesidad insaciable y absorberían todos los recursos humanos cualificados que los sistemas educativos pudieran ofrecer (ibid.: 230).

En los países desarrollados el esfuerzo se centraba en la expansión de la enseñanza media y superior (con las lógicas diferencias entre países). En general, se esperaba que el logro de tal objetivo daría respuesta a dos problemas: en primer término, *“crearía los requisitos previos para una movilidad ascendente de toda la juventud”*; en segundo lugar, la expansión de estos niveles *“suministraría la capacidad intelectual necesaria para el impulso inicial del avance tecnológico, para una producción mayor y más eficiente”*, y a la postre propiciaría un incremento de las rentas y del nivel de vida (ibid.: 101). Esto es, el crecimiento económico se hacía descansar en gran medida en la productividad del sistema educativo, y ésta, a su vez, se cubría de un barniz meritocrático, suerte de ideología legitimadora de las diferencias sociales.

En conjunto, puede afirmarse que en la fase de expansión la eficiencia convive con la igualdad de oportunidades. La eficiencia, que expresa la transposición de la racionalidad economicista a la educación, es tanto interna (el *output* de la escuela: número de titulados, mejora y diversificación de las cualificaciones, etc.) como externa (relación del primero con el input requeridos por el mercado laboral). La igualdad de oportunidades es el lema que sirve a la legitimación ideológica de un cierto orden social transmutado en aspiraciones individuales, y que, como ya señalamos, opera ampliando la base de selección: la igualdad en el acceso es sólo el requisito para la posterior diferenciación, no la garantía de resultados iguales. Es en este punto donde nociones como rendimiento o calidad jugarán un papel diagnóstico, explicativo y aun legitimador.

No será hasta la década de los 70' que el tópico de la 'calidad de vida' cobrará carta de naturaleza, coincidiendo con la disminución de la presión demográfica. Las demandas de educación —como de sanidad y otro tipo de prestaciones— que se asimilarán al Estado del Bienestar tendrán que

lidar, sin embargo, con un contexto de recesión del gasto pero, al tiempo, y en lo que hace a la educación, de mantenimiento de las expectativas de movilidad social. La igualdad de oportunidades es el denominador común de situaciones, en lo económico, muy dispares, y la expresión del papel de la escuela como mecanismo de distribución social de la mano de obra.

Si en los países industrializados la educación de calidad se asimilaba a la adecuación entre el *output* del sistema escolar y el input del mercado laboral —de nuevo, un mecanismo legitimador de diferencias de clase—, en los países en vías de desarrollo la mala calidad de sus sistemas educativos explicaba su atraso económico, esto es, el modo de análisis introducía una justificación de las relaciones de dependencia (ÁLVAREZ-TOSTADO, op. cit.: 19 y ss.). Lo que para los países industrializados fueron inversiones en capital humano, en los países en vías de desarrollo supondría, en cambio, políticas desarrollistas. En el caso de los países en vías de desarrollo, las llamadas teorías del desarrollo servían de legitimación a las aspiraciones expansionistas de los países desarrollados, de los Estados Unidos fundamentalmente (ibid.: 44 y ss.). La necesidad de redimensionar la división internacional del trabajo y delimitar las relaciones entre el conjunto de los mercados o economías nacionales exigía de políticas de desarrollo a escala planetaria. Son, en cierto modo, la otra cara de las tesis del capital humano, pues se asientan en la consideración de la educación como una inversión antes que como un gasto; con la garantía de estudios de organismos como la OCDE que justifican la validez de las inversiones, se pretende constituir éstas en motor del desarrollo económico. Con el modelo de los sistemas escolares de los países desarrollados, la nueva recualificación de la mano de obra opera de manera diferencial en unos contextos y otros, siquiera que desde iguales presupuestos, esto es, tratando de acercar unos sistemas escolares precarios a los de sus benefactores. En el impulso de estos programas cobra protagonismo otro organismo internacional: el Banco Mundial.

Las distintas aplicaciones (e implicaciones) de las tesis del capital humano a los países desarrollados y los países en vías de desarrollo sienta las bases de una modelación diferencial de la ciudadanía a nivel planetario. El papel que el capital tiene reservado al contingente de trabajadores de unos países y otros es distintos: discriminadas las demandas, se orientan

de manera diferencial las ofertas. Evidentemente, los recursos disponibles y el grado de democratización alcanzado en cada caso mediará en el coste —no sólo económico, también social— y el alcance de las reformas, en lo que, desde entonces, constituye las estrategias de diseño e implementación de políticas educativas. A todas ellas subyace el enfoque economicista, presidido por las ecuaciones eficientistas insumo-producto o costo-beneficio. A través de ellas se sustancia el modelado antropológico y social de un capitalismo ávido de racionalización. Una senda que anuncia un diseño social más preciso, diferencial (y diferenciador) para unas sociedades y otras, y aun en el seno de cada una de ellas (CHOMSKY y DIETRICH, 1997).

Esta tendencia a la 'economización' de la educación redundaría en un énfasis hasta entonces desconocido en la planificación. Tras la II Guerra Mundial, *"el factor económico adquirió cada vez más importancia en la planificación y expansión de los sistemas educativos"*, recuerda LUNDGREN (op. cit.: 96). Los economistas se ocuparon de demostrar las correlaciones entre inversiones en educación y crecimiento económico (BLAUG, 1968). Lundgren señala a dos teorías principales en el campo de la economía de la educación. En primer lugar, la teoría del capital humano formulada en los años cincuenta y sesenta, que devino uno de los fundamentos de la expansión educativa. En segundo lugar, la que Lundgren denomina teoría del filtro o de la clasificación, según la cual, *"la finalidad de la educación no es lo primero y ante todo no consiste en mejorar la mano de obra, sino en clasificar a los sujetos"* (op. cit.: 96). La clasificación de los estudiantes según su capacidad proyecta sobre los sistemas educativos una función de filtro. En este sentido, cabe pensar, la expansión del acceso serviría a una clasificación más efectiva, sostenida por una base más amplia.

Las teorías del capital humano suponen la incorporación de la economía de la educación al campo de la administración y el planeamiento escolar. Su aparición, de la mano de Schultz (1960), se corresponde con una reorientación de las inversiones y un proceso de recualificación de la mano de obra que, para ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 29 y ss.) constituye un intento de consolidar una segunda revolución industrial. Las tesis de Schultz vienen a afirmar que el aumento del conocimiento de los individuos genera un incremento de la productividad, y que el trabajador es, en

virtud del conocimiento que posee, un capitalista: los incrementos de educación se corresponden con incrementos de salario. De manera inversa, el capital humano crece con la renta, por lo que los individuos y los gobiernos deben, a su vez, invertir en capital humano para lograr una distribución menos desigual de la renta; el (menor) crecimiento económico de los países pobres se explicaría precisamente por la ausencia de inversión en capital humano, lo que exige de los países desarrollados ayuda en este capítulo. Las tesis de Schultz se resumen en: (1) el aumento de la productividad de los trabajadores llegará por el desarrollo de sus conocimientos, y (2) ello favorecerá el progreso de los conocimientos necesarios para utilizar técnicas nuevas y mejorar así los resultados. Como advierte Alvarez Tostado, el implícito de estas tesis es que a cuanto mayor sea el nivel de escolarización mejor será el conocimiento del funcionamiento económico de la sociedad, suerte de mecanismo de incorporación acrítica a las necesidades de desarrollo del capital. (ibid.: 33 y ss.).

Las tesis del capital humano incorporaban un aparatage técnico, un conjunto de indicadores que pasarían a formar parte del cálculo de productividad y rentabilidad de los sistemas educativos. Así, el "factor residual" (coeficiente alfa), que explica las diferencias de ganancias entre los individuos en función de la educación recibida, o, en términos generales, qué porcentaje de la diferencia de ingresos se debe a la educación, aislados los efectos de otras variables. La "tasa de retorno" se refiere a la inversión en educación efectuada por los individuos para llegar a una situación dada de actividad e ingresos. Este último permite orientar el gasto público en educación de acuerdo a las tasas de retorno por nivel, esto es, dirigir a la población de estudiantes hacia "*áreas de cualificación rentables*". Un análisis tal, cabe coincidir con el autor, ignora variables macro, carece de complejidad y sustrae cuestiones de clase y reproducción social (ibid.: 35 y ss.).

Para LUNDGREN (op. cit.: 97), la teoría del capital humano ejerció una influencia decisiva en la planificación educativa en el periodo de expansión, y "*tuvo aún más importancia durante los años sesenta cuando este desarrollo llegaba a su término y, por ello, fue importante encontrar vías de racionalizar la educación*". Dicho de otro modo, el cambio en las condiciones económicas habría determinado un cambio en las teorías de la economía de la educación, que se revelaba en la convicción de que "*era posible planifi-*

car de manera racional" (ibid.). Algo que se reflejaría en el corte de las reformas emprendidas:

En el periodo de expansión de los sistemas educativos, la administración de las reformas era relativamente simple. Se señalaban al sistema educativo objetivos bien articulados y definidos con arreglo a un sistema de prioridades, y se le proporcionaban los recursos que, supuestamente, garantizarían el logro de las metas propuestas. Los diversos sectores aparecían como posibles instrumentos para la consecución de las metas políticas. Si la administración fallaba, generalmente se echaba la culpa a defectos del plan original. Se pensaba así que los problemas podrían solucionarse en la fase siguiente. Además, se suponía que una acumulación de conocimientos surgida de una política de investigación sistemática impediría este tipo de fracasos (LUNDGREN, 1988: 310).

Cuando las condiciones económicas cambien, la aplicación de estos enfoques se estrecha:

(...) Parece que la utilización de los antiguos modelos de planificación desarrollados en su seno en el periodo de expansión educativa ya no es viable en una época de restricciones económicas. En el periodo expansivo, la especialización de la administración fue una solución práctica. Pero, enfrentada a la necesidad de tomar un nuevo tipo de decisiones, la organización existente ya no es capaz de actuar de manera racional.

La administración parece estar compuesta por un conglomerado, una mezcla de varios intereses: distintos sectores, sectores con intereses diferentes y, a veces, contradictorios. (...) En una economía en recesión, los diversos sectores se ven forzados a competir entre sí. Como resultado de esta competencia, puede suceder que se amplíen los objetivos de la educación a fin de que el sector educativo aparezca tan importante y competitivo como los demás sectores (LUNDGREN, 1992: 104-105).

(...) Una de las tareas más importantes de los economistas que estudian la educación es determinar si las tasas de rendimiento que se observan por medio de estas inversiones en educación son suficientes para justificar el gasto, en comparación con otros usos alternativos de los recursos (SOLMON, 1989: 688).

Es decir, entramos en un contexto de recursos escasos, y de distribución del gasto entre sectores en competencia. A partir de este punto, la mediación de la calidad del servicio deviene crucial, no sólo en lo que hace a tareas de diagnóstico y orientación de las políticas, también en lo que se refiere a la asignación de recursos:

(...) La cuestión sería entonces saber cuál es el coste de esta calidad superior y cuál el de los beneficios adicionales, para saber así si la tasa de rendimiento de los gastos realizados para desarrollar una enseñanza de calidad superior es comparable a las tasas de rendimiento de otros usos alternativos de estos fondos (ibid.: 689).

Y es aquí donde cabe considerar las implicaciones del segundo tipo de teorías apuntado por Lundgren. La eficiencia es una racionalidad antes que una meta. La lógica costo-beneficio se traducía en dos tipos de criterios en la planificación educativa que expresaban las proyecciones de las citadas teorías: (1) la selección de los individuos ha de basarse en cuánto aprendizaje adicional puede predecirse (esto es, concentrarse en los alumnos talentosos), y (2) establecer prioridades en cuanto a grupos o localidades donde los esfuerzos educativos generen mayor respuestas, algo que favorece a los grupos más desarrollados (ANDERSON y BOWMAN, 1968). Calidad y equidad comienzan a divergir.

En la década de los 70' esta lógica derivará en la consideración de la calidad de programas o de escuelas distintas, y en relación a éstas, qué porcentaje del beneficio obtenido con un alumno se debe a la tarea de la escuela, tomando en cuenta la distinta capacidad de los alumnos: aquí rendimiento y calidad se distinguen, o se atribuye la última, bien a la escuela bien al alumno que, siendo él mismo 'de calidad', podría obtener rendimientos mejores en una escuela comparativamente de menor calidad (SOLMON, op. cit.: 689). En la misma dirección, este énfasis en la calidad de las escuelas comenzará a revelarse en los intentos de determinación de las características de las escuelas 'de calidad', siempre en relación con los costes (ibid.).

El peso dejado por las teorías del capital humano y el cálculo economicista es considerable. Conviene, no obstante, hacer alguna precisión.

Cuando BAUDELLOT y ESTABLET (1998: 52 y ss.) analizan la correspondencia entre las cualificaciones y la producción (a través del PNB y la proporción de estudiantes, para el año 1982) llegan a la conclusión de que ésta es nítida, y puede leerse en dos sentidos:

(...) *-En la línea de los costes:* alcanzar un elevado porcentaje de estudiantes es un asunto costoso, que exige un esfuerzo económico continuo, sólo al alcance de las naciones industrializadas,

-en la línea de los rendimientos: una población escolar numerosa y bien formada es uno de los factores esenciales de la productividad del trabajo. Sólo los países que han podido formar una numerosa elite escolar poseen hoy los medios para contar con un aparato eficaz de producción (pág. 54).

Conclusiones se diría razonables, pero no definitivas: qué consideramos elite, en qué proporción se da (o es deseable se dé), en qué nivel se produce, son algunas cuestiones a considerar. Con todo, como señalan los autores, *"los métodos de cálculo se han perfeccionado"*, al albur, entre otros, del desarrollo de las teorías del capital humano:

(...) Sus resultados convergen al menos en dos puntos: que tanto si se mide por el título como por el número de años de formación, el nivel de instrucción ejerce efectos positivos tanto en la calidad de la fuerza laboral como en la productividad. Una gran parte de los progresos registrados en los últimos decenios son atribuibles a la elevación del nivel de instrucción del capital humano (ibid.: 55).

Ahora bien, lo que vale en términos generales pudiera verse cuestionado desde la consideración de otros factores:

Incluso si las escuelas y universidades aumentan el capital humano del individuo, el capital humano total depende también de otros factores (p. ej., capacidades innatas, origen social, salud, motivación, experiencias laborales y otras formas de aprendizaje no escolar). Así pues, cualquier postulado sobre una relación simple entre los años de escolaridad y los ingresos sobrestima la contribución de la educación formal, ya que no se han valorado otros factores (que probablemente están correlacionados con los

años de escolaridad) distintos de los de la escuela (SOLMON, op. cit.: 690).

VARIABLES a contemplar serían los tramos o modalidades de escolaridad y los tipos de centro en que se originan diferencias y, en relación a éstos, el origen social y los códigos culturales asociados que correlacionan con el acceso a distintas modalidades y tipos de centro, y el progreso dentro de éstos.

BELTRÁN (1991: 118) señala que, en el caso español, en la década de los 60' las teorías del capital humano se esgrimieron desde diversas instancias de determinación, no sólo las políticas sino también aquellas situadas o que operaban en otros niveles de decisión:

El planteamiento tenía dos vertientes. Por un lado se trataba de crear más unidades escolares, de escolarizar durante más tiempo a mayor número de personas, de incrementar, en fin, las inversiones en educación. Este análisis del valor económico de la educación tenía que ver directamente con la contribución de la educación al crecimiento económico y, en consecuencia, con la planificación de los sistemas educativos de forma que se aceleraba ese desarrollo. Todo ello se complementaba, por otro lado, con el supuesto implícito según el cual los modos de la instrucción debían ajustarse a criterios de rentabilidad probados ya en el mundo de la producción de bienes materiales. Dicho de otro modo, se trataba de estudiar el valor económico de las propias instituciones escolares, su eficiencia e implicaciones en los costos y financiación (ibid.: 119).

Destaca Beltrán el hecho de que, en ese periodo, la OCDE y la UNESCO estuvieran interesadas en promulgar orientaciones e impulsar proyectos bajo el paraguas de estos principios a un conjunto de países, el nuestro entre ellos. Otro ejemplo de la impronta de estas teorías es, en opinión del autor, el sentido global y la inclusión de aspectos educativos en los Planes de Desarrollo. Recordemos que España no disfrutaba por entonces de un desarrollo económico comparable al de gran parte de los países del entorno europeo y que el imperativo del crecimiento económico presidía la orientación política del momento. Tal vez por ello, el caso español pueda considerarse una mezcla de las políticas expansivas de cor-

te desarrollista y de aquellas otras basadas en las tesis del capital humano. Los Planes de Desarrollo, preocupados aún por proporcionar puestos escolares, construcciones o servicios docentes al conjunto de la población serían un ejemplo de lo primero, y la fase primera, al tiempo, de un verdadero impulso de políticas atentas a la mejora del capital humano. Un ejemplo de esta tendencia, que resumiría bien las dos vertientes señaladas por Beltrán —como el propio autor apunta en una nota a pie de página—, son los Niveles aparecidos en 1963 como parte de un conjunto de disposiciones bajo el epígrafe “*normas para aumentar la eficacia y el rendimiento de la educación primaria*”. El capital humano aterriza en España, si no con idénticos perfiles al resto de los países occidentales, sí plenamente en el plano discursivo,

(...) como un elemento de gran relevancia para las diferentes instancias de decisión y determinación curricular. Indujo una modificación en las metas políticas y cambió los planteamientos de la administración educativa (ibid.: 120).

Dos aspectos más a rescatar del análisis de Beltrán, y presentes ambos en el nuestro, son el de la racionalidad —en este caso tecnocrática— y el principio de igualdad de oportunidades como formas de legitimación del Estado. Respecto de la primera, señala Beltrán:

Un intento de compensar el déficit de legitimación es precisamente la extensión del principio de racionalidad a los distintos campos regulados por el Estado, entre los que se encuentra la escolarización (ibid.: 162).

En los años sesenta, en España, la legitimidad del régimen se redefine en base a la nueva racionalidad de la tecnocracia asentada en el aparato del Estado y tendrá su eco en la regulación tecnoburocrática del currículum. Si bien los efectos de tal regulación, añade Beltrán, fueron justamente los contrarios, “*mostrar aún más claramente las carencias legitimatorias del régimen en su nueva andadura neocapitalista*” (ibid.: 163). Es evidente que el crecimiento económico, y el reposicionamiento del Estado tienen el efecto de generar expectativas en los ciudadanos; además, la nueva racionalidad tecnocrática contiene, como reverso legitimador de la ideología del ren-

dimiento, el principio de igualdad de oportunidades. En el caso español, éste "fue incorporado por primera vez en estos términos al vocabulario oficial hacia 1960" (ibid.: 182). Casa bien esta aparición con el aterrizaje de las teorías del capital humano, y con la legitimación, al cabo, de las aspiraciones de la nueva elite tecnócrata, liberadas así del origen social y fundadas en el conocimiento especializado:

La igualdad de oportunidades, al remitir siempre a los resultados escolares y éstos a la capacidad individual, deja a salvo al sistema educativo como posible causa de desigualdad. A partir de entonces, deberá ser explicada sólo en base a insuficiencias biológicas (físicas, sensoriales, mentales, etc.).

No es casual que precisamente a partir de estos años se comenzara a hablar de "fracaso escolar" y de la necesidad de prestar "orientación" a los escolares (ibid.: 182).

Si el aporte de la escuela queda relativizado, ¿por qué, entonces, tal preocupación por proyectar medidas sobre su calidad?, ¿a qué responde la perpetuación del debate sobre la calidad de las escuelas o del sistema educativo? ¿Cómo, por otra parte, se soslayan los efectos del origen social y cultural, o se traducen en capacidades innatas? Cuando el discurso entra en contradicción sobre las ganancias del paso por la escuela, la única función no cuestionada de la institución escolar sigue siendo la de clasificación o distribución social.

La consolidación de las formas de análisis economicistas tendrá, empero, sus consecuencias en el discurso y en las políticas. El informe de 1968 (COOMBS, op. cit.) señalaba desfases entre los programas y los conocimientos y necesidades reales de aprendizaje y, en términos más generales, entre la educación y las necesidades de desarrollo de la sociedad. En particular, se apuntaba al desajuste entre educación y empleo, y las desigualdades profundas entre los diversos grupos sociales. Planeaba sobre todos ellos, además, el progresivo desequilibrio entre costos y recursos. Las causas de tales desfases (ibid.: 23-24) mezclaban el incremento de aspiraciones populares al respecto de la educación con la escasez de recursos, la inercia de los sistemas educativos que impedía una adaptación rápida a las de-

mandas externas, y la propia inercia de la sociedad (sic.) que no le permitían un uso óptimo de las oportunidades educativas y del “*potencial humano capacitado para fomentar el desarrollo nacional*”:

(...) La preocupación de incrementar lo más rápidamente posible las estadísticas de escolarización en cada nivel tuvo consecuencias graves. Especial gravedad revistió el que los responsables de los sistemas educativos se afanaran en implantar sistemas inadecuados a sus nuevas y específicas circunstancias, en una época de cambio rápido en que lo imperativo de la educación no era sólo “más cantidad de lo mismo”. La educación necesitaba nuevos enfoques de adecuación a las exigencias del momento, capaz de atender a un contingente de aprendices mucho mayor y más diversificado. Mientras tanto, los esfuerzos realizados con preocupación mecánica por la expansión lineal provocaron la erosión de la calidad y de la coherencia, malgastando las energías necesarias para los cambios cualitativos, que deberían ayudar a aumentar la eficacia interna y la productividad externa de los sistemas educativos (ibid.: 25).

El hecho de que la expansión se apoyara en el razonamiento economicista que otorgaba un papel determinante al desarrollo educacional en la generación de riqueza, tuvo el efecto perverso de hacer volver la vista a los sistemas educativos cuando ésta decreció en ritmo o, simplemente, entró en crisis:

Así se sembraron las semillas del descontento ulterior y en definitiva de la preocupación presente por la calidad. Las economías de la OCDE tropezaron en la década de los setenta tras el primer *shock* de los precios del petróleo. Se elevaron brutalmente los niveles de desempleo, que en un principio afectó con mayor fuerza a los jóvenes y sólo más tarde suscitó el difundido fenómeno del paro a largo plazo entre todos los grupos de edad. No sólo se había revelado el fallo de la fórmula simple: “más educación, más prosperidad” sino que las serias dificultades que hallaban los jóvenes para ingresar siquiera en el mercado de trabajo impulsaron a algunas personas a culpar a las escuelas de no haberles preparado debidamente para la vida laboral. Ya no aparecía evidente en sí mismo el nexo entre educación y movilidad social (OCDE, 1991, 22).

La disminución del gasto público, y la competencia entre sectores públicos por esos recursos escasos, provocó que tales inversiones fueran sometidas a escrutinio. El descenso de la matrícula generado por la crisis demográfica facilitaría en cierto modo el acento en la eficiencia: más que contratar nuevos profesores, había que preocuparse por el rendimiento de los ya contratados (ibid.). Curiosamente, el crecimiento educacional no se interrumpiría, generándose, por ejemplo, toda una diversificación de la oferta postobligatoria en respuesta al desempleo. Tampoco decrecieron, a pesar del incremento del paro, las expectativas sobre el nexo entre el éxito educativo y la movilidad social —otro efecto perverso, podría pensarse, de la expansión—, “ *fueron las propias oportunidades del mercado de trabajo las que se tornaron más escasas*” (ibid.: 23). De otro modo, el discurso legitimador sobre los beneficios individuales de la educación fue ampliamente introyectado. Podría pensarse que lo fue hasta el punto de no cuestionarse ni siquiera cuando los datos parecían hacerlo; pero podría decirse, al contrario, que nunca fue tan válido —tan legitimador— como cuando la movilidad social que prometía se tornó más precaria: si el ascenso social se problematiza y las oportunidades escasean, ambos se revalorizan, porque el éxito es inversamente proporcional a las oportunidades de partida. Ampliada la base de selección en el sistema escolar, por más que la estructura del mercado laboral estuviera cambiando, el éxito en la escuela cotizaba aún más en la percepción de la ciudadanía. En el discurso educativo, el acento cambió:

(...) Los dos rasgos dominantes del periodo anterior —expansión (*desarrollo cuantitativo*) y ampliación del acceso educacional a una nueva clientela (*mayor igualdad de oportunidades*)— proporcionaban un telón de fondo natural al desplazamiento del énfasis hacia la *calidad*... (ibid.: 23).

Es decir, el predominio de los objetivos cuantitativos desconocía, en tiempos de crisis y recesión económica, metas de tipo cualitativo. Para COOMBS (op. cit.), esa dimensión cualitativa va más allá de la calidad de la educación:

(...) Cualitativo se refiere también a cambios importantes en el sistema o subsistema educativo mismo, en la naturaleza de sus *inputs* (estudiantes, profesores, instalaciones, equipamiento y provisiones); en sus objetivos, contenido de la programación y tecnologías educativas; y en su entorno socioeconómico, cultural y político (pág. 147).

Según el autor, estas cuestiones se desdeñaron en el contexto del apogeo de la estadísticas de escolarización, en la fase expansiva, con serias consecuencias, a saber: el deterioro de la calidad de la educación en el sentido más convencional y la inadecuación de los sistemas educativos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de desarrollo de las sociedades. Desajustes que reclamaban "*cambios cualitativos drásticos*" (ibid.: 148). ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 275 y ss.) conviene en que el sistema no mejoró en la medida de lo esperado, lo que hizo surgir críticas que señalaban el olvido de lo cualitativo. Tales críticas aparecían en el marco de un descenso de la presión demográfica en los países desarrollados y los recortes presupuestarios que siguieron a la crisis del petróleo, que repercutirían en el talante del sector público provocando una crisis de confianza. En este contexto, el discurso de la igualdad de oportunidades se agota, pierde su capacidad movilizadora, señala el autor.

Pero cabe insistir en que el giro hacia lo cualitativo es en verdad una vuelta de tuerca eficientista, y el discurso de la igualdad de oportunidades, como su reverso, la meritocracia, antes que agotarse se optimizan. Eso sí, la "carrera" será más larga, las credenciales se diversifican y, con ellas, su valor de cambio. En suma, la función clasificadora del sistema escolar pasa a primer plano:

Cuando al lenguaje se le quita el velo del eufemismo y de la hipocresía, la expresión calidad de la enseñanza remite, no a la cuestión de una calidad medida por un patrón abstracto, sino a la cuestión de la funcionalidad de los egresados y al problema de para qué sirven y dónde ubicarlos. No se trata de que la masa de titulados tenga un grado de formación mayor o menor, sino de que, como conjunto, tiene unas expectativas y pretensiones altas correspondientes a otras épocas. Todo parece indicar que ésa es, en lo principal, la base de la diagnosticada inadecuación entre el sistema escolar y el aparato productivo. O dicho de otro modo, alcanzar una

mejor formación y de mejor calidad constituye un problema y un objetivo retóricos. (...) La obsesiva apelación a la calidad de la enseñanza tiene el valor de una simple coartada (LERENA, 1989: 97).

Detengámonos, por tanto, en los cambios en las condiciones económicas que tendrían incidencia en lo que es leído en cada momento, en aquél concretamente, como inadecuaciones entre sistema educativo y mercado laboral.

COOMBS (op. cit.: 29 y ss.) señala cuatro cambios económicos acaecidos en los años setenta con importantes consecuencias para la educación: (1) el paso de bastantes economías nacionales de una situación de escasez de mano de obra cualificada y disponible a otra de excedente de recursos humanos, propiciado por el crecimiento del *output* educativo en los niveles secundario y superior, que invirtió las previsiones de demanda, de modo que el contingente de recursos humanos comenzó a ser superior al de puestos de trabajo creados por la economía, con el consiguiente desempleo de titulados; (2) la alteración de las pautas de libre circulación internacional de trabajadores, con un marcado descenso de la llamada "fuga de cerebros" desde los países en vías de desarrollo hacia los desarrollados, achacable a las restricciones que estos últimos impusieron a la inmigración y, en cambio, a la exportación de sus titulados a los primeros; (3) el aumento de los precios del petróleo y la crisis mundial generada en 1973, que inició un periodo de desaceleración del crecimiento económico e hizo tambalear el sistema monetario internacional, afectaría a los sistemas educativos que, en una época de inflación y estancamiento económico, verían reducidos sus presupuestos y las posibilidades de empleo de los nuevos titulados (en el caso de los países desarrollados, cuando algunos ya habían transformado sus sistemas educativos elitistas en sistemas masivos); y (4) la incidencia de las tecnologías avanzadas y las cambiantes estructuras económicas en la educación y el empleo, en particular el estancamiento del sector industrial en favor del sector servicios:

(...) Esto propiciaría una segmentación del mercado laboral, entre un número limitado de puestos de trabajo en la industria, calificados de "alta tecnología" y bien remunerados, que exigirían una superespecialización, y la

oferta creciente de puestos de trabajo poco cualificados, mal remunerados, en áreas de servicios en expansión, tales como establecimientos de alimentos preparados, supermercados, grandes almacenes (ibid.: 31).

FERNÁNDEZ ENGUITA (1990) refiere la aparición en los años 70' de la tesis de la descualificación del trabajo, en los trabajos de Berg o Braverman. Las conclusiones del primero señalaban que el *"ligero aumento de la cualificación de los puestos de trabajo estaba muy por debajo del aumento de la cualificación de los trabajadores"*, auspiciado éste por el incremento de la escolaridad; además, *"una mayor educación no se traducía necesariamente en una mayor productividad"* (pág. 15), algo que venía a cuestionar la función instaurada por la teoría del capital humano. Braverman, por su parte, sostenía que *"los puestos de trabajo habían sufrido un proceso continuado de descualificación sustantiva"*, consistente en *"una disminución de las capacidades necesarias para ejercerlos y restricción de la autonomía y el control de los trabajadores sobre los mismos"* (ibid.: 16). Como afirma Fernández Enguita, la lógica de estos análisis era muy distinta a la de la teoría del capital humano:

(...) El empleador compra la fuerza de trabajo en el mercado, pero este contrato no le asegura suficientemente la extracción de su valor de uso, es decir, la obtención del máximo valor de cambio (el máximo esfuerzo productivo). Para lograrlo, debe arrancar al trabajador el control sobre el proceso de trabajo y tomarlo en sus manos para imponer procedimientos y ritmos. Esto se logra mediante cambios organizativos, como la fragmentación y la rutinización de los procesos e innovaciones tecnológicas, que incorporen a la maquinaria cualificaciones o decisiones hasta entonces en manos del trabajador y sometan a éste, a través de su funcionamiento continuo, a un ritmo regular e intenso. Subsidiariamente, una mano de obra menos cualificada es más barata, más fácil de encontrar en el mercado y de sustituir, y por ello mismo, más débil ante la dirección (ibid.: 17).

Para el caso francés, BAUDELLOT y ESTABLET (op. cit.) citan estudios que demuestran que la disminución de la población activa *"sólo ha podido ser compensada con un incremento de la misma amplitud de la calidad de la población activa"* (pág. 56). Algo, cabe pensar, a lo que tampoco son ajenos los cambios en las formas de organización del trabajo, supuesto que parece confirmar la conclusión de estos autores:

(...) Resulta así que, al margen de lo sucedido en los últimos años, el crecimiento de la producción francesa sólo es imputable al progreso de la productividad laboral. Esta comprende tanto la intensificación del trabajo como la elevación de su calidad (ibid.).

Visto, entonces, con la perspectiva de un par de décadas, *“el aumento de tasa de escolarización, por cuya causa se temía un descenso de nivel, se ha traducido, ante todo, en un incremento de la productividad”* (ibid.). En suma, el esfuerzo realizado en la fase de expansión tuvo un efecto considerable, que no excluye, en atención a los dos factores citados, ni la saturación de titulados y/o la descualificación (en un mercado laboral en repliegue), ni la explotación de los trabajadores bajo las nuevas formas de producción; éstos dos, sí, explicarían más ajustadamente los incrementos de productividad.

Lo que estaba cambiando no era únicamente la relación entre los niveles de cualificación requeridos y su demanda en el mercado laboral, también, y de manera premonitoria como veremos más adelante, las formas de organización del trabajo que rigen el alcance de tales cualificaciones y el desempeño en el trabajo. Ahora bien, la lógica de la descualificación no procede igual en todos los sectores de la economía, lo que no obsta para que haya tendencias generalizadas:

(...) Se está produciendo una polarización de las cualificaciones, con un aumento de los puestos de trabajo de alta cualificación, que siguen siendo una minoría, y el mantenimiento de una mayoría de empleos de bajas cualificaciones (aunque no existe acuerdo sobre si esta mayoría es creciente, decreciente o estable). Estarían disminuyendo en proporción las cualificaciones intermedias, sustituyéndose la tradicional imagen uniformemente piramidal de la jerarquía de las cualificaciones por otra con una zona intermedia notablemente estrechada, más similar a la de un embudo boca abajo. Esta polarización vendría favorecida tanto por la terciarización de la economía, pues los puestos de trabajo del sector servicios parecen presentar una mayor disparidad entre las cualificaciones y un abanico más amplio de diferencias salariales (lo que, para la economía neoclásica, sería un indicador de un abanico más amplio de las cualificaciones), como

por la introducción de las nuevas tecnologías, que parecen operar en el mismo sentido (FERNÁNDEZ ENGUIA, op. cit.: 19).

Esta afirmación describe una tendencia que viene a confirmar el pronóstico de Coombs, y que no hará sino extremarse en las décadas siguientes. Pero no nos adelantemos.

El optimismo en el crecimiento de las economías de los países desarrollados y en la absorción por parte de los países en desarrollo del excedente de titulados de los primeros se vio frenado en los años 70' por el aumento de los titulados en paro y la persistencia, pese al aumento de empleo cualificado, de déficits selectivos de tipos concretos de recursos humanos (COOMBS, op. cit.: 238). Se pasa así del optimismo a la desconfianza, y a una cierta perplejidad de los planificadores. Las expectativas de mejora del nivel de vida habían crecido ligadas a una mayor cualificación, exigida a su vez por el incremento continuado de la productividad laboral. La saturación de titulados en unos mercados laborales debilitados por la recesión económica introduciría *"una angustia muy generalizada"* (ibid.: 239). En un contexto, pues, de aumento del paro de los titulados y de restricciones presupuestarias, los sistemas educativos se ven abocados a la crisis, noción ésta de la que ya no se despejarán los diagnósticos.

Al panorama novedoso del excedente de recursos humanos cualificados en relación a la oferta de empleo disponible, había que añadir los cambios demográficos, en concreto el descenso que seguiría al *boom* de la postguerra a mediados de los 60' que generaría una fuerte reducción de la escolaridad a mediados de los 70', como ya avanzamos. Las demandas expansivas que habían presidido la política educativa en los países industrializados cedieron en favor de la ya aludida mejora cualitativa. En un momento de recesión económica y recorte del gasto en educación, el diagnóstico viró hacia las escuelas, objeto ahora de las críticas. *"Desde finales de los años sesenta —señala Coombs— la situación ha tenido todos los síntomas de una crisis continua"* (ibid.: 35).

Una crisis que afectará a la concepción misma de la educación y del papel de las escuelas. La primera, según Coombs, comenzaría a diferenciarse de la de 'escolarización' —en su opinión, más estrecha— a partir de los años 70', y asimilándose a aquella otra de 'aprendizaje':

(...) Se consideraba, pues, la educación como un proceso que *dura toda la vida* y abarca desde la primera infancia hasta el final de la vida (ibid.: 43).

Coombs, en cambio, no señala las implicaciones de una tal definición de educación, esto es, hasta qué punto responde, también ella, a los cambios en los modos y relaciones de producción. La UNESCO o la OCDE propagaron o se hicieron eco de lemas como la formación integral o la educación permanente, precedentes del hoy más en boga '*long-life education*'. Unos y otros tal vez no sean más que el correlato formativo de un mercado laboral flexibilizado. Con todo, la aparición de otros formatos educativos —y, a qué engañarnos, cuasi-escolares— como las denominadas educación no formal o educación informal quizás revelara algunos de los desajustes antes apuntados, por más que no disminuyera (como Coombs predecía) la importancia de la educación formal o, al cabo, la escuela. En el ámbito de la educación formal, en cambio, se desarrollarían "políticas de desigualdad", como veremos en el siguiente apartado. Es evidente, en cualquier caso, que la institución escolar, depositaria de expectativas que en parte cumplió y en parte la excedían, es puesta en cuestión cuando el juicio se refiere a su productividad, algo que tal vez tuviera que ver más con la parte que desbordaba su sentido. En suma, el juicio sobre la productividad de los sistemas educativos y las escuelas está a la base de la consideración de su calidad, y del discurso que se irá construyendo al respecto de la misma. Discurso, entonces, bastardo.

Es en los años 70', pues, cuando los sistemas educativos y las escuelas comienzan a ser calibrados en virtud de su calidad, por lo que las crisis, de haberlas, serán 'crisis de calidad'. Paradójicamente, esa crisis de calidad puede significar, como la calidad misma, cosas distintas y aun contrarias. Desde una concepción idealizada de la educación, la calidad puede ser un estándar nostálgico desde el que juzgamos, en negativo, aquello de lo que carecen nuestras escuelas. Para Coombs (op. cit.: 149) estas críticas "*parecen descansar en un concepto de calidad esencialmente estático*". Al abogar por una noción más dinámica, alejada de modelos inmutables, de la calidad, Coombs ejemplifica bien el devenir del término en discurso, por más

que señale, a nuestro juicio sensatamente, la necesidad de huir de modelos universales. No lo harán, lamentablemente en muchos casos, las políticas de calidad. El giro hacia lo cualitativo se traduce en una preocupación por la eficacia de las escuelas, presidida aún por el ajuste a las demandas del mundo laboral: si aumenta el número de titulados y disminuyen los puestos de trabajo, decrece también el provecho social de la escolarización. En consecuencia, la escuela ha de tornarse más eficaz (ÁLVAREZ-TOSTADO, op. cit.: 281 y ss.). La obsesión por la eficacia que saturaría la investigación educativa y los estudios de la OCDE en esta época sería la manera de justificar ora las carencias de los sistemas educativos ora el recorte presupuestario.

En el origen de esas críticas puede hallarse una serie de investigaciones aparecidas mediada la década de los 60', y ya en los 70', que vienen a certificar el pesimismo que siguió al periodo expansivo, son *"estudios que demuestran que la extracción social y la familiar son las influencias principales sobre el rendimiento escolar y que, por tanto, se reflejan en los niveles de ingresos posteriores"* (GIDDENS, 1998: 534). Los estudios de Coleman (1966) y Jencks y otros (1972) son paradigmáticos en este sentido. Cuando Coleman, por ejemplo, estudia las diferencias entre escuelas de los USA y viene a afirmar la influencia decisiva de la extracción social de los alumnos y la escasa relevancia de los recursos materiales de las escuelas para el rendimiento escolar. Un argumento en base al cual cuestionar la relación entre inversiones y mejora. Rutter en Gran Bretaña realizó un estudio entre 1971 y 1974, cuyos resultados vinieron a indicar que las escuelas sí tenían influencia en el desarrollo académico de los alumnos, incidiendo en una serie de factores no contemplados por Coleman. Las conclusiones de Rutter, con todo, no invalidaban el peso de las influencias previas y externas a la escuela, si bien venían a sugerir que *"las diferencias en la organización y en la atmósfera escolar pueden contrarrestar las influencias externas sobre los resultados académicos"* (ibid.: 536). Coleman, en un estudio posterior llegaría a conclusiones semejantes. Jencks, por su parte, publicó en 1972 los resultados de su estudio *"Inequality"*, donde concluía que el éxito educativo y profesional estaba determinado fundamentalmente por la extracción familiar y por factores extraescolares, y que *"las reformas educativas por sí*

solas sólo pueden tener efectos secundarios sobre las desigualdades existentes” (ibid.).

A la base de estas investigaciones estaba, por tanto, la cuestión de si las escuelas “producían diferencias”, si, más allá del origen y equipaje social y cultural de los alumnos, la escuela era un factor influyente en el logro de los mismos:

(...) Estudios sociológicos muy conocidos de los sesenta y de los setenta pusieron en tela de juicio la existencia de esta influencia autónoma y de ese modo no sólo socavaron las ambiciones igualitarias de la reforma escolar sino que dudaron del valor mismo de la propia escolarización (OCDE, 1991: 31).

Las conclusiones de estos estudios fueron tomadas como evidencia de que las escuelas no producían ningún tipo de diferencia, impresión alentada por el cálculo economicista, cuyo aparataje técnico no era seguramente sensible a las diferencias observadas o, como sugiere el informe de la OCDE, tales diferencias eran menos importantes que las que se observaban entre distintas escuelas. Tuvieron el efecto, por otro lado, de propiciar la evaluación de los sistemas educativos en términos de su capacidad de dar cuenta de las variaciones en los resultados (ROSS y MAHLCK, 1990). No parece lógico, en cualquier caso, que a la evidencia de que el origen social continuaba siendo determinante en el logro de los alumnos se respondiera restringiendo las inversiones y exigiendo responsabilidades al sistema.

Con todo, a esta apreciación subyacía ya un cambio de foco: antes que el sistema, la diferencia podía ser producida por determinadas escuelas. Tal reenfoque daría pie a una serie de investigaciones preocupadas por determinar las características de aquellas escuelas que se mostraban más eficaces, lo que se conoció como el movimiento de las escuelas eficaces, sobre el que nos detendremos en el capítulo siguiente por sus implicaciones para el discurso. Sí podemos avanzar que tales investigaciones eran más bien relatos del funcionamiento de ciertas escuelas, presentados como “casos” de los que se acababa por extraer algún listado de factores o indi-

adores que venían a augurar un funcionamiento eficaz, pero en general estas investigaciones no mostraban relaciones consistentes:

(...) En general, no se ha encontrado que ninguna de las características típicas de una escuela haya afectado de modo consistente a las puntuaciones de los exámenes las actitudes o los planes de los estudiantes para continuar los estudios (SOLMON, op. cit.: 691).

De hecho, Solmon cita el estudio de Jenks y Brown (1975) donde se concluía que *“las características de la escuela que parecían ser significativas en un estudio, en otros no parecían revestir importancia especial”* (ibid.). Se había pasado de considerar el influjo de la escolaridad en la productividad y los ingresos de los trabajadores de las tesis del capital humano a un interés por determinar la relación de la calidad de las escuelas con tales variables. Para Solmon se da una paradoja en este tipo de análisis:

(...) Las medidas de la calidad de las escuelas o universidades no parecen ir asociadas a los cambios en el conocimiento ni a las actitudes del estudiante. Sin embargo, sí parece manifestarse una estrecha relación de estas medidas con las ganancias, incluso después de haber analizado todos los otros factores que entran en la formación del capital humano. Si las diferencias de los centros no influyen en los cambios de los alumnos, ¿por qué se encuentran asociadas con diferencias en sus ingresos después de terminada la educación? (ibid.: 692).

El propio Solmon apunta dos posibles explicaciones. En primer lugar, las diferencias de calidad de las escuelas podrían influir en los alumnos *“en aspectos que no se han medido o quizá no puedan medirse”* —como por ejemplo, la motivación, capacidad de adaptación o la flexibilidad—; en segundo lugar, las diferencias de calidad producirían efectos en el aprendizaje y actitudes de los estudiantes pero las medidas empleadas son inadecuadas. Y he aquí un nudo del discurso: la definición de la calidad va ligada a las medidas de la calidad, pero éstas no siempre están precedidas de una delimitación del concepto, antes al contrario, la calidad viene definida por las medidas que la instrumentalizan. Aunque volveremos sobre este punto en el próximo capítulo cuando nos refiramos a los indicadores de calidad,

conviene resaltar aquí uno de los efectos de la introducción del cálculo economicista en educación, que es, al tiempo, uno de los elementos conformadores del discurso sobre la calidad, a saber: la calidad es medible, objetivable. Si en el período expansivo se habla más del capital humano es sólo como paso previo a la inminente consideración de la calidad de las escuelas, si las tesis del capital humano arrojan una serie de coeficientes y medidas de las relaciones entre educación y productividad no es más que la antesala de la proliferación de una serie de indicadores y sistemas de evaluación que intensifican esas mediciones, pero a tal proceso subyace la interposición de un apelativo, el de calidad, que distinguiría a las buenas de las no tan buenas, o malas, escuelas, que no se alcanza a definir con precisión, tal vez porque sea indiscernible, pero sí se considera objetiva. Se diría que la calidad es un intangible, pero se da por supuesto, o se adjetiva con una serie de características —que ya se ha visto, no siempre coinciden, cuando no difieren notablemente—. Como señalamos anteriormente, la calidad expresa los requisitos o virtudes de un proceso —en el origen, productivo— de acuerdo con la lógica del *management* científico y, aquí sí, ello deviene en especificaciones, en objetivación. ¿En qué momento de la translación del concepto a las escuelas se olvidó considerar los procesos a los que se aplicaba? Más aún, ¿eran tales procesos susceptibles de ser “especificados” como los del mundo productivo? Da la impresión que esa transposición del concepto ni siquiera se realizó con el rigor que en su procedencia sugería, que se asimiló a otro tipo de organización de manera poco consistente. Curiosamente, que no se aplicara en todo su rigor no impidió que se extendiera el sentido. Se navega, pues, entre la tautología y la pretensión de objetividad:

(...) Los economistas, sociólogos y psicólogos no han podido identificar aquellos aspectos relacionados con la calidad de los centros que poseen un efecto consistente y persistente en los cambios en conocimientos y actitudes del estudiante. Sin embargo, se ha demostrado que tanto en el nivel preuniversitario como en el nivel postsecundario la calidad de la educación tiene un importante efecto en los ingresos.

(...) Aunque parezca razonable admitir que, al menos en parte, la correlación entre la calidad y los ingresos se explica mediante la teoría del

capital humano, no se puede rechazar la teoría de la selección según la calidad de la escuela (ibid.: 693).

Y ésta, a su vez, remite a los recursos de que disponen las escuelas y, en consecuencia, a los de las familias: diferentes escuelas son diversamente accesibles a distintos tipos de familias, donde la "selección según la calidad de la escuela" constituiría una diferencia de clase.

Más allá de su fundamentación teórica, este nuevo enfoque resultaba consecuente con un contexto de recesión que tenía la cualidad de afilar la lógica eficientista; tenía que ver también con los cambios que se estaban operando en la economía y las relaciones de producción, y que comenzaban a acuciar al sector público con las virtudes del mercado y de la competencia; finalmente, casaba bien, en el marco de los dos anteriores, con la necesidad de ajustar la escala del cambio, pasado el tiempo de las grandes reformas e inversiones en educación. La aparición de la calidad en el debate público es, en ese sentido, oportuna a la crisis de legitimidad que comienza a amenazar al Estado y los subsistemas que cobija:

(...) Con los cambios habidos en el mercado de trabajo y un desempleo juvenil en aumento y con visos de permanencia, esta confianza en la educación empezó a disminuir. En los años setenta se observa en las sociedades occidentales una actitud cada vez más crítica hacia la educación y sus niveles de calidad. Estas críticas crecientes se relacionaban también con las restricciones presupuestarias (LUNDGREN, 1992: 109).

El debate se articuló en torno al descenso de las puntuaciones, en un momento en que se habían intensificado, como ya señalamos anteriormente, las evaluaciones:

(...) En una economía estancada, la implantación de las reformas se hace con el fin de aumentar la eficiencia. Ahora bien, estas demandas de eficiencia han de entenderse en relación con una pérdida de la confianza en la educación. Cuanto más se evalúa la educación, más problemas se detectan en la misma (ibid.: 110).

La crítica, muchas veces interesada, al descenso de las puntuaciones,

(...) se fija sólo en una parte de los fines de la educación moderna. Al limitar la responsabilidad de las escuelas a los resultados que se pueden medir con las pruebas, se limita también el mismo concepto de evaluación y este concepto limitado *será* la evaluación (ibid.: 111).

Estamos entrando en lo que ROSS y MAHLCK (op. cit.) denominan los "tiempos difíciles" presididos por el '*accountability*' o rendición de cuentas. El rigor de las comparaciones queda velado por los intereses de determinados grupos, que se apoyan en los resultados de las cada vez más prolíficas evaluaciones, y de su repercusión mediática, para articular sus críticas:

Las críticas contra la educación y su calidad, que se basan en los resultados de la evaluación, entre otras cosas, han reforzado la creencia en la posibilidad de un sistema educativo planificado racionalmente. Dicha posibilidad raras veces es cuestionada. Por el contrario, la racionalidad adquirida del periodo de expansión parece haber adoptado ahora la forma de una ideología (LUNDGREN, 1992: 111).

La evaluación viene a facilitar la toma de decisiones políticas, tal vez, como señalaba BELTRÁN (op. cit.), porque la racionalidad reporta legitimidad a un Estado que empieza a carecer de ella; *"la racionalidad queda garantizada por el uso de instrumentos y técnicas adecuados"*, donde la adjudicación de *"capacidades míticas a la evaluación (...) sirve para preservar la creencia en un paradigma racional de actuación política"* (LUNDGREN, 1992: 112).

Ideología, por otro lado, que hace, no sólo a la creencia en la racionalidad en la gestión del sistema, también a determinados valores u opciones políticas. Se observa, por lo general, una idealización interesada del pasado:

(...) Las afirmaciones relativas al descenso de los niveles son más producto de una memoria corta que de una genuina decadencia educacional. En cualquier caso las expectativas de las sociedad respecto de lo que

los jóvenes deben aprender son mucho más altas que en décadas pasadas (OCDE, 1991: 56).

Parte del trabajo ideológico, como veremos en el siguiente apartado, consiste precisamente en conectar con las expectativas y, a ser posible, el descontento de la opinión pública. Que tales críticas se asienten en una lectura rigurosa de los datos y aun en su debida contextualización, escapa seguramente a las intenciones de los grupos que las detentan. En particular, la OCDE (ibid.: 57 y ss.) advierte que *“las tendencias no son ni simples ni unidireccionales”*:

(...) En cualquier debate sobre niveles y calidad debieran tomarse en consideración además de los datos de los resultados individuales de los tests, otros componentes del cambio educacional. Lo esencial es reconocer la complejidad de lo que muestran los datos accesibles, tanto dentro como a través de los países (pág. 58).

A esta recomendación, añade el citado organismo que *“existen formidables dificultades técnicas y educacionales para estimar el cambio”*, y que es tremendamente difícil *“establecer marcas”* que adviertan de un progreso o declive; además, previene contra el empleo de promedios como cotas, que desmerece la productividad ligada al esfuerzo por alcanzarlos (algo de especial relevancia en el caso de los juicios relativos al tiempo de escolaridad que, de ser considerado un logro en la fase expansiva, pasa a ser considerado un coste excesivo en relación a los beneficios); una tercera recomendación hace a la composición del alumnado, cuya heterogeneidad de procedencia desconsideran las medidas:

(...) Las medidas de la calidad deben pues reflejar las desigualdades en la procedencia social de los alumnos.

Presumiblemente no cabe responsabilizar a las escuelas de factores sociales y ambientales que están más allá de su control. Lo que importa al estimar el rendimiento de las escuelas es lo que han contribuido al aprendizaje sobre el material bruto representado por la aportación del alumno (ibid.: 60).

En consecuencia, las comparaciones entre escuelas o distritos escolares requieren de ajustes:

(...) Razón fundamental de la preocupación actual por la calidad de la escolarización es precisamente que ciertos grupos de alumnos y de estudiantes presentan un rendimiento consistentemente inferior al nivel de otros, destacando así una vez más de qué modo tan estrecho interactúan las cuestiones de calidad y de igualdad. La eliminación sistemática de estos datos a través de un control estadístico supone el riesgo de prescindir de uno de los principales argumentos en pro de un cambio (ibid.: 61):

Entre otras cosas, porque resulta difícil "*establecer las causas de los cambios observados*", más si cabe en un contexto de rápida evolución social. Los beneficios, en fin, de las inversiones en educación sólo pueden observarse a largo plazo (ibid.), y los plazos, en relación al periodo expansivo, parecían haberse acortado. En cualquier caso, conviene señalar las aparentes contradicciones entre el discurso del que hace gala la OCDE en sus informes y el papel decisivo en el origen y determinación de las políticas que examinamos; hay, en dicho discurso, un componente atenuante o legitimador que se contradice con (y viene seguramente a suavizar) las implicaciones de las políticas y recomendaciones que pone en circulación.

No es banal, por otro lado, recuperar ahora la afirmación anteriormente citada de Lundgren sobre el desmerecimiento de ciertos fines de la educación que anida en estas críticas a la calidad, pues, en el momento en que comienzan a extenderse, una serie de países industrializados habían desarrollado sistemas de educación de masas, con lo cual los juicios sobre la calidad habrían de ajustarse al sentido de éstos:

La educación democrática masiva no impide automáticamente el nivel de excelencia educativa logrado en los viejos modelos elitistas. Más educación no tiene por qué significar peor educación. (...) El imperativo del sistema elitista es seleccionar "a los mejores" a través de una serie de tamices cada vez más tupidos; es prepararlos para ocupar los altos puestos en la sociedad, al tiempo que descarta a todo el resto como fracaso, como si se tratara de un montón residual. El imperativo de un sistema democrático de masas, por el contrario, es el de desarrollar no sólo las aptitudes de los

más dotados, sino el potencial de cada miembro de *cada* nueva generación, sea cual fuere su capacidad. O dicho de otra manera, se espera que el sistema elitista produzca más “fracasos” que “éxitos”, mientras que el sistema democrático de masas, a pesar de su clientela estudiantil mucho mayor y más diversa, se intenta que produzca sólo “éxitos” (COOMBS, op. cit.: 152).

Cuestión a retener por cuanto muchas de las críticas a la calidad se realizan precisamente desde la añoranza, más o menos disimulada, de la escuela elitista. No obstante, aunque los “sistemas democráticos de masas” amortigüen algunas funciones de los sistemas elitistas —como el Estado del Bienestar contiene al capital—, ello no deja de ser una forma de hacer más digerible, de legitimar al cabo, la función diferenciadora y jerarquizadora de la escuela. Hay, en relación a esto último, un factor endógeno que conviene no olvidar, cual es la propia lógica interna de lo escolar. Elitista o “democrático”, todo sistema educativo deviene selectivo por las reglas que constituyen su discurso, y que BERNSTEIN (1993) analizó con minuciosidad; en parte, también, porque tales reglas ordenan los procesos de reproducción en relación a los distintos capitales culturales de los diversos grupos sociales, esto es, actuando como distribuidora de capital cultural validado, la escuela se nos aparece como instrumento de ascenso social, legitimador, al cabo, de un determinado orden social. Una vez incorporada al discurso educativo la relación, que se quiere ajustada, entre educación y crecimiento económico/mercado laboral, el éxito o el fracaso escolar hacen, ya no sólo a la propia lógica escolar —individualizado, del alumno— sino también a la relación externa que determina sus objetivos y sus prácticas —colectivo o institucional, de las escuelas o del sistema en conjunto.

De hecho, gran parte de las reformas de esa época se centrarían en cambios en los objetivos y el currículum, en gran medida aumentando funciones y tareas:

Los sistemas de educación en los países más desarrollados solían sentir preocupación por dos tipos de problemas relacionados con el currículum. El primero implicaba la puesta al día, el reforzamiento y eficacia creciente del aprendizaje, debido a la utilización de métodos anticuados,

especialmente en la lectura, matemáticas y ciencias. El segundo, un problema aún más difícil, inherente a todo sistema educativo masivo y democrático, giraba en torno a la necesidad de adaptar el currículum y los métodos a un cuerpo estudiantil más diversificado... (COOMBS, op. cit.: 160).

Esa sobrecarga muestra una falta de perspectiva y deviene, de nuevo, eficientista. Porque la igualdad, en último término, tiene un coste, lo que vuelve a poner en primer plano los condicionantes económicos:

Pero asegurar un grado de excelencia para todos es también elevar al máximo los costes, privándose de una apreciable fuente de economías en materia de gastos públicos: las desigualdades sociales. Expliquémonos. La formación de un intelectual moderno es costosa. Y, sin duda, lo es menos cuando el intelectual recibe una parte de la formación en familia. Desigualdades sociales y rentabilidad escolar se hallan indisolublemente ligadas en nuestro país en donde es menos oneroso fabricar intelectuales con hijos de intelectuales que con hijos de obreros o campesinos. Esto es lo que puede explicar la importancia de la desigualdad, su inercia y la precocidad con la que se establece en el sistema escolar. Se obtiene confirmación de la hipótesis, examinando el considerable crecimiento del coste marginal de un bachiller cuando las escolaridades se desarrollan y afectan a un público más numeroso y más diversificado (BAUDELOT y ESTABLET, op. cit.: 98)

No en vano, añaden los autores, *“los objetivos de un grado de excelencia para todos nos embarcan pues hacia lo universal abstracto y la utopía”* (ibid.: 99), es decir, existen límites sociales y económicos a un alza de niveles que posibilitara la igualación.

Existen, según MARCHESI y MARTÍN (1998: 50 y ss.), cuatro niveles de igualdad:

1) La igualdad de oportunidades, que consiste en la ausencia de una selección inicial.

2) La igualdad de acceso, donde se eliminan las barreras en el acceso.

3) La igualdad en el tratamiento educativo, con la supresión de las diferencias entre centros.

4) La igualdad de resultados u obtención de rendimientos similares entre alumnos procedentes de clases sociales, culturas o sexos diferentes:

(...) No se pretende que todos los alumnos obtengan los mismos resultados, lo cual no es, por otra parte, posible, sino que las diferencias que se encuentren entre ellos no sean debidas a factores sociales o culturales (pág. 52).

El último de ellos es el que Baudelot y Establet consideran trabado, inalcanzable. Tal vez por ello, si el discurso de la igualdad de oportunidades pervive en esta época es adoptando el formato de educación compensatoria o de medidas complementarias que suplan las insuficiencias del mero aseguramiento de las plazas escolares o de la igualdad en el acceso. En tales políticas, con ser deseables, anida el reconocimiento tácito de esa imposibilidad, una forma de determinación económica al cabo. Los argumentos en favor de la equidad clamarán por un aumento del gasto justo en el momento en que la equilibración del presupuesto exige a la escuela competir con otras prestaciones sociales, y pondrán en evidencia que en esa interacción entre las cuestiones de calidad e igualdad a la que aludía el informe de la OCDE, el elemento selectivo, eficientista y determinante en lo económico del par es la calidad.

Estamos cerca del cuestionamiento del sector público, que se asentará, en educación, en lo inasumible del gasto, de un lado, y en el fracaso de la escuela en la preparación de los egresados. De otro modo, el problema del desempleo, sobre el que ya hemos abundado en las causas, revierte en un cuestionamiento antes del sistema educativo que de las insuficiencias estructurales del mercado laboral y, por ende, de la economía, y ello, precisamente, cuando la crisis de ésta no ha impedido que en diversos sistemas educativos occidentales se hayan emprendido las llamadas reformas comprensivas (a las que nos referiremos en el próximo apartado). Estas reformas —si bien que alentadas por propósitos diversos, cuando no contradictorios— estarán presididas por la voluntad de ofrecer unos mismos programas y tratamientos al conjunto de la población escolar en el tramo secundario, y serán objetivo predilecto de un recrudecimiento de las críticas ora sobre el descenso de los niveles (de la calidad, a la postre) ora sobre la burocratización e ineficacia de la educación pública. En el cruce de ambas críticas puede entenderse en gran medida el derrotero que estaba tomando a finales de los setenta el discurso de la calidad.

3.1.2.- ENTRE LA REFORMA Y LA CRISIS. DEL ESTADO PROVEEDOR AL ESTADO CUESTIONADO.

La calidad de la educación, el problema de la calidad, se volvió una preocupación a fines de los 70 y a principio de los 80 en los países de la OCDE. Antes fue la igualdad. Ahora la calidad es el grito de batalla del discurso. Así que yo diría que surgió de la OCDE, de un encuentro en París, pero también de los EE.UU., cuando la administración Reagan designó a la Comisión de Excelencia preocupados por la calidad de la educación.

(...) Tras esto, por supuesto, está la competencia internacional y también la necesidad de una educación altamente cualificada. Se producen mercancías de todas las calidades y es por eso que todos los países están en una era competitiva. Usted puede ver esto, como los políticos de muchos países dicen, que con mejor educación, se tendrán mejores trabajadores, y el progreso democrático llegará a nuestras fábricas, y podremos competir mejor en el mercado internacional. Eso es lo que está detrás (HUSEN, en ÁLVAREZ TOSTADO, 1997: 11-12).

En el apartado anterior hemos abordado las esperanzas depositadas en la educación en la llamada fase expansiva, desde los años cincuenta y a lo largo de los sesenta, y nos centramos fundamentalmente en las condiciones económicas y los discursos y teorías que, al albur de aquéllas, vinieron a conectar las inversiones en educación y el crecimiento económico; también, y en relación a las necesidades de legitimación de la economía capitalista, el tema de la igualdad se tornaba elemento esencial del optimismo de la época. En la década de los 70', y de manera definitiva en los 80', se operará un giro en el discurso hacia la calidad, por mas que, como recuerda Husen, pervivan similares determinaciones económicas.

Era, como ya avanzamos, el tiempo de las grandes reformas. De singular relevancia fueron, en este contexto, las llamadas reformas comprensivas, emprendidas a finales de los cincuenta y durante los sesenta en Reino Unido y los países escandinavos, y ya en la década de los setenta en los países mediterráneos —Estados Unidos y la Unión Soviética ya contaban con sistemas comprensivos—, que tendrían la virtud de acabar prácticamente con los sistemas segregados en la década de los ochenta.

Emprendidas o mantenidas por administraciones de distinto signo, surgieron para dar respuesta a problemas comunes en países distintos. Problemas, evidentemente, de raíz económica. FERNÁNDEZ ENGUITA y LEVIN (1989: 50 y ss.) los resumen así. Por una parte, *“se trataba de evitar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de distinto origen y condición”*, suprimiendo o retrasando, de existir, los exámenes nacionales, y articulando un tronco común que garantizara la igualación de las oportunidades educativas que, a su vez, se tornaría igualdad de oportunidades sociales; en segundo lugar, el retraso de la elección *“aseguraría la capacidad del sistema escolar de detectar y promover a los alumnos más capaces”*, de suerte que no se desperdiciara el capital humano y se contribuyera mejor al progreso de las economías nacionales. Además, estas reformas cubrían objetivos políticos diversos: si para los gobiernos socialdemócratas estas reformas eran parte de una política de desarrollo de los servicios y prestaciones públicos que les permitía *“conservar su base social entre los trabajadores, presuntamente los más favorecidos por el Estado del bienestar, sin invocar la división de clases”* (ibid.), para los gobiernos conservadores, como sugiere TERRÉN (1999: 210), suponían *“la posibilidad de una política social compatible e, incluso, hasta cierto punto, complementaria, con la economía de mercado”*. Finalmente, la separación entre una rama académica y otra profesional había generado una inflación de la primera que no encontraba correspondencia con la estructura del mercado de trabajo, a lo que se añadía un crecimiento, igualmente, de la matrícula universitaria:

(...) En tales circunstancias, el secreto deseo de los reformadores era que desde la nueva escuela comprensiva, desaparecida la insultante bifurcación anterior, una proporción mayor de jóvenes se viera orientada al asalto directo al mercado de trabajo o hacia estudios postsecundarios no universitarios (FERNÁNDEZ ENGUITA y LEVIN, op. cit.: 52).

Desajustes, en fin, que ya señalamos en el apartado anterior, y que iban revelándose tras la fase expansiva en la que en muchos casos se había logrado asegurar el acceso a la enseñanza media y superior. En este sentido, cabe preguntarse por la respuesta que las reformas comprensivas su-

ponían a la doble función de la escuela en las sociedades capitalistas y democráticas, a saber: contribuir, por un lado, a reproducir *“la fuerza de trabajo requerida por la producción y la estructura social desigual creada en torno a ésta”*, y asegurar, por otro, su legitimación ideológica, *“presentándose como un mecanismo perfectamente meritocrático de selección y asignación de los individuos a las diferentes posiciones sociales”* (ibid.: 52-53). La primera procede por diferenciación y jerarquización, la segunda consiste en asegurar un tratamiento igual a todos que garantice iguales posibilidades de éxito, librando el aprovechamiento de éstas al mérito individual. Los sistemas segregados atenderían mejor a la primera función en menoscabo de su capacidad de legitimación; los sistemas integrados, en cambio, desempeñarían mejor la legitimación de las diferencias, en detrimento de la jerarquización de la futura fuerza de trabajo. Las reformas comprensivas de la enseñanza secundaria vinieron a reforzar la capacidad legitimadora de la escuela obligatoria, pero al precio de socavar la diferenciación social. Esto planteaba un nuevo problema:

(...) Si, en su conjunto, el sistema escolar debía seguir desempeñando esta función, las reformas comprensivas estaban llamadas a provocar como respuesta otras reordenaciones internas del mismo que lo permitieran (ibid.: 53).

Problema sobre el que volveremos más adelante. Las reformas comprensivas tuvieron como efecto una oferta curricular menos académica, más rica y flexible, atenta a la diversidad del alumnado y propicia para la experimentación; por otro lado, *“los sistemas comprensivos se mostraron capaces de lograr un mejor nivel general sin por ello dañar el de los alumnos más avanzados”*, crítica recurrente a los sistemas integrados; *“las tasas de retención, éxito y promoción resultaron ser claramente superiores”*; y, finalmente, estimularon las demandas de acceso y la matrícula en los niveles posteriores (ibid.: 54-55).

Los efectos de estos cambios serían, no obstante, objeto de valoración en un momento, como vimos, donde la evaluación sirve a la rendición de cuentas de los programas y reformas. Los hallazgos de la serie de investigaciones sobre la desigualdad, que ya mencionamos en el apartado

3.1.1., habían arrojado una impresión desalentadora sobre la función igualadora de la educación. El Informe Coleman (1966) había concluido que *“no podía establecerse de forma significativa la influencia de la educación en el cambio hacia una distribución más equitativa de las oportunidades vitales”* (TERRÉN, op. cit. 210). Las investigaciones de Ross y Simson en Gran Bretaña y Jencks en Estados Unidos, a mediados de los setenta, vinieron a corroborar esa impresión tras los cambios introducidos, al constatar que la extracción social resultaba determinante en relación a las oportunidades. Así pues, tras el optimismo de los sesenta:

Se brindaba ahora un renovado marco institucional sobre el que reformular problemas como el acceso generalizado a la educación secundaria o su importancia para la movilidad social que debía garantizar una auténtica meritocracia. Esto fue lo que dio lugar a toda una serie de medidas de política educativa que normalmente han venido recogiendo bajo epígrafes como educación compensatoria, atención a la diversidad, educación a distancia, etc., isotopías básicas de la retórica de la educación comprensiva (ibid.: 211-212).

En realidad, parte de esas reformas consistieron en formas de “estratificación institucional” (FERNÁNDEZ ENGUITA y LEVIN, op. cit.: 55 y ss.). De hecho, el discurso político hegemónico en cada momento ha venido determinando el alcance de esas formas de estratificación y sus concreciones prácticas: los itinerarios curriculares, las formas de diversificación y los agrupamientos, la optatividad, los exámenes de corte, etc.

En el ámbito internacional, con todo, se había logrado el compromiso de las naciones y de los organismos como la OCDE o la UNESCO con los resultados de esas investigaciones sobre desigualdad (MORGENSTERN, 1987: 70), así como, la consolidación de la percepción del papel de las instituciones educativas en el progreso económico y las oportunidades tanto de los individuos como de las naciones:

Esta reafirmación del reformismo característica del capitalismo de nuestro siglo se produjo inicialmente en un contexto económico de expansión que permitió que las respuestas políticas a esa sensibilidad se salda-

ran en términos de una tan progresiva como costosa extensión del Estado del Bienestar (TERRÉN, op. cit. 212).

Podría decirse, en este sentido, que la legitimación subsistió a la crisis de acumulación, momento en el que el discurso de la calidad viene a jugar un papel decisivo:

(...) Contradictoriamente, en tiempos de crisis expansiva y de escasez de recursos aparece la apelación a la calidad como consigna de justificación de las reformas y de las políticas educativas. Acabados los momentos de gran expansión del sistema escolar en los países desarrollados, cubierta en gran medida la demanda de educación (más con la recesión demográfica), las reformas tienen las funciones de acomodar mejor el sistema escolar actual a las demandas dominantes en el mundo del empleo, pidiendo más rentabilidad a lo que se tiene, lo que lleva a un mayor énfasis en las condiciones internas del sistema escolar —los procesos educativos— para satisfacer las demandas externas.

(...) Como la calidad exige medios para mejorar un sistema que en la fase expansiva cubrió las mínimas exigencias materiales y de recursos humanos de la escolarización, en momentos de retracción del gasto social, el discurso sobre la calidad se restringe a unos significados más estrictamente eficientistas y a argumentos técnicos (GIMENO, 1992: 65).

El problema radica en que la calidad, en lugar de remitirse a valores intrínsecos de la educación, se asimila a (o traduce) valores externos, los del mundo productivo y el mercado laboral fundamentalmente (CARR, 1993; SLATER, 1985), operación en la que juegan un papel decisivo, como veremos, los sistemas de indicadores desarrollados por los organismos internacionales, indicadores de rendimiento antes que de calidad (ELLIOTT, 1992a; NORRIS, 1998).

De hecho, ya por entonces los gobiernos tendieron a reproducir en sus políticas las orientaciones de los informes de la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial, redimensionando la figura del experto en el diseño de las políticas de desigualdad, por mor de la contribución de las ciencias aplicadas a la reforma. Conviene detenerse en este aspecto, por sus implicaciones. POPKEWITZ (1994: 154 y ss.) se refiere a la figura del gestor experto que, proveniente del mundo empresarial, se incorpora en los años 60 a la

administración y desempeña un papel crucial en la reforma social, en el momento en que “los enfoques de análisis de sistemas, de coste/producto y de evaluación llegaron a formar parte de la política gubernamental para dirigir las prácticas operativas” (pág. 155). Reformas que se centraron en la reestructuración de las instituciones sociales y políticas:

El movimiento de reforma escolar constituía una parte de este esfuerzo concertado para convertir las instituciones sociales en eficientes, efectivas y, al mismo tiempo, sensibles a las demandas de igualdad social (ibid.: 156).

El paso, pues, del optimismo de los 60' al nuevo contexto se cifró en la articulación de una serie de reformas que conciliaran igualdad y progreso con una economía capitalista. Tales reformas, ya entonces, conviven con el tópico de la crisis, que comenzaba a aparecer recurrentemente en los discursos sobre la educación:

(...) La generalización del tópico fue proporcional a la proliferación de sus diagnósticos: descenso en las puntuaciones objetivas medias de los alumnos, falta de precisión y claridad en la determinación de los objetivos, devaluación de ciertas materias, dilapidación de recursos, servilismo oficial... El consenso sobre el que el discurso hegemónico había edificado su legitimidad durante los años de la confortable modernidad de las posguerra no se tradujo en un consenso similar en torno a las causas de su desmoronamiento (TERRÉN, op. cit.: 214).

Así, por ejemplo, en Reino Unido, otra de las respuestas a los cambios introducidos por las reformas comprensivas y los enfoques progresistas consistió en la reivindicación de un mayor control sobre el currículum. Entre finales de los sesenta y mediados de los setenta aparecen en Reino Unido los llamados *Black Papers* que abundaban en el ya citado argumento del descenso de los niveles, así como en el supuesto abandono de valores educativos tradicionales, tanto en lo relativo a los contenidos como a cuestiones de autoridad; se acusaba a las reformas comprensivas de acabar con la selección y de mezclar a alumnos con niveles o capacidades heterogéneos (KIRK, 1989: 35 y ss). A tales argumentos se sumaron los proceden-

tes del mundo empresarial, que incidían en las carencias de destrezas básicas de los egresados. Se empezó a considerar entonces que, *"en vistas al aumento de la inversión pública en educación, el remedio podía ser someter a mayor control público las prioridades del currículum escolar"* (ibid.: 38). A partir de aquí, la especificación, mayor o menor, de los contenidos implicaba la determinación de aquello que se esperaba de las escuelas, una delimitación, al cabo, de las responsabilidades, fundamentalmente, de los profesores. En la década siguiente, con la irrupción de los gobiernos conservadores, este debate se recrudecería y tendría una serie de implicaciones en las políticas educativas, como insistiremos más adelante. Se genera, en suma, un clima de descrédito de los programas de reforma progresiva, y, en consecuencia, de escepticismo al respecto de la relación entre la investigación y la política educativas (TERRÉN, op. cit.: 215), o de la confianza depositada en la planificación racional con base en la investigación (LUNDGREN, 1988).

Tras este cuestionamiento se adivina el poder de determinación de las condiciones económicas, o, para ser más precisos, de la lectura que se hace de las mismas. POPKEWITZ (op. cit.) destaca el movimiento de desajuste y reajuste entre elementos de socialización y los procesos de trabajo debido a las transformaciones productivas que ya reseñamos en el apartado previo; la incorporación de las nuevas tecnologías y el aumento del sector servicios exigen una mayor flexibilidad a los trabajadores, en el marco de unas condiciones que cambian con rapidez:

Aunque la escolarización adquiere significación política en la formación de nuevas pautas económicas, las reiteradas peticiones de reestructuración de los campos social y económico han sido consecuencia de las presiones y desarreglos económicos. Los esfuerzos para conseguir la reforma escolar se combinan con otras prácticas para eliminar algunas limitaciones que repercuten en las empresas (privatización de la economía), para reducir la carga financiera derivada de las demandas procedentes de sistemas no productivos (como el de bienestar) y para poder prestar mayor atención a la eficacia de los procesos vocacionales y de socialización (pág. 127).

Volveremos más adelante sobre ese nuevo vocacionalismo. Como señala Popkewitz, *“la relación, clara en apariencia, entre la educación y la economía es menos directa de lo que parece”* (ibid.), lo que no impide, cabría añadir, que se haga una lectura interesada de la misma. Si tras la crisis del petróleo de 1973 hubo una disminución del ritmo de crecimiento económico, tras una ligera recuperación, una segunda ola de recesión entre 1978 y 1983 pareció acentuar la necesidad de la restricción del gasto público, en particular, como apuntaba Popkewitz, del dedicado a la educación:

(...) Con la crisis de los años setenta, los términos se invirtieron. No sólo había que someter a un cuidadoso escrutinio los gastos en educación, sino que el sistema educativo debía reconvertirse para servir más eficazmente a la industria (MORGENSTERN, op. cit.: 71).

(...) La reordenación del gasto público en educación estuvo, efectivamente, muy vinculada a la crítica de la productividad de la enseñanza que, a pesar de no poder contar con una adecuada base empírica de determinación, se convirtió en uno de los motivos recurrentes del nuevo *management* educativo puesto en circulación a lo largo de los ochenta. Resultado de todo ello fue que el clima de crisis fue revirtiendo sobre una creciente tensión entre los agentes del cambio educativo, cada vez más vinculados a los valores del mundo empresarial, y los actores, especialmente los profesores, a cuyos vicios burocráticos apuntaban muchos informes como los responsables de la escasa productividad y calidad de la enseñanza (TERRÉN, op. cit.: 215-216).

Discurso que tomaría cuerpo definitivamente con la llegada al poder de los conservadores en Gran Bretaña y Estados Unidos, lo que supondría un giro en las tendencias dominantes en política educativa (recordemos la influencia de los modelos de planificación basados en las preocupaciones de los Estados Unidos). Un giro desde la igualdad a la libertad como elementos centrales del discurso político, de manera que el lenguaje de la política social clásica *“comenzó a ser sustituido por el de un eficientismo formalmente antiburocrático basado en los valores de la calidad, la flexibilidad y lo privado”* (ibid.: 216). De hecho, una de las formas de diferenciación que vendría a desactivar los efectos de las reformas comprensivas fue el recurso a la escuela privada, identificada con la enseñanza de calidad y, en algún

caso —como en el Reino Unido con la administración Thatcher—, contando con el apoyo financiero del Estado (FERNÁNDEZ ENGUITA y LEVIN, op. cit.: 57 y ss.). Además, y en un contexto, nuevamente, de recorte del gasto, *“cantidades muy considerables de fondos públicos fueron destinados a la formación ocupacional”* (ibid.), menoscabando las dotaciones de la enseñanza secundaria; asimismo, el aumento de los recursos destinados a la enseñanza superior no seguiría el ritmo de incremento de las matrículas. El lenguaje de la crisis pierde tonalidad social y deviene progresivamente economicista, de modo que *“es mucho más probable encontrar argumentos en el discurso político-educativo sobre la modernización o sobre la adaptación al mercado de trabajo, que sobre las desigualdades y el fracaso en el sistema escolar”* (GIMENO, op. cit.: 65). A partir de este momento, las reformas hablarán de excelencia, competitividad, ajuste al mercado laboral, formación en destrezas básica, etc.:

(...) Tras los programas expansivos de integración y educación para todos, la resurrección de la idea de la educación orientada hacia una vida laboral de la que, sin embargo, cada vez se encuentra más alejada, la vuelta a los estándares y las enseñanzas canónicas, y la inundación profesionalista en la reestructuración del trabajo docente serán la clave de la reestructuración acometida durante los años ochenta y los noventa (TERRÉN, op. cit. 216).

Es el momento de detenernos en las condiciones económicas que subyacen a la crisis y la lectura que, de manera imparable, iba a tornarse hegemónica.

3.1.2.1.- La lectura de la crisis: discursos emergentes.

Nos referiremos en este subapartado a dos lecturas de la crisis que, con diferencias, devienen complementarias, hasta el punto de que muchas veces los argumentos de una y otra aparecen de la mano. Su proyección sobre lo educativo resultará decisiva a partir de los años ochenta, como veremos, por lo que expondremos sus fundamentos generales antes de relatar cómo se concretaron en el ámbito de la educación, y qué relación

mantienen con el discurso sobre la calidad: así las transformaciones en el mundo de la economía son leídas de manera peculiar, así esas lecturas vienen mediando en la configuración de las políticas educativas.

Detengámonos, en primer lugar, en la lectura *neoliberal* de la crisis. Lo haremos de la mano de MONTES (1996). La actual onda recesiva del capitalismo tendría su origen en los años setenta, con la crisis del petróleo, lo que arrumbó los objetivos de las políticas económicas de la larga onda expansiva previa:

(...) La intervención creciente del Estado para promover una política expansiva y anticíclica, articular un tejido productivo autónomo, suministrar servicios públicos, dotar de infraestructuras al sistema y desempeñar un papel redistributivo intenso, pasó a ser puesta en cuestión. El desarrollo del Estado del Bienestar, en su faceta de proporcionar de modo general servicios básicos y prestaciones sociales generalizados, empezó a considerarse contraproducente e insostenible (pág. 23).

La hegemonía del keynesianismo había convivido con la época más próspera del capitalismo, procurando bonanza económica al tiempo que estabilidad política, con el Estado del Bienestar como tercera vía entre la revolución socialista y el capitalismo salvaje (ibid.: 24); su ocaso, en el contexto de *"situaciones económicas que parecían superadas"*, no dio lugar a la aparición de nuevos enfoques, antes al contrario, hubo una recuperación de la teoría neoclásica —*"arrumbada y obsoleta"*— a manos, precisamente, de los neoliberales. Subyacía a este renacimiento un cierto agotamiento del keynesianismo, cuyas recetas, que privilegiaban el lado de la demanda, ya no permitían recuperar la tasa de beneficio del capital. Son, pues, los intereses caros al capital los que socavan los principios de las políticas keynesianas. Los medios dirigentes se unirían al coro de declaraciones sobre el fracaso del keynesianismo cuando, como apunta CASTORIADIS (1998: 15), las políticas aplicadas por éstos en los años setenta tuvieron como único resultado romper la expansión, provocar un ascenso del paro y no reducir el alza de precios. De hecho, esta lectura de la crisis fue aprovechada, según Castoriadis por las clases dominantes en intento de *"recobrar un relativo dominio de su economía"*, en detrimento de las políticas distributivas, *"intento que se vio considerablemente fortalecido por las reacciones de la pobla-*

ción contra la estatización y la burocratización crecientes de la vida social" (1995: 25).

El aumento del desempleo se antojaba ya irreversible; por otro lado, *"una cierta tasa de paro era conveniente para facilitar la explotación de los trabajadores"* (MONTES, op. cit.: 26), por lo que, a pesar de que encabezara las agendas políticas frente a la opinión pública, el diagnóstico del desempleo comenzó a propulsar recetas más cercanas a los intereses del capital. La flexibilidad del sistema, de los salarios en particular, y las políticas de oferta —el predominio del mercado, la desregulación del mercado laboral y el desmantelamiento del Estado del Bienestar, básicamente— cobraban peso.

Las concepciones neoliberales se impondrían durante la década de los 80', coincidiendo con la llegada al poder de los conservadores en Estados Unidos y Gran Bretaña, con implicaciones a nivel de las economías nacionales como en un rango mayor: en la economía mundial el libre-cambio y la apertura de mercados exigen de los Estados nacionales *"las políticas de austeridad que convienen al capital"* (ibid.: 27). Se sentaban las bases para una explotación a escala mundial de los trabajadores.

El discurso neoliberal, tan contundente como falto de complejidad, *"sostiene posiciones ideológicas que tratan de propagarse como verdades evidentes"* (ibid.: 28), regurgita, trasladándolos a una coyuntura histórica distinta, teorías y nombres como los de Hayek, pionero en el ataque al keynesianismo y al Estado del Bienestar, o Friedman. Su apuesta por un modelo de Estado mínimo y de favorecimiento de la competencia es el parámetro desde el que se vierten las críticas al Estado del Bienestar y se reclama más libre mercado: desmotivación, escasa productividad, burocratización, sobrecarga de demandas, etc. (ibid.: 35-36). A ello hay que unir una concepción negativa de la libertad, en los márgenes de la cual *"la mejora de las condiciones individuales o colectivas (...) conduce al paternalismo y al Estado asistencial"* (SANTE DI POL, 1987: 42-43). Concepción que no se corresponde con el poder de coerción exigido al Estado.

El discurso neoliberal viene, de algún modo, a cerrar las respuestas, estrecha como es su lectura de la crisis. La crisis del sistema, para empezar, se debió a una causa externa —la socorrida crisis del petróleo—, que tuvo como efecto un aumento de los costes de producción que, a su vez, impi-

dió a muchas empresas la mejora tecnológica, y un descenso de la demanda en el consumo energético; todo ello condujo a un *shock* de la oferta:

Si se hubiera dejado al mercado regular libremente la nueva situación, en poco tiempo se habrían producido los ajustes necesarios, desapareciendo las empresas cuya producción no se atenía a las nuevas condiciones. Las economías estarían pronto en disposición de iniciar una nueva fase de recuperación, actuando los mecanismos que tienden a llevarla hacia el pleno empleo (MONTES, op. cit.: 66).

En breve: si la crisis cobró forma fue por la acción de los gobiernos al trata de impedir el impacto en sus mercados, porque, en definitiva, el mercado no se había flexibilizado en el extremo necesario:

(...) La entidad de este cambio, por la conmoción que originó en las economías y en los modos de vida de los países industrializados, brindaba una ocasión única para pasar factura por las concesiones que en el pasado hubo que hacer a los asalariados ante el empuje de la economía y las reducidas tasas de paro. Había llegado la hora de desandar parte del camino y reclamar reducciones de salarios, más mercado, menos regulación y menos intervención del Estado (ibid.: 68).

Sin embargo, el discurso neoliberal presenta aspectos contradictorios que, paradójicamente, conforman un todo coherente. Para Montes, el neoliberalismo es, a diferencia del liberalismo decimonónico, conservador:

Desalojo del Estado como agente económico, disolución de lo colectivo y público en nombre de la libertad económica y el individualismo, recortes en las prestaciones sociales, degradación de los servicios públicos, desregulación del mercado laboral, desaparición de derechos históricos de los trabajadores: éstos son los componentes regresivos de las posiciones neoliberales en el campo social, que algunos se atreven a propugnar como los rasgos de la postmodernidad (ibid.: 38).

Porque uno de los aspectos a destacar del neoliberalismo es su doble cualidad de liberal en lo económico y autoritario en lo político; en este sentido, se reclama un Estado fuerte donde conviene "*acomodar las leyes y las*

prácticas políticas a los intereses de las clases dominantes" (ibid.: 39), y se persigue, donde no, la desactivación de la democracia.

Participan los neoliberales de una concepción radical del igualitarismo "*que no se limita a la igualdad ante la ley, sino que pretende ampliarla a los aspectos materiales*" (SANTE DI POL, op. cit.: 44), y sostienen que "*sólo un sistema de economía de libre mercado, fundado en la propiedad privada, en el libre cambio, logra conciliar la libertad individual con la eficiencia económica*" (ibid.: 46), de modo que:

Un sistema bien regulado de libre competencia aplicado no sólo en el campo estrictamente económico, sino también en sectores sociales como la asistencia social y sanitaria, la construcción y el urbanismo, la investigación científica y la enseñanza, permite liberar todas las fuerzas y potencialidades individuales, sirve de trampolín para un mayor progreso humano y material y ofrece, sobre todo, a cada individuo o, al menos, a un número muy amplio, la posibilidad de elegir entre varias ofertas y propuestas (ibid.: 48).

Lo que, en el ámbito de la educación, se traducirá, como veremos en la libre elección y la introducción de mecanismos de competencia. Los correlatos, pues, de la liberalización económica en lo social, lo político y aun lo cultural son el individualismo, la competitividad, el darwinismo social, el consumismo, la diferenciación:

(...) Es el papel que siempre tiene asignada la desigualdad en el capitalismo: a partir de cierto grado de bienestar y de una relativa igualdad garantizada, no se encontrarían masas a quienes explotar ni individuos a los que someter. El Estado del Bienestar, que fue la culminación de una etapa histórica del capitalismo, no se corresponde en última instancia con sus exigencias: llegado el punto de tener que aumentar la explotación para satisfacer los requisitos del capital, ha de articularse un régimen de diferencias e inseguridad acusadas (MONTES, op. cit.: 41).

(...) No por el hecho de que sin producción y consumo no hay sociedad, han de erigirse éstos en fines últimos de la existencia humana —lo que constituye la sustancia efectiva del "individualismo" y del "liberalismo" de hoy (CASTORIADIS, 1998: 52).

Para finalizar, conviene recordar que el poder de determinación de este discurso no se deriva del hecho de que los gobernantes sean neoliberales confesos, es más, "*algunos gobiernos socialdemócratas no han tenido nada que envidiar a la propia burguesía como gestores de la crisis del capitalismo*" (MONTES, op. cit.: 71).

Complementario con el análisis de Montes es el de DUBIEL (1993), de especial interés para nuestro análisis en este apartado, como se comprenderá en breve. Dubiel se refiere así al *neoconservadurismo*:

Quien (...) limita el concepto *neoconservador* a personas, círculos, instituciones de investigación y órganos de publicación claramente identificables, le sustrae al concepto *neoconservador* lo que, al menos, le ha hecho realmente interesante por motivos políticos generales. Esta limitación empírica malogra ciertamente la circunstancia de que los modelos de interpretación subsumible bajo la etiqueta de *neoconservadurismo* han prendido mentalmente en gran parte de los científicos sociales interesados en la eficacia pública y en las elites políticas interesadas en la legitimación teórico-social de otro modo, equivoca la circunstancia que ha pretendido la doctrina social neoconservadora, a saber, convertirse en un paradigma que oriente la acción práctica de las elites políticas (págs. 5-6).

El neoconservadurismo es, antes que una teoría, un paradigma político que condensa aspectos y teorías diversos, una suerte de "*doctrina social orientada para la solución de problemas políticos*":

(...) Esta doctrina no tiene una unidad en sí misma, sino que su unidad le viene dada de lo que es criticado, efectivamente, de los fenómenos de crisis de los sistemas liberales y de la supuesta descomposición de la autoridad del sistema de valores burgueses (ibid.: 6).

Para Dubiel, el "viejo conservadurismo" se fragmenta en el neoconservadurismo, por un lado, y la nueva derecha, por el otro. Ésta última se caracteriza por su fundamentalismo y populismo de derechas:

(...) Los partidarios de la "nueva derecha" reaccionan, sobre todo, ante el fenómeno de una modernización de la cultura estimulada por elites ilustradas y administrativamente impuestas "desde arriba". Los temas políticos, en los que se inician especialmente sus resentimientos están relacionados con los ámbitos de la experiencia sensible a valores culturales de la educación infantil, de la política escolar, del estatus de la mujer y de la familia, de la sexualidad y de la práctica religiosa (ibid.: 8).

Los neoconservadores, por su parte, lamentan,

(...) No el fin de la racionalidad burguesa como tal, sino el fin de las condiciones históricas que hacían posible su funcionamiento, es decir, el fin de una sociedad, parcialmente estructurada, limitadas a una medida de clase y frenadas por valores tradicionalistas. Efectivamente, únicamente la combinación conjunta de aquellos factores que, por un lado, han llevado a mayores grupos de población a la "inclusión" de la democracia de base y del Estado benefactor en la sociedad y, por otro, han conducido a una acelerada erosión de orientaciones de valor tradicionales producen aquellos síntomas en los que, hoy, la crítica cultural neoconservadora pone todos sus desvelos (ibid.: 41).

Para los neoconservadores, la crisis de legitimación es una crisis de ingobernabilidad. El desarrollo del Estado de Bienestar habría conducido a un "exceso de democracia". Es en este contexto donde se retoman las tesis de Schumpeter, una teoría elitista de la democracia que ha cobrado nuevo vigor en la actualidad. La teoría económica de la democracia habría elaborado una idea incipiente en Schumpeter: la de "*una concepción de la representación orientada por el sistema de mercado*" (ibid.: 53). Señala Dubiel que la de Schumpeter es una teoría económica de la democracia afín a la ideología neoliberal de Hayek o Friedman, que conduciría a un sistema político donde elites políticas y electores se comportarían a la manera de empresarios y consumidores. De hecho, el "*corporativismo*", como lo define SAUL (1997: 45 y ss.), sería un trasunto de ese elitismo, y la sociedad corporativa la realización de la ideología de mercado. En este sentido, CASTORIADIS (1998) dirá que "*el único tipo antropológico creado por el capitalismo (...) fue el empresario schumpeteriano*" (pág. 70), pero la tendencia actual lo destruye, al

ser el empresario sustituido por una burocracia empresarial y el conflicto social devenir corporativo en la sociedad de los *lobbies* (ibid.: 130).

Dos temas esenciales en el neoconservadurismo son la igualdad y el bienestar, o valdría más decir, los reversos de una y otro. Sobre la primera comenta Dubiel:

(...) La caída de la que se quejan los neoconservadores en la *disposición* al rendimiento refleja únicamente un desplazamiento desde los *criterios* de rendimiento del campo de la producción a la esfera cultural de autodesarrollo de los individuos (DUBIEL, op. cit.: 73).

Afirmación fundamental por cuanto avisa de algunas de las claves del discurso de la crisis en educación, y entronca con cuestiones como la racionalidad productivista y la meritocracia:

(...) El concepto de meritocracia se convirtió en ideología de justificación burguesa al cambiar su ideal normativo por las condiciones empíricas bajo las cuales únicamente podría desarrollar su fuerza justificante (ibid.: 77).

Los neoconservadores participan de ese uso introduciendo la "metáfora del campo de carreras", según la cual los corredores partirían de un mismo punto y obtendrían premios desiguales en función de su orden de llegada, entendiendo que éste remite a las capacidades de cada cual. Esto es, el Estado garantiza unas iguales condiciones de partida, en educación como en otros ámbitos, permitiendo el acceso a una serie de opciones que se conciben incondicionadas:

(...) El carácter de justificación ideológica del concepto de meritocracia está estrechamente vinculado con la interpretación estrictamente formal del concepto de igualdad de oportunidades. Vive de la improbable posibilidad teórica de haber separado la idea de igualdad formal de las condiciones sociales a las que se encuentra indisolublemente unido (ibid.: 78):

Como bien señala Dubiel, cincuenta años de Estado de Bienestar han restado credibilidad a este concepto, y "*la existencia de políticas de reforma del*

Estado de Bienestar ha puesto en claro que la desigualdad de oportunidades vitales es estabilizada" (ibid.: 79). Lo que intenta frenar, justamente, el neoconservadurismo es el proceso de "sociologización de una igualdad de oportunidades formalmente limitada" que habría desencadenado aquél a través de la provisión de una serie de prestaciones sociales. Frente a este desarrollo, los neoconservadores introducen un argumento adicional, el biologicismo:

(...) De ahí que algunos neoconservadores busquen en la genética aquel nivel empírico necesario para poder fundamentar con pseudoprecisión científico-natural la desigualdad natural de la que habló Rousseau. Necesitan estos criterios genéticos adicionales para poder rechazar imperativos normativos merced a la referencia a supuestos hechos naturales (ibid.: 81).

En este sentido, la justificación meritocrática de las desigualdades, estaría basada en una noción de racionalidad ligada a la modernización capitalista que, en la sociedad del bienestar y del consumo masificado, pierde su posición hegemónica en favor de una ética postindustrial:

(...) Lo que lamentan los neoconservadores no es en modo alguno la decadencia de la ética del rendimiento como tal, sino la transformación de los criterios, de la racionalidad (...). Lo que se ha realizado más bien en partes avanzadas de la sociedad es la secesión de criterios de estimación que van del ámbito de la producción material a la esfera cultural del auto-desarrollo de los individuos (ibid.: 86).

Cuestión a retener, en la medida en que las tesis neoconservadoras han de convivir con aquellas otras liberalizadoras en lo económico. Curiosamente, esa apelación a la genética como criterio de sustentación de las diferencias encuentra en el mercado flexibilizado sus perfectas condiciones de realización, eso sí, con la retirada del Estado como requisito. Lo que nos lleva al segundo aspecto que antes señalábamos:

(...) Lo que se llamaba política económica neoconservadora (...) no es un fenómeno unitario. Reúne estrategias diferentes de tradiciones conservadoras y liberales. Los elementos liberales tienen su origen en los axiomas de la teoría económica clásica, especialmente en el principio de la maximización

zación del beneficio individual y del provecho, y en los resultados de la tendencia de equilibrio de todas las fuerzas del mercado. esta fe en la capacidad de autorregulación del mercado (...) forma el telón de fondo del diagnóstico conservador de que la crisis estructural actual del orden económico capitalista sólo es la suma de las consecuencia acumuladas de daños —y, precisamente, de una regulación keynesiana que no corresponde con el sistema de mercado (ibid.: 94).

Esto es, en lo económico resulta difícil separar las tesis neoconservadoras del discurso neoliberal: la orientación a la oferta favorece las condiciones de explotación del capital. En la *praxis* político-económica esto se traduce en tres tipos de medidas competitivas (ibid.: 95 y ss.): (1) la reducción masiva de impuestos, que favorecería las inversiones y combatiría el déficit presupuestario y el desempleo; (2) el monetarismo, que anularía los instrumentos de intervención del Estado; y (3) las estrategias de *desregulación*, que supondrían la supresión de impuestos políticos de producción. Según Dubiel, el “reaganismo” y el “thatcherismo” habrían consistido en la aplicación de combinaciones de estos tres elementos.

De especial relevancia es el concepto de desregulación, surgido a principios de los setenta para denominar “*las estrategias de racionalización interna de la acción estatal*”, pero que en la política económica neoconservadora adquiere un significado diferente:

(...) Aquí, en primer lugar, el concepto representa todos los intentos de derrumbamiento del sector público. Funciones estatales, es decir, servicios públicos producidos por el Estado se “desregulan” o “desinstitucionalizan” al devolverlos al sistema de economía privada (ibid.: 99-100).

Esta estrategia incluye privatizaciones y fórmulas de financiación mixta:

(...) La meta a largo plazo es la supresión de la capacidad de inversión estatal, es decir, la despedida del Estado de la responsabilidad de legitimidad respecto a la calidad de los servicios públicos (ibid.: 100).

Como recuerda SAUL (op. cit.: 90-91), los argumentos de los neoconservadores son insinceros porque *"oscurecen la legitimidad del ciudadano"*, además de conseguir en su *"demonización del sector público"* que gran parte de la ciudadanía se ponga en contra de su mecanismo y, al cabo, su bienestar. A este respecto, conviene añadir que los recortes del sector público han discurrido paralelos a los del sector privado, pero, a diferencia de éstos, los primeros generan el descontento de una ciudadanía que no recibe servicios adecuados, *"ante lo cual, los fautores de los recortes acusan de ineficacia al sector público y siguen en sus trece o reclaman incluso nuevos recortes"* (ibid.: 121). En el horizonte, la privatización:

(...) Son muy pocas las empresas estatales que, antes de ser enajenadas, prestaban servicios ineficaces. Porque nadie querría adquirirlas si de verdad eran ineficaces. En realidad, los gobiernos no ponen a la venta los servicios que no funcionan. Y, personalmente, no he visto ninguna pauta emergente que indique, a través de estudios ni por las reacciones de la gente, que, una vez privatizadas, aquellas que funcionaban adecuadamente hayan mejorado sus servicios (ibid.: 145).

El primer paso, en esta dirección, será, pues, cuestionar la calidad de los servicios públicos, para inmediatamente postular la ofrecida por el sector privado, con el fin último de *"encerrar a una sociedad económica, fuertemente marcada por los elementos del "consenso keynesiano", en el marco de una sociedad de mercado pensada de forma neoclásica"* (DUBIEL, op. cit.: 101).

Esta es, en definitiva, la pretensión que alienta las políticas neoliberales. SANTE DI POL (1987: 48 y ss.) resume algunas implicaciones de las tesis de Hayek y Friedman para la educación:

El gran acusado, también en el sector educativo, es el Estado y su modo burocrático de intervencionismo, con el inevitable corolario de los riesgos para la libertad y para el pluralismo político-cultural (pág. 49).

Para los liberales la intervención del poder político ha de limitarse a garantizar la obligatoriedad hasta un nivel mínimo, informada por unos "valores definidos". El Estado, pues, ha de cubrir los gastos de esa

obligatoriedad. Sin embargo, un sistema escolar centralizado contiene el peligro de la homogeneización, a costa de las libertades individuales:

Hayek sostiene que el Estado, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, puede dejar la organización y la gestión de la enseñanza al sector privado, salvo cuando el número de alumnos es demasiado bajo y el costo demasiado elevado, dificultando la existencia de escuelas privadas. El papel del estado se limitaría, pues, a la ayuda económica directa a las familias y a garantizar un nivel cultural y la normativa pedagógica mínima para todas las escuelas (ibid.: 50-51).

Si bien los costes de la educación superior redundan en ventajas económicas para la sociedad, a selección de los estudiantes que deben continuar sus estudios es un problema complejo, ya que Hayek considera problemático utilizar la enseñanza con fines igualitarios: la provisión de iguales posibilidades equivale a una nivelación a la baja de las capacidades. No obstante, hay que dar oportunidades a todos y, a partir de ahí, que cada cual intente aprovecharlas. Es una cuestión de ampliación de la base de selección, como vemos, que adquiere todo su sentido en la educación superior, de concepción elitista.

Otro de los principios nucleares del neoliberalismo es la libertad de elección, defendida por Friedman como modo de paliar el fracaso de las políticas intervencionistas, pues, a pesar de aumentar el gasto, la calidad de la enseñanza es bastante baja. Cuando aparezca el informe *A Nation at Risk*, al que nos referiremos en breve, Friedman no compartirá ni el diagnóstico ni las medidas, remitirá los problemas a la centralización y burocratización y concentrará las soluciones en la libertad de elección: “*el problema de la enseñanza general —señala Sante Di Pol— se convierte así en un problema económico, de eficiencia, y viene a perder gran parte de las connotaciones y valores éticos, sociales y políticos*” (ibid.: 53).

Es decir, la lectura neoliberal, ya en los años ochenta, difiere de la que en cierto modo devino hegemónica en ese momento, la neoconservadora, representada por la Nueva Derecha, si bien elementos de la primera acabarían por introducirse, como tendremos ocasión de ver, en la agenda de éstos. Así, por ejemplo, la propuesta de Friedman de los bonos-escuela, primigenia formulación del cheque escolar, en la que las escuelas privadas

obtienen financiación indirecta del estado. En perspectiva, la liberalización y privatización del mercado escolar que, por sí mismo, elevará la calidad de la enseñanza. El sistema de los bonos-escuela fue experimentado en los EE.UU. y Gran Bretaña ya a finales de los setenta con "*escaso éxito*" (ibid.: 56), algo que el propio Friedman atribuiría a las resistencias de la burocracia escolar y al corporativismo de los profesores. Las implicaciones de este tipo de medidas son de largo alcance:

Las propuestas de los neoliberalistas en el campo escolar, si bien tropiezan con una realidad histórica, social e institucional que no cabe ignorar o condenar en bloque, se orientan hacia un cambio radical de la organización escolar. Para garantizar la libertad y la eficiencia, los liberales defienden la introducción de la competencia también en el campo de la enseñanza (ibid.: 57).

Tal vez, a comienzos de los ochenta, la sociedad y los sistemas escolares no estaban "maduros" para este tipo de propuestas; en esa época, los diagnósticos cambiaron, y con ellos las políticas. Éstas giraron hacia una serie de medidas que, con ser diversas, aparecían ya bajo el signo de la calidad. Si las propuestas arriba apuntadas no obtuvieron una acogida entusiasta se debió quizás a que era necesario un interludio, una fase de trabajo discursivo y de implementación progresiva de políticas orientadas, no obstante, a ese mercado de la educación tan querido por los liberales:

En conclusión, una política escolar de inspiración neoliberal no puede integrarse en sistemas políticos, económicos, sociales e institucionales caracterizados por una fuerte presencia de la intervención del estado, y por una centralización de los poderes y de las instancias decisionales, donde el espacio para la iniciativa de los ciudadanos o de los cuerpos intermedios y la responsabilidad correspondiente quedan relegados a ámbitos restringidos y marginales. Un modelo escolar neoliberal no podrá encontrar, como señaló Friedman, y como se ha comprobado en algunos casos, una realización positiva si no es en un organismo social, político y económico donde los principios fundamentales del neoliberalismo (libertad y responsabilidad individuales, economía libre de mercado, descentralización, autonomía, etc.) hayan encontrado su plena realización. De lo contrario, cualquier pro-

yecto de liberalizar el sistema escolar-educativo estará destinado al fracaso o a sufrir compromisos y deformaciones con evidente daño para la calidad, el funcionamiento y los objetivos pedagógicos y sociales (ibid.: 62).

Cuestión a dilucidar en el apartado siguiente. Veamos, de momento, como aspectos del neoliberalismo y de las tesis neoconservadoras irrumpen en el discurso y (se traducen) en las políticas educativas en la década de los ochenta.

3.1.2.2. De la igualdad a la calidad.

Es el momento de traer a primer plano la etiqueta Nueva Derecha, suerte de ideología sustentada en las críticas al Estado Benefactor y la apuesta por el monetarismo frente al keynesianismo, que sirvió de marco de referencia para una serie de políticas emprendidas por los gobiernos conservadores de Reagan o Thatcher, entre otros. Sin embargo, como señala MORGENSTERN (op. cit.), tales medidas no se limitaron a los gobiernos conservadores y fueron tomadas también por gobiernos socialdemócratas. El cuestionamiento del Estado del Bienestar y de las políticas distributivas, por costosos, contiene la pretensión de reconvertir el Estado Benefactor en Estado mínimo, redefiniendo su racionalidad:

(...) La legitimación se encamina por otros cauces; no es ya la democratización de las instituciones o la extensión asistencial, se trata de justificar otra racionalidad más acorde con la crisis: validez moral de la competencia, del esfuerzo individual, de la rentabilidad de los servicios. En lo que hace a la educación, el discurso ideológico de la Nueva Derecha añadirá otros ingredientes moralizantes como reacción al progresismo de los años sesenta (pág. 69).

En un momento, por tanto en que se arrumbaba el keynesianismo en favor de las tesis de Schumpeter y Hayek, surgen, de nuevo, una serie de informes que denuncian la falta de productividad del sistema educativo y abusan de argumentos de reconstrucción nacional, en la línea de los comentado por la autora. Tal es el caso, paradigmático, de *A Nation at risk*,

publicado en 1983 (N.C.E.E., 1985), durante la administración Reagan, en los Estados Unidos, como de otros que, en general, se cebaron en la culpa de los profesores y sugirieron pautas de selección y control de productividad. Nos detendremos en la lectura de *A Nation at risk* para ir desgranando algunos de los elementos que cimentarán ora la lectura de ora las recetas a la denominada crisis de la educación.

Este informe, realizado por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación de los EE.UU., creada en 1981, arranca justificando la oportunidad de los estudios emprendidos en base a *“la generalizada percepción pública de que existen serios elementos de negligencia en nuestro sistema educativo”* (pág. 136). Negligencia es el epíteto que avisa del tono de indignación que recorre todo el documento, cuyo título, *“Una nación en peligro”*, ilustra a las claras las intenciones del mismo:

Nuestra Nación está en peligro. Nuestra otrora incontestada preeminencia en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica está siendo superada por competidores de todo el mundo. Este informe se interesa en sólo una de las muchas causas y dimensiones del problema, pero se trata de aquella que vincula profundamente la prosperidad, la seguridad y la civilidad americanas. Informamos al pueblo americano que en tanto podemos sentir un justificable orgullo por lo que nuestras escuelas y colegios han conseguido y aportado históricamente a los Estados Unidos y el bienestar de su pueblo, los fundamentos educativos de nuestra sociedad están siendo erosionados por una creciente tendencia hacia la mediocridad que amenaza nuestro futuro como Nación y como pueblo. Lo que resultaba inimaginable hace una generación ha comenzado a ocurrir —otros están igualando y superando nuestros logros educativos— (ibid.: 137).

Dos elementos centran la apelación al pueblo americano en que parece consistir la voluntad del documento. En primer lugar, la recuperación, intensificadas, de las tesis del capital humano, en un momento de mundialización de la economía —*“la coincidencia argumental entre el neoliberalismo y la Teoría del Capital Humano es evidente”*, señala MORGENSTERN (op. cit.: 71)—. En segundo lugar, la nostalgia de los “fundamentos educativos” de una nación, con mayúsculas, que desde comienzos del siglo XX utilizó la escuela y el currículum como elemento vertebrador de su identidad colec-

tiva. La excelencia, en este doble sentido, deviene imperativo de un pueblo tradicionalmente imbuido de la conciencia de su protagonismo en la historia y en el progreso de su nación, mito movilizador del “*american way of life*”. Nuevas demandas, pues, para un pueblo, y sobre todo, para sus escuelas, impelidas ahora a redoblar sus esfuerzos en la capacitación de los estudiantes:

(...) El pueblo de los Estados Unidos necesita saber que los miembros de nuestra sociedad que no posean los niveles de capacitación, alfabetización y especialización que resultarán esenciales en esta nueva era serán excluidos no sólo de las recompensas materiales que conlleva un desempeño laboral competente sino también de la posibilidad de participar de manera plena en la vida nacional (C.C.E.E., op. cit.: 138).

La nueva era que se anuncia exige al pueblo americano superar déficits inadmisibles para una nación que se quiere líder en el mundo. El informe va desgranando las posiciones —mediocres— que sus estudiantes ocupan en los estudios internacionales, al tiempo que advierte de las necesidades de cualificación ligadas al cambio tecnológico:

(...) El estudiante medio de nuestras escuelas y colegios no tiene en la actualidad el mismo nivel educativo que el de hace 25 ó 30 años, cuando era una proporción más reducida de la población la que tenía acceso y lograba completar la escuela secundaria y el colegio. (...) Es imposible subestimar el impacto negativo de este hecho (ibid.: 140).

Esto es, la ampliación de la base de selección, parece decirnos el informe, tuvo como efecto indeseable la rebaja de la calidad —en relación a un pasado con frecuencia idealizado, cabe añadir— y exige un combate en tres frentes:

Entendemos la “excelencia” como la interrelación de distintas cuestiones. A nivel del *estudiante individual*, significa un rendimiento desarrollado en los límites de su capacidad individual, en formas que ponen a prueba y hacen retroceder los límites individuales, tanto en la escuela como en el trabajo. La excelencia caracteriza a una *escuela o colegio* que establece objetivos y expectativas elevadas para todos los estudiantes, y que les

ayuda a alcanzarlos en todo lo posible, La excelencia caracteriza a una *sociedad* que ha adoptado estas políticas, pudiendo responder así a todos los desafíos de un mundo rápidamente cambiante a través de la educación y capacitación de su pueblo (ibid.: 140-141).

GIROUX (1984) considera que, en esos momentos, las claves del debate eran:

(...) La relación que se establece entre el estado de la economía americana, con su declinante rendimiento doméstico y su preeminencia cada vez menor en el mercado internacional, y el fracaso de la escuela en cuanto a educar a los estudiantes para hacer frente a las necesidades económicas de la sociedad dominante (pág. 7).

La escuela tan pronto aparece causante exclusiva de la crisis como instrumento predilecto para paliarla, promoviendo la excelencia y la capacidad para la dirección. En todos los casos, dirá Giroux, *"es un discurso que define la racionalidad económica como el modelo de la razón pública"* (ibid.); la escuela es importante en la medida en que *"es capaz de proporcionar las formas de conocimiento, las habilidades y las prácticas sociales para producir la fuerza de trabajo para una economía tecnológica cada vez más compleja"* (ibid.: 8). La calidad, aquí, se define *"en términos de demandas formales de tipos más estrictos de pruebas de aptitud y evaluación"* (ibid.).

Es sintomático, en este sentido, cómo se juega con la relación equidad-calidad:

(...) La equidad y la alta calidad de la educación son objetivos estrechamente vinculados que tienen un significado profundo y también práctico para nuestra economía y sociedad y no podemos permitir que uno se vea subordinado al otro, ya sea en principio o en la práctica. (...) Esto conduciría, por un lado, a un acostumbamiento generalizado a la mediocridad en nuestra sociedad y, por otra parte, a la creación de un elitismo dudosamente democrático (N.C.E.E., op. cit.: 141).

La equidad, aquí, viene a asumir idéntico papel legitimador, pero, contrapuesto el elitismo a la mediocridad no se ve el lugar que aquélla ocupa en las prioridades de los reformadores. Más bien parece que esa

estrecha vinculación que se predica es un aviso que deja abierta la puerta a la consideración del éxito o el fracaso de los estudiantes en función de sus propias capacidades, que, en caso de no desarrollarse no se deberá en ningún caso a las oportunidades y tratamientos brindados, antes bien a su desaprovechamiento por parte del interesado, esto es: el fracaso escolar se redefine como resultado de un mercado biológico y económico (APPLE, 1988: 169). Resulta difícil sustraerse en este punto a la antecitada alusión a las recompensas. Insistiremos en ello más adelante.

Pero, ¿cómo se compadecen las llamadas a la excelencia con un contexto de recorte del gasto?, ¿soslaya la lectura de la crisis que se hace en *A Nation at Risk* otro tipo de factores, otro tipo de intereses?:

Pero en Estados Unidos, el descenso registrado en el nivel no se ha atribuido jamás a las cualidades y a los defectos de los alumnos que constituyen las nuevas generaciones o las fracciones recientemente escolarizadas de esas generaciones. Por el contrario, se achaca a una relajación en la organización y en el funcionamiento del sistema escolar. El nivel en cuanto tal no es nunca el del individuo, nos remite a una medida colectiva de la rentabilidad y de la eficacia de todo el sistema escolar. Y, de hecho, sin entrar en las causas de la grandeza y de la decadencia del imperio escolar norteamericano, la consecución de élites escolares numerosas y bien formadas implica una considerable inversión que supera en mucho a las personas directamente implicadas. Basta con que el control social se relaje, sobre todo en el nivel de las escuelas primarias y secundarias, que ya no se consideren prioritarios los gastos de enseñanza, que se quiebre la confianza colectiva en los valores transmitidos por la escuela, para que se registren descensos notables del nivel (BAUDELOT y ESTABLET, 1998: 100).

Y eso es precisamente lo que propondrá el informe, un “programa” que combata esa relajación desde determinados parámetros, bien que señalando culpables. Así es, tras la primera descarga retórica, puede leerse:

(...) Nuestros hallazgos y testimonios confirman la vitalidad de una cantidad de escuelas y colegios ejemplares cuya calidad sobresale por encima de muchos otros que se encuentran condicionados por tensiones y presiones que imposibilitan el logro sistemático de los objetivos académicos

y vocacionales por parte de la mayoría de los estudiantes (N.C.E.E., op. cit.: 141).

La inversión en capital humano es una cuestión de patriotismo, parece decir el informe, y el patriotismo se demuestra en cada escuela, es exigible a cada profesor y a cada alumno. El "programa" al que antes aludíamos opera en varias direcciones. En el ámbito de los contenidos se recomienda fortalecer los requisitos de graduación en las escuelas secundarias y enfatizar cinco áreas básicas, exigibles a todos los alumnos (Inglés, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Computación), esto es: un cierre del currículum a través del control de productos y el *back to basics* o determinación de un núcleo básico en el currículum. El primer aspecto se ve reforzado por la recomendación, en el ámbito de las expectativas, de adopción por las escuelas de niveles de exigencia y la fijación de elevadas expectativas de rendimiento de los alumnos. El segundo aspecto encuentra eco en la recomendación de aumentar el tiempo dedicado a las "cinco básicas". En el ámbito de la enseñanza hay orientaciones sobre la cualificación, remuneración, promoción y recompensa del profesorado. Finalmente, se dedica un capítulo a recomendaciones sobre el liderazgo de directores e inspectores de escuela, y al papel de las administraciones locales y estatales en la financiación de las escuelas. El Gobierno Federal le cabe la financiación de programas dirigidos a grupos especiales de alumnos, como desfavorecidos socialmente, minorías o desaventajados, la jerga, en fin, que define los grupos que no son susceptibles de reportar beneficios; por otro lado, se le pide que aporte recursos pero sin "interferencias administrativas", al tiempo que se convoca a los ciudadanos a apoyar financieramente la reforma educativa: "*la excelencia es costosa. Pero a largo plazo, la mediocridad es mucho más costosa*" (ibid.: 149).

Esta parte del informe es un indicio de los intentos de reestructuración de los que en adelante serán objeto la gestión y la financiación del sistema educativo y el discurso a favor de un 'cuasimercado' que analizaremos en el siguiente apartado.

En fin, tiene el documento algo de fundacional, tanto en lo que hace a las políticas propuestas como en lo relativo al discurso ideológico que las alienta; con las peculiaridades del contexto USA, cabe pensar no obstante

que el diagnóstico y las políticas aquí trazados suponen un salto cualitativo en el discurso, que apunta a una reformulación de la lógica del sistema, imbuida de un nuevo darwinismo social:

El valor que revelan estos informes al asumir con realismo el lamentable estado de la educación, es paralelo a la falta de explicaciones estructurales en el diagnóstico. La falta de eficacia es una cuestión de los individuos (profesores o alumnos) o de instituciones aisladas. Una vez más, el mercado será quien tarde o temprano premie o castigue, porque en definitiva, como se dice en el informe *A Nation at Risk*: "la Historia no es generosa con los holgazanes" (MORGENSTERN, op. cit.: 72).

Estos informes son la base desde la que la Nueva Derecha educativa comenzó a *"forjar la idea de que así como los males económicos se deben en gran parte al escaso rendimiento de la educación, los males educativos se deben al escaso rendimiento de los profesores"* (TERRÉN, op. cit. 216).

La expresión derecha educativa es, para KENWAY (1993), problemática, y encierra, al menos, dos líneas de pensamiento:

(...) Un conjunto de ideas, enraizadas en la economía, contiene determinadas percepciones respecto de los individuos, las virtudes del mercado y los peligros de la intervención estatal, llevando a la promoción de la intimidad y la eficacia en la educación, la elevación del papel de la familia y la desestimación de la idea de que la enseñanza puede emplearse como medio para llevar a cabo el cambio social. Junto a esta lógica, aparece una línea de pensamiento contradictoria que desea que el estado asuma mayores responsabilidades en el desarrollo de las "destrezas básicas" y de la preparación vocacional. La enseñanza ha de hacerse más responsable ante los empresarios y ha de adaptar sus contenidos a las demandas del mercado de trabajo y a la cambiante tecnología. Un segundo cuerpo de pensamiento se basa en ideas relativas a la tradición, la autoridad y la jerarquía. esta ala conservadora de la derecha educativa pide la vuelta a la forma y contenido tradicionales de la enseñanza y a la renovada autoridad de las "disciplinas" y los profesores. El individualismo del ala libertaria se abstiene a favor de la idea de que la educación debe producir cohesión y estabilidad. Esta ala es anti-igualitaria y elitista (pág. 188).

Esta larga cita puede dar una idea del magma de elementos que nutren el diagnóstico de la “crisis educativa”, mito movilizador central de la ideología sintetizada por los grupos que conforman la derecha educativa. Una crisis apreciable en el descenso de los niveles, en tres ámbitos (ibid.: 189 y ss.): la alfabetización (lectoescritura y aritmética), la capacitación básica para el empleo y el cambio tecnológico (un nuevo vocacionalismo), y el comportamiento (respeto a la autoridad, clima, etc.).

De hecho, el discurso de la Nueva Derecha contiene la reformulación de los valores de la reforma educativa. Para GIROUX (1993: 38), “*la reforma educativa ha pasado a ser sinónima del hecho de convertir a las escuelas en recursos de las empresas*”. Tres aspectos presiden, según Giroux, la reformulación de la educación pública: los imperativos del interés empresarial, la psicología industrial y la uniformidad cultural. Por el camino, se desdeñan valores relativos a la vida pública o la democracia:

(...) Bajo la rúbrica de “calidad”, el mayor reto que encara la reforma educativa, según el presidente Reagan, es el de elevar las calificaciones obtenidas en las pruebas de admisión a la escuela, matemáticas y verbales, en cuando menos cincuenta puntos en el transcurso de la próxima década. Esta argumentación lleva inherente la búsqueda de pedagogías que reafirmen la primacía de la autoridad tradicional por medio de un llamamiento a los modelos de responsabilidad tecnocrática (ibid.: 40).

Sobre esa racionalidad tecnocrática y el papel de los expertos nos tendremos un poco más adelante.

POPKEWITZ (op. cit.) afirma, por su parte, que los esfuerzos para la reforma de la formación de los profesores están, en el caso de EE.UU., directamente relacionados con la política a favor de la familia de la Nueva Derecha:

La estrategia de la Nueva Derecha consiste en reconstruir la sociedad de principio a fin. La participación de los gobiernos federal y estatal en la enseñanza y en la formación del profesorado constituye una estrategia mediante la cual pueden infundirse en el *currículum* los valores nacionalistas, patrióticos y familiares no feministas. La burocracia federal de educación

apoya la actividad del Estado en el establecimiento de normas para las "materias básicas", cuyos efectos consisten en dirigir la escolarización hacia valores conservadores, reduciendo los programas de bienestar social y "activistas", como los del movimiento de reforma de los años sesenta (pág. 129).

GIROUX (1993: 73) incide en este punto al señalar que hay un intento de restaurar una mítica "edad de oro" basada en valores específicos, que termine con los esfuerzos que presidieron la década de los sesenta, en particular todo lo relativo a la equidad; es más, asegura que el deterioro del trabajo de los profesores en los ochenta tiene poco que ver con las reformas de los sesenta y se debe, más bien, a la creciente centralización del sistema y a la pérdida de control de los profesores sobre sus condiciones de trabajo (ibid.: 78). Ésta se fundaría, entre otras cosas, en la evaluación y los modelos de estimación de la enseñanza, y la estandarización de los planes de estudio: *"el ataque de la derecha contra las reformas anteriores es simplemente un ataque apenas disimulado contra el propio concepto de la equidad"* (ibid.: 80). Dicho de otro modo, *"la vieja enseña del consenso en materia de educación", la igualdad de oportunidades, "es sustituida hoy por la búsqueda de la "excelencia" o de la "calidad", consignas tras las cuales no es difícil ver la demanda de un sistema escolar menos igualitario"* (FERNÁNDEZ EN-GUITA y LEVIN, op. cit.: 62). Y para ello no duda en recuperar, descontextualizados, conceptos propios del discurso progresista de la década de los 60', redefinidos ahora *"para construir con ellos los argumentos con que contrarrestar los exiguos logros que ese progresismo pudo obtener en materia educativa desde entonces"* (BELTRÁN, 1994: 85-86). En suma, el Estado abandona, en un proceso de progresiva desinstitucionalización, la superación o compensación de las desventajas o los *handicaps*:

(...) La igualdad, no importa lo limitada o ilimitada que se conciba, se ha redefinido. Ya no se la contempla en relación a la opresión y a las desventajas de un *grupo* en el pasado. Ahora se trata sólo de garantizar la *elección del individuo* bajo las condiciones de un "mercado libre". Así, el actual énfasis en la "calidad" (una palabra con múltiples significados y usos sociales) ha cambiado el discurso educativo de manera que el fracaso escolar se considera cada vez más como un fallo del estudiante. El fracaso escolar,

que era interpretado, por lo menos parcialmente, como el fracaso de una política y práctica educativas gravemente deficientes, ahora se considera como el resultado de lo que puede llamarse el mercado biológico y económico. Esto se pone de manifiesto en el crecimiento de las formas de pensamiento social darwinista en la educación y en la política en general (APPLE, 1996: 33-34).

La introducción del mercado en las escuelas compensará la penuria económica y educativa en que están sumidas las escuelas; por ello, así se ataca a los profesores y el currículum, así se propone los programas con créditos, la elevación de los niveles y el control de las competencias de los profesores, por parte de las agencias estatales, la centralización de un currículum tan falto de valores familiares y patrióticos como escasamente relevante en relación a las necesidades empresariales (ibid.: 34). Una relación cada vez más estrecha entre gobierno y economía capitalista que se desdobra en un desmantelamiento del Estado del Bienestar y los beneficios de la clase trabajadora y las minorías, por un lado, y un estatalismo allá donde el gobierno interviene, fruto de la confluencia de aspectos liberales y conservadores. POPKEWITZ (op. cit.) matiza las diferencias en el caso de los EE.UU.:

El programa de la Nueva Derecha se opone a las preocupaciones de los liberales. Aceptando el papel de la escuela en la recuperación de la economía, los liberales proyectan prioridades culturales distintas de las de la Nueva Derecha. Tratan de mejorar la categoría de los profesores, cambiar las relaciones de trabajo burocrático en las escuelas y proporcionar más oportunidades a las minorías y a los menos favorecidos dando continuidad a programas especiales. Asimismo, prestan atención a las "materias básicas", los niveles y la eficacia de la escuela. Las políticas liberales pretenden reformas institucionales que abarquen a un electorado más amplio, haciendo mención explícita a la ayuda a las minorías y a los pobres (pág. 130).

Las cuestiones de equidad han pasado, pues, a formar parte de la agenda política como mercancía electoral. La Nueva Derecha incorpora, con todo, preocupaciones liberales, sólo que modificadas. El principio de elección deviene mascarón de proa de una estrategia privatizadora, en lo

educativo como en otros ámbitos. Esto es, los programas de los liberales y de la Nueva Derecha mantienen, en apariencia, un conflicto ideológico, pero sus estrategias de cambio producen supuestos y consecuencias semejantes:

La retórica del profesionalismo constituye un ejemplo de cómo liberales y conservadores emplean estrategias semejantes para cumplir programas diferentes. La retórica sobre el profesionalismo asegura una mayor responsabilidad y autonomía del docente; ha de generar valores que apoyen la creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico individuales. Sin embargo, se presta atención al conocimiento administrativo, técnico y a cuestiones relacionadas con la categoría de los profesores, disminuyendo la atención a las cuestiones sociales y políticas que subyacen al ejercicio docente y a la normalización, aumentando la centralización y el control (ibid.: 131).

La retórica del profesionalismo es el reverso legitimador de las nuevas estrategias de control y responsabilización del profesorado. En este sentido, si la lógica eficientista hizo, en primer lugar, volver la vista (desde los sistemas) a las escuelas, de éstas, en segundo lugar, la mirada se posa en los profesores, en un proceso de sucesiva responsabilización que ya no cesaría. De hecho, los profesores están en el vórtice de unas críticas que van desde su ubicación en el sistema público, su filiación sindical o su formación, a *"su abandono de los enfoques autoritarios y tradicionales de la enseñanza y sus ataques a la autoridad de las disciplinas"* que, desde esta óptica, les habría hecho perder credibilidad y el respeto público (KENWAY, op. cit.: 194).

El discurso de la crisis incidirá, indistintamente, en la ineficacia de las escuelas, los problemas de autoridad y disciplina, el desajuste con el mercado laboral, las destrezas básicas, o la pérdida de un núcleo cultural duro en el currículum. Resulta desalentador descubrir que parecidas *"lecturas de la crisis"* se realizan todavía hoy respecto de los sistemas educativos de los países latinoamericanos: idénticos elementos, los mismos culpables, semejantes recetas. Cuando tal diagnóstico se efectúe, más tardíamente, en estos sistemas, lo hará, definitivamente bajo la forma de una *"crisis de calidad"* (GENTILI, 1997).

Conjunto que casa bien con la mezcla de aspectos del discurso neoliberal y neoconservador: *“mientras que los primeros insistían en la necesidad de eficacia y “accountability” (...), los segundos ponían el énfasis en el orden, la tradición, la autoridad”* (MORGENSTERN, op. cit.: 75). Una confluencia apreciable, igualmente, bien que desde posiciones matizadas, en la defensa de la privatización: mientras para los neoconservadores el Estado debe minimizar su papel en favor de las familias como instancia fundamental de socialización (garantía, a su vez, de la reproducción de la fuerza de trabajo), para los liberales, redundaría en una mejora del nivel de la enseñanza por la competitividad, bien sea a través del bono escolar o de la reducción impositiva para facilitar la elección de escuela (ibid.: 77). A partir de aquí, las críticas a la ineficacia de la educación pública convergen con el discurso neoliberal sobre las virtudes del mercado, porque:

(...) La derecha educativa no cree que toda la enseñanza esté en crisis. Sus comentarios se refieren a las escuelas del gobierno, no a las privadas. En la mayoría de los casos, cuando atacan a las primeras, las privadas aparecen como paradigmas del nivel al que deberían tender las pertenecientes al Estado. Casi no se reconocen las diferencias existentes dentro de cada uno de los sectores, estatal y privado. El debate se estructura sobre oposiciones binarias simples, en las que las escuelas estatales se encuentran siempre en el polo negativo y las privadas en el positivo. Los antagonismos de clase se revisten de un nuevo lenguaje de calidad educativa y democracia (ibid.: 189).

La enseñanza privada se convierte, pues, en referente, depositaria, para unos, de los valores ligados a la excelencia, modelo, para los otros, de la lógica que debe regir la provisión de educación:

(...) Dentro de esta lógica, se considera que las fuerzas del mercado son más adecuadas para promover la calidad de enseñanza que la “intervención” del Estado. Se acepta que las escuelas privadas son le paradigma de la mejor educación y se cree que su “excelencia” es consecuencia de la libre evolución de las fuerzas del mercado. El Estado sólo debe “intervenir” ayudando en el plano financiero, pero en lo demás debe dar libertad a las escuelas para que continúen haciendo el trabajo que tan bien realizan (ibid.: 196).

Curiosamente, si el *accountability* o rendición de cuentas es un imperativo para el sector público, *“la petición de responsabilidades (...) ha llegado a ser una afrenta contra la intimidad, una intrusión burocrática”* en el caso de las escuelas privadas, más eficaces que las pertenecientes a aquél. En último término, se aduce que la introducción de la lógica del mercado elevaría los niveles de la educación pública (ibid.: 197).

Con este propósito, la burocracia del sistema público y la desmotivación y desprestigio del profesorado centran las críticas, en un discurso con cariz populista:

(...) La apuesta de la Nueva Derecha por una educación más eficiente como solución a la crisis sitúa a la vida educativa a la vanguardia de una reeconomización de la vida social en general. (...) Las propuestas de excelencia y calidad encuentran el amparo populista de un realismo crudo, fácilmente contrastable y vitalmente cercano (TERRÉN, op. cit.: 219-220).

Así, por ejemplo, *“en el nuevo discurso conservador, a la autoridad se le da un significado categórico y con frecuencia se la relaciona con cuestiones que encuentran eco en la experiencia popular”* —señala GIROUX (1993: 122). En ese “tiro al blanco” no parece haber límites:

(...) Capitalizando la menguante confianza del público en general, así como de un creciente número de maestros, en la eficacia de las escuelas públicas, los nuevos conservadores defienden la reforma educativa echándoles la culpa a las escuelas de toda una serie de crisis que incluyen cualquier aspecto: desde el incremento del déficit comercial hasta el rompimiento de la moral familiar (ibid.: 266-267).

KENWAY (op. cit.: 199 y ss.), desde una perspectiva foucaultiana, asegura que la derecha ha adoptado un papel de vigilancia, desarrollando un aparato de poder-saber, una tecnología moral que apelaba a tres grupos: en primer lugar, trataba de *“confirmar y reconstruir la subjetividad de los clientes de la escuela privada”*; en segundo lugar, intentaba *“construir la subjetividad en un campo discursivo más amplio, dirigiéndose en especial a padres y votantes”*; y, en tercer lugar, procuraba *“someter a un gobierno que desarro-*

llara en adelante una agenda de justicia social revisada", como hemos venido señalando.

APPLE (1996: 37), al referirse al populismo autoritario de la Nueva Derecha, señala la voluntad de crear una "ideología orgánica" que introducir en la conciencia práctica de la gente, una suerte de "reestructuración del sentido común", para lo cual actuaron sobre los aspectos contradictorios de éste, sobre las necesidades y temores de la gente en un momento de crisis no sólo económica, también cultural y política. En el ámbito de la educación, uno de esos miedos sería el relativo a la disminución de los niveles y la pérdida de ciertos valores tradicionales:

(...) Estos miedos son exagerados y utilizados por los grupos política y económicamente poderosos, que han sido capaces de llevar el debate sobre la educación (y todos los aspectos sociales) a su terreno, el terreno de la "tradición", de la estandarización de la productividad y de las necesidades industriales (ibid.: 38).

Útil a tales propósitos ha resultado,

(...) El desarrollo de un sistema de lemas muy efectivo, caracterizado por conceptos clave entre los que se cuentan: elección, derechos, excelencia, niveles, autoridad, confianza en sí mismo, etc. (...) Mediante un proceso de desarticulación y rearticulación insertaron estos temas tradicionales en sus propios discursos y en ese proceso consiguieron desarrollar un cierre categorial en torno a los significados que optaron por utilizar (KENWAY, op. cit.: 202-203).

El lema que liga todo el conjunto y, de manera aparentemente milagrosa —por cuanto responde a un intenso trabajo discursivo—, queda a salvo de cualquier análisis, es el de calidad.

El propósito último de este conjunto discursivo que se va construyendo en la década de los ochenta es, según GIROUX (1993), reformular el papel de la educación "*en favor de una perspectiva estrechamente definida de mercado de trabajo*", cuya metáfora sería ese nuevo vocacionalismo al que ya hemos hecho referencia y que se constituye de algún modo en el gran

tema latente a todas estas transformaciones; se trata, en verdad, de una depuración del perfil de las cualificaciones "en torno a un conjunto de intereses y de relaciones sociales que definan el éxito académico casi exclusivamente conforme a la acumulación de capital y a la lógica del mercado" (págs.: 268-269). Precisamente, el peso, cada vez mayor, de los aspectos económicos puede constituir una fuente de conflictos:

(...) Dentro del nuevo consenso más conservador, las condiciones para la acumulación del capital y la obtención de beneficios deben ser acrecentadas lo más posible por la actividad del Estado. Así, el "libre mercado" debe dejarse a su propia dinámica. Estos principios privatizados del mercado han de aplicarse a tanta áreas de la vida pública y privada como sea posible, incluidas las escuelas, la salud, el bienestar, la vivienda, etc. Ahora bien, a fin de generar beneficios, el capitalismo necesita que los valores tradicionales sean subvertidos. La adquisición de bienes de consumo y las relaciones de mercado se convierten en la norma y hay que dejar de lado los antiguos valores de la comunidad, "el conocimiento sagrado", y la moralidad. Esta dinámica contiene el germen de posibles conflictos en el futuro entre los modernizadores de la economía y los tradicionalistas de la cultura de la nueva derecha, entre neoliberales y neoconservadores... (APPLE, 1996: 50-51).

De hecho, uno de los impactos mayores del informe *A Nation at Risk*, y de otros similares, fue el estrechamiento de las relaciones entre economía y educación:

Los informes referidos contribuyeron, pues, a restaurar una visión economicista de la educación que rechazaba de plano el cambio social a través de ella y reducía su objetivo a una simple adaptación a las exigencias técnicas y no técnicas de la evolución del mercado de trabajo. Es, en definitiva, la restauración del paradigma del vocacionalismo, una nueva versión del eficientismo social en el lenguaje de la excelencia y la calidad... (TERRÉN, op. cit.: 217-218).

Vehículo esencial de ese nuevo vocacionalismo será el currículum. La reforma curricular de los años sesenta respondía en gran medida a "la cambiante base económica de la sociedad, que precisaba una mano de obra con las

orientaciones y sensibilidades necesarias para una economía basada en la ciencia y la tecnología" (POPKEWITZ, op. cit.: 158). A partir de aquí, se edifica un consenso sobre la utilidad y, en último término, la presencia de los saberes científico-técnicos en el currículum, una *"idea funcional del saber que define a los individuos en relación con las estructuras económicas y sociales existentes"* (ibid.: 159). La orientación psicológica respondía a *"una mercantilización de los objetos culturales"* y la instrucción significaba *"el desarrollo de habilidades, cualidades y estados concretos considerados como "propiedades" innatas de cada individuo"* (ibid.). Los individuos aparecen ahora como propietarios de cualidades o capacidades propias (capitalistas de su "dotación"), en el denominado "individualismo posesivo":

(...) La consecuencia pedagógica del individualismo posesivo consiste en que la escolarización ha de facilitar oportunidades para que los niños desarrollen los rasgos apropiados que poseen de forma innata y utilizarlos para su propio perfeccionamiento social (ibid.).

La concepción del individualismo posesivo servía bien a la legitimación meritocrática de una sociedad igualitaria:

(...) El progreso debería basarse en la igualdad de oportunidades para desarrollar las habilidades de cada uno, facilitando a todos los ciudadanos la superación de las desigualdades derivadas de su origen social. La escolarización sería una de las diversas instituciones que, una vez reformada, podría conducir a esa sociedad mejor (ibid.: 159-160).

En este punto, las demandas a la escuela se tornan regeneracionistas, o milenaristas, y la revitalización de la escuela pasa por una mayor eficiencia:

(...) La base de esta eficiencia —se dirá después— depende del desarrollo del "individuo posesivo". El discurso público sitúa la escolarización en relación con otros problemas e instituciones sociales; sin embargo, el discurso profesional transforma con frecuencia estos problemas en otros pragmáticos de productividad creciente (ibid.: 165).

Esta argumentación se ajustará como un guante a una situación de crisis generalizada o continua, que traslada a lo escolar nuevas formas de socialización *“que podrían quedar resumidas en las imágenes del hombre económico y el hombre psicológico”* (BELTRÁN, 1991: 219). El primero, según el autor, respondería a la predominancia de la producción y el consumo en la concepción de la sociedad, y, en consecuencia, en el papel de la persona como productor/consumidor de bienes, y el segundo remitiría al énfasis en el sujeto individual: *“no ha de sorprender desde tal óptica el retorno, vitalizado, del fantasma de la meritocracia”* (ibid.).

En todo caso, la irrupción de esta concepción en la reforma curricular introduce un elemento decisivo: *“en la relación entre el currículo básico y la “calidad” se halla implícito un principio de habilitación”*. De modo que las luchas se centrarán en determinar qué debe constituir ese núcleo básico, que *“puede expresarse en términos de destrezas básicas, de una herencia cultural común o de ambos”* (OCDE, 1991: 76). La preponderancia de unos aspectos u otros definirá el sesgo del mismo. Hemos visto como intereses diversos y aun contradictorios pueden operar en una depuración del sentido de lo escolar, de la que el currículum sería, si no el único, sí al menos uno de sus vehículos preferentes. Uno de los conceptos que mejor ilustran esta tendencia es el de ‘relevancia’:

Sea cual fuere sin embargo la interpretación que se atribuya al concepto de relevancia, especialmente frente a un rápido cambio económico, tiene que reconocerse que no es ni posible ni deseable una correspondencia perfecta entre la educación y las necesidades de mano de obra en razón de los papeles más amplios que la educación debe desempeñar en el desarrollo dentro de las sociedades democráticas... (ibid.: 81).

Entre otras cosas porque, como ya vimos, el mercado de trabajo ha mutado, y limitar las cualificaciones escolares exclusivamente a “sus demandas”, es ligar su mayor riqueza o pobreza a la del perfil de trabajador requerido:

(...) Educar una fuerza de trabajo con habilidades para las cuales habrá pocos puestos de trabajo disponibles, mientras que simultáneamente se ignora el crecimiento de un mercado que requiere cada vez menos conoci-

mientos intelectuales, plantea cuestiones fundamentales acerca de la naturaleza de la economía misma y de las ideologías que la legitiman (GIROUX, 1984: 10).

Como el propio autor apunta, el primado de la racionalidad económica en la educación depura su sentido:

(...) Tal punto de vista es no sólo erróneo, sino que además proporciona la base filosófica para desencadenar un ataque a la relevancia de cualquier esfera pública consagrada a objetivos distintos de aquellos que meramente defienden estrechos modelos de racionalidad técnica y necesidades económicas (ibid.: 12).

En efecto, señalemos, para concluir, que los procesos descritos en este apartado abocan a los sistemas educativos a una redefinición ya no de funciones, de sentido; la tan cacareada sobredimensión de la escuela es, en verdad, un estrechamiento, apreciable en la depuración de las cualificaciones; las mayores exigencias de ajuste a la economía, alcanzan, igualmente a la lógica del sistema, que se quiere asimilada a la del mercado. En este sentido, el conjunto de aspectos que son objeto de prédica en el discurso sobre la calidad y en las políticas educativas informadas por su retórica, se amplía, se torna más comprensivo y, al tiempo, más hermético. La correspondencia entre el orden social capitalista y los sistemas educativos nunca fue tan cerrada:

(...) El problema de la legitimidad de lo educativo en el mundo actual, aunque desatado en toda su virulencia con el fin de esa época dorada de modernidad que fue la posguerra, guarda una estrecha relación con la constitución en sí misma contradictoria de la lógica del capitalismo y es, por tanto, consustancial a ella (TERRÉN, op. cit.: 222).

Para reproducirse el capital necesita recurrir cada vez más a mecanismos estatalizadores y meritocráticos contrarios a su lógica económica, pero cabales a la legitimación (justicia social), de un lado, y la acumulación (el crecimiento económico), del otro. El primero de estos dos frentes se

trajeron en el discurso educativo moderno en la función de redistribución, por una parte, y el desarrollo de dispositivos administrativos y de gestión (dimensión burocrática), por otra, que mediaron entre lo económico y lo social (ibid.: 223). Con todo, las promesas de la meritocracia no acabaron por alterar substancialmente la estratificación social, y si el nivel de las rentas aumentó se debió antes a las políticas keynesianas y el propio proceso de burocratización (que requirió de mejores niveles de cualificación) que al efecto de la educación. Algo que ya apuntamos en el apartado anterior (BAUDELLOT y ESTABLET, op. cit.). En particular, y en lo que hace a las reformas comprensivas, ese efecto consistió en trasladar las diferencias hacia niveles educativos postsecundarios:

(...) Las reformas comprensivas no sirvieron para eliminar el papel reproductivo y estratificador de la escuela, sino que al limitar su empeño en el periodo obligatorio, es decir, en la secundaria del primer ciclo y, subsidiariamente, en la de segundo ciclo, lo desplazaron hacia la enseñanza superior y la postsecundaria. El resultado, en definitiva, ante una estructura jerárquica del empleo y de la sociedad relativamente estable —en comparación con la de la escuela—, fue la traslación de las desigualdades educativas, y de la función manifiesta de reproducción de las diferencias sociales, hacia los niveles superiores del sistema escolar (FERNÁNDEZ ENGUITA y LEVIN, op. cit.: 60).

Estaban por llegar aún las substanciales transformaciones de las relaciones y los modos de producción. En definitiva, el discurso educativo ha combinado funciones económicas y políticas, atentas a la legitimación de los valores del mercado y la reproducción de las nociones democráticas elementales, con la pretensión de *“conjuguar la visión burguesa de la igualdad y la necesaria desigualdad de su práctica económica”* (TERRÉN, op. cit.: 225). Así, los sistemas educativos pueden incorporar, como en el caso de las reformas comprensivas, contenidos y prácticas procedentes de discursos emergentes que le aportan legitimidad pero entran en contradicción con el rendimiento que se espera de ellos, la eficiencia que ha de presidir sus procesos:

Por eso lo que se destaca al contemplar la archirrepetida crisis de la educación contemporánea como una crisis de legitimación no es sólo el coste burocrático de esa sempiterna espiral de reformas, o que el acceso generalizado a la educación ciertamente logrado no se haya traducido en un trato no discriminatorio en el mercado; ni tampoco el que una evolución desigual de los sistemas educativo y ocupacional y un progresivo desvanecimiento de la idea del “estudiar para ser algo” hayan cuestionado la eficiencia interna y externa de la educación, es decir, su eficiencia en la producción de conocimiento y en su intercambio (ello después de dos décadas de haber sido vista como la inversión más rentable que tanto países como individuos podían acometer: tanto estudias, tanto vales). Por importante que esto sea, que lo es, la perspectiva de la legitimación subraya ante todo el cuestionamiento que todo ello en conjunto supone para las necesidades de motivación, identidad y seguridad ontológica que se originan tanto en las prácticas organizativas de las instituciones educativas como en la experiencia cotidiana de las personas que acuden a ella. Por eso es tan importante un diagnóstico de la crisis más profundo que el que resulta de la perspectiva eficientista subyacente a las visiones conservadoras de la crisis (ibid.: 226-227).

Porque éste, cabría añadir, no duda en resucitar, convenientemente maquilladas, las tesis del capital humano que contradicen el primer aspecto, como no cuestiona el agotamiento del sentido de la institución escolar, interesado como está dicho discurso en perpetuar, ajustando su rendimiento, el formato organizativo, antes que en propiciar un verdadero debate sobre el mismo. Sí se pretende, en cambio, alterar la lógica del sistema, pero de eso hablaremos en breve. Por otro lado, la seguridad ontológica que Terrén señala ausente, ¿no es un aspecto más de esa inseguridad tan “rentable” a la que se refería Montes anteriormente? Da la sensación de que, en lo que TOURAINE (1993) llama “el estallido de la modernidad”, el Estado, antes proveedor, asiste perplejo —cuando no colabora— a este proceso:

(...) El discurso pedagógico, el entramado organizativo y la tecnocracia educativa que emanó de dicho esfuerzo [el proyecto de la modernidad] estandarizó un nuevo estilo de vida que destradicionalizó el mundo y lo reencantó bajo las fórmulas racionalizadoras de la modernidad. Hoy, en

cambio, el Estado y sus agencias se muestran incapaces de proveer el sentido necesario (TERRÉN, op. cit.: 228-229).

Tal vez porque, como afirma TOURAINE (op. cit.), a este proceso subyace un cambio de protagonismo:

(...) La nación no es la figura política de la *modernidad*, es el actor principal de la *modernización*, lo cual quiere decir que es el actor no moderno el que crea una modernidad cuyo control tratará de conservar al mismo tiempo que aceptará perderlo en parte en provecho de una producción y un consumo internacionalizados (pág. 181).

Añade Touraine que, en cambio, *"parece más difícil no considerar la empresa como el agente de la modernidad, definida como racionalización"* (ibid.: 184). En la actualidad, la empresa sería un actor autónomo, de modo que *"no es ni la racionalización ni la dominación de clases los que mejor la definen, es la gestión de los mercados y de tecnologías"*, por lo que el análisis en términos de racionalización da paso a otro distinto, en términos estratégicos (ibid.: 186). Podría aducirse, entonces, que el agotamiento del Estado y sus agencias al que aludía Terrén más arriba radica en verdad en su asunción pasada y presente de las formas de racionalización procedentes del mundo empresarial, que, obsoletas también ellas, nos sitúan en los albores de la transposición de una lógica distinta. De ello nos ocupamos en el siguiente apartado.

3.2.- LA CALIDAD EN LOS ALBORES DE UN NUEVO CAPITALISMO.

Con los cambios en las relaciones y los modos de producción económicos, las demandas a los sistemas educativos son otras. La elaboración discursiva del nuevo capitalismo, con ser dispersa y de dudosa fundamentación, alcanza elevadas cotas de legitimidad en un mundo globalizado. Agencias transnacionales traducen consensos económicos en políticas, entre otras, educativas. El discurso sobre la calidad es el componente ver-

tebrador de las políticas en educación a nivel planetario. En ellas conviven tendencias convergentes y elementos diferenciales, atribuibles en parte a los peculiares ajustes que en cada contexto surgen de las complejas relaciones Estado-mercado, el modo en que las Administraciones de cada país implementan las citadas políticas.

Hay, también, efectos diferenciadores que remiten a las nuevas lógicas de flexibilización del mercado laboral y de organización del trabajo. La irremisible conexión de los sistemas educativos con los imperativos económicos, ahora intensificados, multiplica las determinaciones externas de unas políticas amparadas en la búsqueda de la calidad, suerte de grial de la era postcapitalista. En este sentido, la lógica de gestión de las instituciones llama a aquella otra de regulación del sistema, o, de otro modo, la apertura de ésta augura la penetración, acaso restringida, de la primera.

En esta segunda parte abordaremos el análisis de las condiciones que alumbran la intensificación y depuración del discurso sobre la calidad en educación, desde la consideración de:

1) Los cambios en las relaciones y los modos de producción que han dado en denominarse postcapitalismo y postfordismo —y su dispersa elaboración discursiva, el neoliberalismo— se traducen en nuevas demandas de cualificación para los estudiantes. La mundialización de la economía arroja perfiles distintos, reformulando las ecuaciones de productividad del sistema.

2) Las políticas neoliberales en educación forman parte de un conjunto más amplio de reformas tendentes a la liberalización y la flexibilización, palabras mágicas de un nuevo orden económico y social. El trazado de tales políticas presenta un vector horizontal, expansivo o “globalizador”, al tiempo que vertical, jerarquizante y dualizador que se hace patente en las determinaciones sobre los sistemas educativos.

3) Las transformaciones que exige ese nuevo orden están, con todo, supeditadas al particular modo en que las Administraciones y los sistemas educativos nacionales arbitran su implementación, sometidas a fuerzas que median en la construcción de los consensos en dicho nivel, y aun en otros regionales o locales. Nos referimos, en concreto, a la tendencia desreguladora del sector público y las formas de convivencia Estado-mercado. De esa convivencia resultan los ejes centrales de las políticas de

calidad, en una doble tendencia de control-liberalización o regulación-desregulación que opera en lo educativo como en otros ámbitos o subsistemas.

4) Es el de la calidad un discurso con vocación perdurable, gramática superpuesta que secuestra el sentido de lo escolar y suplanta la educación por la calidad, la sociedad por el mercado, el ciudadano por el consumidor, que redefine las relaciones de producción en el sector público y, con ellas, las formas de explotación de sus trabajadores.

La lectura neoliberal de la crisis, que abordamos en el apartado anterior acabaría por convertirse en hegemónica:

El neoliberalismo se ha convertido en la doctrina hegemónica no por un proceso de decantación en el que haya demostrado su mayor coherencia lógica o su mayor capacidad para resolver las dificultades económicas, sino por razones que tienen que ver con la naturaleza de clase del sistema capitalista (MONTES, op. cit.: 14).

Entre esos motivos, destaca Montes los siguientes. En primer lugar, es la mejor cobertura ideológica que tiene la burguesía de cada país para implantar la política que les permita recuperarse de la onda recesiva y restaurar la tasa de rentabilidad del capital. En segundo lugar, porque en un contexto planetario permite unas relaciones que benefician a los países poderosos en detrimento de los más débiles, una suerte de nuevo colonialismo apreciable, como veremos, en el diseño de las políticas educativas (CORAGGIO y TORRES, 1997; CHOMSKY y DIETRICH, 1997). En este sentido, las relaciones de subordinación que se establecen entre los países encuentran un paralelismo con la explotación, en todos ellos, de las clases populares. Tras una fase de expansión y bienestar, la lectura neoliberal de la crisis, lejos de permitir superarla, la convierte en un estado de cosas, una dinámica, iniciando —a la vez que legitimando— una fase regresiva para grandes sectores de la población (ibid.: 14-15). Bienestar, por otra parte, que tan pronto critican y reducen como no tienen empacho en apropiarse de sus logros (MARTÍN SECO, 1995), o en aprovechar:

El liberalismo, sin distinción del de la derecha o de la izquierda, cae así en la trampa de sus propias contradicciones. Por un lado, afirmará que el mercado es perfectamente capaz de resolver las consecuencias sociales y humanas de la "lógica de la eficacia"; por el otro, esperará la intervención del Estado a base de medidas sociales o represivas, según las tendencias, para disimular el aumento del desempleo, de la precariedad y la pobreza (LE MOUËL, 1992: 130).

"La lógica neoliberal atenta contra la razón", señala MONTES (op. cit.), pero sus concepciones han calado profundamente, tornándose hegemónicas:

(...) El avance del neoliberalismo no ha sido ajeno a las circunstancias políticas y los estragos que él mismo ha causado, pero ha de reconocerse que sus defensores han aprovechado a fondo los vientos a favor que la historia les ha deparado (pág. 146).

El propio MONTES (ibid.: 72 y ss.) resume así las piezas maestras de las políticas neoliberales:

1) Ataque a los salarios: la producción del discurso opera en la línea de difundir la idea de que el descenso de los salarios es condición necesaria para combatir el paro, rebajar los costes de producción, mantener el nivel de los precios y aumentar la productividad.

2) Acoso al sector público: las prestaciones y servicios sociales son los causantes del déficit público; es necesario mejorar la competitividad aún a costa de los derechos de los trabajadores, abriendo campos a la rentabilidad del capital privado.

3) Contrareforma fiscal: hay que combatir la capacidad recaudatoria y la progresividad del sistema fiscal.

4) Desregulación del mercado laboral: es necesaria una flexibilización del mercado laboral y una desregulación de las relaciones laborales que quiebren las condiciones de trabajo colectivas y faciliten la explotación de los trabajadores; sus tesis, por otro lado, utilizan las transformaciones en el tiempo total de trabajo (drásticamente disminuido) y las innovaciones tecnológicas para promover nuevas fórmulas de flexibilidad, con los contratos a tiempo parcial como mecanismo de precarización del empleo.

5) Privatizaciones: se ataca la intervención del Estado y se soslaya la rentabilidad social de las empresas del sector público; se olvida la decisiva contribución del Estado en la fase de expansión —la economía mixta— y el beneficio que ello proporcionó al sector privado:

El neoliberalismo intenta recuperar un pasado ya superado por la historia, impulsando las privatizaciones en las empresas y los servicios públicos. El sector público debe diluirse para que la realidad se adapte a los supuestos de la teoría económica neoclásica, aunque hayan sido las exigencias de una realidad compleja y conflictiva las que impulsaron la intervención creciente del Estado en la economía (ibid.: 85).

Como señala MARTÍN SECO (op. cit.), la aplicación de la teoría neoclásica se sustenta en una falacia: la atemporalidad del modelo, el desconocimiento de las circunstancias históricas y contextuales.

Subyace a las privatizaciones el interés por *“ampliar el campo de actividades susceptibles de proporcionar rentabilidad al capital privado”* (MONTES, op. cit.: 85). Para ello:

Con un sentido oportunista, se ha tratado de ensalzar las virtudes de la gestión privada, cuando nunca se ha podido demostrar que sea mejor que la pública, ni existe razón alguna para que así ocurra, fuera, claro, de que los empresarios privados pueden ejercer más presión sobre los trabajadores (ibid.: 86).

Para los liberales todo es privatizable, *“sin considerar el carácter público del servicio”*, decantándose únicamente por las zonas rentables del sector público:

(...) Por otro lado, cuando se impulsa la gestión privada en sustitución de la gestión pública en servicios reconocidos de naturaleza pública, como la sanidad o la educación, tras ello se esconde siempre el objetivo de degradar su calidad o su cobertura (ibid.).

O hacer selectiva la segunda; cambiar el sentido, en cualquier caso: *“el neoliberalismo, más que menos estado, propugna otro Estado”* (ibid.). De he-

cho, cabe matizar, y así lo haremos en el apartado 3.2.2., el modo en que se redefinen las relaciones Estado-mercado:

Sin embargo, en la práctica político-económica, también los gobiernos neoconservadores están confrontados con las realidades de una política social altamente legalizada, con una economía política dependiente de la ayuda del capital estatal, servicios de infraestructura y de compensación, con un campo de tensión de intereses corporativos a disposición del Estado sólo de manera limitada —es decir, con un “efecto de cerradura” institucionalizado—, que imposibilita una reinstauración del *statu quo* anterior, una vuelta al capitalismo liberal. De ahí que, en la praxis político-económica, se relativice la crasa polarización de los conceptos de *mercado* y *Estado*, que puede observarse en el nivel ideológico, a la búsqueda de una competencia de tipos mixtos menos singulares en los que sean acentuados otros campos y estilos políticos (DUBIEL, 1993: 101).

6) Monetarismo: una concepción monetarista de la política económica y un repudio de la política fiscal para “*permitir al mercado jugar libremente y forzar la depuración continua del capital poco productivo*”. Una política monetarista, aquí sí, intervencionista, “*de mercado carácter restrictivo*” (ibid.: 87).

Estos dos últimos aspectos aportan las claves esenciales al respecto de (1) cómo se gobernará una economía progresivamente desregulada y (2) la relación de estas políticas con cambios que estaban aconteciendo en el mundo de la producción y que no tardaremos en describir. GORZ (1998) afirma, cuando analiza la globalización económica, que “*contrariamente a las previsiones de los fundadores del estado providencialista, las protecciones sociales no habían reconciliado a las poblaciones con la sociedad capitalista*” (pág. 20), y que, la propia sobrecarga de funciones y expectativas había vuelto vulnerable al Estado en lo que se conoce como “*crisis de gobernabilidad*”, a mediados de los setenta. No sólo el Estado, también la empresa se enfrentaba a esa crisis: la organización fordista, encarnada en las grandes fábricas, centralizada, jerarquizada, rígida, con sus burocracias, era también vulnerable. Era necesario reemplazar un poder central demasiado visible por formas de auto-organización descentrada, en red, que permi-

tiera economizar costos; como era necesario, en la misma línea, quebrar la concertación social, liberar el mercado de trabajo, desregularlo (ibid.: 21).

Si las políticas keynesianas suponían un lastre, frenada la expansión, las economías de escala y la productividad tendían a hundirse, por lo que:

(...) “El imperativo de competitividad” y la necesidad de restablecer la “gobernabilidad iban en el mismo sentido: era preciso que el capital se desembarazara de su dependencia del Estado y se liberara de las restricciones sociales; era preciso que el Estado se pusiera al servicio de la “competitividad” de las empresas, aceptando la supremacía de las “leyes del mercado”. La inversión de la relación de fuerzas seguiría de manera natural (ibid.: 22)

MONTES (op. cit.: 91 y ss.) lo resume como un *“intento de convertir en un gran mercado la economía mundial”*:

(...) La falta a este nivel de un poder equivalente al que tienen los gobiernos hace que la política neoliberal se imponga por procedimientos más sutiles y cobre unos perfiles más imprecisos que en los países, pero el poder de las potencias económicas es tan contundente que la configuración de la economía mundial se supedita a los criterios e intereses de los países altamente industrializados (pág. 92).

Todo ello conducía a la globalización de la economía, de un lado, y al divorcio de los intereses del capital y el Estado-nación, del otro. Pero la necesidad de mantener una cierta ortodoxia financiera, y de hacer prevalecer el estatus de las economías más poderosas concede un papel vigilante a los organismos internacionales, que orientan las políticas nacionales a través de directrices y prácticas diversas:

(...) Estas instituciones, léase FMI, Banco Mundial, OCDE, GATT, etc., cuya función principal es promover el funcionamiento ordenado del sistema preservando los intereses de los países dominantes, acaban regulando las relaciones económicas internacionales por medio de un conjunto de normas y compromisos que consagran las ventajas de los países industrializados y la subordinación de los países del Tercer Mundo (ibid.: 101-102).

En efecto, la emancipación de los poderes nacionales reclamó un Estado supranacional encarnado en una serie de instituciones, a saber: el FMI, la OMC, el Banco Mundial y la OCDE. Este Estado desterritorializado es, según GORZ (op. cit.) un no-lugar,

(...) Poder sin sociedad, tiende a engendrar sociedades sin poder, pone en crisis a los Estados, desacredita la política, la somete a las exigencias de movilidad, de "flexibilidad", de privatización, de desregulación, de reducción de los gastos públicos, costos sociales y salarios, todas cosas pretendidamente indispensables para el libre juego de la ley del mercado (págs. 24-25).

Insistamos brevemente en las profundas transformaciones económicas acaecidas en las últimas décadas, en relación a las políticas neoliberales y sus efectos:

(...) Han perdido importancia sectores industriales históricos y han emergido otros. Ha tenido lugar una intensa revolución tecnológica, orientada sobre todo a la mejora de la productividad a través de sustituir trabajo por capital. La concentración de capital se ha acelerado y las multinacionales representan el esqueleto de la estructura económica mundial. En fin, las relaciones sociales entre las clases se han modificado sensiblemente, pero no han determinado un cambio suficiente para que el capitalismo emprenda una nueva expansión de largo alcance sobre la derrota de los trabajadores (MONTES, op. cit.: 135).

No se han resuelto, según el autor, las cuestiones sociales planteadas antes de la hegemonía del neoliberalismo, que no ha conseguido sacar al capitalismo de la onda recesiva. El crecimiento logrado en los años ochenta no alcanzó el logrado en la fase expansiva, además de generar un endeudamiento creciente y una hipertrofia financiera que introduce inestabilidad en el sistema. Las políticas del lado de la oferta se han sustentado en un acoso a los salarios y las condiciones de trabajo para rebajar los costes y mejorar la productividad, olvidando que los primeros son factor determinante de la demanda. Sirve aquí, el concepto de "dualización represiva"

(DUBIEL, op. cit.) como expresión de los problemas sociales generados por el desacoplamiento entre el desarrollo de la productividad y el empleo:

(...) La política social en forma de "dualización represiva" y la política económica orientada hacia la oferta son los dos medios de *un* proyecto neoconservador global de "autopurificación" del capitalismo (pág. 107).

Es, en conjunto, una política regresiva, que profundiza las desigualdades en la distribución de la renta, agudizando el problema de la insuficiencia de la demanda (MONTES, op. cit.: 135-139). Se ha producido, además, una "dualización creciente de las economías industrializadas" (ibid.: 140), con una economía orientada al exterior, con un mercado potencial ilimitado, y una segunda que mira al interior, con un mercado estrechado. El avance de la productividad necesario para competir en el exterior "tiene como contrapartida un lento crecimiento del empleo y es logrado muchas veces por unas condiciones de trabajo cada vez más penosas"; esto se ve acompañado del desarrollo de actividades de baja productividad, con bajos salarios, en el ámbito de las prestaciones personales:

(...) El desarrollo de estos servicios no se plantea como un objetivo deseable para mejorar la calidad de vida de la población, sino como un mecanismo para hacer compatible el mantenimiento de sectores altamente competitivos, con un empleo reducido, y una situación en la que el nivel de paro no sea un factor de inestabilidad social. El precio es una sociedad dual, impulsada por la desregulación del mercado laboral y los recortes de las prestaciones sociales (ibid.: 141).

A ello hay que añadir otra tendencia en las formas de producción:

La *deslocalización*, las facilidades para desplazar las actividades productivas de un país a otro por las posibilidades que otorgan la movilidad del capital y el librecambio, se ha convertido en una amenaza para todos los trabajadores del mundo, cualquiera que sea el grado de desarrollo de sus economías, pues siempre existirá un país en el que los salarios son más reducidos y los derechos sociales están más degradados (ibid.: 119).

La precarización de las condiciones de vida y los derechos de los trabajadores responde a la necesidad de favorecer la recuperación de la tasa de rentabilidad del capital, al tiempo que se crean las condiciones para prolongar la hegemonía de éste en las relaciones sociales, tratando de marcar, en el terreno ideológico, las diferencias sociales, y de sembrar la inseguridad (ibid.: 145).

El aumento del paro no parece constituir un obstáculo para predicar la necesidad de mejorar continuamente la eficiencia y la productividad, a costa de precarizar las condiciones de los ocupados (ibid.: 146). La propuesta neoliberal central es fomentar el trabajo a tiempo parcial, acompañada de otras como la flexibilización de la jornada laboral, la movilidad geográfica, la libertad de horarios, etc., todas ellas conjugan la satisfacción de objetivos distintos: mejorar la productividad —por la intensificación—, reducir los costes laborales, rebajar la tensión social, mejorar las condiciones de explotación, en definitiva (ibid.: 148-149).

Por otro lado, se pretende estimular la creación de trabajo de baja calificación, baja productividad y bajos salarios, que refuerza la dualización del mercado laboral —como ya vimos en el apartado 3.1.—, en correspondencia con una economía dualizada también, que, en último término, deviene dualización social:

(...) Este proyecto de economía dual cumple algunas otras funciones económicas y sociales (...). Por un lado, cubrir las necesidades y aspiraciones de servicios personales de las capas sociales favorecidas a costes muy baratos. Una parte de la sociedad vivirá con altos niveles de confort y seguridad, aprovechándose de la baja remuneración a que están dispuestos a contratarse en cualquier empleo muchos trabajadores. Por otro lado, por esta vía se tratan de satisfacer a coste reducido muchas demandas sociales en servicios públicos, evitando darle la cobertura que exigiría un auténtico Estado del Bienestar, cuando no se pretende recurrir al *voluntariado* apoyándose en la idea cara a los conservadores de sustituir *Estado* por *sociedad civil* (ibid.: 152).

Los ataques al Estado del Bienestar, en este sentido, responderían la propósito político de crear una nuevas condiciones que liquiden las ventajas obtenidas en la fase expansiva; *"el cálculo económico debe dominar sobre*

la calidad de los servicios públicos”, la financiación del Estado del Bienestar recae en mayor medida en las aportaciones de los asalariados; “el mercado debe penetrar en terrenos que le fueron arrebatados (...) para abrir nuevos campos donde rentabilizar el capital” (ibid.: 153), para, en último término, “eliminar la veleidad del igualitarismo”:

(...) Sin que pueda hablarse de una marcha atrás rotunda, son muchos los cambios, sutiles unos, crudos otros, que se han introducido en la legislación y en las prácticas con el objetivo de dismantelar el Estado del Bienestar... (ibid.: 154).

¿Es la reflexión de Montes y del resto de autores citados en esta introducción exagerada?, ¿se corresponde con una especie de demonización de las políticas neoliberales?, ¿confiere excesivo protagonismo o naturaliza en cierto modo eso que ha venido en llamarse neoliberalismo? La mejor manera de dar respuesta a todos estos interrogantes es tratando de profundizar en las transformaciones que resultan de, acompañan o son legitimadas por las políticas de corte neoliberal, y, al tiempo, analizando las repercusiones que las mismas tienen en el mercado laboral, las cualificaciones y aún la consideración del papel del trabajo en la construcción de subjetividades. En breve, cómo los cambios en las organizaciones y en el mercado de trabajo se compaginan con un cambio en lo social y su gestión, una vez cuestionado el papel del Estado.

3.2.1.- POSTFORDISMO Y POSTBUROCRACIA: NUEVAS CUALIFICACIONES, OTRA SUBJETIVIDAD.

FERNÁNDEZ ENGUITA (1990: 12-13) agrupa en tres campos los factores que determinan cambios en las cualificaciones: (1) la innovación tecnológica, que torna obsoletas las viejas cualificaciones, “aunque resulte difícil decir si el resultado es una elevación general de las mismas, un descenso o una mezcla dispar de ambas cosas”; (2) las formas de organización del trabajo, “que no están determinadas de manera simple por los cambios tecnológicos”, esto es, remiten a cambios en el mercado, como opciones para tecnologías pe-

ro también condicionantes de la innovación; y (3) cambios en las condiciones del mercado de trabajo, debidos en parte a cambios en el mercado de bienes y servicios, en parte a las políticas económicas y de empleo.

Centrémonos primero en los cambios organizativos. Fernández Enguita (ibid.: 29 y ss.) avisa de un cambio en el modelo de producción. En el contexto del modelo de producción "de grandes series" predominante desde el periodo de entreguerras hasta la segunda postguerra, que ya hemos revisado, la descualificación de los puestos de trabajo era condición para arrebatar a los trabajadores el control sobre el proceso de trabajo; el contrato social vinculaba, aquí, los salarios a la productividad, y se asentaba en la organización taylorista de la producción, la negociación colectiva o concertación social y las prestaciones sociales a cargo de las empresas o del Estado benefactor. La descualificación afectaba tanto a la cualificación aptitudinal como a la actitudinal, relativa ésta a la autonomía y control del puesto de trabajo. Los cambios acaecidos en la segunda mitad de los sesenta y primera de los setenta generaron inestabilidad en los factores de los costes de producción y en los mercados de productos; los procesos de producción, por su parte, se enfrentaban a problemas de "*costes crecientes debidos a la dificultad de coordinar grandes plantillas*", y de desafección por el trabajo de unos trabajadores que no encontraban gratificación en el mismo, con implicaciones para la productividad:

Esto dio lugar a un conjunto de cambios, todavía en proceso tentativo, que apuntarían hacia un modelo distinto de organización del trabajo. Los mercados masivos, homogéneos, estables y ampliamente previsibles, al ser sustituidos por otros menores, diversos, cambiantes e inciertos demandaban una organización productiva más capaz de responder ágilmente al cambio (ibid.: 31).

En lugar de una mano de obra no cualificada ó estrechamente especializada, se requería una cualificada y polivalente, capaz de ajustarse a situaciones nuevas; sistemas de dirección verticales tenían que ser sustituidos por "*sistemas de dirección más ágiles y rápidos por más descentralizados*",

necesitados de una fuerza de trabajo *“con más iniciativa y que hubiera interiorizado los objetivos de la empresa”*. Se pasa así del sistema taylorista a

(...) Un sistema de especialización flexible, basado en la producción de pequeñas series o unidades a pedido, maquinaria de uso universal, una mano de obra altamente cualificada y la descentralización de la toma de decisiones (ibid.: 32).

A ello hay que unir otra serie de transformaciones, a saber: un cambio de énfasis de la producción a la comercialización, la descentralización productiva, la flexibilización o precarización del mercado de trabajo y el desplazamiento de las políticas económicas del lado de la demanda al lado de la oferta, *“con el consiguiente desmantelamiento parcial del estado protector”* (ibid.). Los trabajadores y sus organizaciones, de un lado, y los empresarios, del otro, convinieron, desde sus distintos intereses, en demandar/ofrecer una reorganización del trabajo:

(...) En conjunto, el resultado fue lo que genéricamente se ha dado en llamar *“nuevas formas de organización del trabajo”*: rotación en los puestos de trabajo, enriquecimiento de tareas, estaciones o equipos autónomos, círculos de calidad, etc. (ibid.: 33).

Esto, a su vez, implicaba una revalorización de las cualificaciones, tanto en su vertiente aptitudinal (destrezas, habilidades, etc.) como en la actitudinal (responsabilización por el trabajo, capacidad para trabajar en equipo, iniciativa, identificación con los objetivos de la empresa, etc.). Aquí, es apreciable el influjo del llamado *“modelo japonés”*, al que nos referiremos inmediatamente; por otro lado, la flexibilidad y la integración de los trabajadores en la empresa serían signos distintivos de las *“empresas excelentes”*. En términos generales, resume el autor, hay un *“cambio de acento de la tecnología a la organización”* (ibid.: 34-35).

GORZ (op. cit.: 37 y ss.) atribuye el advenimiento del llamado postfordismo al hecho de que, tras el crecimiento *“fordista”*, fuera necesario, (1) conquistar mayores porciones de mercado y (2) renovar aceleradamente los productos; *“de cuantitativo y material, el crecimiento debía volverse “cualitativo” e “inmaterial”*. Los productos debían imponerse por su *“imagen”*,

su novedad, su valor simbólico" (pág. 37). Es curioso cómo la apelación a lo cualitativo aparece, lo vimos en el caso de la educación, en momentos de crisis o ajuste. La imagen es, por otro lado, una buena metáfora de la calidad en el nuevo capitalismo. Se trataba, en cualquier caso, de responder más rápidamente a la demanda, más aún, de acentuarla, anticiparla. Esto no era posible con la organización fordista, rígida, con una especialización extrema, jerarquizada. Es aquí cuando entra en escena el 'toyotismo', un conjunto de transformaciones que los japoneses introducen en los EE.UU., con el fin de aligerar la producción (*'lean production'*). Su principio esencial residía en el aumento de la autogestión en el proceso de producción para lograr mayor flexibilidad, productividad y rapidez en el ajuste; pasamos a un contexto de *"mejoramiento continuo de los procedimientos por los propios obreros"*, en un proceso de *"cooperación productiva espontánea y flexible"* donde los operarios deben comprender todo el proceso. Se opera en un *"conjunto modular multifuncional"*, compuesto de grupos, colectivos auto-organizados coordinados de una *"red de flujos interconectados"*. La radicalización de la administración descentrada de flujos se extendería en los años noventa, primero a la estructura organizativa y después a la administración del personal bajo la denominación de *'reengineering'* (ibid.: 59).

Cabe distinguir, en todo caso, entre lo que Gorz denomina el "modelo ideal de empresa postfordista" y sus aplicaciones, y aún sus aplicaciones diferenciales, según el sector de la producción o el tipo de productos. El modelo descrito parece aplicable, en concreto, a determinados ámbitos y niveles de la producción, y no a otros, más susceptibles de automatización por las tecnologías.

GIDDENS (1998: 382 y ss.) se extiende en las características del llamado 'modelo japonés' que, a grandes rasgos, se aleja de las características de la burocracia weberiana, a saber: (1) toma de decisiones de abajo arriba; (2) menos especialización, conocimiento de una gran diversidad de tareas, con rotación de trabajos y movilidad geográfica; (3) seguridad en el trabajo, contratos garantizados a largo plazo y recompensas ligadas a la antigüedad; (4) producción en grupo, con predominio de los "equipos" o grupos de trabajo que son evaluados en conjunto, no individualmente; (5) fusión de vida laboral y privada, con un elevado nivel de lealtad hacia la institución, convivencia más allá del trabajo y desarrollo de símbolos.

LE MOUËL (op. cit.) advierte de la transposición del modelo japonés a otros contextos, para señalar que *"cuando se hace abstracción del contexto de origen, se desatiende la cuestión de los posibles efectos negativos y hasta nefastos de métodos presuntamente "eficaces" en el país del que proceden"* (pág. 119).

Más aún,

(...) Cuando se niegan las diferencias culturales en aras de una mayor "eficacia", lo que se hace es robustecer las contradicciones del propio sistema. Y yo dudo de que la fascinación de ciertos directivos franceses por la "eficacia" norteamericana o japonesa sea compartida por sus asalariados (ibid.: 120).

Se puede afirmar que las transformaciones que estaban operándose en el mundo de la producción se debían en parte al influjo de determinados modelos de organización de la empresa, en parte a la adecuación de éstos a los nuevos requerimientos de un mercado irremisiblemente mundializado. Así, GIDDENS (1998: 388 y ss.) recuerda que *"el cambio organizativo se está acelerando en las empresas que operan en un ámbito mundial"*; se tiende a la fragmentación y descentralización de unidades que, empero, permanecen vinculadas. Proliferan las pequeñas y medianas empresas, mientras que las grandes multinacionales se desprenden de aspectos y unidades de producción y, con ellos, de trabajadores. Un concepto ligado a la economía red es el de "externalización":

La externalización consiste en un acuerdo para contratar con otros la realización de funciones o servicios que previamente realizaba la propia empresa; en otras palabras, sustituir la propiedad interna de las actividades y el capital físico por el acceso a los recursos y procesos ofrecidos por proveedores externos (RIFKIN, 2000: 70).

En este sentido, las organizaciones, más que jerarquías, son "redes", en respuesta a las presiones de la globalización y a las nuevas pautas de cambio; el espacio se torna intangible y el tiempo deviene clave en la reorganización de las actividades. Es el sistema de producción "justo a tiempo", importado del "toyotismo", donde las tareas superfluas se eliminan, y se tiende a *"una mayor integración de todos los elementos del proceso de pro-*

ducción" (GIDDENS, op. cit.: 390). Son formas de producción flexible que, además, permiten introducir con rapidez nuevos productos en el mercado (ibid.: 403). La superación del espacio y el control del tiempo vienen facilitados por las tecnologías de la información y la comunicación electrónica, de modo que las grandes organizaciones se volatilizan, al tiempo, se diría, que se tornan ubicuas, de acuerdo a la metáfora red.

Los cambios en la organización del trabajo se reflejan en los sistemas de baja y alta confianza (ibid.: 400 y ss.). Los primeros, propios del taylorismo, se caracterizan por empleos fijados por los directivos y orientación a las máquinas, estrecha supervisión y escasa autonomía: *"si hay muchos puestos de baja confianza, el grado de insatisfacción y de absentismo del trabajador es alto y son habituales los conflictos laborales"*; los sistemas de alta confianza, característicos de los niveles más altos de las organizaciones, son aquellos en los que el trabajador controla el ritmo y el contenido de su trabajo. Dentro de éstos últimos hallamos la producción en grupo, con un papel importante de los equipos. Ésta se ha utilizado, junto a la automatización para reorganizar el trabajo, con el fin de incrementar la motivación del trabajador vía la colaboración en grupo:

Los círculos de calidad son un ejemplo de producción en grupo, en los que equipos de entre cinco y veinte trabajadores se reúnen periódicamente para estudiar y resolver los problemas de producción. Los trabajadores que pertenecen a estos círculos reciben una instrucción especial que posibilita que aporten sus conocimientos técnicos a la discusión de las cuestiones productivas. Los círculos de calidad comenzaron a utilizarse en los Estados Unidos y, después de que los adoptaran algunas empresas japonesas, volvieron a ser conocidos en Occidente en los años ochenta. Representan una ruptura con los principios del taylorismo, ya que reconocen que los trabajadores poseen unas habilidades que pueden aportar a la definición y al método utilizado en las tareas que realizan (pág. 402).

Afirmación a retener, por sus implicaciones en el ámbito de la educación, donde los llamados modelos de Gestión de la Calidad Total fueron traídos por organismos como la OCDE de las empresas japonesas, a las que, a su vez, habían arribado de la mano de teóricos norteamericanos de la calidad como Deming y Juran que en los años cincuenta y sesenta apli-

caron los círculos de calidad y otros procedimientos afines en la industria japonesa.

Para HARGREAVES (1996: 74 y ss.) estas transformaciones forman parte de un cambio más amplio; para él, una de las dimensiones de la postmodernidad son las llamadas "*economías flexibles*", un nuevo modelo de producción, consumo y vida económica, que el propio autor liga a expresiones como acumulación flexible, especialización flexible o empresa flexible. Tres serían las características definitorias:

1) Las economías postmodernas se caracterizan por una serie de técnicas de trabajo y procesos laborales más flexibles, técnicas que romperían las demarcaciones de trabajos tradicionales, introduciendo intersecciones y rotaciones en la asignación y descripción de las tareas. Estas técnicas facilitan los ajustes rápidos en el volumen de la fuerza de trabajo (jornada parcial, trabajo temporal, etc.) y flexibilizan los acuerdos salariales mediante el pago por trabajo realizado, gratificaciones discrecionales o asignaciones por peculiaridad de la tarea.

2) Articulación y aceleramiento de las interacciones entre productores y consumidores: comercialización parcelada, dirigida a grupos especializados; producción personalizada, tecnológicamente adaptada a las preferencias individuales; producción en pequeñas series que permite un ajuste rápido a las demandas de los clientes. Todo ello acompañado de estrategias para aumentar y diversificar el deseo, los gustos, las modas, entre los consumidores. Aquí, juegan un papel decisivo las nuevas tecnologías, y la producción apoyada en ellas, que redimensionan el crecimiento del sector servicios observado desde los 70'. Volveremos más adelante sobre los nuevos modos de comercialización y sus implicaciones.

3) La tercera característica de las economías flexibles sería el establecimiento de "*unas pautas nuevas de regulación y control que compriman y conquisten los límites del espacio geográfico*" (ibid.: 79). Las economías postindustriales se caracterizan, ya no por economías de escala, sino por economías de campo:

(...) Las crisis fiscal del estado moderno y las dudas sobre la legitimidad de la intervención estatal que la acompañan han llevado a la reducción de su presencia en los asuntos económicos, al abrirse más las

economías al libre juego de las fuerzas del mercado. Estos procesos de desregulación han acompañado a la aparición de nuevos modelos de coordinación y control dentro de las empresas y entre ellas mismas (ibid.: 80).

Cuales son la toma de decisiones en lugares diversos, facilitada por la comunicación e información instantáneas, la no concentración de las operaciones y las personas en un único lugar, la manejabilidad de las unidades y del tamaño de las empresas, en suma, *"el espacio geográfico es flexible"* (ibid.: 80). La organización en redes y la comunicación que permiten las nuevas tecnologías cambian el sentido tradicional del espacio, algo que alcanza a las identidades nacionales y culturales.

El tipo de organización de esa economía postindustrial cambia, en consecuencia. Atrás quedan las organizaciones convencionales y burocráticas, en varios aspectos: (1) la especialización de funciones y la compartimentación estructural crean territorios que inhiben la identificación con la organización y sus fines; (2) las estructuras, funciones y responsabilidades tienden a solidificarse e impiden la adaptación, que suele proceder mediante la creación de nuevos departamentos o funciones; (3) las jerarquías convencionales de liderazgo e inspección, enfrentadas al cambio, sobrecargan a los líderes e inspectores con efectos indeseables y, al cabo, devienen ineficaces; (4) las pautas de delegación y las cadenas de mando introducen trabas en momentos de cambio rápido, impiden aprovechar las oportunidades y generar respuestas reactivas al cambio (ibid.: 91-93). En definitiva, se impone un cambio en el modelo de organización:

(...) Los tipos de organizaciones con más probabilidades de prosperar en el mundo postindustrial y postmoderno son las caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas (ibid.: 93).

La metáfora de "la organización que aprende" será recurrente en los modelos que analizaremos más adelante. Se trataría, en cualquier caso, de organizaciones más flexibles y adaptables al cambio, con pocos niveles de

jerarquía, que motivan y recompensan a sus miembros al tiempo que aumentan sus capacidades, etc., características todas ellas de un modelo ideal que tiene, es evidente, sus implicaciones prácticas. Sin ánimo de ser exhaustivos, la desafección por las jerarquías no hará desaparecer las formas de autoridad, tan sólo redefinidas; la adaptabilidad llegará en detrimento, tal vez, del sentido institucional; las políticas de personal, flexibles, también, amenazan seguramente condiciones laborales que en muchos casos han sido centrales en la concertación social, etc. Como señala el propio Hargreaves, "*estas pautas postmodernas de organización tienen consecuencias de largo alcance para las personas que trabajan en ellas*" (ibid.: 94).

Insistamos en la cuestión del espacio. GIDDENS (1993: 67 y ss.) describe así la mundialización de la modernidad:

(...) La mundialización se refiere principalmente a ese proceso de *alargamiento* en lo concerniente a los métodos de conexión entre diferentes contextos sociales o regiones que se convierten en una red a lo largo de toda la superficie de la tierra.

La mundialización puede por tanto definirse como la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa. Este es un proceso dialéctico puesto que esos acontecimientos locales pueden moverse en dirección inversa a las distantes relaciones que les dieron forma. La transformación local es parte de la mundialización y de la extensión lateral de las conexiones a través del tiempo y del espacio (págs. 67-68).

De hecho, añade el autor, "*la importancia del lugar en los entornos premodernos ha sido destruida casi en su totalidad por el desanclaje y el distanciamiento espacio-temporal*" (ibid.: 105). El lugar aparece como algo fantasmagórico debido al entretendido de lo local y lo global; los sentimientos de apego han sido desvinculados, remiten a influencias más lejanas; así, el estado nacional se ha quedado demasiado pequeño para abordar los grandes problemas, y demasiado grande para enfrentar los pequeños. Se da, en este sentido, un tira y afloja entre tendencias centralizadoras y la soberanía de estados particulares (ibid.: 75).

Conviene repasar las implicaciones, en términos de poder, de todas estas transformaciones que Hargreaves asimilaba a la flexibilidad. Lo haremos con SENNETT (2000):

(...) En la actualidad, el término flexibilidad se usa para suavizar la opresión que ejerce el capitalismo. Al atacar la burocracia rígida y hacer hincapié en el riesgo se afirma que la flexibilidad da a la gente más libertad para moldear su vida. De hecho, más que abolir las reglas del pasado, el nuevo orden implanta nuevos controles, pero éstos tampoco son fáciles de comprender. El nuevo capitalismo es, con frecuencia, un régimen de poder ilegible (pág. 9-10).

La clave de estos cambios radica, para el autor, en las *“nuevas maneras de organizar el tiempo, en especial el tiempo de trabajo”*. En un contexto donde *“la fuerza de trabajo es contingente”* —en palabras de un ejecutivo citado por Sennett—, *“el mercado cree que el rendimiento rápido se genera mejor si se instaura un rápido cambio institucional”* (ibid.: 21). Ese cambio institucional consistiría en el trabajo a corto plazo, la reducción de plantillas, la organización como red, etc., donde ascensos y despidos no están claramente estipulados, las tareas no están rígidamente definidas y la propia red redefine constantemente su estructura (ibid.: 22).

Sennett señala tres elementos característicos del sistema de poder que transporta la flexibilidad (ibid.: 48 y ss.):

1) La *“reinvención discontinua de las instituciones”*, con la organización en red a la cabeza del cambio:

La piedra angular de las modernas prácticas de dirección de empresas es la creencia en que las redes flexibles son más abiertas que las jerarquías piramidales —como las de la era fordista— a una reinvención radical. En la red, la unión entre nódulos es más flexible; se puede separar una parte —en teoría al menos— sin destruir a las demás. El sistema es fragmentario, y en ello reside la oportunidad de intervenir. Su misma incoherencia invita a revisarlo (ibid.: 49).

La informatización de la gestión de las empresas permite *“ver lo que todas las celdas del panel institucional están produciendo, y así evitar rápidamente*

la duplicación de unidades o las unidades no eficientes" (ibid.), en lo que podríamos denominar un nuevo panóptico. En un entorno-red, añade RIFKIN (op. cit: 50-52), el espacio privado aparece sustituido por el espacio social. Los equipos de proyectos precisan áreas que estimulen el cara a cara, el espacio se colectiviza primando el acceso inmediato. Se trabaja en despachos abiertos, desprovistos de privacidad, el mobiliario es móvil; más allá, el espacio fijo desaparece, el trabajador transporta la oficina en su maletín (dotado tecnológicamente); la desmaterialización se acelera por el almacenamiento no-espacializado de la información; la reducción de las burocracias de las empresas y la sustitución de operarios por máquinas avanza en la misma dirección.

La "desagregación vertical" ofrece a los miembros de una "isla empresarial", una de esas celdas, la posibilidad de realizar tareas múltiples, mientras que el *delayering* o "eliminación de capas" facilita a un número reducido de directivos el control sobre un número mayor de subordinados; son, en fin, un conjunto de prácticas conocido como *reengineering* ("reingeniería" o "reinvención"), "cuyo resultado básico es la reducción de puestos de trabajo" (SENNETT, op. cit.: 50). La reingeniería es "hacer más con menos", una invocación a la eficacia que no debe llevar a equívocos: el cambio se produce porque el propio proceso de reinvención puede ser sumamente caótico (ibid.). Así, por ejemplo, recortes en las plantillas se asocian a mejoras en la productividad (erróneamente, pues los "supervivientes" quedan desmotivados, a la espera de nuevos recortes). Apunta Sennett que las tasas de productividad fueron, de hecho, mayores en la era industrial, y que los cambios introducidos no han significado más que una merma en la misma, sumado el coste de la tecnología. Con todo, si el cambio institucional puede generar ineficiencia o desorden, "en la operación de los mercados modernos, el trastorno de las organizaciones se ha vuelto rentable" (ibid.: 52). En un momento de énfasis en la economía financiera y el monetarismo, tal vez no se necesiten mayores justificaciones.

2) El segundo elemento del sistema de poder es la "especialización flexible", que trata de conseguir productos diversificados de manera progresivamente más rápida. Este elemento tiene que ver con la adaptación a los cambios de la demanda, con ajustes en la producción en "islotos de producción especializada". Ingrediente fundamental es la alta tecnología:

(...) La especialización flexible conviene a la alta tecnología; gracias a los ordenadores, las máquinas industriales pueden reprogramarse y configurarse fácilmente. La velocidad de las comunicaciones modernas también ha favorecido la especialización flexible al permitir que las empresas gocen de acceso inmediato a los datos del mercado global. Además, esta forma de producción requiere una rápida toma de decisiones, y es por eso apropiado para el pequeño grupo de trabajo; por el contrario, en una gran pirámide jerárquica, la adopción de decisiones puede ralentizarse mientras los papeles llegan hasta la cumbre a fin de ser aprobados en la oficina central. El ingrediente más sabroso de este nuevo proceso productivo es la disposición a dejar que las demandas cambiantes del mundo exterior determinen la estructura interna de las instituciones (ibid.: 53).

Este último aspecto es importante, pues atañe al sentido institucional, debilitado por el imperativo del ajuste:

(...) Las redes son bastante más flexibles y están mejor preparadas para la naturaleza volátil de la nueva economía global. Un tratamiento cooperativo y en equipo para atender a la resolución de problemas permite que los socios respondan de manera más rápida a los cambios que se producen en el entorno externo. Mientras que los participantes pierden cierto nivel de autonomía y soberanía, la espontaneidad y creatividad que fluyen de la colaboración sustentada en la red les da una ventaja colectiva en la exigente nueva economía de las tecnologías avanzadas (RIFKIN, op. cit.: 39).

Cuestión ésta que remite al carácter inmaterial del nuevo capitalismo, sobre la que volveremos más adelante.

3) La "concentración sin centralización" de poder es el elemento que resta. La reorganización del trabajo hace bandera de la descentralización, de ceder control a los niveles inferiores. Sennett considera esto una falacia. La desagregación vertical o el *delayering* antecitados "son cualquier cosa menos procedimientos de centralización", la informatización extrema la jerarquía al eliminar estadios intermedios y la sobrecarga de dirección de los pequeños grupos evidencia que "permanecen al alcance de la península de poder"

(ibid.: 57). Sigue existiendo la presión para que las unidades produzcan, lo que queda abierto es el modo de hacerlo:

“Concentración sin centralización” es una manera de transmitir la operación de mando en una estructura que ya no tiene la claridad de una pirámide —la estructura institucional se ha vuelto más intrincada, no más sencilla—. Ésta es la razón por la cual la palabra misma, “desburocratización”, es confusa y a la vez torpe. En las organizaciones modernas que practican la concentración sin descentralización, la dominación desde arriba es, a la vez, fuerte y amorfa (ibid.: 58).

Sennett pone como ejemplo de confluencia de estos tres elementos el horario flexible, donde el trabajador *“controla la ubicación del trabajo, pero no por ello obtiene mayor control sobre el proceso del trabajo en sí”* (ibid.: 61): la apariencia de libertad esconde un estricto control de la institución.

Para ahondar en las consecuencias de estos cambios es oportuno señalar aquellos otros, inevitablemente relacionados con los primeros, que tienen que ver con el mercado de trabajo, las cualificaciones y el sentido del trabajo mismo. FERNÁNDEZ ENGUIA (op. cit. 35 y ss.) viene a confirmar que, también en este ámbito, los cambios están presididos por la flexibilización o precarización. El proceso de descentralización al que nos hemos referido genera una proliferación de empresas pequeñas y trabajadores autónomos, algo que se beneficia de los avances tecnológicos. Se da, en definitiva, una fragmentación del mercado laboral y una diversificación de las opciones laborales, ya no reducidas al trabajo asalariado. Avanza, por otra parte, la terciarización de la economía y una aceleración del cambio en productos y procesos. Se produce, al cabo, una dualización del mercado de trabajo —entre un número reducido de grandes empresas que tienden a crear cada vez menos empleo y un número progresivamente mayor de pequeñas empresas, más activas en la creación de empleo— con importantes consecuencias en las cualificaciones. Las empresas fuertes se reservan las fases estratégicas de la producción que incorporan los procesos necesitados de tecnologías más avanzadas, en consecuencia, de trabajadores altamente cualificados. Las empresas que se encargan de los

procesos subsidiarios, en cambio, necesitan en principio, por la cualidad estándar de sus procesos, mano de obra menos cualificada.

Algo que cabe cruzar con las consecuencias de la introducción de innovaciones tecnológicas. SENNETT (op. cit.: 71 y ss.) al estudiar el efecto de la introducción de las nuevas tecnologías (en el trabajo, en este caso, de los panaderos), concluye que, para muchos trabajadores, el trabajo ya no resulta legible, algo que permite a las empresas contratar trabajadores con salarios más bajos, aunque sus cualificaciones sean elevadas: el capital de las cualificaciones se deprecia cuando la cualificación reside, en verdad, en la máquina. La introducción de tecnologías tiene el efecto añadido de eliminar las dificultades, en una actividad que se vuelve acrítica, y laminar aptitudes latentes en los trabajadores.

Esto supone, cabe pensar, una vuelta de tuerca a la cadena de montaje: si en ésta el trabajador sólo realizaba una operación y quedaba enajenado del resto del proceso, con las máquinas inteligentes de ahora un sólo trabajador puede operar todo el proceso, cuando en verdad desconoce por completo el mismo. Como apunta Sennett, el conocimiento que el trabajador tiene del trabajo es superficial y, en consecuencia, *"su identidad como trabajador, frágil"* (ibid.: 77). Lo que Sennett enuncia como *"distinciones entre superficie y profundidad"* (ibid.) no sería sino una reformulación de la separación entre diseño y ejecución propia del fordismo. Distinción que se traduce en una polarización de la cualificación requerida para los puestos de trabajo, de la cual *"el exceso de cualificaciones es un signo"* (ibid.: 93).

Otro fenómeno asociado es el de la descualificación, cabal a un contexto donde las habilidades complejas se renuevan con gran rapidez y los cambios tecnológicos impiden el desarrollo de nuevas capacidades. La descualificación es ahora un miedo recurrente a ser desplazado por otro con nuevas capacidades, *"la ansiedad personal sobre el tiempo está profundamente entrelazada con el nuevo capitalismo"* (ibid.: 101).

En la dualización del mercado laboral anida otra contradicción importante, implícita en el modo de producción o, más concretamente, en el paso del fordismo al postfordismo:

(...) El nuevo lenguaje de la flexibilidad implica que la rutina está desapareciendo en los sectores dinámicos de la economía. Sin embargo, la mayor parte del trabajo sigue inscrito en el círculo del fordismo (ibid.: 45).

En términos generales, coincide GORZ (op. cit.), se tiende a la dualización: cuanto más nos alejamos del centro de la red, de la cima de la empresa, más tayloristas son las unidades, más bajo el nivel técnico de las empresas, los niveles de cualificación requeridos y los salarios. La mano de obra se divide en dos categorías:

(...) Un núcleo central compuesto por asalariados permanentes y de tiempo completo, capaces de polivalencia profesional y de movilidad, y alrededor de ese núcleo una masa importante de trabajadores periféricos, entre los cuales hay una proporción importante de trabajadores precarios y de interinos con horarios y salarios variables. A esos asalariados periféricos se une una proporción cada vez más importante de "externos", es decir de prestatarios de servicios pretendidamente "independientes", a los que se les paga por tiempo trabajado o por tarea, y cuya carga de trabajo varía según las necesidades del momento. Estos "independientes" no están cubiertos por el derecho laboral, tampoco por cobertura social, y están expuestos a todas las incertidumbres coyunturales y comerciales que la firma descarga en ellos (ibid.: 58).

El proceso de externalización, por su parte, *"permite al capitalismo restablecer, para una proporción creciente de los trabajadores activos, las condiciones sociales que prevalecían a comienzos del siglo XIX"* (ibid.: 60). La lógica de las externalizaciones lleva a la abolición del salariado, rompiendo con la concepción tradicional del tiempo de trabajo y negociar individualmente retribuciones por prestaciones. El desempleo actúa como factor de descenso de las remuneraciones y éste, a su vez, lleva a los activos a trabajar en condiciones más precarias. Se acabó el derecho del trabajo, como el trabajo mismo, que aparece ahora bajo la forma de un 'servicio' (ibid.: 63). Cuestión, a su vez, conectada con el régimen o modelo social vigente en cada caso, en breve: un régimen más proclive a que el Estado proporcione prestaciones sociales, donde hay concertación social, es distinto de otro que ofrezca mayores posibilidades al libre mercado, éste más propicio a la de-

sigualdad e incluso polarización de los salarios. Si, como afirma SENNETT (op. cit.), la operación de la producción flexible depende de *"la manera como una sociedad define el bien común"*, esa progresiva dualización sería una tendencia generalizada en vista de la mercantilización intensiva de las sociedades postindustriales.

La relación con el cliente y los cambios continuos en productos y procesos, añade FERNÁNDEZ ENGUITA (op. cit.), exigen disponer de personal polivalente:

(...) Desde el punto de vista del trabajador, la amenaza en sí de la precariedad se convierte en necesidad de polivalencia, cualquiera que sea el nivel de complejidad de los puestos de trabajo a los que podría optar, ya que se rompe la continuidad en su trayectoria laboral y debe hacer frente a la heterogenidad de los empleos accesibles (pág. 42).

O diferenciar internamente las plantillas:

La "flexibilidad" puede crear ambientes de trabajo y estructuras sociales elitistas y segregadoras, reservando la autonomía, el criterio propio y el trabajo más significativo para las pequeñas elites técnicas, mientras que la mano de obra restante queda relegada a los trabajos de bajo nivel, de media jornada, atemporales, sin seguridad social y asignados de forma errática (HARGREAVES, op. cit.: 77)

En lo que hace a las cualificaciones, la influencia de la economía global se hace sentir, en efecto, en la demanda de una mano de obra flexible, los llamados "trabajadores de cartera", que disponen de una "cartera de cualificaciones" que les acompañará en una carrera laboral discontinua: aspectos como la carrera tradicional o *"el despliegue de un solo juego de cualificaciones a lo largo de una vida de trabajo"* empiezan a ser problemáticas (SENNETT, op. cit.: 20). Algo que pudiera introducir creatividad, sin duda, pero que puede acabar generando precariedad laboral (GIDDENS, 1998: 426).

Las nuevas definiciones y distribuciones de tareas exigen, según HARGREAVES (op. cit.: 76 y ss.), nuevas cualificaciones y destrezas en los trabajadores: resolución de problemas, satisfacción de las necesidades del

consumidor, adaptación del producto, capacidad persuasiva, habilidad para el establecimiento de relaciones entre quienes identifican y quienes resuelven problemas, etc. Proyecciones educativas de estas nuevas cualificaciones son aprender a trabajar en grupos, autodisciplina, lealtad, etc.:

(...) Es evidente que un objetivo importante de los profesores y de las escuelas en una sociedad postindustrial es educar a los jóvenes en destrezas y cualidades como la adaptabilidad, la responsabilidad, la flexibilidad y la capacidad para trabajar con otros. Lo mismo ocurre con la familiarización con las nuevas tecnologías que caracterizarán cada vez más muchos ambientes laborales (pág. 76).

Algo que vendría a cuestionar las estructuras escolares existentes, en una determinada dirección:

Con frecuencia, se representa positivamente la flexibilidad como una forma de crear un trabajo más significativo y holístico para los individuos. Por sus beneficios económicos, de organización e individuales, la flexibilidad se presenta a menudo como un objetivo clave para la educación y su reestructuración (ibid.: 77).

Con todo, abunda el autor, la adopción de los supuestos de la flexibilidad no es algo que pueda hacerse sin tener en cuenta sus aspectos perniciosos; cambios, necesarios, en lo curricular y lo organizativo, que no han de desconsiderar los aspectos segregadores y de explotación que incorpora en la práctica. Cabe recordar que tales transformaciones se deben, en gran medida, a la aplicación del llamado 'modelo japonés', y ya avisamos en su momento de los peligros de la descontextualización. Hay otros riesgos, sin embargo, que tiene que ver, paradójicamente, con la aplicación parcial del mismo: se toman las modificaciones en la forma de organizar el trabajo en la organización pero se soslayan cuestiones que eran centrales en dicho modelo: la lealtad, la identificación con la empresa, la provisión de ciertas prestaciones por parte de ésta, la extensión de la convivencia en una serie de actividades, etc., es decir, aspectos culturales (aquí, de la organización) son vaciados de contenido, depurados. La lealtad de los em-

pleados, como sugiere Hargreaves, está garantizada por la realización del trabajo, las recompensas que conlleva, etc., cuando esa garantía desaparece, el vínculo se rompe. La metáfora del 'mosaico móvil', que Hargreaves toma de Toffler (ibid.: 96), relata una organización de unidades que se mueven, se mezclan, y cambian continuamente, donde las personas interactúan y aprenden constantemente; metáfora vecina de "la organización que aprende", el mosaico móvil tiene aspectos positivos, pero no se pueden ignorar los efectos perniciosos de su aplicación práctica, como veremos en próximos capítulos, en la línea de la flexibilización, la responsabilización o la manipulación:

(...) Cuando los límites son permeables, los papeles se difuminan y las tareas cambian constantemente, ¿qué sentido tiene la pertenencia a una organización? En un contexto carente de claridad, certeza y estabilidad, ¿qué pasa con las carreras de los individuos y las inversiones futuras? Si los departamentos se cierran, se redistribuyen las responsabilidades o la misma existencia de la organización se pone en entredicho, ¿qué pasa con la lealtad y el compromiso, con ese vínculo básico entre el individuo y la organización? (ibid.: 94).

Incide SENNETT (op. cit.) en la debilidad del vínculo con la nueva organización-red. Los lazos con las empresas se vuelven débiles y de corta duración. Para hacer frente a estos cambios, *"el desapego y la cooperación artificial son una armadura mejor que el comportamiento basado en los valores de lealtad y servicio"* (ibid.: 24). Algo que quedaría perfectamente retratado por los *"lazos débiles (...) integrados en el trabajo de equipo, en el cual el equipo pasa de una tarea a otra y el personal que lo forma cambia durante el proceso"* (ibid.: 23). De singular importancia para nuestro trabajo, el trabajo en equipo es una de las clave de los modelos de gestión de la calidad. Sennett no esconde sus implicaciones:

La moderna ética del trabajo se centra en el trabajo en equipo. Celebra la sensibilidad de los demás; requiere "capacidades blandas", como ser buen oyente y estar dispuesto a cooperar; sobre todo, el trabajo en equipo hace hincapié en la capacidad de adaptación del equipo a las circunstancias. Trabajo en equipo es la ética del trabajo que conviene a una

economía política flexible. Pese a todo el espaviento psicológico que hace la moderna gestión de empresas acerca del trabajo en equipo en fábricas y oficinas, es un *ethos* del trabajo que permanece en la superficie de la experiencia. El trabajo en equipo es la práctica en grupo de la superficialidad degradante (ibid.: 104).

El tiempo de los equipos es flexible y orientado a tareas específicas a corto plazo, pero es superficial, en ellos comunicarse es más importante que lo comunicado y los conflictos se soslayan para mantener unido al grupo:

(...) La gente aún sigue jugando al poder en los equipos, pero al hacerse hincapié en las capacidades blandas de la comunicación, en la facilitación y la mediación, un aspecto del poder cambia radicalmente: la autoridad desaparece, la autoridad del tipo que proclama segura de sí misma: "¡Ésta es la manera correcta!" "¡Obedecedme, porque sé de lo que estoy hablando!" La persona con poder no justifica sus órdenes; los poderosos sólo "facilitan", posibilitan un camino a los demás. Este poder sin autoridad desorienta a los empleados, que pueden seguir sintiendo la necesidad de justificarse, si bien ahora no hay nadie "arriba" que responda. El Dios de Calvino ha huido. La desaparición de las figuras de la autoridad se da de maneras específicas y tangibles (ibid.: 115).

Habla Sennett de la figura del líder, que resume la reformulación de las formas de autoridad; sus aptitud más notable, aparentemente, es la "facilitación" o la "gestión de procesos"; se trata de una forma de colectivizar la competencia, se diría, de responsabilizar a un conjunto del rendimiento:

(...) En el moderno equipo de trabajo surge la siguiente ficción: los empleados no compiten entre sí, y, lo que es aún más importante, la ficción de que empleados y jefes no son antagonistas; el jefe gestiona el proceso del grupo. Él o ella es un "guía", un "coordinador", la palabra más maliciosa del moderno léxico de la gestión de empresas, un líder, más que gobernante, está de tu lado. El juego del poder se juega entre un equipo y otros equipos de otras empresas (ibid.: 116).

Ficciones que sustituyen la directividad y la sanción por la presión mutua y la responsabilización colectiva, dejando a salvo la estructura de poder de las empresas. Las modernas técnicas de gestión de empresarial hacen fe de estas nuevas formas de organización del trabajo que tornan invisible la autoridad:

(...) Las ficciones del trabajo en equipo, a causa de su misma superficialidad de contenido y atención puesta en el momento inmediato y su manera de evitar la oposición y la confrontación, son útiles en el ejercicio de la dominación (ibid.: 121).

Para Sennett, en su conjunto, *“las prácticas de la flexibilidad se centran principalmente en las fuerzas que doblegan a la gente”* (ibid.: 47). Dicho de otro modo, el deseo de dejar atrás la rutina burocrática y la búsqueda de esa flexibilidad *“han producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación”* (ibid.: 48). En parecidos términos se expresa GORZ (op. cit.), cuando se pregunta por las implicaciones del posfordismo:

(...) Esta concepción ¿abre espacios sin precedentes para el poder obrero y anuncia una posible liberación *en* el trabajo y *del* trabajo a la vez? ¿O lleva a la sujeción de los trabajadores al colmo, obligándolos a tomar por su cuenta la función patronal y “el imperativo de competitividad”, a poner el interés de la empresa por encima de todo, incluida su salud y hasta su vida? ¿Implica una nueva feudalización de las relaciones sociales de producción —el obrero convertido en el “feroz vasallo” de una firma con cuyos intereses está conminado a identificarse totalmente— o lleva en germen la toma del poder total por parte de los trabajadores, a quienes la propiedad capitalista de la empresa termina por aparecérselos como una estructura parasitaria obsoleta? (GORZ, op. cit.: 41).

En cualquier caso, la superación del modelo fordista supone que

(...) El posfordismo se presente *a la vez* como el anuncio de una *posible* reapropiación del trabajo por parte de los trabajadores y como la regresión hacia una sujeción total, una cuasi condición de vasallaje de la persona misma del trabajador (ibid.: 42).

El toyotismo, concluye Gorz, reemplaza las relaciones sociales modernas por relaciones premodernas. Correlatos de esta nueva forma de entender la organización son la recomposición de la identidad de los trabajadores en virtud de su identificación con la empresa, su socialización en “la cultura de la empresa”, que exige, por ejemplo, una formación específica dentro de ésta (ibid.: 46). En el grupo —coincide con Sennett— el trabajador se somete a la presión conformista del mismo, se elude el conflicto y la negociación en beneficio del consenso (ibid.: 47). El vínculo con la empresa se convierte en el único lazo social, en tanto exige la movilización de toda la persona del trabajador, y la “pérdida total de sí” si deja de merecer la confianza de la firma: “*la emancipación virtual de los trabajadores posfordistas en el seno de su trabajo corre pareja así con un control social reforzado*” (ibid.: 47). La subjetividad desplegada se sustenta en la devoción incondicional a la empresa, desasida de cualquier otro vínculo, en una suerte de “*personalización del sometimiento*” (ibid.: 49).

De otro modo, “*la ‘lean production’ produce ella misma las condiciones sociales y culturales que permiten el dominio del capital sobre la autonomía del trabajo vivo*” (ibid.: 52). La autonomía no puede ser mandada, ha de desplegarse por iniciativa del sujeto, por ello la dominación del capital no se ejerce directamente sobre el trabajo, sino por caminos indirectos, y toma la forma de “*un condicionamiento que conduce al sujeto a aceptar o a elegir precisamente eso que se entiende que le impone*” (ibid.). Y esto se logra por medio de la inestabilidad, la flexibilidad, la inconstancia que produce el postfordismo en todos los dominios:

(...) En la empresa posfordista los conocimientos técnicos y la maestría profesional no valen más que en combinación con un *estado de ánimo*, una disponibilidad ilimitada a los ajustes, mutaciones, imprevistos, en resumen, con esta disposición caracterológica que los anglosajones llaman *eagerness*: ardor en el trabajo, premura por servir, celo. La personalidad del candidato, su actitud hacia el trabajo es lo que decidirá en primer término su contratación (ibid.: 54-55).

Lo que remite a las condiciones macrosociales que afilan el potencial dominador de las mutaciones técnicas. “*El posfordismo produce su elite al*

producir desempleo", sugiere Gorz (ibid.: 56), selecciona individuos de entre una masa de trabajadores igualmente cualificados, de modo que su utilidad social puede ser apreciada en relación únicamente a sus servicios: cuanto más se identifican con su trabajo y su empresa, *"más contribuyen a producir y a reproducir las condiciones de su propia servidumbre"* (ibid.).

Se trata, a la postre, de un proceso más general por el cual el trabajo deja de concitar derechos y un sentimiento de utilidad; la volatilización, la discontinuidad del trabajo, la inseguridad quiebran la identidad articulada en torno al trabajo, y transmiten el mensaje de que hay que aceptar condiciones cada vez más precarias, porque trabajar es un privilegio:

(...) Convertido en algo precario, flexible, intermitente, con duración, horarios y salarios variables, el empleo deja de integrar en un colectivo, deja de estructurar el tiempo cotidiano, semanal, anual y las edades de la vida, deja de ser el zócalo sobre el cual cada uno puede construir su proyecto de vida (ibid.: 67).

SENNETT (op. cit.) estudia precisamente las implicaciones que los cambios asociados a la flexibilidad producen en el carácter, porque, por ilegible, la indiferencia de este nuevo capitalismo es más personal (ibid.: 153). En el fondo, dirá Sennett, *"poner el acento en la flexibilidad cambia el significado mismo del trabajo"*. La vida laboral se fragmenta, dificultando el desarrollo de un relato de identidad o historia vital de los individuos (ibid.: 25). En términos generales, el neocapitalismo propicia un mundo que *"no ofrece muchas cosas que se parezcan a una narración, ni económica ni socialmente"* (ibid.: 29) y crea *"un conflicto entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas"* (ibid.: 30). Son las narrativas postmodernas, que reflejan la experiencia del tiempo en la moderna economía política:

(...) Un yo maleable, un *collage* de fragmentos que no cesa de devenir, siempre abierto a nuevas experiencias; éstas son precisamente las condiciones psicológicas apropiadas para la experiencia de trabajo a corto plazo, las instituciones flexibles y el riesgo constante (ibid.: 140).

En particular, impide crear narrativas predictivas, a largo plazo, y engendra *"estructuras de carácter constantemente en recuperación"* (ibid.: 142).

Más aún, si como afirma DUBIEL (op. cit.: 103), *"la actual crisis del trabajo asalariado es (...) una consecuencia de la reducción del tiempo laboral de la sociedad en su conjunto"*, por efecto, fundamentalmente, de las innovaciones tecnológicas, el mecanismo de la flexibilización —bajo las fórmulas organizativas ya descritas— y la precarización radica, a la postre, en convencer del *"carácter central del trabajo-empleo y de sus irremplazables funciones sociales"* cuando en verdad ha dejado de serlo (GORZ, op. cit.: 68).

La "sociedad del trabajo", desarrollada en el curso de la industrialización se apoyaba subjetiva (horizonte experimental biográfico de los trabajadores) y objetivamente (racionalidad de su organización, distribución de estatus, etc.) en la centralidad del trabajo asalariado (DUBIEL, op. cit.: 109). Aspecto éste fundamental, por cuanto, como señala GIDDENS (1998) en las sociedades modernas trabajo y autoestima van ligados:

(...) Incluso cuando las condiciones laborales son relativamente desagradables y las tareas que comporta monótonas, el trabajo suele ser un elemento estructurador de la constitución psicológica de los individuos y del ciclo de sus actividades cotidianas (pág. 396).

El trabajo reporta un salario, un nivel de actividad —y unos conocimientos asociados a la tarea—, variedad respecto al entorno doméstico, una estructura temporal, contacto social e identidad personal —autoestima— (ibid.). Pero ahora el trabajo ya no puede ser el principio de constitución de la sociedad, porque la producción de subjetividad ya no está ligada a un trabajo-empleo, no proporciona un relato vital, en el sentido apuntado por Sennett. ¿Qué sentido tiene entonces reducir educación a capacitación? En un momento en que, como apunta HARGREAVES (op. cit.), los inventarios de destrezas caros a las nuevas formas de producción y organización del trabajo empiezan a parecer selectivos y seductores, las llamadas recurrentes al ajuste entre las cualificaciones escolares y las demandas de un mercado laboral flexibilizado devienen miopes, cuando no interesadas:

(...) Las economías flexibles plantean importantes retos a la enseñanza de los conocimientos y destrezas que han de aprender las generaciones futuras, y a la creación de estructuras y modelos de organización del trabajo de los profesores más flexibles mediante las cuales puedan alcanzarse esos objetivos. De igual manera, las economías flexibles suponen el riesgo de que los objetivos de la escolarización y lo que los profesores deban enseñar se restrinjan de forma prematura e, incluso quizá, perniciosa a unos planes cuasiempresariales de un tipo concreto (ibid.: 78).

GORZ (op. cit.) afirma, en este sentido, que es necesario pasar de la socialización a la educación. La primera no es emancipación, *"oculta al sujeto el poder de producirse asignándole una figura que no puede mantener por sí mismo"*; la educación, en cambio, *"apunta por esencia a hacer nacer en el individuo la capacidad de hacerse cargo de sí de manera autónoma"* (ibid.: 78).

La urgencia de este llamamiento viene exigida, además, por un último aspecto del nuevo capitalismo: su carácter inmaterial. RIFKIN (op. cit.: 15) señala como una de las transformaciones fundamentales hacia el nuevo capitalismo *"la transición de la propiedad al acceso"*. La acumulación y la propiedad dejan paso a la reducción, el préstamo o la subcontratación, la venta al servicio continuado:

(...) La propiedad resulta simplemente demasiado lenta como institución (...). En un mundo de producción individualizada, de continuas mejoras e innovaciones, e incluso de reducción de los ciclos de vida de los productos, todo se queda anticuado casi de inmediato. Cada vez tiene menos sentido tener, retener y acumular en una economía en la que el mismo cambio es la única constante (ibid.: 16).

Apreciación congruente con las transformaciones en la organización y la comercialización ya apuntadas. La transición, en este sentido, de un régimen de propiedad de bienes a otro de acceso *"cambia de manera fundamental nuestras nociones sobre cómo se ejercerá el poder económico en los años venideros"*, como es probable que *"un mundo estructurado en torno a las relaciones de acceso produzca un tipo muy diferente de ser humano"* (ibid.: 17). La

sociedad postindustrial se define por la calidad de vida medida por los servicios y comodidades (salud, educación, diversiones y habilidades) consideradas deseables (ibid.: 121). El paso de la propiedad al acceso supone un vuelco, afirma Rifkin, *"sin embargo nuestra sociedad continúa actuando como si las relaciones de propiedad fueran fundamentales"*, cuando las fuerza económicas caminan en sentido opuesto. A la pérdida de centralidad del trabajo habría que unir, pues, la de la propiedad, otro elemento, cabe pensar, importante en la conformación de identidades y, a qué negarlo, del que el capital extrajo pingües beneficios. Pero su lógica insaciable, maximizadora, convierte la propiedad en algo de rentabilidad limitada. Es la era de los servicios, en detrimento de los bienes físicos:

(...) El nuevo capitalismo resulta más temporal que material. En vez de convertir en mercancías los lugares y las cosas e intercambiarlas en el mercado, ahora tratamos de asegurarnos el acceso al tiempo y a la pericia de otros y pedir prestado lo que necesitamos, tratando a cada cosa como una actividad o un proceso que compramos por un periodo de tiempo limitado. El capitalismo pierde su origen material y se transforma en asunto de pura temporalidad (ibid.: 136).

Algo apreciable igualmente en el tipo de capital que cotiza:

(...) En el mundo de hoy el control de las ideas es más poderoso que el control del espacio y del capital físico. Los intentos del sector financiero de invertir en el puro capital intelectual, con cifras de cientos de miles de millones de dólares es un claro testimonio del cambio de sensibilidades en un sistema capitalista cuya misma identidad ha estado vinculada durante mucho tiempo al capital físico (ibid.: 84).

Cabe recordar aquí las afirmaciones de Giddens respecto de la flexibilización del espacio geográfico por mor del desanclaje espacio-temporal, que hacía aparecer el "lugar" como algo fantasmagórico. Tal circunstancia liga bien con una producción que tiende a desmaterializarse, a tornarse liviana, vaporosa, en gran medida por la cualidad de los productos con que trabaja. Es, según Rifkin, la transición de la producción industrial a la producción cultural:

(...) La producción cultural refleja la etapa final del modo de vida capitalista, cuya misión esencial ha sido siempre la de incorporar cada vez mayor parte de la actividad humana al terreno del comercio. La progresión que conduce las prioridades económicas de los bienes manufacturados a la provisión de servicios básicos, a la comercialización de las relaciones humanas y finalmente a vender el acceso a las experiencias culturales es un testimonio de la determinación unilateral de la esfera comercial que acaba por convertir todas las relaciones en relaciones económicas (ibid.: 19).

La cultura se vende en forma de vivencias, las experiencias se pagan, y *"tipos pecuniarios de relación humana sustituyen a las relaciones sociales tradicionales"*, con vocación de fagocitar una amplia diversidad de aspectos de la vida de las personas, definitivamente clientes:

Durante los años ochenta y noventa la moda consistía en la desregulación de las funciones y servicios ofrecidos por los gobiernos. En menos de veinte años, el mercado global consiguió con gran éxito incorporar a la esfera comercial grandes parcelas de lo que primeramente había sido la esfera pública —incluyendo el transporte público, los servicios públicos y las telecomunicaciones—. Ahora la economía ha puesto sus miras en la última esfera de la actividad humana que restaba por mercantilizar: la cultura. Los rituales culturales, las actividades comunitarias, las reuniones sociales, el arte, los deportes y los juegos, los movimientos sociales y la actividad cívica, todo resulta invadido por la esfera comercial. El gran tema para los años venideros es ver si la civilización puede sobrevivir a una amplia reducción de la esfera estatal y cultural en la cual el ámbito comercial queda como mediador exclusivo y primordial de la vida humana (ibid.: 21).

De hecho, señala el autor, se habría producido un notable debate público sobre la desregulación de los servicios gubernamentales y su absorción por la esfera comercial, y se habría prestado mucha menor atención a *"la absorción de la esfera personal por parte del mercado"* (ibid.: 156). Lo que distinguiría, pues, al capitalismo moderno es *"la expropiación de diversos aspectos de la vida para convertirlos en relaciones comerciales"* (ibid.: 137). No sin riesgos:

Si el sistema capitalista continúa el proceso de mercantilización del ámbito cultural, corremos el riesgo de que éste se atrofie y no pueda producir suficiente capital social para sostener la economía. El delicado equilibrio entre cultura y comercio se destruirá si se agota el capital social que sólo aquélla produce, pero sirve de lubricante para el conjunto de las operaciones comerciales (ibid.: 315).

Apunta Rifkin a una de las contradicciones del capitalismo, que hasta el momento había necesitado preservar ciertas zonas por imperativos de legitimación, para paliar una penetración que ahora parece irremediable.

Las relaciones comerciales se quieren permanentes —la “pura temporalidad”—, con el objetivo de vender tantos productos como sea posible a un único cliente, mercantilizar de por vida las relaciones con cada uno de ellos, “introducirse en la vida de los clientes de manera que la empresa tenga una presencia constante” (ibid.: 142).

En suma, esta tendencia del nuevo capitalismo a la mercantilización de lo social, lo cultural y aun lo personal, aportaría, de momento, un pos-trer contorno a un perfil antropológico, como ya apuntamos, progresivamente depurado; contorno por otro lado consistente con los que arrojan las nuevas formas de organización del trabajo y la flexibilización del mercado de trabajo. Así, la nueva servidumbre a la que aludía Gorz en el ámbito del trabajo sería una de las facetas de una ciudadanía reformulada, cara a otras servidumbres en el ámbito esta vez del consumo (y consumo aquí es todo).

Revisadas las transformaciones operadas en las formas de organización y en el mercado de trabajo, en las cualificaciones y en el perfil del trabajador/consumidor, cabe retomar ahora, desde otro punto de vista, las cuestiones que planteábamos la respecto de las consecuencias de la implementación, siquiera que discontinua, más o menos “diseñada”, de las políticas o del “proyecto” neoliberal. Que las transformaciones que hemos recogido aquí respondan, acompañen o se compadezcan con la lectura que desde el neoliberalismo, o, para ser más precisos, las agencias que hemos identificado con responsabilidad en el diseño y aplicación de tales políticas, e incluso aquellas otras que despliegan, replican o aun median en dicho proceso (los Estados nacionales, las administraciones, organismos

públicos y privados, etc.), no es tan importante —en realidad no pueden establecerse vínculos causales para determinar qué precede a qué, si las transformaciones a las políticas o viceversa, tan sólo alertar de la serie discontinua de (interrelaciones entre) unas y otras, y sus implicaciones— como la reformulación del modelo antropológico, en tanto tales transformaciones contribuyen a construir subjetividades, y del propio modelo de relaciones sociales. Nos interesa, en particular, este es un tema recurrente en este capítulo, el papel del Estado en ese modelo social. Momento en el que resulta oportuno traer de nuevo a FOUCAULT:

(...) Hay una cosa muy cierta, y es que tal como ha funcionado el Estado hasta ahora, es un Estado que no tiene ya posibilidades ni se siente capaz de gestionar, dominar y controlar toda la serie de problemas, de conflictos, de luchas, tanto de orden económico como social, a las que pueden conducir esta situación de energía cara. Dicho de otro modo: hasta ahora el Estado ha funcionado como una especie de Estado-Providencia y, en la situación económica actual, ya no puede serlo (1991: 164).

(...) Este sistema, elaborado en el periodo de entreguerras —es decir, en una época en la que uno de sus objetivos era atenuar, o si se prefiere, amortiguar un determinado número de conflictos sociales y en la que se utilizaba un modelo conceptual impregnado de una racionalidad nacida en torno a la primera guerra mundial—, este sistema encuentra hoy sus límites al enfrentarse con la racionalidad política, económica y social de las sociedades actuales (ibid.: 210).

Un dispositivo que habría generado “situaciones de dependencia” al proporcionar seguridad. Advierte Foucault, en este sentido, de un proceso de “desinversión”, por el cual el Estado se desinteresaría de un cierto número de cosas y problemas a las que hasta ese momento había dedicado una especial atención:

(...) Creo que actualmente el Estado se halla ante una situación tal que no puede ya permitirse ni económica ni socialmente, el lujo de ejercer un poder omnipresente, puntilloso y costoso. Está obligado a economizar su propio ejercicio de poder. Y esta economía va a traducirse, justamente en ese cambio del estilo y de la forma del orden interior (ibid.: 165).

Ese nuevo orden obedece a una economía caracterizada por (ibid.: 165-166):

1) La localización de un cierto número de "zonas vulnerables" en las que *"el Estado no quiere que suceda absolutamente nada"*. Son zonas de peligrosidad, de extrema vulnerabilidad, donde el Estado no cederá y aplicará las sanciones más duras.

2) Una especie de tolerancia, con el relajamiento de los controles cotidianos, policiacos, puesto que *"es mucho más fácil dejar en la sociedad un cierto porcentaje de delincuencia, de ilegalidad, de irregularidad"*. Esos márgenes de tolerancia adquieren un carácter regulador.

3) Un sistema de información general, requisito para los dos anteriores, atento ya no a la vigilancia de los individuos sino a la posibilidad de intervenir en cualquier momento. Un sistema de información virtual, *"especie de movilización permanente de los conocimientos del Estado sobre los individuos"*.

4) La constitución de un consenso, con el apoyo fundamental de los *mass media* sobre esos controles, que significará *"una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden social se autoengendre"*, interviniendo lo menos posible, dejando que sean los propios interlocutores quienes resuelvan los conflictos y contradicciones provocados por la situación económica, un Estado *"desentendido y condescendiente"*.

Las sugerentes hipótesis de Foucault podrían servir de punto de partida a una explicación diferente, pero complementaria, de los efectos del discurso y las políticas neoliberales, que DE MARINIS (1999) resume en la *"reestructuración de lo que se entendía por la relación entre lo público y lo privado"*:

(...) En efecto, la reestructuración se manifiesta de maneras diversas y encuentra resistencias y apoyos, según se trate del campo del control de la criminalidad y la seguridad pública, del nivel municipal o regional del gobierno, del sistema educativo, de la administración de justicia, de la prestación de servicios de salud, etc. En todos los campos, se verifica sin embargo una revalorización de (o un énfasis sobre) la figura de un individuo libre y responsable en el marco de sus respectivas limitadas comuni-

dades de lealtades y solidaridades, así como una concomitante inyección de una "cultura de empresa (...) en todos los niveles de la conducta (pág.: 76).

De Marinis sitúa el análisis, recogiendo el guante lanzado por Foucault, en dos niveles: las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno. Las primeras —y cabe remitirse aquí al análisis recogido en el capítulo segundo— son preponderantemente prácticas, refieren prácticas históricas:

(...) Se trata de una forma de concordancia de reglas, formas de pensar, procedimientos tácticos, con un conjunto de otras condiciones, bajo las cuales, en un determinado momento, resulta posible percibir algo como un "problema", tematizarlo como tal y generar alternativas prácticas de resolución del mismo... (ibid.: 88).

Tales racionalidades, señala el autor, "*van desarrollando en el transcurso de su despliegue una coherencia práctica*" que no tienen desde el principio. Así, racionalidades específicas se constituyen por su aplicación exitosa a la resolución de problemas sociales. Recordemos aquí las nociones complementarias de discontinuidad y serie en Foucault. Tales prácticas, se diría, configuran dinámicas que "*sólo más tarde se articulan en un marco explícito*" (ibid.). Más que racionalidades sucesivas, hablamos de "*una sucesión de modos de problematización diferentes*" (ibid.: 89).

El análisis de las tecnologías de gobierno entronca con la "microfísica del poder" que también revisamos en el citado capítulo. De Marinis las define así:

(...) Se trata, entonces, de los "inocentes" mecanismos, ritualizados, banalizados, casi naturalizados por su aplicación habitual en la práctica cotidiana, a través de los cuales las autoridades buscan "instanciar" la práctica de gobierno (ibid.).

Son procedimientos prácticos que inscriben el saber en el ejercicio práctico del poder: procedimientos de archivo, cálculo, examen, uso de vocabularios técnicos, estandarización de sistemas, etc. Son "*diversas formas*

que pueden revestir y asumir las relaciones sociales" en las que se insertan artefactos o aparatos técnicos, y que: (1) pretenden "dirigir, moldear, modelar y modular la conducta de otros", y (2) son desplegadas, probadas y perfeccionadas de manera continua (ibid.: 90).

Apunta De Marinis que "en cada situación histórica se combinan las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno de manera particular", de modo que lo que genéricamente se denomina gubernamentalidad sería más apropiado denominarlo "gubernamentalidades", o "modalidades diferentes de encastre de ambas instancias", y el análisis debería insistir, consecuentemente, en las interdependencias entre ambas dos, sin otorgar primacía a ninguna de ellas (ibid.: 90-91).

Foucault, señala De Marinis, "apenas alcanzó a esbozar los rasgos de la crisis del welfarismo y a entrever la emergencia de una situación nueva", anunciando una tarea para los neofoucaultianos que, ya sí, se encontraron ante "el establecimiento de un complejo de racionalidades y tecnologías de tipo neoliberal" (ibid.: 92).

En esta dirección, el neoliberalismo consistiría antes en una "técnica positiva de gobierno" que una mera retirada del Estado, en especial, "la reconfiguración que experimenta la relación entre instancias estatales y no estatales, entre lo público y lo privado" (ibid.: 93). El Estado se autonomiza de otras entidades de gobierno, a las que, sin embargo, permanece vinculado en una compleja cadena de relaciones. Por otro lado,

(...) La flexible figura del mercado transnacional reemplaza a la rígida planificación estatal de la economía nacional; las viejas responsabilidades sociales welfaristas se trastocan y se recodifican en formas mercantilizadas crecientemente de-socializadas, de previsión individual y familiar; simultáneamente, se inyecta en los sujetos una conducta empresarial que debe reemplazar la "pasividad" y la "dependencia" propias de una época pasada, cuando las solidaridades y las responsabilidades colectivas, a la vez que daban importantes garantías y reducían con ello las incertidumbres existenciales, le quitaban peso a la autonomía personal (ibid.: 93).

Si hay, pues, una recodificación del lugar del Estado, la hay, igualmente, del lugar del sujeto.

(...) En este contexto, es de suponer que si se altera profundamente la relación entre Estado e instituciones particulares, entre lo público y lo privado, si se reactivan a nivel general los principios de mercado, eficiencia y competitividad para los intercambios y la gestión económica, al tiempo que se devalúan o reconfiguran nociones más "sociales" como solidaridad y pertenencia (nacional, clasista, etc.) es lógico que algo deba "hacerse" también al nivel del sujeto (ibid.: 93-93).

Para el autor, entonces, sería un error pensar que el sujeto construido por el neoliberalismo es una reedición del *homo economicus* de la teoría económica clásica —como afirma, por ejemplo, DIETRICH (1997: 156-157)—, se trataría más bien, y cita a O'Malley (1996), del *homo prudens*, que busca en el mercado (su específica capacidad es la adquisición de bienes y servicios), entre las ofertas disponibles, la satisfacción de sus necesidades de seguridad, placer y bienestar social; se caracteriza, asimismo, por un repliegue de posiciones y una búsqueda de nuevas identidades en la comunidad más cercana (ibid.: 94). Cobran nuevo vigor, de hecho, las comunidades, no sólo en el nivel de las racionalidades políticas; así, las tecnologías de gobierno "*tienden crecientemente a gobernar a través de la comunidad*", por la instrumentalización de lealtades personales y responsabilidades activas que, como hemos visto, ya no es posible hallar, más que de un modo superficial, en el trabajo —así, por ejemplo, en el trabajo en equipos, tan en boga, encontramos este tipo de apelaciones y tecnologías—. No es ocioso, por otra parte, situar en este contexto los mecanismos que propician y redefinen el consumo como una opción personal, gobernada por el sujeto, expresión máxima de su libertad:

(...) No sólo es la empresa la que domina las actividades propiamente económicas, no sólo las actividades no necesariamente económicas se gestionan cada vez más como empresas, sino que la conducción de la propia conducta se ha vuelto una empresa (ibid.: 95).

De este modo se opera el ahorro de energía la que aludía Foucault:

(...) El Estado Providencia era un permanente, perseverante, incansable productor de energía social. Además de producirlos, condensaba los flujos de energía de las fuerzas sociales y los codificaba en una misma matriz de solidaridad colectiva. En el neoliberalismo, por el contrario, se procura la economización más efectiva posible de los medios de gobierno, y se trata entonces de gobernar contando con la mayor cantidad posible de la energía que para su propio gobierno aporten los gobernados mismos (ibid.).

Un punto de vista que afecta al modo en que contemplamos (construimos) los objetos y formulamos las teorías:

(...) En ello se debería atender especialmente a las nuevas dinámicas de fragmentación de espacialidades y temporalidades, a las nuevas prácticas por las cuales se pone fuera de juego a sectores crecientes de población superflua y a las nuevas formas que asumen los poderes y los saberes. Incluso podría ponerse un enorme signo de interrogación a la novedad de estas configuraciones, puesto que, muchas veces, las supuestamente nuevas transformaciones sólo traducen o recodifican viejas prácticas (el vino viejo en nuevos odres, o el vino joven en viejos odres, según los casos, algo que de todas maneras se debería develar en una investigación empírica acotada) [ibid.: 99].

En parecidos términos se expresa ROSE (1997: 30 y ss.), al argumentar que el cuestionamiento del Estado del Bienestar se sustentó en una tesis económica, a saber: los crecientes niveles de impuestos y de gasto público dedicados al sostenimiento de los servicios públicos ponían en peligro la salud del capitalismo, en la medida en que imponía tasas impositivas al beneficio privado. Si la izquierda lo enfocó como una crisis fiscal del Estado, la derecha lo hizo destacando la contradicción del crecimiento de un sector público improductivo y un sector privado que generaba toda la riqueza nacional. A las tesis económicas se sumaron una serie de críticas formuladas desde todo el espectro político, críticas que, desde distintos supuestos, incluían de un modo u otro las implicaciones (y la eficacia) de las políticas emprendidas en el tema de la desigualdad y las desventajas sociales:

(...) Se puso así de relieve que tras sus apasionadas demandas en aras de una mayor fundamentación para sus servicios subyacía la oculta estrategia de construir un imperio, así como el ascenso de intereses sectoriales, y se puso de manifiesto que fueron las clases medias quienes, más que los pobres, se beneficiaron tanto de las oportunidades de empleo como de los servicios del *Welfare State*, y que estos servicios destruyeron, en realidad, otras formas de ayuda social tales como las de la iglesia, la comunidad y la familia, y que no favorecieron una responsabilidad social ni ciudadanía, sino más bien la dependencia y la mentalidad clientelística (pág. 31).

Sugiere Rose que las políticas emprendidas por los conservadores en gran Bretaña y EE. UU. a finales de los setenta y durante los ochenta, antes que basadas en una racionalidad política coherente lista para ser desarrollada, fueron inicialmente respuestas a diferentes problemas relativos al bienestar, pero *"gradualmente, estas diversas escaramuzas fueron racionalizadas en el interior de un relativamente coherente programa de gobierno que se denominó neoliberalismo"* (ibid.: 32). La reactivación de una suerte de vigilancia crítica sobre el gobierno, combinando una *"retórica de la intransigencia"* con técnicas en absoluto novedosas que acabaron por incorporar esas críticas al gobierno:

(...) Un hecho que puede resultar paradójico en lo que se refiere al neoliberalismo es que, pese a presentarse a sí mismo como una crítica al gobierno político, mantiene el programático *a priori*, la presuposición, de que lo real es programable por las autoridades: los objetos de gobierno se hacen así pensables en la medida en que sus dificultades aparecen como susceptibles de diagnóstico, prescripción y cura. El neoliberalismo no abandona la *"voluntad de gobernar"*, sino que mantiene la visión de que el fracaso del gobierno para alcanzar sus objetivos puede ser superado si se inventan nuevas estrategias de gobierno que triunfarán (ibid.: 33).

Una fe en el papel de los expertos, del conocimiento, y de ambos dos en la planificación, heredada o de la que no se abdica, y que tendrá enormes repercusiones cuando en el nivel discursivo determinadas recetas aparezcan como inevitables, naturales y aun deseables, cuando el horizon-

te de las respuestas a los problemas se presente limitado cuando no totalmente cerrado.

Para Rose, tres rasgos definen al neoliberalismo (ibid.: 33 y ss.):

1) Una nueva relación entre los expertos y la política: los poderes conferidos anteriormente a los expertos y sus conocimientos son ahora transferidos a "*regímenes calculadores de contabilidad y de gestión financiera*", surgiendo una gama de nuevas técnicas dirigidas a ejercer un control crítico sobre la autoridad (las presupuestarias, las de contabilidad y las auditorías):

(...) Estas "ciencias grises", estos "saber hacer" de la enumeración, el cálculo, la monitorización, la evaluación y la gestión, pueden aparecer al mismo tiempo como modestos y omniscientes, limitados y aparentemente sin límites, cuando se los aplica a problemas tan diversos como al conveniencia de un procedimiento médico, o la viabilidad de un departamento universitario (ibid.: 34).

La mercantilización opera en la dirección de devolver aparentemente los poderes "desde arriba" (planificación y obligatoriedad) hacia abajo (las decisiones de los consumidores), de modo que "*permite imaginar un "mercado libre" en el que las relaciones entre los ciudadanos y los expertos no estén organizadas ni reguladas a través de la obligatoriedad, sino basadas en actos de elección*" (ibid.). La monetarización gobierna, a través de las técnicas presupuestarias, las conductas individuales, al proporcionar "*nuevas vías para asegurar la responsabilidad y la fidelidad de los agentes que formalmente continúan siendo autónomos*" (ibid.: 34-35), como se aprecia en la "presupuestarización" de cualquier actividad. La auditoría, por su parte, "*ha reemplazado la confianza que la fórmula de gobierno había concedido a las credenciales profesionales*" (ibid.: 35). El control se redefine en términos de "gestión del riesgo":

(...) En este proceso las entidades son transformadas, para ser "auditadas" tiene que convertirse en "auditables", producir una nueva trama de visibilidades en relación con la conducta de las organizaciones y de aquellos que la componen. (...) Pese al hecho de que su "perfil epistemológico" es, si es que tiene alguno, todavía de más bajo nivel que los co-

nocimientos que desplaza, y pese a que no existe nada nuevo en las técnicas de auditoría en sí mismas, sin embargo el modo en que operan —en términos de procedimientos más que en términos sustantivos, según criterios al mismo tiempo aparentemente estables y muy flexibles tales como eficiencia, conveniencia, efectividad— las convierte en una tecnología versátil y altamente transferible para gobernar a distancia (ibid.).

Y para uniformar procesos, habría que añadir, porque, ciertamente poco novedosas, las auditorías son en verdad “controles de calidad de los procesos”, que operan en base a especificaciones del producto, sea cual fuere este, y tienden a homogeneizar, desde una determinada “filosofía” (por bajo que sea su nivel, como bien apunta Rose), los procesos que co-tejan. En este sentido, la visibilidad, siquiera que *a posteriori*, remite al modelo en que se funda la auditoría, y es por ahí por donde llegará la uniformización.

2) “Una nueva pluralización de las tecnologías sociales”, en consonancia con una tendencia a la des-gubernamentalización del estado o des-estatalización del gobierno y, más profundamente, una mutación del concepto de lo social. Así, pierden centralidad tecnologías de regulación que durante el siglo XX formaban un dispositivo único, sustituidas por “una forma de gobierno que actúa a través de la conformación de poderes y voluntades de entidades autónomas: empresas, comunidades, profesionales, individuos” (ibid.: 36). Se implantan nuevos modos de cálculo y normas como la competitividad, calidad y demanda de los usuarios. La calidad, como vemos, aparece en distintos ámbitos de una regulación aparentemente difusa, inconcreta hasta hacerse operativa. Aquí, el carácter dúctil del término sirve bien a sus usos.

Se produce lo que se conoce como ‘*quangoization of State*’, la desarticulación de una variedad de actividades de gobierno antes asumidas por el aparato político. Es el tiempo de las organizaciones no gubernamentales, las fundaciones, etc., sujetas a los nuevos controles:

(...) Contratos, objetivos, indicadores, medidas de los resultados, monitorización y evaluación están así siendo usados para gobernar el comportamiento de esas entidades, al mismo tiempo que les conceden una

cierta autonomía para tomar decisiones de poder y responsabilizarse de sus acciones (ibid.: 36).

3) Una nueva especificación del sujeto de gobierno. *“La entronización de los poderes del cliente en tanto que consumidor”* define ahora a los sujetos de gobierno de una nueva manera: individuos activos que buscan realizarse a sí mismos, *“maximizar su calidad de vida mediante actos de elección”* dotando a sus vidas de sentido *“en la medida en que pueden ser racionalizadas como el resultado de elecciones hechas o de opciones por tomar”*:

(...) El problema consiste, por tanto, en encontrar los medios a través de los cuales los individuos se hacen responsables mediante opciones individuales que adoptan para sí mismos y para aquellos a los que deben lealtad, formando un estilo de vida acorde con gramáticas que han sido ampliamente diseminadas, que ya no dependen de cálculos ni de estrategias políticas para su lógica de funcionamiento ni para las técnicas que implican (ibid.: 37).

Objeto de diseminación han sido, cabe pensar, las técnicas, los procedimientos, los mecanismos de atribución de valor y de justificación de las elecciones, la calidad por ejemplo. Nos hallamos, pues, ante un nuevo dispositivo integrado por tecnologías tales como los *mass media* y sus pedagogías, las encuestas de opinión, la publicidad y el *marketing*, los expertos de la subjetividad, etc., que hace posible gobernar de modo *“liberal avanzado”*:

(...) Han proporcionado una plétora de mecanismos indirectos que han hecho posible introducir los objetivos de las autoridades políticas, sociales y económicas en el interior de las elecciones y compromisos de los individuos, situándolos en redes reales o virtuales de identificación a través de las cuales pueden ser gobernados (ibid.: 38).

Es un nuevo prudencialismo, donde el ciudadano es estimulado a gestionar los riesgos, a calcular, a maximizar su felicidad y su realización personal como si sólo dependiera de él:

(...) Pero semejante maximización del estilo de vida implica una relación con la autoridad a partir del mismo momento en que se define como el resultado de una libre elección.

Se puede así constatar la "reversibilidad" de las relaciones de autoridad: lo que comienza siendo una norma que debe ser implantada en el interior de los ciudadanos puede ser reformulada como una demanda que los ciudadanos pueden hacer a las autoridades (ibid.).

Un ciudadano abocado al cuidado de sí, "*redefinición de la ética de la personalización*" que sucede al desmantelamiento de las instituciones que gestionaban los problemas sociales; abocar que es condenar a la exclusión o la marginalidad a un gran número de sujetos, en el contexto de "*un nuevo régimen del yo*" sustentado en "*una política de las tecnologías humanas*" cara a la racionalidad del mercado (ibid.: 40).

Las reflexiones aquí vertidas apuntan una cierta reformulación de las formas de explotación económica, de la que el trabajo es elemento central, una tendencia a privilegiar la dimensión economicista o aun mercantilista en las relaciones sociales. La importancia del trabajo que señalaban Dubiel o Giddens, su centralidad en la producción de sí a la que aludía Gorz, la reconstrucción de la narratividad ausente que se desprende del análisis de Sennett, el compromiso que vindicaba Hargreaves, son formas de describir, desde distintos enfoques, una ausencia mayor, la que remite a la propia producción de la sociedad:

No puede haber sociedad que no *sea* algo para sí misma; que no se *represente como algo* —lo que es consecuencia, parte y dimensión de su necesidad de *ponerse como "algo"* (CASTORIADIS, 1998: 22).

La sociedad, dirá Castoriadis, ha de ponerse como algo, dotándose de las significaciones imaginarias que la mantienen cohesionada; todo individuo ha de ser portador de la "representación de sí" de la sociedad, condición, a su vez, de la existencia misma de la sociedad:

(...) La forma más idónea de captar la crisis de las sociedades occidentales contemporáneas es haciendo referencia a esta dimensión: el hun-

diminuto de la autorrepresentación de la sociedad, el hecho de que estas sociedades ya no pueden ponerse *como "algo"*... (ibid.: 23).

Hay, en suma, una crisis de las significaciones imaginarias sociales que procuran referencias a los individuos. En breve, en las sociedades occidentales reina una vacío total de significación. El rechazo de la vida social, la privatización, el narcisismo, etc., ofrecen la imagen de una vida en sociedad como *"una odiosa obligación"* para los individuos, que se sienten atrapados en las relaciones sociales.

La economización de la vida social y la pérdida de los Estados nacionales del control sobre la economía en el proceso de mundialización habrían contribuido decisivamente a debilitar esa representación. En el periodo de posguerra la estabilidad social y política dependió substancialmente de la capacidad del sistema para ofrecer lo que se esperaba de él (pleno empleo aproximado y niveles de consumo crecientes), algo con lo que habría acabado el "delirio neoliberal" perpetrado en la década de los ochenta (ibid.: 81-82).

Pero, advierte Castoriadis, una vuelta a las políticas keynesianas no remediaría un cuestionamiento mayor, un hundimiento que atañe a la dimensión histórica, *"la definición por la sociedad de su referencia a su propia temporalidad"* (ibid.: 25). La ideología del progreso, en cualesquiera de sus versiones, dotaba de sentido a la Historia de una sociedad, la occidental, convencida del valor universal de su cultura, y que no ha encontrado en el exterior la confirmación de sí misma. *"El descubrimiento —en fin— por parte de las sociedades occidentales de su especificidad histórica (...) no podía por menos de repercutir sobre la autorrepresentación de esta cultura y de la imagen que ella podía forjarse de su futuro"* (ibid.: 28).

Es en el contexto de estas transformaciones donde cabe situar un progresivamente comprensivo discurso de la calidad, explicable en unas nuevas coordenadas de racionalidades políticas/tecnologías de gobierno. En el siguiente apartado prestaremos atención a los llamados procesos de reestructuración, que explican los modos en que se resuelven las tensiones entre Estado y mercado, en el ámbito de la educación, y con el que pretendemos cerrar, siquiera que provisionalmente, algunos de los temas que

han nucleado este capítulo: el protagonismo asumido por el Estado en la provisión de las políticas educativas, la redefinición de la igualdad, o el significado que adopta la calidad.

Dejaremos para el próximo capítulo una presentación más sistemática de las políticas de calidad, que reflejan bien muchas de las cuestiones aquí tratadas, relativas a las formas de organización del trabajo y sus implicaciones en términos de cualificación, deteniéndonos en las tecnologías de gobierno que transportan las nuevas lógicas.

3.2.2.- REESTRUCTURACIÓN: ENTRE EL ESTADO Y EL MERCADO.

Con el taylorismo, el viejo término de calidad fue incorporado a la semántica propia de la ideología tecnolátrica —control de la calidad del producto—. Se dice calidad, no ya de los productos sino de los servicios (sanitarios, educativos), entendiendo a estos últimos como particulares productos sometidos a las leyes del mercado capitalista. Se trata de considerar productos o mercancías a los servicios que proporciona el sistema escolar. Estos productos-mercancías-servicios son objeto de producción y de distribución en virtud del libre juego de la demanda y la oferta. Objeto de tráfico mercantil, para los particulares —supuestos soberanos en este particular mercado— la educación es algo que se consume: constituye en principio el objeto de consumo —como la cosmética— por el que se paga atendiendo a una determinada contabilidad de costos. Como en cualquier mercado de consumo, el valor de la educación y el estándar de calidad otorgado a esa educación guarda una estrecha relación con el número, con la cantidad. Extremando las posiciones, una educación de calidad es considerada tal porque en una educación minoritaria y por ello privilegiada, aunque todo privilegio se legitime precisamente como privilegio necesario, no simplemente adquirido, sino innato, natural. Dentro del mercado de la educación, como, por ejemplo, en el mercado de la ropa, calidad quiere decir diferencia, distinción, seducción, conquista (LERENA, 1989: 98).

Un primer aspecto a tratar en relación a las transformaciones analizadas en el anterior apartado es el de las cambiantes relaciones entre Estado y mercado. Ha sido, de hecho, uno de los temas recurrentes a lo largo de este capítulo en relación al protagonismo que en cada momento han

tenido los Estados en la provisión de las políticas; la coyuntura económica, las tendencias transnacionales, el signo de los gobiernos, etc., han venido determinando una mayor o menor presencia del Estado, una más o menos amplia cobertura social —educativa en particular—, en definitiva, una atención y un tratamiento diferenciales de cuestiones relacionadas con la extensión de la educación, la superación de desigualdades, la elevación de la calidad, etc. Y es por ello que el análisis de las relaciones entre Estado y mercado es doblemente importante: el carácter de agente privilegiado del primero en la provisión de las políticas educativas —las políticas de calidad, en particular— reúne en una misma reflexión asuntos de diversa pero crucial importancia como los arriba apuntados. Dicho de otro modo, detenerse en el estudio de cómo ha ido cambiando la relación de fuerzas entre el Estado y el mercado nos sirve para, además de cerrar el recorrido trazado en este capítulo en torno a los temas que lo han nucleado (las cualificaciones, la igualdad, los niveles, la calidad, etc.), aportar un primer elemento de lo que hemos venido denominando el “mapa del discurso de la calidad”, a saber: la lógica desreguladora de los sistemas educativos.

En breve, si las políticas en torno a la calidad, de aliento internacional, presentan una serie de dinámicas convergentes, tendentes al control y la uniformización, el reverso de éstas, y su complemento, es una tendencia a desregular o liberalizar la provisión y gestión del sistema en su conjunto, asimilando ambas al funcionamiento del mercado. Esta tendencia, coherente con las condiciones y los discursos analizados no deja de resultar compleja. En primer lugar, porque nos encontramos con formas híbridas en la provisión de la educación y en la financiación de las escuelas. En segundo lugar, porque esta tendencia aparentemente divergente está alimentada, no obstante, por una vocación de sentido contrario, uniformadora también. Y aquí, igualmente, el análisis efectuado en el apartado anterior nos sirve las claves: la liberalización de la gestión del sistema educativo, la introducción de la lógica del mercado viene exigida de un cambio en la forma de gestión de las organizaciones, cara a los supuestos avanzados, como decíamos, en el apartado 3.2.1.

Es tan sólo uno de los aspectos que perfilan el discurso sobre la calidad en el ámbito de las políticas, pero decisivo, tanto por las implicaciones que contiene respecto del sentido de la escolarización en una sociedad, su

carácter público en especial, como por el modo en que la particular relación de fuerzas Estado-mercado contribuye a mediar en la implantación de las políticas de alcance mundial, igualmente convergentes. Es decir, las agencias nacionales y aun locales tienen un papel fundamental a la hora de contrapesar dinámicas que prestan a mercantilizar la provisión educativa, con las repercusiones que éstas arrostran en el ámbito de las desigualdades, para sectores desfavorecidos y grupos desaventajados de la sociedad. El discurso sobre la calidad cierra, en este contexto, la lógica de un sistema, el escolar, progresivamente vencido hacia una concepción gerencialista para la organización y clientelista para el ciudadano.

Comencemos precisamente por esto último. SASSEN (2000) al analizar el papel de los Estados nacionales en la economía global, resalta que *“la mayoría de los procesos globales se materializan en los territorios nacionales”*, con la imbricación de actores globales e instituciones nacionales. La transformación del Estado nacional, asegura la autora, *“está conformada a la vez por la tendencia hacia la estandarización (...) y por las características nacionales específicas”* (pág. 2). Un aspecto de esa estandarización es la negociación por los Estados nacionales de la convergencia de las respectivas legislaciones y los factores extranjeros como empresas, mercados u organismos supranacionales:

Generalmente, utilizamos términos como *“desregulación”*, *“liberalización financiera y comercial”* y *“privatización”* para describir el resultado de esta negociación. El problema con estos términos es que sólo captan la renuncia del Estado a regular su economía. No registran todas las maneras en que el Estado participa para crear nuevos marcos a través de los cuales se potencia la globalización (ibid.: 3).

Más contundente si cabe es DIETRICH (1997):

(...) La imposición de los intereses económicos del gran capital en la determinación de las estructuras y dinámicas económicas nacionales requiere, con frecuencia, el poder —si no la violencia— del Estado; tal como es obvio en los lucrativos negocios de las *“privatizaciones, los topes salariales, las quiebras de sindicatos, etc.* (pág. 69).

La preservación de la autoridad del Estado sobre el territorio se limita tan sólo a la condición geográfica, puesto que el Estado pierde capacidad reguladora, o la traspassa al sector privado. La tesis de Sassen queda resumida en la siguiente cita:

(...) Debido a que los procesos globales se materializan en gran medida en los territorios nacionales, muchos Estados nacionales han tenido que entrar a participar en la implantación del sistema económico global, aunque en algunos momentos de manera periférica, y en este proceso han experimentado transformaciones en diversos aspectos de su estructura institucional (SASSEN, op. cit.: 3).

La magnitud de esas transformaciones difiere según el peso o el poder de los Estados a que nos refiramos:

El efecto debilitante de la expansión del capital transnacional sobre la capacidad de autodeterminación nacional es más notable en los países del Tercer Mundo que constituyen el eslabón más endeble en la cadena de explotación planetaria y en la jerarquía de poder internacional. De hecho, la erosión de su potestad alcanza ya tal dimensión que puede afirmarse positivamente que su gobernabilidad ha sido expropiada substancialmente y depositada en los centros de poder internacionales (DIETRICH, op. cit.: 70).

En el ámbito educativo, donde también rigen tendencias estandarizadas, la reestructuración del Estado remite en parte a la implementación de políticas, condiciones y estructuras caras al nuevo sistema económico mundial, con ramificaciones expresamente dirigidas a los sistemas educativos, ya que:

(...) La estructura de producción y realización mundial del capital determina la estructura ocupacional mundial, la que a su vez condiciona la estructura del sistema educativo mundial, del cual los sistemas educativos nacionales son funciones o subsistemas dependientes (ibid.: 122).

En el caso de los países latinoamericanos, por ejemplo, la estabilización de la situación económica y política sirve a la implantación de las políticas educativas, y *"tiende a generar un mayor financiamiento y descentralización de la gestión educativa"* (ibid.: 91). La privatización, de hecho, sería expresión de una transferencia, ya no sólo de propiedad sino también de funciones reguladoras del Estado, que *"reemergen como funciones de gestión empresarial o servicios empresariales especializados"* (SASSEN, op. cit.: 4-5), como tendremos ocasión de analizar.

Aspecto fundamental, por cuanto conecta con la necesidad expresada por los organismos internacionales de abandonar la planificación centralizada —si hay una planificación o un diseño es global, y compete a tales organismos— y el proteccionismo en favor de un sistema de mercado; *"la función del Estado es complementar la labor del mercado"*, afirma DIETRICH (op. cit.), con un significativo avance en el ámbito educativo:

(...) La última tendencia estructural observable es la disminución del papel del Estado en la educación que está siendo sustituido por los intereses del gran capital, mistificados como "mercado" (pág. 141).

Sustitución discursivamente articulada en torno de un juego de identificaciones,

(...) Entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa (CORAGGIO, 1997: 43).

Una suerte de reduccionismo que opera por transposición, escasamente analítica y débil teóricamente, de referentes regidos por lógicas distintas:

Como consecuencia, no debe extrañar que su propuesta básica para el sistema educativo consista en (hasta donde sea posible) dejar librada la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos la que defina

cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué maneras, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse (ibid.).

Una reforma, con todo, más compleja de lo que el término privatización sugiere:

(...) Para ajustar la realidad al modelo, además de la privatización y la descentralización, las políticas van a orientarse *coyunturalmente* a reformar, desde el Estado, el funcionamiento real del sistema educativo, para institucionalizar nuevas pautas de comportamiento de sus agentes que se acerquen a las que supone el modelo de competencia perfecta (ibid.: 44).

Transformaciones, de nuevo, que atañen no sólo a las relaciones de producción sino también a los modos en que ésta se organiza, que contienen, pues, pautas de cambio institucional. El alcance de esta transposición, el aspecto que adquiere en cada caso la tensión entre Estado y mercado, y aun el modo en que el primero se reorganiza y reformula sus funciones es lo que tratamos de indagar en este apartado, en la medida en que se trata, como ya señalamos anteriormente, del núcleo del discurso sobre la calidad en la pasada década como en la presente.

Retomemos algunos de los elementos que hemos venido revisando en anteriores apartados en relación, ahora, al cambio de signo que presidió las políticas educativas en la pasada década:

Las reformas más características de los años noventa se han denominado *reestructuradoras*, apoyadas en las consignas de equidad, diversidad y eficiencia. Su característica esencial es el actuar no tanto en los comportamientos de los profesores o sobre los *currícula*, sino alterando las reglas básicas de funcionamiento del sistema educativo y de los centros escolares. *Reestructurar* consiste, en este contexto, en una recolocación de la capacidad de decisión sobre determinados aspectos del sistema educativo y sobre sus prácticas, en una nueva distribución de la legitimidad de intervención para proveer de dirección al sistema escolar. Se trata de un cambio en el plano de las políticas educativas y, en cierto sentido, de la desaparición de la política como proyecto de transformación global, donde los referentes se diluyen y se borran los perfiles en un ejercicio del poder

más oculto, aunque se diga que los cambios se emprenden en aras del principio de una mayor democratización (GIMENO, 1998: 255).

Para el autor, el arrumbamiento del modelo clásico de política educativa se sustenta no tanto en los defectos constatados en su aplicación como los titubeos sobre sus objetivos, a saber (ibid.: 259 y ss.):

a) Un sistema educativo unitario, con instituciones articuladas en torno a un proyecto común, sería inadecuado a una sociedad presidida por la diferenciación del trabajo y la diversificación cultural.

b) La mundialización rompería con la soberanía de los Estados nacionales, viéndose deslegitimados los esfuerzos del Estado para diseñar las competencias requeridas por los ciudadanos para insertarse en el sistema productivo, sujeto como está dicho diseño a políticas planetarias. La globalización, por otra parte, *"aleja los referentes colectivos y hasta los hace desaparecer"*, cobrando relevancia como referencia la pequeña comunidad.

c) De hecho, la globalización tendría como reverso una particularización, fuente de nuevas identificaciones. La integración internacional sumada a los procesos de descentralización exigidos por la democratización vaciaría por abajo sus competencias y rompiendo con la unidad administrativa; decisiones y controles pasan a tener un carácter más local al tiempo que se propician el insularismo cultural, el localismo nacionalista y la diferenciación insolidaria.

d) El ascenso de las políticas neoconservadores habría convertido al Estado en el centro de las críticas, *"tildándolo de imposible, ineficiente y derrochador"*. En lo que hace a la educación, el Estado se habría comprometido a satisfacer demandas que no puede soportar, en parte porque el derecho a la educación se ha "equipado" en exceso, acumulando servicios y recursos complementarios. Las proyecciones neoliberales sobre las políticas educativas habrían propiciado una renuncia a los valores liberales y una retirada del Estado. Como consecuencia de todo ello se produce la introducción de mecanismos de mercado que minan los sistemas públicos de educación:

(...) La negación de la intervención estatal se argumentará en nombre de la libertad, de la eficiencia y hasta de la más eficaz distribución. Así como las privatizaciones —se dice— generan más riqueza para todos, la

desaparición de la estructura mastodónica del sistema público de educación unitario, repartirá más calidad de educación para todos (ibid.: 262).

e) El avance de los derechos civiles y la necesidad de reafirmación de identidades culturales habría generado una participación de sectores sociales más dinámicos; la exaltación de la individualidad y la privacidad provoca recelos a la intervención del Estado, percibida como limitadora, soslayando objetivos solidarios.

f) La diversidad social, cultural e ideológica sería causa de *"la desigual ponderación de los distintos fines de la educación"*, dando lugar a un proyecto que puede satisfacer desigualmente a los distintos sectores sociales.

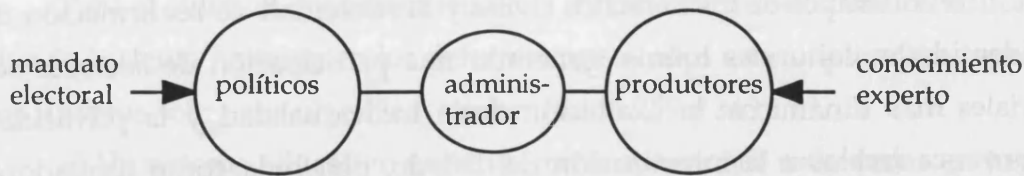
Un modelo alternativo de política educativa descentrada o postmoderna debería ser más flexible, más capaz de adaptarse a particularidades y de dar protagonismo a los agentes sociales, que, en su caso, podrán ser vistos como clientes o consumidores.

Esto supondría (a) en el nivel micropolítico, un aumento del papel de los consumidores vía su participación en la elección o la gestión, en detrimento de los profesores, y (b) en el nivel macropolítico, un debilitamiento del papel de los agentes que desde los poderes públicos diseñaban las políticas, que pasan a desempeñar un papel de arbitraje entre productores (centros y profesores) y consumidores (padres y estudiantes). Modelo que presenta no pocas contradicciones, pues,

(...) Es un territorio potencialmente más creador, alejado de la burocracia y de la uniformización. Pero (...) en los campos desregulados de la educación —bien se trate del sistema en general, del *currículum* o de la gestión de los centros escolares— no florece inexorablemente la libertad, la calidad, la eficiencia, la autonomía, la participación, la creatividad, la diversificación o la desburocratización (ibid.: 264).

Todas las nociones que aparecen en las tres últimas líneas de la cita de Gimeno pueden hallarse como lemas y/o justificaciones, de los discursos que impulsan este giro en las políticas educativas. Giro que RICHARDS (1994) describe con tres modelos sucesivos de gestión de lo público, que hace corresponder a sendos periodos históricos. El primero de ellos, que la autora define como *"paradigma de administración pública"*

estaría ligado al Estado del Bienestar y las políticas de distribución del gasto público. Podría representarse así:



Fuente: RICHARDS, op. cit.: 36.

En este modelo los políticos toman las decisiones en ejercicio del mandato electoral. No se distingue entre consumidor, elector o ciudadano. La rendición de cuentas fluye hacia arriba, desde los productores del servicio hacia los políticos, y de éstos al electorado; forma parte del más amplio proceso de rendición de cuentas político y, por ello precisamente, *“casi inevitablemente se pierde”*. La legitimidad proviene en este paradigma del conocimiento experto central a la producción del servicio, de modo que el personal, por la complejidad del proceso, puede influir y aun alterar los resultados. Los profesionales del servicio público no se ven como meros técnicos por lo que promueven sus propios valores y sus definiciones del sentido del servicio. Se da, en este sentido, una tensión entre los valores defendidos por los productores y los detentados por los políticos, que confieren al administrador un papel integrador: ha de negociar el significado común y mantener el servicio en funcionamiento, por lo que han de ser neutrales, lo que, a su vez, resulta perjudicial por su falta de compromiso con el servicio (ibid.: 37).

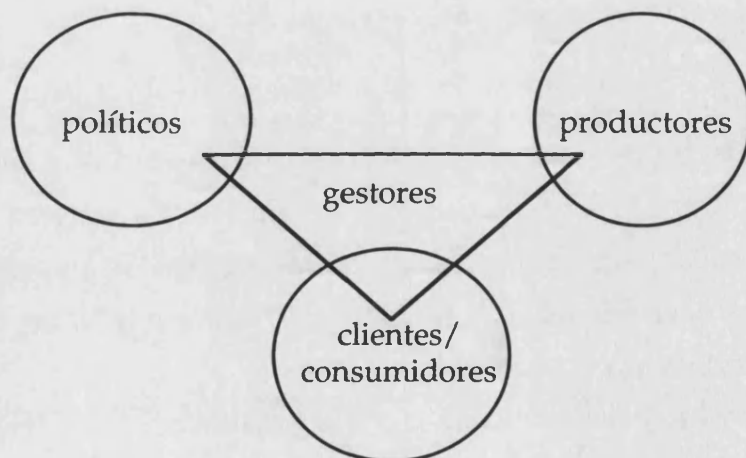
Como vemos, la descripción del paradigma de gestión de lo público que regiría en las políticas del bienestar es bastante simplista, prejuicioso se diría. El segundo modelo es el *“paradigma de la eficiencia”*:



Fuente: RICHARDS, op. cit.: 39.

Este modelo se correspondería con la crisis de los setenta y la reducción del gasto público. Guiado por la necesidad de reducir el gasto, el objetivo era hacer más eficientes las organizaciones del sector público que, carentes de la disciplina de la competición, *"sucumben al interés del productor"*. Es necesario, pues, aplicar donde sea posible las disciplinas de mercado para proporcionar cierta presión, y donde no lo sea, la presión directa de la dirección de la organización. Aquí el rol del administrador se transforma en el del gestor que ejerce presión sobre los productores para lograr una mayor eficiencia (ibid.: 38).

El paradigma de la eficiencia es una intensificación de la productividad del servicio que resta el carácter de compromiso al servicio y rebaja el contenido profesional de la tarea. El tercer modelo es el *"paradigma del consumidor"*, sustentado por el concepto del *"poder del cliente"*. Significa, en opinión de Richards, *"un cambio positivo en la cultura, y proporciona una justificación para que gestores y productores trabajen juntos por el objetivo común de mejorar la calidad del servicio"* (ibid.: 41). Argumentando la defensa del indefenso consumidor frente a las grandes burocracias, este paradigma apuesta por el establecimiento de estándares mínimos de rendimiento, una focalización en los resultados del servicio.



Fuente: RICHARDS, op. cit.: 42.

Una serie de factores explicarían la hegemonía de este paradigma, según la autora:

1) Las consecuencias no previstas de la gestión eficientista, que habría propiciado la importación de modelos del sector privado, donde el

mercado es el principio de legitimación y las acciones se justifican en virtud de lo que el cliente quiere y está dispuesto a pagar. La consecuencia no prevista del contacto de la administración pública con el sector privado fue la introducción de la legitimidad de mercado en el ámbito público, aunque los fundamentos económicos sean distintos.

2) La gestión por el mercado. Con el tiempo las estrategias de gestión de mercados han ido cobrando peso en relación al control administrativo directo. La implementación del modelo perfecto de mercado es improbable en el sector público, pero sí lo es el “cuasi-mercado”, donde mecanismos semejantes a los del mercado funcionan en el seno de un contexto altamente regulado. Las elecciones del consumidor influyen directamente en la distribución de los recursos entre los proveedores.

3) Liderazgo y cambio cultural. El énfasis en el liderazgo y la excelencia, propiciado por el éxito del modelo japonés, habrían operado un cambio en la cultura organizacional, orientada ahora hacia la mejora del rendimiento y los valores asociados a ella, que han de ser interiorizados por los miembros de la organización:

(...) El cambio cultural requiere que los viejos patrones de comportamiento sean cuestionados, y que una visión de una nueva cultura sea desarrollada para secuestrar la imaginación del personal e inspirarlo a hacer las cosas mejor (ibid.: 43).

Una cultura presidida por la orientación al cliente, entonces. Si antes, los consumidores de servicios públicos era alentados a creer en el mayor conocimiento de los profesionales, ahora los intereses de aquéllos pasan a primer plano, haciendo realidad las promesas, nunca cumplidas, de su participación efectiva (ibid.: 44).

Dos aspectos a retener, fundamentalmente, en el llamado “paradigma del consumidor”: (1) en el ámbito de la educación el mercado perfecto no es posible, pero sí el ‘cuasi-mercado’, que operaría en un contexto regulado; y (2) su introducción, empero, exige de cambios en la cultura organizativa, acordes al modelo de referencia. Se adivina, en el caso de la educación, un mercado peculiar —un vector desregulador (x)— que, no obstante, ha de sujetarse a determinados controles —un vector regula-

dor (y) —, y cuyo modo de atraque es la introducción de nuevas formas de cultura organizativa más cercanas al primero que al control administrativo —pero que no deja de incorporar otras formas de controlar la producción, y a los productores (z)—.

¿En qué contexto arrancan estas tendencias? Cabe situarlas en el cruce de las críticas neoconservadoras a los sistemas educativos —y las políticas emprendidas por los gobiernos de idéntico signo— con las transformaciones que hemos descrito estaban operándose en el ámbito económico, tendentes a incrementar la productividad y descentralizar o aligerar los procesos de producción. WHITTY, POWER y HALPIN (1999) resumen así el origen y las justificaciones de las reformas reestructuradoras en el campo de la educación:

La década de los ochenta ha sido testigo de un número creciente de tentativas para reestructurar y desregular la enseñanza estatal en diversas partes del mundo. En estas iniciativas, ocupan un lugar fundamental los movimientos para dismantelar las burocracias centralizadas de la educación, y crear, en su lugar, unos sistemas descentralizados de educación que lleven consigo unos niveles significativos de autonomía institucional y diversas formas de gestión y administración a cargo de las escuelas (pág. 15).

Tentativas que cabe conectar, insistimos, con los discursos sobre el descenso (o la ausencia) de calidad de las escuelas públicas puestos en circulación por la Nueva Derecha a partir de (su lectura de) los datos aportados por distintos informes, con las políticas emprendidas por los gobiernos neoconservadores de la citada década y, más ampliamente, con la tendencia a la desregulación del sector público y los ataques generalizados a los modos burocráticos en las organizaciones. Los autores se hacen eco de la ya reseñada noción de "cuasimercado", para *"caracterizar estos intentos de introducir las fuerzas del mercado y las formas de decisión propias del sector privado en la provisión de la educación y de los servicios de bienestar"* (ibid.). En este modelo, la provisión, por la que se puede competir, se separa de la financiación, y del comprador, vía elección del usuario; puede estar más o menos reglamentado por el gobierno que, en general, aporta la financiación:

(...) La introducción de los cuasimercados suele llevar consigo una combinación de elección de los padres y de autonomía escolar, junto con un grado considerable de rendición pública de cuentas y de reglamentación gubernativa. En este contexto, la elección de los padres se refiere a los intentos de reforzar las oportunidades de elección entre las escuelas del sector público y, a veces, el uso de fondos públicos para ampliar las opciones del sector privado. La autonomía escolar supone la delegación de diversos aspectos de decisión desde los centros administrativos regionales o de distrito a las escuelas públicas y, por tanto, capacitar a los profesionales de las mismas o a consejos de las comunidades para que actúen como los responsables de las escuelas privadas (ibid.: 16).

Los argumentos de los defensores de las políticas de cuasimercado apuntan a una mayor diversidad de la provisión (que permitirá a los padres elegir la mejor escuela), una gestión más eficiente (asimilada a la de las escuelas privadas), y, en general, *“una profesionalidad potenciada y unas escuelas más eficaces”*. Paradójicamente, y en un ejercicio de incorporación indisimulado, se afirma que este modelo beneficiaría a las familias de comunidades menos favorecidas, las más perjudicadas por el servicio de las organizaciones burocráticas. No es difícil, en cambio, entrever en estas reformas una naturalización de las desventajas y una profundización de las desigualdades.

Señalan los autores que la vinculación de autonomía escolar con la elección de los padres no es necesaria, o que es posible tener una sin la otra, cuando las tesis a favor del ‘cuasimercado’ ven en la elección la forma más eficaz y casi exclusiva de instituir la gestión a cargo de la escuela. Una revisión de la investigación sobre estas políticas —añaden— resulta insatisfactoria: bien se centra en casos particulares de escuelas “autogestionadas”, bien se centra en el conjunto de la reestructuración de un sistema (ibid.: 17). La primera línea de investigación sería la que trata de detallar el funcionamiento cotidiano de las escuelas, atendiendo a las formas de gestión pedagógica fundamentalmente, que tienden a dotar de más eficacia y capacidad de respuesta a las mismas. Cabe incluir aquí, por ejemplo, la segunda generación de las investigación sobre las escuelas eficaces, los estudios sobre la mejora de la escuela o el *“empowerment”*. El

gran problema de estas investigaciones es que ignoran “*las dimensiones políticas más generales del cambio*”:

(...) El hecho de convertir en centro de atención la mecánica de la gestión escolar supone que, con frecuencia, se pierden de vista los problemas del sistema de carácter más general, por no hablar de las dimensiones internacionales de la reestructuración educativa. El aislamiento que gran parte de los escritos sobre la gestión educativa mantiene respecto a la investigación y las teorías científicas sociales contribuye a su ingenuidad sociológica (ibid.).

De hecho, podemos trasladar esta impresión a la literatura “sobre” la gestión de calidad (el *Total Quality Management*), que, con los autores, elude aspectos contextuales, y se centra en aportar elementos normativos específicos, de manera aparentemente objetiva —esto es, no se trata en ningún caso de estudios “sobre” los efectos de esas formas de gestión en relación a sus más amplios propósitos—; esto y su aparentemente directa relación con la acción le otorgan un carácter seductor.

En el otro extremo, las críticas a la reforma educativa se centran exclusivamente en las fuerzas económicas y los movimientos multinacionales, con un marcado carácter de conjetura y sin apoyarse en estudios empíricos (ibid.: 18). De hecho,

(...) Cualquier discusión transnacional de la reestructuración de la educación ha de tener en cuenta un margen de varianza bastante amplio. La reforma educativa se está realizando en contextos con diferentes historias, disposiciones constitucionales y administrativas y categorías políticas. Es más, el carácter y el grado de la delegación de poderes y las formas de interconexión de las políticas varían dentro de cada país y entre ellos (ibid.: 54).

Es decir, el enfoque debería integrar la perspectiva ‘macro’ con la ‘micro’, trazar el arco que lleva desde las políticas reestructuradoras en los niveles internacional y estatal nacional, pasando por agencias locales, a los propios centros, y no precisamente de manera unidireccional: no se puede obviar el poder de determinación de determinadas instancias como no se

puede desdeñar la indeterminación de los procesos y el papel mediador de otras agencias y agentes. Echemos un vistazo a algunos de esos niveles.

ELMORE (1996) se refiere a la “segunda ola” de reformas educativas en los Estados Unidos en los años noventa:

(...) Detrás de la idea de las escuelas reestructuradas se esconde un frágil consenso de que las escuelas públicas, tal como están constituidas actualmente, no son capaces de satisfacer las expectativas de la sociedad en cuanto a la educación de los jóvenes (pág. 17).

Entre los motivos para reestructurar las escuelas cita Elmore una re-edición de las tesis del capital humano —que habría sustituido a la equidad o la justicia social—, unida a *“lo que muchos perciben como una reciente crisis de calidad de la fuerza docente”* (ibid.: 18). A diferencia de las reformas que señalaban las deficiencias del sistema educativo en relación a las minorías, ahora se apunta que las escuelas son deficientes para todos los alumnos.

Tres temas han centrado, según Elmore, el debate sobre la reestructuración. En primer lugar el *“refuerzo de autoridad”*:

(...) Sustentando el discurso del refuerzo de autoridad está la idea de que el crecimiento de la burocracia escolar y la reglamentación obstructora de los gobiernos federal, estatal y local han socavado la autoridad de los maestros: han hecho borrosa la responsabilidad de las escuelas con los alumnos y padres, y han desviado la atención de las tareas centrales de enseñar y aprender (ibid.: 22).

Un segundo tema, relacionado con el anterior, es el de la responsabilidad. La vasta burocracia escolar, de nuevo, los propósitos difusos de la enseñanza y un plan de estudios irregular habrían conducido a una situación donde *“las escuelas ya no son responsables de lo que logran con los alumnos”*, por lo que el objetivo es, consecuentemente, responsabilizar a las escuelas de los resultados producidos por sus alumnos (ibid.: 23).

Finalmente, un tercer tema fundamental sería el del contenido académico, según el cual las escuelas estarían haciendo un mal trabajo en relación a *“un aprendizaje serio de contenido académico”*, que habría de virar desde las destrezas básicas hacia otro tipo de conocimientos, más concre-

tamente, la enseñanza para la comprensión, que remitiría, a nuestro juicio, con los cambios en las habilidades demandadas por las nuevas formas de organización del trabajo, más flexibles, más orientadas a la resolución de problemas. Refuerzo de autoridad, responsabilidad y contenido académico son, pues, los tres pilares de la reestructuración:

Entonces, el discurso político sobre la reestructuración escolar está organizado en torno de cuando menos tres ideas principales: concentrar las escuelas en la enseñanza de la materia académica de las asignaturas, de manera que se estimulen la comprensión y solución de problemas; trasladar la autoridad a las escuelas y a las personas que trabajan en ellas, y garantizar la responsabilidad de los educadores para con sus clientes y con el público en el sentido más amplio (ibid.: 28).

Algo que se traduce, según los autores, en: (a) cambios en la tecnología de la enseñanza, (b) cambios en la situación ocupacional de los educadores, las condiciones de trabajo y la estructura de toma de decisiones en las escuelas, y (c) "*cambios en la distribución de la autoridad entre las escuelas y sus clientes o en la estructura de gobierno dentro de la cual operan las escuelas*" (ibid.). Cambios notables, en la medida que afectan, respectivamente, a las prácticas, la estructura del puesto de trabajo y la dirección en las escuelas, y a la lógica de funcionamiento del sistema. Tales cambios se proyectarían, a su vez, en tres modelos. El primero va dirigido a hacer más eficaces las prácticas de enseñanza; el segundo se refiere a la formación, el acceso, promoción y carrera, así como las condiciones de trabajo; el tercero consiste en una mayor adecuación a las demandas del entorno y, en particular, con las preferencias de los clientes (padres y alumnos):

(...) El argumento afirma que las organizaciones relacionadas directamente con su clientela y con un alto grado de influencia sobre sus recursos producirán resultados más acordes con lo que quieren sus clientes, y éstos las considerarán más exitosas. Como el modelo le atribuye gran importancia a las preferencias del cliente, tiene relativamente poco que decir sobre lo que debería ser la estructura interna de las escuelas. En realidad, un sistema escolar que funcionara según los principios del modelo clientelar

tendría una amplia variedad de escuelas que representarían la gama preva-
leciente de preferencias del cliente... (ibid.: 37).

En efecto, en este modelo el educador actúa a la manera de un geren-
te de mercados; su conocimiento reside en la capacidad de discernir “lo
que quieren los clientes”. En resumen, los dos primeros modelos adoptan
una perspectiva favorable a la oferta y el tercero, en cambio, una perspec-
tiva favorable a la demanda. Como los modelos rara vez son puros, no
resulta ocioso pensar en formas mixtas; de hecho, no parece que sean in-
compatibles, por no decir que la tercera opción, la más radical, se serviría
bien de las dos primeras:

El modelo clientelar tiene también consecuencias importantes para la
estructura de autoridad en la educación. Si las preferencias del cliente fue-
ran el determinante fundamental del éxito de las escuelas, entonces se des-
confiaría de la mayoría de las reglas que están expresadas en normas
uniformes en uso en todas las escuelas: pruebas uniformes, plan de estu-
dios, adopción de libros de texto, etc. Las reglas fijas crean inflexibilidad
en la sensibilidad de las escuelas a las preferencias de los clientes. Por lo
tanto, si el modelo clientelar estuviera vigente, requeriría una estructura re-
glamentaria escolar muy distinta de la vigente en la actualidad. Sin embar-
go los defensores de una mayor influencia del cliente son más claros en
relación con las restricciones reglamentarias que eliminarían que en relación
con las reglas apropiadas bajo un nuevo régimen (ibid.: 38).

Cuestión de interés, por cuanto la convencida pero parcial argumen-
tación de los defensores del mercado, que insiste en el modelo general de
relación —de los centros con los clientes, entre los centros: de competen-
cia—, poco o nada dice de los aspectos a regular, en breve: a toda desre-
gulación, ¿no sigue una regulación desde parámetros distintos?, y, ¿cuáles
son éstos?, ¿no exige un modelo de mercado, por “imperfecto” que sea,
cambios en las condiciones laborales, los modos organizativos y la cuali-
dad de las prácticas? Sin duda, una fuente de tensiones. Elmore anuncia
algunas inherentes a esta nueva ola reformista: tensiones en las fuentes de
autoridad, que surgirían de las discrepancias entre padres y educadores y
que atañen a las áreas de conocimiento experto de los segundos; tensiones

entre los clientes de las escuelas exitosas y los de las que no lo son, a saber: *"la reestructuración escolar, si funciona, creará desigualdades entre las escuelas"* (ibid.: 40); tensiones, por otro lado, en lo concerniente al control político y, en particular, las formas de evaluación externa del rendimiento; tensiones, finalmente, en lo que hace al significado y definiciones de la instrucción —más ampliamente, el sentido de la escuela.

Saltamos, con RAYWID (1996: 186 y ss.), al nivel escolar. Encontramos en éste dos estrategias principales de reestructuración orientadas al cambio de las pautas de autogobierno y de dirección: la escuela descentralizada o de *"administración autónoma"* y las *"escuelas de elite"*. La primera es una propuesta de descentralización y desburocratización, que restituye algunas decisiones al seno de las escuelas:

(...) En teoría, estados y distritos asignan a las escuelas la autoridad para actuar y los recursos para poner en práctica las decisiones, y cada escuela recibe su cuota presupuestal (...) para que haga sus propias asignaciones. Se espera que cada escuela funcione de acuerdo con pautas políticas establecidas por el estado y el distrito, pero en general la responsabilidad de la escuela va de los insumos actuales y los controles del seguimiento a la responsabilidad de resultados como asistencia y logros de los alumnos en exámenes estatales y distritales (pág. 187).

El concepto de escuelas de elite, en cambio, va ligado al compromiso de *"una diversificación deliberada de las escuelas"*, de modo que cada una desarrolle su propio programa —distinto de algún modo—:

(...) Después, se invita a las familias a seleccionar una escuela dentro de la colección disponible, selección dependiente de las necesidades e intereses particulares de los alumnos tomados individualmente o de la preferencia de la familia en cuanto a la orientación general de la escuela (ibid.: 188).

Ambas estrategias parten de una desafección por el control burocrático, pero si en el primer caso se apuesta por una descentralización, en el segundo se opta, además, por una diversificación de la oferta; ambas requieren *"un reordenamiento fundamental de la organización escolar para definir-*

se a sí misma en grado mayor de lo que lo es ahora" (ibid.: 190). En este sentido, un tema central es la redefinición de la misión de la escuela:

(...) Parte de la demanda de reestructurar las escuelas es que reconstituamos su misión. En algunos casos, lo que se busca es un cambio a una orientación más firme hacia el bien público. Tal parece ser ciertamente el mensaje incluido en la demanda de un desempeño escolar superior para mejorar la competitividad económica de la nación (ibid.: 192).

El enfoque de las escuelas autoadministradas se asienta en una cierta recuperación de la noción de comunidad, lo que significa que la determinación de la misión y su reflejo en las prácticas, tendrá rasgos idiosincrásicos, más marcados en el caso del enfoque de las escuelas de elite, internamente más coherentes en lo que hace a la misión, más ajustada, externamente, a las demandas de alumnos y padres. En este sentido, deviene sustancial el cambio de la cultura de la escuela (ibid.: 202 y ss); mientras en la descentralización se trataría más de un cambio en la dirección, en las escuelas de elite se enfatizarán las cuestiones de identidad y cultura, apreciándose una mayor flexibilidad en las funciones del personal, con correlatos en el ámbito de la selección, las capacidades requeridas o el adiestramiento. De hecho, la especialización de funciones es otro de los ámbitos sujetos a transformación; en el caso de la descentralización, y en coherencia con lo ya expresado, se produce una ampliación de funciones de los implicados en la dirección, o una apuesta por las comisiones *ad hoc*, mientras que en las escuelas de elite los maestros asumen una mayor diversidad de funciones. Cabe preguntarse donde quedaría esa especialización en un modelo mixto, como puede cuestionarse que esa mayor diversidad de funciones no revirtiera en una intensificación del tiempo de trabajo, o que las formas de autoridad se redefinieran bajo la apariencia de mayor implicación en las decisiones.

Lo que nos lleva a un último tema relevante, el de la autonomía y el control (ibid.: 216 y ss.). En el enfoque de descentralización se tiende a una mayor autoridad del director y una mayor autonomía en decisiones referidas al control presupuestario, la contratación laboral y la organización del plan de estudio. Esa autonomía es mayor en el enfoque de escuelas de

elite, por cuanto la diversificación de las escuelas es incompatible con un control centralizado de las mismas, una autonomía que tiene como reverso la responsabilidad por los resultados, y el control directo de los clientes, substanciado en la propia elección. Pero, internamente, ¿que transformaciones imprime en la forma de gestionar el personal?

En un nivel intermedio —de distrito o local—, la reestructuración resultaría de la combinación de: (1) *“lo que descubre la investigación sobre la manera en que cambian personas y organizaciones”*, y (2) *“la creciente brecha entre lo que parecen ahora las escuelas y lo que deben parecer en el futuro para satisfacer las necesidades de la sociedad”* (DAVID, 1996: 243-244). Al respecto de la primera cuestión, señala el autor las insuficiencias de las reformas diseñadas e impuestas desde el centro; la segunda es doblemente peliaguda, a nuestro parecer, pues si difícil es determinar “las necesidades de la sociedad”, más difícil si cabe resulta calibrar las escuelas por “lo que parecen” o “han de parecer”.

Tres temas conciernen a la reestructuración, según David, en este nivel. En primer lugar, lograr hacer de las escuelas “ambientes productivos”. Aquí los líderes de las escuelas y distritos se preocupan por crear una nueva imagen y un nuevo lenguaje informando de las últimas investigaciones sobre educación o *“campos afines, como la administración de empresas”*. Se empieza por las prácticas vigentes y en un número reducido de escuelas (voluntarias) —más tarde, la implicación se ve recompensada salarialmente—, se pide a los maestros que experimenten y se autoevalúen, experimentación que hace a nuevas formas de organizar el trabajo y las funciones, para lo cual se les permite alejarse de algunas normas y restricciones (ibid.: 260 y ss.).

En segundo lugar, se persigue una mayor autonomía, que incluye el control del presupuesto y el alivio de reglamentación:

En contraste con pasadas reformas centradas en la elaboración autónoma de presupuestos o en la descentralización, las reformas reestructurativas en curso no son impulsadas por ideas de eficacia administrativa y económica. Las impulsa la comprensión de que a la innovación y, por consiguiente, al cambio, los ahogan el control y la dirección centrales fuertes y, por lo tanto, que quienes están más cerca de los alumnos deben de ser li-

bres, dentro de límites, de crear ambientes apropiados para éstos y para las circunstancias (ibid.: 264).

Hay, en este sentido, *“un reflujó y un flujo de autoridad”*, un reequilibrio de las relaciones escuela-entorno, donde los distritos retienen la autoridad para inspeccionar resultados y *“la mayor autoridad delegada al personal escolar está pareada con la mayor responsabilidad profesional”*, movimiento, como estamos viendo, generalizado. Las autoridades locales se encargan de fomentar el desarrollo profesional en los centros. Aquí la bandera del profesionalismo esconde, por un lado, promesas de responsabilización, si no se ve acompañada de las condiciones para su ejercicio, y, por el otro, una nueva legitimidad para el profesorado —el refuerzo de autoridad al que aludía ELMORE (op. cit.)— que pronto entrará en tensión con unos igualmente reforzados clientes.

Habría que distinguir, sin embargo, entre la descentralización como desplazamiento de las decisiones desde la administración central hacia las administraciones regionales y locales, y la mera *“localización de las decisiones”*, donde decisiones centrales son localmente administradas (HAWES y STEPHENS, 1990: 30 y ss.). Esto es, más que hablar de centralización/descentralización sería mejor examinar la calidad del proceso de decisión en cada uno de los niveles. En la misma línea, la OCDE (1992) hace dos advertencias respecto de las políticas descentralizadoras. La primera hace, entendemos, a la redefinición de las formas de organización y del puesto de trabajo de los profesores: cuando se pone el énfasis en la descentralización, en la autonomía de los profesores y en el fomento de los equipos (en los márgenes de la retórica del profesionalismo), hay que tener cuidado con que los aspectos burocráticos —en cierto modo transferidos, o replicados— no socaven esa autonomía. La segunda atañe a las políticas de oferta y demanda: la descentralización no puede hacerse dejando de lado los factores que aseguren la igualdad en el sistema, los distritos y las instituciones.

Vayamos con el tercer tema de las reformas en el nivel local, según DAVID (op. cit.), que conecta con la convivencia de los nuevos modos de gestión y la rendición de cuentas:

Los distritos escolares reconocen que una reestructuración de las escuelas para crear ambientes de enseñanza y aprendizaje más productivos debe estar acompañada por una reestructuración de la responsabilidad para reflejar el progreso hacia esta meta. Sin que esto sea sorprendente, la responsabilidad de la reestructuración recapitula muchos de los temas de la reestructuración de las escuelas: la necesidad de medidas que hagan juego con las nuevas metas, del comprometimiento de los maestros en la concepción de los criterios para el éxito y de la creación de medidas para captar los resultados complejos de los alumnos, y la necesidad de ir más allá del hecho de si las escuelas están acatando los reglamentos (ibid.: 278).

La devolución de responsabilidades adopta, entonces, la forma de la rendición de cuentas. Que ésta incluya medidas cualitativas (ibid.: 279), no significa sino que se establecen nuevos parámetros para el juicio, y la sanción. Así, por ejemplo, los llamados "*equipos de revisión de calidad*" (ibid.: 281), que visitan escuelas y hacen una evaluación intensiva de las mismas. A ello hay que sumar los procedimientos de autoevaluación, contenidos en las actividades de desarrollo profesional. Veamos un ejemplo de un distrito americano:

(...) Todo maestro es miembro de un equipo, que hace que sus acciones sean visibles para otros maestros, en contraste con la usual protección de la puerta cerrada. La visibilidad proporciona un incentivo incorporado para mantener las normas profesionales. Al mantenimiento de normas y resultados altos lo refuerza también la capacidad de los padres para cambiar a sus hijos de un equipo (miniescuela) a otro. (...) El mismo principio se aplica cuando los padres pueden escoger entre varias escuelas; las escuelas que no atraen a los niños no sobrevivirán (ibid.).

Es decir, la autoevaluación sirve bien a las prácticas de mercado, como mecanismo de control y, en la misma medida, de interiorización de la lógica de éstas. Insistimos aquí en algo que ya comentamos con anterioridad. La lógica del mercado, que tiende a la competencia entre escuelas, e incluso entre equipos o secciones dentro de éstas, como hemos visto, tensa la organización hacia una reestructuración también. No es descabellado, por ello, ver en estos intentos de devolver autonomía a las escuelas, esto

es, de alterar la lógica de funcionamiento del sistema, bien que sea en el nivel local, la manera más eficaz de introducir nuevos modos de gestión en las escuelas, afines a las coordenadas en que éstas habrán de moverse; menos probable resulta, a la inversa —y tal vez, de ahí, el fracaso de la implantación de algunas pautas de las investigaciones de mejoramiento o escuelas eficaces—, cambiar los modos de organización sin transformar la lógica del sistema.

¿Cuál es el papel de los estados? David apunta que pueden reforzar las metas y las acciones de los distritos, así como impulsarlos cuando éstos no tengan la capacidad suficiente, lo que, entre otras cosas, da cancha a la entrada de nuevas agencias, de nuevos poderes, como fundaciones o grupos externos; más allá de esto:

Los estados pueden influir profundamente en distritos y escuelas estableciendo el tono, el lenguaje y los términos de la discusión sobre el cambio educativo (...) Además del lenguaje que comunica simbólicamente vigorosas imágenes los estados pueden promover la reestructuración mediante el recurso de proveer a distritos y escuelas con imágenes concretas de ambientes de aprendizaje eficaces y de resultados (ibid.: 286).

Al tiempo, esta labor de producción y distribución discursiva ha de verse acompañada de la *"elección de mecanismos para la responsabilidad y de instrumentos de evaluación"* (ibid.). Es decir, da la sensación que el alejamiento de los estados no hace desaparecer el control tan sólo lo reconvierte: si la visibilidad en el nivel escolar proviene de los equipos, a nivel estatal tiende a adoptar la forma de tecnologías de gobierno de corte auditor, y de labores de producción y distribución discursiva cualitativamente distintas.

La cuestión central a la reestructuración es, en definitiva, una alteración del equilibrio de poder dentro del sistema, que asumirá formas diversas. Para COHEN (1996: 291) se cifraría en *"una mayor autoridad para los educadores en la toma de decisiones, a cambio de progresos significativos tanto en el desempeño de los alumnos como en la responsabilidad por éstos"*. El interés de los Estados en esta reestructuración remite, de nuevo, al papel de la reforma educativa en relación a la economía:

(...) La reforma educativa se considera cada vez más como parte de un programa estatal más vasto de desarrollo de recursos humanos, que está tomando forma frente a la recrudescida competencia internacional, a una disminuida reserva de trabajadores nuevos y a la necesidad apremiante de suspender los efectos negativos en familias atrapadas en un ciclo continuo de pobreza (ibid.: 293).

Se trata, entonces, de un viejo tema, que ha ido apareciendo a lo largo de este capítulo y vincula las reformas, del tipo que fueren, a los imperativos económicos, con frecuencia bajo el manto movilizador del interés nacional —en el contexto de la globalización, todo se empequeñece, incluso la nación, y con ella las respuestas, o los discursos—. Esto se traduce, por un lado, en un acercamiento al nivel local, más flexible en su adaptación a las demandas de los clientes, revelando la verdadera naturaleza de la competitividad. Preside la reforma, por el otro, y de nuevo, la preocupación por las cualificaciones; la demanda de *“una mano de obra con competencia y flexibilidad intelectuales mayores”*, que *“permitirá formas más eficaces de organización y gerencia del trabajo”* parece remitirnos a las nuevas formas de organización del trabajo abordadas en el apartado 3.2.1.; otro tanto puede decirse de *“la adaptación más eficaz a nuevas tecnologías y la incorporación a ellas dentro del proceso de producción”*, o de las *“ganancias significativas en la productividad”* que, en conjunto sugieren un enfoque que se aleja de las destrezas básicas tradicionales y se orienta hacia la capacidad intelectual (ibid.: 295). Mercado más productividad es la fórmula, no novedosa pero sí renovada en su sentido y alcance, al ritmo en que cambian las condiciones de emergencia del discurso.

Así, por ejemplo, en lo que hace al tema del fracaso escolar este imperativo económico se traduce en una atención al creciente segmento de escolares que abandona la escuela o tiene un rendimiento académico deficiente, recurriendo de nuevo a la retórica del capital humano, desaparecido ya el lenguaje de la equidad o la justicia social:

En consecuencia, la productividad del sistema educativo debe aumentar notablemente. Las escuelas necesitan educar a más alumnos hasta niveles de desempeño considerablemente más altos y, además, necesitan emplear sus recursos de manera más eficaz al hacerlo (ibid.: 298).

La mejora de la productividad es el supuesto fundamental de la reestructuración, afirma Cohen. El segundo, que una mejora tal requiere una reestructuración del sistema educativo, no sólo de las escuelas, por lo que cambios institucionales han de ir de la mano de una mayor descentralización y autonomía (ibid.: 300). Esos cambios institucionales tiene que ver con el énfasis en las nuevas destrezas en los planes de estudio, las formas de agrupamiento, la atención a los ritmos de aprendizaje y el tiempo dedicado a distintos tipos de alumnos, etc., decisiones todas ellas que competen a directores y profesores; concederles autonomía en estos aspectos supone *“que los recursos destinados a estas actividades sean asignados también a la escuela”* (ibid.: 305). Pero, aquí, el papel del distrito escolar (el nivel local) es el de crear *“el contexto en que funcionan las escuelas”*: un contexto presidido por la orientación al rendimiento. Es en este nivel donde deben conjugarse diversidad y comunalidad, el equilibrio entre la autonomía y el control centralizado:

(...) Este dispositivo requeriría que las escuelas recibieran la responsabilidad, la autoridad y los recursos, en tanto que la responsabilidad de la oficina central cambiaría en gran manera hacia el respaldo y la evaluación de los esfuerzos de la escuela, y asumiría una función más directiva sólo cuando fuera necesario (ibid.: 309).

La autonomía debe servir para que las escuelas definan misiones y desarrollen culturas únicas y coherentes, adecuadas a las necesidades de sus clientes; una mayor autonomía en esta dirección favorecerá una más amplia diversificación de las escuelas y, en consecuencia, mayores posibilidades de elección tanto de los alumnos como del personal (ibid.: 311). El papel de los Estados, por su parte, gira hacia el desarrollo de técnicas, sistemas de indicadores y métodos de información, así como hacia la asistencia técnica —el desarrollo de tecnologías de gobierno que permite la retirada del Estado—, dirigiendo cada vez más la atención al desempeño de los sistemas locales. Ello unido a sistemas de incentivos debería provocar los cambios deseados (ibid.: 318). Otra área importante es la del estímulo de la innovación local, alentando la experimentación de formas de

organización escolar, reduciendo barreras administrativas, proporcionando apoyo a la aplicación en marcha, vinculando recompensas a rendimiento, difundiendo los resultados de las investigaciones, etc. (ibid.: 321-322). Aspectos a retener a propósito de la reformulación de las tareas de las administraciones en sus distintos niveles. En el ámbito, finalmente, de las responsabilidades, la función del Estado es clara:

Esta novedades en los sistemas de responsabilidad del Estado han aparecido en un momento en que su atención está concentrada principalmente en el mejoramiento de la calidad de sus escuelas y distritos con rendimientos más deficientes. En el pasado, los esfuerzos de los estados se consagraban a levantar el fondo del rendimiento educativo; conforma los estados vuelven su atención al ascenso del límite superior, necesitarán volver a considerar su enfoque, consistente en mantener a escuelas y distritos responsables (ibid.: 323-324).

Y ello, (1) vinculando responsabilidad a sistemas de evaluación, (2) enfocando la responsabilidad simultáneamente en ambos niveles, escolar y local, (3) señalando normas apropiadas de rendimiento para las escuelas, y (4) ligando recompensas a rendimientos. Más allá de estas estrategias, sólo resta otro posible mecanismo de responsabilidad: el control por el mercado (ibid.: 327). Formas diversas, insistimos de reequilibrar el poder en el sistema, y aun de articularlo: la visibilidad de las prácticas y nuevas formas de organización, la de los resultados sujetos a controles y auditorías, la del mercado librada a la elección, operan en la favor de procesos más invisibles, como la construcción de subjetividades o identidades nuevas, proceso al que nos referimos en el apartado previo. Porque, como advierte POPKEWITZ (1994),

Aunque es claro que los problemas económicos y culturales han provocado la reestructuración de ciertas políticas escolares, el cambio no surge directamente del contexto externo en general. En realidad, las manifestaciones públicas respecto a una crisis pueden enmascarar los cambios institucionales más sutiles que se producen (pág. 132).

Cambios que tendrían que ver con la reconstrucción del Estado en la escolarización, apreciable, en especial, en los nuevos mecanismos de dirección, que nada tienen que ver con las ideas tradicionales de centralización y descentralización. La reconstrucción social, señala Popkewitz, hace gala de un nuevo profesionalismo:

Al examinar las pautas de dirección y supervisión, me ocupo de los efectos del poder que se producen a través de las estrategias emprendidas. Estas normas que surgen forman parte de relaciones y epistemologías institucionales que restringen el ámbito de participación y responsabilidad (...). Aunque la retórica apela a una política pública más informada, a la participación comunitaria y al profesionalismo de los docentes, las prácticas de reforma contradicen tales intenciones. Por tanto, el problema no son las normas, sino sus supuestos básicos, implicaciones y consecuencias (ibid.: 132-133).

Popkewitz advierte que en los Estados Unidos las estrategias federales de control adoptan la forma de normas nacionales y procedimientos de supervisión, dejando que los estados aseguren su cumplimiento; por otro lado, *"se están desarrollando nuevos mecanismos de control mediante la expansión de las capacidades federales estadísticas y de investigación"* (ibid.). Destaca el autor, en ese sentido,

(...) El papel de la estadística y de la ciencia social en los Estados modernos para supervisar los procesos de cambio, y como elemento que produce una organización social cuando se definen los problemas educativos y se buscan soluciones para ellos (ibid.: 134).

La definición de qué se investiga, qué se financia, constituye, pues, un campo diferente de la dirección y la supervisión. La definición de problemas, por su parte, responde al supuesto de que el sistema puede dirigirse de manera útil y racional, esto es, *"una política lógica y abstracta puede definir y orientar unas prácticas que tengan resultados mensurables"* (ibid.: 137). Así, las disposiciones y las orientaciones administrativas definen series específicas de prácticas que traducen las diversas presiones sociales sobre las escuelas. El discurso "útil y racional" es, al cabo, una forma de regulación, el

Estado un mediador, ya que *“el consenso y la estabilidad se hacen cada vez más importantes”*; el hincapié en los procedimientos normalizados incide en una subdivisión de la práctica que limita la reflexión a técnicas específicas de evaluación (ibid.). Por ahí, proliferan organismos relacionados con prácticas de evaluación y certificación. En términos generales, la reforma actual estaría presidida, como ya sugerimos con anterioridad, por una multiplicidad de agencias:

Mediante las prácticas combinadas de los grupos profesionales, fundaciones, empresas, sindicatos y organismos del gobierno de los Estados, se han introducido múltiples presiones en el sistema educativo (ibid.: 150-151).

Las consecuencias de este fenómeno serían notables, según el autor:

Esta reconstrucción del Estado en el campo educativo tiene consecuencias en la concepción de la democracia, tal como existe en la escolarización. Al menos, tiene dos dimensiones. La *primera* se refiere a las posiciones que ocupan los actores. La centralización reduce el ámbito, las responsabilidades y la autonomía en el nivel de la práctica escolar. La *segunda* consiste en el razonamiento instrumental que configura la práctica. Las reglas y normas de las cuestiones legítimas se conceptualizan como relacionadas con problemas administrativos, reconceptualizando, por tanto, las cuestiones sociales, políticas y morales con independencia de las rutinas de planteamiento de cuestiones y solución de problemas de la vida institucional (ibid.: 151).

En suma, si el Estado pierde presencia, no cede terreno, pero ahora establece peculiares coaliciones con grupos de presión que proyectan sobre las prácticas nuevos tipos de regulaciones, que operan fundamentalmente mediante la recogida de datos estadísticos. La toma de decisiones, en cambio, compete al nivel local: *“la implementación del cambio ha de efectuarse en los niveles de distrito y de edificio (gestión directa)”* (ibid.: 170). La suavización de la burocracia y los controles centrales supone una transferencia de autoridad a los niveles de distrito o local. Para Popkewitz, de hecho, *“la descentralización incluye los supuestos del individualismo en la política de organización social”*. Se trataría, en consecuencia, de ampliar las oportu-

tunidades de los individuos, una idea de participación acorde con los supuestos liberales que, en conjunto, asimilan a la participación

(...) Una metáfora de mercado que beneficia a quienes han recibido una educación, tienen horario de trabajo flexible y disfrutan de las disposiciones asociadas a estas ventajas sociales y económicas. Es más, el actual discurso sobre la descentralización forma parte de la práctica directiva del Estado (...) los criterios definidos en el nivel central y las categorías del Estado se imponen en los campos educativos para establecer límites de la práctica local (ibid.: 171).

La descentralización sería, entonces, una estrategia directiva estatal, que, paradójicamente, daría pábulo a las reivindicaciones a favor de una mayor normalización, que, traducidas en exámenes estatales, acaban por reducir la autonomía de los profesores en el ámbito curricular. La desregulación ayuda a la construcción de un consenso social sobre la necesidad de ciertos controles. En conjunto, la reestructuración es para Popkewitz una cuestión de poder, que adopta cuatro rasgos generales:

1 Cada vez se presta mayor atención a las intervenciones ejecutivas del gobierno.

2 El discurso instrumental de la reforma reorganiza y reformula las cuestiones sociales como tareas de procedimiento y administrativas. Diversos intereses sociales y culturales se desconceptualizan y reformulan como problemas de eficiencia y eficacia.

3 La retórica de la participación sustituye las prácticas de participación democrática.

4 Las relaciones de poder se hacen invisibles a través de la epistemología y las relaciones institucionales establecidas (ibid.: 228).

El primer rasgo se observa en el mayor relieve del Estado en la formulación y puesta en práctica de las políticas, con un papel decisivo de organismos administrativos; el segundo redundaba en una tecnificación del trabajo, que tiene como consecuencia la burocratización, la reducción de su autonomía y la redefinición de su responsabilidad; el tercero se traduce en una responsabilización de los profesores y un mayor control bajo la forma

de participación de la comunidad; el cuarto incorpora la autorregulación y la supervisión por el autogobierno (ibid.: 228-234).

La introducción de la lógica del mercado en el ámbito de la educación sería fundamental, en este sentido, hasta el punto que podría afirmarse que, como modelo de reestructuración del sistema educativo y en la forma peculiar que adopta en este ámbito, propicia —o acabará por propiciar— el desarrollo de la serie de rasgos enunciada por Popkewitz. BERNSTEIN (1993: 95 y ss.) lo explica apelando a lo que él define como “pedagogía visible orientada al mercado”, que nace en el contexto de la educación coste-eficacia, atenta a promover destrezas, actitudes y tecnología en una época de desempleo juvenil crónico y a gran escala. Se caracteriza por la especialización, permitiendo *“una reproducción casi perfecta de la jerarquía de la economía dentro de la escuela, o entre escuelas”*; un compromiso explícito con mayores opciones para padres y alumnos que *“no constituye una celebración de una democracia participativa”*; un énfasis en nuevas formas de evaluación basadas en *“el reconocimiento y la liberación de las cualidades individuales”*, así como en los indicadores de *performance*; un vocacionalismo que legitima aparentemente los intereses de las clases trabajadoras, incluidos como temas pedagógicos significativos *“aunque al mismo tiempo les impida el paso a sus propias posibilidades personales y ocupacionales”*. En conjunto, y en momentos de recesión y desempleo crónico,

(...) La demanda es más poderosa que la oferta, pudiendo esperarse que las jerarquías se hagan más explícitas y directivas, más selectivas con respecto a las ideas, el personal y los intereses. En consecuencia, por regla general, es fácil que las relaciones de clasificación y de enmarcamiento se refuercen en conjunción con un control central más fuerte. No obstante (...) las prácticas pedagógicas invisibles especializadas pueden insertarse como dispositivos de control social (pág. 97).

De hecho, añade Bernstein, la pedagogía visible orientada al mercado —y pone el ejemplo de Reino Unido— *“crea aparentemente una mayor independencia local para escuelas y profesores y mayor competición entre ellos”*, al tiempo que *“escuelas y profesores están más directamente ligados a la regulación estatal”* (ibid.: 98). La reducción del control del Estado, en especial en el sector del control simbólico, y en la educación en particular, la privatiza-

ción y la autonomía local de las agencias estimula la competencia entre unidades. Lo que no impide que esa mayor competencia dentro del sector esté sometida a mayores y más complejas formas de regulación estatal:

(...) Por tanto, el cambio esencial que parece se está produciendo consiste en el paso de la regulación estatal desde la economía al control simbólico, aunque la gestión del control simbólico se lleva a cabo cada vez más con exclusión de sus propios agentes, reemplazándolos por gestores, administradores, industriales de la economía (ibid.).

Dos son los asuntos que abordaremos a continuación. En primer lugar, las características de un mercado en el ámbito de la educación, y las implicaciones que su desarrollo tendría —esta teniendo en muchos casos— para la igualdad en el sistema. En segundo lugar, trataremos de descifrar la lógica que rige en la configuración actual de los sistemas educativos, al margen de sus peculiaridades, combinación de tendencias desreguladoras y elementos de control. Argumentaremos que el vínculo entre ambas dos son los modelos de gestión procedentes del mundo empresarial asimilables a la postburocracia y el postfordismo, que vinculan las tecnologías de control, internas y externas a los centros, con las relaciones de mercado. Todo ello en el marco de una reformulación de la legitimidad de los sistemas educativos, cuyos diversos aspectos concurren en el discurso sobre la calidad.

3.2.2.1.- El mercado de la educación.

(...) Estas tendencias descentralizadoras que ven la necesidad de una transferencia de poderes de decisión que llegue a los centros no son ajenas al ascenso de un nuevo neoliberalismo conservador que, receloso ante cualquier servicio público regulado por el Estado, condena la intervención de éste en la vida de los individuos, reclamando para éstos y para toda iniciativa privada la capacidad de autorregularse. Cuantas menos regulaciones existan, incluidas las curriculares, más libertad tendrán los centros de iniciativa privada para elaborar sus propuestas, diferenciar sus ofertas y

competir por la captación de clientes con una "imagen de marca" (GIMENO, 1992: 67).

El advenimiento de un mercado de la educación describe mejor las pretensiones del discurso neoliberal que las más tímidas llamadas a la descentralización. Se trata de un nuevo "gerencialismo eficientista" que trata de implantar una cultura distinta en la gestión de los escolar, cuyos componentes más notables resume el propio Gimeno:

- Competencia entre los centros para captar clientes.
- Diferenciación para singularizarse en el mercado, en vez de para diversificar la expresividad de la cultura.
- Autonomía de los centros para que busquen por sí mismos recursos y para que seleccionen a sus clientes.
- Preocupación por la disciplina sin entrar en el análisis de las causas de los conflictos.
- Más interés en el rendimiento escolar, sin que ello implique revisar la cualidad de éste y en detrimento de otras funciones de la educación.
- Evaluación de la eficacia de los centros escolares.
- Recesión de la autonomía en la programación y gestión del perfeccionamiento del profesorado.
- Precariedad de recursos para los centros públicos.
- Promesas de políticas de insolidaridad fiscal que destruyen el sentido igualador que posee la educación.
- Consolidación de la figura de los padres como consumidores libres y exigentes frente a otras posibles funciones, como la de colaboradores.
- Deslegitimación de los criterios de calidad que no sean los gustos de los consumidores (1997: 54).

Amalgama de componentes autoritarios, productivistas y mercantilistas, resulta un modelo más regulado, centralizado y controlado de lo que se pretende hacer ver. Cuestión sobre la que volveremos en breve. Revisemos ahora los argumentos de los defensores del mercado. Para MURGATROYD y MORGAN (1993) se estaría produciendo un cambio en los sistemas educativos, que pasarían de ser un servicio público conducido por profesionales a constituir un servicio de mercado orientado a los clientes; en general, señalan los autores, y "al margen de discusiones ideológi-

cas" —cláusula ideológica donde las haya—, se estarían introduciendo en todo el mundo elementos de mercado en el funcionamiento de las escuelas. Sorprende que al —a estas alturas inevitable— diagnóstico de la crisis se reponga como única salida la necesidad de conjugar más cerradamente las realizaciones de las escuelas con las expectativas de los clientes (pág. 4).

Murgatroyd y Morgan advierten de una serie de cambios en la "*industria de la educación pública*" —no en vano se aplica a tal propósito una metodología de análisis industrial (sic.)—, a saber (ibid.: 6 y ss.): se aprecian cambios en el comportamiento de los consumidores y los proveedores, en el uso de las nuevas tecnologías que afectan a las prácticas, la aparición de nuevos suministradores en "*el negocio de la educación*", cambios en las estrategias competitivas de las escuelas, en los requerimientos de los gobiernos y en los factores demográficos. Los cambios en el comportamiento de los consumidores se resumen en una mayor necesidad de ajustarse a sus demandas (y en ellas confluirían, en verdad, todo tipo de expectativas: determinaciones económicas son reformuladas, aquí, como deseos o necesidades de los individuos). La emergencia de nuevos intereses en el sector público se cifra en la propuesta de un verdadero "*mercado educacional alternativo*", donde el hecho de no atender a los fundamentos, no estar sujeto a controles y de tener una relación directa con los clientes situaría a los nuevos competidores en una situación ventajosa.

Los cambios en los requerimientos de los gobiernos afectan especialmente a la financiación y al control público. Aquí la necesidad de la financiación se justifica por mor de la competitividad de los países, intangible que hace realmente a los beneficios que el sector empresarial extraerá de la misma. Los intereses nacionales aparecen, como vemos, a conveniencia, si bien en este caso lo hacen, además, para denunciar la insuficiencia de las inversiones ordinarias. Otros aspectos que se reclaman desde esta perspectiva son: (a) la especificación del *currículum* nacional en términos de resultados, (b) la rendición de cuentas política en los distintos niveles, en especial, (c) el aumento del control local —suma de estructuras a tal fin y del ejercicio de sus derechos por parte de los padres—, (d) las matriculas abiertas que permitan a éstos elegir centro para sus hijos, (e) la financiación basada en la escuela, (f) la privatización de ciertas funciones del sector público (la evaluación o la inspección, por ejemplo), (g) el reco-

nocimiento del papel del mercado en la determinación del éxito de las escuelas, (h) la reducción del monopolio estatal en educación, [y no obstante] (i) la prescripción de mínimos curriculares por el gobierno, [al tiempo que] (j) la intensificación de la relación gobierno-mundo de los negocios en asuntos educativos (ibid.: 15 y ss.).

Todo ello puede resumirse en el triple objetivo de la rentabilidad de las inversiones, el incremento de la competitividad y el aumento del control local en la figura de los consumidores, que llegarán, curiosamente, por el recorte del gasto público y el ajuste presupuestario, de un lado, y la introducción de elementos de libre mercado en el sector público, del otro. Esto último propiciará la ubicación de las escuelas en "*una nueva realidad*", en un contexto de competitividad: matrículas abiertas y libre elección, publicación de indicadores de rendimiento de las escuelas, competición entre escuelas públicas y privadas, lucha de las escuelas por los mejores profesores, oferta de actividades atractivas, lucha por obtener recursos públicos y, al tiempo, apoyo de las empresas, atención especial a la imagen pública de la escuela, etc., cuestiones sobre las que volveremos en el próximo capítulo, y que se resumen en una: la calidad de las escuelas está en función de las estrategias que sean capaces de pergeñar, y éstas se cifran en un conjunto de decisiones sobre el modo de conciliar los distintos intereses de (e involucrar a) los diversos agentes en el nuevo contexto; definida claramente la estrategia, la calidad es secundaria (ibid.: 23).

Más allá van CHUBB y MOE (1990), que parten del supuesto de la incompatibilidad entre el logro de resultados —la calidad de las escuelas— y la eficacia con el control democrático de las instituciones. Por ello, el cambio no habría de centrarse tanto en las propias escuelas como en las instituciones o administraciones locales:

(...) Diferentes entornos y, en particular, diferentes sistemas de control institucional, llevan implícitas las condiciones que promueven ciertos tipos de organización e inhiben otros (pág. 20).

Los autores apuestan por la implementación de las características de las escuelas efectivas, pero consideran que su emergencia depende de una verdadera autonomía de las escuelas, especialmente respecto de la in-

fluencia burocrática. Algo que no estaría sucediendo en las escuelas americanas, donde, aseguran Chubb y Moe, las instituciones de control democrático funcionan para limitar esa autonomía (ibid.: 23).

A partir de este punto, el discurso deviene una enumeración de oposiciones, una polarización fácil. En las escuelas públicas a la influencia burocrática se unen los modos de gobierno democrático, la primera es responsable del pobre rendimiento académico, el segundo explica el problema burocrático, en fin, se refuerzan el uno al otro. Algo, desde luego, que no sucedería en las escuelas privadas, ajenas al control democrático directo y sujetas al control (indirecto) del mercado. El control democrático es coercitivo, el control del mercado permite a las escuelas tomar sus propias decisiones y ofrecerse a los posibles clientes. Se supone que en la escuela pública los ciudadanos tienen un papel, pero si esto es un engaño —“los ganadores imponen sus decisiones a los perdedores”—, el control local de la ciudadanía es un mito (ibid.: 26-31).

El mercado, en cambio, asegura un papel influyente a los padres, por varias razones (ibid.: 32 y ss.): (1) las escuelas tienen un fuerte incentivo en las satisfacción de padres y estudiantes, que se proyecta en un refuerzo de la “sensibilidad” a sus expectativas y de la responsabilidad por el ajuste, entre el tipo de educación que las escuelas proporcionan y la que los clientes demandan, característico del mercado; (2) se cumple la premisa del mercado, a saber, que los padres pueden cambiar una opción por otra cuando lo deseen, donde el mismo proceso de selección motiva el ajuste; y (3) opera un principio de selección natural, por el cual las escuelas que no satisfagan a los consumidores tienden a desaparecer, y nuevas ofertas constituyen un reto para las existentes, obligándolas a especializarse y aun diferenciarse.

Evidentemente, las ventajas de la autonomía se diluyen cuando las escuelas y sus líderes han de establecer sus agendas al margen de lo que padres y estudiantes demandan, atendiendo a las líneas fijadas por la administración. Autonomía y control institucional son incompatibles, no se cansarán de repetir los autores: las escuelas son objeto de control y, pese a la apariencia de autonomía, que descansa en la profesionalidad del personal, aquélla no se desarrolla porque a los profesionales se les niega la discreción para actuar como tales (ibid.: 45). Suerte de contradicción que,

además de una transformación de las organizaciones, implica cambios más amplios:

(...) La burocratización y centralización excesivas no son accidentes históricos. Creemos que son la consecuencia inevitable de las instituciones americanas de control democrático. Creemos, igualmente, que los esfuerzos por revertir estas dinámicas —promover la autonomía de las escuelas y el profesionalismo— están condenados al fracaso a menos que sean acompañados de una reforma fundamental de las instituciones a través de las cuales es controlada la educación (ibid.: 142).

Los autores se empeñan en cruzar las características de las escuelas efectivas con variables relativas al control institucional. Así, por ejemplo, la diferencia entre escuelas efectivas e inefectivas en función del gasto no es tanta, relativizando la variable recursos; la composición del alumnado sí parece decisiva, pues las escuelas efectivas suelen disfrutar de una clientela más selecta (*ergo*, las escuelas pueden beneficiarse del tipo de estudiantes del que se nutren) [ibid.: 146]; la implicación de los padres, el soporte, la sintonía con la escuela, son factores ventajosos que llaman a que las escuelas se acerquen a los padres; la influencia burocrática correlaciona negativamente con la efectividad de la escuela, de modo que cuanto más extenso es el control menos probable es que las escuelas estén efectivamente organizadas, algo especialmente apreciable en el control sobre el personal (ibid.: 154); las autoridades o consejos locales tendrían, finalmente, un influjo menor. En suma, la organización de la escuela y el control externo se influyen mutuamente, siendo la autonomía de la influencia burocrática el más fuerte determinante de la organización efectiva de la escuela, junto a la clientela (la composición del cuerpo de estudiantes y el apoyo, que no la implicación, de los padres). Chubb y Moe afirman con rotundidad:

(...) Estimamos que la influencia de la burocracia es lo suficientemente poderosa para establecer una diferencia entre la organización efectiva e inefectiva de la escuela (ibid.: 166).

Los autores sugieren que las dos principales influencias de la burocratización, el control democrático y el enfoque institucional respecto a la composición del alumnado, serían observables, respectivamente, en las diferencias entre escuelas públicas y privadas —las segundas más efectivas por estar liberadas de ese control— y las diferencias entre escuelas urbanas y rurales —estas últimas más efectivas en virtud de la mayor homogeneidad del alumnado— (ibid.: 169). La heterogeneidad, entonces, cotiza a la baja en relación a la efectividad, de ahí que se predique la elección de los padres, que no deja de ser una selección de la clientela por la escuela.

La estructura institucional de la educación privada —concluyen (ibid.: 187 y ss.)— promueve, a diferencia de aquella otra de la educación pública, el éxito escolar. Más aún, puede hablarse de la existencia de “incentivos a la burocratización” en el propio sistema, enmascarados tras los lemas del profesionalismo y la autonomía, centrales, como estamos viendo a la reestructuración educativa. De hecho, cuando las escuelas públicas actúan como organizaciones efectivas lo hacen a pesar de su estructura institucional, afirmación ésta que, en verdad, se compadece mal con la lógica de la argumentación. Así pues, frente a las reformas más tradicionales, que aúnan inversiones y control, apuestan por reformas innovadoras, que mezclen el *management* basado en la escuela, el profesionalismo y la autonomía profesional, y la elección, elemento clave de transformación de la estructura institucional en educación, una reforma en sí misma, guiada por la pretensión, ya no de preservar el sistema sino de transformarlo (ibid.: 193-218). El modo en que se articula esa mixtura de elementos vendría a confirmar la reflexión anteriormente expresada sobre la integración de todos ellos en una matriz del mercado, con la elección como aspecto más visible. Veamos la matriz completa.

Las características del modelo propuesto por Chubb y Moe son las siguientes (ibid.: 219 y ss.): (a) el Estado tiene la responsabilidad de establecer los criterios mínimos que definen la escuela pública (requisitos de graduación, condiciones sanitarias y certificación profesional); (b) establecimiento de “oficinas de elección” de distrito con fondos del Estado (destinados en parte a ciertos sectores o distritos pobres); (c) elección entre escuelas en un marco que permita a cada estudiante disponer de una plaza, pero donde las escuelas deciden las admisiones de acuerdo a criterios

mínimos; (d) el gobierno y administración de las escuelas públicas depende de cada una de ellas, que decide su estructura y la política de personal, y donde la calidad depende de la apreciación de padres y alumnos. En conjunto, señalan los autores, la elección no supone una privatización, sino la implantación de un verdadero sistema público (ibid.: 225).

Las alusiones a la reformulación de lo público, planteada desde supuestos liberales —o neoliberales, más adecuadamente— no dejan de contener una verdad, o un riesgo, según se mire. Desde tales supuestos, lo público tiene que ver más con lo individual (lo privado, a la postre) que con lo común. No sorprende, pues, la defensa de un sistema educativo atento antes a los intereses de los individuos, más “público”, que a los de la ciudadanía en su conjunto, más “burocrático”. De ahí las críticas al sector público, que BALL (1993a: 4) sintetiza de este modo: (1) el apoyo financiero no está directamente vinculado a la satisfacción de los clientes; (2) la ausencia de motivación por los beneficios o las pérdidas de los directores de las escuelas conduce a estrategias conservadoras, de supervivencia e interés propio; éste (3) guía igualmente la toma de decisiones; (4) el monopolio del Estado crea una burocracia ineficiente y aniquiladora que favorece el despilfarro e inhibe la adecuación a las preocupaciones de los padres; (5) todo lo anterior conspira para rebajar los estándares e inhibe la presión por la excelencia; (6) la ‘igualdad’ de las escuelas públicas junto con las restricciones de matrícula elimina la posibilidad de elección por parte de los padres; (7) el control democrático implica la imposición de los intereses de los grupos dominantes sobre el resto (en alusión directa a Chubb y Moe), por lo que (8) los padres y estudiantes no están suficientemente organizados ni son suficientemente poderosos frente a los sindicatos y asociaciones de profesores. Un conjunto de críticas sostenidas por idealizaciones y visiones maniqueas:

El mercado, como política alternativa al ‘monopolio de la educación pública’, es claramente el sabor de la política educativa de la década a lo largo del mundo occidental. Existe el riesgo de que se torne inatacable. Hay actualmente en la política educativa *una bien establecida, poderosa y compleja ideología del mercado y una cultura de la elección ligada a ella que están sustentadas por peligrosas idealizaciones sobre el funcionamiento de los mercados, los efec-*

tos de la elección de los padres y los incentivos por beneficios en educación (pág. 3).

Los defensores de esta ideología sin matices evitarían, entre otras cosas, aplicar al mercado o los sistemas educativos basados en la elección las críticas y supuestos aplicados a la educación pública. Ball recuerda que los políticos que defienden el mercado, hablan de éste sólo en términos de sus efectos positivos, una suerte de 'utopía del mercado' donde las escuelas funcionarían mejor y los consumidores serán felices (ibid.: 5). Se soslaya, en cambio, un análisis profundo de las condiciones de un mercado de los servicios educativos, así como de las potenciales desigualdades que generaría. Porque, en último término, como afirma Ball:

(...) La implementación de las reformas de mercado en educación es esencialmente una *estrategia de clase que tiene como uno de sus mayores efectos la reproducción de las ventajas y desventajas de las respectivas clases sociales (y étnicas)* [ibid.: 4].

Para ALVAREZ MÉNDEZ (1998: 81) los conceptos centrales de este "*discurso pseudoeducativo característico de la narrativa neoliberal*" serían: (a) libertad de enseñanza, relativo a los intereses del proveedor antes que del profesor; (b) libertad de elección de los padres, que detentarían, ya no intereses de clase sino preferencias (desclasadas); (c) calidad de la enseñanza, "*contemplada desde los criterios propios de producción del mercado*", con una carga implícita de responsabilidades para los profesores y una limitación de su autonomía:

(...) De la calidad de lo que sucede en las aulas y de las condiciones sociolaborales de quienes trabajan en ellas se habla poco cuando se persigue la calidad y la rentabilidad educativas, que no siempre coinciden con los cánones de la calidad y de la rentabilidad previsibles del negocio (ibid.).

Otros lemas del discurso serían, (d) eficacia y competitividad, expresión de las aspiraciones de privatización; (e) "*fracaso escolar asignado como*

patrimonio de la escuela pública", asimilado artificial y exclusivamente al rendimiento académico (ibid.).

Apunta Álvarez en cierto modo a la doble lógica del discurso, que se expresaría, por un lado, en una tendencia a la fiscalización, y, por el otro, en la mercantilización de la provisión escolar que *"nos lleva a las puertas de una educación exclusivista, que es selectiva por la vía de la eliminación"*; esto es, en un discurso presidido por la eficacia y la competitividad económicas se depuran tanto *"las cuestiones morales que derivan de los procesos educativos"* como los alumnos que no garanticen los índices de rentabilidad (ibid.: 83). Porque los centros centrarán sus preocupaciones en *"atender las necesidades del mercado para asegurar los ingresos y los clientes"* (ibid.: 84), con el consiguiente riesgo de exclusión de social para un gran número de alumnos y de progresiva dualización de la oferta educativa, en correspondencia con un diseño social más amplio:

(...) No se tiene en cuenta que detrás de cada proposición que llega a los padres hay no sólo intereses particulares, sino, sobre todo, visiones sobre la sociedad que se quiere construir y sobre los valores que han de regir en las nuevas relaciones sociales que se establecen (ibid.: 85).

GIMENO (1998) sostiene que la ideología conservadora y el discurso neoliberal ponen en solfa la *"intromisión"* de las instituciones públicas en la esfera de lo privado, reclamando un reequilibrio que reste poder al Estado y pondere la legitimidad de los padres, en consonancia con la recuperación de los valores de la familia que vimos en el apartado 3.1.2., una suerte de *parentocracia* que deposita en los padres la libertad de decidir sobre el modelo educativo general antes en manos de la sociedad:

(...) La reivindicación parentocrática sirve también como argucia para establecer alguna forma de selección y de segregación social emboscada tras la proclama de *"libertad para todos"*, porque va en contra del principio de la mezcla social en una escuela única comprensiva a la que se accede con independencia del origen social. Esta consideración es prioritaria, independientemente de cualquier otra virtud que pueda suponerseles a las políticas que quieren devolverles a los padres la capacidad de elegir educación (ibid.: 275).

Subyacen a esta concepción algunos supuestos endebles. Por ejemplo, que las escuelas sean de más calidad por el hecho de ser elegidas por los padres, o que de esa elección resulte una mejora de la calidad. En último término, como señala Gimeno, *"hay que cuestionarse si ese mecanismo es el más adecuado para introducir una nueva racionalidad al sistema educativo en su totalidad que le dote de más calidad"*, y, al cabo, en qué consistiría esa calidad (ibid.: 291).

El discurso a favor de la libertad de elección se basa, para el autor, en tres programas políticos solapados y diversos entre sí. El primero de ellos se corresponde con la ideología conservadora y, en concreto, las propuestas de la Nueva Derecha en educación, como vimos, se alimentan de las propias contradicciones de su discurso:

La nueva derecha no puede articular un discurso y un programa coherentes sobre la educación por sus propias contradicciones: es desreguladora y ordenancista, es liberal y autoritaria, ataca al Estado y necesita del reforzado del mismo, glorifica la tradición, al tiempo que sus políticas destruyen valores tradicionales, es comunitaria (...) a la vez que individualista.

(...) En la educación esta contradicción se sustancia en la petición de libertades para ir al centro que cada cual elija, al tiempo que se refuerza la ideología conservadora que lamenta el "declinar de la calidad de la educación" o el "descenso del nivel escolar", la pérdida de la autoridad tradicional, el olvido de los valores "esenciales" (patria, Dios, familia, viejos moldes sexuales). Están alarmados por la aparición de importantes problemas de violencia e indisciplina en los ambientes escolares gracias a la marginación de importantes capas de la población. Unos "desórdenes" que se manifiestan sobre todo en las escuelas públicas. Las respuestas de introducir más control sobre el sistema, moderar gastos que no den los resultados deseables, negar los avances pedagógicos regresando a las tradiciones seguras, son respuestas producidas por presiones políticas y por la misma inseguridad y desconcierto que se genera en esta situación (ibid.: 292).

La restitución a los padres de la libertad de elegir la educación de sus hijos conduce al restablecimiento, por la instauración de un mercado libre en el ámbito de la educación, del principio de selección social. Como ya

apuntamos en su momento, es este un discurso amparado en un cierto populismo autoritario (APPLE, 1996), que conecta con el descontento y los miedos de la gente, y gana terreno *“ante la pasividad de los sectores sociales progresistas y también del profesorado”* (GIMENO, op. cit.: 293).

El segundo programa a considerar es el de la racionalidad economista, basado en la metáfora del mercado —*“el único gran metarrelato en esta etapa histórica sin relatos”*—, por la cual la educación es una mercancía más, los padres clientes y los profesores proveedores. Aquí operan dos fórmulas conjuntamente: (1) *“los padres disponen de la capacidad de depositar el coste económico —el cheque escolar— allí donde crean conveniente”*, y (2) *“que se desregule la adscripción de estudiantes a los centros para que los padres elijan, comprometiéndose los poderes públicos a financiar la enseñanza elegida”* (ibid.: 294). Se abre así la puerta a la supervivencia de las instituciones, o a su desaparición, en función de la demanda, en tanto *“se financia lo rentable, que se equiparará a lo más demandado”*. Mediante el primer mecanismo se elimina el binomio público-privado en términos de financiación; por el segundo, los centros públicos se verán obligados a competir para captar clientes. Otras reglas básicas del mercado educativo serían las siguientes (ibid.: 295):

a) Un sistema de adscripción de alumnos liberado que permita elegir centros fuera de la zona y acabe con el monopolio de los centros en éstas.

b) La desregulación contempla la competencia de los centros públicos con los privados, y entre sí, donde cada centro marcaría las normas de admisión; se supone un margen de autonomía para que los centros diseñen sus ofertas diferenciales.

c) La competencia implica pugnar por las subvenciones o el cheque escolar, por lo que los centros tendrán que potenciar su imagen de cara a los consumidores.

d) Se disocia la financiación del servicio y su provisión, la primera recae en el Estado, que se desentiende de la oferta.

e) Se requieren sistemas de evaluación externa de la calidad que sustenten la información al consumidor, junto con la publicidad de los propios centros.

f) El personal de los centros está sujeto a recompensas y sanciones por la captación de clientes.

g) Se limita el poder de los sindicatos en relación a las condiciones salariales y laborales, que quedan ligadas, igualmente, a la capacidad de atraer clientelas.

h) Autonomía financiera de los centros para disponer de recursos y captar otros adicionales.

i) *“Acomodación de la oferta de especialidades educativas a las necesidades del mercado laboral”*.

En todo caso, y como apunta Gimeno, los modelos no tienen que ser necesariamente puros. A todos ellos subyace, no obstante la cesión de protagonismo —que no de los recursos, ni el amparo de los intereses del capital— por parte del Estado:

(...) Ese ataque a lo público presenta una contradicción que descubre un sesgo ideológico importante: pide la limitación de la acción y de los poderes públicos para favorecer una mayor libertad personal para actuar, sin embargo lo que hace es reforzar el sometimiento a la economía que no controlan, precisamente, los individuos, sino los grupos empresariales e ideológicos o, incluso poderes supraestatales. Es decir, lo que se propone es cambiar unos poderes —los públicos—, que pueden ser controlados democráticamente, en alguna medida, por otros —los privados—, actuando el gobierno y la Administración en defensa de éstos (ibid.: 296).

Cuando Gimeno se refiere a la “impureza” de los modelos y apunta a las veleidades de los defensores del mercado respecto de la financiación pública, está poniendo sobre la mesa un tema de especial relevancia, cual es el de las privatizaciones. GENTILI (1999) incide en este tema:

La privatización de la escuela pública forma parte de un proceso más amplio de reestructuración de la vida política, económica, jurídica y cultural que caracteriza el desarrollo capitalista contemporáneo, una de cuyas características fundamentales es el progresivo desmantelamiento del Estado como agencia productora de bienes y servicios y como aparato institucional orientado a garantizar y promover los derechos de la ciudadanía (pág. 97).

Eje central de las políticas neoliberales, *“la privatización escolar y la económica forman parte de un mismo movimiento de reestructuración”*, siquiera

que los mecanismos no sean siempre los mismos. Para el autor hay tres formas complementarias y no excluyentes de delegación: (1) la prestación pública con financiación privada, (2) la prestación privada con financiación pública y (3) la prestación privada con financiación privada. De especial relevancia en el proceso de reestructuración educativa son la opción (2), donde el Estado financia una prestación que gestionan agentes o grupos privados, y la (1), donde se transfieren los costos del servicio a los propios usuarios o a entidades privadas, algo ligado al aumento de la oferta de instituciones privadas en el ámbito educativo y a la privatización de algunos segmentos institucionales del sistema escolar público. En última instancia,

(...) Privatizar no significa la reducción del Estado, sino también la redefinición de sus funciones; una redefinición que establece una nueva dinámica en las fronteras entre lo público y lo privado (ibid.: 99)

ETKIN (1993) destaca la perversidad intrínseca en las políticas de privatización, algunas de cuyas desviaciones son aplicables a nuestro caso, así por ejemplo: *“la empresa se orienta a cumplir sólo con los indicadores cuantitativos o visibles de la prestación”, “quienes controlan el servicio y dictan disposiciones regulatorias son agentes públicos del aparato burocrático preexistente”, “el sistema de pago por atención lleva al aumento irracional en el volumen de servicios, ignorando la calidad de las prestaciones”, o “el negocio para el prestador no suelen ser los servicios sino las subvenciones directas (...) y otros incentivos financieros”* (pág. 266).

Otra perversión que podríamos añadir a la lista milita en el ámbito del discurso, cuando se justifica la necesidad de las privatizaciones, y en términos más generales de la desregulación, en base al tercer programa de esta nueva racionalidad que señalaba GIMENO (1998): *“el argumento democrático”*, por no hablar de las desviaciones que genera su aplicación práctica. La defensa del principio de libertad y del derecho de elección de los padres devienen una crítica a la intervención del Estado en detrimento de la sociedad civil —que, como ya apuntamos, está más próxima a una concepción individualista de lo público—, un argumento que desconoce, consecuentemente, las desiguales condiciones económicas, sociales y

culturales en que se efectúan las elecciones, dicho de otro modo, la desigual "libertad" de aquellos que han de elegir.

Para Gimeno (ibid.: 302 y ss.), la inadecuación de la metáfora del mercado para la educación atañe igualmente al hecho de "*las instituciones escolares son organizaciones complejas que no se pueden guiar por sencillas lógicas de mercado*". Dicho de otro modo, comporta una serie de transformaciones en la gestión de los centros. En particular, por la imagen, y su venta. Las escuelas, asegura el autor, tenderían a confeccionar una imagen pública que podría empobrecer el contenido esencial de la educación, prestando atención a aspectos laterales; del mismo modo, las escuelas se desprenderían de los estudiantes problemáticos, los pertenecientes a minorías, con bajas calificaciones, etc., que pudieran contribuir a dañar esa imagen y retraer las matrículas. En este sentido, dar a los padres la posibilidad de elegir conlleva, paradójicamente, restringir esa capacidad por las prácticas de selección que los propios centros pondrían en funcionamiento (ibid.: 303).

Aquí, el cliente es, aparentemente, la variable determinante de la calidad. De hecho, los modelos de gestión de la calidad hacen hincapié en la satisfacción del cliente como criterio básico en la autoevaluación. Para Gimeno, la satisfacción del cliente puede ser una variable en la determinación de la calidad pero no la única, ni la más importante:

El concepto de calidad se refiere a las condiciones o propiedades inherentes a un objeto o proceso para que sea apreciado como bueno o apetecible. (...) Las formas de acercarse a las propiedades que se evalúan como de calidad son, básicamente, dos: la satisfacción de los agentes implicados en la educación (padres, estudiantes, profesores, empresarios, sectores religiosos, etc.), lo cual pone en evidencia la dispersión y variedad de criterios implícitos; y, en segundo lugar, la acomodación del proyecto, desarrollo y resultados de la educación respecto de criterios explícitos de carácter pedagógico, ético, cultural y social. No sirve decir que esos criterios siempre serán discutibles e interpretables, porque también lo es aquello que subyace en las apreciaciones sobre gustos de los sujetos. No sirve defender al consumidor como aquél que define la calidad, porque no se estructura un sistema educativo previendo como fines del mismo sólo los que tengan que ver con los "intereses" de los potenciales consumidores internos

(padres, etc.) y externos del sistema escolar (empleadores, etc.), como hace el movimiento de la llamada *calidad total* (ibid.: 304).

A ello hay que añadir, como recuerda el propio Gimeno, que “*seguir las opciones de los padres sería tanto como diseñar un sistema educativo que produciría la estratificación social existente*” (ibid.: 305), y, en términos más generales, “*un sistema de libre mercado desregulado en educación repercutirá en una mayor segregación social, racial y étnica, y en una mayor estratificación*” (ibid.: 308).

El problema, con este tipo de modelos, remite a la propia configuración del sistema como mercado, ya que la orientación hacia el exterior de los centros (en distintos niveles: los objetivos económicos, las cualificaciones para el mundo laboral, las preferencias de los padres y aun de los estudiantes) acaba por tensar toda la organización hacia las demandas y presiones externas, por contaminar sus formas de funcionamiento. De ahí que, como complemento a la desregulación y la introducción de la competencia entre las escuelas, circulen modelos de gestión adecuados a tales supuestos, los de gestión de la calidad total muy especialmente:

El equilibrio inestable de esas dos racionalidades (la pedagógica y la de la organización) se rompe con la entrada en escena de la racionalidad del mercado, pues ésta pretende instalar sus propias leyes y lenguajes, subyugando la racionalidad burocrática y organizativa a sus intereses para definir conjuntamente con ella la racionalidad educativa que establece el concepto y los criterios de la calidad (ibid.: 309).

¿Cuáles son las implicaciones de las políticas de mercado en términos de igualdad?, ¿qué horizonte se adivina tras las propuestas de desregulación?, y, sobre todo, en lo que hace a un tema central a este capítulo, ¿en qué lugar queda la equidad respecto de la calidad que abandera la ideología mercantilista?

Para la OCDE (1991) la maximización del principio de elección de los padres, puede tener efectos desestructuradores (señalando, nos parece, una posible paradoja en los argumentos neoconservadores):

(...) En la medida en que el propósito de la educación sea transmitir una cultura común y unas tradiciones nacionales, la expansión de la elección y el incremento de la variedad entre las escuelas pueden militar contra la escolarización como institución socialmente cohesiva (ibid.: 142).

De hecho, la cuestión la de la (prometida) diversificación de (el mercado de) las escuelas que supuestamente propiciaría una política de desregulación y libertad de elección, es de singular importancia. Subyace a estos argumentos la suposición de que hay escuelas diferentes y que ha de estimularse esa diversificación, para ensanchar las opciones de los consumidores. Pero puede caerse, desde tales supuestos, en la pura diferenciación: el mercado opera por selección natural y, muy probablemente, conduciría a la depuración de modelos alternativos. Como apunta GIMENO (1998), en un sistema educativo que participa de unas mismas condiciones estructurales, ¿qué hace diferentes a las escuelas?:

(...) Serán las *condiciones locales* de carácter organizativo, dotación de materiales, complementos de formación, contexto social, apoyo de los padres y algunas condiciones circunstanciales variables (unos profesores que pueden cambiar, un determinado director, etc.) lo que dota de peculiaridad a cada centro. Condiciones estructurales básicas iguales para todos y particularidades locales interaccionan con el tipo de alumnado que asiste a cada centro escolar y dan una determinada resultante de calidad, un clima y una imagen ante la sociedad causada por una peculiar combinación de condiciones y "clientes" (pág. 312).

Esto es, la consideración de las diferencias de calidad es tan problemática e inestable como el mismo constructo calidad. Algo que vendría a desbaratar algunos argumentos:

(...) Habrá que desmontar el argumento de la diferencia de calidad entre el sector privado y público. Por el hecho de ser pública, la educación no es de peor calidad o menos eficiente que si se imparte por centros privados. Nadie ha podido demostrar, y será muy difícil hacerlo, la superioridad de lo privado, sin distinguir aspectos dentro del constructo calidad (ibid.: 330).

En todo caso, la apuesta por la diversificación, si alcanza a la homogeneidad de las condiciones básicas, implicaría una quiebra de la unidad del sistema educativo garante, en principio, de la igualdad de oportunidades. La diversificación del *currículum* —señala Gimeno— *“es una puerta por la que podría colarse la desigualdad”*; de alcanzar, en cambio, a las condiciones locales, podría significar que la administración no está garantizado unas mismas condiciones de calidad para todos, que sus mecanismos de control son deficientes; otro tipo de diversidad local es inevitable y aun apreciable, pues *“la homogeneidad no es deseable porque recorta la capacidad de creación y adocena a las instituciones y a quienes viven en ellas”* (ibid: 312-313).

WHITTY, POWER y HALPIN (op. cit.: 146 y ss.) analizan los efectos de los cuasimercados sobre la equidad. En general, y al margen de las ventajas que pudieran derivarse de estas reformas en lo relativo a la eficiencia, planteaban grandes preocupaciones en torno a la equidad. Entre ellas destacan las siguientes. Las escuelas populares se sienten tentadas de tornarse más selectivas, académica y socialmente, mediante métodos de selección explícitos o encubiertos: *“cuando no tienen oportunidad de expandirse, parece que intentan destacar la escasa oferta de su producto”*, defendiendo una cierta identidad o carácter particular. Es, el de la *“selección de la flor y nata”*, un problema fundamental, consistente en el intento de las escuelas de atraer a los alumnos más capaces que, al permanecer más tiempo en el sistema, reportan más dinero, al tiempo que mejoran las puntuaciones de la escuela en las evaluaciones externas: captar a los alumnos más capaces es un modo de defender una posición en el mercado (sobre todo cuando los resultados consisten en puntuaciones brutas, como en el caso de Gran Bretaña). Por otro lado, en la medida en que se utilicen escalas unidimensionales en los listados de excelencia, la elección de centro no diversificará las formas de enseñanza, antes al contrario reforzará *“la jerarquía vigente de escuelas, basada en los resultados de los tests académicos y en la clase social”*. Procedimiento que facilita la introducción de mecanismos de competitividad y prácticas empresariales:

En estas circunstancias, a menudo, las escuelas que están en condiciones de elegir, intentan identificar su éxito con una imagen que acentúe las

virtudes académicas tradicionales y, de ese modo, atraiga a los estudiantes que, con mayor probabilidad, muestren esas mismas virtudes (ibid.: 149).

No sólo esto, las escuelas tienden, en un contexto de mercado, a depurar sus objetivos, poniendo el acento en los objetivos instrumentales, académicos y cognitivos, en detrimento de otros, con lo cual acaba por potenciarse al proveedor y es el consumidor el que debe ajustarse a los objetivos de la escuela, *“a menos que se impongan restricciones eficaces al derecho de los centros a efectuar una selección”*. Otra falacia, la de ajustarse a las demandas del cliente, la de atender a su *“satisfacción”*, cuando, por mor del estrechamiento que inducen los listados de excelencia y la supeditación al derecho de elección de los centros —raramente mencionado—, resulta más bien lo contrario; la elección de centro reduce las opciones para los grupos más desfavorecidos (que tradicionalmente se han desenvuelto peor en la escuela) o, dicho de otro modo, *“los padres mejor situados y las escuelas más aventajadas tienden a buscarse mutuamente, en una segmentación progresiva del mercado”*. Un mercado tal refuerza las desventajas de los grupos ya perjudicados por el sistema anterior, mejora la calidad de la escolaridad de algunos alumnos, no así la de los de clase trabajadora o la de los que tienen necesidades educativas especiales.

En resumen, el mercado exacerbaría las diferencias entre escuelas en relación a la clase social y el grupo étnico y, en cambio, no estimularía la diversidad de la oferta organizativa, curricular o pedagógica que promete; en cierto modo se produciría una adecuación a un perfil de *“buena escuela”* que uniformaría todos esos aspectos y unificaría clientelas. Es más, la combinación de elección de centro y rendición de cuentas conduciría a una preocupación por la imagen que no se correspondería con cambios en la enseñanza.

Otro aspecto a contemplar es la financiación pública de centros privados, práctica que los defensores de la desregulación no parecen desdeñar y que se compadece mal con las reclamaciones de un mercado libre. Los autores destacan que *“la ayuda financiera pública ha estimulado el crecimiento y la justificación de un sector que atiende a una minoría privilegiada a costa de las escuelas públicas que compiten con él”* (ibid.: 155). Es decir, el sos-

tenimiento de la oferta privada con fondos públicos tendría, igualmente, efectos lesivos para la equidad.

A la postre, para muchas familias la libertad de elección y la competición entre centros no suponen mejora alguna, en tanto sus condiciones económicas y sociales son las mismas, y para muchas escuelas, no supondrá otra cosa que recibir a los alumnos que no pueden acceder a centros mejores; unas no ven incrementada su capacidad de elegir centro, las otras no tiene oportunidad de seleccionar su clientela: unas y otras están condenadas a moverse en un círculo de posibilidades, el que les impone sus limitaciones económicas y su entorno social, condenadas, vaya, a encontrarse.

Para los defensores del mercado, el problema de las reformas del cuasimercado es, precisamente, es que no permiten evaluar las posibilidades de un verdadero mercado de la educación, es decir, que el grado de privatización es insuficiente, a lo que los autores reponen:

(...) Las investigaciones empíricas sobre los sistemas al uso no demuestran ni, en principio, pueden demostrar que la desregulación total no tenga efectos beneficiosos. Sin embargo, las mejores pruebas con las que contamos indican que es improbable que un mayor avance hacia la mercantilización produzca mejoras globales de la calidad de la educación y es posible que tenga efectos dañinos para la equidad (ibid.: 162).

Para GIMENO (1998), las consecuencias de la introducción del mercado en relación a la igualdad son notablemente perniciosas. Así, por ejemplo:

(...) Desregular la zona de afluencia de los alumnos no libera de esa desigualdad social y educativa de origen geográfico, sino que la trasladaría de manera más acusada a otros lugares y centros, aumentando las diferencias-desigualdades entre ellos (ibid.: 315).

La desregulación de la adscripción de alumnos y la competencia entre centros vienen a *"legitimar mecanismos de mercado para hacer más tolerable la competencia entre lo público y lo privado"* (ibid.: 316), más aún:

Si los centros escolares son de desigual calidad, el mercado extremará más todavía las diferencias entre ellos, lo que significa que unos clientes van a ganar y otros van a perder. La evidencia empírica no corrobora la idea de que en el mercado educativo desregulado también los menos pudientes podrán elegir los centros de más calidad, contribuyendo al principio de igualdad de oportunidades... (ibid.).

(...) Cabe imaginar que serán rehuidas las escuelas con mala fama, las cuales con el paso del tiempo tendrán que cerrar por falta de recursos si no logran adquirir una buena reputación, mientras que florecerán las escuelas eficaces. En otras palabras, se deja al mercado que determine lo que es bueno y lo que es malo. (...) Añadiremos aquí el problema de que las escuelas malas tienden a congregarse en las zonas desfavorecidas y que en realidad a muchos padres no les quede otra opción que la de enviar a sus hijos a la escuela más próxima, Por añadidura, son ya muchos, en varios países, los padres que ejercen la preferencia del consumidor al destinar a sus hijos a escuelas privadas en vez de matricularles en las públicas o estatales (OCDE, 1991: 153).

Cabe pensar, en este sentido, que se proyectan calidades distintas de escuelas para ciudadanos de diversa calidad también. Para empezar, como precisa Gimeno, *“la primera estratificación que se produce es la que separa a los que realmente hacen elecciones entre lo que existe y los que no la hacen porque no saben o no pueden hacerlas”* (op. cit.: 316-317).

Finalmente, afirma Gimeno, *“es preciso decir que desde el lenguaje de la economía se alcanza una comprensión estrecha acerca de qué es lo público, la democracia, la educación y la esencia del ser humano”*, en una particular dirección, cabría añadir:

La imagen del *homo economicus* que se guía por el interés de lograr beneficios, aunque sea a costa de la desigualdad *natural* que se presupone en los humanos para alcanzarlos, dista de ser aceptable desde una perspectiva ética. Reducir las relaciones sociales a esos intercambios es inaceptable. El economicismo no puede ser la única gran narrativa válida en el mundo en que se dice que han caducado todas las ideologías (ibid.: 320).

Cuando BALL (1993a) se refiere al gobierno conservador británico sugiere que éste vea el mercado como una manera de “*reducir el nivel de capacidad de repuesto en el sistema escolar —al permitir que la elección marque las escuelas impopulares para su clausura*” (ibid.). En el horizonte, la eliminación o reducción de la influencia de las instituciones democráticas intermedias, en el nivel local particularmente.

La literatura sobre políticas de mercado en educación pone el acento en el lado de la demanda, en la elección, pero habla menos acerca de la conducta de los productores en el mercado, sobre los valores del negocio y la competición, asumiendo de manera idealista que los valores educativos permanecerán inalterados por las implicaciones de aquéllos. Así, por ejemplo, los directores estarían preocupados principalmente por la gestión financiera y las relaciones públicas. El interés propio que, se argumenta, preside el funcionamiento de las escuelas públicas, y que se quiere maximicen los consumidores, cundirá de igual modo en los productores, por su deseo de reclutar más estudiantes capaces para (1) hacer sus vidas más fáciles y (2) asegurar buenos niveles de rendimiento. Del mismo modo, es probable que se rechacen estudiantes con necesidades de aprendizaje costosas, de manera que se maximice el impacto de los recursos en los resultados; por idénticos motivos, se preferirá concentrar los recursos en los estudiantes más capacitados o con padres más influyentes, aquellos susceptibles de optimizar los beneficios. Por otra parte, es posible que se establezcan estándares en cada nivel de admisión, filtros para eliminar a estudiantes problemáticos y seleccionar la clientela. La respuesta de los defensores del mercado a estas evidencias es la de la necesidad de establecer políticas de incentivos, algo que revela, a juicio de Ball, la falta de comprensión de la profesión (ibid.: 6-7).

Señala el autor la paradoja observada en el Reino Unido del excedente de plazas y la sobreinscripción:

(...) Como el mercado funciona teóricamente por selección natural y las escuelas menos populares cerrarán y el excedente se reducirá, la presión de la competición por los estudiantes también lo hará, dado un número fijo de estudiantes disponible en un determinado momento. Sin la presión de las plazas excedentes la dudosa psicología social de la competición tam-

bién dejaría de funcionar. Los problemas de sobreinscripción probablemente se incrementarán cuando nuevas "opciones" se introduzcan en el reducido sistema y las organizaciones 'exitosas' defiendan sus posiciones vía selección (ibid.: 7-8).

A partir de este punto comenzarán a funcionar las exclusiones, y el etiquetado de los excluidos por las escuelas, una cuestión, al cabo, de reputación:

(...) *Quién* es el cliente importa, calidad y reputación están relacionadas en buena medida con la clientela misma, no únicamente con el servicio (ibid.: 8).

En general, opina Ball, el mercado en educación es un mercado bastante particular, *"lo que nos recuerda que los mercados no son fenómenos ni naturales ni neutrales, están social y políticamente contruidos"* (ibid.). En el caso del Reino Unido (bono escolar), las escuelas que progresan, por ejemplo, pueden atraer a los mejores profesores, no así las impopulares, que pierden ingresos y tienen dificultades para contratar buen profesorado; hay que distinguir, además, entre la posibilidad de expresar una elección y la capacidad de elegir (por problemas de oferta por ejemplo, o de falta de recursos para tomar otra opción). Por otro lado, (1) existe un *Curriculum* Nacional, el mismo para todas las escuelas, luego no se eligen *curricula* distintos en el sector estatal, y (2) los indicadores de rendimiento son fijados por el Estado igualmente (ibid.: 9). ¿Qué tipo de mercado es éste?, se pregunta el autor. Trataremos de dar respuesta a esta cuestión en breve.

Sobre el último aspecto, Ball denuncia el uso público de escalas de rendimiento por parte del gobierno, ya que refuerzan la selección del alumnado por capacidades en las escuelas con sobreinscripción, es decir, las mejores escuelas no serán aquellas que obtengan mejores rendimientos con sus alumnos sino las que seleccionen y criben más rigurosamente las entradas (ibid.).

La ideología del mercado se basa en:

1) El mercado es idealizado y el monopolio estatal caricaturizado. Sin embargo, el mercado también tiene deficiencias. Ball recuerda que los de-

ensores de la elección señalan la inevitabilidad de las desigualdades en el mercado pero rara vez se detienen en sus implicaciones para quienes las sufren. *"El mercado sólo existe para algunos"*, advierte el autor, a otros se les excluye de la posibilidad de elegir. Son, a la postre, desigualdades que conviven con otras, sufridas por los mismos grupos sociales. Por ello insiste Ball en que a la ideología del mercado subyacen intereses de clase: aquí también hay perdedores (en relación a Chubb y Moe), porque en este sistema también hay constreñimientos.

2) La ideología de mercado, sustentada en el supuesto de la soberanía del consumidor, soslaya cuestiones de poder en la explicación de las instituciones económicas. En el mercado escolar esto es apreciable en el excedente de plazas escolares y el poder de las escuelas con sobreinscripción de seleccionar a sus estudiantes, pueden filtrar sus poblaciones mediante requerimientos en términos, bien de medidas de capacidad, bien de indicadores de capital cultural. El poder se concentra en estas escuelas, y sustituye el esfuerzo de mantener buenos resultados por la selección de entrada de la clientela: *"aquí la autonomía es elevada y la 'sensibilidad' baja"*. Los consumidores eligen las escuelas exclusivas, aquellas a las que es difícil acceder y que producen resultados superiores, lo que refuerza el estatus de éstas, su carácter distintivo (ibid.: 10-12).

Los efectos de las fuerzas del mercado en educación se relacionan con la clase social y las diferencias étnicas en el acceso a la distribución entre escuelas (ibid.: 12). Esto supone: (a) los procesos estratégicos de elección sitúan sistemáticamente en desventaja a las familias de clase trabajadora, y (b) el vínculo entre elecciones y recursos sitúa en desventaja a las escuelas y comunidades de clase trabajadora —en conexión con otras desventajas y desigualdades:

(...) En otras palabras, la operación y los efectos de un mercado educativo benefician a ciertos grupos y fracciones de clase en detrimento de y con desventaja para otros. Otra vez, el mercado no es neutral. Presume ciertas habilidades, competencias y posibilidades materiales (acceso al tiempo, transporta, facilidades para el cuidado de los niños, etc.) que están desigualmente distribuidas entre la población (ibid.: 12-13).

La ideología de mercado funciona, en suma, como un mecanismo de reproducción, en varios aspectos: (1) presume que el capital cultural invertido en la elección está generalizado (se requieren ciertos tipos de aumento de capital cultural para mejorar la capacidad y habilidad de elegir), en virtud de lo cual: (2) legitima diferencias, produce exclusiones y descualificaciones, y (3) sitúa doblemente en desventaja a los que tienen menos capacidad de elección, *"vinculando la distribución de recursos a la distribución de elecciones"* (ibid.: 13).

La amenaza es más grande cuando los handicaps en capacidades se suman a la falta de recursos, esto es, cuando una parte de la clientela es, además de poco dotada, escasamente rentable. Conviene traer aquí el concepto de "estagnación", en relación al fracaso escolar (AA. VV., 1998). Los autores señalan que, superada la fase expansiva de la escuela de masas, en un contexto de generalización de la crisis estructural del mercado de trabajo, nos enfrentamos, en el momento actual, a un escenario de desregulación del mercado laboral, precarización del empleo juvenil y dualización social, donde *"la ausencia de certificaciones escolares mínimas no sólo tiene un carácter significativo en lo laboral sino estigmatizador en lo social"* (pág. 40). Este nuevo escenario, permite, según los autores, hablar de un nuevo, y en cierto modo doble, fenómeno: por un lado, se produce una "estagnación" —estancamiento o endurecimiento— del fracaso escolar, y, por el otro, *"una tendencia general de los sistemas educativos hacia la externalización del propio fracaso escolar"*, que pone en circulación, a su vez, el discurso acerca de la "segunda oportunidad" (ibid.).

Nos hallaríamos, por tanto, en un escenario donde se generan "bolsas de fracaso escolar", con un horizonte, además, poco halagüeño en lo que a las cualificaciones y su utilidad se refiere, y donde, a la manera de los nuevos modos de producción, el fracaso escolar se externaliza.

En el primer caso, se habría producido en los últimos años una estabilización de la tendencia a la reducción del fracaso escolar observada en el periodo (y como consecuencia de) las reformas comprensivas, que habría originado *"una fracción estanca de jóvenes [que] anualmente abandona la escolarización formal sin haber alcanzado los objetivos mínimos"* (ibid.: 40-41). La estigmatización que propicia este nuevo fracaso escolar transporta la promesa de exclusión social: excluidos del mercado de trabajo, de la for-

mación profesional cualificante, la trayectoria social y laboral de estos alumnos se anuncia caótica.

Se produce, en segundo lugar, una externalización de las respuestas al fracaso escolar: los Programas de Garantía Social en nuestro caso, sistemas de formación profesional de segundo orden o paralelos, el énfasis —añadimos— en la formación ocupacional, formas de desregulación institucional y de flexibilización de la educación obligatoria, etc., serían estrategias de un sistema escolar que *“tiende a transferir o externalizar alumnos con trayectorias de inadaptación escolar hacia otros dispositivos externos, ajenos al sistema educativo”* (ibid.: 41). Insistimos en el paralelismo entre el fenómeno de la externalización en el ámbito de la producción, que permite producir a costes más bajos y, al tiempo, presionar a la baja las condiciones salariales y laborales de los trabajadores del primer mundo, y este fenómeno de externalización que procura respuestas cuasi o protoescolares a una población de alumnos internamente diferenciada en función de su rendimiento académico y su rentabilidad económica, a la que, no obstante, el capital no se resigna: si no rinden beneficios en el sistema formal, procurémosles educación no formal.

3.2.2.2.- La doble lógica regulación/desregulación.

Resulta un tanto perverso argumentar que un sistema de elección y desregulado sirve mejor a las necesidades económicas nacionales que un sistema estatalmente planificado, argumento al que subyace *“el supuesto de que la necesidades individuales (y nacionales) y lo que los individuos quieren son la misma cosa”* (BALL, 1993a: 15-16). Estos argumentos proporcionan una doble legitimación: mayor libertad individual y crecimiento de los estándares nacionales. En otras palabras:

(...) La sustitución de la planificación estatal por las fuerzas del mercado, como principio organizador del sistema educativo, proporciona una hábil y poderosa solución a la actual crisis de legitimación en educación (ibid.: 16).

Proporciona, si cabe, (1) un modo de que las clases medias recuperen sus ventajas de reproducción en educación, amenazadas por el aumento de la 'des-diferenciación' democrática de las escuelas, la reforma cultural del *curriculum* y la desviación de recursos a aquellas necesidades de aprendizaje y handicaps; y (2) "un mecanismo para la reinvención y legitimación de la jerarquía y la diferenciación a través de la ideología de la diversidad, competición y elección" (ibid.).

En efecto, en este capítulo hemos venido refiriéndonos a los modos en que el Estado, y en particular los sistemas públicos de enseñanza, daban respuesta a los problemas de acumulación y legitimación del capital; vimos, en concreto, qué tipo de respuesta suponían las políticas afines al Estado del Bienestar, las educativas entre ellas. En la primera parte de este apartado hemos tenido ocasión de revisar los nuevos modos de producción, el cuestionamiento del Estado benefactor y la exigencia de otras formas de legitimación. Pues bien, como afirman WHITTY, POWER y HALPIN (op. cit.: 64), "la reestructuración puede considerarse una respuesta del Estado para modificar las condiciones económicas que le exigen revisar cómo abordar esos problemas". El Estado tiene que asegurar esa legitimidad al menos en dos sentidos: (1) encubrir o desplazar la responsabilidad de las insuficiencias y desigualdades intrínsecas del capitalismo, y (2) justificar sus propias actividades, adoptando un halo de neutralidad en sus relaciones con el capital. Ahora bien,

(...) Cuando el capitalismo no consigue aportar prosperidad y oportunidades, se corre el riesgo de que la gente no "repare" sólo en los problemas estructurales del sistema educativo, sino en los fundamentos del modo de producción (ibid.).

Los problemas de desempleo y de profundización de las diferencias a lo largo de la década de los ochenta planteaban este tipo de interrogantes. Las acusaciones de ineficacia al sector público contribuyeron, en este sentido, a distraer la atención de "las injusticias y contradicciones esenciales del capitalismo"; lo que en otro tiempo habría incrementado la burocratización — la vía reformista— constituía ahora el mayor impedimento, y era susti-

tuida por la demanda de apertura de nuevos sectores al libre mercado. Por otro lado, y en lo que hace a la justificación de sus propias actividades,

(...) El movimiento actual hacia la descentralización escolar surge de la incapacidad del Estado para presentar de forma convincente la educación pública como un medio de promover una sociedad más equitativa y de redistribuir las oportunidades reales (ibid.: 65).

La delegación de poderes del Estado puede entenderse como (1) *“una completa abdicación del Estado respecto a sus responsabilidades”*, o (2) *“una abandono selectivo de áreas en las que es difícil cosechar éxitos, como la igualdad de oportunidades”* (ibid.). En todos los casos,

(...) Dejar la responsabilidad de las decisiones educativas en manos de las instituciones pedagógicas y de las familias constituye una estrategia eficaz para *“culpabilizar a otros”*. La incapacidad de las escuelas para desarrollarse como instituciones *“aisladas”* puede atribuirse a la mala dirección o a una enseñanza de deficiente calidad. De igual modo, el rendimiento educativo desigual de los alumnos puede explicarse por la falta de preparación de los padres para desarrollar sus funciones, bien por no ejercer de manera adecuada su derecho recién estrenado de hacer una buena elección, bien por no trabajar con las escuelas como colaboradores o partícipes activos. De este modo, el gobierno se inhiere de la carga del mantenimiento de la ideología meritocrática (ibid.).

Y, en último término, siempre se puede culpabilizar a los propios estudiantes de su fracaso, rotas las amarras con la igualdad de oportunidades y abandonada si no innecesaria la ideología meritocrática. Finalmente, la fragmentación del Estado puede entenderse (3) como un intento de recorte del gasto que, de otro modo, mejore las condiciones de mantenimiento de la productividad y maximización de los beneficios. Aquí reside, por cierto, otra de las falacias de la autogestión, que se reduce a la capacidad de las escuelas de gestionar unos recursos concretos —en un contexto de recursos escasos— y un reforzamiento de los equipos de dirección. La retórica del control comunitario y la potenciación profesional puede no esconder otra cosa que un recorte presupuestario adornado de promesas

de mayor autonomía en la gestión (ibid.: 66). ¿Cuáles son, en este sentido, las alternativas? Para los autores, no cabe engañarse:

La preocupación por las consecuencias negativas de un sistema educativo desregulado puede hacer que las opciones centradas en el Estado parezcan más atractivas de lo que fueron en el pasado, pero una vuelta a las antiguas formas de administración de la educación no es factible ni deseable (ibid.: 166).

En este sentido, la pérdida de legitimidad del sistema educativo haría inviable el retorno a modelos centralizados, pero la incapacidad de los gobiernos para reformular sus responsabilidades respecto de la educación pública podría tener consecuencias de mayor alcance por los efectos de la globalización económica. En concreto, la atomización y el debilitamiento del tejido social generarán demandas de reconstrucción a los sistemas educativos:

Parte del reto consistirá en abandonar la toma atomizada de decisiones para reafirmar la responsabilidad colectiva, sin recrear los sistemas burocráticos, cuyos fallos han contribuido a justificar la tendencia actual a considerar la educación como un bien privado, en vez de una responsabilidad pública (ibid.: 168).

Algo que atañe a la reelaboración del concepto mismo de educación pública, porque,

(...) Aunque, en retrospectiva, la época socialdemócrata parezca mejor que en su momento, al compararla con las políticas vigentes, esto no elimina la necesidad de repensar las posibles políticas progresistas para el siglo próximo (ibid.).

En breve, sería un error responder a las propuestas de la derecha, tendentes a la diferenciación por el mercado, con propuestas estatistas, despolitizadoras y socialmente desmovilizadoras. En este sentido, y pese a su inadecuación a *“las necesidades de la sociedad contemporánea, el National Curriculum sigue siendo, por ahora, el único símbolo de un sistema educativo común”* (ibid.: 175), desterrados progresivamente los campos en que las

escuelas, los profesores y los padres "*puedan descubrir intereses comunes y realizar acciones colectivas*". Es más, "*la articulación de las diferencias podría ser un elemento constitutivo del mismo currículum*" (ibid.).

No obstante, hay que tener extremo cuidado en lo relativo a las respuestas curriculares. TERRÉN (1999: 243 y ss.) considera el curricular uno de los ámbitos donde más nítidamente se proyectan las transformaciones descritas en el anterior subapartado, y donde primarían los procesos de desregulación curricular, relacionados en parte con la renuncia a una base universal del conocimiento. Terrén apunta, en nuestro caso, a la hegemonía del constructivismo como ejemplo de cuestionamiento del modelo educativo basado en un proyecto cultural común: el énfasis en los intereses de los alumnos, la elaboración contextualizada del conocimiento, o el lema "aprender a aprender" son rasgos de una nueva concepción que resta peso a los contenidos culturales. La desregulación curricular es, a la postre, una forma de administrar la indefinición respecto de los contenidos y de las formas de enseñarlos, que puede caer fácilmente en un "*ambiguo lenguaje de la diferenciación*" y una "*exaltación del localismo*", de un lado, como no impide, de otro, una "*paradójica recentralización*" a cargo, principalmente del mercado editorial de los materiales curriculares (ibid.: 247).

Define bien Terrén estas soluciones como formas de administrar la indefinición porque no son, en verdad, formas de enfrentar la incertidumbre o los cambios espacio-temporales que devienen de la postmodernidad, como vimos con Giddens y Hargreaves. En este sentido, la lógica tecnoburocrática que ha presidido el discurso educativo moderno en las últimas décadas extiende sus modos más allá del contexto temporal y de las condiciones que la hicieron emerger. El tipo de racionalización que imprimía esta concepción del diseño y de la práctica curricular ya no se correspondería siquiera con los procesos de racionalización productiva en boga en los contextos de los que aquélla fue exportada. A ello hay que unir los estragos producidos por las economías flexibles en las condiciones laborales y en el sentido del trabajo, que tuvimos ocasión de revisar. Arrumbados los modos de producción fordistas y tayloristas, y precarizado el proyecto vital al que se orientan las cualificaciones del sistema educativo, los problemas se multiplican:

(...) Así como la modernidad organizada en torno a la educación y la producción de masas, el currículum estandarizado y el discurso pedagógico de corte fordista suponían un trabajo docente concebido sobre el comportamiento intelectual previsible de los docentes, auténticos "hombre-organización" (...) trabajando sobre un corpus de conocimientos homogéneo, estable y canonizado, así también en el otro polo de la relación pedagógica se suponía un sujeto igualmente previsible y pautado cuyo ciclo de vida se estructuraba a lo largo de una línea continua que discurría desde la formación hacia la vida adulta-activa sin saltos ni solapamientos. Uno y otro supuesto fracasan ante el volumen de incertidumbre y el incremento de la diversidad a que es preciso enfrentarse tras la fragmentación del modelo canónico del saber universal, por un lado, y de las trayectorias vitales, por otro (ibid.: 254).

Las implicaciones de estas transformaciones para el trabajo de los profesores, para la experiencia escolar de los estudiantes, para la vida en los centros son tan complejas como diversas pretenden ser las respuestas. Paradójicamente, lo inabordable de esa diversidad acabará por producir respuestas defensivas, y, en el peor sentido, canónicas en lo cultural y, por normalizantes, terriblemente diferenciadoras, estas sí, más coherentes con un capitalismo que ya no necesita de coartadas redistributivas.

Conviene destacar, en esta dirección, que la peculiaridad de ese mercado que se predica reside, entre otras cosas, en el cruce de lógicas desreguladoras, de un lado, y de control, del otro, que ya advertía Álvarez Méndez, y en la que insiste GIMENO (1998):

(...) La globalización de los mercados y el fenómeno de la mundialización están provocando la homogeneización de los *currricula*, de los modelos organizativos escolares y del pensamiento. La diferenciación de ciertos componentes de los *currricula*, gracias a las políticas de descentralización, discurre a la vez que los procesos de recentralización en sentido contrario... (pág. 311).

Pone como ejemplo Gimeno la uniformidad de los libros de texto, pero cabría pensar en la unificación de las cualificaciones en relación a las demandas del mercado de trabajo, a través de las evaluaciones externas o

de los indicadores de rendimiento, etc., que vienen a determinar el *currículum*:

(...) Es preciso recordar que las políticas que tienen como bandera el mercado, en su alianza con valores conservadores (...) suelen imponer más controles al sistema educativo (preferentemente al sector público): regulaciones curriculares, regreso a contenidos que reflejen las "tradiciones" conservadoras, evaluación de resultados, rechazo de las tradiciones pedagógicas progresistas, etc. (ibid.: 320).

WHITTY, POWER y HALPIN (op. cit.: 54 y ss), al analizar los procesos de reestructuración en cinco países (Inglaterra y Gales, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Suecia), advierten una serie de tendencias comunes:

(...) En el ámbito de los fundamentos políticos, predomina la alternativa neoliberal, que hace especial hincapié en los mecanismos de mercado. Esta descentralización a través del mercado se articula con las justificaciones de la calidad y la eficiencia, basadas en el discurso de la nueva gestión pública, con su insistencia en una dirección escolar fuerte y la supervisión externa, que hace posible el desarrollo de indicadores de rendimiento y de procedimientos de evaluación fundados en la competencia, reforzados, en muchos casos con la inspección externa (ibid.).

Se da, aquí, la conjunción de un Estado fuerte que "dirige a distancia" y una economía libre extendida a "*una sociedad civil mercantilizada en la que unos proveedores que compiten entre sí ofrecen a los clientes la educación y los servicios de bienestar*" (ibid.), que no exime a las escuelas de formas muy directas de control (la financiación por matrícula, la publicación de resultados, la inspección, etc.). En este sentido, el papel del Estado se habría redefinido como consecuencia de las políticas coyunturales (restrictivas) aplicadas a principios de los ochenta, adoptando la función de Estado evaluador (concepto acuñado por Neave en 1988). En un contexto reformista la evaluación servía a la revisión de los objetivos del sistema, partir de la década de los ochenta la evaluación deviene estratégica, si en un caso se trataba de una evaluación a priori, en el otro nos hallamos ante una eva-

luación a posteriori, atenta a los resultados, de modo que reformula la relación entre el Estado y el sistema educativo:

(...) En primer lugar, sustituye las preocupaciones predominantes por la calidad de la provisión y la igualdad de acceso y oportunidades. En segundo lugar, al centrarse en los resultados, redefine la finalidad de la educación en relación con la economía, en vez de con la demanda individual. En tercer lugar, proporciona un poderoso instrumento para dirigir las instituciones (ibid.: 56).

La descentralización se funda, en este marco, en un control estratégico general en el centro, basado en el establecimiento de objetivos del sistema y, sobre todo, operacionalizaciones de los criterios sobre la calidad del resultado, perfiles estratégicos que permiten controlar más con menos. Ello requiere, en ocasiones, la aparición de organismos intermedios escasamente sujetos a control democrático:

Claramente, la tendencia a establecer procedimientos de evaluación de la calidad va de la mano con la expansión de lo que ha de denominarse un "nivel intermedio" inserto entre el Ministerio y la institución individual. Esta evolución conduce directamente a examinar, aunque sólo sea como posibilidad en el desarrollo de los procedimientos, cuáles son actualmente las opciones que posteriormente pudieran ser endurecidas en la práctica establecida y cuáles de las que pasan ahora por ser cooperación voluntaria de las instituciones individuales pudieran transformarse en exigencia reglamentada, lo que podría redundar en que estas agencias alcanzaran, incluso, un mayor peso (NEAVE, 1995: 22).

La afirmación de Neave, bien que referida a las instituciones de enseñanza superior, contiene implicaciones a retener, cual es, por ejemplo, las posibles servidumbres que la proliferación de instancias de evaluación puede suponer para los centros, la redefinición, al cabo, de ese Estado evaluador:

(...) El proceso de evaluación de la calidad puede de hecho servir para negociar perfiles institucionales específicos, y en este sentido puede ciertamente contribuir a reforzar la capacidad de la institución para tener en

cuenta las demandas particulares de enseñanza e investigación que emanen de sus regiones, de intereses locales o de la necesidad para la institución, vital como ninguna otra, de desarrollar su potencial y paliar sus puntos débiles. Pero se necesita muy poco esfuerzo del Gobierno para trocar una prometedora política de negociación en una cultura de la sumisión por el sencillo expediente de radicar la función de la evaluación de la calidad en una agencia cuyo giro y finalidad sea consolidar la cadena de supervisión, reduciendo la evaluación a asignación directa de fondos (ibid.: 23-24).

A su vez, este modelo va acompañado de otro tipo de cambios:

(...) El Estado evaluador requiere también unos cambios significativos en el nivel institucional. Las escuelas tienen que elaborar nuevas formas de respuestas que exigen estructuras y modelos de autoridad renovados. En concreto, parece que estas situaciones estimulan la aparición de un liderazgo fuerte en el plano institucional, que supone el paso del modelo colegial tradicional al del "ejecutivo", así como la importancia, cada vez mayor, de los "equipos" o "gabinetes directivos" en las escuelas (WHITTY, POWER y HALPIN, op. cit.: 56).

La metáfora del mercado, por tanto, rige en lo institucional, mientras que el énfasis en la evaluación estratégica aboca a los sistemas y a las escuelas a una rendición de cuentas que no sólo redefine las fórmulas de análisis productivista, también impide "*definiciones alternativas de lo que pueda considerarse un aprendizaje adecuado*" (ibid.: 57). La combinación de esta presión evaluadora con los discursos regeneracionistas en lo cultural estrecha el control sobre el *currículum*, desmintiendo la autonomía que promete la descentralización:

(...) Es posible que las escuelas hayan recibido nuevas responsabilidades con respecto a la economía y la administración institucionales, pero han perdido terreno en otros campos, sobre todo en el *currículum*. (...) Los gobiernos nacionales o estatales han asumido nuevos poderes para definir el saber escolar, la forma de evaluar el rendimiento y los destinatarios de la información al respecto (ibid.: 58).

Para GENTILI (1997), el alcance de esa doble lógica es mayor. Así, cuando analiza las estrategias neoliberales en educación o, más certeramente, las estrategias neoliberales “para superar la actual crisis educativa” (sic.) apunta a un conjunto de propuestas en los niveles macro y micro institucionales dirigidas a institucionalizar el principio de la competencia:

(...) Dos grandes objetivos dan coherencia y atraviesan horizontalmente tales estrategias: a) la necesidad de establecer mecanismos de control de la calidad (en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica, en el interior de las propias instituciones escolares); b) la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo (pág. 63).

El primer elemento sirve al ya citado principio de la competencia, el segundo establece el horizonte de las políticas educativas:

(...) Es el mercado de trabajo quien emite las *señales* que deben orientar las decisiones en materia de política educacional. Es la evaluación de las instituciones escolares y el establecimiento de criterios de calidad lo que permite dinamizar el sistema mediante una lógica de premios y castigos que estimulan la productividad y la eficiencia en el sentido ya destacado (ibid.).

Lo más relevante del análisis de Gentili es el doble trazado con que describe las políticas neoliberales en educación:

(...) Las propuestas neoliberales combinan dos lógicas aparentemente contradictorias: la *centralización* y la *descentralización*. Generalmente, se enfatiza esta última como la característica fundamental de los programas de reforma educativa impulsados por el neoliberalismo, lo cual limita nuestra comprensión de los mismos (ibid.).

Doble lógica que se correspondería con la articulación de neoconservadurismo y neoliberalismo que hemos venido relatando. Para Gentili, se descentralizan funciones y responsabilidades, de modo que son transferidas de las autoridades federales a las provinciales, y de éstas a las municipales, al tiempo que se flexibilizan las formas de contratación y las

retribuciones salariales de los docentes. La estrategia centralizadora, en cambio, atañe al desarrollo de programas nacionales de evaluación de los sistemas educativos, al *"diseño hipercentralizado de reformas curriculares a partir de las cuales establecer los contenidos básicos de un Currículo Nacional"*, y a la implementación de programas nacionales de formación de profesores:

En suma, la salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es producto de la combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante: *centralización* del control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes) y *descentralización* de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema (ibid.: 64).

Por más que el análisis de Gentili se refiera a las políticas implementadas en América Latina —bajo el paraguas del Banco Mundial—, las líneas básicas del mismo son igualmente aplicables a los países del contexto OCDE, con algunas cautelas: en primer lugar, la aplicación de estas políticas es más dura y resulta seguramente menos mediada por los Estados latinoamericanos —en una posición económica y política más debilitada— que en el caso europeo por ejemplo, donde ese papel mediador puede afectar diferencialmente la implementación de las políticas en unos territorios u otros, está urgida, en cualquier caso, de un mayor trabajo simbólico; también los aspectos ponderados en el vector centralizante diferirán, o, mejor dicho, variarán las estrategias privilegiadas en cada caso y el contenido que se les da. La tendencia, en cambio, a la descentralización de la financiación y la gestión no es negociable.

La doble lógica expresa bien el alcance de la reestructuración, los ámbitos donde el Estado cede terreno a otras administraciones y aquellos en los que no lo hace; aporta, además, un análisis de la imbricación de niveles de diseño y responsabilidad en la ejecución de las políticas, que va desde los organismos internacionales hasta el nivel escolar. Una buena muestra de la reestructuración en educación —apunta el propio Gentili (1999: 100)— es la *"terciarización"* de la formación de profesores, una política de cualificación docente en la que los gobiernos licitan los programas de formación a agencias privadas que se ocupan de su planificación y gestión. Un segundo ejemplo nos remite a los programas de reestructuración

curricular, realizados con financiación pública pero diseñados por expertos privados, con la ayuda inestimable del Banco Mundial. Y un tercero, que conviene añadir, es el ya anunciado de la externalización de formas de escolaridad (o pseudoescolares) que tratan de dar respuesta a un fracaso escolar solidificado —verbigracia: el fracaso escolar genera exclusión social, al tiempo que la lógica imparable del mercado tenderá a obtener recursos, del Estado básicamente, ofertando escolaridad para excluidos.

Papel central en esta doble lógica juegan los modelos de gestión transplantados a las organizaciones educativas; es el elemento, podría decirse, que vincula ambas lógicas, pues tiene la virtud de unificar los modos de gestión de los centros —vector homogeneizador— y, desde éste, diferenciarlos. En este sentido, la gestión —que se quiere descentralizada, sujeta a las leyes del mercado— se integra bien con los sistemas de evaluación y rendición de cuentas, y el resto de aspectos centralizadores. BALL (1993b) se detiene precisamente en el lugar que el término gestión (*management*) ocupa en el discurso en educación y, en concreto, en las políticas educativas:

Los tres elementos básicos de la teoría clásica de gestión se ponen claramente de manifiesto en la reestructuración del salario y de las condiciones de los profesores, en la preparación especializada para la gestión escolar, en el control central sobre el *curriculum* y la posibilidad de realizar pruebas comparativas (entre alumnos, escuelas y profesores). *En primer lugar*, la toma de decisiones recae de manera formal sobre el equipo gestor, quedando separada la elaboración de la normativa de su ejecución. *Segundo*, mediante el desarrollo de esquemas de evaluación de profesores y el uso de un examen de cohortes se ponen en juego sistemas de control de calidad, estudios de tiempo y de movimiento y la supervisión. El desarrollo de esquemas de evaluación graduada se adapta también con bastante precisión a un sistema de comparación de resultados obtenidos por profesores (empleados a este fin en Estados Unidos). *Tercero*, se ha tratado de vincular el salario y la promoción con los resultados (pág.: 156).

Precisión oportuna por cuanto al referir las características de los modelos de gestión suele olvidarse que éstos no trabajan únicamente en el nivel escolar (la gestión de los centros), que tales modelos son parte de

estrategias más amplias donde, a la autonomía en el nivel local se contraponen formas de control y estandarización. En esta dirección, Ball añade:

Tengo que señalar que este cambio forma parte de una maniobra de la "derecha radical" para lograr un control más férreo y preciso sobre los procesos de enseñanza y que el discurso de la gestión desempeña un papel esencial para la realización práctica de ese cambio y la justificación de estas nuevas formas de control (ibid.: 157).

Aunque insistiremos en ello en el capítulo cuarto, cabe avanzar aquí algunas cuestiones sobre la gestión, que Ball asimila a lo Foucault definía como tecnología moral o tecnología de poder:

(...) La gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos (ibid.: 158).

En este sentido, la gestión es una tecnología idónea a la reformulación de los modos de gobierno; si la reestructuración comporta una redistribución del poder, una mayor autonomía local y una mayor responsabilidad de los profesores, se requieren dos tipos de tecnologías: tecnologías externas, de medición, certificación, aseguramiento, etc., y tecnologías de gobierno de los centros, imprescindibles para integrar el funcionamiento de éstos a los nuevos supuestos de producción que igualmente presiden aquéllas. Los modelos de gestión transportan de algún modo la clave que permite escenificar la presunta descentralización, autonomía y profesionalidad que reivindica el discurso:

La gestión constituye también un discurso imperialista. La teoría de la gestión considera que el mundo social está encerrado en un caos irracional y necesita que le aporten su orden redentor. Construye su superioridad mediante un conjunto de poderosas oposiciones discursivas; el orden se sitúa por encima y en contra del caos, la racionalidad contra la irracionalidad, la cordura contra la locura, la neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia y la meritocracia contra la influencia perso-

nal. Es la antítesis lingüística de la crisis y, como tal, ocupa un papel político central en la década de 1980 (ibid.: 159).

Y lo jugará de manera más acentuada en la década de los noventa, donde asistiremos a la “sofisticación” del discurso de la gestión. Es interesante, en cualquier caso, retener la reflexión de Ball acerca de esas oposiciones, poniéndola en relación con las transformaciones debidas a la flexibilidad económica y el postfordismo. Podría afirmarse, en este caso, que el salto cualitativo del discurso de la gestión, en particular la gestión de calidad o el *Total Quality Management* que serán objeto de traducciones expresas al ámbito educativo, son formulaciones más acabadas de esas transformaciones y que, si por algo se caracterizan es por proponer “formas ordenadas de gestión” que, no obstante, implican las inseguridades y la precariedad para los profesores que destacábamos cuando analizábamos las nuevas formas de organización del trabajo. Lo que en el trabajo cotidiano se sujeta a regulaciones diversas —eso sí, nunca burocráticas—, a un orden, entonces, en lo relativo a las condiciones laborales y aun la carrera docente anuncia el caos, la incertidumbre.

Finalmente, la eficacia es, para Ball, el concepto en el que se sustenta la supervisión y el control de las escuelas, el concepto que servirá a la responsabilización de las escuelas. Otro aspecto de la tecnología de poder, en tanto el fracaso de la escuela es el fracaso de las personas, y el perfeccionamiento de la primera llama al de éstas (ibid.: 165). Las evaluaciones del rendimiento de las escuelas sitúan a éstas en un campo de comparación. El reverso de la autonomía que se concede a los profesores es el control, de modo que eficacia y gestión quedan irremisiblemente vinculadas en el discurso:

La gestión y la eficacia de la escuela como discursos específicos crean objetos al identificarlos como tales. Cuando los teóricos de la gestión exponen la práctica de las escuelas que alcanzan el “éxito” o la “buena” gestión, llevan a cabo también “prácticas de división” y la creación sistemática, la clasificación y el control de “anomalías”, la escuela “pobre” y la “mala” gestión”. Éstas constituyen los objetos de las terapias de gestión (ibid.: 167).

En último término, el único caos admisible en la regulación del sistema es el que impone el mercado, lo que otros ven tan sólo como un "orden natural". En todo caso, las terapias a las que alude Ball surgen de la necesidad de sujetar a todas las organizaciones a iguales supuestos de gestión, condición de su posterior diferenciación, pues esa es la lógica que subyace al discurso de la calidad en la actualidad.

Es necesario insistir en las implicaciones de la generalización de los modos de gestión, pues es en ellas donde se hacen evidentes las traducciones del postfordismo. Nos extenderemos ahora en la cualidad de la imbricación de los modos de gestión con el modelo de mercado en educación. TERRÉN (op. cit.) apunta la organización como segundo ámbito —recordemos que el primero era el curricular— donde se hacen sentir los efectos del postfordismo y la flexibilidad:

(...) Frente a la producción estandarizada característica de los modernos sistemas de producción en masa, el énfasis en el control de la calidad y la producción personalizada hacen que la nueva administración del trabajo tienda a introducir fórmulas de desregulación que favorezcan ajustes rápidos y flexibles en el tipo y volumen de la fuerza de trabajo empleada (ibid.: 257-258).

Desregulación que se proyecta ominosa sobre las escuelas:

Existe, efectivamente, en la literatura contemporánea sobre el cambio organizativo el tópico de que la organización burocrática convencional no encaja en las nuevas condiciones sociales prescritas por el postindustrialismo y la postmodernidad porque no favorece la adaptabilidad, el oportunismo, la creatividad, la mejora continuada y todas aquellas variables asociadas con el cambio organizacional acelerado y la idea de la flexibilidad (ibid.: 259).

Es en este contexto, digámoslo ya, donde el discurso sobre la calidad pondrá el acento. La gestión de calidad, la calidad total, etc., aterrizarán en lo educativo abanderando un cambio aparentemente inaplazable en el marco de unos nuevos modos de producción y un mercado laboral flexibilizado, y urgente ante la burocracia rampante en los sistemas educativos.

Se trata de dotar a la organización de *“una nueva cultura que incide más sobre el compromiso con el trabajo, la calidad y la excelencia que sobre el imperativo del orden y la planificación”* (ibid.: 260). El énfasis en la autoproclamada *“filosofía postburocrática”* se traducirá en *“la libertad de elección, el control de la eficiencia a través del mercado o el gerencialismo”* (ibid.). Por el primero, la meritocracia deja paso a una parentocracia que rinde pingües beneficios, que transforma a los padres en clientes y dispensa al Estado de responsabilidades que ahora recaerán sobre la escuelas, la de los resultados principalmente. Es la instauración de la lógica del mercado que, aún en sus tendencias reguladoras, que las tiene, sirve a aquélla. Así, *“los exámenes centralizados que proporcionan a los padres las señales de mercado que todo consumidor bien informado precisa”* (ibid.: 261). Reducir la presencia del Estado y revitalizar la competencia entre las escuelas conecta bien con la estrategia neoliberal de *“reducir las incertidumbres intelectuales a riesgos empresariales”* (ibid.). La calidad de la escuela se identifica con la calidad del producto a elegir en un mercado diversificado; las opciones, no obstante, siguen estando desigualmente distribuidas, sólo que ahora el mecanismo de legitimación se asienta en una libertad de elección aparentemente enajenada de las condiciones que la hacen posible:

Frente a pasados compromisos con la igualdad y la radicalización social de la democracia, el énfasis de las nuevas líneas de reestructuración en la eficiencia, la calidad y la capacidad de elección tiende a reducir la práctica de la ciudadanía a la práctica del consumidor (ibid.: 262).

Hacia adentro, la legitimidad de la organización educativa ha de ser reconstruida en base a nuevos valores:

La actual reestructuración de la organización educativa busca una nueva inyección de fe que reavive la llama que otrora avivó sus fundamentos. El horizonte postburocrático en el que pretende ponerse en marcha dicha reestructuración hace que de la cultura de la organización el horizonte fundamental de su estrategia de cambio (...) una nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia importada de los modelos postfordistas de reorganización industrial (ibid.: 263-264).

Cambio que transporta una reconceptualización del trabajo de los profesores, una redistribución de la autoridad y un nuevo lenguaje, con la profesionalidad como mito recurrente. Tecnologías procedentes del mundo de la empresa son aplicadas a la regulación del trabajo de los profesores:

(...) El trabajo tiende a ser gestionado a través de nuevas fórmulas que hacen más hincapié en lo individual que en lo colectivo en relación con los empleados y que favorecen estrategias productivas más abiertas a la comunicación y la descentralización (grupos de trabajo, círculos de calidad, etc.). [ibid.: 266].

La devolución de responsabilidad a los centros va de la mano de una resituación del papel de la administración:

(...) Bajo un ingente aparato de producción lingüística y simbólica, la administración tiende a presentarse como socio colaborador de los docentes y los equipos directivos a través de iniciativas tanto institucionales como materiales (cursillos de formación, materiales curriculares, preparación de directivos, etc.). En muchas ocasiones, los problemas de financiación limitan el verdadero alcance de estas iniciativas y empañan notablemente esa imagen de la administración como socio colaborador. Pero, en cualquier caso, ello no hace sino acrecentar cada vez la responsabilidad individual de cada centro. El hecho de que sea la propia escuela la que deba determinar cuáles son sus necesidades reales según el balance que haga de su potencial de recursos humanos y técnicos da lugar, casi inevitablemente, a diferencias en el ritmo y alcance de su procesos de aprendizaje y adaptación (ibid.: 266-267).

Los formatos de innovación, como veremos, harán descansar en los centros la responsabilidad del cambio, o de la mejora continua, para ser más precisos; la metáfora de "la organización que aprende" expresa con nitidez quiénes asumirán los mejores o peores resultados y a quiénes compete mantenerlos o, en su caso, mejorarlos. Es una forma de interiorizar la eficiencia y, al cabo, de transformar el trabajo docente:

La cultura de la calidad lleva consigo una reconceptualización de la práctica docente que abandona los fundamentos políticos morales característicos de su configuración moderna para acogerse a un lenguaje empresarial supuestamente más adaptado a las condiciones del cambio y la incertidumbre (ibid.: 268).

Como bien apunta Terrén, la pretensión antiburocrática de estos modelos no es obstáculo para que no puedan propiciar los comportamientos burocráticos que supuestamente niega, *“bien asentándose sobre recentralizaciones de primer grado, bien promoviendo adaptaciones individuales rutinarias”*, como efectos burocratizantes puede tener su apelación a un profesionalismo que *“en boca de los docentes (...) tiene un carácter ideológico básicamente reactivo”*, de protección de derechos adquiridos y prácticas solidificadas (ibid.: 269).

Para Terrén la reestructuración educativa es portadora de un determinado modelo de dominación:

La clave del modelo de dominación implícito en la actual reestructuración educativa radica en la afinidad que guardan entre sí la nueva gestión de la cultura organizativa, la reconceptualización del trabajo docente y el discurso de la calidad y la excelencia que proporciona cobertura ideológica a ambos. La consideración conjunta de estos tres frentes es lo que permite poner de manifiesto la peculiar visión de un triángulo de dominación (legitimidad-cultura-disciplina) con que el discurso del mercado, la eficiencia y la calidad está liderando la reestructuración de la organización educativa bajo las condiciones de la postmodernidad. Puede verse, así, por un lado, la forma en que la legitimidad de dicha organización (y del ordenamiento social del que forma parte) está siendo reconstruida simbólicamente; por otro lado, la forma en que esta reconstrucción apela a una nueva definición de la identidad tanto de la propia organización como de sus miembros (ibid.: 269-270).

Se trata, al cabo, de redefinir las relaciones de poder, que, en la filosofía de gestión postburocrática, descansan en la responsabilidad moral de los profesores sobre el funcionamiento de los centros, servida por el discurso de la autonomía:

(...) La nueva gestión cultural de la organización educativa tiende a integrarse en el paradigma de la desregulación postfordista, en su desconfianza epistemológica y su visión desontologizada del mundo, en la entronización del mercado como marco natural de la libertad eficiente. El consenso sobre los fines trascendentes y la misión social de las instituciones tiende a ser sustituido por un mero interés en la calidad del servicio, en la pura *accountability* del presente (ibid.: 271).

No en vano, en el nuevo lenguaje de la gestión empresarial, *misión* y *visión* van de la mano, susceptibles ambas de diseño. El énfasis en la calidad, en este marco de responsabilidad moral, adquiere nuevos significados:

(...) La reiterada exigencia de calidad y excelencia es, en el fondo, una desesperada demanda de motivación; un intento de reconstruir la identidad de la organización a partir de la subjetividad de sus miembros (ibid.: 272).

La cultura organizativa (y su gestión) deviene una tecnología moral (BALL, 1993b), lo que conecta con las intenciones de este trabajo:

Por todo ello es por lo que el nuevo espíritu de la organización educativa no debe obtenerse sólo a partir de los principios de la nueva ideología de la gestión que pretenden instrumentalizarlo, sino que debe ser puesto en relación también con la experiencia de validez con que es vivida por sus empleados (ibid.: 275).

HATCHER (1994: 41), que estudia las implicaciones del nuevo *management* en el trabajo de los profesores, afirma que "*la gestión del servicio es inseparable de la gestión de la fuerza de trabajo*", más aún, entiende que, al menos en el contexto UK, la gestión de los profesores es decisiva para la implementación de las políticas educativas conservadoras (ibid.: 42). Destaca el autor que está teniendo lugar un importante proceso de cambio en los enfoques de gestión en el sector privado que implican cambios en la estructura y la cultura de las organizaciones, así como una más ajustada integración de la gestión de los recursos humanos en la planificación y las

estrategias competitivas. Así, las nuevas técnicas de gestión afectan a aspectos estructurales como los sistemas de control o las formas de producción, y a aspectos culturales como un estilo de gestión presidido por la orientación al cliente, la innovación y la competitividad. Ambos tipos de cambios van de la mano de nuevas formas de gestionar el personal: el énfasis en los equipos, los círculos de calidad, las recompensas, el pago por resultados, etc.

No obstante, recuerda Hatcher, "*elementos de las nuevas técnicas de management coexisten con formas más tradicionales de relaciones industriales*", algo explicable por la incapacidad de estas nuevas técnicas de suprimir las tensiones y los conflictos de intereses, como en apariencia pretenden, entre empleador y empleado (ibid.: 43). Afirmación que vendría a entibiar el entusiasmo con que se acogen las transformaciones en el paso del fordismo al postfordismo y que, a nuestro entender, revelaría antes un cambio en los modos que en las relaciones de producción, en otras palabras: la transformación de unos vendría a extremar el sentido de las otras.

Sobre las implicaciones de esta afirmación nos extenderemos en el próximo capítulo. Baste avanzar aquí algunas de ellas, apuntadas por Hatcher: la intensificación de proceso de trabajo, la desarticulación colectiva (las '*anti-union law*'), las transformaciones en las condiciones de trabajo o la reorganización de la fuerza de trabajo. Aspectos todos, que insertos en los nuevos modos de gestión, son transportados al sector público. Su aplicación a las escuelas es parte, por tanto, de una ofensiva que afecta al conjunto de la economía, una dinámica común (ibid.: 44).

Hatcher apunta una insuficiencia en las críticas al sector público, que tienden a poner el acento en las políticas de profesorado (acceso, provisión) pero soslayan las cuestiones relativas a la gestión y control del profesorado, prestando escasa o nula atención a las implicaciones para las prácticas de los profesores, "*condenados a ser meros destinatarios de las prácticas de gestión*" (ibid.).

La transposición de las nuevas técnicas de gestión a la enseñanza pública ha de analizarse teniendo en cuenta las especificidad de lo educativo:

(...) Existen obvias diferencias entre el proceso de trabajo en una factoría y en las aulas, en términos de tamaño, grado de rutinización, papel

de las tecnologías, y así sucesivamente, todo ello en relación con el hecho de que los profesores trabajan con personas, no con cosas (ibid.: 45).

Dos diferencias cabe añadir a la ya citada, y principal. En primer lugar, "la introducción de los regímenes del nuevo management en el sector privado tiene lugar en un contexto de procesos de trabajo directamente gobernados por relaciones de mercado", mientras que en educación la provisión del servicio no está gobernada por esa relación, sino por el control político del Estado:

(...) En educación, y en el sector público en general, la introducción de las relaciones de mercado en la producción del servicio, y de las condiciones laborales vinculadas a ellas, es la precondition para, y uno de los elementos centrales del régimen del nuevo management (ibid.).

Ello supondría, entre otras cosas, una descentralización del poder de toma de decisiones que tienda a la gestión en el nivel local.

La segunda diferencia entre el sector privado y la educación tiene que ver con el rol del Estado. La regulación estatal no se contrapone al mercado, más bien al contrario, el mercado depende del Estado para su creación y mantenimiento. De hecho, la función del Estado es de especial importancia en el caso de los 'cuasi-mercados' en el sector público. Hatcher pone como ejemplo el gobierno conservador en UK, tan dispuesto a dejar que el mercado funcione a su manera como interesado en lo que las escuelas producen, habiendo incrementado su poder de control sobre el proceso de producción mediante el *national curriculum* y los exámenes nacionales:

(...) En consecuencia, en educación existe una muy específica combinación de regulación estatal y relaciones de mercado, diseñadas para gestionar el servicio y su fuerza de trabajo. En un sentido mucho más amplio que en el sector privado o en otras regiones del sector público, el Estado interviene directamente en el proceso de trabajo, lo que tiene implicaciones fundamentales para la gestión en el nivel escolar (ibid.: 45-46).

Subjetividad y redefinición del puesto de trabajo, economización de la educación por los cualificaciones y por la gestión, y aun esa mixtura de formas fordistas y postfordistas, por un lado, y de regulación estatal y relaciones de mercado por el otro, quedarían perfectamente sintetizadas en la sugerente exposición de BERNSTEIN (1998: 93 y ss.) en torno al concepto de identidad pedagógica. Éste sería *“el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva”*, donde la base colectiva refiere *“el principio de orden social que se prevé transmitan las escuelas e institucionalice el Estado”*. A partir de aquí, Bernstein habla de cuatro posturas en el terreno oficial, enfoques diversos para enfrentar el cambio moral, cultural y económico, formas, al cabo, de proyectar identidades pedagógicas a través de los procesos de reforma.

Dos de las identidades se generan mediante recursos gestionados por el Estado (centrados), las otras dos a partir de recursos locales (descentrados), donde las instituciones tienen cierta autonomía. Los recursos centrados dan lugar a: (a) identidades pedagógicas retrospectivas —configuradas por las grandes narraciones nacionales y culturales del pasado: su base social colectiva se revela una gran narración recontextualizada del pasado — en las que el discurso no entra en relación con la economía, y se traducen en un control rígido de los contenidos; y (b) identidades pedagógicas prospectivas —*“constituidas a partir del pasado, pero no se trata del mismo pasado”*: su base social colectiva se revela como la recontextualización selectiva de ciertas características del pasado—, construidas para afrontar el cambio cultural, económico y tecnológico, para mantener o elevar el rendimiento económico, trayendo a primer plano la responsabilidad y la empresa individuales, por lo que el énfasis se pone en el control tanto de los *inputs* como de los *outputs*. Si la primera es calificada por Bernstein de conservadora antigua, esta segunda sería característica, en principio, de los gobiernos neoconservadores.

Los recursos des-centrados dan lugar, a su vez, a dos tipos de identidades pedagógicas: (c) el mercado des-centrado, donde *“la autonomía es necesaria para que la institución y sus unidades puedan variar sus recursos con el fin de producir un output competitivo”* (ibid.: 95); y (d) la identidad *“terapéutica”*, producida *“por complejas teorías de desarrollo personal, cognitivo y social que, a menudo, reciben el calificativo de progresistas”*, medios para

un control invisible del estudiante. Centrémonos en las primeras, y sirva para ello esta extensa cita:

(...) Imaginemos una institución educativa que tenga una autonomía considerable con respecto al uso de su presupuesto, la organización de su discurso, la forma de utilizar su personal, el número y el tipo de profesores, las asignaturas que construye, teniendo en cuenta que: 1) puede atraer a estudiantes que tengan posibilidades de elegir la institución, 2) puede cumplir criterios externos de actuación y 3) puede optimizar su posición en relación con instituciones similares. La unidad básica de la institución, un departamento o grupo, también tendrá autonomía con respecto a su propia posición en el mercado: es decir para optimizar su posición ante el valor de cambio de sus productos, o sea, los estudiantes. En consecuencia, la práctica pedagógica dependerá del mercado en el que se adquiere la identidad. En este caso, el sistema de gestión es explícitamente jerárquico, con pocos comités, pequeños y no elegidos, que distribuirán los recursos entre las unidades locales, según su eficiencia y sus procedimientos de rendición de cuentas. Idealmente, la gestión se manifiesta en la distribución de recompensas y castigos. La gestión supervisa la eficacia de las unidades locales, grupos o departamentos en cuanto a la satisfacción y creación de mercados locales. Aquí, la transmisión surge para producir una identidad cuyo producto tenga un valor de cambio en el mercado. La atención se centra en los *inputs* que optimicen ese valor de cambio. Nos encontramos con una cultura y un contexto orientados a facilitar la supervivencia del más adaptado, de acuerdo con las demandas del mercado (ibid.: 96).

Apunta Bernstein que este tipo de recursos pueden crear una nueva estratificación de identidades y que las instituciones que no sean de elite carecen de los recursos económicos o simbólicos necesarios para mantener su capacidad de atracción de personal de primera fila. Aunque la coda de Bernstein se refiere a las instituciones universitarias, podemos aplicarla igualmente al sistema escolar. En las instituciones de segunda fila, continúa el autor, la unidad de discurso sirve al mantenimiento o mejora de la posición en el mercado, según las contingencias de éste:

(...) En este caso, es probable que la identidad de profesores y alumnos se configure mucho más mediante mecanismos de proyección que a tra-

vés de mecanismos de introyección. Es decir, la identidad es un reflejo de las contingencias externas. El mantenimiento de esta identidad depende de la facilidad de *projectarse* que tengan la organización y las prácticas discursivas dirigidas por las contingencias externas. Los recursos que producen identidades de organización y discursivas de mercado descentrado tienen complejas y profundas consecuencias (ibid.: 97).

Cuando Bernstein analiza las reformas de finales de los años ochenta y principios de los noventa en Reino Unido traza el siguiente panorama:

(...) En general, las reformas educativas contemporáneas aspiran a controlar tanto los *inputs* como los *outputs* de la educación y esto puede hacerse eficazmente mediante una evaluación rígida y pública de los *outputs*. Esto requiere una estandarización de los *inputs* de conocimiento, para poder hacer comparaciones, así como autonomía local (tanto de los "clientes" como de los "proveedores"), para que la competitividad de las instituciones sea óptima (ibid.: 98).

Explicable en la confluencia de discurso y políticas diversos pero complementarios:

(...) Existía la relación complementaria entre la postura prospectiva (neoconservadora) y la de mercado des-centrado (neoliberal) con respecto a la integración de un dispositivo de des-centralización centralizada (evaluación y empresa), integrado en el *curriculum* que destacaba la "empresa" nacional (cultura, económica y política) [ibid.].

Como concluye Bernstein, la postura del mercado des-centrado ha terminado por transformar la estructura gerencial de las instituciones educativas, desde la educación primaria a la superior, creando una cultura competitiva de empresa, introduciendo los nuevos discursos de gestión y el concepto de liderazgo en la formación de los directores. Así, la postura del mercado des-centrado, que no habría influido en el discurso institucional de la escuela (anclado en la postura retrospectiva), habría transformado radicalmente el discurso regulador de la institución "en la medida en que afecta a sus condiciones de supervivencia". A la postre, dirá Bernstein, se genera una nueva patología en educación, la "postura pedagógica esquizoide"

que genera identidades giradas hacia la competitividad externa, por un lado, y mantiene identidades atentas al valor intrínseco del discurso en el seno del *curriculum* (ibid.: 99).

Una esquizofrenia, cabe pensar, que termina por vaciar de contenido el discurso que preside la institución, inane frente a las transformaciones que penetran sus modos de gestión, de un lado, y las regulaciones que, desde distintos niveles y diversamente configuradas, cuestionan la autonomía y la profesionalidad que inundan las retóricas reformistas. La calidad parece tener que ver cada vez menos con la experiencia de la escolaridad de los estudiantes y las condiciones y posibilidades de las prácticas de los profesores, remite, antes, a la capacidad de unos y la productividad de los otros. En torno de ambas dos se cifra el sentido de una educación pública volcada a los imperativos del doble beneficio que reportarán unas escuelas compitiendo a la manera de empresas y un sistema cuya empresa última, valga la redundancia, no es otra que proporcionar los perfiles más adecuados a una sociedad hegemonizada por los modos económicos. La calidad, pues, se enajena de la igualdad y la equidad, y se acerca a la libertad que refuerza los beneficios de unos y las limitaciones o desventajas de otros, cuando no los excluye directamente de cualquier recompensa. En el mercado de la educación, la calidad es, como señalaba Lerena al comienzo de este apartado, "*diferencia, distinción, seducción, conquista*".

4.- LAS POLÍTICAS DE CALIDAD EN EDUCACIÓN.

4.1.- El diseño de las políticas de calidad: de los organismos internacionales y otras agencias.

4.2- El control de la calidad: indicadores y evaluación para la rendición de cuentas.

4.3.- Eficacia, mejora y gestión de la calidad: una tríada para el cambio organizativo.

4.3.1.- Eficacia y mejora: la redefinición del cambio.

4.3.2. La calidad deviene gestión.

En el anterior capítulo analizamos la evolución del discurso sobre la calidad en relación a las condiciones de emergencia que en cada momento han ido determinando el sesgo del mismo. Rastreamos temas recurrentes como la contribución de la educación a las economías nacionales —esto es, las cualificaciones o la productividad del sistema—, el componente de igualdad o equidad como elemento legitimador de las políticas distributivas que hacían digeribles los imperativos del capital, la progresiva demanda de eficiencia a unos sistemas educativos —costosos por extendidos— que comienzan a atender las llamadas a la descentralización, etc. Argüimos que en torno a la calidad del sistema y de las escuelas se iba construyendo una doble lógica, desreguladora en lo que a la gestión se refiere, y reguladora en otra serie de aspectos. Si los contenidos y los procesos podían verse sujetos a las prescripciones curriculares y los productos a la evaluación de rendimiento —rendición de cuentas extensible al conjunto de aspectos del sistema a través de los sistemas de indicadores de calidad—, otra serie prácticas eran objeto de políticas de convergencia. Así, por ejemplo, los modelos de gestión, la formación de los profesores o las estrategias de innovación, aspectos íntimamente ligados y, a su vez, incardinados con los anteriores. En este ámbito el carácter transnacional de las políticas es determinante, si bien, como ya apuntamos, en cada país, las particularidades de las políticas educativas, y, en especial, el reequilibrio del papel del Estado en relación a otras instancias, mediaban en la concreción de las recomendaciones de los organismos internacionales. Éstos devienen determinantes no por su capacidad normativa sino más bien por el notable peso alcanzado por las tecnologías de aprehensión y diagnóstico de la realidad que manejan, y, a la postre: (1) la preocupación de los Estados nacionales por el reflejo que sus economías y otros subsistemas, como el educativo, tienen en tales diagnósticos, y (2) el aparentemente neutral contenido de sus recomendaciones y el consenso con que se acogen tanto aquéllos como éstas.

Por otro lado, y por encima de las peculiaridades de cada país, todo parece indicar que la tendencia a un progresivo desmantelamiento del Estado del Bienestar, y una reestructuración de las prestaciones estatales conduce a una progresiva mercantilización de los servicios, en concreto de la oferta educativa. A ella responden, por cierto, la introducción de modos

de gestión empresarial en las escuelas, en coherencia con los ataques a la burocracia, que vienen a instituir una nueva cultura más acorde a las transformaciones que ha venido sufriendo el mundo de la producción. Pero, como en el caso de las relaciones Estado-mercado, nada está completamente determinado. Las peculiaridades de las culturas docentes, el sentido institucional de lo escolar, las tradiciones organizativas, etc., componen una matriz de elementos que mediará en la implantación de esos nuevos modelos.

En el capítulo precedente analizamos, entre otras cosas, cómo la introducción de la lógica del mercado venía a afectar una serie de aspectos del funcionamiento de los sistemas educativos. Cuestiones como la autonomía de las escuelas, la responsabilidad de los docentes, el papel de las distintas administraciones, el de otras agencias, el de los padres —sobredimensionado en cierto modo, distinto sin duda—, etc. eran objeto de transformaciones en el marco de un conjunto que en parte cambia, en parte permanece inalterado. En este capítulo atenderemos a algunas de esas transformaciones y el discurso que las envuelve. Y lo haremos en tres ámbitos básicamente:

a) El papel que juegan los sistemas de indicadores de calidad en la auditoría de los sistemas educativo, a nivel internacional y en cada uno de los países, y el vector convergente que introducen por la determinación de los productos, esto es, la cualificación de los estudiantes. Elementos centrales en la sujeción de los sistemas a criterios explícitos de productividad, su peso y complejidad no ha hecho más que aumentar en las últimas décadas, contribuyendo a configurar lo que NEAVE (1988) llamaba el “Estado evaluador” en distintos niveles, pues a los diseñados por los organismos internacionales hay que añadir los hasta cierto punto replicados por agencias nacionales, ocupadas también en muchos casos de la aplicación de los primeros. Los sistemas de indicadores de calidad componen una malla extendida sobre los sistemas educativos con una sensibilidad considerable, pero discutible en sus extremos, a la evolución de determinados aspectos y sectores de los mismos. Son la versión más acabada de un saber experto reformulado en tecnologías de control revestidas de neutralidad.

b) La difusión, experimentación y despliegue de modelos de gestión procedentes del mundo empresarial, en especial aquellos que aparecen bajo la denominación de gestión de la calidad, calidad total, etc. Impulsados por los organismos internacionales y por fundaciones privadas, vienen a reorganizar los procesos de gestión escolar desde supuestos extraños a la institución, abanderando una eficacia que desplaza a un segundo término cualquier otra consideración. Afectan a las formas de dirección —liderazgo— de las organizaciones, a las relaciones de autoridad, a las pautas de organización del trabajo y la responsabilidad —los equipos—, a las relaciones con el entorno y sus agentes —los clientes—, a las relaciones entre las propias escuelas, etc. Significan la transposición de una lógica organizativa distinta, cara a las fuerzas del mercado que se pretende gobiernen la educación, funcionales a la transformación del trabajo y de la subjetividad docentes.

c) Se arbitran políticas de innovación que se ajuste a (1) la redefinición del papel del Estado y, en particular, del coste y alcance de las reformas, y (2) los nuevos modelo de gestión. En realidad ya no se habla de reformas, el cambio no significa ruptura: se dilata en el tiempo, sus dimensiones menguan porque deviene, aparentemente, una dinámica continua. El cambio responde al imperativo del ajuste al entorno cambiante, de un lado, y de una responsabilidad redefinida que pone en tensión la labor de los agentes en las escuelas. Es el tiempo de la mejora continua, de las organizaciones inteligentes, con capacidad de aprendizaje, es el cambio tranquilo de unos sistemas educativos girados a la lógica del mercado que hace uso de formatos reducidos, poco costosos y de aplicación progresiva pero inexorable, que apuntan al cambio de las culturas docentes porque comportan transformaciones substanciales para su trabajo y la organización de las escuelas. Vale, aquí, lo señalado al respecto de la redefinición del papel de las administración, que redimensiona el papel de algunos agentes y unidades, y la responsabilidad incrementada de unos profesores a los que se les pide que asuman, igualmente, el protagonismo de una innovación diseñada externamente, y sus costes.

4.1.- EL DISEÑO DE LAS POLÍTICAS DE CALIDAD: DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y OTRAS AGENCIAS.

La contribución de los organismos internacionales a la construcción del discurso sobre la calidad es fundamental. Son, sin lugar a dudas, las agencias de producción discursiva de mayor alcance. Sus lecturas de las transformaciones sociales y de las circunstancias económicas y políticas tiene un gran poder en la elaboración de consensos sobre lo que se entiende como necesidades o problemas y las respuestas a unas u otros. Lo son, especialmente, en el ámbito de la educación, donde desde la década de los sesenta han asumido un papel protagonista, que cabe considerar indiscutido. Hablamos, por cierto, de organismos que dedican gran parte de sus esfuerzos al ámbito de la educación, pero no sólo a éste, ni, lo que es más importante, de manera aislada. Los diagnósticos y las recomendaciones de la OCDE o el Banco Mundial se refieren a un conjunto amplio de sectores que, no obstante, confluyen en lo económico. Son agencias de desarrollo económico sustancialmente y, por ahí, el sector educativo acaba recibiendo una atención especial. No es de extrañar, si recordamos los temas abordados en el capítulo anterior, como las relaciones entre desarrollo y competitividad económicos y educación, las de las cualificaciones con el mundo laboral, o el progresivo peso que los modos de gestión empresarial han ido cobrando en educación. Se diría, vaya, que los organismos internacionales devienen instancia fundamental en la traducción de los imperativos y transformaciones económicas, y de los discursos hegemónicos al respecto de los mismos en políticas educativas.

Las políticas impulsadas por estos organismos —algunas más visibles, más difusas otras— gravitan en torno a la calidad, constructo cuyo carácter emblemático y neutral debe mucho a estas agencias. La naturaleza ambigua, polisémica, del término no impidió que se convirtiera en el nudo del discurso producido por los organismos internacionales y sus expertos. Con el tiempo, los envites sufridos por la propia condición del experto requirieron de formulaciones que, de un lado aportaran consistencia a los diagnósticos y, del otro, revisieran ésta de la necesaria neutralidad,

cláusula necesaria de una legitimidad duradera. De ahí la importancia de los sistemas expertos —expresión tomada de GIDDENS (1993), a la que ya aludimos en el capítulo segundo— que fueron adoptando progresivamente mayor complejidad. Nos referimos a los sistemas de indicadores de calidad. Si en los años sesenta las tesis del capital humano y la introducción de los análisis costo-eficacia surtieron a las instancias de decisión de modos de cálculo —las fórmulas que trataban de desentrañar las intrincadas relaciones entre nivel educativo y desempeño laboral, o, más ampliamente, entre las inversiones en educación y el desarrollo económico— atentos a la rentabilidad de los servicios educativos y las prioridades en las inversiones, esto es, la distribución de recursos. La investigación educativa ayudó a incorporar indicadores de calidad de la enseñanza, aportación que tuvo un importante eco en los años setenta con los estudios sobre la eficacia de las escuelas. La conjunción, en suma, de los indicadores macro, de rentabilidad económica (de flujo) con los indicadores micro, de funcionamiento en las escuelas y aun en las aulas fue adquiriendo, insistimos, una mayor complejidad, hasta el punto que no es arriesgado afirmar que es por la preocupación por la medida donde llega a definirse un tanto elusivamente la calidad. ¿Por qué elusivamente? La definición de la calidad acaba siendo el resumen de un conjunto de indicadores y medidas para enjuiciar el funcionamiento de un sistema educativo, un sector o aspecto del mismo, una escuela, un profesor, unos alumnos, etc., es decir, la apreciación de todos ellos es fragmentada, sujeta a medición y contabilizada, para más tarde analizarse, cruzarse, y agregarse en indicadores y medidas de mayor rango que, supuestamente, nos dicen algo de la calidad que apreciamos, pero que previamente no hemos definido más que por los indicadores que la describen, que la sugieren.

Los sistemas de indicadores han tenido, cabe pensar, una gran influencia en la objetivación de la calidad, en su enajenación respecto del objeto del que en teoría se predica, han sido decisivos, en suma, en la suplantación del objeto primigenio, la educación, por uno secundario en relación al primero y, sin embargo y con el tiempo, más importante, la propia calidad.

Sin embargo, no es éste el único ámbito donde los organismos internacionales han desempeñado una función relevante. La confianza y la cre-

dibilidad depositada en estos sistemas expertos hace a la necesidad de efectuar diagnósticos y disponer de un aparataje sensible a la evolución de los sistemas educativos —también ellos evolucionan, de acuerdo a determinadas tendencias: la lectura responde en gran medida a las lentes empleadas—, pero no es ésta la única tarea a desarrollar. Se trata, en verdad, de la primera fase. Los sistemas de medición de la calidad sirven a la obtención de información para la rendición pública de cuentas, para la toma de decisiones políticas, para la planificación a medio y largo plazo de las políticas educativas, etc. El inmenso poder de conformación de la realidad alcanzado por los sistemas de indicadores —su cualidad objetivadora— actúa como un potente elemento de legitimación de las recomendaciones a los Estados nacionales y de las políticas impulsadas por estos organismos. En este sentido, y en coherencia con lo advertido en el anterior capítulo, no cabe desdeñar el papel de los Estados en la aplicación de las políticas globales, es más, cabe considerar como la función más importante de los organismos internacionales su capacidad para influir en la toma de decisiones en los distintos países —que en muchos casos supone destinar recursos propios de manera preferente a determinadas áreas— o para, en parecidos términos, implicar a los Estados nacionales en la implementación de políticas diseñadas por aquéllos, cuando no directamente en la réplica o experimentación de sus proyectos.

Los organismos internacionales componen una intrincada red, a la cabeza de la cual cabe situar al G-7 (G-8 eventualmente), el organismo que representa a los países industrializados más poderosos. El FMI, la OMC, el Banco Mundial o la OCDE serían las instancias de determinación económica más importantes, representantes de los intereses del capital y protagonistas de lo que hemos venido llamando las políticas neoliberales (MONTES, 1996; CHOMSKY y DIETRICH, 1997). Los dos últimos, junto con la UNESCO, serían los organismos internacionales más relevantes en el ámbito educativo.

ÁLVAREZ-TOSTADO (1989: 153 y ss.) cifra la principal contribución de los organismos internacionales en la reducción de las distancias conceptuales que separan a las naciones y en la creación de una relativa homogeneidad en los enfoques; señala a la OCDE y la UNESCO como principales agencias en la difusión y homogeneización de la preocupación en torno a

la calidad de los sistemas educativos, así como en el respaldo técnico que emana de las recomendaciones para elevar la calidad en los sistemas educativos de los distintos países.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), para el autor (ibid.: 158 y ss.), un instrumento de cooperación multilateral destinado a fortalecer el desarrollo de la economía mundial, privilegiando su propio modelo económico. La creación de un área de influencia, mercado y espacio político al tiempo, remite a un proyecto de sociedad y de organización económica, donde el G-7 tendría un papel preponderante —en éste, a su vez, primarían los intereses de los Estados Unidos—. En su carta constitucional incluye los siguientes objetivos: (1) alcanzar el más alto crecimiento económico, de empleo y de calidad de vida; (2) mantener la estabilidad financiera y contribuir al desarrollo económico mundial; y (3) contribuir a la expansión económica de sus países miembros y no miembros. Del ámbito educativo se ocuparía el CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*), centrado en la búsqueda de la eficacia a través de la elaboración de estadísticos e indicadores, el examen de las políticas nacionales y la elaboración de publicaciones, siendo sus objetivos expresos:

- Promover y apoyar el desarrollo de actividades de investigación en educación y asumir tales investigaciones donde fuera oportuno;
- Promover y apoyar experiencias piloto con la intención de introducir y testar innovaciones en los sistemas educativos;
- Promover el desarrollo y la cooperación entre los países miembros en el campo de la investigación y la innovación (OCDE, 1993: 2).

En el caso de la calidad, la OCDE responde a una propuesta de los Estados Unidos en el sentido de orientar las políticas educativas nacionales, política que, con el tiempo, servirá de modelo a los países menos industrializados, asegura ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 165 y ss.), de manera que acaba convirtiéndose en la locomotora de las propuestas de innovación y reforma, así como en la generación de los discursos que las sustentan. La primera conferencia, en 1961, en plena fase de expansión, liga la calidad a los *inputs*; en el mismo año, el Proyecto Regional del Mediterráneo arroja los primeros indicadores de calidad (mínimos de infraestructu-

ra, cualificación docente, etc.). La eficiencia preside el discurso todavía. En la década de los setenta, como vimos, el énfasis pasa a la eficacia, cuyo refuerzo pasa por la mejora de la calidad, en especial a través de la difusión de un conjunto de innovaciones y medidas de profesionalización y capacitación docentes. La calidad es redefinida como el *output* del sistema. De hecho, en los años ochenta la línea eficacista deviene énfasis en la calidad. Algo a lo que no es ajeno la preocupación despertada en los Estados Unidos por los fallos del sistema en el contexto de recesión, las críticas a la burocratización y sus efectos en la inhibición de la innovación y el cambio. A partir de este momento, la calidad viene definida por el “cómo” y el “para quién”, esto es, el acento se pone en los centros y los clientes.

Esto supondrá, en primer lugar, una serie de medidas relativas a modificaciones en los *curricula*, la definición de los estándares y la necesidad de evaluaciones sistemáticas. Es aquí donde comienza el programa de desarrollo de indicadores de calidad, con el impulso, de nuevo, de los EE.UU. En segundo lugar, se enfatizarán, ya no los aspectos materiales de las escuelas sino otros menos tangibles (*ibid.*: 285 y ss.). Se retoman las tesis del capital humano remozadas, para orientar las inversiones y conceder más importancia a las inversiones individuales y a la oferta privada. Arrumbada la igualdad, calidad de la oferta y eficiencia del sistema se dan la mano. Es en estos años donde la calidad es objeto de una mayor depuración discursiva, de una mayor socialización que opera así, (1) se promueve la preocupación por un tema para lograr su socialización, y (2), una vez establecida esa preocupación común, la diversidad de enfoques sobre la calidad deja a salvo la necesidad de perseguir la calidad misma (*ibid.*: 291). Si se deja a los países que diseñen sus formas de enfrentarse el discurso, se desarrollan indicadores que permitirán llegar por la vía de los hechos, a una definición consensuada de la calidad. Se pone el acento, entonces, en los resultados y los procesos, en una calidad que puede alcanzarse sin incrementar los costes, y aun reduciéndolos. Estandarizados los sistemas de indicadores, la escasa calidad de un sistema justificará los problemas económicos y de desempleo de un país.

Con todo, el papel de la OCDE se verá diversificado, que no bifurcado desde finales de los años ochenta y a lo largo de la década de los noventa —algo apreciable con sólo revisar las publicaciones de este

organismo sobre calidad (OCDE, 1991; 1992; 1993; 1994)—. Diversificación, se diría que complementaria, en dos líneas fundamentalmente: en primer lugar, los empeños, ya señalados, en el desarrollo de sistemas de indicadores de calidad; en segundo lugar, el interés creciente por la calidad de las escuelas. Esta segunda línea se evidencia, por un lado, en el impulso de la aplicación al ámbito educativo de las investigaciones y las técnicas de control y gestión de la calidad, experimentadas en Japón desde la década de los cincuenta en el mundo empresarial (COBO SUERO, 1995: 354), y, por el otro, en el apoyo a dos líneas de investigación a las que habremos de referirnos y que tienen mucho que ver con el modo de entender el cambio y la innovación en el nivel escolar, las investigaciones sobre la eficacia de las escuelas y aquellas otras sobre la mejora escolar (MUÑOZ-REPISO, 1998; 1996). De hecho, la connivencia entre los modelos de gestión de la calidad y los modelos de innovación híbridos de eficacia/mejora será una de las claves de la implantación de los primeros. Sobre ello insistiremos en los próximos apartados.

Para ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 173 y ss.) el papel de la UNESCO —oficina de la ONU que recibe aportaciones de distintos organismos y fundaciones privadas, como el Banco Mundial o la Fundación Ford— es fundamental en la producción del consenso. Es, según el autor, el organismo que en la década de los sesenta acuña el término calidad de la educación, referido entonces a la calidad de la enseñanza proporcionada, la cualificación del personal docente o los locales y equipos disponibles. Instancia crucial en los programas desarrollistas, colabora de manera decisiva en la expansión y adecuación de los sistemas educativos a la internacionalización de la economía, apoyada en las tesis del capital humano y la planeación educativa. Participa, como la OCDE, de los análisis costo-beneficio y eficientistas, así como de la preocupación por las cualificaciones y los indicadores cuantitativos.

Las actuaciones de este organismo, por estar centrado de manera especial en los países en vías de desarrollo, persisten en sus objetivos más allá de las determinaciones del momento, y de los giros en el discurso. Así, por ejemplo, la preocupación por el abandono escolar o la universalización de la escolaridad en los citados países. En el ámbito discursivo, la UNESCO

persigue una definición de calidad universalmente aceptada, que, como el propio Álvarez-Tostado señala, en su pretensión de neutralidad pudiera reforzar la objetivación alcanzada por la vía de las mediciones, alejada de apreciaciones subjetivas o connotaciones de valor. Con el tiempo, generalizada la calidad en los países desarrollados —ocupados desde entonces en su mejora— la preocupación consiste en transplantar los modelos de los países desarrollados a los no desarrollados, contraviniendo el “principio de pertinencia” de que hace gala el propio organismo en la búsqueda de la calidad.

El Banco Mundial tiene como objetivo canalizar préstamos y asistencia técnica desde los países desarrollados a los países en vías de desarrollo. Encarna, asimismo, la aplicación, en la década de los sesenta, de las tesis del capital humano, con inversiones dirigidas a la extensión de la educación, la reducción de las desigualdad, la mejora de las relaciones costo-eficacia y el desarrollo de capacidades de administración y planificación (ÁLVAREZ-TOSTADO, op. cit.: 192 y ss.). En los años setenta impulsará una serie de trabajos dirigidos a determinar factores o indicadores que mejoren los productos. En los años ochenta dirigirá sus esfuerzos a la determinación de estándares de calidad, girando hacia la mejora vía reformas curriculares, políticas de formación, etc., y partiendo del supuesto de que, a diferencia de los países desarrollados, en los países en vías de desarrollo la influencia de los factores socioeconómicos es menor —en relación, cabe añadir, al menor desarrollo social y económico—. En consecuencia, se pondrá el énfasis en los factores escolares, en la eficiencia interna.

El acento en la planificación se hace patente, por un lado, en un *“nuevo sentido común tecnocrático que ha penetrado capilarmente en los ministerios de Educación orientando los diagnósticos y las decisiones políticas de los administradores del sistema escolar”* (GENTILI, 1997: 58), y, por otro, en la proliferación de expertos internacionales en *currículum*, evaluación, formación de profesores, *“sabihondos reformadores del estado, intelectuales competentes en reducción del gasto público, doctores en eficiencia y productividad”*, que evidencian, precisamente, la *“transnacionalización de los tecnócratas”* (ibid.: 64-65). Curioso fenómeno, el que sugiere Gentili de mercantilización de un cierto saber reformista, empaquetado de medidas que se aplican

más allá de las peculiaridades culturales y de los distintos sistemas educativos.

Estos expertos han sido los responsables de los procesos de reestructuración curricular desarrollado en los países latinoamericanos, las políticas de formación de profesores —desregulada en su gestión (GENTILI, 1999: 100)—, y el diseño y la aplicación de sistemas de evaluación de la calidad desde un enfoque eficientista atento a los estándares de rendimiento. Todas las políticas de corte neoliberal analizadas en el capítulo anterior son aplicadas de modo más descarnado en Latinoamérica, como más crudas resultan sus consecuencias. Pues, bien, el Banco Mundial es el responsable de ajustar las políticas educativas de los distintos países a los requerimientos de aquéllas. *“El Banco —asegura CORAGGIO (1997: 40)— tiene un saber cierto sobre qué deben hacer todos los gobiernos”*: descentralizar los sistemas educativos, desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje en el nivel primario —en coherencia con la demanda de trabajadores flexibles—, focalizar los recursos en la educación básica, evaluar los centros por sus resultados en términos de aprendizaje y su eficiencia, capacitar a los docentes mediante programas en servicio (ibid.: 40-42).

Coinciden Coraggio, Álvarez-Tostado y DIETRICH (1997) en dos cuestiones: (1) el Banco Mundial protagoniza un replotamiento de las tesis del capital humano desde los años ochenta y a lo largo de los noventa, aplicada a la cualificación de los trabajadores de los países latinoamericanos, y (2) dicha aplicación es diferencial con respecto a la efectuada en los países desarrollados, y tiene efectos dualizadores sobre la fuerza de trabajo de unos y otros, condenando a los primeros a ocupar un lugar inferior en la escala mundial. Así, si se aplican políticas semejantes, en los países latinoamericanos se hace achatando los perfiles de cualificación de acuerdo a lugar que se espera ocupen tanto sus economías como sus trabajadores en la esfera internacional. La legitimidad de este proceso se construye sobre una “nueva utopía” consistente en brindar una educación de calidad en condiciones de equidad (TORANZOS, 1996), idea-fuerza que se pretende aglutine los consensos sociales y políticos que hacen digerible cualquier reforma.

La calidad vincula las políticas apuntadas por Gentili, emprendidas por el Banco Mundial en Latinoamérica y compartidas en los últimos años

por otro organismo, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). En lo curricular, los programas han de incluir “saberes significativos”, cobrando carta de naturaleza el concepto de *relevancia*; los programas de capacitación y perfeccionamiento docente ponen el acento, precisamente, en los procesos y apuntan a la revisión de unas “*prácticas pedagógicas rutinizadas*” (LANZA, 1996) o que “no parecen las más conducentes a un adecuado aprendizaje por parte de los alumnos” (SCHMELKES, 1996); la evaluación de los sistemas proporcionará la información necesaria para “*enviar señales a las instituciones*” y orientar los procesos a la obtención de resultados relevantes —la otra cara de la “*significatividad*” de los conocimientos—, entre otras cosas porque los indicadores hasta entonces utilizados —relativos a matrícula, abandonos, etc.— “*respondían al supuesto implícito de que dentro de la escuela se aprendía*” (TORANZOS, op. cit.). En suma, eficiencia interna y eficacia respecto de los objetivos determinados aparecen recubiertos por el manto de la calidad, de una calidad convertida en discurso inexcusable. Un discurso caro a los postulados neoliberales en educación, que conjugan el control de los procesos (currículum y formación) y de los resultados (evaluación). —uno y otro se refuerzan mutuamente—, y la liberalización de la gestión de las organizaciones y del sistema en su conjunto, que se adecua a la metáfora hegemónica:

Para encuadrar la realidad educativa en su modelo, y poder así aplicarle sus teoremas generales, el Banco Mundial ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padres de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa (CORAGGIO, op. cit.: 43).

La eficiencia en la gestión se presenta como antítesis del “modelo burocrático” (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994), lo que hace tanto a los sistemas y las unidades administrativas como a las instituciones. Los sistemas de evaluación de la calidad juegan aquí un papel fundamental, al ligar las características de los establecimientos a los resultados, al situar la responsabilidad institucional en el foco de la difusión de los resultados de los centros (LANZA, op. cit.). El primer elemento demuestra la influencia de

las investigaciones en torno a las escuelas efectivas, y la pretensión de generalizar esas características, en clave de “prácticas de buena gestión”: un clima y cultura escolares productivos, la focalización en la adquisición de habilidades básicas, el monitoreo del avance de los alumnos, acciones de desarrollo profesional de personal en la misma escuela, el fuerte liderazgo, la involucración de los padres, el énfasis en los procedimientos instruccionales efectivos (SCHMELKES, op. cit.). La lógica que preside el conjunto no deja resquicios:

Las propuestas del Banco Mundial para la educación son propuestas hechas fundamentalmente por economistas y desde la lógica y el análisis económico. La relación costo-beneficio y la tasa de rentabilidad constituyen las categorías centrales desde las cuales se define el quehacer educativo, las prioridades de inversión (niveles educativos e insumos a considerarse), los rendimientos y la calidad misma (TORRES, 1997: 90).

No insistiremos más este punto. En este trabajo nos referiremos principalmente a la OCDE, por dos motivos: en primer lugar, es seguramente la agencia de producción discursiva y de determinación de las políticas más directamente concernida por la calidad, y, en segundo lugar, y más concretamente, es el organismo en cuya área de influencia se halla nuestro país. Puede afirmarse que, en términos generales, las líneas que presiden la acción de estos organismos —la OCDE y el Banco Mundial básicamente— son, bien que como hemos señalado aplicadas de manera diferencial, las mismas: la evaluación de sistemas y, en particular, el desarrollo de sistemas de calidad, de un lado, y la difusión de modelos de gestión e innovación en los centros en los márgenes de la gestión de calidad, la calidad total, la eficacia y la mejora, que conllevan, a su vez, cambios en las políticas de formación —*in service*—. Todo ello en coherencia con la doble lógica descrita reguladora/desreguladora en el capítulo anterior.

Un último apunte. A la labor de los organismos internacionales en el ámbito de la educación hay que unir en los últimos años el aporte de agencias privadas —aunque, como vimos con anterioridad, esa colaboración viene de largo—. Solo que ahora estas agencias, fundaciones empre-

sariales, dedican sus esfuerzo expresamente a la educación, y no se limitan a la provisión de fondos o el soporte económico. han devenido, en verdad, agencias de producción discursiva y de tecnologías, proveedoras de aplicaciones de modelos de gestión a las organizaciones escolares, que más adelante comentaremos. Es otro aspecto de la reestructuración, y de la proliferación de instancias de determinación en los sistemas educativos, pues se trata de agencias con implicaciones en las administraciones, grupos de interés que encuentran eco a sus formulaciones e introducen sus propuestas en la agenda de aquéllas, incluyendo la financiación. Es, cabe pensar, otro indicio de la penetración de la lógica del mercado en la educación.

4.2- EL CONTROL DE LA CALIDAD: INDICADORES Y EVALUACIÓN PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS.

Afirma ÁLVAREZ-TOSADO (op. cit.: 237) que medir la calidad es el nudo gordiano del discurso. Hecho éste consustancial a su procedencia del mundo de la producción: aplicado a la educación, no sólo se transpone el vocablo, también la parafernalia técnica. En este sentido, los estándares, los indicadores o la excelencia a que se remite o a que apunta la calidad en educación estarían ligados a la obsesión por la medición de relaciones, efectos o status que preside la calidad en la producción.

No obstante, las acusaciones sobre la supuesta falta de calidad de los sistemas escolares, que vimos en el capítulo anterior, habrían generado la necesidad de definir indicadores de la calidad que se dice ausente, provocando, a su vez, el efecto paradójico de un redescubrimiento de las singularidades de lo educativo, que es, en verdad el reconocimiento de la imposibilidad de mimetizar en educación las reglas de medición aplicadas en el mundo productivo (ibid.: 240). Más exactamente, lo que se niega no es tanto la posibilidad de medir, como de que todo sea mensurable:

(...) La calidad educativa, en consecuencia, es un intangible, que depende de circunstancias subjetivas y motivaciones intrínsecas que no pueden ser mensuradas. Es un círculo vicioso de intangibilidad, lo cual

convierte a cualquier juicio en una expresión puramente retórica (ibid.: 242).

Podemos extraer de aquí algunas conclusiones: (1) la ambigüedad o indefinición característica del discurso remite en gran medida a la dificultad para medir la calidad en educación, de modo que tratar de definirla es, con frecuencia, un intento vano; pero (2) eso no significa que no sea objeto de constantes mediciones y que se hayan dedicado considerables esfuerzos y recursos a tal empeño; hasta el punto de que, (3) la calidad se define finalmente por las medidas, los estadísticos y los indicadores que se construyen y se utilizan para determinar su presencia, grado, y permiten compararla. Entre otras cosas porque,

(...) Puede concebirse la búsqueda de la calidad en términos tan amplios como para implicar potencialmente a todos los análisis y actividades relacionados con el funcionamiento de las escuelas y la preparación de las políticas educacionales. Se requiere por eso una cierta limitación a su alcance con objeto de obtener una concentración operativa (OCDE, 1991: 15).

Operativización que deviene en "*estimación de todos los aspectos de las escuelas y los sistemas educativos*". En este apartado abordaremos las dos últimas cuestiones y sus implicaciones. Como nos referiremos —al respecto de la tercera— al modo en que la calidad y aun la enseñanza son definidas por los procedimientos para su control, esto es, los mecanismos de control de la calidad procedentes de la industria que asimilan educación a producción en el contexto de generalización del discurso sobre el *management* (SLATER, 1985).

Señala ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 308) que las variaciones en las medidas provocan variaciones en la definición del concepto de calidad, por lo que lo que se mide en cada momento, aquello en lo que ponen el acento los indicadores, nos da razón del giro en la orientación en las políticas. Según este autor, los primeros indicadores, tras la II Guerra Mundial, iban asociados a indicadores de corte económico —era la fase expansiva, presidida por la preocupación por los niveles de desarrollo—. Más tarde, a fi-

nales de los años sesenta y principios de los setenta, el objetivo pasa a ser el logro de una cierta calidad de vida, con lo que cobran protagonismo los indicadores sociales, que, en educación vienen a sustituir a los indicadores *input-output* y a dar cuenta del cumplimiento de objetivos sociales en la era del Bienestar. Finalmente, cuando se cuestionen los servicios públicos, los indicadores virarán hacia la calidad de los mismos. Ya en la fase anterior, en los años setenta, la OCDE y la UNESCO habían propuesto una serie de indicadores sociales que en el caso de las escuelas devienen indicadores de logro o rendimiento del sistema en relación a los fines sociales: transmisión de conocimientos y destrezas, relación entre educación y economía, igualdad de oportunidades, etc. Es en este momento donde anida la pretensión de universalizar las medidas —por más que las realidades medidas sean distintas—, porque se proyectan idénticas soluciones (ibid.: 311 y ss.). Los primeros intentos en este terreno de la OCDE consistieron en el documento “*Un Marco de indicadores de la educación para orientar las decisiones de los gobiernos*” (1973), que no llegarían a utilizarse. No emprendería estudios comparativos hasta diez años más tarde (MARCHESI y MARTÍN, 1998: 250). El impulso definitivo al desarrollo de indicadores de calidad se producirá en los años ochenta, cuando la OCDE promueva un programa al respecto, con la intención de medir el “estado de salud” de los sistemas educativos.

En los años sesenta los indicadores son relativos a los *inputs* o insumos que permiten, por un lado, efectuar comparaciones internacionales —el primero, a cargo de la IEA (ibid.)— y, por otro, dirigir las inversiones de las administraciones. El indicador clave aquí es el gasto por alumno. Pero son indicadores que, en todo caso, permiten establecer mínimos de entrada, y que poco o nada dicen del límite superior, de las diferencias. En los años ochenta comienza a cundir la preocupación por los indicadores de resultados. La aparición del informe *A Nation at Risk*, que tuvimos ocasión de analizar en el capítulo precedente abrió, la senda a una preocupación por la excelencia que, desde los EE.UU., se iría extendiendo al resto de los países. El éxito y el fracaso escolar responden ahora a las medidas obtenidas mediante baterías de tests que posibilitan realizar comparaciones y establecer *rankings* de logro. Sistema, por cierto, que no tardaría en aplicarse a la comparación intercentros (ÁLVAREZ-TOSTADO, op. cit.: 325 y

ss.). Recordemos que es un momento de retracción del gasto y de auge de la rendición de cuentas, de devolución de las responsabilidades a las escuelas. Los indicadores eran, en este contexto, medios para simplificar los mecanismos de *accountability* e instrumentos para controlar el cambio en las escuelas (autoevaluación) en un sistema descentralizado. Algo a lo que no es ajeno el cambio de signo en el discurso, el viraje hacia la calidad. Aspecto éste sobre el que volveremos más adelante.

La publicación del citado informe y el movimiento de reforma de los años ochenta tendrían, en suma, un impacto considerable en la percepción de la utilidad de los datos en aspectos de financiación, organización, matrícula y resultados, hasta el punto de hacer resurgir el interés por el desarrollo de estadísticos e indicadores educativos en el ámbito internacional. El paradigma, en este terreno, son los informes periódicos de la IEA sobre los resultados de los alumnos en materias básicas (matemáticas, ciencias y lengua), que centran la atención del público y los gestores en los resultados. El rendimiento de los alumnos se convierte así en el criterio clave para juzgar la calidad y eficacia del sistema educativo. Aparecen, igualmente, estudios preocupados por los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos (microvariables relativas a entorno, aptitud del alumno e instrucción, básicamente), y otros basados en modelos de logro educativo que añaden meso y macrovariables como la distribución de recursos, las prácticas escolares diferenciales, la interacción padres-profesor, las relaciones con la comunidad y los negocios, el tipo de escuela, el tipo de liderazgo, las prácticas de asesoramiento y guía, o de control y evaluación (OCDE, 1994). Esto es, el cuadro se vuelve más complejo, al tratar de abarcar más variables. Si los indicadores de rendimiento estaban referidos a *inputs* y *outputs*, medidas cuantitativas para juzgar el rendimiento de individuos, grupos, instituciones o sistemas, en el nivel nacional, local o escolar, ahora hay que añadir los indicadores de proceso, características de la vida de las escuelas que vinculan *inputs* y *outputs*, "*medidas de los rasgos internos de las escuelas que traducen las capacidades de los estudiantes en logro*" (ibid.: 146), preocupadas por lo que las escuelas o los sistemas pueden hacer por crear calidad:

(...) En la postulación de una mayor preocupación por la calidad se entremezclan dos líneas de pensamiento potencialmente contradictorias: por un lado, que el énfasis ha de desplazarse de las inversiones a las producciones; por otro, que la distinción inversión/producción constituye una distorsión que pasa por alto la compleja serie de procesos implicados en determinados resultados (OCDE, 1991: 44).

La introducción de indicadores de proceso no es ajena, por cierto, al desarrollo de una serie de investigaciones sobre la eficacia de las escuelas, al que ya hemos aludido y sobre el que nos detendremos en breve. Estas investigaciones introducen un conjunto de indicadores —fácilmente traducidos en estándares de excelencia— relativos al clima, el liderazgo, las expectativas, etc. que, más allá de su aceptación, tendrán el efecto de girar la vista hacia los indicadores de la llamada “caja negra”. Otra cosa es que tales estudios ignoren otro tipo de factores (el entorno organizacional del sistema o los aspectos estructurales, por ejemplo) y consideren que sólo las escuelas “hacen la diferencia”. A ello habrá que añadir el énfasis en los últimos años en la autoevaluación y la mejora, que arrojará igualmente una serie de indicadores para el nivel escolar; así, a los listados de las escuelas efectivas (correlación entre características organizativas y logro de los alumnos medidos en tests) se unen las investigaciones sobre la mejora escolar, atentas a crear las condiciones que posibiliten esa eficacia. Que la propia OCDE (1994) considerara problemáticas las aplicaciones de estas investigaciones, no impediría, y tal vez explica, que se decidiera a impulsar proyectos también es este ámbito, como ya señalamos.

En cualquier caso, hacia la mitad de los años ochenta, la OCDE se empeñará en la tarea de desarrollar un consenso sobre indicadores de calidad. El resurgimiento del interés por los indicadores radica en la consideración de éstos como elementos de diagnóstico, guía y control de los sistemas educativos públicos, en un contexto, no lo olvidemos, de cuestionamiento de los mismos. Es en este contexto donde cabe ubicar los intentos de la OCDE que, empero, enfrentaban no pocos obstáculos. Así, por ejemplo, la falta de una infraestructura de colección regular de datos, sin los cuáles los indicadores de poco sirven. Por otro lado, y teniendo en cuenta que un objetivo primordial era la comparación, era necesario desa-

rrrollar un formato común que, no obstante, permitiera conocer las peculiaridades de los sistemas estudiados, esto es, se pone en evidencia el ejercicio en absoluto neutral de la construcción y aplicación de un sistema de indicadores, que, al rastrear similitudes, señala diferencias (OCDE, 1994). En un principio, el marco OCDE consistía en tres campos de indicadores: (1) contextos demográfico, económico y social de los sistemas educativos, (2) rasgos de los sistemas educativos, y (3) resultados o productos de la educación. En su informe "*Escuelas y Calidad de la enseñanza*" (OCDE, 1991), ya se anunciaba que los trabajos del CERI perseguían la definición de indicadores en cinco áreas:

- Matriculaciones, vías de la carrera educacional y abandono en diferentes etapas.
- Resultados de los estudiantes.
- La ecología de las escuelas.
- Costes y recursos.
- Actitudes y expectativas (pág. 147).

Pero al tiempo que desarrollaba un modelo más comprensivo, la OCDE comienza a publicar, desde 1992, sus volúmenes de "*Education at a Glance*", publicación con voluntad de continuidad, suerte de resumen estadístico de la educación en los países del marco OCDE compuesto por 38 indicadores. En el volumen del año siguiente (1993: 5) ya se indicaba que parte de los mismos eran fruto del proyecto de producción de indicadores impulsado por el organismo, el INES (*International Indicators of Educations Systems*), basado en las cinco áreas antecitadas, si bien faltaban por desarrollar todavía las áreas de procesos y de actitudes y expectativas. Se mantenían los tres grandes ámbitos primigenios con alguna pequeña modificación: contexto de la educación (demográfico, social y económico), costos, recursos y procesos escolares (referidos éstos básicamente a la toma de decisiones), y resultados (que incluye las cualificaciones y las relaciones con el mercado laboral) [ibid.: 6-7]. La pretensión explícita era,

La monitorización del progreso y la experimentación en los sistemas educativos depende en gran medida de los indicadores que permiten a las administraciones y otros grupos interesados juzgar el contexto y funciona-

miento de la educación así como los resultados alcanzados. Los indicadores educativos pueden revelar algunos de los más críticos puntos débiles de los sistemas educativos, y pueden ayudar a diseñar políticas correctivas (ibid.: 10).

El término 'monitorizar', que casa bien con la metáfora de la salud del sistema, remite a la función de control que cumplen los sistemas de indicadores, en relación a los objetivos que se proyectan sobre los sistemas educativos:

Finalmente, volviendo al serio problema del extremadamente elevado nivel de desempleo en los países de la OCDE, el principal resultado del presente set de indicadores es confirmar la creciente convicción entre muchos políticos que la educación y la capacitación son tanto parte del problema como de la solución. La búsqueda de indicadores nuevos, válidos y fiables será, por tanto, incluso más importante en el futuro (ibid.: 11).

Esta afirmación, que cabe situar en el terreno de las justificaciones y la retórica, contiene sin embargo dos apuntes reveladores: la conexión de los sistemas de indicadores con imperativos económicos, esto es, el papel que juegan en la determinación de la capacitación y las cualificaciones —el perfil del egresado—, y, en relación a éste, el propósito firme de la OCDE de convertirse en el organismo central en el desempeño de dicha función a través de la construcción de sistemas de indicadores progresivamente más fiables. La fiabilidad toca con la fidelidad en la representación, una ficción que confunde la realidad con el modelo que trata de aprehenderla. La voluntad de la OCDE de convertirse en faro de esta tarea se hace evidente en la cooperación con la UNESCO o la Oficina Estadística de la Unión Europea en la recogida y procesamiento de datos, y en la revisión de la *Standard Classification of Education* de la primera que se propone abordar (ibid.: 15-16). Cuestión ésta, por cierto, que ilumina un aspecto central de la lógica que subyace a los indicadores de calidad. Se diría que existe una tendencia inexorable a desentrañar la calidad de los sistemas educativos por medio de estos sistemas expertos. Ello implica que se tomen indicadores previos o ajenos, que se utilice o comparta información obtenida por otras agencias y relativa a indicadores semejantes, que se vaya reconstruyendo

el puzzle de elementos que ofrece la radiografía más acertada del objeto, en este caso los sistemas educativos, que se busquen continuamente indicadores nuevos y más precisos, una lógica, la cabo, insaciable:

(...) Aunque se ha avanzado mucho, se echan en falta indicadores importantes —indicadores de actitudes sobre la educación y sobre las expectativas del público en general y los padres; el currículum ofrecido a los estudiantes; el tiempo que los estudiantes emplean en el aprendizaje; las cualificaciones y salario de los profesores; la educación de adultos y la formación profesional en empresas; e información más extensa de los resultados, por ejemplo medidas de habilidades de alfabetización de la población adulta (ibid.: 16).

La en ocasiones apariencia de provisionalidad e incluso la falta de rigor, la ausencia de un marco conceptual consistente que parecen caracterizar estos esfuerzos no impide que se adecuen perfectamente a los objetivos que priman en cada momento, es más, cabe preguntarse hasta qué extremo esa carrera por abarcar aspectos de la educación, con sus incoherencias y la falta de un sustrato conceptual, no remiten precisamente al papel que los sistemas de indicadores desempeñan en el diagnóstico y la proyección de aspectos de interés para el diseño de las políticas a nivel internacional. Es decir, en su maleabilidad, su capacidad de incorporación y su constante mutación, sostenidas o legitimadas por su carácter experto, residiría su aparente habilidad para reinventarse sin resultar cuestionados.

La cita anunciaba, por otra parte, nuevos ámbitos de indicadores que de hecho se estaban trabajando ya. El ya aludido proyecto INES estaba presidido por el propósito de construir un sistema de indicadores comparativos internacionales, cuyo carácter experimental no esconde sin embargo, la pretensión de devenir hegemónico en este terreno. Aunque nos referiremos más extensamente a este proyecto en el siguiente capítulo —porque es en la aplicación a contextos concretos, a nuestro país en este caso, donde creemos pueden analizarse mejor las implicaciones de estos sistemas de indicadores—, señalaremos aquí algunas notas generales. Comenzó a pergeñarse a finales de los ochenta, articulándose cuatro redes de trabajo que se correspondían con sendos conjuntos o ámbitos de indicadores: red A: resultados de los alumnos; red B: educación y mercado de

trabajo; red C: funcionamiento de las escuelas y sistema escolar; red D: actitudes y expectativas (ÁLVARO PAGE, 1992). Estas redes reflejan la inclusión de indicadores de procesos y el anunciado capítulo de actitudes y expectativas. En su conjunto, trazan un mapa de la educación atento a los productos y las cualificaciones para el mundo laboral (redes A y B), de un lado, y las condiciones, procesos y funcionamiento de las escuelas (red C), del otro. Este último contiene aspectos relativos a la instrucción y sus requisitos, pero también relacionados con la colaboración de las plantillas o el liderazgo y la toma de decisiones —los indicadores de procesos, se refieren básicamente a cinco ámbitos: estrategias, políticas y prácticas, organización, cultura y relaciones externas (OCDE, 1994: 164)—. Para ANGULO (1992: 64) la perspectiva que domina este proyecto es productivista, algo apreciable en su énfasis en los resultados de los alumnos, y en *“la doble relación inversión-producto-tiempo”* y en el logro de los objetivos deseados que se corresponderían, respectivamente, con las redes A, B y C. Finalmente, la red D incluye grupos de temas por definir, con cuestiones referidas a la enseñanza como profesión, el currículum, la dirección y gestión de los centros, igualdad en la enseñanza, política educativa, comunicación con la comunidad y los padres, y relaciones profesor/alumno, todos ellos abordados desde la perspectiva de profesores, alumnos y padres (ÁLVARO PAGE, op. cit). Sobre esta red D advierte ANGULO (op. cit.):

“Debe llamarnos la atención (...) que justamente sea el grupo dedicado al conocimiento de aspectos menos cuantitativos del sistema y más subjetivos aquel que se encuentre en un estado de desarrollo operativo menos avanzado. No obstante, la textura operativa de los indicadores anteriores no nos da ninguna esperanza con respecto a la forma que adoptarán definitivamente los de este último grupo (pág. 64).

No sólo eso. Da la impresión, además, de que esa cuarta red se ajusta bien a la visión productivista que el autor denuncia, en tanto se antoja un reflejo del papel prioritario que las expectativas y la satisfacción de los clientes ocupan en el discurso sobre la calidad en su giro hacia la gestión y el mercado:

(...) Reduciendo la calidad a indicadores, la competitividad económica se traslada a la competitividad educativa; y la productividad a los resultados del sistema de enseñanza. Nuestras preocupaciones por la calidad de la enseñanza se ven así restringidas a la satisfacción que podamos alcanzar, o con la que queramos conformarnos, como consumidores de un producto rentable, barato y útil (ibid.: 64-65).

En suma, qué produce, cómo se ajusta esa producción a las demandas del mercado —su eficacia—, como funciona internamente —su eficiencia—, y cómo es percibido o enjuiciado por sus “clientes”, internos o externos, permiten, por un lado, “monitorizar” los diversos aspectos que interesa sujetar a control (las cualificaciones, los procesos, las opiniones) y, por otro, priorizar determinados elementos (los resultados, por ejemplo), introducir algunos nuevos (nuevas formas de gestión, tal vez), o ajustar las relaciones entre unos y otros de acuerdo a la lógica que se pretende proyectar sobre los sistemas educativos (la doble lógica regulación/desregulación).

La red A daría lugar al Proyecto PISA (*“Programme for Indicators of Student Achievement”*), y la Red C a un desarrollo de Indicadores sobre Entornos y Procesos —analizaremos ambos en el capítulo quinto—, como modo de avanzar la construcción de indicadores y la producción y distribución periódicas de datos entre los países miembros. Son, a la postre, mecanismos de introducción de nuevas formas de entender, diseñar y gestionar los sistemas educativos. A medida que esos trabajos han ido generando indicadores éstos se han ido incorporando a los estudios internacionales publicados por el organismo, con otras implicaciones:

La principal virtualidad de este proyecto —además de haber impulsado y *entrenado* a los países que han participado en él para crear sus propios sistemas nacionales de indicadores— es la de permitir la comparación internacional. Y de ahí surgen también algunas de sus limitaciones, como la de tener en ocasiones un carácter excesivamente general, dado que sus indicadores versan sobre aspectos comunes a sistemas educativos bastante diferentes entre sí (MUÑOZ VITORIA, 1997: 54).

Curiosa contradicción. La OCDE dedica sus esfuerzos a construir un sistema de indicadores internacional progresivamente más fiable y, al tiempo, impulsa la creación de sistemas nacionales de indicadores —en el caso de España, a cargo del INCE—. Contradicción que no es tal si hay una correspondencia entre ambos dos, si el CERI mantiene la facultad de diseñar y orientar esos sistemas descentralizados que, por otro lado, facilitarían la recogida de información. Sería otro aspecto de la desregulación, que permitiría a la OCDE obtener la colección de datos que requiere para orientar las políticas de organismos nacionales o aun locales. Se evitaría, en primer lugar, los costos y la infraestructura de la recogida y procesamiento de la información, y, en segundo lugar, obtendría los datos que utilizará en sus comparaciones internacionales dejando a cada sistema que produzca datos más contextualizados.

En suma, los sistemas internacionales de indicadores de la calidad establecen un primer nivel de construcción de la calidad que deviene faro para los sistemas educativos de los distintos países, tanto por las mediciones y comparaciones a que son sometidos como por su poder de determinación de otros sistemas de control de la calidad a nivel nacional o local. Son, a la postre, un elemento de convergencia, en la medida en que trazan tendencias para los distintos sistemas educativos en los ámbitos de los productos, las cualificaciones de los alumnos principalmente, y, en consecuencia, los contenidos y los procesos de enseñanza; la capacitación docente, los entornos organizativos y los modos de gestión y de toma de decisiones en el sistema. La pretensión de sistematicidad subyacente a estos sistemas y su diseño ha conducido a una progresiva pero irremisible incorporación de ámbitos y elementos susceptibles de un escrutinio que, al cabo, no es más que un modo de asegurar que en tales ámbitos esos elementos estarán presentes: una forma, pues, de configurarlos. A ello nos referiremos a continuación.

Para indagar las consecuencias de la producción de sistemas de indicadores de la calidad, hemos de detenernos en algunas consideraciones sobre la naturaleza e implicaciones de los mismos. TIANA (1997a: 50-51) señala que *“un indicador no es más que una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente accesibles al observa-*

dor", y, en concreto, en el ámbito educativo, "no es sino un artificio que proporcionar información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa". Pese a que "es justo reconocer que la mayor parte de los indicadores son de carácter cuantitativo, aunque se refieran a aspectos cualitativos de la realidad", un indicador no es un dato numérico, pero no es menos cierto que "los procedimientos para transformar una realidad cualitativa en un dato numérico" es uno de los aspectos conflictivos de estos artefactos. Tal vez porque, como señala NORRIS (1998), una característica esencial de los indicadores es que, pudiendo ser una medición directa de la calidad o los resultados de un servicio, "normalmente, son sólo mediciones o índices indirectos de cosas que en sí mismas resultan demasiado difíciles de medir de modo directo, como por ejemplo el 'ethos' escolar" (pág. 1). Para este autor,

(...) Los indicadores de rendimiento son datos en series temporales que reflejan y registran cambios a través de un número significativo de dimensiones relevantes, a través de los cuales se juzgará la eficacia y eficiencia de un sistema para alcanzar unos objetivos (ibid.).

Es decir, la evidencia proporcionada por una colección de indicadores, señales o claves permite concluir que un objetivo ha sido logrado, donde múltiples indicadores soportan la validez de dicha evidencia (GRIFFIN, 1991). Las características proyectadas sobre los indicadores podrían resumirse así ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 319 y ss.): (a) se pueden presentar en forma de estadístico particular o como índices compuestos, (b) permiten medir el progreso/regresión en un periodo dado, o las diferencias entre regiones o centros, (c) permiten determinar cuántas de las condiciones o aspectos de la enseñanza puede modificarse (esto es, informan la toma de decisiones), (d) son claramente inteligibles para los interesados, (e) resultan de hechos relativamente seguros (al margen de errores), y (f) tienen un punto de referencia o alguna otra medida o estándar. Cabe matizar respecto de (a) que no todos los estadísticos son indicadores, la transformación de unos en otros depende de operaciones matemáticas, y que la información surge, no de cada indicador individualmente, sino de las relaciones o vínculos entre ellos, que es preciso explicitar previamente; el problema, en relación a (b) y (c), antes que técni-

co, surge del contexto político en el cual se asignará significado a los indicadores; por otra parte, y en cuanto a (d), hay que destacar que una mayor comprensibilidad, por la vía de reducir el número de indicadores, va en detrimento de una representación fidedigna del sistema educativo; otros problemas, relativos a (e) devienen tanto de la complejidad de lo escolar, bien en sus variables como en sus efectos, cuanto de la posibilidad, en su conjunto, de incurrir en generalizaciones fáciles (OCDE, 1994). De hecho, agrega ÁLVAREZ TOSTADO (op. cit.), los indicadores facilitan la comparación pero obvian el contexto.

El tema de la complejidad entronca con la pretensión de obtener una representación coherente de un segmento o de la totalidad de un sistema educativo:

Para que un sistema de indicadores refleje adecuadamente una realidad compleja deben constituir un conjunto organizado y coherente de la misma (y no una simple yuxtaposición de datos), que sea capaz de representar no sólo parcelas aisladas, sino también las relaciones que existen entre ellas, y apoyarse en alguna teoría o modelo de los procesos educativos.

Sin duda, este último es su punto más vulnerable, puesto que las ciencias sociales se hallan todavía lejos de poder ofrecer una teoría integrada de los procesos educativos, que incluya su organización y funcionamiento y sus resultados (TIANA, op. cit.: 52).

Dada la complejidad y diversidad de los sistemas educativos, la aspiración de construir sistemas de indicadores que ofrezcan una representación válida, más allá de la mera colección de estadísticos, y que no ignoren aspectos difícilmente medibles o evaluables (OCDE, 1994), queda reducida, con frecuencia, al intento de establecer ecuaciones *input*/procesos-resultados, esto es, de construir, a posteriori, un modelo explicativo que puede tener incluso derivaciones estratégicas. ROSS y MAHLCK (1990) aseguran que los sistemas de indicadores no deben limitarse a mostrar la salud del sistema, a ofrecer "información pasiva" que no conduzca a una mejora y sirva únicamente para generar hipótesis que expliquen los resultados; abogan por "indicadores de acción", sustentados por un marco conceptual que llegue a la prescripción de relaciones para guiar la toma de decisiones. Señalan los intentos efectuados en esta dirección, consistentes

en el establecimiento de funciones de producción que conectan *inputs* y procesos con resultados, modelo que ha devenido dominante a pesar de que, a su juicio, resulta inadecuado para la provisión de estrategias de acción. Apuntan, en cambio, a la necesidad de establecer las “lógicas conexiones” entre *inputs* y procesos con la calidad educativa que permitan armar estrategias de mejora, si bien no queda muy claro en qué se basan tales conexiones (donde lo ‘lógico’ semeja lo ‘natural’). Pero, a la inversa, la monitorización o el control alientan tanto el desarrollo y la mejora como la rendición de cuentas (GRIFFIN, op. cit.). En todo caso, el establecimiento de relaciones causales se antoja una ficción:

(...) La selección de un conjunto limitado pero significativo de indicadores permite hacerse una idea sintética del funcionamiento de una determinada realidad. No quiere decir ello, como erróneamente se piensa a veces, que los indicadores expliquen las relaciones causales que existen en la realidad que representan (qué cosa produce qué efecto), ni que permitan extraer conclusiones unívocas (qué debe hacerse necesariamente) a partir de ellos. Su contribución consiste más bien en *iluminar* dicha realidad y aportar elementos de juicio para interpretarla (TIANA, op. cit.: 51).

Aquí coincide con las que la OCDE (1994, 1991) considera serían las funciones de los sistemas de indicadores: iluminar, aumentar la comprensión de los problemas y señalar otros nuevos, ofrecer marcos conceptuales, sugerir soluciones, informar a la opinión pública, y crear una “pirámide de información” que discurra en dos sentidos (recogida y distribución de información). TIANA (op. cit.) destaca esa función de sustento del debate público que cumplirían los indicadores, en una afirmación reveladora:

(...) Entre otras virtudes tendrían la nada desdeñable de objetivar el debate público en las sociedades democráticas, proporcionando una información pública, relevante, significativa y fácilmente comprensible para los ciudadanos (pág. 52).

Ese papel en la objetivación del debate educativo remite, nos parece, a fines mayores, de acuerdo con ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.): irrefuta-

bles por su carácter técnico y por estar contruidos por expertos, lo que en verdad pretenden es lograr un consenso en los actores sociales sobre la calidad, y sirven a la rendición de cuentas y legitimación de las reformas:

Los indicadores no están para que los ciudadanos conozcan los problemas y los logros del sistema educativo que financian y en el que participan y se relacionan (directa o indirectamente). Los indicadores, y la tecnocracia en general —imponiendo un modelo de enseñanza y de escuela, un sistema de valores, y unas preocupaciones productivistas y burocráticas particulares—, existen para que aceptemos, sin discusión, la cultura economicista que, lentamente pero sin pausa, va invadiendo nuestra vida cotidiana, nuestros propios intereses y nuestras sensibilidades (ANGULO, op. cit.: 65).

Poco tiene que ver, entonces, con la proclamada democratización de la información que traerían los indicadores, entre otras cosas porque, como señala el autor, *“la calidad es un problema de todos y no sólo de expertos y administradores”*, que, a través de aquéllos, vendrían a *“determinar nuestras formas de concebir e interpretar la enseñanza y el funcionamiento del sistema educativo”*, a legitimar una apuesta política en favor de un tipo particular de escuela (ibid.: 64). En este sentido, los indicadores de calidad serían un instrumento de generación de consenso, para Angulo, un *“Caballo de Troya”* que esconde algo más en su interior:

(...) Parece que los indicadores, entendidos como un estadístico sobre la *conducta* y el *estado* del sistema educativo, pueden contribuir marcadamente a las lógicas demandas de conocimiento y mejora. Sin embargo, estas justificaciones, que son las que suelen aparecer en primer lugar, no son el realidad más que el ornamento superficial de otras mucho más sustantivas y mucho más reales (ibid.: 62).

Retoma Angulo el papel de las políticas tecnocráticas en relación a la crisis de legitimación del Estado que abordamos en el capítulo anterior. Las respuestas a los problemas sociales, políticos y económicas son tecnocráticamente reformuladas, desde: (a) el sustento que proporciona *“la sofisticación del conocimiento científico-técnico desarrollado, en nuestro caso, en las ciencias sociales”*, un conocimiento que se presenta como neutral, objetivo

y altamente fiable; (b) el fundamento de las políticas públicas en las constataciones científicas y los desarrollos tecnológicos, donde *“los datos y las mediciones, los índices y los indicadores obtenidos, son (...) un instrumento ideal para tomar decisiones”*; y (c) la redefinición de la toma de decisiones política en un asunto de pericia técnica, *“de dominio experto de la instrumentalidad adoptada y no de visiones éticas y sociales”* (ibid.: 63). Un modo de enfocar la acción política que instrumentaliza una determinada visión del papel que desempeñan los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas, y que los sujeta a mediciones tanto de su eficiencia-efectividad como, en términos más generales, de su productividad:

La eficiencia se mide por el tiempo empleado en alcanzar unos niveles u objetivos previamente establecidos, así como aminorando las entradas (inversiones) para el logro de un mismo o determinado nivel de salida (productos) en el sistema. La eficacia se puede determinar a través del número de objetivos logrados o del estado de progreso en su consecución. Por lo tanto, y además de la utilización comparativa de otros indicadores, la productividad está referida doblemente a la relación inversión-producto-tiempo y al logro de objetivos o niveles deseados (ibid.: 63).

(...) La medición del rendimiento en razón de objetivos claros y específicos se encuentra en el corazón del gerencialismo. Los indicadores han llegado a formar parte central de la moderna estrategia de reforma de la gestión de los servicios públicos. En la medida en que los gobiernos en general intentan controlar la escalada del gasto público, los valores industriales y empresariales adquieren la primacía en la gestión pública (NORRIS, op. cit.: 2).

En los sistemas de indicadores se habría encontrado, pues, el modo de enfrentar el problema de legitimación de la educación pública, que conduce fácilmente al establecimiento de estándares de rendimiento o productividad, como veremos, propicia las comparaciones y la competencia entre los centros. ÁLVAREZ-TOSTADO (op. cit.: 321 y ss.) recuerda, al referirse al movimiento de los estándares en la *“década de la eficacia”* o la eficiencia externa (los años setenta), que éstos cumplen una función instrumental pero también normativa y suelen aparecer cíclicamente al albur de la

preocupación por los niveles o la excelencia escolar, como ocurrió en los años ochenta. Ahora se dispondría de los sistemas y el conocimiento adecuados para tornar en dinámica habitual lo que era un fenómeno cíclico.

Insistamos en esa visión economicista que subyace a los indicadores. La idea de los indicadores de rendimiento no emergió, en efecto, de la cultura profesional de los profesores, es un instrumento construido por expertos externos a las escuelas, un mecanismo para establecer una tecnología de vigilancia y control del rendimiento de las escuelas y de los profesores que trabajan en ellas (ELLIOTT, 1992a: 56). Como apunta GRIFFIN (op. cit.), el control *es* la colección de evidencias, y es inevitable que ello choque con el rol del profesor. Si los indicadores responden a la justificación de proporcionar datos válidos y fiables en los cuales basar los juicios sobre la calidad educativa, entonces —se pregunta ELLIOTT— ¿por qué no los pensaron los profesores? La concepción que anida en los indicadores de rendimiento responde a una determinada ideología que, según el autor, amenaza precisamente esa cultura profesional. Se trata de una ideología de mercado, fundada en el trasvase de supuestos económicos a la esfera cultural y social, a saber (op. cit.: 57 y ss.): (a) las metas educativas han de tratarse como especificaciones o productos, (b) éstos han de referirse a resultados de aprendizaje, especificados y estandarizados previamente, (c) el proceso educativo es una tecnología de producción para conducir a los alumnos a un estado final, de manera que la relación procesos-productos es causal, (d) la calidad del proceso educativo tiene que ver con su valor instrumental como función de producción, y los valores clave para juzgar la calidad son eficacia y eficiencia, (e) la evidencia de la calidad, entonces, requiere de datos relevantes para juzgar una y otra, los indicadores de rendimiento, (f) los derechos y responsabilidades de padres, empresarios y grupos sociales deben definirse como los de consumidores de productos educativos, antes que como participantes activos, y (g) las escuelas deben ser vistas como unidades de producción, cuyo rendimiento es regulado por el mecanismo de elección del consumidor informado acerca de su eficacia y eficiencia.

Son las características del gerencialismo eficientista que tuvimos ocasión de desbrozar en el capítulo anterior, y que encuentra en los indicado-

res de rendimiento o, supuestamente de calidad, el complemento perfecto a las condiciones de funcionamiento del mercado que pregona:

(...) Dada la disponibilidad de esta clase de información también parece posible pensar que el sistema educativo es un mercado en el que las escuelas venden sus servicios educativos a los padres o a las autoridades locales quienes, a su vez, pueden juzgar la calidad de su servicio a través de un valor estandarizado: las puntuaciones del alumnado en los test (NORRIS, op. cit.: 2).

Y decimos supuestamente de calidad porque, como el propio ELLIOTT asegura, los indicadores de rendimiento presuponen una cierta noción de calidad que tiene poco que ver con los valores educativos, esto es —añadimos nosotros— se superponen a éstos. Cabe concluir entonces que la calidad habla antes de calidad que de educación o de escuelas, en consecuencia:

(...) Todos los indicadores de rendimiento, y no simplemente los resultados de los tests, son de una utilidad diagnóstica dudosa para la mejora de la educación (1992b: 45).

Otra de las funciones que se les atribuye, en virtud de su condición de "datos objetivos":

(...) Podemos decir que los indicadores de rendimiento, a pesar de ser unas medidas objetivas, de algún modo son también medidas sesgadas, en tanto que implican un conjunto de conceptos ideológicos sobre la naturaleza de la educación (ibid.).

La diferencia, entonces, entre indicadores de rendimiento y de calidad residiría en que éstos últimos no pueden entenderse como puntos de referencia fijos, esto es, devenir estándares, y que deben atender al contexto de que surgen los datos y los valores que los presiden (ibid.: 46). Ahora bien, cabe preguntarse, el complejo aparataje de los indicadores OCDE, por ejemplo, que acompaña las medidas de resultados con otras de contextos, procesos, expectativas, ¿nos acerca más a la medida de la calidad?

Como asegura NORRIS (op. cit.: 3), uno de los supuestos centrales a la construcción y uso de indicadores de rendimiento es que la calidad educativa sea definible y medible, cuando *“no todas las ‘cualidades’ o resultados de la educación son igualmente susceptibles de definición operacional y medición”*. Puntualización relevante por cuanto la inclusión de indicadores o conjuntos más comprensivos de indicadores no resuelve el supuesto inicial, a saber, ¿es lo que se trata de medir medible?:

Como el número de indicadores de rendimiento aumenta y las variables contextuales que tienen que ser tenidas en cuenta también se multiplican es necesario para los administradores y los políticos, consecuentemente, agregar y simplificar. Paradójicamente cuando la sofisticación de las mediciones y los análisis comienzan a aproximarse a una representación adecuada del rendimiento en el contexto, los resultados tienen que ser descontados en favor de un sumario de juicios porque dichos resultados llegan a ser demasiado complejos y demasiado ambiguos para ser interpretados (ibid.: 4).

La paradoja que apunta Norris revela la perversión implícita a los sistemas de indicadores, su complejidad es antes técnica que teórica, son más complicados que profundos en su penetración de los procesos que pretender reflejar, sirven, a la postre, a la legitimación de las decisiones políticas y a la instrumentación de tecnologías de control. Porque, si para los administradores, y aun en su presentación a la opinión pública, tienden a la simplificación, para la práctica de los profesores puede suponer una intensificación del trabajo en tanto proyecten sobre éstas nuevos elementos de juicio. Éstos, en cualquier caso, no se refieren —como denunciaba Elliott— a los valores que impregnan dichas prácticas:

Los indicadores de rendimiento en educación pretenden aportar mediciones simples y no ambiguas de la calidad. Pero ni lo hacen ni pueden. Dado que los fines y propósitos de la educación son muchos y los valores varios, la educación no puede ser abarcada por formas simples de medición. Los indicadores de rendimiento son altamente reduccionistas. Desatienden la ecología social de las escuelas o de otros servicios (ibid.: 6).

En esto último se equivoca Norris. La atención por la ecología social habría de llegar, bien que seguramente desde una concepción distinta a la que el propio Norris, cabe pensar, tiene en mente, y revestiría idéntico cariz reduccionista. A ello nos referiremos en breve.

La afirmación de Norris es oportuna a la relación entre calidad y control. Puede pensarse que, aquí, la ambigüedad del término calidad juega a favor de la instrumentación de variadas formas de hacerla de algún modo visible, de comprobar que, efectivamente, se da:

(...) Quizá sea la imprecisión epistemológica implicada en lo que llega a las notas de una agenda política —más la rapidez con que ha irrumpido en la Administración educativa— lo que en parte explica, si acaso, no lo hace del todo, por qué el debate en marcha ha tendido a centrarse en el ámbito interno: o sea, en las dimensiones de la evaluación, los procedimientos y los mecanismos que permitiesen *la realización de la calidad* tal como la entiende la Administración central (NEAVE, 1995: 8) [la cursiva es nuestra].

El desarrollo de la tecnocracia que destacaba Angulo es apreciable, en gran medida, en los llamados sistemas de “aseguramiento de calidad”, que adoptan, como veremos, formas y denominaciones diversas, y pueden situarse, como en términos más generales aquélla, en el contexto de los problemas de legitimación del Estado; como aquélla, su procedencia es evidente:

(...) El naciente concepto de calidad y su control no se alineaba tanto con las prácticas de la Administración pública sino más bien con mecanismos derivados que cumplían una función similar en la industria, severamente modificados —aunque se pudiera argüir que esa modificación era insuficiente... (ibid.: 15).

Valga la afirmación de Neave, referida a la enseñanza superior, en tanto la transposición acabaría por efectuarse al conjunto de los sistemas educativos. Veamos como (in)definición de calidad y control acaban por encontrarse. Cuando MURGATROYD y MORGAN (1993) rastrean en el

capítulo tercero de su obra *"Total Quality Management and the school"* las definiciones de calidad, resumen en tres las perspectivas existentes:

1) *"Quality assurance"*, basada en la determinación de estándares de calidad por un cuerpo de expertos, acompañado de procesos de inspección y evaluación que examinan el grado en que la práctica se acerca a aquéllos, para lo cual es crucial su publicación, a cargo generalmente de organismos oficiales e internacionales.

2) *"Contract conformance"*, consistente en la especificación de un estándar de calidad durante la negociación en la forma de un contrato. La diferencia estriba en que la negociación permite que sean los responsables del trabajo y no expertos externos quienes fijen esos estándares.

3) *"Customer-driven quality"*, donde aquellos que reciben el producto hacen explícitas sus exigencias respecto del mismo, y la calidad se define en términos de acercamiento a (o alejamiento de) las mismas. Para los autores, aquí reside la "revolución de la calidad".

Con todo, la primera versión es la más usual, reconocen, donde el aseguramiento reviste la forma de sistemas de exámenes nacionales, formas de evaluación externa y servicios de inspección ligados.

En parecidos términos se expresa WEST-BURNHAM (1992: 15), al señalar que el estatus del concepto 'calidad' determina el *management* adecuado. Ofrece la siguiente clasificación:

a) Inspección, caracterizada por el análisis post-producción, el control de la fuerza de trabajo, y centrada en los productos.

b) *"Quality control"*, preocupada por el test de productos, con responsabilidad de los supervisores, criterios de calidad limitados y algún tipo de autoinspección.

c) *"Quality assurance"*, que utiliza procesos de control estadístico, pone el acento en la prevención, precisa de acreditación externa, con intervención de sistemas de calidad, e implicación delegada.

d) *"Total Quality Management"*, que implica a proveedores y clientes, apunta a la mejora continua, se preocupa por productos y procesos, responsabiliza a todos los trabajadores constituidos en equipos de trabajo.

El tránsito de la inspección al *management* de calidad conlleva, asegura el autor, cambios culturales significativos, tendentes a una mayor implicación de los clientes y responsabilización de los trabajadores, ya una mayor

atención a los procesos. Considera, además, que el aseguramiento de la calidad es más un elemento del TQM que un sustituto.

DOHERTY (1994: 11 y ss.) amplía la clasificación, introduciendo matices conceptuales:

a) *Quality assurance*: sistema basado en el *'feedforward'*, atento a la prevención de errores, y referido a una diversidad de aspectos.

b) *Quality control*: sistema basado en el *'feedback'*, la obtención de información para corregir errores a cargo de la inspección. Requiere *feedback* de los diversos actores y un control regular.

c) *Quality management*: el proceso completo para asegurar la calidad del proceso en marcha. En educación incorpora análisis de mercado, desarrollo del currículum, planificación estratégica, validación y control y revisión del aprendizaje de los alumnos.

d) *Quality audit*: auditoría interna o externa del sistema de gestión de la calidad, para chequear que el sistema funciona de acuerdo a lo previsto (y documentado).

e) *Quality assessment*: comparación de resultados contra criterios, interna o externa. Una potencial fuente de conflicto por la dificultad de consensuar criterios de calidad.

f) *Quality enhancement*: sistema para mejorar consistentemente la calidad de ejecución de cualquier proceso. Implica un sofisticado sistema de formación del personal y de métodos de resolución sistemática de problemas.

Para el autor existen semejanzas y aun complementariedad entre los sistemas de aseguramiento de la calidad basados en la fijación de estándares —como los ISO, por ejemplo— y el TQM, pero éste le parece más apropiado para las instituciones educativas. En cualquier caso, sea cual fuere el sistema adoptado, todos ellos suponen modelos de control y supervisión de los procesos. Como sugiere NEAVE (1995: 23), *"el proceso de evaluación de la calidad puede de hecho servir para negociar perfiles institucionales específicos"*, en cuyas implicaciones abundaremos en los siguientes apartados, cuando nos refiramos a los modelos de gestión de calidad. Baste apuntar aquí que tales modelos conviven con sistemas de acreditación o certificación de la calidad como los citados ISO y otros surgidos al albur de

este renovado interés por la calidad que han dado pábulo a la intervención de agencias auditoras externas en la evaluación y certificación de la calidad.

La proliferación de la terminología que ha quedado apuntada en los tres ejemplos anteriores puede suscitar la impresión de que las formas de evaluación de los sistemas educativos y los centros y profesores ha alcanzado, cuanto menos, un alto grado de sofisticación, y que los sistemas de aseguramiento de la calidad suponen un salto, valga la redundancia, cualitativo en este aspecto. Se diría, vaya, que las reivindicaciones de rendición de cuentas a las instituciones educativas disponen de un amplio arsenal técnico como para 'monitorizar' el funcionamiento y los resultados de éstas. No obstante, tras esa abrumadora profusión terminológica puede no hallarse otra cosa que un estrechamiento de las formas de evaluación. Será útil, en este sentido, detenernos en el propio concepto de evaluación:

(...) Es posible distinguir entre una acepción amplia y una acepción estrecha de evaluación. Según la primera, el sentido de una evaluación educativa se encuentra en el conocimiento de la calidad del servicio educativo brindado, indagando el papel que los distintos y múltiples componentes han tenido en dicha calidad: currículum, metodologías, experiencias de aprendizaje, organización de los centros de enseñanza, Administración educativa —provincial, autonómica, estatal—, los docentes y el alumnado.

Según la segunda acepción, la evaluación es el proceso o procedimiento con el que averiguamos y analizamos el impacto que el servicio educativo ha tenido en individuos o grupos de individuos receptores del mismo. En este caso, la calidad depende *únicamente* de la incidencia y repercusión —medibles— del servicio (y sus elementos) en sus receptores (los alumnos). Esta acepción estrecha de evaluación se encuentra y se expresa en algunos términos usados cotidianamente como los de exámenes y controles, y en otros más técnicos como los de las pruebas nacionales, indicadores de calidad educativa, mediciones de rendimiento y sistemas de tests (ANGULO, 1993: 8).

Como añade el autor, esta segunda acepción de la evaluación ha dado lugar a "*concepciones simplistas del cambio educativo y de la toma de decisiones, más cercanas a visiones tecnocráticas y economicistas de su funcionamiento (...) que a un interés educativo*" (ibid.: 9). Los formatos que adopta (y la terminología) esta definición estrecha de la evaluación nos pueden parecer,

con todo, menos sofisticados que los anteriormente citados, pero la sofisticación, que puede ser técnica, no deja de ser retórica también. En verdad, los sistemas de aseguramiento de la calidad que hemos repasado son formas de combinar algunas de estas estrategias para medir el impacto del servicio, con la particularidad de que algunos de ellos apuestan sin ambages por la inserción de sus tecnologías en el discurrir de la organización, y en la cultura de sus trabajadores. Por otra parte, por lejanos que parezcan algunos de estos mecanismos de control, su poder de determinación de las prácticas es enorme y no es de extrañar que su uso en el ámbito educativo —por las ya expresadas necesidades de legitimación pública— haya sido aprovechado por sistemas de aseguramiento de la calidad procedentes del ámbito empresarial. La distinción de Angulo recuerda, además, las prevenciones de Elliott y Norris al respecto de los indicadores de rendimiento, donde se haya el germen de estas formas, a qué engañarse, de control de la productividad. En este sentido, las remozadas formas de evaluación, de “realización de la calidad” —según expresión de Neave— vendrían a cumplir idénticas funciones. En la clasificación que el propio ANGULO (1993: 10-11) hace de las funciones de la evaluación, ocuparían un lugar destacado entre las funciones primarias, a la sazón implícitas u ocultas, de gestión productivista del sistema, que se enclava perfectamente en la doble lógica gestión-eficacia anunciada en el capítulo anterior. En este contexto los sistemas de aseguramiento de la calidad cubren todos los ángulos: pueden aparecer como sistemas nacionales de evaluación —atentos a los estándares de rendimiento—, pueden adoptar la forma de evaluaciones externas de centros, profesores y alumnos, pueden consistir en especificaciones de normas y procedimiento de funcionamiento de las organizaciones, pueden devenir modelos de gestión (de calidad) de los centros, o de autoevaluación, o ambos dos... Son formas de sujetar a criterios productivistas a las escuelas y los profesores en orden a facilitar a los clientes información adecuada para efectuar sus elecciones, es la *“centralización por el mercado, que, en paralelo a las nuevas formas de organización industrial, significa centralizar la gestión y los objetivos de rendimiento, descentralizando las responsabilidades”* (ibid.: 13). No en vano, uno de los elementos recurrentes de los citados sistemas era trasladar la responsabili-

dad a los trabajadores, donde, como veremos, las nuevas formas de organización del trabajo a las que alude Angulo, juegan un papel fundamental.

En cualquier caso, se advierte una tendencia en el discurso sobre la calidad, a la que no es ajena la sofisticación de los mecanismos de control, a fijar la atención en los centros. TIANA (1997b: 62) afirma que la preocupación por la calidad de la educación, extendida en los últimos años, *“ha orientado la atención en buena medida hacia los centros escolares”*, dimensionando el papel que éstos juegan en la mediación de los efectos del origen socioeconómico y la riqueza del entorno cultural en los resultados de los alumnos. La pregunta por la calidad de los centros da lugar a tres tipos de respuestas. En primer lugar, la publicación de los resultados de los centros —las *‘league tables’*—, en el contexto de las políticas neoliberales que fomentan la competencia entre los centros, que utilizan casi siempre indicadores de resultados brutos, y que en nuestro país no gozarían de aceptación por su sesgo ideológico y por la situación de vulnerabilidad a que son expuestos los centros. En segundo lugar, existiría la posibilidad de *“construir indicadores capaces de reflejar lo que ha dado en llamarse el valor añadido aportado por el centro a sus alumnos”* (ibid.: 63), es decir, indicadores que tomen en consideración las diferencias de partida de los centros en función de las características de sus alumnos, y en relación a la posterior valoración de los resultados. La introducción de factores correctores en las puntuaciones, que permitan discernir *“el desfase entre los resultados que cabría esperar y los efectivamente obtenidos”* (ibid.). Un tercer tipo de respuesta consistiría en englobar los indicadores de resultados, tanto los brutos como los relativos, en un conjunto más amplio, que abarcara indicadores de contexto, organización y funcionamiento de los centros, y de sus procesos educativos. De esta manera, la información *“refleja de modo más fiel al realidad del centro”* (ibid.: 64). Dos notas: (1) la enumeración de ámbitos de indicadores se corresponde básicamente con la establecida por la OCDE, y (2) tal respuesta no es otra cosa que una ampliación de los aspectos a medir, una intensificación de los mecanismos de evaluación y control de los centros, como ya tuvimos ocasión de señalar.

Al respecto del ‘valor añadido’ hay que matizar que, por más que constituya un recordatorio oportuno —la consideración de las condiciones

de partida en relación a los resultados—, no deja de ser una proyección de la visión eficacista de las escuelas, atenta a su contribución como unidades independientes de producción. Buena muestra de ello es el hecho de que, en último término, dicha consideración no conduzca a un análisis más profundo sobre el origen de las diferencias. A lo que conduce, finalmente, es a la provisión de una serie de indicadores para el cálculo del ‘residual’ o valor añadido, mediante un análisis de regresión (MARCHESI y MARTÍN, op. cit.: 268).

Esta obsesión por la evaluación tiene en gran parte su origen en los estudios sobre la eficacia de las escuelas, y éstos, a su vez, no pueden desligarse de las llamadas al *accountability*. Para GRAY y WILCOX (1995) ésta precedió a aquéllas, con el argumento de que las escuelas deberían dar cuenta de la calidad de la educación que proporcionaban, en especial en atención al derecho a saber de los padres en orden a elegir la escuela que mejor consideraran:

(...) Esta aparente fascinación universal por las escuelas está indudablemente influenciada por preocupaciones comunes: el alza vertiginosa de los costes de la educación de masas y el consiguiente énfasis en el ‘valor del dinero’, la creencia en que la educación es una condición esencial para lograr un lugar competitivo en la economía global, la necesidad de conectar con las grandes expectativas educacionales de los padres y una medida del desencanto con algunos métodos educativos y algunas formas de organización. Hay también una creciente conciencia de que, en la era postmoderna, la escuela permanece como tal vez la única institución para la socialización moral que la juventud puede encontrar. Las responsabilidades localizadas en la escuela y las expectativas que la sociedad tiene puestas en ella jamás fueron tan grandes (pág. 6).

Estas expectativas desmedidas —en absoluto extrañas a los discursos analizados en el capítulo tercero— habrían provocado, a juicio de los autores, la atención de los investigadores educativos, cuyas *“actividades han ayudado a clarificar y dirigir las cuestiones implicadas en la evaluación de las características y los efectos de las escuelas”* (ibid.). Como las cosas no son nunca tan sencillas, sería más probable pensar que entre el contexto y los discursos a favor de la rendición de cuentas y las investigaciones sobre la eficacia

escolar se habrían establecido relaciones de mutua acomodación, que, en último término, habrían proporcionado el andamiaje teórico —por frágil que resulte— para articular políticas de evaluación y comparación del rendimiento de las escuelas, por más que *“una preocupación principal aquí ha sido la insistencia en la importancia de contextualizar los resultados de modo que las comparaciones entre escuelas sean más equitativas”* (ibid.). Podemos hacernos una idea, pues, de la procedencia de las tesis del valor añadido, que, no obstante, no operan en el vacío:

(...) Los juicios sobre rendimiento requieren un contexto dentro del cual encuadrarlos. Igualmente, dada la naturaleza firmemente fijada de algunos enfoques de la evaluación de las escuelas, requieren una cierta coordinación de conjunto, si se han de producir juicios públicamente creíbles con poder para cuestionar las asunciones y prejuicios existentes. La orquestación de semejantes ‘acuerdos’ no es una actividad meramente técnica sino que implica influenciar también la organización social del conocimiento educacional (ibid.: 24).

He aquí el papel de una investigación que, por otra parte, no demuestra un gran nivel de sofisticación técnica. En lo que hace, por ejemplo, a los indicadores de rendimiento, los autores se limitan a proporcionar una serie de principios generales, de manera no muy distinta al modo en que las investigaciones sobre escuelas eficaces proveen de listados de indicadores de eficacia y excelencia. Abundan, a qué negarlo, lugares comunes y principios poco comprometidos, de escasa o nula relevancia teórica, a saber: tales indicadores han de ser centrales al proceso de enseñanza-aprendizaje, cubrir partes significativas de las prácticas de las escuelas, reflejar la existencia de prioridades educativas en competencia, ser susceptibles de medida, permitir comparaciones significativas, posibilitar a las escuelas ser vistas como las responsables de haber cambiado sus niveles de rendimiento, y, finalmente, ser pocos en número (ibid.: 25). De esto último no caben dudas si atiende uno a los indicadores de una ‘buena escuela’, aquella en que un alto porcentaje de alumnos: (1) *“están por encima de los niveles medios de progreso académico”*, (2) *“están satisfechos con la educación que reciben”*, y (3) *“han establecido una relación buena o ‘vital’ con uno o más de sus profesores”* (ibid.: 26-27).

Para ELLIOTT (1997) la investigación sobre la eficacia de las escuelas presupone valores de control y por ello conceptualiza la educación como un sistema de producción, destacando su papel en “*la producción de un fundamento racional para un sistema de aseguramiento de la calidad que define la calidad en educación en términos de criterio de rendimiento óptimo ('performativity')*” (pág. 65); más aún, considera “*el lenguaje del aseguramiento de la calidad en los términos de un nuevo discurso de poder*” (ibid.: 66). Tema central a este trabajo, si en el capítulo tercero analizábamos la reestructuración como una forma de reequilibración de poderes en el ámbito de la educación, en este hemos de abordar como el poder penetra las instituciones en la forma bien de sistemas de aseguramiento o certificación de la calidad —en este apartado— como en la de formatos de innovación y modelos de autoevaluación y gestión —en los siguientes—. Continúa Elliott señalando la conexión entre el discurso de aseguramiento de la calidad y los determinantes económicos, que alcanza a la investigación educativa, como consecuencia de la más amplia reforma de los sistemas educativos:

(...) Este tipo de discurso de aseguramiento de la calidad, con su énfasis en el *rendimiento óptimo* y la *eficiencia* del sistema educativo, también reorganiza la investigación educativa cuya tarea es producir conocimiento sobre las condiciones de rendimiento óptimo en las escuelas, para producir pruebas de qué constituye la mejor ecuación entre outputs e inputs como base para mejorar el *funcionamiento sistemático* del sistema educativo en general en la sociedad, para proporcionar *estructuras para el juicio* sobre la calidad de la educación. Tales estructuras consisten en sets de *indicadores de rendimiento* presentados como probados predictores de rendimiento óptimo en la producción de la calidad (ibid.: 74-75).

Subyace al desarrollo de estas estructuras el mito de la medición, cuya función es legitimar un conjunto de prácticas evaluativas. Por el camino —dirá el autor— los indicadores excluyen otros aspectos de la calidad (esto es, producen un cierre en torno a ésta) [ibid.: 78]. Por otra parte, los listados de características clave de las escuelas eficaces, distintivos de este tipo de investigaciones, están alimentados por la pretensión (falaz) de que es posible establecer un control perfecto sobre el sistema, lo que presupone

un conocimiento igualmente perfecto de su estado inicial, proceso en el que es necesario desplegar una energía excesiva:

(...) Por tanto, encontramos que los procedimientos de aseguramiento de la calidad en educación consumen una enorme cantidad de energía en la preparación de documentos describiendo el estado inicial del sistema a la luz de los indicadores de rendimiento. Los profesores, consecuentemente, tienen menos energía para trabajar en la mejora de la educación y comienzan a resentirse y a resistir las presiones externas para gastar todavía más energía en este aspecto (ibid.: 79-80).

Otro efecto de poder, al cabo, la intensificación del tiempo de trabajo y la burocratización de las tareas, en contradicción con la eficacia que proclama este paradigma, así como las tramas de culpabilidad que devienen del hecho que la implementación de cualquier modelo de evaluación o autoevaluación no acontece en el vacío, se da en un contexto institucional más amplio, sometido a otro tipo de determinaciones.

No insistiremos más en estas investigaciones, a las que volveremos a referirnos en el siguiente apartado y a las que hemos prestado atención en éste por sus implicaciones para la transposición de lógicas de evaluación del rendimiento y aseguramiento de la calidad a los centros escolares. Profundicemos ahora en el contexto precisamente, y en el papel que la evaluación de los centros juega en relación a éste, así como en sus implicaciones para los profesores.

Es oportuna, en este contexto, la transposición que HARLAND (1996) realiza de la distinción entre investigación dirigida a la acción (o la toma de decisiones) e investigación dirigida a la comprensión o iluminación (con implicaciones más difusas para las políticas) —que toma de Finch (1986)—, a los usos y funciones de la evaluación. Es cabal traer aquí esa analogía por cuanto, en primer lugar, esas dos funciones han sido señaladas respecto de los indicadores; en segundo lugar, y en el caso de las investigaciones sobre la eficacia escolar, las implicaciones de tal distinción son dobles: a su carácter de investigaciones se añade aquí su voluntad de proporcionar indicadores de eficacia y rendimiento. Señala Harland que a esas dos funciones, en el ámbito, ya, de la evaluación, cabe agregar una tercera tan sino más significativa, el control:

(...) La evaluación está ahora incorporada en una estrategia de implementación de políticas; las propias políticas son promulgadas a través de un proceso de distribución de recursos; y la utilización de recursos implica una obligación de rendir cuentas. La evaluación se convierte entonces en el palo y la zanahoria en el negocio de la implementación de políticas, y, por tanto, del control (pág. 92).

Recuerda la autora que, en los años sesenta, la evaluación en educación consistía básicamente en una medición y comparación de resultados con una tendencia hacia la agregación de datos antes que una focalización en la especificidad o las diferencias en el nivel de los individuos o las instituciones. Con el tiempo el foco se desplazó a estos dos últimos: la evaluación podía ser conducida por los profesores y contribuir a la innovación en los centros. Este movimiento hacia una evaluación de desarrollo encajó en la escuela de las relaciones humanas: la evaluación podía contribuir al soporte, desarrollo y habilitación de los miembros de la organización para ser más creativos y eficaces, en el marco de los modelos de "buena gestión". Al tiempo que esta filosofía de la gestión institucional, se desarrollaba un enfoque más realista que queda resumido en la tríada eficiencia-eficacia-economía. Es en este contexto donde la evaluación adquiere su función de control, que responde a una serie de claves (ibid.: 96-97): (1) un movimiento de retracción del gasto público, en el contexto de la crisis económica y su lectura neoliberal, que deja una sensación de escasez de recursos crónica; (2) la globalización económica, con las presiones de la competitividad internacional, que generan la preocupación nacional por la calidad de la fuerza de trabajo y fomentan el establecimiento de prioridades; y (3) la redefinición de las estrategias de implementación de políticas en términos de proveedor-cliente impelidas por el control y distribución del gasto.

Se diría, entonces, que la confluencia de un contexto económico y político favorable a la reconsideración de las políticas públicas, las educativas en particular, y de la evolución de los usos de la evaluación en los márgenes de la investigación educativa y el management empresarial, viene a propiciar la reformulación del papel de la evaluación: entre una administración que diseña las políticas y prescribe los estándares, y unas

instituciones encargadas de proporcionar el servicio, la evaluación adopta la forma de medida del rendimiento, esto es, deviene una forma de control (ibid.: 100). GIMENO (1993) se extiende en este punto:

La evaluación externa de rendimientos escolares o de objetivos mínimos es una evaluación indirecta de profesores que puede utilizarse directamente también como un indicador de la eficacia de los docentes y/o de los centros, con miras a jerarquizarlos, concederles determinados beneficios o como simple instrumento de transmitir a los consumidores el control de calidad que son los resultados académicos (pág. 24).

La evaluación pública, pues, *“es cada vez más importante en aquellos países y políticas que pretenden dejar en manos de los consumidores —padres— la elección del servicio público de la educación”* (ibid.). Centros y profesores ven duplicada su visibilidad, frente a la administración y sus sistemas de evaluación, ante los padres, y a través de aquéllas, un buen ejemplo de tecnologías de control. La evaluación de la enseñanza puede conducir así a la toma de decisiones más allá del desarrollo de programas o innovaciones, ayudando a las autoridades a determinar promociones, salarios, incentivos, etc. La evaluación media, en un sistema que tiende a la desregulación, entre la autonomía de los agentes y la exigencia de rendir cuentas que la acompaña:

La competencia puede ser más barata si en ella se juega el empleo. La evaluación de los profesores y de los resultados escolares, la de aquéllos a través de éstos, se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidades, de auditoría, sobre la enseñanza (accountability), para incrementar la competitividad del sistema educativo en la producción de gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas de los consumidores (ibid.: 24)

En efecto, BRASKAMP, BRANDENBURG y ORY (1984) afirman que la utilidad de un programa de evaluación descansa en la relación entre el logro, su evaluación y las recompensas a que conduce, siendo un poderoso medio para que el profesorado perciba las expectativas institucionales acerca de objetivos, estándares y excelencia: por la evaluación se llega a la

definición de “buena enseñanza” (pág. 17). Operación a la que subyace un implícito falaz, a saber:

(...) La práctica que se basa en el conocimiento artístico es altamente resistente a cualquier estandarización del rendimiento, pues tal conocimiento no sólo es ampliamente tácito, sino que está ligado a contextos concretos de experiencia. No puede ser utilizado como base para definir estándares de rendimiento generales. Los criterios de la “buena práctica” varían de acuerdo con el contexto.

(...) La resistencia a la estandarización burocrática que origina la posesión del conocimiento artístico en los profesores sólo puede ser superada eliminando las condiciones en las que este conocimiento es construido y transmitido, o sea, las condiciones de libertad e intimidad profesional respecto a regulaciones externas (ELLIOTT, 1º993: 165).

El poder de intrusión de la evaluación desactiva el entorno que garantiza una práctica autónoma, que, en consecuencia, comienza a ser definida por las nuevas limitaciones que sustituyan a aquél:

(...) Evaluar la calidad supone definirla de hecho a través de los procedimientos por los que se lleva a cabo; al hacerlo se acota o se fija un concepto de *buena enseñanza* y de *buen profesor*. La calidad acaba siendo lo que diagnostican los procedimientos e instrumentos utilizados para revelarla (GIMENO, op. cit.: 25).

La calidad se define operativamente:

(...) En la medida en que a los docentes se les evalúe por criterios de eficacia con sus alumnos, ellos reforzarán la calidad definida. De ahí que la evaluación de profesores cumpla la función de control sobre el profesorado y sobre los contenidos de la enseñanza (ibid.).

“Los esquemas de evaluación —dirá ELLIOTT (1993: 166)— son estrategias de poder para eliminar las culturas profesionales resistentes”, se transfiere la responsabilidad de la generación del conocimiento práctico a otras instancias y se devalúa el papel de la investigación educativa. O muta, cabría pensar. A la manera en que estas evaluaciones definen la buena enseñan-

za, cabe cifrar la contribución de las investigaciones sobre la eficacia de las escuelas y los modelos de gestión y aseguramiento de la calidad a la evaluación de las organizaciones en aquella “negociación de perfiles institucionales específicos” a la que se refería NEAVE (1995), contribuyendo a “fabricar un consenso sobre las propiedades que caracterizan a las buenas escuelas” (ELLIOTT, 1997: 81). Un proceso que BELTRÁN y SAN MARTÍN (1993) describen del siguiente modo:

Los indicadores y/o criterios de valoración utilizados en evaluación son categorías arbitrariamente construidas; se trata de atributos de valor asignados al objeto a evaluar y que expresan el supuesto según el cual el objeto debe mostrar las cualidades señaladas o aproximarse a las mismas en diferentes grados. En consecuencia, la búsqueda de evidencias para caracterizar el objeto se realiza tras ajustarse la correspondiente lente que nos permitirá ver aquello que buscamos y no otra cosa. La utilización de pruebas estandarizadas presupone la homogeneidad de la realidad a la que tales pruebas van a ser aplicadas; de otro modo, ¿cómo podría utilizarse el mismo instrumento para realidades heterogéneas, excepto, si acaso, para mostrar su aproximación o desviación de la norma? La organización ideal implícita en cada prueba, que puede desvelarse utilizando esa misma prueba estándar como negativo, impone su realidad virtual, convirtiéndose en el modelo a seguir por el conjunto de las configuraciones organizativas existentes, no obstante ser todas ellas diferentes entre sí (pág. 21).

Por la homogeneización llega la diferenciación, o la taxonomización de la realidad organizativa que advierten los autores, así como “su *evaluación progresiva*” (ibid.). En cuanto a la calidad de las escuelas, se depuran visiones alternativas, incluso, o especialmente, aquellas que comprometen a quienes trabajan en ellas, exigidos de una responsabilidad que su verdadera autonomía desmiente. Sometidos a controles que operan en diversos niveles, desde los más lejanos proyectados por los sistemas de indicadores de calidad producidos por los organismos internacionales, pasando por las evaluaciones externas en los sistemas nacionales —réplicas en muchos casos de aquéllos—, hasta las formas de autoevaluación que les implican más directamente —proporcionadas por una investigación educativa vencida hacia los determinantes productivistas—, los profesores participan en la

(re)producción de una calidad técnicamente perfilada, aparentemente incontestable, que proyecta sobre sus prácticas tecnologías de control progresivamente más envolventes.

4.3.- EFICACIA, MEJORA Y GESTIÓN DE LA CALIDAD: UNA TRÍADA PARA EL CAMBIO ORGANIZATIVO.

Hemos abordado en el apartado anterior los sistemas de control de la calidad proyectados sobre sistemas educativos y escuelas, y el modo en que contribuyen a conformar tanto los unos como las otras. Pero éstos responden tan sólo a uno de los vectores de la doble lógica regulación/desregulación que hemos venido señalando como definitoria de las políticas de calidad, en consonancia con el imperativo de “garantizar” o “asegurar” la calidad con tecnologías externas a las organizaciones. No obstante, la lógica desreguladora que imprime la ideología de mercado en la gestión de los sistemas educativos resulta engañosa, pues si bien parece alentada por la liberalización y la desregulación lo es únicamente a condición de trasladar a las organizaciones unos modos de gestión semejantes. Es por ello que los principios y herramientas de aseguramiento de la calidad que apuntamos en el apartado 4.2. actúan en connivencia con otro tipo de tecnologías que operan desde dentro de las organizaciones. No basta, en este sentido, con sujetar a controles los sistemas educativos y sus instituciones, es necesario, además, que el control penetre “capilarmente” (FOUCAULT, 1980) en las organizaciones, produciendo los efectos de poder caros a las nuevas lógicas. Esto es, la instauración de una lógica de mercado en el ámbito de la educación exige la introducción de mecanismos de gestión de las escuelas propios de las organizaciones empresariales; es en este ámbito donde se hacen evidentes las proyecciones del postfordismo: la flexibilidad del mercado y de la organización del trabajo se llaman la una a la otra, y alterar las relaciones de producción exige modificar los modos en que se organiza la misma.

Los sistemas de control de la calidad, entonces, operan también internamente —y algo de eso vimos en el apartado previo—, en la forma de

modelos de autoevaluación institucional y de gestión de la calidad que resultan difíciles de distinguir —en realidad, ésta última incorpora de modo inexcusable sistemas de control de la eficiencia y la eficacia, de aseguramiento de la calidad por los propios trabajadores y gestores de la organización—. Sin embargo, en tanto el control persigue la configuración similar de las organizaciones, su diseño de acuerdo a idénticos criterios, la evaluación o el aseguramiento de la calidad, externos y/o internos, requieren de un tercer elemento: el cambio. En un ámbito como el educativo, con un determinado perfil institucional, con unas tradiciones y culturas organizativas características que han venido a conformar las identidades o subjetividades docentes de modo peculiar, la inserción de modos de gestión nuevos requiere de un cambio organizativo (y cultural) considerable. En este sentido, la evaluación sirve al control y la monitorización del cambio. Una noción, la de cambio, que, como vimos en el capítulo tercero, se ha visto afectada también por las transformaciones económicas. Asistimos, en concreto, a la era del cambio continuo y acelerado, de la adaptación constante de la organización en pro de su supervivencia. Una concepción del cambio que torna precarias algunos formatos, y que no deja de ser un modo de instalar otros más convenientes a las nuevas lógicas de producción.

En el ámbito educativo esta dinámica de “evaluación para el cambio” que resumiría la tendencia a reconstruir las instituciones —a la manera que la reestructuración auguraba una reconfiguración de los sistemas—, se evidencia, por un lado, en la confluencia de dos, llamémoslas así, tradiciones de investigación educativa: las investigaciones sobre la eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela. Si las primeras atendía a la determinación de las características y factores de una “buena escuela” —verbigracia: una escuela eficaz—, el segundo parecía más interesado por la propia dinámica del cambio en contextos particulares. El encuentro de estas dos ‘tradiciones’ remite tanto a la voluntad de superar las respectivas insuficiencias como a la anunciada tendencia de aunar control y cambio —eficacia y mejora aquí. Si en el apartado previo ya anunciamos algunas implicaciones de las investigaciones sobre la eficacia, ahora trataremos de abordar ambas y su acercamiento. Por otro lado, y en parte debido al escaso componente práctico de las primeras, las políticas de calidad en el

ámbito organizativo han venido caracterizándose por fórmulas híbridas, articuladas en torno a modelos de gestión de la calidad procedentes del ámbito empresarial —la llamada Gestión de la Calidad Total (TQM)— que representan el vector de control o evaluador, y formatos de innovación que, servidos por aquéllos, atienden más a la implementación del cambio organizativo. Es en este punto donde la, a su vez híbrida, fórmula eficacia-mejora, ha jugado un papel central. En breve, los modelos de gestión de la calidad transportan herramientas de control y aseguramiento de la calidad que han de operativizar los propios trabajadores —los profesores, en este caso—, al tiempo que sirven a la socialización de una nueva concepción de la organización que pone el acento, fundamentalmente, en la cultura organizativa. Este es el proyecto de largo aliento. Pero como el control o la evaluación no suelen ser bienvenidos en las escuelas, ha sido necesario presentarlos como elementos necesarios para el cambio y la mejora, de ahí que aparecieran en conjunción de modelos de innovación que ceden el protagonismo a los agentes (una de las notas del cambio).

Una hipótesis a confirmar: los modelos de innovación asisten a la verdadera transformación que se persigue, la de los modos de organización, por lo que su instrumentación es conveniente a aquéllos, en primer término, cuando no sirven, además y en relación a lo anterior, a cuestiones de legitimación política de las agencias que impulsan tales transformaciones, las administraciones educativas fundamentalmente.

Eficacia, mejora y gestión de la calidad constituyen, pues, la tríada del cambio organizativo necesario para conciliar su gestión con la del sistema. Ahora bien, una segunda hipótesis que cabe plantearse es hasta qué punto ese cambio organizativo, cultural y aun de las subjetividades docentes no tiene como requisito la instauración de un verdadero mercado en educación; de otro modo, algunas de las claves que explican el cambio organizativo remiten a la configuración de una nuevas relaciones en el sistema, características del mundo empresarial, sin las cuales aquellos cambio quedan limitado o carecen de sentido.

Y aun puede plantearse una tercera hipótesis, en relación a la segunda. Los sistemas de gestión de la calidad, abanderados de las nuevas formas de producción y de organización del trabajo, que se quieren antiburocráticas y superadoras de los modos tayloristas, contienen, por la

particular configuración del "mercado educativo", implicaciones paradójicas para el trabajo de los profesores: los sistemas de aseguramiento de la calidad, los modelos de gestión de la calidad total en contextos educativos pueden generar efectos burocratizantes para la práctica de los profesores, pues la aplicación de los mismos presentan signos de taylorización de los procesos, y otros que describiremos más adelante.

Así, la autoevaluación no es tal si viene diseñada externamente, el sentido del cambio o la mejora quedan supeditados a las formas de gestión que pretenden implantarse. El verdadero objetivo es socializar a los profesores a través prácticas discursivas que conformen de otro modo su manera de entender la organización, que alteren su subjetividad —construida ahora desde otros supuestos— y, en fin, su(s) cultura(s) profesional(es).

La calidad ha devenido finalmente gestión, en el último giro de un discurso inagotable, que tiende a cerrar significados y, más importante aún, configurar prácticas. Juguemos ahora con esas tres palabras de la tríada. El objetivo es gestionar eficazmente las escuelas para mejorar continuamente, eso sí, de acuerdo a determinados modos de gestión, no cualesquiera como auguraban las promesas de autonomía y profesionalismo de la reestructuración. Y hacerlo en orden a asegurar la productividad —que ahora llamamos calidad— de las organizaciones, y garantizar su adaptabilidad y supervivencia en un mercado que, de momento, difiere de aquél al que sirven los citados modos de gestión. Difiere porque el Estado mantiene todavía su poder de regulación sobre el mismo —la pesadilla de un neoliberal—, recordándonos la gran contradicción: para asegurar sus condiciones de legitimación el capital ha de recurrir al Estado, con la educación como elemento central; pero, a su vez, el Estado, para legitimarse frente a la ciudadanía no puede hacer evidentes sus "prestaciones". La suma de una y otra legitimaciones deviene en el mantenimiento de controles y regulaciones de los sistemas educativos que impiden la configuración de un verdadero "mercado educativo". La desregulación de la gestión, en sus distintas traducciones, y la difusión de los nuevos modos de gestión son, por el momento, la versión más avanzada de dicho mercado. En las regulaciones que todavía persisten residen en gran medida los últimos impedimentos al advenimiento de aquél.

En el capítulo tercero analizamos las condiciones de emergencia del discurso sobre la calidad que determinaban y explicaban las distintas tendencias y contenidos de éste en su devenir histórico. Una de las dimensiones que se veían afectadas por dichas determinaciones era el cambio, el modo en que se entendía, su magnitud, sus estrategias. Vimos entonces que la tendencia más general era aquella que discurría desde las grandes reformas, por la vía eficientista primero y eficazista más tarde, a reformas más restringidas, más selectivas, menos costosas. Finalmente, y aunque no signifiquen lo mismo, en lugar de reformas se habla de innovaciones, diferencia en el lenguaje que, a la postre, resulta elocuente. El cambio disminuye en magnitud, se aleja del centro, se acerca a los contextos que antes ejecutaban las reformas diseñadas por otros, y restituye a los agentes un protagonismo que habían perdido; antes que de transformación se habla de mejora, el cambio ya no es un acontecimiento sino más bien una dinámica continua. Las grandes reformas curriculares, en fin, dejaron paso a otro tipo de reformas que no son ajenas, insistimos a las condiciones que las alumbraron, en un proceso que SKILBECK (1988: 37 y ss.) resume en el tránsito de la *investigación, desarrollo y disseminación (IDD)* a la *revisión, evaluación y desarrollo (RED)*, caracterizado por: (1) una revisión y evaluación sistemática de los procedimientos, a cargo de los propios participantes, (2) la función evaluadora de la investigación, (3) la consideración de que "*la evaluación, incluida la autoevaluación institucional, carece de sentido salvo que conduzca a la acción*", una acción experimental, controlada y sujeta a revisión, (4) las estrategias RED no excluyen, e incluso se complementan, con estrategias IDD, (5) la toma de conciencia al nivel de la escuela de la necesidad de la evaluación y de su naturaleza, efecto positivo del movimiento de rendición de cuentas, y (6) las revisiones escolares pueden ser la base para proyectos más amplios (RED como plataforma de IDD).

Como advierte Skilbeck, las presiones a favor del *accountability*, no son extrañas a este cambio de signo en las reformas, como no lo son los discursos a favor de una mayor autonomía de las escuelas, que se concretarían en la corriente llamada Desarrollo Basado en la Escuela (DBE), cuyos principios básicos (Holly, 1989) recoge ANTUNEZ (1994):

- a) El centro escolar es la unidad del cambio,
- b) El DBE implica un aumento de la autonomía y le poder de los profesores,
- c) el DBE implica determinados procesos de internalización o toma de conciencia,
- d) el DBE utiliza el “modelo de proceso” o de resolución de problemas,
- e) el DBE implica, a la vez, apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para el desarrollo (pág. 85).

En este sentido, la reestructuración, que combinaba autogestión y desarrollo profesional (WHITTY, POWER y HALPIN, 1999) habría alimentado un giro en las reformas que conjuga discursos diversos y, por ello, hace difícil discernir los propósitos del cambio en cada caso. Con todo, y como señala Antúnez, el cambio se sitúa en los centros, es asumido por los profesores —a retener la alusión a los procesos de internalización—, pone el acento en los procesos y la solución de problemas, y requiere de algún tipo de apoyo externo. Esto es, bien que radicado en los centros el cambio no es realizado al margen de instancias externas, la asunción de protagonismo por parte de los profesores puede tornarse aumento de la responsabilidad, y el foco apunta a una mayor eficiencia de los procesos. En puridad, no se habla tanto de reformas cuanto de innovaciones:

Las innovaciones son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas, instrumentos, artefactos..., tecnologías, en suma, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos. La innovación, dicho de otra manera, sería el resultado de un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y las alumnas (ANTÚNEZ, op. cit.: 83).

Definición que sugiere algunas cuestiones. En primer lugar, las innovaciones, aunque llevadas a cabo por los profesores, pueden estar diseñadas externamente, ser aplicaciones (de hecho la capacidad y los recursos de los profesores para diseñar instrumentos o artefactos son bastante limitados). En segundo lugar, la conceptualización de la innovación como “resultado de un cambio exitoso” remite a la preponderancia obtenida por el discurso eficazista, que cifra el éxito, además, en algún tipo de mejora

en el rendimiento de los alumnos. Insistimos en la a menudo confusa concepción del cambio o la innovación situados, que hace descansar la responsabilidad del cambio en centros y profesores pero dice poco de su origen y propósito. Los requisitos que el propio Antúnez enumera en relación a la incidencia de las innovaciones así lo atestiguan: (a) son promovidas y desarrolladas por un colectivo, atentas al cambio en el nivel escolar y de aula, y más que una intervención puntual consisten en un conjunto de actuaciones; (b) dependen de la capacidad de convicción de la propuesta, de la velocidad de su difusión y de la credibilidad de sus promotores, no tanto del modelo de innovación adoptado; (c) son cuidadosamente planificadas, atendiendo, en particular, a los aspectos culturales del cambio; (d) se desarrollan con parsimonia, con el tiempo necesario y sin caer en una retórica o especulación teórica excesivas; (e) son desarrolladas voluntariamente; (f) los expertos y sus diseños pueden contribuir favorablemente; (g) se centran en la resolución de problemas concretos de los profesores; (h) son desarrolladas de manera creativa antes que impuestas; (i) se diferencia entre *“innovación técnica (baja formalización, descentralización y elevada complejidad) e innovación administrativa (elevada formalización, centralización y complejidad reducida)”*; (j) requiere de un aprendizaje, que comporta tiempo así como ciertos requisitos y condiciones favorables; y (k) buscan la mejora, en función de las necesidades de los estudiantes (ibid.: 83-84).

Todas estas características, que podríamos denominar como una suerte de consenso sobre el cambio en educación, proceden del modo peculiar en que se ha procedido a conceptualizar éste en los discursos hegemónicos y las tradiciones generadas por determinadas corrientes de investigación, a las que nos referiremos de inmediato.

En términos cronológicos, HOPKINS y LAGERWEIJ (1997: 72-73) hablan de cuatro grandes etapas en el entendimiento del cambio en educación:

1) A mediados de los años sesenta se apuesta por la adopción de materiales didácticos, en el contexto de reformas curriculares. Grandes “paquetes de materiales curriculares”, diseñados por grupos de expertos externos sirven de ejemplo a unos profesores que no participan en su producción. Para los autores, su alcance fue muy limitado.

2) Durante los años setenta, se entra en una fase de "*documentación del fracaso*", que sirvió para cuestionar el movimiento de reforma del currículo y, en general, los modelos "de arriba abajo", y reclamar un mayor esfuerzo en la formación permanente. Es el periodo donde se asientan las bases del cambio de orientación en las reformas.

3) Desde finales de los setenta a mediados de los ochenta, discurriría el llamado "*periodo del éxito*". Aparecen los primeros estudios sobre eficacia escolar y se establece un consenso sobre las características de las escuelas eficaces. También durante este periodo se realizan proyectos sobre la mejora de la escuela. Aquí arranca, de hecho, el interés de la OCDE por esta línea de trabajo. En 1982 este organismo pondrá en marcha el Proyecto ISIP (*International School Improvement Project*), "*que dio cuerpo teórico a lo que ya era una práctica valiosa*" (MUÑOZ REPISO, 1998: 245-246).

4) Finalmente, se hace evidente que describir el éxito no basta para entender cómo conducir el cambio: entramos en la fase de gestión del cambio. En este marco, se trata de abordar estrategias que impliquen a los protagonistas de la práctica, y tengan efectos en los contextos reales donde ésta acontece.

A partir de aquí, justificaciones de otra índole, que claman contra la burocratización y el intervencionismo de la administración, apuestan por la tradición de las "buenas prácticas" como modelo a imitar. Si se produce un acercamiento a las prácticas reales es con modelos exportados desde otros contextos. De hecho, la propia denominación 'gestión del cambio', y sus correlatos, procede del ámbito empresarial:

(...) La experiencia actual indica que, si las necesidades y la motivación del personal se relacionan satisfactoriamente con los objetivos de la organización, los resultados más probables son la eficiencia y la eficacia. Tras un detallado examen de empresas bien gestionadas, la evidencia muestra que la rentabilidad a largo plazo se logra mejor en aquellas donde los procesos de gestión están fundamentados en la libertad de acción personal y el compromiso activo de todos los trabajadores (WHITHAKER, 1998: 16).

Empresa, eficiencia, eficacia, gestión, son nociones que presiden los discursos sobre un cambio que se aleja definitivamente de la noción de reforma:

(...) En ninguna de las actuales reformas está presente la noción de que lo más apropiado es la reforma continua y sistemática, en la que el cambio se vea como un proceso constante de construcción y desarrollo, antes que algo a lo que dedicarse con toda la energía cuando las cosas se han puesto realmente mal. Si no se puede confiar en que las escuelas cambien por sí mismas, entonces serán necesarios intermitentes periodos de intensa actividad. Como la velocidad del cambio en el mundo acelera, esta intensidad llegará a ser más necesaria e insistente y, tristemente, cada vez menos funcional (ibid.: 19).

Un cambio entonces que deviene continuo porque en términos más generales se acelera, y requiere flexibilidad y capacidad de adaptación. Las exigencias de las economías flexibles son apreciables en una concepción del cambio organizativo que se aproxima a la integración de lo global y lo local, el enfoque sistémico, el liderazgo, la potenciación, implicación y satisfacción del individuo (el *'empowerment'*), y el énfasis en el clima, la cultura y su gestión. En general, el tránsito en la concepción del cambio conduce, de momento, a una consideración del proceso del cambio, antes que del contexto o la esencia del mismo (HARGREAVES, 1996: 37). La atención a los procesos es una tendencia de largo aliento, presente como vimos en el trazado de los indicadores de calidad, una evidencia de la preocupación renovada por la eficiencia que hace reposar en los centros la responsabilidad del cambio. Las investigaciones sobre el perfeccionamiento y la mejora de la escuela, como veremos, son el reverso y el complemento a la vez de la ya irreversible preocupación por la eficacia. Como resume Hargreaves, el cambio es un proceso, ya no un hecho, la práctica cambia antes que las creencias, es mejor pensar en grande pero actuar en pequeño, planificar de modo evolutivo y no lineal, la planificación política no puede pesar sobre lo que realmente importa, las estrategias de *'abajo arriba'* se integran con las de *'arriba abajo'*, y el conflicto es un elemento necesario del cambio. Como el propio autor afirma, *"el examen detenido de estos principios revela que algunos son menos evidentes por sí mismos y más discutibles de lo que parece"*

a primera vista" (ibid.: 38). La maximización de la lógica que atiende a la eficiencia de los procesos alcanzará a la translación desde el mundo empresarial del *'reengineering'*, como traerá modelos de gestión de la calidad donde el cambio se sustenta en la revisión y el control. No conviene olvidar, por ello, los discursos implicados en la aparentemente indiscutible necesidad de hacer a los centros y los profesores protagonistas del cambio, del mismo modo que no puede ignorarse el escenario de tales batallas:

El *cambio* es un término que desde los años setenta y ochenta se ha hecho tópico y ha servido para identificar la clave del éxito especialmente en las organizaciones industriales y comerciales. Se habla de gestión del cambio, de dirección del cambio, de estrategias del cambio... como soluciones para sobrevivir, para luchar contra la competencia o para ofrecer productos y servicios que tengan aceptación. En las instituciones escolares sucede algo parecido aunque con algunas diferencias, lo cual debería ser una razón más para actuar con cautela cuando se comparan las organizaciones industriales o comerciales con las escuelas. La diferencia más importante en este sentido es que hasta ahora entre nuestros centros escolares más que competencia ha habido —cuando la ha habido— emulación y el estímulo para el cambio ha sido relativamente poco importante. Los intentos de innovación hasta ahora suelen realizarse —y eso es plausible— más pensando de puertas adentro, tratando de encontrar respuestas mejores para resolver situaciones y problemas que con el ánimo de destacar o competir con otros centros (ANTÚNEZ, op. cit.: 81).

4.3.1.- EFICACIA Y MEJORA: LA REDEFINICIÓN DEL CAMBIO.

Centrémonos en los dos primeros elementos de la tríada. *"Yo también quiero ser eficaz"*, clamaba ÁLVAREZ MÉNDEZ (1996) en un breve artículo donde venía a cuestionar la neutralidad del término eficacia y a poner en evidencia su uso ideológico y aun su procedencia. Se diría el grito hastiado de quien asiste a la sacralización de un concepto que en las últimas tres décadas ha protagonizado en gran medida el discurso sobre la calidad (se puede decir que forma parte de la "familia", del universo simbólico que lo caracteriza). Las investigaciones sobre la eficacia de la escuela se centran en *"ciertas condiciones internas que son típicas de las escuelas que*

logran altos niveles de resultados para sus estudiantes” (HOPKINS, 1987: 3); tales condiciones pueden producir diferencias en los resultados de los alumnos, relacionadas con variaciones en la calidad del clima, la cultura o el *ethos* de las escuelas, por lo que puede afirmarse (1) que pueden establecerse las conexiones entre las características de las escuelas eficaces y los procesos tipo que representan, (2) tales características son susceptibles de alteración, y (3) los profesores y las escuelas tienen más control del que imaginan en este sentido. A partir de aquí, los esfuerzos se dirigirán a identificar las características de las escuelas eficaces y relatar las conexiones de éstas con los procesos tipo.

A los listados de características se añaden una serie de factores de proceso en la organización: liderazgo, sistema de valores, expectativas y metas consensuados, interacción y comunicación vertical y horizontal, e implementación planificada (ibid.: 3-4). En el nivel del aula, al que preferentemente se dirigen, tales factores se concretan, con GRAY y WILCOX (1995: 19-20), en la centralidad de los valores institucionales, la presión por el rendimiento (mutuas expectativas de profesores y alumnos), unas relaciones de respeto recíproco y de ausencia de conflicto, y, finalmente, la convicción de que *“este tipo de cosas no ocurren sin más; hay que gestionarlas”*, que pone de relevancia el papel del liderazgo en *“una búsqueda constante de modos de evaluar y mejorar el rendimiento general de la institución”* (ibid.: 20).

Puede imputarse la emergencia de estos estudios al impacto del Informe Coleman —al que nos referimos en el capítulo tercero—. CREEMERS (1997: 53 y ss.) habla de la proliferación de estudios que trataban de explicar las diferencias de rendimiento entre escuelas, movimiento que culminaría con el consenso de los primeros estudios sobre eficacia escolar en torno a una serie de factores, un núcleo recurrente conformado por los siguientes: (1) un fuerte liderazgo educativo, (2) altas expectativas respecto a los resultados de los alumnos, (3) énfasis en las destrezas básicas, (4) clima seguro y disciplinado, y (5) evaluaciones frecuentes del progreso de los estudiantes. Si esta primera cohorte de estudios se desarrolló durante los años setenta y los ochenta, a finales de éstos nace una segunda generación centrada en las escuelas de primaria fundamentalmente. Representativa de esta segunda tanda de investigaciones es la revisión efectuada por Levine y Lezotte (1990), citada por Creemers: (1) clima y cultura productivos, (2)

centrada en la adquisición de destrezas básicas, (3) seguimiento del progreso de los alumnos, (4) desarrollo del personal docente orientado a la práctica, (5) liderazgo destacado, (6) participación destacada de los padres, (7) acuerdo y puesta en práctica de estrategias instructivas eficaces, y (8) expectativas y exigencias especificadas para los alumnos (ibid.: 60). El mapa se iba complicando, atendiendo a cuestiones de los ámbitos organizativo y de la instrucción, fundamentalmente. Curiosamente, los hallazgos venían a coincidir en gran medida a un lado y otro del Atlántico, como se asemejaban, en lo sustancial, a los de los primeros estudios.

Por otra parte la eficacia en el aula remitía o se relacionaba con otros niveles, incluyendo variables de centro y de contexto, predicándose la interrelación entre los niveles de aula y escuela. Cabe preguntarse si la ampliación del foco de esta segunda generación de estudios, que transita claramente hacia factores organizativos —entendidos como condiciones para los factores de aula— no está, a su vez, relacionada con el progresivo peso que dichos factores iban cobrando en el discurso, por efecto de los trabajos de los organismos internacionales en la construcción de sistemas de indicadores de calidad más comprehensivos, de un lado, y la profusión de la literatura gerencialista, que se revelaría en el recobrado vigor de los factores relativos al clima y la cultura, destacados como elementos fundamentales del cambio (WHITHAKER, op. cit.). Otros factores de la escuela citados son los procedimientos de agrupamiento de los alumnos (en el cruce de lo curricular y lo organizativo), una política de evaluación, y otra relativa a la coordinación y supervisión de los profesores (CREEMERS, op. cit.: 68 -69). En el nivel del contexto, una política nacional de evaluación, un currículo estatal, formación y apoyo a las escuelas, supervisión constante y distribución de fondos por resultados, entre otros factores (ibid.: 70), avisan del contrapeso centralizador a la eficacia descentralizada.

La mejora de la escuela es un intento sistemático de cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas relacionadas para mejorar, en última instancia, la eficacia en el logro de las metas; tres son, según HOPKINS (1987: 1-2), las principales conclusiones de este otro cuerpo de investigaciones: (1) lograr el cambio es más una cuestión de implementar nuevas prácticas en nivel escolar que de la mera decisión de

adoptarlas, (2) es un proceso cuidadosamente planificado y gestionado que tiene lugar a lo largo de una serie de años, y (3) es muy difícil cambiar la educación sin cambiar la organización de la escuela, algo que requiere la implicación del claustro de profesores y el soporte del líder. Es un enfoque que excede el nivel del aula. Puede implicar a varias escuelas, a iniciativa de la propia escuela, la inspección o las autoridades educativas.

Curiosamente, como recuerdan HOPKINS y LAGERWEIJ (op. cit.: 78 y ss.), la adopción de este tipo de estrategias nace del cuestionamiento de las relaciones entre política y práctica, con un enfoque que apuesta definitivamente por la segunda, con *"la meta a largo plazo de crear una escuela ideal que se renueve a sí misma"*. La mejora se define como un esfuerzo continuado y sistemático dirigido a alterar las condiciones de aprendizaje y otras asociadas, aspecto en el que coincide con el enfoque de la eficacia, si bien difieren en la estrategia. Supuestos inherentes a este movimiento son: la escuela como centro del cambio, el cambio ha de ser planificado y gestionado, las condiciones internas de la escuela son fundamentales, los resultados han de definirse en términos amplios, atendiendo a las metas educativas, hay que actuar a distintos niveles e implicar a distintos agentes, dentro y fuera de la escuela, es necesario integrar estrategias de arriba abajo y de abajo arriba, y hay una tendencia a la institucionalización. De especial importancia es la vinculación de la mejora del rendimiento a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, puente entre las preocupaciones de los estudios sobre eficacia y los enfoques antes anunciados de gestión del cambio.

A diferencia de las investigaciones sobre la eficacia, en el movimiento de mejora hay una preocupación por las estrategias, por los procesos de implementación: la planificación, la disponibilidad de recursos, los apoyos externos, los agentes del cambio, etc. Son aspectos de los procesos que desencadenan y guían el cambio, con el horizonte de la institucionalización, donde el cambio *"es incorporado a las estructuras de la escuela"* (ibid.: 81-83).

En la consideración de factores que definen la capacidad para el cambio de las escuelas, encontramos elementos comunes, como el liderazgo, la comunicación o la coordinación, y acentos nuevos, como la planificación, la evaluación, la visión o el aprendizaje, que nos acercan más a las metáforas

que se aproximan. De singular relevancia es el interés, iniciado en los años ochenta, por autoevaluación o revisión de la propia escuela que “proporciona las bases para la exigencia de responsabilidades y una estructura para gestionar el proceso de cambio” (ibid.: 88). La mejora de la escuela integrará esta estrategia como una fase recursiva del proceso global de desarrollo, en una lógica circular cara, como veremos, a otros discursos. Todavía resta un último elemento:

(...) Los esfuerzos de autoevaluación y de planificación creaban las condiciones para efectuar cambios en el currículo y en la enseñanza. Fueron condiciones necesarias, pero no *suficientes*, para mejorar los resultados de los alumnos. Deben integrarse o generar modificaciones específicas de currículo o de la enseñanza si queremos que el resultado sea una mejora en los logros de los alumnos (...). La estrategia clave para conseguir esto es, claramente, la formación permanente (*in-service training*) o el desarrollo del personal docente (ibid.: 89).

Modalidad que habría ganado peso en las políticas educativas en general (NEAVE, 1992; OCDE, 1990), y que, como en el caso que nos ocupa, estaría relacionada, a su vez, con la iniciativa del cambio, como comenta HARGREAVES (op. cit.):

Los *instrumentos* políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen para por alto, mantener o dejar de lado los *deseos* de cambio de los profesores. Tales instrumentos se basan, por regla general, en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien. Dan por supuesto que los niveles educativos son bajos y que los jóvenes fracasan o dejan el sistema educativo, porque la práctica de muchos profesores es deficiente o está mal orientada. Se dice que la razón de que los profesores sean así es que carecen de destrezas suficientes, de conocimientos de principios o de las tres cosas a la vez. Los políticos y administradores creen que el remedio de tales defectos y deficiencias ha de ser drástico, exigiendo instrumentos decisivos de intervención y control que hagan que los profesores adquieran más destrezas, más conocimientos y sean más responsables (pág. 39).

En efecto, que la filosofía del cambio sea otra, que altere sus supuestos, no impide que, por la configuración de los sistemas educativos, y por la persistencia del vector centralizador, no sea impulsado, diseñado y en parte implementado por las administraciones. En este sentido, las políticas de formación se resuelven en los centros como nota concomitante a un cambio que, en general, se acerca a éstos, pero no deja de ser un potente instrumento de socialización profesional. De hecho, parte importante de esa formación radica, seguramente, en el aspecto simbólico, en tanto *“los esfuerzos de mejora escolar generan un lenguaje específico sobre la enseñanza y el cambio”* (HOPKINS y LAGERWEIJ, op. cit.: 98). En fin, la predominancia de determinados formatos de innovación, de ciertos paradigmas de investigación, si así puede denominárselos, no excluye su encaje en políticas más amplias:

El término “mejora” abarca en la actualidad el aumento de los niveles de rendimiento de los alumnos en el currículo, la elevación del nivel profesional del profesorado, el despliegue de destrezas de gestión por parte de los directores de los centros y la prueba de una mayor eficacia en el uso de los recursos (SKILBECK, op. cit.: 41).

Skilbeck achaca a los programas de mejora una excesiva atención a los procesos de cambio que hace palidecer el interés por los fines, los valores y aun los contenidos del mismo, esto es, el énfasis en la mejora puede hacer olvidar aquello objeto de mejora. El autor lleva su crítica más lejos:

La mejora escolar no se ha dirigido, por tanto, clara y definidamente a la adopción de formas y métodos específicos o particulares de innovación en las escuelas, ni ha especificado tampoco modos concretos de investigación y desarrollo. Constituye más bien una forma de reunir los restos de los programas de desarrollo a gran escala y las alternativas y contraprogramas (por ejemplo, de “investigación en la acción”) que aquellos suscitaban (ibid.: 46).

Denuncia en la que incurre igualmente ELLIOTT (1997), cuando advierte del peligro de subordinación de la investigación acción a una lógica del rendimiento:

(...) En este contexto, la investigación acción tomará probablemente la forma de una estrategia de capacitación profesional que permita a los formados y los prácticos descubrir los medios técnicamente más eficientes de ejecutar sus funciones asignadas. De este modo, la investigación acción resulta enteramente equiparable con la investigación de la eficacia de la escuela y el discurso de poder. Si esta última proporciona los criterios de rendimiento óptimo, la investigación acción puede descubrir a los profesores como ejecutar tales criterios en sus prácticas. Se convierte en una forma de investigación de la mejora escolar que opera dentro de un marco de calidad producido por la investigación de la eficacia de la escuela (pág. 81).

Tal vez en esta capacidad de incorporación de discursos alternativos —extrapolados y recontextualizados— radique una de las claves de la fusión de ambos paradigmas. Así KUSHNER (1997: 78) recuerda que el papel de los teóricos de la eficacia y la mejora en la reforma curricular en UK consistió en “*poner el énfasis en la homogeneidad de las clases y la facilidad de su control*”, donde se conciliarían la preocupación por el rendimiento y la reclamada focalización en el aula y los procesos de instrucción.

Analicemos ahora esos intentos para entender sobre qué supuestos se asienta la noción del cambio en educación y cómo contribuye a las estrategias bajo el paraguas del discurso sobre la calidad. Para BOLLEN (1997: 17 y ss.) la investigación sobre eficacia escolar se ocupa del modo de funcionamiento de las escuelas, como si se tomara una fotografía de una escuela y se comparara con otras; la mejora de la escuela trata de indagar, en cambio, cómo evolucionan las escuelas, recogiendo relatos de distintas escuelas y combinándolos para obtener algún tipo de conocimiento sobre/para la práctica. A grandes rasgos podría afirmarse que ambos enfoques coincidirían en la atención combinada a las condiciones de aprendizaje y otras relacionadas, pero el segundo estaría más orientado al desarrollo y la acción, persiguiendo el objetivo a largo plazo de afrontar la solución de problemas y comprometiéndose en la evaluación de las estrategias de mejora (HOPKINS, 1987: 4).

La conjunción del conocimiento sobre los factores o características de la eficacia y el desarrollo de los procesos de mejora puede dar lugar, pues, a un paradigma común, que debe salvar, no obstante, las deficiencias de

ambos dos. Curiosamente, si en los años ochenta la OCDE mostró interés por la mejora, en los noventa se decantaría por los estudios sobre eficacia, redundando en *“un aprovechamiento de los mejores resultados de las dos [que] sin duda ha contribuido a este acercamiento”* (MUÑOZ REPISO, 1998: 246).

BOLLEN (op. cit.: 32-33) sitúa la necesidad de este encuentro en un contexto donde comienza a imperar el mercado, la desregulación y la descentralización del sistema que deposita responsabilidades de gestión en los centros y confiere autonomía a los profesores (con tendencias recentralizadoras también). Todo ello exige un liderazgo educativo y un trabajo colegiado más allá del aula, y la adopción de un enfoque cultural y organizativo distinto, en consonancia con el concepto de la *“organización de aprendizaje”*. El principal problema de la investigación sobre eficacia de la escuela sería su difícil aplicabilidad; el de la mejora de la escuela, su falta de fundamentación teórica.

REYNOLDS y STOLL (1997: 110 y ss.) comparan ambos enfoques y recogen los acercamientos entre ambos *“a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos y la calidad de la escuela”*:

(...) Si analizamos la práctica de la mejora de la escuela en primer lugar resulta patente que es necesario localizar los factores que hay que cambiar dentro de la escuela y del aula para mejorar los procesos y los resultados. La investigación sobre eficacia puede proporcionar ese conocimiento. De la misma manera, la mejora escolar y sus consiguientes cambios en los factores de la escuela y el aula pueden proporcionar un campo de pruebas para las teorías de eficacia escolar relacionadas con procesos y resultados, demostrando de esta forma si existen vínculos causales (ibid.: 111).

Matrimonio de conveniencia, se diría, que trata de suplir las deficiencias de un paradigma y otro. En el primer caso, se echan en falta estudios de casos de escuelas eficaces que revelen interrelaciones entre las variables, como, en términos más generales, una mayor atención a los procesos que a los factores, sin desdeñar éstos; un enfoque, en fin, más dinámico que arroje luz sobre el proceso que conduce a ciertas escuelas a ser más eficaces que otras; hay que atender, asimismo, al impacto de instituciones más amplias y a las condiciones externas a la escuela que pueden

generan mejora; más que una enumeración de factores se requiere una secuencia e interrelación de éstos en relación al cambio, así como una clarificación de variables causa y efecto; es necesario actualizar y contextualizar los estudios sobre eficacia de modo que el modelo de "buenas prácticas" no devenga tecnológico (ibid.: 111-115). Se aprecia, en suma, una exigencia de mayor sistematicidad y aplicabilidad al conocimiento aportado, en consonancia con la atención al contexto institucional y la especificidad de las escuelas, que contradice su propia pretensión de no proporcionar modelos descontextualizados.

HARGREAVES (op. cit.: 86-87) señala el esfuerzo de muchos investigadores por desarrollar tecnologías cuantitativas "duras" para poner de manifiesto las certezas científicas generalizables sobre la eficacia escolar; los atributos de eficacia se aplicaban a la práctica de acuerdo a objetivos políticos o "*para supervisar el progreso y la actuación*". Sin embargo, esta fe en las virtudes científicas del conocimiento sobre la eficacia y la generabilidad de sus hallazgos habría operado en favor de la apuesta por el perfeccionamiento, más acorde con las paradojas postmodernas que el propio autor describe en su obra, en concreto, las certezas científicas darían paso a la certezas situada, más propicia al papel de los agentes en los contextos particulares y sus problemas.

Con el tiempo, también el enfoque de mejora revelará sus carencias, que, curiosamente, llevan a recuperar algunas de aquellas "certezas científicas": debe prestar mayor atención al impacto de los cambios en los resultados de los alumnos; el acercamiento multinivel, de conjunto, requiere de mayores precisiones en los programas, atendiendo al contenido, enfoque o grupo destinatario; es necesario "*pulir las variables independientes*", conocer el origen de los logros, y acercarse más al nivel del aula, tradicionalmente descuidados; el desarrollo de los profesores, objetivo destacado de los proyectos de mejora, debe conciliarse con los intereses de padres y alumnos; hay que replantear el enfoque técnico racional o empírico racional usualmente adoptado, al tiempo que relativizar la importancia dada a "la voz del profesor" (REYNOLDS y STOLL, op. cit.: 115-117). Da la impresión, en conjunto que se vierten sobre la mejora el énfasis en el rendimiento y la instrucción característicos de la eficacia, y que, por otra parte, se

trata de limitar, paradójicamente, la importancia concedida a los profesores, en favor de otros agentes e instancias.

La fusión de ambos enfoques deviene en una *"nueva ola de pensamiento sobre la mejora de la calidad de la escuela"*, cuyas características generales serían: (a) los criterios clave del éxito son los resultados de los alumnos, los cuales (b) se evalúan utilizando datos cuantitativos "duros", (c) los programas se nutren de los cuerpos de conocimiento de la eficacia escolar, la mejora de la escuela y el desarrollo escolar, con una orientación centrada en el problema y un predominio de las estrategias que se revelan exitosas (que "funcionan"), (d) el nivel del aprendizaje, del aula, atrae cada vez más la atención de los investigadores:

(...) La renuncia a centrarse directamente en el aula, o a redirigir las intervenciones en el nivel de la escuela "hacia abajo" hasta apreciar sus efectos en el aula, ha dificultado el desarrollo de los programas, porque las preocupaciones básicas de los profesores de todas las escuelas están mucho más relacionadas con las variables situadas en el nivel del aula, como la enseñanza, la pedagogía y el currículo, que con las actividades a nivel de la escuela, como la gestión y la organización (ibid.: 121).

Resulta curioso este énfasis en el aula, que parece querer devolver a ésta a los profesores, limitar su campo de actuación. Cabe pensar hasta qué punto este interés no está relacionado con aquel otro relativo a la gestión eficaz de las escuelas. Podría afirmarse, en este sentido, que de la suma de ambos —que coincidirían, fundamentalmente, en la obsesión por los resultados y su medición— se desprende una cierta especialización de funciones: los equipos directivos o grupos reducidos de profesores se encargaría de las tareas de gestión del centro en tanto los profesores, "liberados" de dichas tareas, se concentrarían en la docencia, estableciéndose, de paso, distintos ámbitos de responsabilidad respecto de la calidad, que, aparentemente, se definiría por agregación.

Por otro lado, y a nivel discursivo, resulta difícil discernir dónde acaban eficacia y mejora y dónde empieza la calidad, o viceversa:

Cuando empleamos el término "calidad" (...), lo usamos en el sentido restringido y nos referimos a la eficacia de la educación y a la investigación

sobre las causas de la eficacia. La mejora se refiere a aquellos cambios educativos que elevan los resultados de los alumnos y, de esta forma, están relacionados con los cambios que producen mayor eficacia (...). La eficacia y la mejora se relacionan así conceptualmente (CREEMERS, 1997: 38).

De resultados de lo cual se redefinen una serie de términos conocidos:

(...) La eficacia se puede definir según dos dimensiones: las dimensiones de la "calidad" y de la "equidad" (...). La calidad de una escuela es la puntuación media de resultados mensurables, corregida por las condiciones de partida, indicando así el "valor añadido" de la escuela. La equidad se refiere al poder compensatorio de las escuelas. Algunas escuelas tienen más éxito para compensar las condiciones de partida de los alumnos (clase social, sexo, antecedentes étnicos y rendimientos previos) que otras. Dependiendo de la dimensión de la eficacia, el resultado de la escuela se puede juzgar según los conceptos de calidad y equidad (ibid.: 39).

Curiosa devolución de responsabilidades, ésta que hace descansar el peso de la calidad y la equidad en las escuelas exclusivamente. Para BÁEZ DE LA FE (1991: 423), *"aún implementando en los centros que lo necesiten las características de las escuelas eficaces (...) la elevación generalizada de los niveles de rendimiento no cambiaría las posibilidades de empleo ni de acceso la enseñanza superior"*. Esto es, la eficacia de que hace gala este enfoque es, cabe pensar, únicamente interna. Continúa el autor recordando que el objetivo de los proyectos de mejora educativa basados en las características de las escuelas eficaces es *"disminuir o atenuar tanto las diferencias "intracentro" como las diferencias entre centros"*, lo que sugiere

(...) Una reformulación del principio de igualdad de oportunidades, entendiéndolo no como las mismas condiciones para todos los niños, sino como la provisión de las condiciones diferenciales que reclama cada alumno según sus características personales y sociofamiliares (ibid.).

A este respecto, WHITTY, POWER y HALPIN (op. cit.) afirman:

(...) El aspecto más fuerte de su argumento es que la mejora y la igualación, incluso, de los resultados educativos depende de la transposi-

ción de las características de los centros que tienen un rendimiento satisfactorio a los que no lo tienen. No obstante, todas las pruebas indican que el éxito o el fracaso de las instituciones depende más de las particularidades externas que internas de las escuelas (pág. 164).

Dicho de otro modo, *"en vez de transponer las características de organización, podríamos pensar en transferir algunos rasgos socioeconómicos de las escuelas"* (ibid.). Cuestión que conecta con la utilización que determinados discursos hacen de estas investigaciones. Recordemos que CHUBB y MOE (1990: 48 y ss.) establecían una serie de características que diferenciarían a las escuelas privadas de las públicas, a saber: el control sobre la selección y gestión del personal, la claridad de metas, el liderazgo de los directores y el diseño de la práctica (incluyendo la oferta curricular) por los propios agentes, orientado todo ello a la excelencia en el aula y la organización. Estos factores serían mejor promovidos por una estructura de mercado que por una basada en el control democrático, y es desde aquella desde donde se construiría el éxito escolar, por más que sólo puedan demostrar que tales factores explican únicamente en torno al 5% de las variaciones en los resultados de los alumnos. Como afirman WHITTY, POWER y HALPIN, en términos más generales respecto de los factores consensuados de las escuelas eficaces, *"existen pocos indicios de que estas características se encuentren con mayor frecuencia en las escuelas autogestionadas que en las que todavía están sometidas al control democrático"* (op. cit.: 142).

Al ahora de enumerar criterios, CREEMERS (op. cit.) los divide en tres grupos: de entrada, de proceso y de resultados. Criterios que resultan, en todo caso, demasiado ambiguos. Así por ejemplo, la calidad de la enseñanza es un criterio de entrada, y el bienestar de los alumnos un criterio de resultados:

(...) Se puede considerar casi todo como un criterio de calidad. Esto sucede a veces con el uso de indicadores educativos, cuando los indicadores que deben proporcionar únicamente una descripción del sistema se emplean como criterios de calidad (ibid.: 41-42).

A la postre, *"los criterios de la eficacia de las escuelas son sus resultados"*, señala el autor, *"la escuela tiene que producir algo"*; más tarde incide en la

importancia de las destrezas y conocimientos básicos y a la limitación de objetivos. Todo ello nos hace preguntarnos por el avance que supone la fusión de eficacia y mejora.

No en vano los investigadores de la eficacia y la mejora —“*personas que creen que las metáforas de producción son apropiadas para comprender el proceso de las escuelas*”— habrían adoptado aproximaciones mecanicistas (KUSHNER, op. cit.: 82). Puede afirmarse, en este sentido, que esta nueva ola que funde eficacia y mejora es un modo de llevar a la escuela modelos y valores procedentes del mundo de la empresa. No es de extrañar, por tanto, que la revisión de una enumeración de atributos de las escuelas eficaces y de otra característica del TQM aplicado a la escuela (véase, por ejemplo, DOHERTY, 1994: 17) presenten similitudes considerables. Allí donde los estudios sobre eficacia no llegaban la fusión con la mejora habría aportado los elementos para un paradigma renovado más atento a los procesos de cambio, la mejora continua, etc.; allá donde la mejora no alcanzaba (el énfasis en los resultados y el rendimiento, la evaluación cuantitativa, etc.), la eficacia habría contribuido en idéntica dirección.

De hecho, como señala MUÑOZ REPISO (1998: 247) en la década de los noventa el énfasis se pondrá en las cuestiones organizativas antes que en las curriculares o en los métodos pedagógicos, de modo que variables apuntadas en los estudios de eficacia como el liderazgo resultarán redimensionados en un conjunto que otorga mayor relevancia a la gestión y dirección de los centros. A lo que no es ajena la intervención, de nuevo, de la OCDE, que, como ya vimos en el ámbito de los indicadores, comienza a focalizar sus estudios en los procesos y en la gestión —estudios que implican, desde luego, a sus países miembros: un ejemplo de cómo el modelo de IDD citado por Skilbeck pervive en determinados ámbitos—. Diversas investigaciones emprendidas por este organismo (MUÑOZ REPISO, 1996; Cerdán Victoria, 1996), primero desde la óptica de la eficacia, desde un enfoque de la gestión más tarde, que acaban por vincularse —verbigracia: la gestión eficaz—, revelan el papel de la OCDE en la producción y distribución del discurso sobre la calidad. Como en el caso de las escuelas eficaces, se llegará a un consenso sobre las características de la gestión eficaz, suerte de obsesión de la que aquél no consigue desprender-

se, la de "fijar" modelos institucionales. A estas alturas, la calidad ha entrado en un terreno totalmente distintos:

En este contexto, es posible poner el énfasis en la calidad de los procesos escolares, porque tiene un valor en sí misma, con cierta independencia de los productos. La propia organización y forma de gestionar los centros tienen un sentido educativo y en ellas reside quizá gran parte del éxito académico, pero con seguridad el *ethos* o clima es el que posibilita el crecimiento social y afectivo de los alumnos y de los profesores (MUÑOZ REPISO, 1996: 56).

Todo se vuelve más etéreo, el cambio remite a cuestiones más difusas como el clima o el *ethos*, que, no obstante, serán encuadradas en sistemas de indicadores y de control de la calidad —¿acaso no son gestionables?—, sujetas a medida en modelos que contradicen con su pretensión de sistematicidad la apertura que sus conceptos en apariencia reclaman.

4.3.2. LA CALIDAD DEVIENE GESTIÓN.

Desde los años ochenta y a lo largo de los noventa, se produce una eclosión de la literatura gerencialista que seguramente no es extraña al interés que desde determinados ámbitos e instancias se promueve por los temas de gestión. Esta producción discursiva discurre paralela a la difusión de sistemas de aseguramiento de la calidad y de modelos de gestión procedentes del ámbito empresarial, más allá, a su transposición a los servicios públicos, la sanidad y la educación fundamentalmente. La justificación es sencilla: las organizaciones del mundo empresarial son un paradigma de buen funcionamiento y de gestión eficaz (1); no puede decirse lo mismo de las organizaciones del sector público, ineficaces, burocráticas y escasamente adaptadas a los nuevos tiempos (2); es necesario, en virtud de (2) que las organizaciones del sector público se gobiernen de acuerdo a los principios y los procedimientos del sector privado, ya que, por mor de (1), ello garantizará su eficacia y buena gestión (3). De la debilidad de estas premisas dan fe un sinnúmero de empresas en quiebra o mal gestionadas

(1), un gran número de organizaciones del sector público bien gestionadas (2) —ambas dos bastarían para desmontar la falaz polarización entre la buena/mala gestión de los sectores privado/público—, y, sobre todo, el olvido interesado de los fines de las organizaciones del sector público y, en particular, en el caso de las organizaciones escolares, su sentido (3).

El discurso de la calidad gira hacia la gestión en consonancia con los cambios en las formas de producción y de organización del trabajo que analizamos en el capítulo tercero. Si la reestructuración remitía a la transposición de la lógica del mercado —que se disfrazaba, en el ámbito de la educación, de mayor autonomía y capacidad de gestión de las organizaciones—, estaban por llegar los formatos organizativos caros a las economías flexibles que caracterizan ahora los mercados. Es importante señalar, sin embargo, que entre ambos procesos hay una interrelación considerable, que se llaman el uno al otro porque la instauración de unas determinadas relaciones de mercado requiere, a su vez, de unas concretas formas de organización del trabajo y reestructuración del mercado laboral; en sentido opuesto, la introducción de los nuevos modos de gestión remite a unas particulares condiciones de mercado que posibilitan, digámoslo ya, las formas de explotación que aquéllos transportan. Ello no ha impedido, en todo caso, que se realicen esfuerzos, bien por reestructurar los sistemas educativos de acuerdo a la lógica del mercado en su actual configuración, bien por acercar las organizaciones del sector público a los modos de gestión que aquélla reclama. Sin embargo, las propias contradicciones de los discursos emergentes a favor de la mercantilización de la educación, en el sentido de asegurarse los beneficios que reporta el Estado (y que no pueden aportar ciertas clientelas subvencionadas por éste), como, en términos más generales, por preservar los elementos de control de la productividad y aun de la distribución cultural que el Estado asegura —en breve: su poder legitimación del capital—, han conducido a una situación donde el mercado “puro”, al cabo otra ficción, no es posible, lo que limita el alcance de los nuevos formatos de gestión. Ello no impide, insistimos, que se difundan e implementen modelos de gestión procedentes del mundo empresarial, y tal vez explica que éstos constituyan una suerte de “caballo de Troya”, una avanzadilla del mercado que está por llegar.

Sorprende, en cualquier caso, las pocas coartadas y el escaso margen de adaptación con que tales modelos son traídos al ámbito escolar, como si de una estrategia de *shock* se tratara —y en verdad que algo de eso hay en el choque cultural al que tantas veces se alude—. Cuestión que ha terminado por poner en evidencia que ciertos ajustes eran necesarios, pero a eso nos referiremos más adelante. Comencemos por relatar la pequeña historia de la calidad de la que ahora hablamos.

Algo tiene que ver Japón en esta historia, aunque señala LÓPEZ RUPÉREZ (1994: 39 y ss.) que existe cierta confusión al respecto. Es cierto que el interés por “una nueva concepción de la gestión de las organizaciones” en el ámbito empresarial occidental durante los ochenta tiene sus precedentes en Japón, donde dicha concepción venía funcionando con tres décadas de antelación. Pero no es en Japón donde se origina. Cabe ubicar los primeros estudios sobre el control de la calidad en la América de la década de los veinte, en grandes corporaciones norteamericanas. Un hito en este recorrido es la aparición de Edwards W. Deming en 1940, que, a requerimiento del Ministerio de Guerra de los US, desarrolla “un proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias. En 1942 Deming organiza ya cursos de control de la calidad en universidades americanas. Sin embargo, su trabajo “no fructificó entonces en el ámbito empresarial americano, pura y simplemente, porque —en opinión del propio Deming—, carecían del apoyo y de la consideración de los directivos” (ibid.). Al acabar la II Guerra Mundial, los Estados Unidos sugieren a Japón la aplicación de las técnicas de control de la calidad en el ámbito de las telecomunicaciones (sector pionero en la aplicación de estas técnicas en los US). Si los primeros cursos son impartidos por oficiales norteamericanos, bien pronto, en 1950, la recién constituida *Japanese Union of Scientist and Engineers* invitará a Deming a desarrollar una serie de seminarios sobre el particular. Un año más tarde la citada institución crea el *premio Deming*, como resultado del impacto de sus ideas entre los empresarios japoneses. El premio nacía con la pretensión de estimular aquellas empresas distinguidas por su política de mejora de la calidad.

Pocos años después llega a Japón J. M. Juran, otro de los gurúes de la calidad, que dirigirá la atención hacia la gestión de calidad “como un concep-

to más amplio del cual el control estadístico sería tan sólo una de sus herramientas" (ibid.: 40). Durante los años sesenta y setenta el movimiento japonés en pro de la calidad se consolida y se extiende a otro tipo de instituciones como las universidades. En esta época surge el *Company-Wide Quality Control*, sistema integral de gestión de la calidad, "que constituye la versión japonesa de esa otra más occidental *Calidad Total*", sistema que implica a toda el personal de la empresa en el la mejora continua de la calidad.

Si bien López Rupérez sugiere una relación entre el progreso económico y social del Japón de postguerra y la generalización de este sistema de gestión empresarial, hasta afirmar la existencia de una "conexión causal fuerte entre gestión de calidad y mejora de la competitividad", cabe ser cautos al respecto; que europeos y norteamericanos descubrieran esa conexión "con treinta años de retraso" no hace sino cuestionar dicho aserto. En fin, el caso es que se produce, bien que tarde, un "despertar occidental al mundo de la calidad y de su gestión" —véase el aspecto cultural o pseudofilosófico del asunto—, a principios de los años ochenta que acaba por recabar la implicación de los gobiernos. Pone el autor como ejemplo la campaña de promoción de la calidad empresarial emprendida por la Administración Reagan en 1988 (ibid.: 41), dato interesante que nos ubica con relación a las condiciones de emergencia del discurso, en particular, los envites de la Nueva Derecha y el esfuerzo de rearme ideológico y económico en los Estados Unidos.

En Europa se instituye la versión de los premios Deming, los *European Quality Award* (EQA) —es apreciable la querencia de esta concepción y sus seguidores por los premios, y aun las siglas—, a cargo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM). Esta fundación, creada en 1988 e impulsada por empresas como Nestlé, Volkswagen o Electrolux, entre otras, es sintomática de la participación de agencias nuevas en la producción y distribución discursivas; ésta en particular, tendrá singular relevancia en el ámbito educativo, como tendremos ocasión de ver. La primera edición de los citados premios tiene lugar en 1992. A partir de aquí, países como Alemania, Francia, Italia o Inglaterra desarrollan programas y campañas de calidad, crean fundaciones a nivel nacional, instituyen premios, crean organismos de certificación de la calidad e introducen

en la agenda de los gobiernos sus preocupaciones. La calidad, a estas alturas, se ha convertido en una industria.

En el caso de España, *“el movimiento por la calidad ha arrancado con un cierto retraso”* en relación al entorno europeo. Afortunadamente, *“iniciativas recientes, procedentes tanto del sector público como del sector privado, se han puesto en marcha con la intención de no dejar que aumente la distancia que no separa de otros países”* (ibid.), que López Rupérez considera un imperativo de nuestra competitividad en el citado entorno. En realidad, cabe pensar, la difusión e implantación de modelos de gestión de calidad tiene algo de vector convergente de una Europa que se apresta a presentarse como bloque en los mercados internacionales, en fin, que la convergencia no llega únicamente por el cambio de moneda y es necesario homologar otras cuestiones. Sin embargo, hay que recordar que esto nos homologa no sólo con Europa, sino con las formas de gestión que se quieren hegemónicas en las potencias industriales. Gestionados todos de acuerdo a idénticos formatos, el capitalismo global ensancha horizontes.

En España existía ya, empero, una Asociación para la Calidad (AECC), fundada en los años sesenta, que desde entonces ha venido organizando congresos sobre el tema (COBO SUERO, 1995: 356). No será, sin embargo, hasta 1989 cuando al albur de la puesta en marcha por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo del Plan nacional de Calidad Industrial (PNCI) el auge de la calidad obtenga reconocimiento y respaldo institucional. Más tarde distintos gobiernos autonómicos promoverán premios anuales para las mejores empresas. Se crea, asimismo, el *Club Gestión de Calidad* con el objetivo de —en palabras de su Secretario General— *“arrastrar a toda la sociedad española hacia la idea de la gestión de calidad”* (en LÓPEZ RUPÉREZ, op. cit.: 42). Finalmente, se instaura el título de Registro de Empresa otorgado por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), organismo encargado de elaborar las normas de aseguramiento y certificación de la calidad para productos y empresas. A juicio del citado autor, el número de empresas que *“se han dejado arrastrar”* es todavía insuficiente.

Tras este breve recorrido histórico, conviene añadir, con WESTBURHAM (1992), que en los años ochenta la literatura gerencialista desempeñará un papel fundamental al redefinir el problema de la calidad y

acercarlo, básicamente, a la satisfacción del cliente. A ella nos referiremos en breve. Detengámonos antes en una sucinta alusión a los principales popes de la calidad. Ya hemos citado a Deming, cuyo enfoque deriva de las metodologías estadísticas de control de la calidad, tratando de reducir la variabilidad y mejorar la producción. Para Deming el 85% de los fallos son atribuibles a la dirección, y, en este sentido, el método de inspección es inefectivo y costoso; pone el acento en la precisión, la ejecución y, ya, la atención a las demandas de los clientes, mediante los métodos estadísticos. Autor conocido por su ciclo de mejora continua (el *Ciclo de Deming*), propugnará en tono de éste el abandono de las formas tradicionales de trabajo y de los sistemas de inspección, apostando por una revisión y mejora constante de todo el proceso, una mejora de la comunicación, etc. (ibid.: 18). Para Juran el principal resultado de la gestión de calidad es la reducción del coste de la misma, y un mayor ajuste. Establece un protocolo de tres elementos: planes estructurales de mejora anuales, entrenamiento para toda la organización y liderazgo y gestión de la calidad. La lógica identificación de metas, implementación de planes, evaluación de progresos, remite al ciclo Deming, siendo novedoso el aspecto motivacional y formativo. Pone el acento en los equipos y el liderazgo (ibid.: 19). Crosby descubre y difunde en los años setenta en los US los trabajos efectuados en definiendo la calidad como acuerdo con las demandas del cliente (ibid.: 17).

En ello coincide LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.), que define calidad como *"la satisfacción de las necesidades y expectativas de los cliente"* (pág. 43), un *"significado operativo moderno"* sobre el que existiría un amplio consenso, según el autor; *"la principal ventaja de las definiciones operacionales de los conceptos es que están orientadas a su uso"*, e implican la evaluación o la medida (ibid.). Definición operacional que constituye el elemento central de la *"revolución de la calidad"* —que, suponemos, es la que creará "el mundo de la calidad", a no ser que éste preexistiera al advenimiento de aquélla—. En cualquier caso, *"la definición moderna de la calidad desplaza el peso del concepto hacia el cliente y hacia su percepción de la calidad"* (ibid.: 44); la medida de la calidad estribará en la medida del grado de satisfacción del cliente, que, dicho sea de paso, puede ser externo o interno.

Antes de adentrarnos en los supuestos de la gestión de calidad conviene reflejar aquí la distinción entre la gestión de calidad y la calidad total

en el ámbito empresarial. La gestión de calidad incluiría la planificación, control y mejora de la calidad, mientras que la calidad total “*constituye un enfoque de la gestión de calidad más global, más omnicomprendivo*” (ibid.: 46), que afectaría a todas y cada una de las actividades y las personas de la empresa; “*la calidad total vincula la idea moderna de calidad a criterios de eficiencia económica*”, estableciendo un nuevo intangible —no en el modelo, donde todo se mide—: “*los costos de la no-calidad*” (ibid.). Así pues, la calidad no tiene que ver con “*la vieja creencia, aún bastante extendida, de que la mejora de la calidad supone un aumento de los costes y una disminución de la productividad*” (ibid.), idea en verdad perversa, sino más bien con la existencia de “*un amplio margen de reducción de costos*”, alcanzable con sólo implantar la gestión de calidad (ibid.: 47).

¿Y cuáles son los supuestos de esta nueva filosofía? Veamos algunas caracterizaciones basadas, precisamente, en las teorías de los gurús de la calidad. TRIBUS (1994) se remite a Deming para esclarecer los elementos que toda teoría de la gestión en educación habría de contemplar (págs. 84-85):

1) La teoría de la gestión de Deming está basada en una filosofía humanista, que comienza en la creencia de que todo el mundo es educable, quiere hacer bien su trabajo y merece respeto.

2) Dicha teoría va más allá de las visiones tradicionales del *management*, reconociendo el impacto del sistema en el comportamiento de las personas.

3) La preocupación, en consecuencia, por cómo responde la gente a las prácticas de dirección es crucial para la gestión de calidad, por lo que, como subrayaba Deming, los gestores han de conocer principios de psicología y su fundamento científico, así como técnicas de análisis estadístico que contemplen las variaciones.

4) Deming alerta contra las prácticas de gestión que no conduzcan al rendimiento óptimo del sistema, por lo que hay que prestar atención a la gestión global del mismo.

En “el mundo de la calidad” proliferan las imágenes de marca, la propia gestión de la calidad total ha devenido tal cosa: el TQM (*Total Quality Management*). De hecho, imagen y filosofía se funden, hasta parecer que el logo transporta el sentido. Éste puede resumirse, con HACKMAN, y

WAGEMAN (1995), en una serie de supuestos y principios tomados de Deming, Juran e Ishikawa. Los principales supuestos serían (págs. 310-311):

1) La calidad es menos costosa que una pobre ejecución; una premisa fundamental del TQM es el coste de una calidad pobre, más aún, la calidad es absolutamente esencial para la supervivencia a largo plazo de la organización.

2) Los empleados cuidan de la calidad de su trabajo y toman iniciativas para mejorarlo, en la medida en que están provistos de las herramientas y la formación necesarias.

3) *“Las organizaciones son sistemas de partes extremadamente interdependientes”*, y los problemas centrales con que se enfrentan cruzan invariablemente las líneas funcionales tradicionales (uno de los fundamentos de los equipos de trabajo horizontales).

4) La calidad es responsabilidad inexcusable de los equipos directivos.

Tales supuestos sugieren un cambio en los principios, a saber (ibid.: 311-312):

1) Se pone el foco en los procesos de trabajo; *“la calidad de los productos y servicios viene determinada sobre todo por los procesos mediante los cuales son diseñados y producidos”*, por lo que los gestores deben formar a los empleados para evaluar, analizar y mejorar tales procesos.

2) Análisis de la variabilidad: es necesario identificar las causas raíces de la variabilidad para tomar medidas adecuadas en orden a mejorar los procesos.

3) Uso de datos sistemáticamente obtenidos para *“gestionar desde los hechos”*.

4) El aprendizaje y la mejora continua: *“la salud a largo plazo de una empresa depende de tomarse la mejora de la calidad como una búsqueda sin fin”*.

Los principios metodológicos y herramientas a utilizar que se corresponden con estos supuestos son (ibid.: 312 y ss.):

1) Identificación y medida de las necesidades del cliente, teniendo en cuenta que existen clientes externos e internos a la organización.

2) Creación de sociedades con los proveedores para obtener materiales de la mayor calidad.

3) Uso de equipos horizontales, para establecer diagnósticos o resolver problemas.

4) Uso de métodos científicos para controlar el rendimiento e identificar puntos de mejora, así como para mantener bajo control los procesos.

5) Uso de técnicas para mejorar la eficacia de los grupos en la gestión de procesos.

A todo ello hay que añadir la importancia que se concede a la formación de corto plazo del personal de los equipos en la resolución de problemas, que requiere fuertes inversiones de las empresas (ibid.: 315); tanto la formación como la implementación se realiza mediante estrategias de 'arriba abajo', en cascada (ibid.: 316); se considera fundamental el 'benchmarking', que implica recabar información sobre las "mejores prácticas" de otras organizaciones (ibid.); es fundamental implicar en la gestión de calidad a los empleados aunque no formen parte de los programas de calidad, así como instaurar sistemas de recompensas por el logro de metas de calidad específicas (ibid.: 317); finalmente, es consustancial al TQM la autoevaluación de los programas de calidad, en tres aspectos: asegurar que se ha implementado el programa de calidad en todos sus extremos, determinar cómo el TQM altera el modo en que la gente trabaja conjuntamente para conocer las demandas de los clientes, y evaluar a través de criterios de resultados (ibid.: 320).

Por su parte, LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.: 47 y ss.) adopta el modelo EFQM, al que nos referimos por sus implicaciones en nuestro contexto y para nuestro trabajo en particular —fue el modelo asumido por el MEC en la segunda mitad de la década de los noventa—, y que, en su origen y en sus propósitos, es una guía para evaluar a las empresas que concurren al *Premio Europeo de la Calidad*. Contiene los siguientes criterios:

a) Liderazgo, que destaca "*el papel fundamental que desempeñan los directivos en el éxito o en el fracaso de la gestión de una empresa*", y que se caracteriza por la capacidad para formular una visión del negocio, desarrollar compromisos entre la organización y el entorno, la habilidad para poner en marcha estrategias que desarrollen la visión y para incorporar unos valores y una cultura nuevos, etc.

b) Política y estrategia. La primera define las orientaciones prioritarias de la empresa; la segunda las maneras en que tales orientaciones im-

pregnan las acciones. *“La estrategia global más característica de la calidad total consiste en hacer de ella el eje de la cultura de la organización”*, asevera el autor, *“principal elemento de cohesión de las organizaciones y el filtro de percepción de la realidad por parte de sus componentes”*, un modo de entender la cultura que tiende a objetivarla, a naturalizarla. Los elementos de tal cultura serían del corte de los siguientes: *“el cliente es lo primero”*, *“el trabajo en equipo y la colaboración son esenciales”*, *“la mejora continuada y a largo plazo es preferible a una mentalidad de soluciones rápidas...”*, *“el juego de la calidad implica a todos y no es correcto sustraerse a él”*, etc. Esto es, asertos en apariencia irrefutables, pero sin ninguna base, suerte de metáforas zen de consumo interno.

c) Personas, gestionables. Las personas han de reclutarse cuidadosamente, formarse adecuadamente —técnica y actitudinalmente—, motivarse para que se impliquen en la calidad y participen; las formas de participación, se dirá, deben ser lo más efectivas posibles: *“en este sentido, la gestión de calidad abandona el enfoque Tayloriano”*. Recompensas y formación en la empresa son fundamentales para el crecimiento y la satisfacción personales.

d) Recursos, de todo tipo, y objeto, todos ellos, de gestión y sujetos a auditorías.

e) Procesos: identificación de procesos críticos, gestión, evaluación y control de los mismos, así como su innovación y mejora.

f) Satisfacción de los clientes (externos), que implica atender a sus necesidades y aun sus evaluaciones del producto y/o el servicio.

g) Satisfacción del personal (cliente interno). Se evalúa el grado de satisfacción respecto a la imagen de la empresa, la información y la comunicación, la formación, el trabajo y las responsabilidades, etc.

h) Impacto en la sociedad (en su conjunto), así como su percepción.

i) Resultados económicos.

En el ámbito metodológico, el modelo se basa en el celeberrimo Ciclo de Deming, consistente en cuatro fases recurrentes: planificar, hacer, verificar y actuar (para volver a empezar) [ibid.: 60-61].

A todo ello hay que añadir lo que López Rupérez denomina la “dimensión ética” de la gestión de calidad, descompuesta en “racimos éticos” (ibid.: 63-64): (1) *“adhesión personal a un ideal de perfección”*, al trabajo bien hecho, el progreso personal, la mejora de conocimientos, etc., que

redundarán en una gestión más profesional; (2) “*consideración del otro en tanto que persona*”, esto es, dignidad, lealtad y confianza recíprocas con clientes, proveedores y colaboradores; y (3) “*identificación con un proyecto colectivo*”, en la línea de sumar esfuerzos para una causa común. Aspectos, en fin, que parecen remitir a ese supuesto perfil humanista del modelo, y por momentos recuerda a algunos valores del llamado ‘modelo japonés’, sólo que en otro contexto cultural. Si a éstos ‘racimos éticos’, añadimos el reconocimiento de la posibilidad del conflicto en la empresa, bien que la gestión de calidad se proponga estimular la faceta del compromiso:

(...) Un dinamismo participativo, de corte democrático, entendiendo aquí el calificativo en su mejor sentido; esto es, la inteligencia y las aportaciones de todos valoradas, por principio, en un ambiente que combina libertad y responsabilidad (ibid.: 65).

Resulta difícil sustraerse a la impresión de asistir a la construcción de una suerte de *valhalla* productiva. En realidad, resulta complicado sustraerse al lenguaje, a la jerga utilizada, en un sentido o en otro. LE MOUËL (1992: 23 y ss.) analiza la literatura gerencialista y advierte que los conceptos se presentan de manera incontrovertida, con definiciones tautológicas; son, en la mayoría de los casos *success stories*, relatos de excelencia, escasamente fundamentados, relatos de anécdotas, experiencias o biografías de empresarios. No están lejos de estos textos, de gran impacto mediático y succulentas cifras de ventas, los manuales que tratan de sistematizar los supuestos de la buena gestión, y se les puede aplicar la crítica de Le Mouël:

Habría mucho que decir, además, sobre el estilo de estas obras, sobre su tono hechizante, perentorio, que no deja de recordar ciertos libros religiosos o esotéricos. La magia nunca está lejos y los autores son llamados gurúes por la prensa especializada. Justamente, lo que se nos ofrece una y otra vez es un nuevo “mensaje”, mensaje portador de certezas y soluciones para nuestros problemas. Y este tipo de “literatura”, o más bien de discurso, contribuyó ciertamente a alimentar la distancia entre el decir y el hacer en la propia administración de empresas.

(...) Es notable la coherencia entre forma y contenido, lo cual permite a estas diferentes publicaciones ocultar la erudita amalgama que introdu-

cen entre los niveles de la teoría y de la práctica, entre el conocimiento y la acción, entre el decir y el hacer (págs. 24-25).

Dos aspectos a retener de la cita. En primer lugar, sorprende, en efecto, la querencia por las certezas en un contexto que el propio capitalismo proyecta incierto: la crisis, la desregulación, las economías flexibles, la externalización, el mosaico móvil, etc. no parecen ir acompañados de un conocimiento —del calibre que sea— tan “abierto” como el contexto que se predica. En este sentido, y en segundo lugar, la distancia entre el decir y el hacer que señala el autor remite a la debilidad del conocimiento que sustenta tales textos:

(...) En cuanto a la administración de empresas, es posible renunciar a la aplicación de un método científico. Siempre y cuando no se tomen los resultados por un conocimiento o teoría. Pues bien, ésta es la ambición que se nos anuncia en la “literatura gerencial”. Es la ambición de la mayoría de los modelos (ibid.: 27-28).

Una mirada atenta a los supuestos arroja de inmediato contradicciones, según Le Mouél. Así por ejemplo, a contradicción entre la visión y la estrategia, el largo y el corto plazo, entre la apuesta por “lo exitoso” y, al tiempo, por la cultura o los valores de la empresa, como si cualquier acción no se midiera simplemente por sus resultados (ibid. 29). Como pone en evidencia, dicha mirada, pretensiones de universalidad en unos modelos más atentos al cómo que la por qué, basados en “*la idea de que el cambio es sencillamente cuestión de métodos, técnicas y los elementos necesarios para provocarlo*”, una suerte de “*administración de apariencias*” que adopta un halo pedagógico (ibid.: 30), y que contiene implicaciones mayores:

Desechar la cuestión del *¿por qué?* es desechar asimismo la cuestión del sentido y de las finalidades, del sentido del trabajo y de las finalidades de la empresa. Es considerar establecido que sólo cuenta el resultado y que lo verdadero, lo justo y lo bello deben someterse a la lógica implacable de la eficacia. Si sólo “lo eficaz es verdadero”, ¿entonces hemos comenzado con mal paso en cuanto a “*movilizar la inteligencia de la empresa*”! (ibid.: 32).

En parte, esa vocación universalista y ese desdén por el por qué tiene que ver con la asunción de un modelo sistémico más atento a los aspectos comunicativos y procesuales que a los fines (ibid.: 35). Estos y otros supuestos epistemológicos, afirma Le Mouél, nos remiten a ciertos aspectos del utilitarismo y el pragmatismo (ibid.: 41) unidos de un individualismo *"que rima con liberalismo"* (ibid.: 47). Supuestos epistemológicos e ideológicos que SANTANA (1996: 5-7) resume de este modo:

1) Una concepción causal de las relaciones entre las variables organizativas. Pensemos, por ejemplo, en el modelo EFQM, que contiene "criterios agentes" y "criterios resultados", susceptibles, además, de medición. Para Santana esto evidencia una epistemología positivista, que presenta los modelos de gestión *"a imagen y semejanza de los modelos científicos"*.

2) *"Una confianza plena en la bondad del mercado como mecanismo potenciador de la calidad"*, lógica inextricablemente ligada a los modelos de gestión de calidad, clave, como ya avanzamos, de su virtualidad.

3) *"Detrás de la calidad total como modelo de gestión no se encuentra una única teoría organizativa"*, sino una mixtura de elementos de la teoría de los Recursos Humanos, de la perspectiva sistémica de las organizaciones y de la cultura organizativa. La primera se refleja en la importancia concedida a la satisfacción del personal, entendida como un medio en el logro de la eficacia.

4) La cultura organizativa es un elemento clave de la gestión de la calidad total; *"concebida como variable manipulable y elemento de cohesión organizativa"*, su procedencia puede atribuirse al movimiento de Cultura Corporativa. A este respecto, ETKIN (1993) afirma:

Debemos señalar que es trivial considerar a la cultura como una capacidad manejable para aumentar la productividad fabril. Esta forma perversa de ingeniería social revisa los errores de diseño en los valores sociales para hacerlos congruentes con los planes de producción. En este esquema, los procesos económicos aparecen dominando las pautas culturales de las fábricas. Es una simplificación y un prejuicio ideológico adjudicarle un rol formalizado o reglamentado a las pautas culturales, subordinándolas al diseño estratégico. Los valores, ideas y creencias no son recursos sino ele-

mentos constitutivos y emergentes de las relaciones sociales de la organización (pág. 236).

5) La gestión de la calidad total sería, en suma, una tecnología, una perspectiva tecnológica sobre y para la organización, aplicable, entre otras, a la escolar (SANTANA, op. cit.: 7).

Elemento discursivo de repercusiones ideológicas es la jerga utilizada, de la que ya hemos tenido cumplida representación. Su importancia radica en la socialización del discurso; en este sentido, hacer que todos hablen el mismo lenguaje es el primer paso para socializar los supuestos del discurso. La jerga es un estilo discursivo que permite asegurarse el control disfrazando lo real con palabras (LE MOUËL, op. cit.). Procede por "sustantivación", una manera de esquivar lo real, de manera que se puede "presentar como algo evidente y realizado lo que no es ni una cosa ni la otra" (pág. 52). Discurso que evita el razonamiento y la prueba, pasa de lo afirmado a lo implícito sin sujetarse a objeciones:

(...) La "jerga", lejos de enriquecer el vocabulario, lo empobrece, contribuyendo a rebajar la posibilidad de pensar (ibid.: 54).

(...) En cuanto al lenguaje, la perversidad se refiere a la utilización de signos y producción de significados, no para lograr entendimientos, sino con el propósito excluyente de condicionar el comportamiento de los receptores (ETKIN, op. cit.: 90).

El uso de la jerga conviene a un discurso donde la comunicación deviene persuasión, porque "como toda jerga, el lenguaje empresarial transmite una ideología", es decir, —parafrasea LE MOUËL a Althusser— un sistema de representaciones poseedor de una lógica y rigor propios, contenido de imágenes, mitos, ideas o conceptos:

(...) Esta ideología quiere hacer tabla rasa con el pasado (el taylorismo) y anuncia un gozoso porvenir (la gerencia participativa), tienen sus maestros del pensamiento, sus héroes positivos, sus militantes y su propaganda, y sabe organizar perfectamente el todo en forma de espectáculo (op. cit.: 60).

Basta, en verdad, con asistir a un par de foros sobre estos temas para entender el tipo de celebración que describe Le Mouël. Internamente, conceptos como misión, visión, estrategia, cultura, etc., se presentan como si pudieran laminarse las contradicciones inherentes a la vida en la organización, para suscitar la adhesión y la identificación con la empresa, de un lado, y una idealización de la misma que movilice y predisponga a sus miembros (ibid.: 71). Otros, más duros, revelan otras desviaciones:

El lenguaje es, también, una forma de fetichismo en las organizaciones perversas. Nos referimos a la utilización de palabras crudas, sin sentido, tales como competitividad, adaptación, desempeño, supervivencia. Se habla de ello como si fueran cosas en sí mismas, con vida propia, objetos a lograr (ETKIN, op. cit.: 11).

Antes de adentrarnos en el análisis de cómo la transposición a las organizaciones escolares, detengámonos en el examen de algunas implicaciones más generales, en su propio ámbito de procedencia, la empresa, que tal vez nos sirvan para alumbrar aquellas otras que puede tener en el ámbito educativo. HACKMAN y WAGEMAN (op. cit.: 326 y ss.) desbrozan una serie de consecuencias de la implementación del TQM para el trabajo en las organizaciones. En primer lugar, señalan que el TQM, junto con otras formas de *'reengineering'*, *"corren el riesgo de producir una nueva versión de antiguo management científico"*, debido a la estandarización de los procesos en que puede desembocar el trabajo de los equipos horizontales (pág. 327). La estandarización, que es palpable en los trabajos de diagnóstico, así como en los de revisión y evaluación, por la metodología y por las herramientas empleadas, puede generar, paradójicamente, burocratización, allí donde el modelo se proclama de filosofía postburocrática. Recordemos que ya en el capítulo tercero se aludía al riesgo de burocratización en el seno de las formas de producción postfordistas. Un segundo problema que detectan los autores es que sólo un núcleo reducido de miembros de la organización tiene oportunidad de participar en los equipos de calidad que rediseñan y desarrollan los trabajos de mejora. Estos equipos tienen bastante autonomía y margen de actuación, por lo que sus miembros suelen estar altamente motivados; sin embargo, existe

una gran distancia entre las tareas de estos equipos y las prácticas fuertemente estandarizadas del resto de personal (ibid.). Otro rasgo típicamente taylorista: la separación diseño-ejecución, que se desmentiría la horizontalidad de que hacen gala estos modelos. En tercer lugar, la teoría predice que la motivación aumenta cuando las metas están claramente especificadas, pero aún en el seno de los defensores del TQM hay dudas sobre la eficacia de tal especificación, que puede estrechar la visión y reducir la motivación una vez conseguidos los objetivos. Por otro lado, el trabajo de los equipos de calidad tiende a centrarse en las desviaciones o los errores del sistema, por los cuales, afirman los autores, existiría una cierta fijación (ibid.: 328). Otra contradicción: el énfasis en el éxito se refiere a la filosofía global de gestión, sus métodos atienden a la detección del error, y dado el carácter continuo de la mejora, ésta puede ser una lógica insaciable; el éxito, inalcanzable. Una quinta advertencia apunta a las políticas de recompensas, que serían más factibles en el caso de los *staff* directivos que en el de los trabajadores corrientes con escasa autonomía como para obtener recompensas por resultados (ibid.: 329). Otro aspecto de la redefinición de autoridad implícita en la división de tareas, que comporta o coadyuva a la dualización de las plantillas. En otro orden de cosas, el TQM pone el acento en la creación de ambientes de aprendizaje, tanto en el sentido de minimizar el miedo en la cultura organizativa como en el de dotar a sus miembros de herramientas de aprendizaje. Un excesivo énfasis en un aspecto o en el otro puede ser, según los autores, disfuncional. Si se pone el acento en la adaptación y aceptación podemos topar con una organización altamente controladora que priva de oportunidades a sus miembros; si, en cambio, se atiende al aprendizaje orientado al crecimiento, la eficacia de la organización decrece considerablemente (ibid.: 330-331). Aquí, el discurso y la jerga traicionan al sentido: ¿cómo conjugar la garantía de rendimiento y gestión eficaz con las promesas de satisfacción y desarrollo personal? Una última contradicción hace al cambio. Se espera de los miembros de la organización una mejora continua de los procesos para atender las necesidades y demandas de los clientes, algo que puede degenerar en estrategias de rendimiento únicamente adaptadas a las condicionantes externos. En este sentido, se preguntan los autores, ¿qué ocurre cuando cambia el entorno? Teóricamente, la organización debería ajustar sus procesos. Pero

este nivel de respuesta es inusual incluso en las organizaciones regidas por el TQM (ibid.: 334). Crítica de amplias repercusiones, por el valor que se otorga en la gestión de calidad al ajuste a las demandas del cliente, a la ductilidad para el cambio y la capacidad de adaptación.

En suma, se diría que la gestión de calidad total va dirigida a cambiar los modos de organización del trabajo, con ramificaciones en las formas de distribución de la autoridad. En conjunto, es una tecnología de poder que se presenta como ajustada a los tiempos —y en verdad lo es—, que pretende ser una reordenación de la gestión de las organizaciones y de la fuerza de trabajo en un contexto de lógica extremada de mercado. No obstante, lo inequívoco de su discurso la traiciona. La realidad organizativa que promete aparece despejada de conflictos e irregularidades, idealizada, hipostasiada hasta parecer irreal. Si podemos criticar sus supuestos, la filosofía subyacente, es en la práctica donde más argumentos cabe hallar de los aspectos silenciados, de las impurezas, de lo implícito.

Así, por ejemplo, LE MOUËL (op. cit.: 61 y ss.), cuando refiere la historia de la introducción y evolución de los círculos de calidad en empresas francesas en la década de los ochenta —los círculos de calidad son el concepto que subyace a los equipos de calidad o equipos horizontales—, recuerda que fue en los niveles intermedios del personal donde se presentaron las mayores resistencias, algo que el autor achaca al rechazo a la jerga y la manipulación implícita. Y ello, fundamentalmente, porque, en su indagar los procesos organizativos, los círculos de calidad suponían *“un cuestionamiento de las relaciones de poder anteriores”*:

(...) El injerto tuvo problemas para prender. En realidad, se instalaba toda una jerarquía y una organización paralelas con sus propias reglas de funcionamiento (la carta de los círculos), sus procedimientos, sus coordinadores, facilitadores, comités de enlace, etc. Y cuando los círculos funcionaban bien era todavía pero: aparecían poderes de un tipo nuevo (pág. 64).

Se refiere el autor a la aparición de figuras que generan una cierta especialización: el coordinador, el facilitador, los equipos de calidad, los miembros de esos equipos, etc., todo ello sigue vigente en las aplicaciones del TQM, con el riesgo de generar, en efecto, una suerte de estructura pa-

ralela de gestión de la organización que ahonda en la dualización de tareas, competencia, autonomía y motivación que sugerían Hackman y Wageman. La diferenciación del personal puede ser, cabe pensar, motivo de conflictos en la organización, y, en lo que hace a su transposición a organizaciones como la escolar, donde no rigen relaciones laborales asimilables a las empresas, al menos en el sistema público de enseñanza, tal proceso pierde en gran medida su potencial. El *“dispositivo transversal con ramificaciones en toda la empresa”* (ibid.: 65) que tiende a producirse, ¿qué implicaciones puede tener en el caso de las organizaciones escolares?

El problema, en términos generales, de la transposición al ámbito de la educación de los modelos de gestión de la calidad como el TQM, es su premisa mayor, a saber: no requieren modificaciones significativas. En este supuesto han jugado tanto las propias pretensiones y propósitos de sus defensores como el auxilio prestado desde ciertos sectores del campo de la educación. LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.) expresa con nitidez y sin demasiadas dilaciones este supuesto. Empieza por advertir de *“la enfermedad de lo público”*, de la incapacidad de adaptación del sector público a los nuevos tiempos, de su alejamiento excesivo del mercado, para sugerir inmediatamente una noción *“blanda”* de privatización, *“consistente en la implantación en el ámbito de lo público de los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado”*, que *“no puede dejar intacto el mundo de la educación”* (págs. 12-13). WEST-BURHAM (op. cit.) recuerda argumentos semejantes de los defensores de la transposición: la crisis de la educación, la falta de conexión de las escuela con el mundo exterior, el imperativo de la supervivencia institucional, la necesidad de rendir cuentas, etc. Añadamos el efecto pernicioso de las burocracias y del control democrático sobre el rendimiento de las escuelas (CHUBB y MOE, op. cit.). Una lectura perniciosa conduce a soluciones *“naturales”*:

En algunos casos la perversión consiste en tratar de mostrar como algo natural (como un hecho social) procesos que no son inevitables, ni necesarios, ni esenciales para la supervivencia o existencia de las instituciones ETKIN (op. cit.: 115).

Pues bien, la gestión de calidad es, en este contexto, tremendamente oportuna: es el paradigma del éxito en el mundo empresarial, y existen al respecto pruebas de validez empírica; trabaja desde un marco científico (los datos, las evaluaciones, el *feedback*, etc.), se orienta al medio y largo plazo (como la educación), pero también a los resultados (eficacia y eficiencia); destaca por su componente humanista, revalorizando el trabajo bien hecho; promueve el dinamismo de la organización, y permite rendir cuentas del servicio, etc. (LÓPEZ RUPÉREZ, op. cit.: 14-15). La gestión, en fin, operaría *"a un nivel de generalidad superior"* al que se desprende de los modos burocráticos en las escuelas, tendentes al individualismo (ibid.: 36).

Y he aquí el momento clave de la argumentación, el denominado por su autor *"principio de invarianza"*:

Consideradas a un cierto nivel de generalidad, las claves del funcionamiento eficaz y eficiente de las organizaciones resultan invariantes bajo cambios de la naturaleza del objeto al que dichas organizaciones están orientadas (ibid.: 38).

En consecuencia, (1) *"búsquense modelos de éxito en la gestión de las organizaciones"*, (2) *"elévase el plano de análisis"* —es decir, prescídase de las peculiaridades de cada tipo de organización—, y (3) *"transpóngase a modo de marcos que guíen el cambio hacia la excelencia de otras organizaciones no eficientes"* (ibid.). Como afirma WHITHAKER (op. cit.: 110), *"el hecho de que existan algunas diferencias significativas entre los centros docentes y las empresas no es suficiente para que los centros sean considerados como no-empresariales"*. A lo que podríamos reponer:

(...) Decimos que dichas organizaciones, asilos, escuelas, centros de detención o juzgados se desnaturalizan como instituciones, cuando, desde una perspectiva más extensa, las confrontamos con la misión para la que fueron concebidas, o con su propia función social.

Desde la perspectiva de lo social, se considera como desorden el desplazamiento en los propósitos fundacionales o la transformación de los medios en fines (ETKIN, op. cit.: 95-96).

WHITTY, POWER y HALPIN (op. cit.: 71 y ss.) explican la lógica de este proceder. Es en el ámbito de los estudios sobre la dirección educativa donde la transposición sería más evidente, donde *"el lenguaje, las premisas y la ideología de la dirección empresarial"* han obtenido un mayor eco operándose una "naturalización de la dirección" —término que toman de Clarke (1995)— sustentada en un universalismo y un isomorfismo:

El universalismo que sostiene que todas las organizaciones son básicamente iguales y, con independencia de sus funciones específicas, deben intentar ser eficientes. Como los directivos personifican la búsqueda de la eficiencia, todas las organizaciones necesitan una dirección.

El isomorfismo consiste en el supuesto de que las organizaciones comerciales configuran la forma más natural de coordinación; comparadas con ellas, las organizaciones del sector público son formas desviadas. Se deduce que, para que las organizaciones del sector público, como las escuelas, sean más eficientes tienen que asemejarse a las empresas; para ello, un elemento importante consiste en incorporar prácticas adecuadas de gestión empresarial (ibid.).

El propio LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.: 93 y ss.) considera que la validez empírica de la transposición puede sustentarse, en parte, en las investigaciones sobre la eficacia de la escuela, en tanto *"el concepto de escuela eficaz remite a una noción de calidad de corte operacional (...) rompe con la ambigüedad paralizante propia de la captación difusa de un concepto"* (pág. 95). Los listados de características de las escuelas eficaces que, ya lo advertimos, contenían factores semejantes a los que se predicaban en estos modelos de gestión, permiten identificar objetivos a conseguir y facilitan la evaluación de su logro. Algo parecido proponían CHUBB y MOE (op. cit.) al identificar, más o menos científicamente, las características de las escuelas eficaces que correlacionaban con el logro de los estudiantes, para presentarlas como modelo a seguir, que, además, situaban en un contexto de cuasimercado. De igual manera, LEWIS (1989), apuesta por lo que más tarde se denominaría *'benchmarking'*: estudiar los métodos y principios de instituciones pujantes como modo de búsqueda de la excelencia. Una práctica que ahorraría recursos, tiempo y experimentación —bastaría con crear las condiciones para la transposición— y que recomienda, en especial, a las

administraciones públicas. De hecho, él mismo se aplica a la tarea de proporcionar a las circunscripciones escolares, no meramente a las escuelas, un listado de características a modo de indicadores (págs. 13-14). Considera Lewis que existe una diferencia con las escuelas eficaces, ya que aquí se trataría de crear una cultura de la excelencia. Éste es precisamente el paso desde el modo de operar de las investigaciones sobre la eficacia de la escuela a los modelos de gestión empresarial donde se enfatiza el aspecto cultural-formativo y el metodológico. Por otro lado, las *success stories* de la literatura gerencialista estarían más cerca de los relatos del movimiento de mejora de la escuela, no tan formalizados como los modelos aludidos. No obstante, para LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.), el principio de invarianza permite aprovechar el "*considerable caudal de información y de experiencia generado por el movimiento de gestión de calidad*", partiendo de la base de que entre los patrones característicos de las empresas de éxito y los de las escuelas eficaces "*es mucho más importante lo que tienen en común (...) que lo que las diferencia*" (págs. 99-100). No hay que desdeñar, en cualquier caso, la posibilidad de que la investigación sobre la eficacia haya ido incorporando progresivamente más lecciones de los manuales de gestión empresarial, ya que, ni siquiera en su origen, cabe pensar, eran sus listados ajenos a conceptos procedentes de aquélla. Algo igualmente aplicable a la mejora:

(...) La mejora, por lo tanto, vino a denotar competitividad de mercado, la habilidad para mantener un lugar entre aquellas compañías excepcionalmente productivas y que eran consideradas líderes en el mercado.

Cuando las escuelas se interesaron por la cuestión de la mejora, fue en un contexto de ideas sobre las fuerzas del mercado, y no sorprende que el resto de la imaginería sobre el mercado fuese también aplicado a la educación en el mismo contexto, como, por ejemplo, servir al cliente, aumentar la productividad, recursos de dirección, presupuestos de programas, estilos de dirección corporativa, posiciones de mercado, responsabilidad, la educación vista como artículo de consumo, la contribución de la educación a la economía nacional y, por último, que reaccionase ante las fuerzas del mercado (BEARE, CALDWELL y MILLIKAN, 1992: 43).

En todo caso, se diría que hay en esta pretensión de emular a la empresa algo de esnobismo:

(...) Resulta sorprendente que sigamos *aprendiendo de la empresa*, con la que nos solemos comparar y a la que tratamos de imitar. ¿Es que hay que descubrir a través de *el mundo de la empresa* las bondades y beneficios de las organizaciones de estructuras flexibles, baja diferenciación jerárquica, movilidad en los individuos, equipos mixtos de trabajo, evaluación continua de los procesos y de los resultados o control democrático? ¿Acaso no venimos dirigiendo y gestionando muchos de nuestros centros escolares según esos principios desde hace años? ¿Hay que seguir *aprendiendo* sobre participación a través de la experiencia de los círculos de calidad empresariales? ¿Debemos tomar como ejemplo los principios de *adhocracia* que postulan las organizaciones no educativas? ¿No sabíamos ya bastante de todo eso en nuestros centros por haberlo aprendido de nuestra propia práctica? (ANTÚNEZ, 1997: 48-49).

Más allá de buscar respuestas a las preguntas formuladas, puede decirse que muchas de esas *enseñanzas* aparecen bajo ropajes que, como hemos visto, esconden otro tipo de prácticas, otros modos de trabajo, otras organizaciones.

Si la pertenencia al sector público o al privado constituía una diferencia a la hora de autogestionarse de modo más eficaz para CHUBB y MOE (op. cit.), algo parecido ocurriría en nuestro caso, según algunas opiniones:

En cuanto a las diferencias en la aplicación de los criterios empresariales de calidad debidas a los *diversos tipos de centros docentes*, es algo que salta a la vista, si se considera que un *centro privado* puede aplicar esos criterios más literal y empáticamente con las empresas que un *centro docente público*, que tendrá que proponerse estrategias especiales para compensar las acciones empresariales que no puede ejercitar por su carácter de servicio público, y que pueden existir también *otros tipos de centros docentes* con su problemática propia en estos temas (COBO SUERO, op. cit.: 365).

En concreto, añade el autor, esos supondrá que (1) *“la gestión de calidad en los centros públicos tendrá que renunciar a algunos de esos factores (por ejemplo, generalmente a la selección del profesorado y del alumnado)”*, y (2) *“deberá encontrar estrategias para compensar o poner en marcha otros (los relati-*

vos a dirección, motivación y quizá estabilidad del profesorado, participación...)" (ibid.). Cuestión que remite al más amplio contexto de mercado en el cual la autonomía de gestión deviene otra cosa, fuertemente relativizado el papel del Estado como garante de ciertos aspectos estructurales.

Para otros autores, los ajustes han de afectar a la jerga misma, en relación a la virtualidad de su recepción, por los profesores especialmente. ÁLVAREZ (1998: 266), al analizar el modelo EFQM tal y como se concretó para el ámbito educativo, se refiere a las inconveniencias del concepto cliente en la escuela. Deshecha el concepto 'consumidor' por considerarlo propio de un sistema de libre mercado; descarta el de 'usuario' porque considera que remite a una figura que no puede exigir calidad a la prestación que se le proporciona. El concepto de cliente, en cambio "*implica una interacción de intereses*"; además, el cliente no recibe gratuitamente el servicio, bien por prestación económica directa, bien indirectamente, "*a través de sus impuestos*". Por otra parte, la propia procedencia empresarial del modelo, que el autor entiende "*inspirado en la ideología neoliberal*", alejado, por tanto, de la cultura del mundo educativo, que, a su vez, considera "*más cercana a la ideología humanista*" (ibid.: 267). Curiosamente, el modelo hacía gala de so perfil humanista; si no de define de inspiración liberal, tampoco lo esconde; y la distancia cultural, más que imprevista o temida, es asumida como elemento a cambiar. Por ello, el "*esfuerzo de adaptación al lenguaje de las instituciones de servicio*" que reclama el autor (ibid.: 268), sólo puede entenderse como (a) un reconocimiento del rechazo que puede generar la jerga del modelo, (b) una reducción de la noción de cultura, sobre una reducción ya operada: si el modelo apuesta por la incorporación de una cultura de la calidad o de la mejora que parece "empaquetada", la concepción de las culturas docentes que el autor asimila al "mundo educativo" resulta tan monolítica como objetivada. Que se espere conciliar ambas, la empaquetada y la objetivada, por la vía de una cierta depuración de la jerga no dice demasiado de la concepción que se tiene de ninguna de ellas. Concepción semejante a la de BEARE, CALDWELL y MILLIKAN (op. cit.):

Cuando un grupo de personas comparte la misma visión del mundo, cuando sus paradigmas son coherentes y homogéneos en sus asunciones esenciales, entonces aparece una "cultura" común. Ese grupo de personas

empieza a manifestar comportamientos paralelos, modelos de lenguaje similares, formas comunes de explicar su universo particular; es decir, el grupo se hace tribal. De este modo, si el directo desea desarrollar una fuerte cultura cohesiva para su escuela, debe dirigir esos elementos que conforman el ambiente de aprendizaje de la escuela (pág. 39).

No extraña que partiendo de una concepción tal de la cultura se llegue a la conclusión de que puede gestionarse.

WEST-BURHAM (op. cit.: 26) apunta modificaciones en aspectos de la gestión de calidad para resultar aplicables a la escuela. Así, el énfasis en la prevención más que en la detección, en la mejora continua; el reparto de responsabilidades, aunque exista liderazgo; la penetración en las relaciones humanas, a través de los equipos; o una fuerza de trabajo valorada como condición de su ejecución, algo que hace a la formación y el crecimiento personal. Nos parece, con todo, que estos modelos de gestión, si resultan difícilmente digeribles —ya hemos señalado algunas implicaciones—, están, paradójicamente, abocados al fracaso si no se aplican con todas las consecuencias y en el marco de las condiciones laborales y mercantiles que les son propias. En este sentido, modelo híbridos perderían esa vocación mesiánica en “lo cultural” y el potencial de control tecnológico de los procesos e ideológico de las personas.

TRIBUS (op. cit.: 87 y ss.) reconoce que existen ciertas diferencias entre la educación y el mundo de los negocios, a saber: (a) la escuela no es una factoría, (b) el estudiante no es un ‘producto’, (c) la educación del estudiante es el producto, (d) *“la finalización exitosa del producto requiere que el estudiante participe como un trabajador, co-gestionando el proceso de aprendizaje”*, (e) enseñanza y aprendizaje son procesos distintos, (f) *“en la industria la gestión de calidad exige a cada gestor de cada proceso identificar un cliente”*, en educación hay múltiples clientes (los estudiantes, los padres, los futuros empleadores y la sociedad en general). Aspectos, no obstante, asumibles por la gestión de calidad, que, a diferencia de la gestión convencional, se preocuparía por (ibid.: 89): (1) definir el logro en relación a las metas educativas, no sólo a través de tests estandarizados, (2) los procesos en lugar de las organizaciones, (3) la mejora antes que los resultados exclusivamente, (4) la implicación de todos los agentes, no sólo los profesores, (5) que

todo el mundo comprendiera el funcionamiento (correcto) del sistema, (6) optimizar el rendimiento del sistema en lugar del de sus partes, (7) que toda persona esté formada para participar en la mejora de los procesos, que toda persona devenga responsable [en el original '*respons-able*', juego de palabras que mezcla la capacidad de respuesta y la responsabilidad].

Para MARTÍN-MORENO CERRILLO (1998), el enfoque del TQM es claramente insuficiente en relación a la reingeniería de procesos (*'reengineering'*). Ambas son metodologías, pero si la primera busca introducir métodos nuevos para hacer el trabajo mejora, para mejorar los procesos existentes, la segunda pretende cambiar éstos por otros nuevos:

(...) A diferencia del modelo de la calidad total, la reingeniería no se dirige a producir mejoras graduales, sino que se enfoca, tras un concienzudo análisis, al cambio de los procesos existentes (se replantea la forma de trabajar). La reingeniería de procesos dota a la organización de mayor capacidad de autotransformación (pág. 136).

Pareciera, entonces, que la calidad total queda en un estadio inferior a la reingeniería. Para la autora, *"la sostenibilidad de la mejora continua que propone el modelo de la calidad total es discutible"*, decreciendo, tras el primer impulso, las oportunidades de detección y mejora, y con ellas, la motivación del personal. Crítica que coincide con la expresada por HACKMAN y WAGEMAN (op. cit.). Como coinciden en un segundo aspecto, aplicable a su transposición al mundo educativo afirma:

(...) El modelo para la calidad total se basa en una visión idealista de la institución que no se observa con frecuencia en la práctica. Las declaraciones de misión y las normas de calidad se quedan en muchos casos en simple retórica, advirtiéndose en el establecimiento escolar sólo bolsas parciales de prácticas relativas al modelos de la calidad, que pueden ser capitalizadas como enfoque general del centro educativo concreto, sin serlo realmente. En esos casos, el centro educativo en cuestión se autoengaña sobre la implantación del modelo de la calidad total (MARTÍN-MORENO CERRILLO, op. cit.: 136).

Desde ópticas muy distintas, la autora apuntaría al problema señalado por LE MOUËL (op. cit.) sobre la existencia de una estructura paralela de gestión, en el mayor de los supuestos, o a unas prácticas de gestión de la calidad desconectadas del resto de la actividad del centro, lo que, como señalaban Hackman y Wageman introduciría una separación entre ambos contingentes, los implicados y los no implicados en la mejora.

SANTANA (op. cit.: 7-10) resume así las implicaciones del uso de la gestión de calidad total en educación, y algunas cuestiones por resolver:

a) Antes de aplicarla al sector público y aun al sistema educativo habría que estar seguros de que ha funcionado en el sector privado, y tener garantías de tal aplicabilidad.

b) Pero, aunque las escuelas comparten características similares con las organizaciones empresariales, también presentan características distintivas, de modo que *"no se les pueden aplicar mecánicamente modelos ensayados en otro tipo de organizaciones"*.

c) Parten, sus defensores, de una confianza acrítica en las bondades del mercado.

d) La consideración de la autonomía como elemento clave para el desarrollo de la gestión de calidad total es insuficiente hasta que no se explicita qué tipo de autonomía preconizan.

e) En concreto, en estos modelos, la autonomía se entiende como un medio para la mejora de la calidad, no como un fin.

f) *"La promesa de la GCT —el aumento de la productividad y la disminución de costes— no nos parece plausible"*.

g) El énfasis en la satisfacción del cliente como criterio de calidad no responde a la cuestión de quién define esas expectativas y necesidades.

h) De los diversos modelos de GCT, ¿cuál se utilizara en educación?

i) ¿Requiere un sistema de GCT evaluadores externos?, ¿asumirá la Inspección esa tarea?, ¿es la agencia adecuada?

j) ¿Cómo se mide el impacto en la sociedad de un escuela?

Insistamos en algunos aspectos e implicaciones de esta transposición. Un asunto de especial importancia, que remite a la singularidad de los procesos que se pretende sujetar a gestión (de calidad), es de las aplicaciones al aula. TRIBUS (op. cit.: 98 y ss.) expresa el problema aludiendo al hecho

de que, si en el ámbito de la administración de las escuelas la introducción del TQM no presenta mayores dificultades por tratarse de tareas muy similares, *“la introducción del TQM en el aula, en cambio, es más que un reto”*. Debe serlo para una filosofía de gestión tan atenta a los procesos. En este ámbito son especialmente apreciables las debilidades del modelo, tal vez, se podría pensar, porque no se ha hecho el esfuerzo de adaptación necesario, quizá, más acertadamente, porque el sentido de tales procesos escapa a los teóricos de la gestión. Pero esto último resulta sorprendente, porque es sabido que los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido integrados en modelos de racionalidad tecnológica ampliamente generalizados, presididos por la operativización, la medida del logro, las aspiraciones de científicidad y la eficiencia (GIMENO, 1982). Sin embargo, desde la gestión de calidad, se diría, la preocupación camina de la mano de la ausencia de propuestas novedosas con respecto a las ya citadas. Eso sí, espera de los alumnos idénticas facultades que de los trabajadores: la motivación interna, la fascinación por el trabajo bien hecho, el crecimiento personal, la satisfacción de formar parte de un equipo, etc. Por otro lado, se pone el acento, además de en los aspectos instruccionales, en los disciplinarios, que se encuentran en la preocupación por gestionar los ambientes de aprendizaje para aumentar el rendimiento (CHUBB y MOE, op. cit.: 92 y ss.), cuestiones que, en lo didáctico o lo metodológico no ofrecen nada nuevo, como no lo hacen en lo relativo al papel del profesor, un motivador, un facilitador, un coordinador, un dispensador de recompensas, un líder, vaya. Si como aseguraban HACKMAN y WAGEMAN (op. cit.), en las organizaciones gestionadas según el TQM se producía una diferenciación entre los encargados de los “trabajos de (gestión de) calidad” y el resto, concernidos por tareas rutinizadas, cabe pensar que a los profesores —ubicados en esta última categoría—, alejados de la toma de decisiones o los nudos de poder de la organización —de la *“jerarquía y organización paralelas”*, LE MOUËL *dixit* (op. cit.)— les queda al menos su papel de líderes respecto de los alumnos, último escalafón de una organización más diferenciada de lo que el discurso quiere hacer notar. WHITHAKER (op. cit.: 110-113) habla de un *“liderazgo estratificado”*, del profesor en el aula, del director en el centro.

De hecho el liderazgo es figura recurrente en estos modelos de gestión, lo que tiene serias implicaciones para la dirección de los centros. WHITHAKER (op. cit.: 98 y ss.) asevera que la diferencia entre dirección y liderazgo radica en que la primera permite que la organización funciones, el segundo hace que funciones bien. Si las escuelas han de gestionarse a la manera de las organizaciones empresariales, ¿qué modelo de dirección nos reserva? CUHBB y MOE (op. cit.: 83 y ss.) consideran que los directores deben decidir cómo deberían responder las escuelas al conjunto de demandas e intereses externos. Elemento clave en la eficacia de las escuelas, su motivación para la dirección se traduce en la necesidad de tener mayor control sobre el curriculum, sobre el personal y, en conjunto, sobre la política de la escuela. Un liderazgo que ha de ser educacional, que remite, pues, a la experiencia docente. Son, estos directores, los que diseñan y transmiten la visión del tipo de organización que quieren, que motivan, que estimulan la innovación, que tienen y proyectan altas expectativas al personal. BEARE, CALDWELL y MILLIKAN (op. cit.: 142) resumen algunas características del liderazgo: debe ser un liderazgo de transformación, los líderes han de tener una visión sobre su organización, dicha visión ha de comunicarse y generar el compromiso de los miembros, la promulgación de valores es esencial en el liderazgo, el líder tiene un papel fundamental en el desarrollo de la cultura de la organización, deben apostar por la toma de decisiones en colaboración, combinan fuerzas diversas (técnicas, humanas, simbólicas y culturales), e, independientemente del género, las cualidades estereotipadas de lo "masculino" y lo "femenino" son importantes (p. e. competitividad/sensibilidad). Para el gusto de MARTÍN-MORENO CERRILLO (op. cit.: 136), *"es un liderazgo que deriva fácilmente en el gerencialismo"*, inadecuado para los centros educativos. En cambio, LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.) el liderazgo es un "factor causal":

(...) El liderazgo efectivo actúa sobre la visión, el sistema de recompensas, el reparto de autoridad y las redes externas de influencia y de formación para aunar la voluntad del personal y estimular las iniciativas de modo que éste se implique ampliamente en el desarrollo del programa que culminará con el cambio cultural u organizativo deseado (pág. 107).

De nuevo, los tiempos verbales traicionan el discurso. Ahora bien, si en la transposición del modelo de gestión desde el ámbito empresarial rige el principio de invarianza, otras extrapolaciones no resultan tan convenientes; así, por ejemplo, la que trajo desde el ámbito político los procedimientos democráticos, inadecuados, en opinión del autor, para seleccionar a los directores (ibid.: 110). Apunta López Rupérez hacia políticas de selección, formación, evaluación y recompensa de los directores (ibid.: 114 y ss.). En la selección han de tenerse en cuenta, además de la experiencia, ciertas "cualidades personales"; en la formación, los aspectos de evaluación, gestión de recursos humanos, técnicas de grupo y las herramientas de gestión de calidad ocupan un lugar preferencial. En este contexto, las llamadas a la profesionalización de la dirección esconden con frecuencia opciones orientadas al mercado (BALL, en WHITTY, POWER y HALPIN, op. cit.: 73), en consonancia con las demandas de autogestión.

Idénticos aspectos a los apuntados en relación a los directores han de tenerse en cuenta en las políticas de profesorado, si bien en el caso de un sistema como el nuestro, presidido, al menos en los centros públicos, por la función pública, el alcance de estas medidas queda en gran medida relativizado. No cabe menospreciar, empero, la introducción de sistemas de recompensa ligados a la evaluación, o los cambios que pudieran introducirse en el ámbito de la formación, que, en todo caso, y por mor de la importancia concedida a la formación *in-service*, puede ser objeto de "correcciones". También en este ámbito, circulan las llamadas a la profesionalidad, que, como en el caso de la dirección, remiten a los modelos de mercado, en el marco de los cuales es más plausible la hipótesis de la desprofesionalización. Si tenemos presentes las advertencias de HACKMAN y WAGEMAN (op. cit.) respecto de la rutinización y burocratización del trabajo, los modelos de gestión de la calidad, incluso para los profesores implicados en los mismos, pueden introducir, antes que potenciación profesional, intensificación del trabajo docente, sobre todo porque no actúan aisladamente:

(...) Aunque la retórica de la adopción de decisiones en la misma escuela proclame la promesa de unas relaciones colegiales reforzadas en los sistemas escolares delegados, la realidad está muy influida por la forma de

articular la delegación de poderes con otros cambios discursivos y por las cambiantes tecnologías del control y la rendición de cuentas, que inciden en las identidades de las organizaciones y en la vida profesional de los docentes (WHITTY, POWER y HALPIN, op. cit. : 89).

(...) Será difícil encontrar el equilibrio entre dirección empresarial y valores sistémicos por un lado, sostenidos, según se dice, por el bien de la sociedad, y valores individuales y profesionales, por otro, expresados altruísticamente en el interés educativo de padres y alumnos, dentro de una trama legal que está tan decidida a imponer una noción colectiva del bien y la verdad (KOGAN, 1993: 110).

Entre el modelo al que se aspira —la delegación y autogestión—, y sus contrapesos —un curriculum nacional, los mecanismos de evaluación, etc.— la profesionalidad docente queda atrapada en un red urdida para sumarle responsabilidades y proyectarle controles. Es la doble lógica que vertebra este capítulo, y en el contexto de la cual cabe ubicar las implicaciones de los modelos de gestión de la calidad, entre un escenario previsto de total desregulación y gestión empresarial maximizada, y un escenario más plausible que rebaja aquél pero introduce controles más sutiles.

La autonomía en la gestión del personal es vista, de hecho, como un elemento sustancial para superar los modos burocráticos (CHUBB y MOE, op. cit.: 86 y ss.); si ésta no llega, y nos referimos fundamentalmente a la facultad de los centros para seleccionar, despedir, recompensar o sancionar al profesorado, hay que considerar esos otros modos de control más sutiles. Y éstos llegan por el modo en que los modelos de gestión de la calidad afectan al trabajo de los profesores. Es, se diría, un escenario intermedio, limitado en un cierto sentido —para las pretensiones de los defensores de dichos modelos—, pero que viene a socavar algunos aspectos del trabajo de los profesores en los centros. Veamos cómo. Una de los modos de instalar el control en las prácticas, para ser más exactos, de fomentar el autocontrol, reside en la alteración de las formas de colaboración. Aquí, los círculos de calidad y los equipos de mejora son una forma de incrementar la visibilidad de y en la organización; los profesores entran en una dinámica de mutua vigilancia que aumenta los mecanismos de responsabilización. La jerga es amplia en este capítulo, como ya señalamos:

coordinadores, facilitadores, líderes, etc. Son denominaciones que suavizan la autoridad a un nivel meramente simbólico. HARGREAVES (op. cit.), que plantea la necesidad de formas de organización menos rígidas y burocratizadas en las escuelas, considera, sin embargo fundadas *“las sospechas de los profesores de que la “flexibilidad” de la organización y el difuminado de sus papeles y responsabilidades puede utilizarse en su contra”* (pág. 97). Porque es de la proclamada flexibilidad en la organización productiva de donde procede este énfasis en otras formas de organización del trabajo. BEARE, CALDWELL y MILLIKAN (op. cit.: 101 y ss.) sitúan ese paso de las estructuras burocráticas a estructuras más flexibles en el marco del doble proceso de descentralización/recentralización que venimos describiendo. A la manera de las corporaciones, el modo de organizar la “producción” en las escuelas avanzaría hacia una progresiva especialización, donde un grupo reducido, más cualificado, encarnaría las tareas de dirección o liderazgo, y aparecerían una serie de “funciones modulares” que ejercerían los profesores —proveedores antes que empleados—. En el horizonte, los autores avistan personal instruccional subsidiario, compañías de profesores contratados (ibid.: 107), algo que se correspondería con el fenómeno de la externalización que tuvimos ocasión de relatar en el capítulo anterior. De nuevo, si éste es el escenario “óptimo”, por el camino se adivinan formas de reproducir este tipo de estructura modular en el seno de las organizaciones, donde juegan un papel central los equipos de mejora o de calidad. Esta forma de organizar las tareas introduce fórmulas de colaboración peculiares. Una colaboración que *“incluye, con frecuencia, a los trabajadores de nivel medio, pero excluye a quienes ocupan niveles inferiores, promoviendo la colaboración entre algunos, pero manteniendo subordinado al resto”* (HARGREAVES, op. cit.: 98). Se refiere el autor a formas de organización del trabajo caras a la metáfora del “mosaico móvil” de Toffler, menos jerarquizadas en principio, con ambientes de trabajo más cooperativos:

(...) Los equipos de gestión pueden colaborar prescindiendo de sus compañeros corrientes; el grupo innovador de profesores, sin contar con sus colegas más escépticos; el profesorado, prescindiendo del personal de servicios, y el personal de la escuela, sin contar con los padres de la comunidad (ibid.).

Ya apuntamos este fenómeno cuando nos referimos a los círculos de calidad, y parece que la aplicación de éstos y de otras formas de colaboración a las organizaciones escolares puede tener idénticos efectos. Como añade Hargreaves, las decisiones son prerrogativa del equipo rector, la información circula parcialmente, etc., esto es, las promesas de horizontalidad son, tan sólo, una forma de diluir las formas de autoridad, reforzándolas. Son, al cabo, formas de colaboración orientadas al cambio cultural, que pueden promover la adaptación a la visión del director, la cooptación, la laminación de voces disidentes, la apelación a una confianza personal que redunde en eficacia de la organización, y que navega entre la lealtad, de un lado, y la dependencia y el paternalismo, del otro, etc. En suma, formas de construir una colegialidad artificial (ibid.: 272 y ss.). La gestión se convierte en manipulación cuando se instrumentan formas de colaboración que soslayan el conflicto, sustentadas en una visión y liderazgo compartidos que pueden no significar otra cosa que la alineación con la visión del líder. Cuando WHITHAKER (op. cit.: 131) habla de la necesidad de construir una cultura organizativa que conduzca a la colaboración, la participación y el cambio, ubica en el centro del cambio la gestión de la cultura. Los círculos de calidad, los equipos de mejora y otras formas de colaboración caras a la gestión de calidad son tecnologías de poder que incrementan la vigilancia interpares y fabrican formas de adhesión, cooptación y, en el menor de los casos, inhibición; son mecanismos de interiorización del control y de una cultura organizativa que, si bien se quiere construida, responde a unos muy determinados perfiles, en breve: no se trata tanto de construir entre todos los miembros de la organización una cultura característica —pretensión de por sí tecnológica, por la voluntad que subyace, por su diseño— cuanto de propiciar la socialización de culturas procedentes del mundo empresarial.

Culturas afines, por cierto, con las exigencias de las economías flexibles. También en este caso, la lógica externa de relaciones en el sistema condiciona su alcance:

Desde el punto de vista educativo, el impacto del mosaico móvil, en cuanto mosaico manipulativo, se aprecia con mayor claridad en la apari-

ción de la financiación propia de la escuela, el desarrollo del profesorado en el mismo centro y la escuela autogestionada, en donde los principios de la organización postmoderna quizá hayan penetrado con mayor fuerza en el sistema. Basada en los desarrollos habidos en el campo de la gestión empresarial, la gestión directa de la escuela también promete autonomía, potenciación profesional, colaboración, flexibilidad, capacidad de respuesta y liberación de las ataduras de la entrometida burocracia (HARGREAVES, op. cit.: 98-99).

Concluye el autor que las escuelas, en especial las de secundaria, necesitan estructuras más flexibles, pero ello puede devenir en una situación donde los profesores y las escuelas tengan más responsabilidad pero ningún poder, ya que, como anunciaba KOGAN (op. cit.), el centro del sistema mantiene el control sobre el curriculum y los productos. Así lo entiende LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.: 144 y ss.) que tan pronto demanda modos de gestión de calidad como reclama al Estado que fije las normas de calidad, que haga un seguimiento de su puesta en práctica y efectúe evaluaciones periódicas; el abandono de la zonificación como criterio de adscripción de matrícula, de modo que se favorezca la elección del cliente, completaría el cuadro (ibid.: 146), como pudimos ver en el capítulo tercero.

Pero no es la evaluación externa la única evaluación posible. Los modelos de gestión de la calidad total parten, como vimos en el apartado 4.2., de sistemas de garantía de la calidad, e incorporan, por ello, herramientas de evaluación a aplicar por los propios profesores. La apropiación del concepto de autoevaluación institucional de que estaría haciendo gala la gestión de calidad no sería si no una reducción de aquélla a formas estadísticas de control de procesos y resultados. Se están produciendo, por otro lado, acercamientos en distintos sistemas educativos a la certificación de calidad, a cargo de agencias externas (las normas ISO, por ejemplo). En este caso, la autoevaluación es una forma de concurrir a una certificación o a un premio, a ambos con frecuencia. Aunque ya avisamos de las implicaciones de estas formas de evaluación para el modelado de las instituciones, conviene insistir, ahora, en su efecto en el trabajo de los profesores. HARLAND (1996: 100-102) distingue en la evaluación cinco aspectos distintos de su función de control: (1) la conformidad con las metas y con las exi-

gencias o requisitos de calidad, (2) el modelado de las preocupaciones y valores principales entre los participantes, mediante el lenguaje empleado, (3) la vigilancia que emana de la profusión de información estadística requerida, y que acaba por provocar que los participantes disciplinen sus prácticas de acuerdo a las demandas de la evaluación, y (4) la determinación de la gestión, focalizándola en la implementación de estrategias a partir de los resultados: *"la evaluación deviene parte del sistema de mensajes entre los que dirigen y los que reman"* (pág. 102). La evaluación, entonces, se convierte en una herramienta de gestión. Los cuatro aspectos citados por Harland describe bien los efectos y determinaciones proyectados por la evaluación de las organizaciones; si se trata, además, de formas de autoevaluación consistentes en la aplicación continuada de herramientas o sistemas de evaluación diseñados externamente —las que portan estos modelos de gestión de calidad, por ejemplo—, cabe pensar que algunos de esos efectos se refuerzan. Así, la herramienta implica lo que se mide y lo que no, lo que es importante y lo que no lo es (1); la herramienta incorpora la jerga del modelo, una particular manera de nombrar la realidad, de construirla, al cabo (2); la dificultad técnica de la misma implica no sólo el esfuerzo de dominarla —a riesgo de simplemente aplicarla, si bien lo primero no excluye lo segundo—, sino también un reajuste de la práctica y el tiempo e importancia concedido a las tareas (3); la herramienta puede, a su vez, ajustarse de acuerdo a las prioridades de cada momento, proyectándolas sobre las prácticas de los profesores.

Así pues, en la doble lógica descentralización/recentralización o gestión/eficacia, encontraríamos un elemento puente, en un doble sentido: los modelos de gestión de calidad siguen a la lógica descentralizadora, pero, al extenderse una determinada variedad o incluso un molde concreto, introducen un vector recentralizador (modelado institucional); además, al incluir herramientas o sistemas de evaluación, permiten el control de la calidad —en la forma que se defina— y trazan correspondencias o complicidades con evaluaciones y prioridades externas. En último término, son un instrumento decisivo para el apuntalamiento de los controles sobre las prácticas de los profesores:

(...) La asunción por parte del trabajador de la responsabilidad por la calidad de su tarea elimina la necesidad de una coerción externa (...). También permite, por cierto, interiorizar la necesidad de flexibilidad laboral y sus ajustes (BELTRÁN y SAN MARTÍN, 1996: 83).

En un contexto de hegemonía de la lógica mercantilista y de la condición de consumidor, dirán los autores, el concepto de autoevaluación se estrecha.

Y es en el cliente, precisamente, donde parece acabar todo. MURGATROYD y MORGAN (1993: 51 y ss.) aseguran que la "revolución de la calidad" reside en gran medida, en un contexto donde las organizaciones han de competir en el mercado y se ven urgidas por la supervivencia, en una mayor atención a los clientes, que se han tornado más exigentes respecto de los servicios públicos. En este sentido, habría que conjugar los sistemas externos de garantía de la calidad con un mejor conocimiento de las necesidades y expectativas de los clientes. La atención preferencial al cliente interno, convierte la estructura de la escuela en una pirámide invertida, cuyo vértice estaría ubicado en la parte inferior y ocupado por los gestores, en el centro estarían los profesores y en la base, situada en la parte superior, los clientes. De este modo, los profesores son los únicos que pueden dispensar mejora de calidad a los clientes internos, los estudiantes (ibid.: 55). La satisfacción del cliente es criterio destacado de los resultados de la organización en cualquier modelo de gestión de calidad. En consecuencia, el uso de instrumentos (de encuesta, básicamente) para medir dicha satisfacción, anticipar expectativas o necesidades de padres, alumnos y otros clientes, se torna una dinámica habitual:

(...) Un director deberá conocer las expectativas de los clientes y considerar hasta qué punto las atiende su escuela y cómo podría o debería ir más allá (WILSON, 1992: 48).

Wilson distingue entre clientes (las administraciones, otras instituciones educativas, intereses comerciales y comunitarios, etc.) y consumidores (padres y alumnos). Es el tipo de disquisiciones al respecto de la jerga que parece dirigirse antes a la operatividad de los conceptos que a su contenido. LÓPEZ RUPÉREZ (op. cit.: 145 y ss.) lamenta en cierto modo que la

influencia del cliente que se da en las organización del sector privado no sea posible en el público; si el principio de libre elección no está lo suficientemente desarrollado, convendría, al menos, desarrollar el "*principio de libre opinión*" que tanto los padres como los profesores verían limitado por su "*temor a las represalias*" de los profesores y los directores respectivamente. Argumento sobre el que no se aportan los datos de validez empírica que tanto reclama el autor:

Si la opinión del cliente es recogida periódicamente, de un modo anónimo y científico, si sus percepciones son tomadas en consideración, el nivel de satisfacción de sus expectativas razonables es evaluado, y toda esa información, adecuadamente procesada, ponderada y valorada, tiene una incidencia clara —a modo de retroalimentación— sobre el sistema, habremos simulado, en cierta medida, los efectos del mercado en el seno de un ámbito que, por su propia naturaleza, se halla protegido de la influencia sancionadora de aquél. La orientación al cliente debería constituirse, pues, en un elemento central de la cultura de los centros públicos (pág. 147).

Puede hacerse una objeción por línea: se da por supuesto que en los centros públicos no se recoge la opinión de los padres o los profesores, que la mejor manera de hacerlo es mediante técnicas estadísticas, que ello bastará para evaluar las expectativas, que la información así obtenida y procesada incidirá en el sistema, que emular los efectos del mercado es intrínsecamente valioso... Los procedimientos de encuesta pasarían a formar parte de las herramientas de la organización; el procesamiento y valoración de los datos, de las tareas de los profesores y equipos directivos. Algo que conecta con la preocupación por la imagen que debería presidir las escuelas:

(...) La imagen que las escuelas individuales proyecten se ha convertido en una cuestión de supervivencia. Así que, si una escuela quiere clientes y recursos para los próximos años, más vale que empiece a clamar a los cuatro vientos lo buena que es, lo competitivos que son sus servicios y las excelencias de su personal; debería hacer alarde de sus puntos fuertes. (...) Solamente las escuelas con éxito, con seguridad en sí mismas, las positivas, las que están orientadas al cliente tendrán derecho a sobrevivir o a recibir

la recompensa de unos mejores recursos (BEARE, CALDWELL y MILLIKAN, op. cit.: 289).

El tono admonitorio no deja lugar a dudas. Cabe recordar aquí todo lo apuntado respecto al funcionamiento de los mercados o los cuasimercados en educación, las consecuencias y perversiones de la liberalización de la adscripción y otras iniquidades. Que las escuelas se apresten a la supervivencia, a la obtención de recursos, la captación de clientes, etc., son argumentos que parten de los supuestos de que (a) no hay desigualdades de partida, (b) si las hay, que se encargue el Estado de cubrirlas y, sobre todo, (c) que las financie, y ofrezca beneficios a las escuelas que, de otro modo, no podrían atender a dichas clientelas. Son supuestos relativos a una competencia límpida que el mercado nunca garantizó porque esa no es su lógica. No insistiremos en esto argumentos y sus inconsistencias (nos remitimos al capítulo tercero, apartado 3.2.2.1.). Sobre el imperativo de la supervivencia sólo añadiremos, con ETKIN, (op. cit.):

En el caso de las organizaciones sociales, es particularmente perjudicial el uso que hacen sus dirigentes de metáforas distorsionadas sobre la evolución biológica. (...) Se trata de una proyección deliberada, que se necesita para justificar acciones destructivas y cuyo fundamento es sólo ideológico.

(...) Esta sociobiología concibe una estrategia selectiva que aplicada a las interacciones sociales consiste en una apropiación de los poderes vitales de otro organismo en beneficio de la propia reproducción. La selección natural deja de consistir en la apropiación de los recursos naturales para transformarse en expropiación de los recursos de otros. En resumen, la selección natural se torna en explotación social (pág. 117).

Enfrentados los centros a la tesitura de tener que venderse, dos son las opciones. Para BEARE, CALDWELL y MILLIKAN (op. cit.) es cuestión de diseñar una "imagen corporativa", que reúna los rasgos más característicos de la escuela, lo que distingue al producto del de sus competidores:

(...) El ejercicio de creación de imagen supone que los miembros de la comunidad escolar digan colectivamente: "Esto es lo que queremos que sea

nuestra escuela, y nos afanamos por hacer que así sea, incluso aunque nos quedemos por debajo del listón que nos hemos marcado" (pág. 293).

Se diría que se pretende construir la coherencia institucional desde la imagen, o por ella, lo que desembocará de sí en "*una vigorosa búsqueda de la calidad educativa, o de diversas calidades, así como una fuerza inexorable para resaltar la excelencia de que es capaz...*" (ibid.: 303). La calidad se despoja de otros ropajes y deviene distinción, seducción. En fin, estamos ya acostumbrados a este tipo de estrategias de imagen como para ubicarlas adecuadamente. Refirámonos ahora a otro tipo de estrategias, la segunda opción que anunciamos. En realidad, no es incompatible con la anterior, sino que más bien viene a ampliarla. En ese contexto de mercado, de competencia por la captación de clientes y recursos, "*la calidad está en función de las estrategias*" (MURGATROYD y MORGAN, op. cit.: 23). Los centros deberían analizar el modo de crear una oferta atractiva para estudiantes y padres, utilizando estrategias de *marketing*. Si se opera de este modo, analizando las necesidades y características del cuerpo de estudiantes, el perfil de los padres, la naturaleza de la economía local, etc., por un lado, y los recursos, las cualidades de la plantilla, etc., por el otro, se puede construir una estrategia distintiva a largo plazo. Podría decirse que la estrategia es la forma de hacer operativa la visión (ibid.: 28 y ss.): el acceso, los recursos, la oferta curricular y la gestión serán los factores clave en la determinación de la estrategia; una estrategia no debe cambiarse con frecuencia, conviene que sea una única; no surgirá por sí sola, es necesario conducirla, gestionarla (y ahí el papel del líder y su equipo), como es necesario educar a los interesados en el compromiso hacia la misma; finalmente, hay que supeditar todas las decisiones (reclutamiento, equipamiento, pero también pedagógicas, formación del profesorado, etc.) a la estrategia diseñada.

Los modelos de gestión de calidad prescriben un marco distinto, se nos presentan como una forma alternativa de propiciar un mercado educativo que no acaba de llegar; si no tienen el alcance que tendría aquél, sí al menos inoculan nuevos modos de gestión de las escuelas, y sus efectos de poder. A ello nos referiremos en breve. Sus "clientes" son dos: la opinión pública, y los padres en particular, de modo indirecto, pero sobre todo los profesores. Sus defensores e impulsores parecen haber llegado a

la convicción de que el *quid* del cambio es el colectivo objeto de gran parte de sus propias injurias, menosprecios y denuncias. El énfasis en el cambio cultural así lo evidencia, modo de salvar las reticencias de los profesores, o de parte de ellos, pues, como hemos visto, en principio no es necesario que sean todos, basta un pequeño "círculo". De lo atractivo que resulte a los profesores depende en buena medida su éxito; con el apoyo de las administraciones ya parecen contar:

La mejora de la calidad en educación supone un GRAN CAMBIO. Significa un cambio en la gestión, en los modos de contratar, formar y promocionar al personal docente, en la comercialización del currículum para atender a las necesidades del cliente y del consumidor y en la evaluación de las escuelas (WILSON, op. cit.: 129).

Las reiteradas alusiones a las conexiones entre los modelos de gestión de la calidad y el escenario de mercado, con todo lo que ello implica, que hemos venido realizando a lo largo de este capítulo, requieren un par de comentarios en este punto, que nos servirá para contextualizar las repercusiones de estos modelos en el margen de los grandes temas tratados en el capítulo tercero, como la reestructuración. El primero hace a su calidad de (y en sus efectos relativos a) construcción social. ANGUS (1994) afirma que "*el análisis social del management en educación ha sido ignorado*" (pág. 80), como, asegura el autor, se han ignorado las influencias sociales, económicas y culturales sobre la educación. Veamos algunas consecuencias de esa desconsideración del contexto.

a) Las llamadas a la autogestión y la participación en el nivel local tendrían el efecto, "*a pesar de la retórica antiburocracia*", de reforzar entre los participantes "*modos burocráticos de pensar que disfrazan parcialmente las estructuras de control burocrático en los que tal participación acontece*" (ibid.: 82).

b) El mundo que la autogestión de la escuela es irreal, extrañado respecto de las relaciones sociales de desigualdad, hegemonía cultural, sexismo, racismo o cualquier tipo de desventaja. "*Las escuelas son presentadas como lugares confinados, pragmáticos, neutrales*", donde incluso las disputas

internas son resueltas mediante el énfasis en la eficiencia de los procesos; el conflicto es antes un problema de comunicación inadecuada que una cuestión de poder, política (ibid.: 83).

c) La buena gestión en la escuela es como la buena gestión en los negocios, donde predomina una orientación hacia el coste-eficiencia: la gestión local será evaluada precisamente por su capacidad de ser eficiente. Es un enfoque que liga la "*gestión de la democracia*" con la eficiencia de la producción, reuniendo las preocupaciones por el desarrollo y oferta del programa, la eficacia, la implicación del personal y la rendición de cuentas (ibid.: 84).

d) En este sentido, la participación es vista como un valor instrumental que, en tanto se asume que las aparentemente neutrales y supuestamente consensuadas propuestas de la escuela saldrán adelante. Una visión, al cabo, funcionalista presidida por la armonía y funcionalidad de las escuelas y la educación en el más amplio sistema social (ibid.).

e) Se presume que las tareas de liderazgo pueden adscribirse a una posición jerárquica y que serán instrumentales para la realización de las metas. Por lo tanto, la mayoría de la gestión corre a cargo de los directores, de los que se espera tomen con seriedad su tarea de liderazgo, y desarrollen las altas cualidades o atributos que lo caracterizan: capacidad de articular un compromiso con la visión para la escuela, para asegurarse que la misma es institucionalizada en las estructuras, procesos y procedimientos de la vida en la organización (ibid.: 85).

f) El liderazgo y la visión remite a la construcción de una cultura de la escuela orientada a la excelencia. Los líderes habrán de manipular personas y situaciones para que su visión sea compartida. En este orden de cosas, profesores, padres y estudiantes son vistos generalmente como "*recipientes pasivos de la visión del líder*" (ibid.).

g) A consecuencia de su énfasis en el papel del director como líder jerárquico de la escuela, se tiende a sugerir que "*es posible reducir las complejas cuestiones educativas a asuntos de gestión que pueden ser solucionadas por la mera aplicación de técnicas, habilidades y conocimiento*" (ibid.: 86).

h) La noción de cultura de la escuela no es, curiosamente, problemática; se trata únicamente de una preocupación por la manipulación y la

intervención culturales a cargo de los líderes, para conformarla de modo que incremente la eficacia de la escuela (ibid.).

i) Se asume la existencia de unos patrones compartidos de significados, creencias y asunciones básicas entre los diversos agentes de la escuela; dicho "mundo compartido" es presentado como totalmente desconectado de cuestiones de poder y control, ajeno a tensiones y conflictos. La armonía frente a la diferencia, que *"minimiza cualquier análisis de la capacidad de individuos o grupos para cuestionar las expectativas institucionalizadas"* (ibid.: 87).

j) Parece existir una expectativa evidente de que los agentes únicamente necesitan seguir los procesos recomendados y que éstos devienen generalmente en consenso y decisiones acertadas: *"el tipo de participación proporcionada por este modelo es relativamente inocua como el énfasis en los procesos ensombrece aquello en que los agentes están participando y por qué"* (ibid.).

k) *"Su marco de análisis está confinado a la inmediatez de la gestión ubicada en la escuela y no considera las prácticas escolares en relación con el contexto social, cultural, político y económico de la educación"*, porque participa de una perspectiva orientada al mercado donde la sociedad es vista como una colección de individuos posesivos que buscan en la educación en mejor retorno a su inversión en tiempo, esfuerzo y dinero (ibid.: 88).

Un resumen, en fin, de las ficciones de la gestión de calidad y la auto-gestión, de la superficialidad de las relaciones y la vida en la organización, la adhesión irreflexiva o aun coercitiva a unos determinados modos de gestión y a una manera de entender la tarea de la escuela, la idealización y la neutralidad que despolitizan la vida organizativa, la ausencia aparente de control que contrasta con la vigilancia y el autocontrol, la depuración de los aspectos culturales e ideológicos, sometidos, como la participación, a gestión, la reformulación de las formas de autoridad, tan aparentemente colaborativas como en verdad jerarquizantes, la reducción del contexto social al cliente, la tecnocracia recalcitrante que entroniza la eficacia de los procesos y el aspecto técnico de las soluciones a problemas que no lo son, la manipulación en la trastienda de la armonía y el consenso, la evitación del conflicto, la supeditación de los fines a los medios —o el medio como el

gran fin—, la visión monolítica de la cultura cara a la depuración de los perfiles antropológicos que impone la hegemonía del mercado...

El segundo aspecto a abordar, estrechamente relacionado con el anterior, tiene que ver con las implicaciones de ese escenario de mercado y los modelos de gestión afines en la educación para el trabajo de los profesores. Es el momento de resumir los estragos que la flexibilidad y el postfordismo pueden estar causando en la organización del trabajo y las condiciones laborales de los profesores, y papel que, en este sentido, desempeñan los modelos de gestión procedentes del ámbito empresarial. HATCHER (1994: 46 y ss.) señala algunos de los más importantes:

La primera gran implicación es la intensificación del trabajo. Los directores habrían devenido responsables de mediar y gestionar la intensificación del trabajo de los profesores, a la manera en que ocurre en la industria. El llamado '*management by stress*', característico de la '*lean production*' (que tuvimos ocasión de analizar en el apartado 3.2.1.), maximiza la producción ya no por la automatización sino por la intensificación. La metáfora de la mejora continua sería un correlato simbólico de la misma. La pretensión es cargar a los trabajadores con el mayor número de tareas posible, por la "*ampliación horizontal del puesto de trabajo*", apreciable, en especial, en la acumulación de tareas administrativas. La tendencia es a que los gobiernos intenten normalizar la extensión e intensificación del trabajo de los profesores (págs. 46-47).

En efecto, los modelos de gestión de calidad, bajo las promesas de una mayor horizontalidad, introducen una carga mayor de tareas, muchas de ellas técnicas, de aplicación de sus herramientas, de ejecución y valoración de sus evaluaciones o implementación de planes de mejora. Es así como se entiende cabalmente el significado de la horizontalidad, los equipos, etc., como un ensanchamiento de los ámbitos de tareas que no encuentra correspondencia en una ampliación de los márgenes de decisión: el fortalecimiento de la autoridad de los profesores es tan sólo una promesa de más trabajo, sin mayor poder.

En segundo lugar, nuevas formas de regulación del trabajo anuncian una mayor autonomía, la autonomía responsable del postfordismo. La gestión, en este sentido, vendría a romper con el control y la vigilancia tayloristas, algo que desmienten los nuevos sistemas de control de la cali-

dad que estarían procurando nuevas formas de estandarización y rutinización de las prácticas (ibid.: 47-48).

En este aspecto, la procedencia de los modelos de gestión —en su origen sistemas de control o garantía de la calidad— no puede ocultar su vocación eficientista y su propensión a la rendición de cuentas, de un lado, y la prescripción de nuevas regulaciones de las prácticas, del otro.

Por otra parte, la flexibilidad de la organización se proyecta sobre las condiciones laborales de los profesores, precarizándolas; como genera descualificación, por la exigencia de dominar habilidades diversas en un mercado cambiante que demanda una capacitación versátil. Más que descualificación, asegura el autor, se trataría de una subordinación de las cualificaciones al capital. A los procesos de descualificación seguirían otros de recualificación, en un flujo cambiante constante que, cabe pensar, abona a los profesores a una cierta inseguridad y precariedad —recordemos las tesis de SENNETT (2000)—. Las implicaciones para las instituciones de formación apuntan una tendencia hacia un modelo estrecho de formación vocacional (ibid.: 48-49).

Es interesante, en este sentido, el papel que jugaría en este marco la formación *in-service*, asegurando la recualificación de los profesores, por ejemplo en técnicas de autoevaluación y gestión de la calidad, desarrollo de planes de mejora. La gestión de calidad incorpora su propia formación porque introduce nuevas y cambiantes tareas, de fuerte componente técnico en muchos casos.

Hatcher añade una serie de consideraciones respecto de los ataques a las condiciones de empleo, que pasan por la desactivación de los sindicatos y las asociaciones de profesores: la precarización requiere de la individualización, del aislamiento del trabajador. Un colectivo desarticulado, desprotegido, es más susceptible de aceptar o simplemente resignarse a peores condiciones laborales: el pago por resultados, por ejemplo, las evaluaciones de rendimiento que conducen al mismo, la precarización de los contratos, etc. (ibid.: 49-51). En la tensión entre la rendición de cuentas y las leyes del mercado, la supervivencia no afecta tan sólo a la organización, también, y por mor de aquélla, a los profesores. La instauración, por tanto, del mecanismo de elección, la exigencia de la captación de clientes y fondos, precariza el mercado laboral de la enseñanza, librado a los avatares de la

oferta y la demanda, a la habilidad de las escuelas para “responder a las señales del mercado”, para articular un producto distintivo, como vimos.

Una de las falacias de este sistema, advierte el autor, es que, en los cuasimercados, si bien se compite con ofertas y estrategias distintas, no se compite, en cambio, por el precio del producto (ibid.: 52). Es decir, el modelo preexiste a sus condiciones de realización; sus efectos, al escenario de desregulación total del libre mercado. No tendremos que esperar tanto, pues. La gestión de las escuelas y de los profesores por los equipos directivos adopta las formas de un mercado por llegar, y con ellas, muchas de sus implicaciones en la órbita de la precarización.

Además, los equipos de trabajo, una de las formas básicas de la ‘lean production’, implica, no sólo el consenso, también la devolución de la toma de decisiones, la responsabilidad, entonces (ibid.: 56). Coincide Hatcher con la idea de que estas formas de organización del trabajo promueven los procesos que HARGREAVES (op. cit.) sugería con el concepto de colegialidad artificial.

Con las lógicas diferencias, y la heterogeneidad de las propuestas de autogestión, considera Hatcher que,

Es posible, sin embargo, generalizar. En el centro del espectro ideológico de la gestión de la escuela está emergiendo un nuevo profesionalismo gestor, distinguible del de los profesores de aula y que busca expresar una independencia de la agenda conservadora. Lo nuevo es, en primer lugar, que está guiado por los imperativos de gobierno de presupuestos descentralizados y curricula centralizados; y, en segundo lugar, que enfatiza la modernización y la eficiencia técnica, recurriendo a técnicas de gestión empresarial. La moda actual de la Gestión de la Calidad Total es un buen ejemplo (ibid.: 59).

Ese nuevo profesionalismo, que habrá de insertarse en culturas docentes e identidades profesionales solidificadas, y esas técnicas de gestión que habrán de hacerse sitio en el puesto de trabajo de los profesores son piezas clave de una suerte de refundación institucional de la escuela, que llega antes por un cambio en los modos de gobierno, asimilado del ámbito empresarial, que por un cuestionamiento del sentido, que, en todo caso, se verá evidentemente alterado, supeditado a la gestión mismo. En tanto

arriba el contexto que explotaría las "virtudes" de esta nueva filosofía de gestión, los modelos y herramientas que la concretan avanzan en la redefinición de las tareas y los perfiles docentes, de las formas de autoridad, en la dirección de una mayor diferenciación interna, una precarización de las condiciones laborales y, en conjunto, una flexibilización tanto de la organización escolar como de la profesión (su capacitación, sus cualificaciones, su estructuración colectiva, sus relaciones laborales y aun su carrera). Una y otra son el signo de los tiempos, remiten a las determinaciones que las transformaciones económicas proyectan sobre las escuelas como sobre otro tipo de instituciones, sobre el ámbito de la educación como sobre el más amplio conjunto de los social, sobre los profesores como sobre otro tipo de agentes, progresivamente menos ciudadanos, cada vez más clientes, cualquiera que sea el verdadero significado de esta entelequia.

**PARTE II. EL DISCURSO DE LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN EN ESPAÑA.**

5.- EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN ESPAÑA.

5.1.- De la cantidad a la calidad.

5.1.1.- La llegada de los tecnócratas: desarrollo y eficiencia.

5.1.2.- Democratización y enseñanza pública: universalización e igualdad.

5.1.3.- La reforma cualitativa.

5.2.- La verdadera reforma: discursos y prácticas en torno a la calidad.

5.2.1.- Gestión, evaluación y calidad de los centros: el legado socialista.

5.2.2.- Cambio de administración, depuración del discurso.

5.2.2.1.- El sistema evaluado: rendir cuentas de la calidad.

5.2.2.2.- Los Planes de Mejora y el EFQM: hacia una lógica circular.

Uno de los ámbitos que consideramos esenciales para rastrear la presencia del discurso en torno a la calidad en la realidad social y política del país es el político/administrativo. El nivel de consenso alcanzado por un determinado concepto puede determinarse en parte por el modo y alcance con que las disposiciones de las administraciones nacionales, regionales o locales aluden a él, incorporando conceptos que habrán de tener algún tipo de repercusión en las prácticas de los ámbitos que ordenan. Calidad es, en este sentido, un concepto muy potente. Su proyección es apreciable en el ámbito de las políticas sociales, desde el momento en que los servicios en que éstas se concretan, y las instituciones que las asumen, se sujetan, en virtud de las determinaciones económicas, a ajustes rentabilistas y de rendición de cuentas. Predicar calidad en este contexto es, de nuevo, un mecanismo ideológico, en dos sentidos al menos: en primer lugar, en el sometimiento de los servicios y prestaciones sociales a una exigencia de rentabilidad en principio ajena a su sentido —una cosa es demandar una buena gestión y otra muy distinta hacer de ésta el valor por excelencia—; en segundo lugar, reverso del anterior, al librar tales prestaciones y servicios al escrutinio público en los términos prescritos por el discurso, se convierte a los beneficiarios en clientes, a los que se atribuye una capacidad de elección que, por determinada también, poseen desigualmente. Las leyes y normativas relativas a instituciones públicas, bien sean sanitarias, asistenciales o educativas, así como las referidas a empresas en el ámbito de lo público son, en consecuencia, portadoras de definiciones, indicadores, criterios de evaluación, etc., relativos a la calidad de los servicios, programas u organizaciones. Se echa en falta, en general, una explicitación de la concepción de calidad que rige unos y otros; más importante es la extrañeza de la relación de dicha concepción con el servicio o prestación objeto de la misma, esto es, su pertinencia y coherencia.

Las justificaciones que preceden o acompañan a tales documentos participan de argumentos en ocasiones semejantes, o que tienen un origen común, relativo al momento histórico y las dinámicas imperantes. No puede ser de otro modo, pues responden a tendencias o condicionantes con un mismo sustrato. Así, las exigencias de rentabilidad de los servicios públicos o las demandas de rendición de cuentas a empresas de este sector, a semejanza de lo que ocurriría en el privado, están a la base de do-

cumentos legales de carácter diverso. El marco económico y político que alimenta esas exigencias es, evidentemente, el mismo. Particularmente importante es, en este sentido, la aplicación a los servicios públicos de criterios de racionalización y control que tienen su origen en el mundo empresarial, y que se traducen en imperativos de eficacia y “buena gestión”. Podemos encontrar, en fin, desde criterios de calidad para las PYMEs hasta evaluaciones de calidad de los servicios de salud o, en nuestro caso, de las organizaciones educativas.

El que sigue es un recorrido por las regulaciones en el ámbito de la educación en España, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta nuestros días. Este marco temporal responde al momento de incorporación de nuestro sistema educativo —de nuestro país— a las tendencias internacionales, en el campo de la educación como en otros. El discurso de la calidad llega, por tanto, con retraso, a nuestro contexto, dinámica por otro lado secular. El aterrizaje de las teorías del Capital Humano, en el albor de las cuales hemos situado el nacimiento del discurso de la calidad, y de algunos supuestos de racionalización de las organizaciones que constituyen en cierto modo un precedente del posteriores demandas, no se produce en nuestro contexto hasta finales de los años 60’.

Algunos de los documentos que se recogen no tienen un carácter estrictamente legislativo o normativo. Los incluimos por la repercusión que tendrían en leyes posteriores, por su carácter premonitorio o por su proyección práctica; en todos los casos, por su ascendente discursivo. Hay que advertir, por otro lado, que las disposiciones normativas tienen reflejos borrosos en la práctica, que su aplicación está condicionada por una diversidad de factores e instancias de mediación, sujeta al efecto de la singularidad de los contextos de aplicación. Las realidades sociales, las instituciones que éstas albergan, se caracterizan por modos peculiares de organización y por un particular desarrollo histórico que condicionan la recepción de las regulaciones.

Nos interesa, en cualquier caso, la presencia del término calidad —y sus correlatos— en la legislación y las políticas educativas más recientes, la referida a las postreras décadas del siglo XX, por lo que revela de aceptación de un determinado discurso, de plasmación en el sistema educativo de tendencias y dinámicas relacionadas con la calidad.

5.1.- DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD.

Uno de las dicotomías con que opera el discurso de la calidad es, como vimos, el de cantidad-calidad, dicotomía que deviene polarización cuando se privilegia la segunda y se incurre en el olvido de la primera. De otro modo, el énfasis en la calidad contiene el implícito de que, por así decirlo, el aspecto cuantitativo está cubierto. Es el de la calidad un discurso eficientista, de ajuste. Lo que en determinados momentos se consideraron avances y aun garantías —las dotaciones, los recursos, las adecuadas condiciones de trabajo, etc.—, se dan, en un estadio posterior, por alcanzados y se relativiza su aportación al logro de la calidad. Calidad se torna un valor en cierto modo inaprehensible cuando se cifra en factores intangibles, y se cuestiona o sublima —ahí el trabajo discursivo— el peso de los aspectos cuantitativos. El camino que lleva a esa “ponderación de lo intangible”, que no es otra cosa que la validación de un cierto discurso, señala la convivencia de factores de cantidad y de calidad, donde los primeros van cediendo protagonismo progresivamente a los segundos. Podría decirse que, a medida que un sistema educativo, en directa relación con el desarrollo económico y social, comienza a perseguir objetivos de calidad, la expansión deja paso a la eficiencia. De hecho, en el principio la calidad es imposible sin la cantidad y los indicadores así lo revelan. La creciente tendencia hacia la calidad desconoce, sin embargo, el esfuerzo constante que requiere la contribución de los aspectos cuantitativos a la calidad de un sistema. A menos, claro, que otros intereses dicten un deterioro paulatino en la provisión de los servicios, en las dotaciones y los recursos —como se vio en el capítulo tercero—, en un contexto de desregulación del sector público.

El modo particular en que este tránsito se produce en nuestro contexto es el objeto de este capítulo. En la primera parte nos detendremos en la fase ascendente que discurre desde la urgente generalización de la escolarización al conjunto de la población a la consideración de metas cualitativas. La segunda parte analiza el giro del discurso hacia los supuestos duros del discurso de la calidad que nos llevará hasta nuestro días, o casi.

5.1.1.- LA LLEGADA DE LOS TECNÓCRATAS: DESARROLLO Y EFICIENCIA.

La aparición del término calidad con perfiles más nítidos en la legislación educativa más reciente obliga a remontarse a la década de los setenta, con la publicación de la **Ley General de Educación (1970)**, ley que pretende transformar radicalmente la configuración del sistema educativo para adecuarlo a las nuevas exigencias de desarrollo a que se veía expuesta nuestra economía. La razón de este corte tiene que ver con la influencia que esta ley tendrá en la estructura de nuestro sistema educativo, que se extenderá con ciertas —y no poco importantes— modificaciones a lo largo de dos décadas. Impulsada por la tecnocracia instalada en el régimen anterior, la LGE emprende la modernización de un sistema educativo obsoleto y escasamente funcional a las necesidades del país. La contribución del sistema de enseñanza al desarrollo económico del país y a los imperativos de modernización de las estructuras económicas está presente a lo largo de toda la ley, y no está lejos, a grandes rasgos, del hilo discursivo característico de las teorías del Capital Humano, sólo que peculiarmente adaptado a las necesidades del país y los intereses del régimen:

Las alusiones curriculares de la Ley constituyen más bien un discurso ideológico que apunta a las grandes metas reasignadas por ella al conjunto del sistema educativo y a su misión en la más amplia transformación social. (...) Pero como todo discurso ideológico, a través de él se encubren otros propósitos. Lo que en este caso se mantiene oculto tras esa declaración es que un sector de entre los implicados en el gobierno, aspirante a la hegemonía, sentía la necesidad acuciante de presentar una nueva imagen, más "moderna", ante el conjunto de las naciones desarrolladas, a la vez que buscaba con ello adaptar el sistema para hacer frente a la imperiosa recualificación del sector laboral (BELTRÁN, 1991: 205).

En la LGE no encontramos todavía el término calidad, pero empieza a haber indicios de su posterior irrupción. Así, hallamos frecuentemente el término 'eficacia', como unos de los objetivos —y medio a un tiempo— de la nueva conyuntura. Otro concepto recurrente es el de 'rendimiento edu-

cativo', que se vincula (Título I, art. 11) tanto al aprovechamiento de los alumnos como a la acción de los centros. Mientras del primero se ocupa la evaluación continua, respecto del segundo se exponen un conjunto de criterios que bien podrían entenderse como primigenios criterios, requisitos, o indicadores de calidad, a saber: promedio del alumnado, titulación del profesorado, *ratio* profesor-alumno, disponibilidad y uso de medios y métodos modernos de enseñanza, instalaciones, actividades docentes culturales y deportivas, número e importancia de las materias, servicios de orientación, formación y experiencia del equipo directivo o relación del centro con los padres y la comunidad. Muchos de estos elementos podríamos, en verdad, imaginarlos en alguno de los listados de factores de la calidad que proliferan actualmente. La vigilancia de este rendimiento se encomienda a la inspección educativa (art. 54), uno de los ámbitos cuyo papel, siendo en lo sustancial de control, va a ser pronto objeto de redefinición en los márgenes del discurso (se pondrá énfasis en la labor de asesoramiento).

Descubrimos ya una referencia a la autonomía de los centros (art. 56), aunque en términos muy vagos todavía. Hay que tener en cuenta que se trabaja entonces con un modelo fuertemente centralizado, pero resulta cuanto menos interesante que se aluda de alguna manera a ella. Autonomía, en todo caso, que cabe situar en el contexto de la propia concepción curricular que se propone, y que afecta tanto a los métodos de enseñanza como a los sistemas de gobierno y administración que en su caso los centros pudieran ensayar. Los límites, insistimos, son más bien estrechos.

Otros elementos relacionados con aspectos que devendrán foco del discurso son el de la especificación de la cualificación del profesorado por nivel (art. 102), el papel de la Universidad en dicha formación (art. 103) o, de nuevo, el papel de la Inspección y los ICEs en la evaluación del rendimiento de los centros (art. 142).

Cabe añadir aquí que la propia ordenación del sistema, esto es, la articulación de las distintas etapas y niveles, así como de los requisitos de transición entre unos y otros, y las respectivas titulaciones, configuran un determinado currículum, y que cada currículum incorpora una cierta noción de calidad. Las transiciones remiten a niveles de rendimiento, a la lógica propedéutica del sistema, en último término, a las reglas evaluadoras

inherentes al discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1993). La calidad del sistema está relacionada con su configuración, con los itinerarios curriculares que prevé, con el contenido de las enseñanzas, con la cualificación de sus profesores, etc. Podría decirse, en este sentido, que los distintos aspectos del currículum contienen (o de ellos se desprenden) implicaciones para la calidad del sistema. Las metodologías didácticas que entonces acapararon los *curricula* formativos —la programación por objetivos, los sistemas de fichas, etc.— y su resonancia en los libros de texto —soporte en gran medida de las enseñanzas impartidas— perseguían “*la eficacia del proceso educativo y la mejora cualitativa de su rendimiento*”, como podía leerse en las Nuevas Orientaciones que desarrollaban la ley.

En definitiva, se cite o no explícitamente el término calidad, el sistema que deviene de la LGE apuesta por un cierto “modelo de calidad”, al apostar por una determinada estructura del sistema y una particular concepción curricular, en consecuencia, por unas prácticas concretas. Es en el fuerte control técnico del trabajo del profesor y su consiguiente descualificación donde anidan muchas de las formas de pensar la práctica y la profesión que habrán de condicionar la recepción de posteriores propuestas.

Por otro lado, resulta especialmente importante el reconocimiento expreso del derecho de elección de centro (art. 126) que, curiosamente —o no tanto—, alcanzará un mayor desarrollo en la **Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (1978)**, dentro ya del marco constitucional. Este punto centra desde entonces la polémica público-privado en educación, siendo el principal argumento manejado por los empresarios del sector privado. Argumento, por cierto, no exclusivo de nuestro contexto; la libertad de elección de los padres constituye en sí misma un discurso, donde la igualdad transmuta en capacidad de elección. Pero cabe poner en paréntesis dicha capacidad cuando aparece descontextualizada, enajenada de las condiciones que la posibilitan, esto es, cuando la condición misma no es común y la libertad de elección deviene legitimación de intereses espurios:

(...) Los argumentos que abogan por la elección libre y autónoma sostienen el statu quo, son conservadores y reaccionarios. (...) La autonomía no es algo que pueda abstraerse de las condiciones materiales de existencia

de los individuos, luego deben existir condiciones sociales que hagan posible la predicada autonomía; de lo contrario el fin de la educación no ha de ser ésta, sino la creación de tales condiciones (BELTRÁN, op. cit.: 224).

Es un debate, en cualquier caso, que concitará las demandas de los distintos colectivos (padres, empresarios, profesores) a lo largo del periodo de transición democrática, que sumó a sus renuncias la de un sistema de enseñanza completamente público, y que cargaría *sine die* a las arcas públicas con el sostenimiento de gran parte del sector privado en educación.

En el postrimerías de la administración de la UCD aparecen los llamados **Programas Renovados para los ciclos Inicial y Medio de la Educación General Básica (Real Decreto 69/1981 y Real Decreto 710/1982)**, que venían a acentuar el componente técnico de la actividad docente y hacían especial hincapié en los "Niveles Básicos de Referencia", suerte de estándares que servían al control del rendimiento de alumnos, profesorado, centros y sistema. A la base de esta propuesta estaba la preocupación por el fracaso escolar, segundo gran discurso de la época junto al ya referido escuela pública-privada. Ambos aparecían —aparecen aún— con frecuencia entremezclados:

El discurso sobre el fracaso escolar, divulgado hasta la saciedad durante aquellos años, puede ser leído desde el presente, con la perspectiva del tiempo transcurrido, como preludeo a las actuales exigencias de la "excelencia escolar". El llamado fracaso escolar no fue un fenómeno curricular sino sociológico, de "desencanto" social hacia las falsas promesas de cambio personal generadas por el discurso de la nueva escuela fruto de la L.G.E. El cambio político de la transición, y aun más el del primer gobierno socialista, generó nuevas expectativas sociales en general y escolares en particular, por lo que el discurso del fracaso escolar fue acallándose. A cambio se iba elaborando aquel otro según el cual se trataba de lograr de cada centro que fuera mejor que el resto, que destacara sobre ellos por sus características diferenciales. Se reconocía así, implícitamente, la igualdad de condiciones de partida —de oportunidades—, el mecanismos de la competencia en el mercado y la meritocracia (BELTRÁN, op. cit.: 214).

La programación por objetivos, la evaluación del logro en relación a los niveles básicos de referencia, la distribución de tiempos por materias, y una relación exhaustiva de actividades y recomendaciones metodológicas, venían acompañadas de la inevitable —ora de vigilancia ora de orientación— función inspectora. Resulta revelador revisar la retórica y, sobre todo, calibrar las implicaciones prácticas de estos programas, que “racionalizan” la actividad docente siguiendo la senda abierta por la LGE, en torno, fundamentalmente, a las nociones de ‘eficacia’ y ‘control de resultados’. Las expresiones utilizadas entonces (globalizar contenidos, atender a las características del alumnado, etc.) no suenan tan lejanas. Las dinámicas de trabajo y el corte de las tareas docentes prosigue con una tendencia que comenzó antes y que continuaría más tarde, con propuestas de signo más progresista, que abundarían, como señala BELTRÁN (op. cit.: 216), en la burocratización de las prácticas de un profesorado progresivamente descualificado e incapaz de introducir cambios en su práctica al margen de los impulsados por las administraciones educativas:

Las disposiciones administrativas de los últimos años han conducido a microrregulaciones de la práctica de tal naturaleza que han inhibido por el momento toda posibilidad para el ejercicio de la disidencia, consagrando de ese modo el dominio de la burocratización en el terreno de los centros y de las aulas, en los hábitos laborales de los profesores y hasta en las respuestas de los alumnos. El ejercicio patológico de este a modo de “paternalismo administrativo” ha establecido todo un estilo administrativo del trabajo docente que imposibilitará progresivamente el ejercicio de una auténtica autonomía profesional, si bien no lo hará con el sucedáneo corporativo que bajo el mismo nombre se ha convertido en los últimos tiempos en la más aireada reivindicación de los profesores. Servirá esta última para erigir más y mayores barreras a la intervención de los diferentes agentes sociales en decisiones relativas al asunto público que más les compete puesto que en él radica la posibilidad de enfrentarse sin tapujos a su verdadera condición (ibid.: 227).

Estamos en la antesala del tránsito de la autonomía profesional a la autonomía de los centros: una facilitará, vaciada de contenido, y otra se ajustará como un guante a un discurso que percute inclemente sobre el

sistema público de enseñanza con la lógica mercantilista como meta. Las exigencias de mayor autonomía de los profesores se tornarán perplejidad y aun resistencia cuando otro tipo de autonomía, la de centro, reclame formas colectivas de trabajo que casan mal con los hábitos de trabajo en que se habían socializado los profesores. La autonomía de los centros, exigida por la democratización del sistema, será el preludio de la introducción de mecanismos de competitividad entre los centros, definida en otros términos, como ocurre con la propia autonomía profesional —ahora sí, más restringida— y con las relaciones con la comunidad.

5.1.2.- DEMOCRATIZACIÓN Y ENSEÑANZA PÚBLICA: UNIVERSALIZACIÓN E IGUALDAD.

Durante el periodo de gobierno socialista el sistema educativo sufre importantes transformaciones. La publicación de la LODE en 1985 y de la LOGSE en 1990, introduciría cambios significativos en la concepción y ordenación del sistema, adecuándolo al marco constitucional primero, y a las necesidades de modernización e incorporación a la Comunidad Europea después. Pero vayamos por partes. La primera reforma educativa emprendida por los socialistas es la que afecta al sistema universitario.

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria, primera ley educativa de la administración socialista, incorpora ya el término calidad. En el prólogo puede leerse:

(...) Si la Constitución española hace imperativa la reforma, ésta es también imprescindible para que la Universidad pueda rendir a la sociedad lo que tiene derecho a exigir de aquélla, a saber: calidad docente e investigadora...

Se anuncia una diversificación entre las Universidades que:

(...) Estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima, homogénea para todas las Universidades nacionales.

Resulta especialmente interesante la noción de 'calidad mínima', que parece entenderse transversal al sistema, común y conjugable con la 'alta calidad' o la excelencia. En el caso de las Universidades, la competitividad entre ellas se pregona sin ambages, incluso en el contexto de las reformas de corte socialdemócrata. De hecho, la LRU introducía como principal novedad nuevas formas de gobierno democrático de la institución universitaria. Con el tiempo la convivencia de los modos de gestión democráticos y el imperativo de la excelencia —cuando ésta, además, por la vía de las evaluaciones, se acaba asociando a algún tipo de recompensas y a la propia financiación de las universidades— introducirá no pocas tensiones en el modelo.

Que la calidad sea por vez primera objeto expreso de una ley referida a las enseñanzas universitarias merece algunas reflexiones. En primer lugar, la calidad, como vimos, tiende, al maximizarse, a la excelencia, y la Universidad, culminación de los estudios, donde la dificultad es máxima y mayores las exigencias, donde está el profesorado más cualificado, parece el *locus* natural de la excelencia. Pero este argumento es insuficiente. La Universidad trabaja con conocimientos, el progreso de éstos, la investigación científica, remiten, en principio, a la más alta calidad. Todo ello no bastaría todavía para entender por qué la Universidad concita gran parte de las demandas de calidad. El conocimiento es, en nuestro tiempo, conocimiento útil, aplicable, objeto de sanción o acreditación, valor de cambio; el conocimiento científico ha de producir algún tipo de evidencia o productos aplicables, revertir en la mejora y progreso sociales, "devolver" a la sociedad lo que ésta le entrega en forma de financiación. La institución universitaria ha establecido un vínculo clientelar con el estado y los ciudadanos, y no es la única.

De otro lado, la relación de la Universidad con el resto de enseñanzas, las que la preceden, es determinante. Las disciplinas que nutren el conocimiento escolar tienen su sede en las instituciones universitarias, y la lógica que las informa acaba determinando los *curricula* escolares, en tanto los alumnos progresan por el sistema en dirección a las enseñanzas universitarias, esto es: el momento de su egresión del sistema es la antesala —que se torna posibilidad de elección— del nivel universitario. La provi-

sión de titulados al mercado laboral es otra de las funciones de la institución universitaria, por lo que las demandas de calidad al sistema, relativas a la cualificación de los trabajadores —en un contexto, además, cada vez más tecnologizado, y presidido por la demora de la incorporación al mundo laboral— serán más acusadas en el caso de las enseñanzas universitarias, lo que indirectamente repercute en el resto del sistema. Las demandas de calidad a las instituciones universitarias reflejan la penetración de la lógica de mercado en los sistemas educativos allá donde se capacita la fuerza de trabajo más altamente cualificada, adonde se dirige la población egresada de la educación secundaria. En la Universidad culminan, aunque sólo provisionalmente, muchas de las aspiraciones de unos estudiantes que socializaron la lógica meritocrática. La excelencia de la institución, propia de un modelo de Universidad pretérito, muta en calidad en los tiempos donde el prestigio pesa menos que la productividad, y en un país donde el sector público acumula la mayor parte de Universidades. Con todo, un incipiente sector privado no hace sino reforzar modos de gestión y mecanismos de competencia mercantilistas.

Hacemos aquí un inciso para acercarnos a un texto que, aunque no tiene el carácter de documento legal, nos parece de especial interés para entender la concepción de enseñanza, y de la calidad de ésta, que animará los posteriores procesos de reforma del sistema, en la L.O.D.E. primero y la LOGSE más tarde. En el prólogo del libro *La Reforma de la Enseñanza*, (1984), Jose María Maravall, que encabezaría la cartera de educación en el primer gobierno del PSOE, se refiere a los retos de la administración socialista en dicha materia:

(...) Promover, en fin, una reforma de métodos y contenidos, de programas y pedagogías, capaz de mejorar los resultados de la población escolar, de elevar la calidad de la oferta educativa y de optimizar el rendimiento de la escuela (op. cit.: 6).

El autor habla en el prólogo de fracaso escolar, de rendimiento, eficacia, etc. El tema del fracaso escolar era por entonces, en conexión con la disputa público-privado, el protagonista del debate público sobre educa-

ción. El diagnóstico de Maravall apuntaba al retraso histórico del país, la necesidad de modernización e incorporación a Europa, de compensación de las desigualdades, etc., lo que asignaba a la reforma de la enseñanza dos motivaciones básicas, las de conseguir un sistema educativo de a) mayor calidad y b) más equitativo:

De la educación recibida dependen, en muy buena medida, las oportunidades de vida de que dispondrá una persona; del nivel educativo de un país depende también, en un grado elevado, su futuro (ibid.: 7).

Así pues, mejora de la calidad e igualdad educativas aparecían ligadas necesariamente, en el marco de los enunciados sobre el papel de los sistemas educativos. De hecho, la ecuación que conecta el nivel educativo de los individuos de un país con el progreso económico de sus estados, que encuentra su formulación teórica en las tesis sobre el Capital Humano ya a finales de los sesenta (BLAUG, 1969), encuentra perfecto acomodo en aquellos sistemas que, como el nuestro, se enfrentaban a la igualación de la oferta y la extensión de la obligatoriedad. En estos casos, calidad convive con igualdad o, dicho de otro modo, una no puede entenderse sin la otra, porque igualdad es el equivalente de universalización de las enseñanzas y elevación del nivel educativo general. Curiosamente, cuando el objetivo igualitario parece superado, la calidad cobra protagonismo, o se define en otros términos, es decir, el componente cualitativo —y al cabo diferenciador— pasa a primer plano. En este linde se sitúa el texto de Maravall y las pretensiones reformistas que alimentaba. Más significativo resulta que las tesis del Capital Humano pervivan y no sea extraño hallarlas en nuestros días como elemento ineludible de las retóricas en educación, o, de otro modo, formando parte de ese magma discursivo en torno a la calidad que es objeto de nuestro trabajo. El perfil de las cualificaciones, no obstante, se ajusta a las necesidades de cada momento, presagio tal vez de la incorporación definitiva de la noción de 'capital humano' —tan dúctil— al discurso en educación.

Maravall hacía un diagnóstico poco halagüeño de nuestro sistema educativo, donde equidad y calidad se dan la mano:

Era necesario reformar el sistema educativo porque su rendimiento resultaba inaceptable tanto desde el punto de vista de la equidad de sus prestaciones como desde el punto de vista de la calidad de los contenidos de la enseñanza y de la eficacia de sus resultados (ibid.: 8).

Si la mejora del sistema era evidente —como argumenta el autor— todavía necesitaba de recursos que le permitieran superar su baja calidad, lo que propiciaba una oferta generadora de desigualdades. Los déficits en infraestructuras, instalaciones, medios, etc., apuntaban a requisitos de la calidad del sistema. Esto es, a la total escolarización de la población, a la gratuidad de las enseñanzas, sigue la igualación de las condiciones y, con ellas, de las oportunidades. Sólo tras éstas llegaría la mejora cualitativa. En cualquier caso es evidente que los resultados centraban ya las preocupaciones en torno a la calidad del sistema y de ahí la presencia recurrente de la noción de fracaso escolar en el discurso. Maravall dedica, de hecho, una parte de su libro a la *“elevación de la calidad de la enseñanza”*, que contempla dos grandes apartados: el profesorado y los contenidos. La cuestión del fracaso escolar aparece pronto:

(...) La relación entre fracaso y calidad de la enseñanza se debe examinar con cuidado. Aumentar la calidad de la educación significa aumentar el rendimiento del sistema, pero esto no se limita a incrementar los éxitos ni con seguridad a hacer disminuir los suspensos (ibid.: 69).

Este es un punto importante: calidad de la enseñanza y fracaso escolar aparecen en muchos casos como reversos de una moneda, como si el segundo fuera el diagnóstico de las carencias respecto de la primera, o la aparición de uno certificara la ausencia de la otra. ¿Son, entonces, términos excluyentes ó se trata, más bien, de una dicotomía bien avenida? La preocupación por los niveles de rendimiento acercaba la noción de fracaso a los alumnos y, por extensión, a las escuelas. Durante décadas la calidad se ha definido en negativo, esto es, el descenso de los niveles como síntoma de la falta de calidad del sistema. En esta versión estrecha, calidad es rendimiento, de los alumnos, de las escuelas y, en último término, del sistema, y los indicadores así lo atestiguan (ELLIOTT, 1993). Todo ello en un sistema que, como el nuestro, no se ha caracterizado precisamente por disponer

de instrumentos de medición del rendimiento, más allá de las calificaciones de los alumnos, da una idea de hasta qué punto el debate podía resultar ficticio o engañoso. Con el tiempo, uno de los imperativos de calidad del sistema será, como veremos más adelante, la sujeción a instrumentos de calibración de la calidad, o del rendimiento esencialmente, si atendemos al corte productivista de los indicadores.

Un elemento importante del debate educativo era, como ya advertimos antes, el de la libertad de elección, bandera de las patronales de la enseñanza y de la que el ministro afirmaba *"no puede ejercerse a expensas del derecho a la educación de los otros"* (ibid.: 33). Maravall anunciaba ya el efecto pernicioso que podría tener el cheque escolar sobre la calidad, *"porque tendería a la concentración de alumnos y a una pésima distribución de los recursos"*, política ésta que terminaría poniéndose en práctica pocos años más tarde en algunas comunidades del estado español. Por contra, consideraba que la participación en los centros favorecería la democratización y aseguraría una mayor calidad de las actividades escolares. La participación se entiende en este caso como factor o componente de la calidad.

Siguiendo con el texto de Maravall, cabe destacar, ligada a la distribución de recursos y las políticas compensatorias, la noción de *"enseñanza u oferta educativa digna"*, tan aparentemente loable como ambigua, de no ser explicitado su contenido. En este punto encontramos una acotación del término calidad y de los factores que la condicionan:

La calidad progresará reformando el aprendizaje, es decir, mejorando la calidad del profesorado, los medios didácticos y de apoyo, los servicios de orientación y los gabinetes psicopedagógicos. Se beneficiaría también del cambio de las condiciones organizativas en que se desenvuelve la enseñanza. Finalmente, la propia reordenación de las enseñanzas deberá incidir positivamente sobre la calidad del sistema educativo (ibid.: 70).

Es decir, está señalando ámbitos que tienen que ver con la calidad y los factores que la condicionan. La calidad del trabajo de los profesores depende de la dignificación de la profesión y cuestiones de prestigio y estatus, cuestión sin resolver por cierto. Detecta el autor un problema en el choque del profesorado bien formado con un sistema rígido y burocratizado. Aquí, sin embargo, la noción de sistema no ayuda en demasía. La

burocratización es tanto más perniciosa cuanto más interiorizada por los profesores, esto es, no tanto por el tenor burocrático de los procedimientos, que también, cuanto por su anidamiento en los hábitos y en los modos de enfrentar las prácticas de los agentes. Insuficiente parece igualmente remitir la proyección de la formación en la práctica, y la mejora de la enseñanza con ella, a la participación del profesorado, como si el señalado entendimiento de la práctica (en que se socializan los nuevos docentes) no interfiriera en esa proyección y en las posibilidades de participación. Da la sensación, como en otras retóricas reformistas, que se desatiende el componente 'micro', la interrelación de factores, tradiciones institucionales y hábitos de trabajo de los agentes que condiciona la recepción y traducción de cualquier propuestas. Señala Maravall carencias formativas, debidas a una formación desfasada. La calidad docente implica tanto formación inicial actualizada como asistencia al profesor en su puesto de trabajo; es importante la elección de los mejores profesionales y la valoración de la práctica docente, aspectos todos ellos destacados en la literatura más reciente (NEAVE, 1992; OCDE, 1990), pero que no acabaron teniendo una traducción práctica de alcance. La reclamada reforma de la formación inicial y, sobre todo, permanente, abocaría, como en otros ámbitos, a un modelo credencialista con escasa virtualidad para la transformación de las prácticas. Si Maravall daba prioridad en esa formación a los departamentos universitarios (implantados por la L.R.U.), ligando la renovación pedagógica a la renovación de la pedagogía (sic.) (ibid.: 75), la necesaria reforma de la formación permanente, partiendo de las necesidades de los profesores en la práctica, quedaría encarnada en los CEPs.

Con matices, el diagnóstico de Maravall no difiere demasiado del de la OCDE (1991), como coincidente resulta el pliego de soluciones: una política de personal adecuada, que favorezca la creación de equipos pedagógicos estables, la previsión de condiciones de trabajo, formación e incentivos, el diseño coherente de la carrera docente o la experiencia docente de los inspectores son algunas de las cuestiones a abordar. En particular, Maravall confiere un papel destacado a la inspección en la innovación pedagógica y el impulso de la mejora de la enseñanza, conectando la supervisión con eficacia en la gestión y calidad de las enseñanzas

(ibid.: 82). Es la primera alusión a eficacia en la gestión, que, como veremos, irá cobrando un creciente protagonismo.

Un segundo gran capítulo es el de los contenidos, pues *“en ocasiones el obstáculo principal para la mejora de la calidad de la enseñanza reside en el propio contenido de las enseñanzas”* (ibid.: 85), en particular, *“la calidad científico—técnica de la escuela”*, que ayudará a superar *“el desfase cada vez mayor entre los objetivos que se le asignan y los que efectivamente consigue”* (ibid.: 93). Alude de nuevo a la cualificación, y a los ajustes entre ésta y las demandas del mundo laboral.

Son importantes para Maravall la reforma de la educación infantil —véase, los beneficios de la escolarización temprana—; los cambios curriculares y metodológicos en la EGB —materiales, medios didácticos, metodología activa, etc.—, tendentes al logro de la *“igualdad de resultados”* (más que de oportunidades) y la generalización del éxito escolar. Aquí incurre Maravall en una contradicción: el éxito, por distintivo, no es generalizable; la ‘igualdad de resultados’ no casa bien con la calidad. Otros, como la reforma de las enseñanzas medias, con la extensión de la obligatoriedad y el ajuste al mundo laboral, avanzan de alguna manera el diseño de la LOGSE.

En resumen, en este texto se trazan las líneas generales de lo que será la política socialista en educación. Cuando se publica el libro la LODE está preparada. Más adelante, la LOGSE acudirá a la llamada de la reforma cualitativa.

En el preámbulo de la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación**, se afirma que un sistema educativo moderno necesita de la implicación y responsabilidad de la comunidad educativa. No en vano es la ley que regulará la participación en los centros escolares, estableciendo el número y peculiaridades de los órganos de gobierno en los mismos. La programación de la enseñanza y la participación son postulados que implican, respecto al gasto público en educación: a) distribución equitativa (financiación de la escolaridad obligatoria) y b) optimización del rendimiento educativo, el gasto público en educación, la transparencia de la administración y la calidad de la educación. La variable gasto público en educación, convertido *de facto* en indicador educativo, llama a control del mismo y a la eficiencia: la ecuación costo-beneficio pre-

side la financiación de los sistemas. La cuestión es, en el contexto de una ley como ésta, cómo conjugar equidad y equilibrio presupuestario en un sistema aún deficitario.

Calidad, en este documento, va indisolublemente ligada a participación. Esto supone, en principio, otra concepción de la calidad, aunque en términos muy distintos, como veremos, a los planteados más adelante. Es la ley que trata de dar respuesta a la nueva realidad democrática y desarrollar los principios constitucionales en lo que al derecho a la educación se refiere. Una educación de calidad es incompatible —parece decir la ley— con la exclusión de la participación de los implicados. Calidad de los fines, por tanto, que deviene calidad de los procedimientos, en este caso, de gobierno.

Con el fin primordial, entonces, de regular los mecanismos y ámbitos para dicha participación, de sentar las bases de una red mixta de centros públicos, privados y privados concertados, la LODE contiene algunas referencias explícitas a la calidad. Veamos cuáles. En su artículo 14 se fijan los requisitos mínimos de los centros para impartir las enseñanzas con garantías de calidad: titulación académica del profesorado, *ratio* profesor-alumno, instalaciones docentes y deportivas, y número de puestos escolares. Esta sería en cierto modo la “infraestructura de la calidad”. En el artículo 18.2 se encomienda a la administración y a los órganos de gobierno de los centros velar por la mejora de la calidad de la enseñanza. Esta noción de ‘mejora de la calidad’, que aparece por vez primera en una ley educativa en nuestro país, será, como veremos, una constante en sucesivas disposiciones. Tal vez sea éste uno de los aspectos más peliagudos del consenso: la necesidad de mejora de la calidad elude, en muchos casos, la definición del objeto de mejora. Como la calidad misma, ha terminado por convertirse en un eslogan.

Por primera vez también, se encargan a un órgano de participación cuestiones tales como 1) la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad y 2) los requisitos mínimos de los centros para impartir enseñanzas con garantía de calidad (Calidad= Requisitos + Rendimiento). Este órgano, con facultades consultivas, es el Consejo Escolar del Estado, que, además, podrá realizar propuestas sobre cualquier cuestión concerniente a la calidad de la enseñanza (art. 32), y publicar un informe anual

sobre el sistema educativo (art. 33). Hay que repetir aquí que la falta de información sobre el sistema es uno de los males endémicos que acusan los distintos sectores de la comunidad educativa. Los informes del Consejo Escolar del Estado venían a cubrir, si bien que con retraso, esa carencia. Dos codas: en primer lugar, el carácter de estos informes no permite obtener un conocimiento actualizado y profundo del sistema público; en segundo lugar, estaban por llegar informes más exhaustivos, pero de otro corte, con el carácter de evaluaciones externas, que comportan, como veremos, otro tipo de condicionantes.

La importancia de la LODE en relación al tema de la calidad radica en el hecho de ligarla a la participación de la comunidad educativa, en hacer de ésta requisito indispensable de aquélla. Con el tiempo, en una vuelta de tuerca más, se acabará cuestionando la "calidad de la participación", lo que es tanto una nueva muestra de la versatilidad del término para predicarse respecto de cualquier aspecto como un argumento legitimador de posturas conducentes a la reducción de esa participación (cuando la participación es sólo un apartado de la gestión y, desde luego, no el más importante).

5.1.3.- LA REFORMA CUALITATIVA.

En 1987 el MEC publica el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (Propuesta para Debate)*. Un año más tarde aparecerá el Libro Blanco, borrador más acabado de la ley en ciernes. El documento viene a ser el embrión de la reforma y se pretende que constituya una oportunidad de reflexión y debate para la comunidad educativa, ocasión para posibles sugerencias, si bien el tiempo y la sensación de asistir a un proyecto ya definido no dejan demasiados resquicios a la participación de aquélla.

En el prólogo, el ministro Maravall habla de la "*rápida ampliación de la oferta educativa*" y de las insuficiencias que tal expansión ha revelado en lo relativo a la calidad de los servicios. Así, el desajuste con el mundo de la producción, la obsolescencia de la ordenación curricular, el desfase en técnicas y métodos, en los propios procesos de formación y selección del profesorado, etc.:

La mejora del rendimiento del sistema educativo pasa a primer plano y la reforma de las enseñanzas se transforma así en prioridad (op. cit.: 8).

De nuevo encontramos en las palabras de Maravall la referencia a las percepciones de la gente, una de las formas de expresión del consenso. La calidad vuelve a situarse en los márgenes de sus factores o condicionantes:

(...) Ha ido abriéndose paso en nuestro país la convicción de que la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la calidad de los diversos factores aplicados al proceso educativo y de su acertada combinación. Una correcta ordenación y un diseño curricular adecuado son, sin duda, requisitos indispensables. Pero no lo son menos un profesorado bien formado, con conocimientos periódicamente actualizados y motivado en su desempeño profesional; una adecuada dotación de medios materiales y de equipamiento a los centros, la provisión de suficientes efectivos docentes y la puesta en marcha de un sistema de asignación de plazas que se rija esencialmente por las necesidades educativas de los centros de enseñanza y que vele por la estabilidad de los equipos pedagógicos; un clima de estímulo a la innovación educativa; unos equipos psicopedagógicos y de orientación que extiendan su acción a toda la red educativa. Todas estas son condiciones indispensables para que pueda producirse un gran salto adelante en la mejora de la calidad de la enseñanza española (ibid.: 13-14).

Más tarde se afirmará que, al igual que en otros países, *“las demandas se orientan hacia una elevación del nivel y la calidad de la enseñanza al que paralelamente hay que dar respuesta”* (ibid.: 27). Resulta curiosa esta afirmación, en la medida en que distingue nivel y calidad, una distinción no poco importante pues, como ya vimos, rendimiento y calidad se confunden con demasiada frecuencia. Es decir, la calidad comienza a vestirse de otros elementos que no son el mero rendimiento. Además, se traen a colación de nuevo las teorías del Capital Humano cuando se afirma que *“la inteligencia está en vías de reemplazar a la energía y el capital como principales factores productivos”* (ibid.: 17). Estamos en los albores de la sociedad del conocimiento.

Otro concepto reiterado es el de fracaso escolar. Así, la adecuación de la oferta educativa tiene que ver, entre otras cosas, con la previsión de

los altos niveles de fracaso que las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, según vimos, pueden propiciar:

El concepto mismo de fracaso escolar es muy discutible y debe utilizarse en función de los niveles de éxito exigidos, de la posibilidad de adaptación del curriculum y del sistema de evaluación empleado (ibid : 34).

A pesar de que, como dijimos más arriba, calidad empieza a ser algo más que rendimiento, el fracaso escolar sigue apareciendo como preocupación máxima, sólo que ahora se cruza con el discurso de la individualización. Esto, que podría entenderse como una relativización de las nociones de fracaso y éxito escolar, invita a la calibración de los resultados en función del punto de origen, dando pábulo a dos consideraciones: (1) la calidad ha de entenderse en términos relativos también, algo así como "lo que se ha hecho teniendo en cuenta desde dónde partíamos y con que recursos contábamos" (de otro modo: calidad vuelve a identificarse con resultados); y (2) se establecen umbrales de eficiencia del sistema, en relación a sus propias posibilidades.

Una noción nueva en el debate, al menos en nuestro contexto, es la de 'comprehensividad'. Se pretende extender la obligatoriedad de la enseñanza a los 16 años y establecer un tramo comprensivo en el sistema que opere, eso sí, con la necesaria flexibilidad. El de las diferencias individuales es, definitivamente, un aspecto que empieza a aparecer integrado en el discurso de la calidad.

Cuando se habla de medidas relativas a la calidad se cita el aumento de profesorado en los centros públicos, así como la disminución de las *ratio* profesor-alumno, los programas de formación del profesorado, la renovación de la etapa preescolar, la ampliación de equipos psicopedagógicos o la incorporación de nuevas tecnologías y medios audiovisuales. Pero cuando se trata de entrar a definir la calidad se afirma la dificultad que implica y lo complicado que resulta encontrar indicadores homogéneos. Esta es una afirmación que se tornará inevitable en la literatura. Se aportan, eso sí, criterios para evaluarla, como son (ibid.: 59): capacidad de la escuela para favorecer el desarrollo personal de los alumnos y acceder a

la cultura, flexibilidad para adaptarse a las necesidades e intereses individuales, respuesta del sistema a los imperativos de una sociedad democrática, compleja y tecnificada, capacidad para compensar las desigualdades sociales y culturales, coherencia del curriculum, diversidad de la oferta, y reducción de abandono y fracaso escolar.

Se consideran requisitos indispensables aumentar los recursos y atender a los factores de la calidad, que se refieren a cuatro ámbitos: profesorado, organización escolar, inspección y administración educativa. Como veremos más tarde, estos ámbitos relativos a la calidad cambiarán significativamente, ampliándose por un lado, variando la importancia relativa de cada uno de ellos por otro. Se reconoce que los cambios *“únicamente significarán una verdadera modificación de la oferta educativa en la medida en que se orienten hacia mejoras cualitativas en la vida cotidiana de los centros escolares”* (ibid.: 60), lo que supone reparar en los condicionantes que afectan a las prácticas, que potenciarán o en su caso limitarán la introducción de las reformas. El reconocimiento y previsión de tales condicionantes sería por tanto una variable en la valoración del alcance posterior de la reforma. Encontramos, por ejemplo, una referencia explícita a la modificación de las condiciones de trabajo de los profesores. Se prevé la utilización de una parte de la jornada laboral de los profesores para su actualización científica y docente (ibid.: 62). Por otro lado, cuando se trata el tema de la innovación podemos leer:

La innovación educativa constituye el resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya lenta incidencia en el sistema educativo contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real; es, por tanto, un elemento central en la calidad de la enseñanza (ibid.: 61).

No se define, en cambio, quién tiene la responsabilidad de tales innovaciones. La alusión a los contextos reales la remite a los profesores. Sin embargo, la política seguida no ha favorecido precisamente tales dinámicas, en parte por la tradicional desconfianza de la administración en el profesorado, en parte, y en sentido inverso, por la dependencia que el colectivo tiene de la administración en la introducción de cambios en las prácticas. La renovación de la enseñanza —se añade— depende de la dota-

ción de recursos, de la racionalización de la gestión, de la apertura al entorno, del impulso del desarrollo curricular, la supervisión y la evaluación (inspección), de los servicios de orientación y de la estabilidad de los equipos docentes, componentes muchos de ellos del discurso, con un alcance mayor seguramente que el que aquí se anuncia.

En lo referente al desarrollo curricular, las medidas iban dirigidas a la introducción del DCB y los proyectos curriculares. Otro ámbito ligado al anterior es el de los materiales, donde se pretende dar mayor libertad a centros y profesores en su elección de texto y en la propia creación de materiales. A ello habrá que sumar la creación de proyectos a modo de ejemplos por parte de la administración. Pero un nuevo modelo de desarrollo curricular pasa por la consideración de a) la adecuada formación del profesorado, b) la dotación de recursos didácticos y metodológicos y c) las condiciones laborales e incentivos que lo hagan factible (ibid.: 67). Los problemas de financiación y la falta de voluntad política que luego se apreciarían marcaron la distancia entre las intenciones y la atención a estos elementos y otros que hubieran posibilitado un cambio real en las prácticas.

Se hacen llamamientos a la importancia del profesorado, lo que implica atención a la formación y actualización tanto como a la motivación y valoración social del mismo. Se destaca, por otro lado, el papel de los centros, en especial, el de los equipos de profesores y los equipos directivos. La autonomía y la administración racional de los recursos son aspectos de la gestión, que empieza a ser elemento fundamental: la responsabilización de profesores y centros comienza a apuntarse con nitidez. Esa responsabilización camina de la mano de la evaluación del sistema, y del papel que en ésta ha de desempeñar la inspección. La revalorización, en este contexto, de la noción de 'equipo' se sitúa en el intersticio entre coherencia y responsabilidad. El signo de posteriores reformas decantará la apuesta por una u otra.

Por aquel entonces GIMENO (1987), al analizar el proyecto de reforma, avisaba del agotamiento de algunos tópicos:

El tema del fracaso escolar está ya suficientemente manido socialmente como otra expresión concreta de la falta de calidad de nuestro sistema educativo, siendo otra argumentación más del Proyecto para justificar la necesidad de una reestructuración del sistema escolar y de sus contenidos. No obstante, es preciso señalar la poca capacidad de diagnóstico que tiene entre nosotros ese índice que socialmente es muy alarmante y que expresa la falta de acomodación de lo que es la escolaridad para los alumnos (pág. 86).

Con la extensión de la obligatoriedad en perspectiva, el problema de la calidad se tornaba más decisivo, algo que Gimeno liga al control y la participación democráticos. *"Es difícil establecer un cierto consenso sobre lo que es calidad de la enseñanza"* —aducía—, para señalar a continuación una serie de factores, a saber (ibid.: 89 y ss.): la definición del contenido cultural, la calidad del profesorado (capítulo donde el autor prevenía contra problemas de indefinición en el tramo 12-16), los medios, la renovación permanente del profesorado y del currículum, la racionalidad organizativa y la gestión del sistema, y los mecanismos de diagnóstico y control de la calidad.

Mantener idénticos mínimos pedagógicos con una secundaria prolongada —vaticinaba— disminuirá los rendimientos promedios y provocará una sensación de deterioro (ibid.: 93), en alusión a la percepción de los objetivos sociales de la reforma, a la preponderancia en el juicio de los estándares o niveles de calidad. Apuntaba Gimeno, en particular, a los necesarios cambios curriculares que, inevitablemente, suscitan una percepción social más diversa, donde el consenso es menos claro (ibid.: 98).

En conjunto, el autor abundaba en la necesidad de entender el sentido de la reforma que se proponía, y, en verdad que este es el verbo: una alteración en los modos de trabajar en los centros, en los marcos de entendimiento de la práctica, se antojaba condición necesaria del buen devenir de la propuesta de reforma. Sin embargo, el discurso de la calidad, ya entonces con un grado de formalización notable, aporta respuestas consistentes a problemas recurrentes, podríamos decir, en la medida en que los mecanismos del juicio, la propia noción de calidad —básicamente ligada a rendimiento— informa el consenso sobre los objetivos de los sistemas educativos.

En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989) se liga igualdad a calidad al afirmar que “la educación, si se proporciona a todos en unas condiciones homogéneas de calidad, es también la base de la igualdad” (pág. 3). Se distingue entre las condiciones de la calidad, que han de igualarse, y la calidad misma, que ha de incrementarse. Pero, se advierte, la calidad no depende sólo de la bondad del sistema, es consecuencia y causa de la calidad global de la vida colectiva. Calidad de la enseñanza se vincula, pues, a calidad de vida y, en lo que a la educación se refiere, es el paso que sigue a la total escolarización de la población. Nuestro país participaba seguramente de un mayor nivel de vida, acercándose progresivamente al del resto de países europeos y occidentales en general, y tal vez ello exigía un mayor nivel de calidad de su sistema educativo. Más discutible es que exista una relación causal entre ambos aspectos, en cualquiera de los dos sentidos: el mayor nivel de vida, en primer lugar, no lo es para el común de la población, no asegura necesariamente un mayor nivel educativo —diferencial también—; en segundo lugar, de la mejora del nivel educativo no se sigue necesariamente una mejora generalizada de la calidad de vida, afectada por condiciones de existencia más determinantes.

Si el argumento cualitativo sigue a la extensión de las enseñanzas, la legitimación proviene del consenso social:

La generalizada aspiración a una educación de mayor calidad es uno de los factores que más contribuyen al amplio acuerdo social hoy existente sobre la necesidad urgente de renovar el sistema educativo (op. cit. 86).

El consenso aparece como *desideratum* y al tiempo como supuesto dado en la retórica reformista. Educación y economía están conectadas, ya que “es clara la relación entre la calidad y flexibilidad de la educación técnico-profesional y el grado de competitividad de la economía nacional” (ibid.: 87). Este es un argumento recurrente en las políticas educativas de las últimas décadas, con mayores o menores dosis de optimismo al respecto de la contribución de la educación al desarrollo económico de los distintos países. En este caso se traduce en una demanda sostenida de mejora de los niveles de calidad y, en consecuencia, en la necesidad de configurar una oferta

educativa de calidad. Pero, como vemos, los perfiles de esta calidad son fronterizos de los de la flexibilidad en la cualificación, que a su vez remiten a la flexibilidad en el empleo: la calidad semeja ajuste. Los juegos retóricos y el universo simbólico en que éstos se mueven generan este tipo de contradicciones a poco que se haga una lectura crítica.

La ductilidad del término calidad aparece reflejada en afirmaciones como "*no resulta sencillo realizar una definición del concepto de calidad de la enseñanza*" (ibid.: 93). El concepto de calidad dependerá, pues, del contexto histórico, de los objetivos sociales, de los fines de la educación en suma. Otra contradicción desde el momento en que esa aparente dificultad para definir el concepto es objeto ella misma de universalización, es decir, al tiempo que se hurta una definición consistente, se naturaliza un determinado consenso sobre su necesidad. En cualquier caso, los criterios e indicadores de calidad no puedan reducirse a niveles de exigencia del profesor o de adquisición del alumno. Dicho de otro modo, la ambigüedad del término reclama formas "más cualitativas" de entender la calidad, suerte de redundancia que no ayuda a clarificar las cosas precisamente. Por otro lado, se introduce la noción de relatividad en el tema de la calidad: si las definiciones de calidad dependen de los contextos y momentos históricos, nos hallamos ante la dificultad de encontrar definiciones comunes, no sólo en el tiempo sino también en lo que a los distintos países se refiere. ¿Cómo se justifica entonces el uso de sistemas de indicadores de calidad transnacionales?

En el mismo libro blanco encontramos un ejemplo al respecto. Se habla de criterios "*universalmente aceptados*" y se citan algunos de ellos (ibid.: 95-96): abandono y fracaso escolar, niveles de rendimiento de los alumnos, logro de los objetivos, satisfacción de los implicados, ajuste a las demandas laborales, participación del profesorado en actividades de formación permanente, participación de los claustros en los proyectos educativos de centro, respuesta de los centros a convocatorias de programas de innovación, apoyo servicios especializados a los centros.

En la misma línea, se consideran factores de calidad (contribuyen a ésta pero no aisladamente sino de forma combinada) los siguientes: un profesorado competente, lo que implica a la formación inicial y permanente, contenidos curriculares adaptados, metodología activa y participa-

tiva, procedimientos de evaluación adecuados, equipos docentes estables, racionalización de los recursos, función tutorial, servicios de orientación, instituciones externas de formación y recursos, *ratio* adecuadas, eficacia de la inspección (control, evaluación y asesoramiento), relación de la escuela con el entorno social, cultural y productivo (ibid.: 96-97).

Es esta una paradoja recurrente, se alude al concepto de calidad y no se define más que por sus criterios o indicadores, esto es, se va de éstos a la definición y no al contrario. Dicho de otro modo, se hurta la concepción de calidad y aun de educación que los informa. Los fines del sistema educativo son tomados como criterios para el establecimiento de los niveles de calidad del sistema, pero, considerados inoperativos, son objeto de traducción a indicadores ya no específicos o contextuales, como los fines, sino universalmente aceptados, esto es, traídos de modelos externos. La cuestión es, ¿podemos importar los indicadores obviando la concepción que subyace a su selección y organización?, ¿qué hay entonces del ajuste entre ambas concepciones?, ¿no acaba una asimilada, engullida por la otra?

Nos referiremos sucintamente a otros elementos destacados en el Libro Blanco. En el capítulo de la investigación educativa, se nos recuerda que ésta tiene una enorme incidencia en el desarrollo de una enseñanza de más calidad, "*indirecta pero decisiva*" (ibid.: 234). La interacción entre investigación y práctica implica al profesorado en tales tareas, tradicionalmente confinadas en la Universidad.

En el apartado de la evaluación se cita a organismos internacionales cuando se asegura que "*la preocupación por la calidad de la enseñanza implica una individualización de los procesos educativos*" (ibid.: 245), lo que sugiere una contextualización de la evaluaciones, atendiendo a las peculiaridades de alumnos y centros. En este último caso, las justificaciones apuntan de nuevo a la responsabilización:

Cuando existen garantías suficientes del buen funcionamiento de los centros escolares, se hace menos necesario el recurso a evaluaciones externas de los alumnos, por parte de las Administraciones educativas (ibid.: 242).

En el ámbito de la evaluación de sistemas, la internacionalización es el argumento:

La supresión de las fronteras económicas y laborales en los países de la C.E.E. hará aún más urgente la necesidad de interrelación y evaluación comparada de los sistemas educativos de los Estados miembros. Por consiguiente, la exigencia de una evaluación determinada y precisa del sistema educativo no proviene sólo de la demanda social de una educación de más calidad existente en nuestro país, sino también de la tendencia a aumentar la interrelación entre los sistemas educativos, garantizar la validez de las acreditaciones en distintos países, y configurar ámbitos económicos cada vez más amplios y competitivos (ibid.: 245).

El proceso de incorporación a la CEE, no obstante, no significó una convergencia de los sistemas educativos, al menos en términos estructurales y de cultura de los respectivos modelos; antes al contrario, persistieron las peculiaridades de cada uno de ellos, si bien dicha convergencia se lograría por otras vías, la evaluación de sistemas de acuerdo a modelos contruidos por organismos internacionales la más importante de ellas. Los sistemas de indicadores de calidad son, a la postre, un vector unificador de las políticas educativas, fundamentalmente en lo que hace a la cualificación de los alumnos, pero no sólo. En lo que hace a la CEE, la libre circulación de ciudadanos obligaba a acercar dichas cualificaciones, algo relativamente más fácil de lograr sujetando a idénticos criterios de evaluación los distintos sistemas que por la vía de la homologación de las titulaciones, siempre más peliaguda. Esa convergencia, por otro lado y como vimos en el capítulo tercero, excede los límites de la CEE, remite a una trama más amplia.

Se habla también de descentralización, lugar común a partir de este momento (un discurso en sí misma), y que acabará convirtiéndose en paradigma de desarrollo curricular de la propia Reforma. Eficiencia aparece ligada a evaluación, y eficacia a cuestiones como implantación de la reforma, calendario, recursos, financiación, etc., aspectos todos ellos de la gestión del proceso de reforma: evaluación del sistema y control del gasto.

No insistiremos en el Libro Blanco, pues comentaremos a continuación la ley que en él germinaba. Baste decir que muchos de los requisitos o

cláusulas del éxito de la reforma estaban apuntados en dicho texto, que muchas de las insuficiencias que después se revelarían en el proceso de reforma estaban contenidas en sus páginas, que lo que no se previó, no se dotó o se retrasó podía adivinarse ya entonces. Más de una década después, puede afirmarse que el proceso de implantación —como todos, inevitablemente imperfecto— desatendió las previsiones y garantías que en parte el propio Libro Blanco se imponía, y los problemas que la experimentación de la reforma anunciaba. Así, por ejemplo, la cohesión de la etapa de la ESO, en términos curriculares, implicaba aspectos que van desde el tipo de centro (la unidad arquitectónica) a la coherencia de planteamientos de trabajo (acercamiento de las distintas culturas docentes) etc.; otros, cabe pensar, constituían errores de estrategia, como la implantación tardía de la ESO, la etapa crucial, cuando las energías del proceso de reforma (y los recursos) estaban en buena medida agotadas.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, acomete la reforma global del mismo. Más allá de la vehiculación de la participación era necesaria una reordenación general del sistema, veinte años después de la aparición de la LGE. Los procesos de reforma nacen —así podemos leerlo en el preámbulo— de la necesidad de promover las mejoras necesarias para garantizar la calidad. Aparecen cuestiones nuevas, como la convivencia democrática, los valores, la integración de las dimensiones individual y comunitaria, que responden a una nueva realidad política y económica —progreso social y modernización— y al desarrollo y profundización de la vida en democracia. Todo ello plantea la exigencia de responder a las cada vez mayores aspiraciones de una más prolongada y mejor educación. Se pretende hacer de la educación un continuo, algo que no se agote en los años de escolaridad, lo que liga de nuevo calidad de la educación a calidad de vida.

“La calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro”, y se convierte en objetivo de primer orden de todo proceso de reforma. Se considera que la calidad es la clave de la capacidad de llevar a la práctica transformaciones sustanciales de la realidad educativa, esto es, la calidad será el termómetro de la reforma. De una reforma que nace con el propósito de prolongar los años de escolaridad obligatoria has-

ta los 16 —lo cual podría entenderse de hecho como una cierta apuesta de calidad— y variar la configuración de las etapas y ciclos del curriculum, y acaba incorporando un modelo de diseño y desarrollo curricular y una determinada concepción psicopedagógica del aprendizaje.

En la ley se citan una serie de elementos que coadyuvan a la mejora de la calidad, como son la modernización de los centros educativos, consideración social de la función docente, la valoración y atención de ésta, la participación activa de la comunidad educativa o la relación fructífera con el entorno. A ello hay que sumar factores estrictamente educativos, como la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos, la función directiva, la innovación e investigación educativas y la inspección y evaluación del sistema. Este último punto se concreta en la creación del INCE, al que habremos de prestar atención más adelante. En cualquier caso, la simple enumeración de elementos y factores de calidad nos revela que se ha ampliado el abanico de aspectos relacionados con la misma.

Un repaso a algunos de sus artículos nos permitirá desarrollar la visión de calidad de la que participa la LOGSE. En el Título Preliminar, encontramos objetivos de carácter cultural (pluralidad lingüística, multiculturalismo, etc.), que junto a otros relacionados con los valores de la vida democrática —al tratamiento que de ellos se hace curricularenmente— alejan el concepto de calidad del mero rendimiento escolar. Aunque éste no se olvide, pues la evaluación de los procesos de enseñanza, de los centros y del propio sistema, se consideran elementos fundamentales de la reforma.

El Título IV de la ley está explícitamente dedicado a la calidad de la enseñanza. Estos son algunos de los aspectos recogidos. Se consideran factores de calidad (art. 55) la cualificación del profesorado y su formación, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema. El artículo 56 abunda en la formación inicial y permanente del profesorado como factores de calidad, propugnando la colaboración con las Universidades y la creación de centros de formación. El desarrollo curricular en los centros, con la creación de materiales curriculares desde la administración y la

promoción del trabajo de los equipos docentes en los centros (autonomía y flexibilidad curriculares) son recogidos en el artículo 57. Son recursos necesarios para garantizar una enseñanza de calidad la autonomía de los centros en la gestión económica, la preparación de los equipos directivos o la creación de la figura del administrador (art. 58). Elementos no sólo novedosos, también reveladores de una determinada tendencia que enfatiza la gestión eficiente de los servicios públicos, la educación entre ellos. Son cuestiones que se abordarán con mayor alcance, como veremos, en posteriores desarrollos normativos y de otro tipo. Cabe incidir, empero, en la forma en que se despachan los factores de calidad por el procedimiento de su mera enumeración, sin entrar en la consideración del contenido de los mismos, esto es: ¿de qué tipo de formación estamos hablando?, ¿qué sentido ha de tener la programación docente?, ¿cuál es el conjunto de condiciones y capacidades que hacen efectiva la autonomía de los centros y profesores?, ¿en qué términos se establece la colaboración con las universidades?, etc.

Se destaca el fomento de la investigación y la elaboración de proyectos innovadores (art. 59), y la tutoría y orientación como elementos también de calidad (art. 60). La inspección como garante de la calidad del sistema es una constante, como hemos visto, aunque en este caso se amplíen sus funciones, que van desde la supervisión (término más suave) a la colaboración con los centros y equipos de profesores, la participación en la evaluación del sistema o el asesoramiento e información de la comunidad educativa (art. 61). Mas, como en otros aspectos, la definición en abstracto de la función inspectora y aun su instrumentación están mediadas en las prácticas por el modo en que la tradición de esta figura en el sistema ha configurado su percepción por parte de los profesores.

Capítulo aparte merece la evaluación, que se entiende (art. 62) como fruto de la exigencia de adecuación permanente del sistema a las necesidades educativas y las demandas sociales. Se aplica a alumnos, pero también a profesores, centros, procesos educativos y a la propia administración. Es el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación quien se encargará de la evaluación del sistema, contando entre sus funciones la elaboración de criterios de evaluación de las enseñanzas, la realización de investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema, y la promoción de iniciativas para la

mejora de la calidad. En todos estos temas es patente la influencia de las recomendaciones de la OCDE. Aunque retomaremos más adelante el análisis de este organismo, cabe avanzar que su aparición suponía una novedad. Si bien el CENIDE, creado en 1970, posteriormente el INCIE, y el CIDE más tarde, constituyeron de algún modo antecedentes del INCE, no es hasta la aparición de éste que nuestro país se dota de un organismo consagrado casi exclusivamente a la evaluación del sistema educativo, y que, como tendremos ocasión de ver, genera una actividad y una producción tales. Más tarde, algunas propias comunidades autónomas crearán sus propias agencias, instrumento tanto de control como de legitimación frente a la opinión pública.

Hay asimismo cuestiones de calidad ligadas a la oferta educativa, fundamentalmente en lo que a centros escolares de los ámbitos rurales o marginales se refiere (art. 65), cuestiones éstas nunca suficientemente atendidas, en el quicio, por así decirlo, de medidas restrictivas del gasto.

En la disposición adicional 3ª se añaden una serie de elementos dirigidos a asegurar la calidad de la enseñanza, tales como las *ratio* profesor-alumno (máximo de 25 para Primaria y de 30 para la ESO), la oferta de formación permanente, la existencia de profesores de apoyo en los centros, las licencias y periodos formativos de los profesores o los servicios especializados de orientación.

Cabe añadir aquí, en tanto que contribución al conjunto de factores de calidad, el **Real Decreto 1004/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias (BOE 152, de 26 de Junio de 1991)**, que garantizan dicha calidad: instalaciones, condiciones de salubridad e higiene, dotaciones de personal, número de unidades por centro, titulación de maestros y profesores, etc. Así, por ejemplo, podemos leer:

Se entenderá por número de puestos escolares el número de alumnos que un centro puede atender simultáneamente, de forma que se garanticen las condiciones de calidad exigibles para la impartición de la enseñanza (art. 8).

Por tanto, cantidad y calidad siguen ligados. Podría decirse que la cantidad es el divisor o razón que aplicamos al cálculo de la calidad. En realidad, la enumeración de factores y aspectos de la calidad, con mayor o menor grado de ambigüedad, sitúa a éstos en el terreno de los requisitos, de los posibilitadores del trabajo de los profesores en los centros, cuestión en todo caso que, para ser realmente habilitadora, exige correlatos en el capítulo de las dotaciones.

En resumen, en 1990 es evidente, un cierto consenso en torno al término calidad y a los factores de la misma, que se refleja en el modo en que uno y otros son citados, asumidos en cierto modo, legitimados, y legitimadores. Se observa, además, el uso de toda una jerga relacionada con la cuestión de la calidad que, en adelante, no hará sino extenderse, pues aquí encontramos únicamente los denominadores comunes. Es evidente también la confluencia de las políticas educativas de los países occidentales en determinados aspectos, que queda reflejada en el esfuerzo por consensuar criterios e indicadores de calidad que permitan, no sólo determinar los ámbitos a que se aplica, sino, y sobre todo, evaluar los sistemas educativos y permitir la comparación transnacional. La reforma interna del sistema no es ajena a las tendencias externas a éste, ni al marco más amplio en que cabe situar las políticas referidas al mismo.

La LOGSE apuesta por una concepción de la enseñanza que se apoya en supuestos psicopedagógicos pertenecientes a una determinada corriente. Este aspecto puede rastrearse en los listados de objetivos metodológicos y en los ejemplos de materiales curriculares difundidos por las administraciones educativas (en los libros de texto también). Todo ello, como decíamos, supone apostar desde la administración por una determinada concepción de la enseñanza, una cierta pedagogía; la calidad de las enseñanzas desarrolladas, pues, ha de juzgarse desde su sujeción a los citados supuestos. En otras palabras, pareciera que sólo será de calidad aquella enseñanza que esté guiada por los principios constructivistas. Algo harto inconveniente desde el momento en que los métodos empleados, a la postre, serán objeto de valoración en función de los resultados, de las manifestaciones que delaten en cada caso una situación de fracaso escolar.

Los avatares del proceso de implantación de la reforma a los que todavía asistimos permiten cotejar en cierto modo los enunciados de la ley.

Los problemas relativos a financiación y dotaciones han condicionado seriamente el proceso de implantación, hasta el punto de crear disfunciones en la configuración de los centros, la preparación del profesorado o la asistencia a los equipos docentes, por citar algunas. Disfunciones que están afectando gravemente a la oferta y avivando el debate público-privado. Si la calidad aparecía —en la retórica de la reforma— una vez superadas cuestiones de extensión de la escolaridad e igualación de recursos, la realidad demuestra que la calidad como discurso puede convivir con las desigualdades en la oferta y dotaciones, con la consiguiente precarización del trabajo docente. O, de otro modo, la concepción de calidad ha cambiado: su foco es otro, otros los diagnósticos y distintas las respuestas. Resulta especialmente paradójico que en el marco de una ley cuyo núcleo consistía en la ampliación de la enseñanza secundaria y el alargamiento del tronco común, se haya terminado por pergeñar respuestas contrarias al sentido de la misma, como más adelante explicaremos. En breve, en la traducción práctica de la propuesta de un tronco comprensivo (la ESO) ha pesado más la atención a las diferencias (eslogan del discurso de la diversidad) que la consideración de lo común, la diversificación curricular y algunas de sus perversiones antes que el cambio de hábitos de trabajo en las aulas y los centros: el ropaje discursivo de la reforma ha resultado más efectivo que el sentido de la misma. A la diferenciación del alumnado dentro de los centros que genera la implementación de ciertas prácticas de diversificación y agrupamiento, habría que unir la desatención en lo relativo a recursos de parte de la oferta pública, en zonas rurales o áreas deprimidas del extrarradio de las grandes urbes. Viejos problemas, rancias soluciones...

5.2.- LA VERDADERA REFORMA: DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN TORNO A LA CALIDAD.

La década de los noventa trae nuevos aires; las postreras administraciones socialistas comienzan a adoptar y poner en práctica discursos que van desde la descentralización a la eficiencia en la gestión, y que encajan de algún modo en el modelo de desarrollo curricular que incorpora la Re-

forma —o éste en aquéllos—. Podría decirse que, en cierto modo, el esquema propuesto en la LOGSE, en lo que hace al reparto de competencias o los tan cacareados niveles de concreción del currículum, delinea los contornos de un nuevo entendimiento de las nociones de autonomía y profesionalidad docente, objeto, a su vez, de discursos en el campo. La descentralización del diseño curricular y la transferencia de competencias a las administraciones autonómicas, el énfasis del modelo en la autonomía de los centros y en la profesionalidad de los profesores (cualquiera que fuere el contenido de ésta), el acento puesto en la incorporación a entidades más amplias —Europa—, la equiparación, en suma, de nuestro sistema educativo al resto de sistemas europeos y occidentales en general, facilita la penetración de otras lógicas y discursos, propios por otro lado del contexto económico en que unos y otros se ubican. Que gran parte de esa penetración acontezca, como sus implicaciones para la práctica, por vía curricular, no es una novedad en nuestro contexto, como ya vimos; que se anuncien cambios de orden organizativo resulta más sorprendente.

En el marco de ese magma discursivo que describimos en otra parte, en la confluencia de los factores y determinaciones de la sociedad global, el discurso de la calidad cobra carta de naturaleza en una España cuyos modos de vida han sufrido también un proceso de asimilación. Se trata, es verdad, de una penetración poco estridente, favorecida, como decíamos, por los procesos de reforma —caros también ellos a la evolución de las tendencias en educación en las dos últimas décadas—, que sitúan nuestro sistema educativo en el umbral de una nueva configuración, aquella que se pretende común al conjunto de sistemas educativos del planeta. Mientras los debates se centraban en los vericuetos curriculares y las estrategias metodológicas, en tanto los profesores gastaban tiempo y energías en la implantación del cambio, y los centros trataban de ajustar su oferta y diseñar sus planes, cuando todavía el proceso de reforma era objeto de debates acerca de la conveniencia de unas u otras estrategias entre profesores, administradores, padres, alumnos, políticos y expertos, los discursos procedentes de otros ámbitos, amparados por otros expertos —o los mismos— comenzaban a aterrizar en el ámbito de lo educativo y de los servicios públicos en general.

Como ya hemos explicado anteriormente, calidad fue el término objeto del discurso, un término con una fuerte tradición en el ámbito de la enseñanza en nuestro país, lema, por ejemplo, de los movimientos de renovación pedagógica que vindicaban la escuela pública desde posturas más progresistas y con un discurso radicalmente opuesto al que nos ocupa; lo que entonces fue objeto de defensa es ahora el centro de los ataques: la escuela pública. Aunque no sólo. El debate no puede plantearse hoy de en los mismos términos que hace dos décadas; no se trata tan sólo de la polémica público-privado, los lindes entre las políticas progresistas y conservadoras son hoy más difusos, como lo son las fuentes de un discurso que cuenta con una potente maquinaria ideológica y el respaldo de los organismos que representan al capital. La sociedad española no es la de hace dos décadas, se acerca más a otras sociedades, a nuevos modos de vida que transportan nuevos niveles de consenso. La calidad ha devenido una exigencia, ya no para el estado, para el común de una ciudadanía que ha interiorizado el ansia de mayores bienes y mejores servicios. El gusto muta, en relación al cambio en las condiciones de vida y al eventual goce vicario que proporciona el entramado multimedia. Las pautas de socialización están cambiando por más que en el ámbito de la educación pervivan imágenes y prácticas de antaño. El revisionismo un tanto circular del discurso en educación no cuestiona supuestos básicos del modelo escolar, algo que abona una cierta "añoranza del buen alumno" que la propia institución construyó en unas condiciones sociales radicalmente diferentes.

A continuación analizamos un conjunto de disposiciones normativas, documentos, informes y prácticas en el ámbito del sistema educativo español que detallan el proceso de engastamiento del mismo en la arquitectura del discurso de la calidad. En el ínterin entre las administraciones socialista y popular, nuestro sistema asiste a la que en verdad puede considerarse "la verdadera reforma", que pivota sobre tres elementos: la evaluación, la gestión y la diversificación curricular. De la primera se ocupan los sistemas de evaluación de calidad de ámbito internacional o de consumo interno—con el INCE como agencia principal—, de la segunda los modelos de innovación caros a la lógica del *total quality management*, de la tercera disposiciones y prácticas que anuncian la llegada de la Ley de Calidad.

5.2.1.- GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LOS CENTROS: EL LEGADO SOCIALISTA.

Una de las “apuestas de calidad” de la LOGSE era la atención a la diversidad, lema erigido en traducción pedagógica del discurso de las diferencias. Dado que la ley proponía antes que nada —conviene no olvidarlo— un tramo comprensivo entre los 12 y los 16 años, su operativización se enfrentaba a una suerte de contradicción: cómo abordar la enseñanza de un grupo de alumnos diversos cuando esa enseñanza se quiere común, cómo conciliar, vaya, las virtudes del tramo comprensivo con los necesarios ajustes que los diferentes ritmos y dificultades de aprendizaje, la distinta procedencia social, cultural o étnica de los alumnos, etc., demandaran. Como señala GIMENO (2000: 68 y ss), el problema reside en *“hacer compatible en la escolaridad obligatoria un proyecto válido para todos los alumnos”*. En nuestro caso, el intenso trabajo discursivo tuvo, cabe pensar, efectos perniciosos, en la medida en que las preocupaciones acabaron centrándose más en lo diverso que en lo común, sin acabar de entender que era desde lo común que había que ofrecer respuestas a lo diverso. Y ello en gran medida porque la diversidad es observada en la escuela antes que como un problema que como algo normal. Y normal es el tratamiento que la escuela aplica a las diferencias, homogeneiza para, inmediatamente, diferenciar. De hecho, uno de los tópicos clásicos del discurso de la calidad, el del fracaso escolar, tiene que ver con esa vocación homogeneizadora de la escuela. El éxito y el fracaso escolar se construyen en el tránsito escolar (PERRENOUD, 1990) donde la distancia a la norma marca el progreso del estudiante, en uno sentido o en otro. Al establecimiento de esas distancias sirve el examen, parte esencial de la tecnología disciplinaria que FOUCAULT (1996) advierte en la escuela. La escuela, vaya, trabaja mal con la diversidad y tiende, a su vez, a diversificar:

(...) Estos mecanismos reguladores de la diversificación de estudiantes provocada por la organización curricular y escolar son explícitos, pero operan sobre todo porque han pasado a formar parte de la mentalidad de los profesores... (GIMENO, op. cit.: 88).

Por otro lado, el sesgo academicista y en cierto modo elitista —que deviene en mito legitimador: la meritocracia— que tradicionalmente ha impregnado la enseñanza secundaria ha arraigado en los marcos de entendimiento de los profesores, entre otras cosas porque de resultas de esa visión el trabajo de diseño y la docencia en el aula se tornan más cómodas. Cuando el discurso hace énfasis en la atención a la diversidad y se prevén fórmulas al respecto, las tradiciones propias de la cultura docente del profesorado de secundaria, que albergan soluciones cristalizadas con el tiempo, median en su implementación. Las medidas arbitradas por la administración pueden, por ello, hallar traducciones distintas:

(...) El lenguaje de la diversificación puede tener traducciones prácticas esencialmente diferentes: partir del respeto por la diversidad entre culturas o estimular la diversidad entre individuos. (...) Al decidir fórmulas de diversificación, cuando ello implica separación de escuelas y tipos de *currícula*, hemos de tener en cuenta que estamos trabajando por el mantenimiento de diferencias que no son sólo culturales, sino que suelen llevar añadida la desigualdad de oportunidades (GIMENO, 1998: 224-225).

La atención a la diversidad se convirtió en la clave de la reforma, como, de distintas maneras y con resultados dispares, devino el *quid* de las reformas comprensivas practicadas en un número importante de países europeos en décadas precedentes. El dilema, parafraseando a FERNÁNDEZ ENGUIA (1986), era “integrar ó segregar”. En todos los casos, y en el centro de las críticas, el modo de enfocar las diferencias en el marco de lo común, y la apuesta por un sistema más selectivo o más integrador. Las fórmulas de diversificación curricular, en convivencia con ciertas prácticas de agrupamiento, llegaron al rescate de un profesorado poco habituado a trabajar con agrupamientos intra-clase, o con agrupamientos flexibles que exigen una coordinación y agilidad organizativas escasamente presente en las culturas de trabajo en los centros.

Era, con todo, un problema previsible; se contaba con suficientes estudios de las experiencias de otros países, se dedicaron tiempo y recursos en el capítulo formativo, pero no se abordaron cuestiones, unas de orden organizativo, de cambio de mentalidad otras, dirigidas a propiciar traduc-

ciones prácticas más cercanas al sentido de la reforma. El momento histórico en que acontece ésta no es seguramente ajeno a los problemas que ha suscitado. Lo que en otros países y en otros momentos generó una ola de críticas a las reformas comprensivas y llamadas regresivas de vuelta a modelos más academicistas, más "duros" en términos culturales, desde la recreación del discurso de los niveles, coincidió en nuestro caso con un momento de cambio social que, cabe pensar, no supo preverse o ante el cual no hubo una reacción adecuada. Porque reacción ha habido, y no difiere gran cosa de la articulada en décadas pasadas. En este sentido, el discurso en educación es circular de manera que vuelven a escucharse los mismos diagnósticos para situaciones diferentes, y nos encontramos con respuestas semejantes.

Hay que prestar interés al discurso de la atención a la diversidad porque de alguna manera acoge, reformulados, una serie de asuntos relacionados con la calidad: los niveles, el fracaso escolar, el carácter selectivo de la escolaridad, su universalización, etc. Así pues, si la atención a la diversidad era una "apuesta de calidad" de la LOGSE, el modo de enfrentarla y, sobre todo, el lugar en que ha quedado "la atención a lo común", arrojan algunas luces sobre la forma en que supuestos del discurso de la calidad penetran en las prácticas, luces que se tornan sombras para el propio proceso de reforma. Porque las fórmulas de atención a la diversidad que han dado pie a prácticas de diversificación suponen, en gran medida, la detonación desde dentro del sentido de la ESO.

Detengámonos ahora en la **Resolución, de 28 de Mayo de 1993, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la ESO (BOE 135/93, de 7 de Junio de 1993)**, durante el periodo de implantación anticipada de la misma. Los enunciados delatan la importancia de las titulaciones en el sistema:

(...) El derecho a la educación implica la obligación o compromiso del sistema educativo de arbitrar todos los medios posibles para que la obtención del título de graduado en educación secundaria esté al alcance de todo el alumnado.

Con el tiempo, la extensión de la obligatoriedad dos años más se torna dificultad para un gran número de alumnos de obtener dicha titulación, cuestión que no cabe desdeñar en el entendimiento de las motivaciones del alumnado. Se alude al artículo 23 de la LOGSE, donde se contemplaba la posibilidad de arbitrar diversificaciones curriculares para alumnos mayores de 16 años que pudieran así alcanzar los objetivos —y la titulación— de la ESO, lo que implicaba ajustes metodológicos y de contenido:

Los programas de diversificación curricular constituyen una medida más, no la primera ni la más importante, de atención a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas a lo largo de la enseñanza obligatoria; medidas que se inscriben todas ellas en el marco de una concepción del currículo como un instrumento abierto y flexible, que permite su adaptación a las condiciones de un centro, de un grupo e incluso de un alumno o alumna.

Esta resolución afectaba a los centros del territorio MEC que implantaban anticipadamente la ESO, pero alumbran el camino seguido más tarde en el conjunto del sistema y aun en las CC.AA. con competencias transferidas.

Los programas están previstos para alumnos de 16 años previa evaluación psicopedagógica y *"oídos el propio alumno o alumna y sus padres"*. Se indica que tales programas podrán aplicarse excepcionalmente a alumnos que se incorporen por primera vez al segundo ciclo de la ESO, cumpliendo los requisitos arriba enunciados. Tales alumnos habrán de presentar *"dificultades generalizadas de aprendizaje"* que les impidan alcanzar los objetivos propuestos, y se encuentren, a juicio del equipo de profesores y el departamento de orientación, *"en situación de riesgo evidente"*. Los alumnos podrán, se dice, permanecer en estos programas uno o dos años.

Los contenidos incluyen tres o cuatro áreas del currículo común del segundo ciclo, a criterio de los profesores y departamento de orientación, 10 a 12 horas de programas específicos, dos horas de tutoría y materias optativas hasta completar 30 horas lectivas. Esas áreas específicas corresponden a los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico, esto es, áreas instrumentales.

La lógica escolar —la norma— se hace evidente cuando se indica que los centros habrán de disponer de dos programas base de diversificación, suerte de programaciones específicas que han de contemplar, entre otras cosas, los criterios de selección del alumnado y los criterios para su agrupamiento. Dos reflexiones al respecto: en primer lugar, lo que parece un ajuste a necesidades de los alumnos deviene un modelo al que sujetar a determinados alumnos, lo que podría considerarse previsión sugiere una escolaridad cuanto menos distinta; en segundo lugar, se introduce la vía de los agrupamientos sin que exista una filosofía y una práctica definidas al respecto de su alcance y condiciones.

Esos programas base son el inicio de un proceso de concreción en cada caso, sujeto a idéntico proceder técnico que otros en el ámbito de la programación o el diseño curricular propuestos por la LOGSE. En los grupos específicos el número de alumnos no será mayor de 15. Al término del programa, se evaluará si el alumno ha alcanzado los objetivos generales de etapa y los previstos en la programación específica que le permitirán obtener el graduado en educación secundaria o, en su caso, una acreditación de los años de escolaridad, así como un *"consejo orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno (...) confidencial y no prescriptivo"*.

En definitiva, esta resolución abre la vía a las prácticas de diversificación en nuestro sistema. Posteriores disposiciones incidirán sobre este asunto, como veremos, y, a tenor de los perfiles que ha venido adoptando esta problemática y del interés que comportan para nuestra investigación, será de suma utilidad analizar el alcance de estas medidas en las prácticas, el modo en que los profesores las acogen, entienden y organizan.

La relación que estas prácticas pueden tener con tendencias que se inscriben en el discurso de la calidad estriba en la diferenciación del alumnado por niveles de rendimiento o capacidad y, en consecuencia, la distinta cualificación que se sigue de transitar por unos itinerarios curriculares u otros. Los peligros de las traducciones prácticas de la diversificación radican, pues, en la articulación de distintas calidades según la modalidad cursada; en un tramo comprensivo como el de la secundaria obligatoria que no preveía ramas o especialidades, las prácticas de diversificación auguran bifurcaciones diversas que, en algún caso, pueden constituir vías

muertas. No es por otra cosa que el contenido de la escolaridad de los alumnos que acceden a los programas de diversificación sea distinta, tendente a una parca capacitación. El contexto en que las prédicas en favor de la diversificación encuentran respuesta práctica, con la connivencia y aun el impulso de la administración alienta la resurrección de viejos discursos, como el del descenso de los niveles o la indisciplina de unos alumnos prestos a ser reclasificados. Para el común del alumnado, dicho diagnóstico ha de tener igualmente consecuencias: el énfasis en las materias instrumentales o la gestión de la convivencia ha de alcanzar también a los alumnos que siguen una escolaridad "normalizada".

La lógica de la norma es insaciable, es desde ésta que operan las diferencias:

En un sentido el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales (FOUCAULT, 1996: 189).

La proliferación de procedimientos técnicos de diagnóstico o evaluación, así como de clasificación, escancia medidas que refuerzan la diferenciación, una de las lógicas trazadas en nuestro mapa del discurso:

En un régimen disciplinario, la individualización es en cambio "descendente": a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados; y por vigilancias más que por ceremonias, por observaciones más que por relatos conmemorativos, por medidas comparativas que tienen la "norma" por referencia, y no por genealogías que dan los antepasados como puntos de mira; por "desviaciones" más que por hechos señalados (ibid.: 197).

Un mes más tarde aparecería el Real Decreto 928/1993, de 18 de Junio (BOE 160/93, de 6 de Julio de 1993), por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, en adelante):

La mejora cualitativa de la enseñanza exige, en primer lugar, que las administraciones educativas dispongan de mecanismos adecuados de obtención y análisis de datos, con vistas a apoyar su toma de decisiones y a rendir cuentas de su actuación. Por otra parte, la sociedad en su conjunto tiene derecho a conocer el estado general del sistema educativo y de sus componentes.

No se esconde una motivación extra: la descentralización del sistema exige una evaluación *"con criterios homogéneos en todo el territorio estatal"*. Como no se olvida *"el interés extendido en todos los países de nuestro entorno por conocer y comparar los resultados obtenidos por unos y otros"*. La participación en estudios internacionales requiere una presentación global y adecuada de los resultados nacionales. Se sugiere la posibilidad de que las administraciones autonómicas realicen sus propias evaluaciones, lo que se concretará en la aparición de agencias similares en algunas autonomías. Administración y control se llaman en educación, como en otros ámbitos.

Las funciones del INCE, que se concretarían en el *"Plan de Actuación plurianual 1994-97"*, son fundamentalmente: evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas, evaluar las reformas e innovaciones introducidas en el sistema, elaborar un sistema estatal de indicadores para evaluar la eficacia y eficiencia del sistema educativo, coordinar la participación en estudios internacionales de evaluación, elaborar sistemas de evaluación de la enseñanzas y los centros, informar a los diferentes sectores de la sociedad y a las administraciones públicas, publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas y las innovaciones introducidas. Funciones amplias que se resumen en dos: controlar la eficiencia del sistema y facilitar la rendición pública de cuentas. La manera en que se entiendan estas dos funciones y la particular orientación que le impriman las distintas administraciones determinará el sesgo de las mismas, como veremos.

La publicación del documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* (MEC, 1994), tiene un sentido fundacional, fuera o no esa su vocación. Este documento, que puede entenderse como el germen de la posterior LOPEG, es la aproximación más directa y explícita al tema de la calidad en el marco de la política educativa en nuestro país hasta ese momento. No es arriesgado ver en la afirmación que "*la calidad de la enseñanza va a seguir siendo, más allá de estos años próximos, el horizonte de toda política educativa*" (op. cit. 4) una suerte de premonición de la posterior evolución de las políticas en nuestro país.

Los factores de calidad se refieren, en el documento, a seis ámbitos: educación en valores, igualdad de oportunidades, autonomía de los centros, dirección y participación, formación docente y desarrollo profesional, evaluación e inspección. El foco va trasladándose paulatinamente al ámbito de la gestión. Así, la calidad queda en manos de centros y profesores: nos hallamos ante una explicitación del principio de rendición de cuentas, donde la autogestión (otro término incorporado por el discurso) y la devolución de responsabilidad son caras de la misma moneda; a la administración compete poner los medios y recursos para una "*práctica docente de calidad*". Se afirma, de otro lado, que la participación democrática es factor de calidad, pero insuficiente, a la vista de la nueva ordenación del sistema. Las derivaciones de tal aseveración, al margen de las deficiencias de las traducciones prácticas del modelo de gobierno articulado por la LODE, no tardarán en anunciarse.

Podemos leer en el documento que calidad es un término sobre el que pesa cierta indefinición, concepto complejo y relativo (en función de los fines, expectativas sociales y entorno). Esa indefinición, de nuevo, no es incompatible con la existencia de indicadores sobre los que hay "*suficiente acuerdo*". Este es el consenso en sus dos niveles.

Curiosamente, los fines de la LODE y la LOGSE se resumen en dos capítulos, educación en valores e igualdad de oportunidades, que se corresponden con dos ámbitos o conjuntos de factores de la calidad. El carácter democrático de las instituciones, central dado su carácter público, es convertido en factor de calidad. Cuestión de prioridades. Los ámbitos relativos a fines no gozan de demasiada atención. La educación en valores requiere formación específica del profesorado en el campo de los valores

y la educación moral, la creación y difusión de materiales curriculares, el énfasis en las ya previstas transversales, y la cooperación con instituciones sanitarias, de medio ambiente o consumo. Esto es, se curriculariza, en la senda indicada por la LOGSE, el discurso sobre los valores democráticos, desconectados de esta manera de los hábitos y prácticas de la vida en los centros. Las medidas relativas a la igualdad de oportunidades afectan a la atención a la diversidad, la educación especial, o la oferta educativa, dirigidas éstas a garantizar la educación infantil y postobligatoria. La igualdad de oportunidades atiende fundamentalmente a cuestiones técnicas, poniendo el acento en la "normalización de las diferencias", la educación infantil no se halla garantizada (se diría más bien que desregulada), y en lo que hace a la oferta la mejor garantía es la distribución equitativa de los recursos, cuando no una dotación extraordinaria allá donde más necesaria resulta. Nada nuevo, por tanto. Da la impresión de que estos dos primeros ámbitos no eran, en realidad, el objeto de la propuesta.

Más significativa resulta la importancia dada a la descentralización curricular (proyectos de centro) y al papel de los profesores, para añadir a continuación que la participación de padres y corporaciones locales, así como el reforzamiento de la función directiva, mejoraría notablemente el funcionamiento de los centros. Se habla, en este sentido, de "*equipos directivos cohesionados y responsables*" y de la necesidad de incentivar la función directiva. Como señalamos más arriba, descentralización y autonomía, principios positivos en principio, acaban envenenándose cuando se escoran hacia la gestión. En breve:

Es en los centros donde cabe buscar los indicadores más relevantes de la calidad de la enseñanza (ibid.: 17).

Se citan características o rasgos de los "centros educativos de calidad", muy en la línea de la filosofía de las escuelas eficaces; se habla de adaptar la oferta educativa al entorno e implicar a los distintos sectores para lograr un "*mayor control social sobre su funcionamiento*", en particular en lo relativo a la gestión del personal:

(...) Las decisiones relativas a la gestión del personal se han desarrollado aún de forma insuficiente (ibid.: 19).

Tales "insuficiencias" devienen en tres tipos de medidas (ibid.: 19):

1) Autonomía de gestión económica y administrativa de los centros, ajuste entre instalaciones y dotación de recursos con necesidades, y autonomía en la gestión del personal atribuyendo más competencias a la dirección.

2) Aumento de la capacidad de decisión de los centros para definir su oferta educativa e incremento y mejora de las condiciones de utilización de los recursos.

3) Relación con el entorno y participación de la comunidad.

El primer tipo de medidas aumenta la responsabilidad de los centros en lo económico (rendición de cuentas) y el control del profesorado por la dirección. Supone, en principio, una ampliación de competencias, que no de recursos. El segundo, bajo la bandera de la particularidad, puede propiciar la diferenciación de la oferta si no existen garantías en lo tocante a (a) la distribución equitativa de los recursos y (b) la apertura de mecanismos de captación de recursos y/o clientelas; se introduce, pues, el riesgo de la desigualdad, al exponer a las escuelas a condiciones de competitividad en el que se antoja una nuevo "mercado educativo". Limitados los recursos, la diferenciación hace, en primer lugar a la preservación del sentido del proyecto cultural común; abiertas las posibilidades a la obtención de recursos adicionales, las respectivas clientelas (el ámbito geográfico, el estrato socioeconómico) marcarían desigualdades. El tercer conjunto de medidas anuncia precisamente la redefinición de las formas de relación de los centros con los ciudadanos (sus *clientes*). Es decir, se prescriben iguales condiciones de autonomía pero se hace depender ésta de la voluntad de cada centro, y de su singularidad. No cuesta enmarcar estas medidas en una escenario de competitividad, o entender, de otro modo, que trabajan en su consecución, a la manera, por ejemplo, en que MURGATROYD y MORGAN (1993: 51 y ss.) animan a las escuelas a diseñar sus estrategias, su oferta curricular y de servicios, pensando en el cliente, hasta el punto que la organización se diseña en función de la estrategia y del enfoque de cali-

dad asumidos. La estrategia determinaría la calidad. Estamos, por cierto, en el terreno del *Total Quality Management*.

Este tipo de medidas, que privilegian la autonomía en la gestión, resulta contradictorio, curiosamente, con el desaprovechamiento de un instrumento arbitrado por la LOGSE: los proyectos educativos. Una oportunidad perdida tanto por el escaso énfasis de la administración en su potenciación —más atenta, en verdad, a los proyectos curriculares— como por el peso de las tradiciones de trabajo en los centros. Si los profesores acabaron involucrándose en los proyectos curriculares cabe achacarlo más a la ya aludida dependencia de la administración y el ascendiente de los aspectos técnicos entre el profesorado que a la consideración que el trabajo colectivo tenga en su percepción del puesto de trabajo. La “búsqueda de la coherencia” en la institución escolar (BELTRÁN y SAN MARTÍN, 2000) podría canalizarse a través de los proyectos educativos, cierto que no con el carácter un tanto constitucional que se les quiso dar, apostando más bien por un instrumento que concitara las acciones del centro y les otorgara el sentido de proyecto en continua renovación. Un vehículo, por tanto, para la revisión de las prácticas y la innovación. Oportunidad desaprovechada, insistimos, cuyos espacios ocuparía, con una filosofía muy distinta, el *Plan de Gestión de la Calidad* que más tarde abordaremos.

De hecho, y volviendo al documento, en el capítulo dedicado a la dirección, se liga la funcionalidad de los proyectos educativos a la capacidad de liderazgo de los directores. Se recurre al consenso para destacar la importancia de la dirección en la mejora de la calidad (así es “*en los distintos países*”). Hay, en cualquier caso, una ambigüedad latente, pues en ningún momento se define el modelo de dirección adoptado, si bien el uso de la jerga del liderazgo da pistas sobre el sesgo que pretende darse a la misma. Se alaba el papel del claustro, pero se supedita al “papel dinamizador” del director. Se destaca, además, la figura del administrador y se afirma la necesidad de ahondar en la formación específica de la función directiva. Los directores —se nos dice, en el marco de funcionamiento de los órganos de gobierno, disponen de escasa autoridad y, en consecuencia, motivación. No conviene olvidar, en este punto, que estamos refiriéndonos a un documento de la misma administración que propició la LODE:

La dirección [ha de estar] preparada para asumir una función de liderazgo en el cambio que, sin duda, supone una nueva concepción de la escuela, más innovadora y abierta a su entorno social (ibid.: 23).

Aún sin especificar cuál es esa concepción nueva de la escuela, ello implica replantear los procedimientos de selección, las características que deberían reunir los candidatos y la responsabilidad otorgada a los directivos (en la línea de lo propuesto por organismos como la OCDE). Esto introduce otro riesgo, cual es la alteración de los procedimientos democráticos de elección y aun de gobierno. El liderazgo en el cambio deposita la responsabilidad del mismo en los centros, y su diseño en manos de los directores o equipos directivos. Asimilar liderazgo a innovación, o cifrar las posibilidades de ésta en la existencia de aquél es característico del discurso de gestión de la calidad procedente del ámbito empresarial.

Así pues, calidad comienza a ser por encima de todo consecuencia de la eficacia en la gestión, y la participación democrática ha de conjugarse con el reforzamiento de la función directiva. Pero, ¿cómo afecta todo esto al profesorado? De nuevo surge el consenso:

Existe acuerdo generalizado en que para lograr la mejora de la calidad de la educación es preciso contar con un profesorado bien preparado, satisfecho con su trabajo, con las condiciones en que lo ejerce, y con un sistema de compensaciones suficientes (ibid.: 24).

Ignoramos si en esa satisfacción tiene algo que ver la sujeción al liderazgo del director en cuestiones directamente relacionadas con el contenido de su profesión. La satisfacción del cliente interno, noción central de la nueva concepción de la calidad, y los sistemas de recompensa e incentiva- ción, preconizados igualmente por los modelos de gestión de calidad, forman parte de la jerga del discurso. Con el tiempo han pasado a considerarse áreas clave en la mejora de la calidad. Pero no cabe engañarse sobre las implicaciones de la noción 'satisfacción del cliente'. Las llamadas al desarrollo profesional caminan en la dirección de la introducción de nuevos modos de gestión en los que la autoevaluación y la mejora parecen proporcionar a los profesores una satisfacción en el trabajo que no llegará

por otras vías, al tiempo que responsabilizan a los centros de sus resultados:

Cabe mejorar la calidad de vida en la escuela mediante técnicas de autoevaluación de base escolar acompañadas de cursos externos durante el servicio sobre gestión educacional y organización escolar; puede elevarse la moral de los enseñantes perfeccionando las condiciones de trabajo y, en donde sea necesario, con elevación de los niveles salariales; resulta más probable que los profesores acepten unas escasas perspectivas de promoción si encuentran otros modos de proporcionarles una satisfacción personal por medio de una combinación de desarrollo profesional dentro de una mejor estructura de la carrera. Se trata de un proceso de ambos sentidos. Los profesores requieren un apoyo público sin cortapisas y unos derechos bien definidos. A cambio tienen que reconocer plenamente sus responsabilidades y deberes (OCDE, 1991: 110).

Léase, en el documento que analizamos:

Hay también un acuerdo considerable sobre cuál es la forma de trabajo educativo que contribuye de forma más decidida a la mejora de la calidad. La mayor autonomía en la planificación debe ir acompañada de un análisis de la práctica docente que permita la adecuación de la enseñanza a las necesidades concretas de cada momento, la utilización de los métodos, los materiales y los recursos idóneos, y la evaluación del trabajo que se desarrolla en el aula (MEC, op. cit.: 24-25).

Por ello, la calidad del sistema educativo *“no puede estar basada en el voluntarismo de unos pocos, sino en una buena labor profesional de todos”* (ibid.: 25). Calidad y profesionalismo se dan la mano en una retórica fácil que precede a la enumeración de una serie de factores sobre los que resulta difícil incidir: factores personales, clima del centro, condiciones de trabajo, etc. Sobre otros, en cambio, si se puede actuar: la formación, la selección —*“el cuidado en la selección de los profesores tiene un reflejo inmediato en la calidad de la enseñanza”*, se nos recuerda—, la formación permanente o las perspectivas profesionales de los docentes (estabilidad de los equipos docentes, movilidad profesional, etc.). Hay que advertir, empero, que la delimitación de ámbitos de actuación en orden a mejorar la calidad no parece

haber servido de guía a postreras actuaciones, si repasamos el espectro de prácticas que podían haberse visto afectadas en cada uno de ellos; más premonitoria resultó, en cambio, la jerga empleada.

Hay que añadir que el documento incorpora el halago profesional al docente pero parece impregnado de una notoria desconfianza en su capacidad, hace llamadas a su responsabilidad pero deposita ésta en manos de los directores. La calidad del profesorado, entonces, tiene que ver aquí con otro tipo de cuestiones. El acento en la formación *in-service* y la selección son, como ya apreciamos, elementos centrales del discurso.

Otro capítulo importante es el de la evaluación e inspección. La información del sistema educativo y la comunicación son elementos claves para la mejora, instrumentos pues de la calidad:

La evaluación contribuye decisivamente a la mejora de la calidad de la enseñanza, al permitir un conocimiento más riguroso y objetivo del sistema educativo y facilitar la toma de decisiones sobre bases más sólidas (ibid.: 29).

La producción y circulación de información del sistema educativo público nos parece un imperativo democrático. Seguramente algunos de los recelos entre los distintos sectores de la comunidad educativa no serían tales si no existiera una compartimentación de la información y una mayor apertura de los centros en este sentido; no parece, sin embargo que sean los ciudadanos los principales destinatarios previstos en este tipo de afirmaciones. Si bien es cierto que la toma de decisiones política ha de estar rigurosamente informada, no han de ser las administraciones educativas las únicas receptoras de la información: los propios agentes, si se pretende una recursividad en las evaluaciones, o la ciudadanía, a riesgo de reforzar esa parcelación de la que antes hablábamos, han de ser destinatarios privilegiados. En cualquier caso, no es difícil atisbar en este tipo de reseñas argumentos dirigidos a legitimar evaluaciones externas de los centros y del profesorado, donde pesa más el componente de control que el de información. En esa misma dirección, la supervisión e inspección son consideradas factores de calidad, lo que sugiere reorientar la tareas de la inspección y la formación de los inspectores, como se hará más adelante.

El documento articula una propuesta de 77 medidas que, en lo referente a educación en valores e igualdad de oportunidades, parecen carecer de relevancia y definición. Las relativas al profesorado no aportan novedades tampoco. Algunas medidas interesantes, y que refuerzan algunas de las observaciones realizadas, son las siguientes (ibid.: 34 y ss.): en la selección de los directores se puede tener en cuenta un informe de inspección, necesidad de formación inicial específica para los directores, aumento de la duración del mandato de éstos, desligar la duración de dicho mandato del fijado para los consejos escolares, capacidad del director para elegir su equipo al margen del aquéllos, propiciar una presencia más frecuente de los inspectores en los centros, fomentar la evaluación externa de los centros (Plan EVA), desarrollo de indicadores de evaluación de la función docente y directiva, etc. Medidas envueltas en la retórica de la mejora continua:

Elegir la calidad como horizonte y objetivo último de la política educativa supone aceptar una lógica de mejora progresiva en la que la idea clave es que siempre se puede, y se debe, intentar ir un poco más allá del nivel que ya se ha alcanzado (ibid.: 50).

Nos hallamos en los albores de un nuevo modo de reformismo, donde los costosos macroprocesos de reforma dejan paso a más baratos y más fácilmente controlables procesos de innovación a pequeña escala, donde el sesgo de los temas y el modelo mismo de innovación son determinados por la administración, y los trabajos son desarrollados por los profesores en los centros. Al control externo del modelo se suma el autocontrol de los agentes que deviene de su aplicación. Esta modalidad de innovación, que no es nueva, y que se corresponde a respuestas en momentos de crisis económica, de reducción del gasto público, terminará adoptándose por posteriores administraciones. La ingeniería discursiva que propiciará tal iniciativa aparece de forma embrionaria en este documento, reflejo de las tendencias que perfilan organismos internacionales como la OCDE.

El papel desempeñado por la administración socialista en el desembarco de la calidad no es desdeñable. Otra cosa son los motivos. ESCUDE-

RO (1999) destaca dos aspectos. Por un lado, *“el recurso a la calidad en un momento particular del desarrollo de la Reforma”*, y, por el otro, su focalización en los centros escolares. Respecto del primero, añade que *“la tal calidad surgió en un contexto de especial turbulencia sociopolítica, así como una etapa del proceso de desarrollo de la Reforma en que ésta empezaba a hacer agua”* (pág. 79). Es en este contexto donde surge el documento que hemos analizado, en ambas vertientes:

(...) La apelación al emblema de la calidad como resorte instrumental y paliativo de las dificultades que empezaban a afectar a la credibilidad y el desarrollo de una Reforma tan ambiciosa como la perseguida (...) la translación de las claves y responsabilidades de la calidad hacia un nuevo territorio: el gobierno y la gestión de los centros, acompañado de los correspondientes mecanismos de evaluación interna y externa (ibid.: 80).

El siguiente paso hacia la liberalización fue la aparición de la LOPE-GCE, portadora de *“una calidad amparada en la filosofía postburocrática, que sostiene que la mejora de la educación no puede ser mandada ni regulada desde el exterior de los centros”* (ibid.)

En el preámbulo de la **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros** se habla de calidad de vida individual de los ciudadanos. La mejora de la calidad se liga al aumento de los límites de la evaluación y la función inspectora, así como al ejercicio eficiente de la dirección:

(...) La presente ley está animada por la firme voluntad de conseguir una educación a la que tengan acceso todos los niños y jóvenes españoles, con calidad para formarlos sólidamente, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta.

Curiosamente se pone el acento en la participación cuando, como ya vimos, muchas de sus propuestas caminan en la dirección de liberar a la función directiva de los *“constreñimientos”* de la participación democrática a través de los órganos de gobierno. Por otro lado, y en relación al citado

documento, los ámbitos abordados quedan reducidos en la ley a cuatro: participación, órganos de gobierno y dirección, evaluación, e inspección. Hay que añadir que todo el texto de la ley es una suerte de reformulación de la LODE, con aspectos redundantes y aportaciones nuevas, como ya podía preverse a propósito de las 77 medidas para la mejora de la calidad. Comienza a dibujarse —con rango de ley ahora— un determinado modelo de funcionamiento de los centros, donde en torno a la gestión eficiente y la autoevaluación gravitan el resto de aspectos.

El Título I se refiere a la participación e incide en los aspectos de autonomía en la gestión educativa —proyectos educativos de centro— y económica que ya vimos antes. Respecto de la afirmación realizada con anterioridad a propósito de los proyectos educativos y su menoscabo, es oportuno añadir ahora como lo vaciado o escasamente potenciado es objeto de reformulación en aras de la gestión. No es difícil adivinar en este planteamiento una apertura a la elicitación de ofertas educativas “estratégicas” desde los propios centros, adaptadas a las características de su entorno, o población si se quiere, y de las que el propio centro se responsabiliza. Todo ello en un marco de competitividad entre escuelas, favorecería al sector privado que obtendría así reconocimiento a sus ancestrales reclamaciones, eso sí, *“sin perjuicio de que todos los centros reciban los recursos económicos necesarios para cumplir sus objetivos con criterios de calidad”*. Tales criterios, de cualquier modo, no se especifican, y, en cualquier caso, el proceso está abierto. El linde entre la escasa capacidad de los centros para construir un proyecto educativo propio en un contexto de trabas administrativas y creciente burocratización de la gestión, y una supuesta autonomía en la gestión educativa y económica no se vislumbra a no ser que cambie sustancialmente el modelo de gestión global del sistema, esto es, la concepción que la anima. Topamos con una noción, la de autonomía de los centros, parcamente desarrollada en nuestro sistema, y asistimos a la insinuación de modos de gestión nuevos, precedentes de otros ámbitos que redefinen profundamente el sentido de la misma, y sus implicaciones.

El Título II, referente a los órganos de gobierno, deja en manos de la administración la fijación del número de representantes en los consejos escolares (art. 10) y establece como una de las funciones de dicho órgano

el análisis del funcionamiento general del centro, de la evolución del rendimiento escolar y de las evaluaciones que la administración pudiera hacer del centro (art. 11). Funciones semejantes son encomendadas al claustro (art. 15). El artículo 16 señala la posibilidad de que representantes de la comunidad educativa en los consejos escolares envíen informes a la administración relativos a su centro. Esto es, la participación es aumentada o potenciada en sus aspectos de control. Y no es que los centros hayan de ser ajenos a cualquier forma de control público, pero la forma de orientar ese control parece reforzar el rol de clientes de los agentes no-profesores en los centros, interlocutores antes de la administración que de los equipos de gobierno o los profesores. Más aún, el control podría ejercerse desde los centros pero ajustándose a recomendaciones externas. Es otra posibilidad abierta.

Se introducen algunas novedades en lo que a la dirección se refiere. Los candidatos a directores requerirán una acreditación de las administraciones educativas (arts. 17 y 18). El director coordina las actividades del centro conducentes a la consecución de lo previsto en los Proyectos Educativos y elige a su equipo directivo (art.21). El mandato de la dirección será más prolongado que el del consejo escolar (art. 24) y se prima su ejercicio con incentivos económicos (art. 25). La administración nombrará un administrador para los centros públicos, pero no se explicita un perfil del cargo. En conjunto, la figura del director se ve fortalecida, aunque queda sin resolver la definición de un modelo o perfil de dirección y, en correspondencia, de su formación —más allá de la conducente a la acreditación—.

En el apartado de evaluación (Título III) se recogen las funciones del INCE (art. 28). Se prevé, por ejemplo, el desarrollo de planes de evaluación externa. La evaluación se referirá a procesos y resultados, teniendo en cuenta el contexto y recursos, en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, por un lado, y a actividades de enseñanza-aprendizaje por otro (art. 29). En dicha evaluación participarán inspección y órganos de gobierno; cuando se trata de la evaluación de los docentes, participan, además de la inspección, los órganos unipersonales, lo que supone un reforzamiento de la figura del director en lo que a la gestión del personal se refiere (art. 30).

Los capítulos de la formación y desarrollo profesional, así como de investigación e innovación quedan incluidos en el apartado de evaluación (arts. 31 a 33). Algo en absoluto extraño si tenemos en cuenta que evaluación y mejora se presentan como una suerte de continuo, donde la actuación sigue al diagnóstico y es, a su vez, evaluada, en un proceso circular. Puede, por tanto, no resultar una coincidencia que estos apartados queden incluidos en el más amplio de evaluación, como no lo sería que ocurra otro tanto con el de formación: en un modelo de innovación y autoevaluación de los centros como el que se atisba en este caso la formación va de suyo en el propio modelo.

El Título IV está dedicado a la inspección. De ésta se dice asegurará, entre otras cosas, la mejora de la calidad (art. 35). Se trata de conciliar la función de supervisión y control con las de asesoramiento y orientación, extremo éste a contrastar con las relaciones entre inspección y centros, o sea, con la percepción de la figura del inspector por los profesores, asentada en décadas de "colaboración". Más significativa es la última de las funciones asignadas a la inspección, por el desarrollo que tendrá a finales de esta década en nuestro sistema: la información sobre programas o actividades promovidos por la administración. La inspección será, como veremos, una figura decisiva en la difusión e implementación de importantes iniciativas de la administración, en concreto, desempeñará un papel clave en el aseguramiento de la aplicación ortodoxa de modelos de innovación y autoevaluación. Aquí, el asesoramiento se torna tutela.

A todo esto hay que sumar las modificaciones introducidas en algunos de los artículos de la LODE relativos a los centros concertados, orientadas a aumentar la representación del titular del centro en el consejo escolar, favorecer la presencia de representantes del mundo empresarial o incrementar las percepciones económicas de las APAs, medidas todas ellas tendentes a preservar el carácter privado de estos centros más allá de su financiación con fondos públicos, y a otorgarles una posición preferente en la anunciada carrera por diseñar ofertas propias. El hecho de que perduren ciertas prácticas que vulneran las condiciones de los conciertos, con el beneplácito o ante la indolencia de las administraciones, refuerza la impresión de que la desregulación es una estrategia a medio o largo plazo, aunque inexorable. Es en ese marco de desregulación del sector público

donde cabe calibrar la incidencia de los nuevos modelos de gestión. La anterior administración aporta, paradójicamente, los elementos jurídicos —con frecuencia, más ambiguos de lo que suponemos—, y simbólicos —que penetran aquéllos— para la configuración de un nuevo mapa en educación.

Poco después de la promulgación de la LOPEG aparecen los Reales Decretos 82/1996 y 83/1996, de 26 de Enero (BOE 45/96, de 21 de Febrero de 1996), por los que se aprueban, respectivamente, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria, y el de los Institutos de Educación Secundaria —ROC en adelante— que desarrollan distintos aspectos de la ley, y cuya importancia radica en el hecho de ser el texto matriz que reúne los distintos elementos normativos que ha de contemplar la vida de un centro. Los nuevos ROC derogan los anteriores, de 1993, esto es, por medio queda la publicación de la LOPEG. Asimismo tendrán reflejo en los reglamentos de los centros promulgados en las CC.AA. con competencias transferidas. Los decretos se refieren, respectivamente, a los centros de Infantil y Primaria, y los de Secundaria, pero podemos encontrar elementos comunes a ambas categorías de centros.

Así, por ejemplo, se dice que los órganos de gobierno velarán, entre otras cosas, por la calidad de la enseñanza. Se aboga, además, por la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión de los centros. Se establece, en la composición del Consejo Escolar, la paridad padres/profesores. En los centros de Secundaria, además, se contempla la posibilidad de la presencia (con voz pero sin voto) de un representante de organizaciones empresariales. Aparece una figura nueva, la de la Comisión de Convivencia, cuyas competencias habrá de definir el reglamento de régimen interno de los centros.

Entre las competencias del consejo se cita la evaluación de la eficacia en la gestión de los recursos, así como del rendimiento escolar. El equipo directivo podrá proponer procedimientos de evaluación interna y colaborar con las evaluaciones externas. Esto último anuncia ulteriores directrices, como veremos. De hecho, uno de los puntos que más controversia suscitó fue la necesaria acreditación por parte de la administración de los

candidatos a la dirección, cuestión ésta que podría quedar en un mero trámite burocrático pero que introduce *de facto* un nuevo mecanismo de control, si tenemos en cuenta, además, que es el director quien nombra a los equipos directivos de los centros y a los coordinadores de ciclo. En los centros de secundaria, la administración se reserva la provisión de un administrador en el ámbito de la gestión de recursos. Se asigna al director la observación de la disciplina y el control del personal del centro, así como la facultad de informar a la comunidad educativa sobre cuestiones relativas a la vida del centro; ello, unido a las nuevas facultades de los representantes en el consejo escolar, anuncia una transformación de las relaciones entre los centros y la comunidad, que se tiñe progresivamente de elementos de la lógica clientelista, relación que, quizás por otras vías, y como ocurre en gran medida en el conjunto de lo social, ya transite por estos derroteros.

Destaca la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP en adelante), cuyas funciones son un compendio de "presentar al claustro...". No sabemos, por tanto, si se creará una duplicidad de funciones con éste, un solapamiento, o si se trata de introducir nuevas formas de "gestión pedagógica", para la que unos (los profesores) estarían más capacitados que otros. Suponen, en cualquier caso, una mayor burocratización, si atendemos al incremento de instancias de gobierno (mayor tiempo de reunión, de tareas administrativas, etc.), y posiblemente un menoscabo en las funciones tanto del claustro como del consejo escolar, en la medida en que la CCP sea acogida como un órgano de toma de decisiones, que presenta a instancias superiores cuestiones resueltas, cerradas. Extremo éste que habremos de contrastar en las prácticas por lo reciente de su implantación.

Se crean en Secundaria las llamadas Juntas de Profesores, que contienen al conjunto de profesores que imparten docencia a un mismo grupo. Resulta evidente en todo caso que el aumento de comisiones, juntas, etc., no puede sino generar intensificación laboral, amén de alterar el equilibrio en el gobierno de los centros en favor de unas u otras instancias —véase: cambiar los "itinerarios" que sigue la resolución de conflictos, el diseño y aprobación de proyectos, etc.—. En los centros de Secundaria se potencia la creación de un Departamento de actividades complementarias y extra-

escolares que, cabe preguntarse, ¿está ligado a la pretensión de impulsar la calidad de la oferta?

En este punto, es necesario señalar cómo los nuevos modos de gestión pueden afectar al puesto de trabajo del profesor. Un discurso procedente del ámbito empresarial, que hace de la crítica a los modos burocráticos una cuestión central, comporta un incremento de tareas —“no-burocráticas” en el discurso, presididas por la lógica de la eficacia— para los profesores que redundará en un proceso de intensificación laboral, y que puede coadyuvar, con otras prácticas introducidas por el discurso, a la precarización docente de un profesorado, no lo olvidemos, próximo a estar sujeto a procedimientos de selección, y formado de acuerdo al citado modelo. La proliferación de instancias de gestión a distintos niveles puede introducir, además, una fragmentación de los procesos objeto de gestión, de manera que los agentes pierdan de vista el conjunto, “visión” reservada al equipo directivo.

Algunas piezas más. Ambos decretos incluyen un título sobre la autonomía de los centros. Se dice que los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativo y pedagógico, si bien, como veremos en otros apartados, se difundirán modelos concretos de gestión, y, por otro lado, la estructura organizativa sigue dependiendo de la administración. Un inciso aquí para resaltar una paradoja en el marco de un discurso, el educativo, que ha incorporado la autonomía como supuesto fuerte, que ejemplifica bien la doble lógica regulación/desregulación que preside nuestro análisis. La predicada autonomía de los centros en la gestión se ve afectada por un doble constreñimiento. Por un lado, la estructura organizativa, reglamentada desde la administración, y por el otro el discurso de la buena gestión o la gestión de calidad, que apunta, al menos en principio, a la dimensión cultural de la organización. En conjunto, unas prácticas sujetas a normas y procedimientos regulados por la administración y progresivamente exigidas de un cambio cultural. Como las disposiciones relativas a la estructura organizativa no son extrañas a estos discursos, poderosa e institucionalmente respaldados, el ajuste, aunque lento, tiende a producirse.

Se menciona la posibilidad de obtención por parte de los centros de recursos complementarios y donaciones voluntarias. El peligro de este

tipo de dinámicas radica en el hecho de que los centros no tienen los recursos ni la financiación para diseñar modelos de gestión e innovación, no en lo relativo al apartado económico ni en lo que hace al proyecto educativo, por lo que resulta previsible la adopción de propuestas y ejemplificaciones de la administración, posibilidad tanto mayor cuanto tales propuestas vayan acompañadas de recursos para los centros. Por lo demás, abre la puerta a mecanismos de financiación de parte de la oferta que introduzcan elementos de diferenciación entre centros, porque no todas las clientelas son iguales. Así, los capítulos de las actividades extracurriculares o de los servicios complementarios pueden ser un buen "puerto" de financiación, e iniciar una senda de progresiva mercantilización de la oferta educativa de los centros.

Otro capítulo está dedicado a la evaluación de los centros que, como avanzábamos antes, será interna y externa. De la primera se encargarán los órganos y comisiones de gestión, para lo cual la administración facilitará modelos e indicadores de evaluación. Como ya dijimos, se pretende aumentar la autonomía en la gestión pero hay aspectos que no dejan por ello de estar regulados. Los instrumentos de control del funcionamiento de los centros, en particular, conviene, si no controlarlos en su totalidad sí al menos definirlos: se universaliza por tanto un conjunto de prácticas e indicadores de evaluación. Más aún, a la evaluación interna (predeterminada en cierto modo) se suma la evaluación externa que llevará a cabo la inspección, en colaboración con los órganos unipersonales y los miembros de la comunidad, y otras como las que aborda el INCE. Con ésta se pretende además, hacer públicos los resultados de tales evaluaciones y avanzar en la evaluación de la función docente *"a fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores"*, para lo que el ministerio elaborará planes concretos. En suma, se persigue la universalización de un modelo y, a partir de éste, la sujeción de los centros y profesores a un sistema de rendición pública de cuentas. Progresivamente, la igualación de condiciones, recursos y financiación, que se entendía irrenunciable, va desapareciendo del discurso en favor de la persecución de la calidad mediante la competencia. Pero en esta carrera los participantes no corren solos, y si tradicionalmente los centros han acostumbrado a mirar por el rabillo del ojo el funcionamiento y la valoración social o prestigio de los centros de su

área, cuánto no será así en el momento en que dicha valoración esté basada en “mediciones objetivas” y sea motivo de comparación. Calidad llama a competencia, captación de clientelas y selección natural.

Cercanos en el tiempo son los ROCs y el Real decreto 2192/1995, de 28 de Diciembre, por el que se regula la Acreditación para el Ejercicio de la Dirección en los Centros Docentes Públicos (BOE 312/95, de 30 de Diciembre de 1995). Esa coincidencia temporal se debe, desde luego, a su condición de disposiciones que desarrollan la LOPEG, pero advierte también del despliegue estratégico de elementos, en este caso, normativos, atribuibles a una misma lógica. En el decreto se alude a la conjunción de la formación y la evaluación positiva de su labor como requisitos para habilitar a un profesor en el ejercicio de la dirección —evaluación, por cierto, que se extiende, al menos en principio, al mandato del director, y que puede ser causa de pérdida de la acreditación. En cuanto a la formación, se establecen programas de 70 horas, si bien se enuncia de manera vaga su contenido, y la posibilidad de intervención, previo convenio con las administraciones, de las universidades y otras entidades. A efectos de convalidación, se considerará la formación de los Pedagogos, y aquellos otros doctores, licenciados o diplomados que hayan cursado 12 créditos relacionados con la organización y gestión de centros o con la administración educativa, o estudios de postgrado equivalentes. Como son méritos equivalentes el haber participado en cursos de formación para el desempeño de la función directiva y otras actividades de formación diseñadas por la administración.

Por lo que hace a la valoración de la experiencia, se considera tanto la referida al desempeño de cargos directivos como a la propia labor docente. En esta última intervienen la inspección, el director, jefe de estudios y coordinadores del centro, así como la propia opinión del aspirante. A ello hay que añadir el informe de un inspector previa visita al aula o aulas del profesor en cuestión y entrevista con el mismo. Cuando lo que se juzga es el desempeño previo en cargos (órganos unipersonales) los aspectos a valorar son: eficacia en la organización y gestión de recursos, participación en la elaboración e implementación de líneas educativas del centro, e iniciativas adoptadas que *“contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza”*.

Tal valoración compete igualmente a la inspección, que puede recabar información tanto del propio aspirante como de la comunidad educativa. Sobre los aspectos objeto de valoración se anuncia el establecimiento de indicadores por parte del MEC. Los funcionarios que hayan ejercido como director, jefe de estudio o secretario al menos cuatro años serán igualmente acreditados.

Dos aspectos son reseñables en este apartado: 1) se refuerza el papel de la dirección, estableciéndose mecanismos o procedimientos de acreditación (selección o filtro) de los aspirantes, y 2) se prevé una oferta formativa acorde a la redefinición del papel de los equipos directivos en los centros. Uno y otro mecanismos pueden servir a la introducción de prácticas de entendimiento y ejercicio de la función directiva de acuerdo a los nuevos perfiles. Aunque el acceso a tales programas resulta cuanto poco complicado, se puede afirmar que, entre sus contenidos, figuran aspectos relativos a la gestión de calidad.

En la Orden de 10 de Enero de 1996 por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BOE 12/96, de 13 de Enero de 1996), se desarrolla el anterior decreto, ante la cercanía de la convocatoria de elecciones a Director en la primavera del mismo año. Es una orden que atiende básicamente a cuestiones de procedimiento. Las comisiones de acreditación están compuestas por miembros de la administración, de la propia inspección y directores designados por la Dirección General de Centros. Este punto es especialmente importante, porque esta última unidad será decisiva en la puesta en marcha de determinados modelos de innovación, como reseñaremos en apartados posteriores.

La orden detalla el procedimiento que anualmente habrán de seguir los aspirantes a la acreditación para el ejercicio de la función directiva. De singular interés es la relación de aspecto a considerar en la valoración de la experiencia de los aspirantes en cargos directivos: la eficacia en la organización y gestión de los recursos para *“proporcionar una oferta educativa amplia y ajustada a las demandas sociales”*, la dinamización de los órganos de gobierno y coordinación del centro, la participación en la puesta en marcha de las líneas educativas del centro, la atención al alumnado y las fami-

lias, la organización de actividades extraescolares, el establecimiento de vías de colaboración con instituciones u organizaciones del entorno, o las iniciativas adoptadas que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza, aspectos todos ellos que apelan a una autonomía de la que los centros carecen o, en su caso, no ha sido fomentada por las administraciones o percibida como ingrediente de un perfil, el de la dirección, escasamente desarrollado; elementos, igualmente, que pueden ser considerados supuestos nucleares del discurso de la gestión de calidad en educación. En el apartado de la docencia se valoran aspectos como la coordinación pedagógica o la atención a las familias, así como toda una serie de indicadores sobre la actividad docente. Se apunta que el inspector recabe información de miembros de la comunidad escolar sobre el desempeño del aspirante, director ya en ejercicio, incluso la posibilidad de que *"visite el aula o aulas en las que presta servicio el solicitante"*.

Los requisitos de una formación específica para la dirección no contribuyen, por la dispersión de las vías, a clarificar el perfil o modelo de dirección requerido. El denominador común es, en cualquier caso, la formación para la gestión.

Para terminar, recordaremos que entre los aspectos que serán objeto de un desarrollo específico en el ámbito de la evaluación pocos años después está la función directiva y que, en general, y en evaluaciones más amplias relativas al funcionamiento de los centros y aspectos relacionados con la docencia, los directores serán considerados testigos privilegiados, hasta el punto que algunas de ellas se sustentarán básicamente en encuestas a directivos.

Tal vez asistimos a la desde algunos sectores reclamada profesionalización de la función directiva. En un contexto de crisis educativa que parece reclamar una demarcación de los perfiles profesionales más precisa, y con la incorporación de especialistas (orientadores y psicopedagogos, pero también administradores) que cubren áreas de cualificación técnica específica, también la dirección se ve exigida de otras capacitaciones. La primera consecuencia de este proceso es la redefinición de las formas de autoridad, o su legitimación, al cabo, la asunción de una nueva estructura de poder en los centros:

(...) El control debe derivar de una estructura global que aparezca con una legitimidad propia. Debe estar relacionado con el trabajo diario, no basado en rasgos extraños a él... (APPLE, 1987: 153).

Cabe insistir en el aumento del control técnico sobre el profesorado. Anteriormente apuntábamos el incremento de tareas de coordinación por la proliferación de instancias de gestión, que vendría a reforzar esta redefinición de las formas de autoridad que en el discurso de la gestión de calidad simboliza la noción de 'liderazgo'. Señalábamos también la pérdida de visión global y una cierta parcelación de cometidos; a los profesores, en este sentido, se les exige contribuir a la eficacia de la gestión del centro en sus pequeños (en importancia) pero importantes (en tiempo) aportes. Todo ello abundaría en la tesis de la descualificación docente que el propio APPLE (op. cit.: 152 y ss.) expone. A la descualificación por el control técnico y burocrático (que se caracteriza entre otras cosas por una pérdida de conocimientos, de competencias) seguiría la recualificación de los trabajadores en nuevas técnicas:

(...) Mientras la descualificación lleva consigo la pérdida del oficio, el atrofiamiento constante de las destrezas educativas, la recualificación incluye la sustitución de las aptitudes y de las visiones ideológicas de la administración (ibid.: 158).

Este aspecto concuerda con otra hipótesis sobre la que habremos de volver, pero que apuntamos aquí, la de la intensificación laboral. Un profesorado que ve incrementadas sus tareas (por mor de las tareas que imponen los programas de diversificación, las instancias de coordinación, la ingente producción de documentos en el centro, las labores e informes de autoevaluación, los proyectos de innovación, etc.) con la consiguiente merma de tiempo dedicado a las mejoras de sus conocimientos y destrezas, a la preparación de las clases, etc. Todo ello conlleva "*la reducción de la calidad del servicio*", si bien "*muchos profesores apoyan voluntariamente la intensificación y la confunden con la profesionalidad*" (HARGREAVES, 1996: 144-146). Parte, por tanto, de la labor discursiva consiste en lograr que los profesores accedan a ese incremento de tareas convencidos de los beneficios que proporcionará al centro y a su propio desarrollo profesional. Ahí radica en

lo sustancial el "cambio cultural" (MURGATROYD y MORGAN, op. cit.; WHITHAKER, 1998), que requieren los nuevos modos de gestión: cómo asumir mayores tareas en un contexto de precarización de las condiciones laborales, de pérdida de poder en la organización y, no obstante, aumento de la responsabilidad.

La Orden de 21 de Febrero de 1996 sobre la Evaluación de los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 52/96, de 29 de Febrero de 1996), aparece con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, *"como instrumento necesario para detectar los aciertos y los errores y conseguir, de esta forma, profundizar en los primeros y rectificar estos últimos"*.

La evaluación de centros no es una medida aislada, sirve a una dinámica de autoevaluación y mejora que impulsará el MEC, y que analizaremos un poco más adelante. Sin embargo, el hecho de que la administración publique una orden relativa a evaluación revela la importancia que se concede a este capítulo, al tiempo que constituye otra pieza del puzzle que tratamos de completar. No es, desde luego, una práctica inusual que una Administración educativa utilice este tipo de procedimientos —publicación de órdenes, circulares, etc.— para introducir regulaciones y orientaciones decisivas en el devenir del sistema (BELTRAN, 1991).

Se distingue entre evaluación interna y evaluación externa. La evaluación interna se realiza a partir del PEC, los PCCs y la Programación anual, el proceso de enseñanza y la evolución del rendimiento de los alumnos. Se reiteran además las competencias concedidas en la LOPEG. Pero lo importante aquí es la inserción de la práctica evaluadora en un marco más amplio. De un lado, la consideración de la evaluación como punto de partida para la elicitación de planes de mejora, de otro la previsión de que la evaluación de las organizaciones se sujete a modelos e indicadores elaborados por la administración; más aún, las evaluaciones del INCE se anuncian, por su carácter público, como *"marco de referencia al propio centro para valorar su situación respecto a la situación general"*. Esto es, se abre la vía para la publicidad y comparación de resultados, modalidad del *accountability*. A tal fin sirve la evaluación externa. El MEC realizará un diagnóstico del sistema cada cuatro años al menos, sin perjuicio de que los centros soliciten antes esa evaluación. La competencia es de la Inspección y

deberá tomar en consideración el contexto socioeconómico y los recursos de los centros e incluir indicadores relativos a:

(...) Resultados educativos de los alumnos de acuerdo con sus posibilidades, nivel de satisfacción del funcionamiento del centro de los distintos sectores de la comunidad educativa, relaciones del centro con su entorno social y cultural y amplitud y adecuación de la oferta educativa.

Con el rendimiento y la satisfacción como indicadores, a los resultados se une la percepción del cliente, interno y externo, de la organización. La jerga del discurso se integra en el modelo. De hecho, tales indicadores serán fundamentales en los planes de mejora que se mencionan en la orden:

El director del centro impulsará y coordinará la elaboración de un plan de mejora del centro a partir de los resultados de la evaluación tanto interna como externa realizadas. (...) El plan de mejora del centro deberá orientarse al perfeccionamiento de los procesos o resultados que hayan tenido una valoración menos positiva...

La administración colaborará en la elaboración e implementación de los planes. Es la primera noticia que se tiene de ellos; la orden relativa a su implantación se publicará meses más tarde y comenzará a aplicarse en el curso 1996-97. Será, de momento, la versión más depurada del discurso en nuestro contexto. Esta orden muestra la integración de evaluación, innovación —bajo el signo de la mejora—, y dirección, tres patas de la silla. Aún queda una cuarta: la inspección.

Escasos días después de la publicación de la anterior, aparece la Orden de 29 de Febrero de 1996 por la que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación (BOE 54/96, de 2 de Marzo de 1996), como desarrollo del Decreto 2193/1995, de 28 de Diciembre. En ella se asigna a la Inspección la labor de colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en la evaluación del sistema educativo:

Evaluar, en el marco de sus competencias, la calidad del sistema educativo a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultado de los centros docentes, servicios y programas educativos y realizar la evaluación externa de los centros, de los programas, de la función directiva y de la función docente.

Esto es, la inspección sigue siendo un instrumento de control, pero ahora sus competencias se adecuan al papel que le otorgan las recomendaciones de los organismos internacionales (la OCDE de nuevo), tanto en la evaluación interna de los centros como en la externa del sistema; se prevé, en particular, su participación en la elaboración e implementación de los planes de mejora, con lo cual la administración controla el sesgo de los planes. En suma, la inspección cumple su función de control del profesorado, del rendimiento de los alumnos, de la gestión eficaz de los centros, y además adquiere un protagonismo técnico-pedagógico, sobre todo en lo que a la supervisión de las prácticas de innovación se refiere. Tal vez la vía para hacer eficaz la función inspectora sea precisamente integrarla, en un marco más amplio, en las estrategias de redefinición del trabajo en los centros.

La Resolución de 12 de Abril de 1996 por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la ESO (BOE 107/96, de 3 de Mayo de 1996), sigue a la aparición de la Orden de 28 de Febrero de 1996 para la implantación de la ESO. Recogeremos algunas modificaciones respecto de la resolución de 28 de Mayo de 1993 antes (referida relativa a idéntico asunto pero en el periodo de implantación anticipada). En este caso, y a diferencia de la anterior, en la selección del alumnado que ha de incorporarse a estos programas se tendrá en cuenta también un informe del Servicio de Inspección. El informe donde se relatan los motivos para tal incorporación compete a la Junta de Profesores y nada se dice de la participación del Departamento de Orientación, algo que sí se contemplaba en la resolución del 93. Novedades son también la posibilidad de que alumnos que (1) no han superado el cuarto curso de la ESO o (2) hayan permanecido dos años en el tercero sin superarlo, se incorporen a un programa de diversificación. Esto último tal vez suponga una respuesta a problemas

que los profesores habían observado en los centros experimentales. En cualquier caso, tales medidas incrementan el poder de los profesores en la toma de decisiones respecto de la inclusión de alumnos en este tipo de programas. Se señala, por otro lado, que la docencia de áreas específicas, de carácter instrumental, compete al Departamento de Orientación, si bien las condiciones laborales —la escasa dotación del citado departamento en los centros— pueden hacer que dicha docencia sea asumida por los profesores de los respectivos departamentos didácticos. Esta circunstancia podría ser origen igualmente de otro tipo de medidas: prácticas de agrupamientos más duras, creación de materias instrumentales *ad hoc* para estos grupos que los profesores podrían cubrir en sus huecos horarios (con el carácter de optativas, por ejemplo), etc. Otra de las tareas de dicho departamento es la concreción individualizada de los programas, lo que sugiere, junto a lo anterior, y al énfasis puesto en las labores de diagnóstico y evaluación de estos casos “de riesgo”, una redefinición, o clarificación si se quiere, del papel de un profesional a la busca de perfil.

En el apartado de la evaluación diagnóstica, aspectos a considerar son el historial escolar del alumno y las medidas adoptadas previamente, las características personales del alumno que pudieran influir en su capacidad de aprendizaje, el nivel de competencia curricular alcanzado en las distintas áreas, y las características del contexto escolar, social y familiar que pudieran incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El primero de los criterios resulta poco esclarecedor, porque, ¿qué ocurre en el caso de un alumno con un historial de problemas de aprendizaje, fracaso escolar o como queramos llamarlo?, ¿es esto motivo para incluirlo o, al contrario, para evitar su engastamiento en un itinerario que podría reforzar su pasado? El segundo criterio es cuando menos peligroso pues, ¿cuáles son las características personales que justifican la inclusión de un alumno en estos programas?, ¿quién las determina? Del cuarto criterio puede decirse lo mismo que respecto del primero. En su conjunto, son criterios tan amplios que permiten, sin ánimo de prejuzgar las actuaciones de los profesores, la inclusión de cualquier alumno que resulte inconveniente, o molesto, o requiera de un trabajo más acusado que el profesor ya no está dispuesto a hacer en su aula. En breve, otra brecha para los agrupamientos por nivel.

En los albores de un cambio de administración, son varios los elementos que apuntan a un cambio en el equilibrio de los aspectos decisivos en la configuración del sistema. El énfasis en la gestión de los centros, con el correlato de un reforzamiento de la dirección, la cada vez más precisa delimitación de los sistemas y agencias de evaluación del sistema, y la depuración de ciertos aspectos del discurso de la atención a la diversidad (que progresivamente se troca en diversificación), apuntan a un reordenamiento de las políticas y medidas interesadas por la calidad del sistema. Todo ello paulatinamente envuelto en la retórica discursiva de la mejora de la calidad, la gestión eficaz, la relación con las familias y el entorno, la configuración de la oferta educativa, etc. Con la llegada de la administración popular aspectos antes apuntados son explotados más ampliamente: se pondrán en circulación modelos de gestión de la calidad, se realizarán evaluaciones del sistema, se llevará al extremo la lógica de la diversificación curricular...

5.2.2.- CAMBIO DE ADMINISTRACIÓN, DEPURACIÓN DEL DISCURSO.

Con el cambio de administración dinámicas apuntadas en etapas anteriores sufren un impulso decisivo. El discurso se depura y pierde en gran medida su ambigüedad, esto es, se presenta de manera más explícita. Los documentos que analizaremos en este apartado afectan fundamentalmente a la evaluación de las organizaciones y del sistema, esto es, al ámbito de los mecanismos de gestión, control y rendición de cuentas.

Analizaremos en primer lugar un conjunto de disposiciones relativas a aspectos ya tratados en el apartado anterior, para detenernos después en dos dinámicas concretas que merecen un tratamiento específico, en tanto constituyen ejemplos de implantación de políticas caras al discurso de la calidad: la evaluación de la calidad y las dinámicas de autoevaluación y mejora desde modelos de gestión de la calidad.

La Orden de 3 de Agosto de 1996 que modifica la orden de 29 de Febrero de 1996 y adapta la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación a la estructura del MEC (BOE 191/96, de 8 de Agosto de 1996), como consecuencia de los cambios operados en el MEC. En su conjunto, la orden parece orientada a reforzar las inspecciones provinciales, con el nombramiento de Inspectores-Jefe provinciales y, en su caso, Inspectores Adjuntos. Especialmente interesante es la asignación de un Inspector especialista por centro, con experiencia docente. Con esta medida tal vez se pretendiera dar relevancia a la "función asesora", hacer del Inspector una suerte de enlace entre la administración y cada centro, que facilite la puesta en marcha de determinadas iniciativas, más allá, aunque sin olvidarla, de su función de control, tradicionalmente ejercida.

La Resolución de 15 de Enero de 1998 por la que se convoca procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos del ámbito de gestión del MEC (BOE 24/98, de 28 de Enero de 1998), aporta pocas novedades respecto a las anteriores, tan sólo la alusión, en el capítulo de los requisitos y, en concreto, de la formación específica, al hecho de que ésta haya sido organizada por el MEC o por las administraciones educativas, bien directamente o en convenios con las Universidades u otras instituciones, lo que sugiere el control del contenido y la homologación de dicha formación.

Al ámbito de la formación se ciñe precisamente la Resolución de 20 de Febrero de 1998 por la que se convocan ayudas económicas para la organización de actividades de formación del profesorado durante el año 1998 (BOE 75/98, de 28 de Marzo de 1998). La formación permanente bajo esta modalidad parece haber dado buenos resultados —así se recoge en la resolución— por lo que se pretende ampliar la oferta formativa "*atendiendo fundamentalmente a criterios de calidad en la formación del profesorado*". Lo realmente interesante de la convocatoria es el corte de los contenidos, a saber:

- 1) Actualización científica.
- 2) Actualización didáctica.
- 3) Utilización de nuevas tecnologías.

- 4) Atención especial a situaciones que demanden formación específica: educación vial, prevención de la violencia en el medio escolar, prevención del SIDA y drogodependencias...
- 5) Aplicación de la LOGSE.
- 6) Educación en valores para la convivencia: tolerancia, interculturalismo, educación para la paz, fomento de la solidaridad...
- 7) Formación de equipos directivos.
- 8) Fomento de la dimensión europea de la educación.
- 9) Programas de mejora de la calidad en los centros docentes.

En documentos que hemos traído como fundamentales para seguir la evolución del discurso acerca de la calidad hemos ido viendo cómo convivían apartados relativos a la educación moral, al uso de las nuevas tecnologías en educación o a contenidos transversales, que aquí quedan recogidos en los puntos 3, 4 y 6, al mismo nivel que la actualización científica y didáctica de los profesores. La utilización de las nuevas tecnologías es un imperativo que afecta tanto al aprendizaje de los alumnos como a la recualificación de los profesores, y su importancia en la redefinición del mercado laboral es tal que convierte su penetración en el sistema educativo en una compleja mezcla de intereses y determinaciones, de cuyo impacto habrá que conocer el alcance. Las áreas relativas a educación en valores y "*situaciones específicas*" revelan de un lado la tendencia a "curricularizar" como asignaturas transversales o unidades didácticas lo que en verdad son procedimientos o haceres públicos, y, de otro, ampliar las funciones tutelares de la escuela.

El punto 8 recoge el intento "europeizador" de la educación, que muestra la determinación de los contenidos por unidades territoriales y políticas más amplias, pero perfectamente enmarcable en el contexto globalizador más amplio y en la difusión de la lógica de mercado a los sistemas educativos, como veremos en otra parte.

Los puntos 7 y 9, relativos a la formación de equipos directivos y los programas de mejora de la calidad, aparecen como áreas específicas en la convocatoria, lo que revela su importancia en las políticas actuales. El énfasis en los equipos directivos resulta coherente con la tendencia que venimos analizando; la alusión a los programas de mejora nos permite ratificar el carácter estratégico del Plan de Gestión de la Calidad que se

estaba gestando, por cuanto pueden apreciarse ramificaciones en ámbitos y contextos diversos de lo escolar —el formativo entre ellos—, en la medida, por tanto, que afecta al diseño de otras políticas.

5.2.2.1.- El sistema evaluado: rendir cuentas de la calidad.

Nos referiremos en este apartado a una serie de iniciativas emprendidas en el seno del INCE, relacionadas todas con la evaluación del sistema educativo español. Todas ellas aparecen documentadas en la página web del citado instituto. Muchos de estos documentos no están fechados, lo están de manera un tanto ambigua, o son objeto de sucesivas recomposiciones. Todo ello dificulta en ocasiones la datación de los textos, así como su paginación. Advertencia que hacemos no sólo a efectos de lectura y comprensión de este capítulo sino también como reflexión sobre la forma en que la aparición de las nuevas tecnologías está cambiando el modo de construir y difundir archivos e informes de suma importancia. Estamos hablando, en este caso, de información pública sobre el estado del sistema educativo en un estado democrático, o de programas de innovación, políticas públicas en definitiva. Resulta paradójico, en este sentido, que la tan cacareada democratización de la información que prometía Internet marche de la mano de una virtualización no sólo del acceso, también de la elaboración y presentación de los informes, al cabo, del estatus cada vez más borroso del documento al que accedemos. Podemos encontrar, por ejemplo, disposiciones legales alteradas por otras posteriores, presentadas de forma que no sólo se actualiza el contenido, también se vulnera el texto original. Es en este contexto donde cabe situar la “publicación” de algunos de los documentos fundamentales para entender el giro del discurso de la calidad que nos interesa —y no sólo a nosotros—. Insistimos, las fechas de los documentos son en algún caso aproximadas, o se corresponden con el momento de su impresión, y los documentos no están paginados, o su paginación corresponde a la citada impresión.

Con el cambio de gobierno aparece el denominado *Proyecto Global del INCE. Actualización del Plan de Actuación 1994-1997* (INCE, 1996)

que pretende ser una adecuación del sistema de evaluación a la descentralización que seguiría a la transferencia de competencias a las CC.AA. Se requería, entonces, un diagnóstico de la situación del sistema educativo español con el fin de prever los recursos y acciones de mejora necesarias. En el texto se advierte que las “*nuevas circunstancias*” obligan a revisar el Plan de Actuación 1994-97, tratando de encuadrar las acciones del Instituto “*dentro de un marco coherente y equilibrado*”, marco que, en cualquier caso, no se explicita, pero que apunta a la priorización de actuaciones inmediatas en detrimento de proyectos de más largo alcance, de carácter institucional, como la elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación. De hecho, en el *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. (C.E.E., 1998) se afirmaba que los trabajos relativos al proyecto “*Elaboración de un sistema estatal de indicadores*” continuaban su curso, con la colaboración de la Oficina de Planificación y Estadística del Ministerio, la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación, el Consejo de Universidades y las Administraciones Educativas. A la postre, esa tarea a medio o largo plazo fue oscurecida o aplazada por el diagnóstico más inmediato del sistema, a la base de la actualización del Plan, como se desprende del citado Informe:

(...) Dicho plan plurianual fue actualizado en el curso objeto de este Informe, con la inclusión de un nuevo proyecto referido al “*Diagnóstico general del sistema educativo*”, de carácter estable, que se planteó como elemento aglutinador de la actividad del Instituto (pág. 13).

Los objetivos del INCE son, ahora, (a) conocer la situación y grado de eficiencia real del sistema y (b) convertir el INCE en órgano de diagnóstico permanente del sistema. Sorprende, en cualquier caso, que esa actividad se emprenda cuando el anunciado sistema estatal de indicadores no se ha desarrollado. Volveremos más adelante sobre esta cuestión. Esos dos objetivos generales se concretan en una serie de objetivos específicos, que siguen, a grandes rasgos, las recomendaciones de la OCDE que se pueden encontrar, por ejemplo, en “*Education at a Glance-OECD Indicators*” (OCDE, 1997, 1998), a saber (INCE, op. cit.: 2-4):

1.- Qué aprenden los alumnos: evaluación de resultados. Evaluación de rendimientos por niveles, áreas, etc. Incorpora nociones relativas a fracaso escolar (los peores resultados, progresar en el sistema, etc.).

2.- Qué y cómo se enseña a los alumnos: evaluación de los planes de estudio, por niveles y áreas también. Se incorporan en este capítulo cuestiones que revelan determinaciones de las políticas (los planes en relación a las necesidades de la sociedad actual, en el contexto europeo) y otras relativas a adecuación de programas, textos, etc., así como atención a la diversidad, un discurso inevitable a estas alturas.

3.- Dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos: capítulo referido tanto a las acciones de la administración educativa (oferta educativa y recursos fundamentalmente) como a la gestión interna de los centros, de nuevo evaluada en términos de eficiencia: eficiencia en la dirección, en la participación, en la supervisión, etc.

4.- Quién enseña a los alumnos: evaluación de la profesión docente. En este punto se señala al profesorado como *"el primer factor de calidad"* y se contemplan cuestiones como la selección del profesorado, los contenidos de los planes de formación y, esto es importante, la adecuación de la formación permanente, que habrá que contemplarse a la luz de la reconversión de los Centros de Profesores. También se consideran aspectos de incentivación del profesorado.

5.- Cómo colabora la sociedad con el sistema educativo: evaluación del contexto socio-educativo, donde se destaca la colaboración de las familias y del sistema productivo.

Algunas notas más. Se dice que se utilizará una *"metodología predominantemente de tipo cualitativo"*, sin renunciar, eso sí, a otras de corte estadístico, psicométrico, etc. Se prevé, además, la creación de equipos de expertos y de comisiones de especialistas en cada una de las cinco áreas de trabajo. En un momento determinado se alude a la posibilidad de recurrir a especialistas individuales y empresas, en labores de asesoramiento o para efectuar tareas de carácter científico, técnico y administrativo, lo que no deja de ser una forma de dar entrada a consultoras externas (de hecho, en las primeras tareas de diagnóstico se recurrió a empresas auditoras). Finalmente se contempla la posibilidad —*"en la medida que lo permitan los recursos disponibles"*— de promover acciones puntuales de participación a

través de medios de comunicación, consejos escolares, APAs, etc., generando "un gran debate nacional sobre educación". A esto último puede aducirse que un debate nacional sobre educación no debería, por un lado, depender de cuestiones presupuestarias y, por otro, debería preceder y no seguir a la toma de decisiones en las políticas, como parece ser el caso. En cualquier caso, si no el INCE sí la Secretaría General de Educación y Formación Profesional se encargará en cursos sucesivos de propiciar debates en el ámbito del profesorado para legitimar determinadas políticas, contribuyendo a poner en circulación nuevos tópicos (tan desafortunados) como el de los "objetores escolares".

En suma, la redefinición de las funciones del INCE lo convierten en un órgano de evaluación externa del sistema que sigue los criterios dictados por organismos internacionales —un ejemplo de determinación—, y que, a la luz de las cuestiones que se plantea, revela aspectos de las nuevas tendencias (eficiencia, gestión, etc.), y los discursos que están a la base de éstas (desregulación, rendición de cuentas, etc.).

En el ínterin entre una administración y otra, y en el marco de esta reformulación de las funciones y proyectos del INCE, se terminará la *Evaluación de la Educación Primaria* (INCE, 1997), comenzada en 1995 y culminada en el curso 1996/97. La *Evaluación de la Formación Profesional*, durante el curso 1995/96, una vez realizada y sometidos los resultados a consideración de un grupo de expertos, reveló carencias que impedían emitir conclusiones con el rigor debido, de acuerdo con el anteriormente citado *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 1996-97*". De la primera no nos ocuparemos por estar centrado nuestro interés en la Educación Secundaria Obligatoria fundamentalmente. A la segunda no hacemos referencia por una evidente imposibilidad.

Tendríamos ocasión de comprobar el alcance de esas nuevas funciones del INCE, y de las directrices relativas a la evaluación externa, con la aparición del *Diagnóstico General del Sistema Educativo. Avance de Resultados* (INCE, 1998a). El estudio se refiere a las cinco capítulos mencionados anteriormente, haciendo especial énfasis en el primer apartado, el referido a los rendimientos, desglosado por áreas de conocimiento. Las áreas contempladas son las siguientes: comprensión lectora, gramática y

literatura, matemáticas, geografía e historia, ciencias de la naturaleza, ortografía, y expresión escrita. Esto es, áreas que caen en el ámbito de la alfabetización y las instrumentales, los aspectos que habitualmente cubren los estudios de organismos como la OCDE o la IEA.

Como toda evaluación comporta algún tipo de comparación; en este caso se compara el sistema que deviene de la LOGSE con el anterior, situando los cortes en 14 y 16 años, esto es, en las transiciones de primer a segundo ciclo de la ESO, y al término de éste. Si bien se advierte que el estudio no pretende evaluar la ESO resulta difícil no ver en el mismo las primeras intenciones respecto a su demolición. Se aportan "*ejemplos de posibles comparaciones*", por comunidades autónomas —si bien algunas no participaron—, sexo, y entre centros públicos y privados. Las primeras conclusiones hablan de una mejora del rendimiento de los alumnos de 16 años con respecto al anterior sistema —a excepción de lengua y literatura y comprensión lectora—, y de la superioridad de los centros privados en el rendimiento de los chicos de 14 años, no así en los de 16. Estos primeros datos abonarían la impresión, en principio, de que el tronco 12-16 ofrecía buenas perspectivas si atendemos al rendimiento medido en su último año.

Haremos un resumen y valoración de los contenidos de los restantes capítulos, en la medida en que puede aportarnos pistas no sólo sobre los elementos considerados en el diagnóstico, y el sesgo de las interpretaciones, también para alumbrar posteriores observaciones. En el informe de la Comisión 2, relativa a Planes de estudio y métodos de enseñanza, puede leerse:

El profesorado hace una valoración global positiva de estos aspectos [intenciones, contenidos y objetivos de la Educación Secundaria], lo que supone aceptación de la apertura curricular y una apuesta por el currículum flexible propugnado por la LOGSE. También valora, de manera especial, las áreas instrumentales, así como una enseñanza basada en contenidos conceptuales (pág. 5).

Sin embargo, la atención al detalle —al detalle que se nos presenta— relativiza esta primera impresión. La programación preferida por los profesores es la denominada convencional, caracterizada por "*un cierto distan-*

ciamiento de los modos programadores propugnados por la reforma educativa". Es una "programación coherente", basada en objetivos, materiales y recursos disponibles (ibid.: 5). A ello hay que sumar que la segunda programación mejor valorada es la de "rechazo a la reforma" (ibid.: 6), lo que, de ser cierto, delataría un estancamiento en las tareas de diseño de acuerdo a modelos técnicos con un fuerte arraigo que hacen de ésta una labor individual (entre los elementos de rechazo a la reforma se encuentran instrumentos de programación colectivos como los proyectos educativos o los proyectos curriculares, donde la diferencia entre valoración y utilización es mayor). El libro de texto, sin embargo, sigue ocupando un lugar preferencial en los recursos de los profesores, hasta el punto de ser el instrumento de programación más utilizado que valorado, lo que, por un lado, no deja en muy buen lugar las habilidades del profesorado que en tales términos se pronuncia, y por el otro, pone en evidencia la falta de una adecuada —y dotada— política de producción de materiales en los centros. En cuanto a las metodologías, tan sólo en áreas como Tecnología parece haber una apuesta por las denominadas "innovadoras y participativas", escasamente utilizadas en las áreas instrumentales, donde predomina una metodología bien convencional bien de exposición magistral, o ambas. En estrecha relación con las metodologías, en el apartado de la evaluación los procedimientos más utilizados son los trabajo individuales, las pruebas escritas y el trabajo realizado en casa. De nuevo el área de tecnología, que prima la observación del trabajo realizado en el aula en detrimento del de casa, se diferencia del resto. Este área parece, en conjunto, comportar las mayores novedades. La demanda de medios es generalizada. Los profesores piensan que el tratamiento de la diversidad debe reflejarse en la programación (un 60%), si bien es algo que parece afectar más al predominio de ciertos objetivos y contenidos que a cambios en la secuencia. Por otro lado, se señalan como principales escollos la heterogeneidad en las aulas y el aumento de trabajo (planificación, atención a la diversidad, materiales, etc.).

En el capítulo del funcionamiento de los centros (Comisión 3) se someten a escrutinio tres aspectos: función directiva, participación y convivencia. El director no debe ser designado por la administración, consideran los encuestados —miembros de consejos escolares y profesores no pertenecientes a éstos—. Pero lo más interesante toca con la capaci-

tación de los directores. *"La mayoría de los sectores de la comunidad educativa creen que el director debe recibir una capacitación profesional específica"* (ibid.: 12), se afirma, apostando en un 61% por una formación de corta duración. Todo ello vendría a legitimar el formato de la acreditación de directores ya reseñado. Entre las funciones, la mejor valorada es la relación del director con instancias superiores, y las peores las relacionadas con el profesorado y el trabajo en equipo. Ocurre, sin embargo, con estas encuestas, que la metodología empleada y la forma de presentar los resultados hurta detalle a las mismas. No sabemos, vaya, qué tipo de dirección preferirían los profesores, como no sabemos el contenido exacto de algunas funciones propugnadas.

Algo similar puede aducirse del hecho que un 80% de los encuestados considere que los consejos escolares funcionan eficazmente. Ahora bien, cuando la mayoría reclama una participación más efectiva en asuntos como la formación del profesorado, la evaluación de la calidad, los aspectos organizativos y las actividades con los padres, cuesta creer que dicha participación afecte a cuestiones centrales como éstas.

Conviene revisar el apartado de la convivencia en los centros a la luz de las informaciones y juicios aparecidos en los medios de comunicación desde entonces. Se considera que el ambiente es bueno en general y la preocupación por la violencia en el entorno de los centros es, aunque grave, minoritaria. El reglamento de régimen interno y las normas de convivencia son instrumentos adecuados para mejorar la convivencia y disminuir los problemas de disciplina, consistente fundamentalmente en alborotos y faltas de respeto entre compañeros. No se considera, empero, que la situación sea diferente a la de años anteriores, y los niveles de agresividad se mantienen. El desinterés de los alumnos y los problemas familiares aparecen como causas de este no excesivo deterioro. No se observan, al parecer, causas internas.

Para el 83% de los profesores encuestados la docencia una actividad atractiva, 92% considera que con ella se presta un servicio a la sociedad. Un porcentaje similar de profesores califica de vocacional su tarea. Reclaman, eso sí, un esfuerzo de la administración por mejorar la imagen social de los docentes.

Sobre la formación inicial se piensa que proporciona argumentos y estructura a la materia impartida. De la formación específica pedagógica la opinión es mayoritariamente negativa: *"el 60% considera que no se les ha enseñado la suficiente pedagogía como para ser un buen profesional"* (ibid.: 18). Algo que afecta principalmente a la atención a la diversidad, transversales, métodos de investigación en la práctica, trabajo de grupos cooperativos, tutoría y orientación, aspectos relevantes de la reforma por cierto.

De la formación permanente la opinión no es mejor, aun en aquellos aspectos en que se ha recibido más formación. El formato de formación más valorado es la autoformación en centros, en espacio y tiempo de trabajo, y los proyectos de investigación e innovación. Seguramente, aunque no el único, el más adecuado, y aquél que focalizará, como veremos, los esfuerzos del ministerio en estrecha relación con las prácticas de innovación. La cuestión clave es, claro, los contenidos de esa formación.

El mejor incentivo, para los profesores, es la mejora de las *ratio* profesor/alumno, la mejora de las retribuciones y las oportunidades de formación. Aspectos a valorar en mayor medida son las estrategias de enseñanza-aprendizaje o la mejora del clima de aula.

Las instancias que deben evaluar su trabajo son la dirección del centro, el departamento de la materia y el departamento de orientación. La administración educativa y los evaluadores externos quedan los últimos en esta clasificación. Un control externo no deseado y un deseado pero cabe pensar que débil control interno deja dudas sobre el alcance de los mismos.

La comisión 5 se encargó del contexto socio-educativo, centrándose en las relaciones entre escuela y familia. Cabe advertir antes que nada que el hecho de contemplar variables de índole socio-educativo sirve de bien poco si éstas se desglosan en unos pocos indicadores del corte de los que veremos a continuación; más aún, la necesaria atención a las variables socio-educativas no puede deslindarse de los resultados o el análisis de rendimientos, pues es justamente en relación con éstos donde cobran sentido o contextualizan los datos obtenidos. Si la comisión 1 no realizaba comparaciones en función, por ejemplo, del nivel socioeconómico de las familias o del entorno de los centros, en nada contribuye a matizar los datos pre-

sentar separadamente el trabajo de esta comisión 5 sobre el contexto socio-educativo.

La encuesta incluye a padres además de profesores. El estudio de las familias se detiene, por ejemplo, en los recursos en el hogar y la formación de los padres. Prácticamente todos los hogares parecen contar con libros de apoyo (si bien su cantidad varía y su calidad depende de la apreciación de los encuestados). Los ordenadores están presentes en la mitad aproximadamente de los hogares, donde se afirma se hace un uso de apoyo escolar. Que hay una relación directa entre estudios, profesiones y nivel económico de los padres con la posesión y características de estos apoyos parece casi una *boutade*. Cerca del 70% de los chavales dispone de habitación propia. Se diría que, en conjunto, las posibilidades de las familias han mejorado, pero no olvidemos que en este capítulo se tiende a la dualización, y que no basta con disponer de ciertos recursos o apoyos porque el rango de éstos se amplía constantemente, por ejemplo en el apartado de las nuevas tecnologías. Esto es, en condiciones de desigualdad social la generalización de ciertos recursos no excluye otro tipo de diferenciaciones. Algo similar ocurre en el apartado de las actividades extraescolares, donde el deporte, los idiomas y la informática dominan el panorama.

Actividades lúdicas, de un lado, e instrumentales, del otro, ganan terreno a otras que podríamos denominar de corte más cultural, seguramente porque los gustos urbanos (actividades de ocio) tienden a generalizarse. Por sexos, las chicas leen más. En suma, los jóvenes dedican 10 horas semanales al estudio (fuera de la escuela) y 7 al ocio.

Los porcentajes sobre expectativas y percepción de los padres ante la educación de sus hijos no parecen muy realistas. El 70% de los padres creen que sus hijos van bien en la escuela, un 57% piensa que están muy motivados para el estudio y más del 75% en conjunto (padres y madres) consideran satisfactoria la relación educativa con ellos. Es decir, parece que las expectativas y la relación con los hijos respecto a los estudios está un tanto idealizada.

La participación de las familias en actividades de los centros es muy baja (en torno al 12%), como baja es la participación activa en las APAs. El propio estudio señala que las APAs tienen presencia institucional pero escaso compromiso y participación de los padres. Resulta significativo que

un 58% de los padres desconozca el funcionamiento de los consejos escolares y un 40% su existencia. A la falta de información, o de interés, habría que añadir un desapego por la política que podría estar fomentado en gran manera por la redefinición de la relación de los ciudadanos con las instituciones y los servicios públicos en términos clientelistas. Se considera que la información fluye de manera suficiente y en un porcentaje altísimo se afirma la ausencia de conflictos con los profesores o los centros. El estudio concluye que *"la familia española confía en la escuela y en sus profesionales"*, por más que *"la gestión de la misma les resulte ajena, pues confían y delegan tal competencia en los profesores"* (ibid.: 27). Delegar no es sinónimo de confiar, como no lo es gestión de participación.

Será interesante revisar todas estas valoraciones e interpretaciones a la luz de nuestras propias observaciones. Así, la valoración positiva de la Reforma ha de contrastarse con las vicisitudes de su proceso de implantación y los discursos que ha movilizado, en la medida que uno y otros hayan tenido algún tipo de repercusión en el trabajo de los profesores, como esos supuestos problemas generados por la heterogeneidad del alumnado y la intensificación en las tareas que se cita en los resultados de la evaluación; los cambios en materia curricular y, empero, la aparente persistencia en el uso del libro de texto; las contradicciones entre las demandas en materia de capacitación y mejora de la imagen social del profesorado, y la pervivencia de la visión vocacional de la profesión; los factores del puesto de trabajo de los profesores que éstos reivindican (las *ratio*, la formación, los recursos, etc.) y el énfasis en variables de orden pedagógico (estrategias de enseñanza-aprendizaje, proyectos de innovación) como susceptibles de incentivación —que muestran en principio una cierta introyección del constructo donde condiciones de trabajo suficientes conviven con procesos puramente pedagógicos o técnicos si se quiere—, etc.

Las reacciones a la publicación de los datos fueron desde la preocupación de algunas comunidades autónomas por sus resultados a la reclamación de mayores recursos educativos, pasando por las voces de sindicatos, padres y partidos en la oposición —los grupos impulsores de la Reforma principalmente— que consideraron el estudio un intento de enjuiciar el sistema que implanta la LOGSE; se felicitaron en cambio por lo que ellos entendían una mejora tanto en los resultados como en la igual-

dad de oportunidades. Desde el ministerio se ofreció un discurso ambiguo, mezcla de mensajes serenos o desdramatizadores con exigencias de más detallados informes. De hecho, el ministerio encargó, cuando la evaluación estaba en marcha, un segundo estudio a una consultora privada, que iba dirigido exclusivamente a directores y padres. Ya avanzamos que se dejaba la puerta abierta a la entrada de empresas consultoras en tareas de evaluación y así parece haber sido. Que el estudio de esta consultora se centrara sólo en directores y padres casa con una concepción de la calidad en términos de gestión: los encuestados son directivos, de un lado, y clientes, del otro. No se trata, insistimos, de valorar aquí los resultados del estudio, sino de traer a primer plano algunos aspectos y circunstancias que concurren en la evaluación, como sintomáticos de dinámicas que hemos ido comentando.

Que el estudio se centrara en la ESO revela la importancia de esta etapa: la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza, desde argumentos igualitarios, o su reducción, desde otras premisas. Pero lo más destacable es el hecho de que calidad sigue equiparándose a rendimientos (el resto son condiciones, factores o incentivos), y más aún, que sobre éstos se ha de tener algún tipo de control. El control pedagógico puede adoptar la forma de mínimos curriculares, de sistemas de evaluación y de políticas de formación de profesores y producción de materiales. En nuestro caso existen los mínimos, y sigue habiendo un fuerte control de los contenidos a través de las editoriales de libros de texto. Al margen de coyunturas —evaluación del proceso de Reforma—, y de acuerdo a lo expresado en la redefinición de funciones del INCE, no existía un control de resultados en el sistema y ahora parece imponerse su necesidad. ¿Por qué? Por mor de las comparaciones internacionales y la uniformización que ésta genera. Nuestro sistema habrá de trabajar con indicadores de calidad y estándares que permitan dicha comparación, de cara al exterior, y el control pedagógico, de puertas hacia adentro.

Otro punto de interés es la comparación entre centros públicos y privados, falaz en sí misma, si entendemos que las características e ideología de una y otra oferta difieren sustancialmente. Que una y otra se juzguen con idénticos criterios revela hasta qué punto la dicotomía público-privado se ha convertido en variable interesada del discurso, y segura-

mente pone de manifiesto la pretensión de realzar las supuestas excelencias de la oferta privada —que el propio estudio acaba por relativizar— en el marco de los discursos desreguladores.

Que la evaluación de la función docente sea otro de los objetivos primordiales del estudio se corresponde con los criterios fijados por el INCE. De las respuestas obtenidas de los profesores podemos concluir que se evidencia una intensificación de las tareas docentes y que los profesores consideran la mejora de algunas condiciones de trabajo como el mejor incentivo, aunque sitúan como criterio principal de tales incentivos la calidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Si tales condiciones resultan fundamentales deberían figurar por delante de algo tan subjetivo como la calidad de las estrategias, o fundamentar ésta u otras como la innovación en la dotación de aquéllas. La alusión a la innovación en vacío podría legitimar la introducción de modelos diseñados externamente. Por otro lado, resulta curioso que se ligue la innovación a los incentivos en el contexto de un amplio proceso de reforma. Ello unido a la reafirmación del carácter vocacional de la profesión, y de la insuficiente formación que ellos mismos se atribuyen, ofrece una imagen algo precaria de la profesión docente, por la que, curiosamente, piden a la administración que haga algún tipo de esfuerzo. En otro orden de cosas, el libro de texto sigue siendo elemento central en las estrategias de enseñanza, a juzgar por sus respuestas.

En suma, y a falta de conocer los cuestionarios y el contenido exacto de las preguntas —que pueden condicionar, evidentemente, el sesgo de las respuestas— parece desprenderse de las respuestas de los profesores una “concepción pedagógica de la calidad”, que tendría que ver con estrategias didácticas o metodológicas, de un lado, y con el perfil o carácter vocacional de la profesión, del otro, donde capacitación técnica y valía o adecuación personal se darían la mano.

El informe completo aparecería poco después bajo el título *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria 1997*. Ya hemos visto cuáles fueron a grandes rasgos, los resultados de la evaluación. Nos detendremos especialmente en el primer volumen *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*

(INCE, 1998b), donde están contenidas las conclusiones; más aún, éstas se presentan contextualizadas en un marco muy particular, pues el volumen es tanto una revisión del lugar que la evaluación del sistema ha ocupado en las políticas educativas y las agencias encargadas de diseñarlas e implementarlas en las últimas décadas en España —lo que es tanto como una justificación de su oportunidad y sentido—, como una interpretación de los datos con un fuerte componente discursivo, en el que se adivinan un diagnóstico interesado de las carencias del sistema y se apunta la dirección en que discurrirán las políticas.

Toda la primera parte del texto es una justificación de la necesidad de un sistema de evaluación del sistema educativo español. Más allá del sesgo de las argumentaciones, se hace patente la voluntad de legitimar un modelo de diagnóstico continuo el sistema que permita conocer el estado del mismo y, al tiempo, comparecer en parecidos escenarios a nivel internacional. Unas pocas líneas bastan para ver aparecer la alusión a la calidad:

Esta tendencia [a preceder reformas e innovaciones en materia educativa de informes y análisis diagnósticos] ha ido aumentando con el curso de los años, y se ha intensificado en la última década, al amparo de la creciente atención otorgada por todos los gobiernos a la mejora de la calidad de la educación, entendida generalmente en términos de rendimiento real del sistema educativo y en estrecha relación con los fondos públicos, cada vez más sustanciales, que se le han ido dedicando (pág. 13).

El informe hace un rastreo de los esfuerzos anteriores en el diagnóstico del sistema educativo (ibid.: 14 y ss.), que parece tanto una justificación de la necesidad de un modelo continuado como una vindicación de las iniciativas emprendidas antes de las que arbitraría la administración socialista —en breve un cierto revisionismo—. Por momentos, el informe semeja una rehabilitación de las políticas reformistas de los años 70. Así, cuando se citan informes externos, como el realizado en 1986 por la OCDE, se ponderan los logros a partir de la LGE, alabando una expansión que resulta aventurado atribuir exclusivamente a los efectos de una ley. De la misma manera, cuando se analizan los documentos de la época socialista, se hace resaltando aquellas carencias detectadas en los mismos que casan mejor con las intenciones ora del informe ora de la administración que lo

impulsa, a saber: la autonomía en la gestión del personal docente, la falta de autoridad de los directores, la ausencia de mecanismos de selección de los mismos, las insuficiencias de la evaluación, de la función inspectora. Esto es, el discurso se proyecta retrospectivamente sobre el material y las políticas analizadas, que tan pronto se utilizan como antecedente legitimador de nuevas propuestas (el documento "Centros educativos y calidad de la enseñanza" o la LOPEG, de la anterior administración), como se demostan, desde una visión alicorta de las necesidades del sistema.

Es en el apartado de los informes realizados por la Inspección Educativa (ibid.: 22 y ss.) donde más claramente se advierte la intención de este informe del INCE. Las comparaciones entre los datos de los últimos cursos de EGB y los primeros de Primaria y ESO resultan tendenciosos por varios motivos: en primer lugar, la comparación se realiza entre un sistema rodado, que toca a su fin, y otro que apenas ha comenzado su andadura, con escaso rodaje; en segundo lugar, dichas comparaciones se efectúan en cortes de edad diferentes o mezclando los datos de diferentes cortes de manera un tanto confusa; además, cuando las comparaciones porcentuales no son significativas, se presentan de modo diferente para desmentir esa falta de significatividad o aun otorgar evidencia a un supuesto deterioro que no los datos no confirman. En este marasmo de datos e interpretaciones se concluye sorprendentemente:

Como consecuencia de esta situación de "fracaso escolar" generalizado en todos los niveles, los índices de abandono son muy elevados en las enseñanzas no obligatorias (ibid.: 23).

Afirmación que no se acompaña de dato alguno. Otro tanto puede decirse de la comparación público-privado:

(...) Es significativa la constancia con que se mantiene a lo largo de los años la diferencia de calificación entre los centros de los dos sectores, a favor siempre del privado. La significación estadística de la diferencia, así como la constancia con que el fenómeno se da, llevan a la conclusión de que, sean cuales sean los factores causales, se trata de factores no aleatorios sino estables, que actúan de modo sistemático, generalizado y diferencial (ibid.: 23).

Desde luego, si este es el rigor con que el INCE acomete sus diagnósticos del sistema educativo español, si los datos pueden presentarse e interpretarse eventualmente, como si un afán revisionista urgiera los esfuerzos de los expertos implicados, entonces esa nueva era de la evaluación que se nos anuncia promete no pocos descabros.

En el ámbito de la investigación orientada al diagnóstico del sistema se hace referencia a las realizadas por el denominado conjunto institucional CENIDE-INCIE-CIDE (ibid.: 27 y ss.). Una muestra de las investigaciones bajo el citado marco institucional revela, en principio, el escaso interés por la evaluación del sistema, de los centros, los profesores o los programas. Dentro de éstas, además, la mayor parte de los esfuerzos se ha dedicado a la evaluación de programas. Las razones podrían hallarse en el rechazo a la evaluación de centros y profesores y la identificación evaluación-control, se nos dice. Las investigaciones relativas a estructura y organización general del sistema tocan aspectos colindantes con el diagnóstico pero no contribuyen a paliar la sensación de escasez que defiende el informe. En suma, esta parte del informe rastrea las evaluaciones y diagnósticos realizados hasta el momento agrupándolos en orden a las categorías después utilizadas en el diagnóstico objeto del mismo, y que vimos con anterioridad en el avance de resultados, para concluir aludiendo a las evaluaciones realizadas por el INCE en esta nueva etapa.

Nos referiremos, por sus implicaciones discursivas, esto es, su valor legitimador de posteriores políticas, al capítulo de conclusiones y recomendaciones del informe. *“La zona concreta de evaluación que parecía mayormente aceptada era, obviamente, la del rendimiento escolar”* —se señala en las conclusiones—, a lo que se unió una serie de investigaciones complementarias (las que componen el resto de capítulos), que ayudarían a *“entender mejor las diferencias de rendimiento que pudieran producirse”* (ibid.: 143). Es decir, lo relativo al currículum, el contexto-socieducativo, el funcionamiento de los centros, etc., aunque desconectado de la evaluación de rendimientos, serviría para explicar los resultados. Un enfoque que además de desvirtuar el análisis de determinados aspectos (al servicio del que verdaderamente interesaba), introducía una visión parcelada de la realidad objeto de estudio. De hecho, un poco más adelante se apunta que la

metodología adoptada finalmente pretendió dar un *“enfoque plural y relativamente independiente”*, que conjugara los cinco apartados, y que, sin renunciar a algún tipo de correlación, no hiciera de éstas el criterio metodológico fundamental (ibid.: 144). Basta reparar en el tipo de indicadores utilizados, en la ductilidad de la encuesta, para entender que esas correlaciones, del tipo que fueran, resultarían difíciles de establecer. En una investigación se puede topar con hallazgos no previstos, pero no con aquellos que la estructura del estudio y la metodología empleadas prácticamente excluyan; las inferencias que se efectúen en el estudio y aun las que no se hagan, pero el lector realice, han de tener algún tipo de apoyatura. Dicho de otro modo, el estudio ha de prever el análisis de una serie de relaciones; las que no considere difícilmente pueden establecerse a posteriori.

La elección de los rendimientos como foco del diagnóstico queda respaldada por la circunstancia que bien la IEA bien la OCDE hayan adoptado dicha metodología, situando el rendimiento escolar como clave de las comparaciones internacionales (ibid.: 143). Esto es, el interés del estudio y la procedencia del enfoque ya no se ocultan.

En el capítulo de los rendimientos, se nos advierte bien pronto que el estudio tiene vocación de continuidad, de modo que los datos, amén de permitir comparaciones con otros países, posibilitarán con el tiempo otras internas. Se admite que las escalas de rendimiento utilizadas miden *“la educación que se tiene”* y no *“la educación que se desea”*, a la espera de que otras instancias fijen niveles de satisfacción. Es por ello que sólo se considera insatisfactorio o satisfactorio *“aquello que se presenta como tal de modo claro y casi indiscutible”* (ibid.: 144-145). Dos acotaciones: en primer lugar, al aludir a *“la educación que se tiene”* se corre el riesgo de hipostasiarla (como si éste fuera el único diagnóstico posible), en segundo lugar, idéntico riesgo se corre con *“lo que se presenta de manera clara e indiscutible”*, otra objetivación al cabo (como si existieran estados de realidad indeseables *per se* y éstos no remitieran, precisamente, a los fines proyectados).

Sobre el fracaso escolar, puede leerse:

(...) El llamado fracaso escolar no es en realidad un viejo problema, es un problema bastante reciente, surgido en torno a la generalización de la

escolaridad (...) El fracaso escolar es en realidad un fenómeno típico de países que han conseguido ya un cierto desarrollo educacional, y no tanto de aquellos otros que todavía luchan por generalizar la escuela... (ibid.: 145).

Afirmación que contraviene la anterior conclusión, a poco que se lea con detenimiento. El análisis resumido de los resultados se despacha con esta otra:

(...) En referencia a las materias básicas de aprendizaje, un promedio del 25% de los alumnos de 14 años "se sitúa en el límite de la distribución con resultados claramente insatisfactorios", y que "el 33% de los alumnos de 16 se sitúa en el límite inferior de la distribución, con resultados muy alejados de los mínimos aceptables" (ibid.: 145).

¿Cómo pueden leerse estos datos, y su interpretación, descontextualizados, sin una mayor información, y sin una "formación" en este tipo de lecturas? Hablamos claro, del carácter público del informe: ¿no se estaría facilitando la en ocasiones poco escrupulosa y casi siempre simplificadora lectura que se hace de tales informes en los medios de comunicación? Advertimos, por ejemplo, que ahora sí se habla de mínimos, cuando antes no había niveles de referencia, que las nociones satisfactorio-insatisfactorio aparecen desasidas del criterio que permite atribuirles, algo que sesga tanto la propia atribución como la lectura de los porcentajes. El estudio compara estos datos con los del resto de países desarrollados, que, en conjunto, no suelen superar el 20% en ambos cortes de edad. Para añadir inmediatamente que la conceptualización y metodologías empleadas impide hacer tales comparaciones. Es decir, las comparaciones son tan pronto válidas como improbables.

Parece excesivo entonces que se empleen expresiones como "fracaso sistemático", "descenso en el nivel global de la enseñanza", o afirmaciones del tipo "*una parte importante de los alumnos que fracasan lo hacen por pleno y consciente desinterés hacia lo que la escuela les ofrece*", o "*se constata la presencia de un número significativo de alumnos que podrían denominarse 'objetores escolares'*", que "*reflejan un problema generado por la ESO*" (ibid.: 145-146). Demasiadas inferencias para no querer correlaciones. Del mismo modo, se

señala que, si dejamos a un lado la 'franja alta' de un 30% de los alumnos de 14 años y un 22,5% de los de 16 que obtienen resultados netamente satisfactorios, y la 'franja baja' de quienes fracasan habitualmente, entonces un 41 o 42% se sitúa en "*una ancha banda de resultados dudosos, discutibles, que en el mejor de los casos podríamos catalogar de mediocres*" (ibid.: 146). Esto es, "*el cultivo de la excelencia en las escuelas españolas es, hoy por hoy, bastante reducido*" (ibid.: 147). ¿Causas?:

(...) El enfoque que hace [el profesorado] de la diversidad parece presidido, sobre todo, por encontrar soluciones para los alumnos de bajo rendimiento, y no tanto por encontrarlas para orientar debidamente a los de rendimiento alto. La impresión que da es que, en cualquier caso, éstos últimos podrían apañarse perfectamente solos (ibid.: 147).

Ergo la mediocridad de los resultados es achacable al considerable esfuerzo dedicado por los profesores a atender a todos los alumnos y en particular a los que tienen mayores dificultades. Dos reflexiones al respecto. En primer lugar, la evaluación de un sistema educativo no debería perder de vista los fines del mismo. En este sentido, con la ESO se pretendía una mejor formación general del común de los alumnos, prestando especial atención a aquellos que, por diversos motivos, así lo requirieran. Sentido que el informe parece ignorar, a no ser que su pretensión sea justamente cuestionarlo. En segundo lugar, de la misma manera que es dudoso que nuestro sistema educativo pretenda sofocar la excelencia tampoco la evaluación del mismo mide fundamentalmente ésta. En resumen, se diría que el informe, y sus responsables, observa una realidad que "juzga indeseable", con la mente en otro sistema educativo, con distintas finalidades. En cualquier caso, ¿qué legitimidad se arrojan los responsables y los expertos implicados para extrañar su mirada de los fines democráticamente establecidos? Desde ésa, su visión, nos enfrentamos a un serio problema, pues:

(...) La consecución y el mantenimiento de un desarrollo cultural, científico, social y económico que esté a la altura de los tiempos, y en capacidad de competir noblemente con las sociedades circundantes, exige hoy más que nunca el cultivo de la *excelencia* en el ámbito escolar, especialmente

en un tramo tan decisivo como es, justamente, el de la Educación Secundaria Obligatoria (ibid.: 147).

La retórica de un capital humano con una formación, ya no generalizada, sino diferenciada, tendente a la excelencia, ha de presidir entonces un tramo educativo diseñado con otros fines. Claro que *“ni la escuela española de hoy parece preocuparse por la búsqueda de excelencia, ni parece tampoco preocuparse la sociedad española en su conjunto”* (ibid.: 147). Diríase que hablamos de una sociedad que no merece a sus gobernantes. A estas alturas del documento, el tono se dispara:

La mediocridad no puede considerarse, en ningún caso, un objetivo del sistema escolar. La decidida lucha que hay que emprender contra las altas cotas de fracaso escolar que padecemos deberá venir acompañada de soluciones institucionales y de procedimientos que permitan a los centros y a los profesores sacar todo el partido posible a los alumnos de mayor capacidad, interés y estímulo para el estudio, en la convicción de que esto no sólo resulta provechoso para ellos, sino para el bien de la propia institución, del sistema educativo y de la sociedad entera. Por el momento, el sistema educativo español muestra mucho que desear en este aspecto (ibid.: 147).

Es decir, el discurso de la calidad con sus perfiles más duros, que proyecta un sistema educativo presidido por la competitividad y la excelencia, atento a despuntar entre otros de su entorno a pesar —y a costa— de sus poco interesados y menos capaces alumnos. Es un anuncio del modo en que se extremarían medidas ya en marcha por entonces, como vimos, las relativas a la diversificación curricular, y conducentes a la disposición de itinerarios curriculares diferenciados.

Sobre las diferencias entre centros públicos y privados, se afirma que el rendimiento suele ser mayor en el sector privado, aunque las diferencias no sean abismales, o demasiado significativas en algún caso. En tales diferencias juega un papel importante el nivel sociocultural de las familias, pero:

(...) Del presente diagnóstico se deducen, sin embargo, dos nuevas y muy sugerente matizaciones, que el correspondiente Informe emite no sin cautelas: primera, que las diferencias socioculturales de origen familiar explican en parte, pero sólo en parte, las diferencias de rendimiento, existiendo en consecuencia otras causas del mejor o peor rendimiento no reducibles a las socioculturales; y segundo, que el sector privado amortigua en mayor medida que el público el efecto que sobre los alumnos tienen esas variables socioculturales propias del ámbito familiar. El Informe presenta estas dos matizaciones más como líneas de tendencia que como conclusiones plenamente confirmadas por los datos... (ibid.: 148).

Sencillamente, porque los datos no avalan tal conclusión, porque no se dispone de los indicadores o el diagnóstico no se diseñó para indagar el peso relativo de unas y otras variables, porque en el ámbito del informe no se contemplaron las diferencias de rendimiento por titularidad cruzadas con las del nivel socioeconómico de las familias, o las del entorno de los centros, que afectan tanto a la población de alumnos como a la oferta y recursos de los centros. No se pueden realizar comparaciones en bruto, como no se pueden realizar afirmaciones taxativas que no provengan de datos fiables e interpretaciones rigurosas, sino más bien de "líneas de tendencia". Las dos últimas líneas del párrafo citado son incalificables.

Se vislumbra, pues, la provisión de itinerarios diferenciados en un escenario de centros diferenciados también, distintas escolaridades dentro de un mismo centro, y centros diferenciados en una 'franja alta' (de elite, de excelencia) y una 'franja baja' (de exclusión), con una 'ancha banda de centros mediocres' bajo titularidad pública. A menos, eso sí, que se entreguen mayores cotas de mercado a la iniciativa privada.

Las conclusiones en el ámbito de planes de estudio y métodos de enseñanza son un glosario de las virtudes de las propuestas de la reforma, de su apreciación positiva por el profesorado y, no obstante, su inoperancia o escasa "practicidad". Algo aplicable a los Proyectos Educativos y Curriculares, a la elaboración de materiales curriculares propios, a la evaluación continua y la "promoción automática", cuestiones todas ellas donde el profesorado tendría dudas entre lo que sería deseable y lo que resulta prudente (ibid.: 150). De los dos problemas metodológicos centrales, uno de ellos toca directamente con la calidad:

(...) Uno es el referente a las clases heterogéneas, modelo que la ESO refuerza al aplicarlo también a los alumnos entre los 14 y los 16 años; parece claro que extender este modelo sin contar con los medios adecuados puede ser fuente de conflictos y de un descenso de la calidad (ibid.: 150).

Inquieta que en el discurso se dé por supuesto que las clases antes eran homogéneas, que la heterogeneidad sea algo novedoso, un buen ejemplo de violencia simbólica, de construcción en el discurso de una determinada realidad, crítica, alarmante, que demanda soluciones concretas:

(...) No parece al profesorado que los programas de diversificación y los de garantía social aporten una solución eficaz para un gran número de alumnos, en parte por minoritarios e inadecuados, y en parte por ofrecerse demasiado tarde. las opiniones parecen ir en el sentido de abrir mayor cauce a la diversificación, facilitando quizá mayor apertura en las opciones curriculares, especialmente en el 2º ciclo de ESO; otros profesores apuntan claramente a la formación de grupos diferenciados, en la línea de los itinerarios, en 3º y 4º o al menos en 4º curso (ibid.: 150).

Sorprende la afirmación relativa a una mayor aceptación de la reforma en los centros privados, donde no habría discusión sobre ciertas cuestiones percibidas como problemáticas en los públicos, por ejemplo, la integración de alumnos con n.e.e. (sic).

El segundo gran problema metodológico que antes anunciamos tenía que ver con la difícil adaptación del profesorado de la anterior Educación Secundaria al alumnado de la ESO, que se ligaba a las carencias formativas. A éste habría que unir el choque entre dos colectivos de profesores, los procedentes de la EGB y los procedentes de la Educación Secundaria, otro aspecto que, a no dudarlo, habrá que contrastar en las prácticas:

(...) La visión que proporcionan ambos colectivos sobre los diferentes temas en cuestión difiere sustancialmente, y sin duda podría esto dar lugar a ciertos conflictos en los años venideros, por más que se trate, en conformidad con la legislación, de una situación transitoria (ibid.: 151).

En el capítulo de la función docente, se destaca que el profesorado percibe una imagen social negativa de la profesión, una problema que en el informe se califica de "hipersensibilidad" frente a las críticas, que contrasta con "una imagen de sí sólidamente buena". Persiste la imagen vocacional y de servicio público de la docencia. Si el informe pretende, a su vez, dar una buena imagen de la profesión, no puede evitar destacar tales valores en el profesorado del sector privado, de nuevo, sin aportar mayores datos (ibid.: 152). Resulta de interés, sin embargo, la observación relativa a una cierta crisis de identidad del profesorado, por la acumulación de exigencias que la sociedad proyectaría sobre su tarea. Entre éstas, el informe —no los profesores— apunta la función tutorial, la participación en el gobierno de los centros, el tratamiento de alumnos con n.e.e., la diversificación e individualización de la enseñanza, etc. Hacer abstracción de la procedencia de estas como otras demandas no ayuda a situar en sus justos términos esa supuesta crisis de identidad. En particular, la ya referida hipótesis de la intensificación laboral tendría su origen en instancias concretas.

Si los profesores procedentes de EGB señalan carencias formativas concretas, los de Secundaria apuntan a la falta de formación pedagógica, práctica, sobre todo. Las propuestas del informe van desde el replanteamiento de la formación inicial al de los Centros de Profesores:

(...) Pero la considerada más útil ha sido, sin duda, la "formación en centros", es decir, la autoformación en los propios centros dentro de la jornada de trabajo, para facilitar así la reflexión sobre la práctica. Esta opinión, que viene a coincidir con tendencias actualmente muy activas en países de alto desarrollo educacional, debería ser particularmente meditada por las autoridades competentes y por los responsables respectivos. Hoy, gracias a los recursos tecnológicos existentes, esta vía de formación y perfeccionamiento podría resultar particularmente oportuna y eficaz (ibid.: 153).

A los elementos ya apuntados se suma ahora la formación *in service*. A medida que avanzamos en las conclusiones y recomendaciones, van apareciendo, punto por punto, los elementos que forman parte de la trama del discurso de la calidad, diagnóstico de necesidades o carencias y a la sazón sugerencia de políticas y prácticas de innovación. En concreto, la

formación en servicio forma parte de las recomendaciones caras al discurso (NEAVE, 1992; OCDE, 1992), y se imbrinca en los modelos de mejora de la calidad que más tarde analizaremos.

En lo que hace a la motivación, se aconseja, *“la solución no es inundarles de papel impreso o de disposiciones (...) sino en motivarles a actuar mejor concediéndoles el tiempo y los recursos imprescindibles”* (MEC, 1998b: 153). Las recompensas o compensaciones llegarían por tres vías: mejorando, en primer lugar, las *ratio*, y en segundo lugar, las retribuciones para, finalmente, dar mayores oportunidades de formación profesional a través de cursos. Por otro lado, *“si se proporciona de hecho el apoyo requerido, el profesorado no parece rehuir una evaluación permanente o periódica de su trabajo”* (ibid.: 154). El informe señala algunas pistas sobre el tipo de evaluación. La primera es que la evaluación del profesorado debería incluirse en un marco más amplio, *“que considere la eficiencia del centro en su conjunto”*; la segunda, que sea fundamentalmente formativa; y la tercera:

(...) Que no venga impuesta coercitivamente desde fuera, sino más bien precedida de una cultura de la evaluación y autoevaluación que haga ver, a cada profesor, su utilidad y conveniencia (ibid.: 154).

No es difícil advertir en este argumento el advenimiento de los modelos de autoevaluación, en el marco de modelos de gestión de la calidad, que analizaremos en el siguiente apartado. El capítulo siguiente aborda precisamente desde un enfoque de autoevaluación el funcionamiento de los centros. Si bien cabe aclarar que dicho enfoque consistió en que miembros de los consejos escolares de los centros, principalmente, contestaran a una encuesta de autoevaluación. Los encuestados consideran, en general que el director debe ser elegido por el consejo escolar, los profesores no pertenecientes a éste piensan que debería elegirlo el claustro, y en el sector privado casi un 40% estaría a favor de que lo eligiera el titular. Esta generalizada conformidad con *“el sistema electivo”*, parece en cambio, y según el informe, *“poco sensible en principio a la necesidad de su profesionalización entendida con rasgos distintivos respecto a la mera función docente o educadora”* (ibid.: 155). De nuevo se proyecta en las conclusiones *“el sistema deseado”*, por más que no responda al criterio de los encuestados.

No obstante, no deja el informe, ello no significa que no se esté a favor de la formación o capacitación profesional. Las tareas del director mejor valoradas por los encuestados son la administración, gestión y mejora del centro, la convivencia en el centro y las relaciones con la administración y los padres, mientras que las peor valoradas son la formación y actualización, el trabajo en equipo o el aprovechamiento de los recursos humanos,

(...) Lo que indica que quizá echen de menos los profesores una mayor dedicación y una mayor capacitación del director en relación a estos últimos aspectos (ibid.: 155).

En lo referente a la participación, se señala que siguen siendo los profesores los que más participan, y que la participación de los padres es asumida por pequeños grupos o individualidades (ibid.: 156). Se desea más participación en el sector en el que ésta es mayor, entre los profesores, en relación básicamente a la evaluación de la calidad o los planes de mejora.

El clima de convivencia en los centros es bueno, se dice, aunque se estén produciendo situaciones conflictivas, *"sobre todo en centros públicos suburbanos"* (ibid.: 156). Curiosamente, los centros privados parecen más proclives a la existencia y cumplimiento de normas de convivencia que los públicos. Tal vez porque los directores de centros públicos admiten la existencia de situaciones de indisciplina, no así los titulares de los centros privados (ibid.: 156). El alboroto, dentro o fuera del aula, y las "agresiones morales" son los fenómenos más citados. El aumento de los expedientes y sanciones anuncia una *"situación en absoluto tranquilizante"*, entre otras cosas porque avisa de posibles "episodios de violencia". El desinterés de los alumnos y los problemas familiares son, de nuevo, la raíz del problema (ibid.: 157).

La comisión 5 estaba en origen encargada de estudiar las relaciones escuela-sociedad. Finalmente, acabó centrándose en las relaciones entre familia y escuela. Las familias españolas, se asegura, han mejorado en condiciones de habitat y confort material, algo más acusado en el caso de los padres que envían a sus hijos a centros privados. Otro dato que no parece afectar las valoraciones sobre diferencias de rendimiento, sencilla-

mente porque el estudio desconoce variables de orden socio-económico y culturales. La mayoría de los padres dice apoyar a sus hijos con las tareas escolares y un tercio proporciona además ayudas externas. La frase con que el estudio traduce la respuesta de los padres ("*lo mejor que puedo darles es educación*") no deja de ser un tópico que pudiera estar lejos de reflejar, por simplificadora, el contexto social y el cambio de valores. Por lo demás, los padres serían "*más clientes que colaboradores activos*", muestran desafección por las AMPAs y consejos escolares, en particular, y por la participación en general (ibid.: 159-160).

Termina el informe enumerando una serie de "síntomas preocupantes". El primero de ellos, el bajo rendimiento de los alumnos de la ESO:

(...) Esto significa no sólo que *ellos* rinden académicamente poco, sino sobre todo que *nuestras escuelas* tienen un rendimiento muy por debajo del que sería esperable y exigible en función de los medios que se les destinan (...) El problema consiste en que este escaso rendimiento es síntoma de una más general escasa *calidad de la escolarización* (ibid.: 161).

Esta cita resume la ideología de la rendición de cuentas, y su reverso, la culpabilización exclusiva de las escuelas respecto de los resultados; marcarse objetivos de excelencia pronostica, además, cambios en la escolaridad ofertada. Sobre todo para el sector público, el único del cual se dice ha de mejorar su rendimiento (ibid.: 162). Un segundo síntoma preocupante es un deterioro del clima de convivencia en los centros. Por ello, y aunque "*nuestra situación sea relativamente mejor que la de otros países de nuestro entorno no debe incitarnos a la inacción*" (ibid.: 161). El tercer síntoma delata una insuficiente e inadecuada formación inicial y permanente del profesorado, y el cuarto avisa de la incomunicación entre centros y familias.

Entre las denominadas "*palancas de mejora*", se dice, y conviene leer este apunte con atención, que la actual legislación puede serlo, si se interpreta adecuadamente y se introducen determinados retoques en la ESO (ibid.: 161). La profesionalidad de los docentes ("*el principal recurso*") es la condición, y la exigencia por parte de las familias de una escolarización de calidad, el motor de esa mejora. ¿Clientes ó no, entonces?

Cuando aparezca el *Plan de Actuación 1998-1999 del INCE* (INCE, 1998c), no sólo incluirá entre sus trabajos evaluaciones de consumo interno (un segundo estudio de la *Evaluación de la Educación Primaria* y una *Evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Inglesa*), también la participación en el Proyecto INES y el Proyecto PISA (ambos de la OCDE) o el Programa de Evaluación de la Calidad (OEI).

Cabe hacer un inciso aquí para recordar que el Proyecto INES (*International Indicators of Education Systems*) de la OCDE, lanzado en las postrimerías de la década de los 80, es un intento de construir un sistema internacional de indicadores de calidad, que permita disponer de un sistema de referencia en el diagnóstico y comparación de los sistemas educativos. Articulado en cuatro redes de trabajo relativas a otros tantos ámbitos de evaluación de los sistemas, el proyecto implica a las administraciones educativas de los países participantes. En nuestro caso, la agencia directamente implicada es el INCE. No es de extrañar, por tanto que en los últimos años trabajos relativos al proyecto INES hayan ido haciéndose públicos en la página web del citado organismo. Trabajos que se han centrado fundamentalmente en dos de las redes: la red A, de resultados educativos de los alumnos, y la red C, de procesos escolares (que engloba distintos aspectos del funcionamiento de los centros y sistemas). Tanto una como otra han sido origen de sendos desarrollos específicos. Del primero, encarnado por el "Proyecto PISA" (*Programme for Indicators of Students Achievement*), da cuenta el documento del INCE *El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto Pisa) de la OCDE* (GIL ESCUDERO, 1998); el segundo se recoge en otra publicación del INCE, bajo el epígrafe esta vez de *Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares. Perspectiva española en el marco del Proyecto de Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE* (GIL TRAVER, 1999). Ambos dos pueden encontrarse en la página web del citado organismo. Cabe hacer algunas reflexiones sobre el alcance y concreción en nuestro sistema de este macro proyecto y sus diversas líneas de actuación. ÁLVARO PAGE (1992) explicaba así el sentido del proyecto:

El uso de indicadores tiene sentido si los resultados obtenidos se comparan con algún punto referencial, es decir, si existen unos estándares respecto de los cuales se compara la información proporcionada por los indicadores, para poder concluir que un sistema educativo está funcionando de la forma deseada o no.

Estos estándares puede ser los *objetivos propios del sistema educativo*, los *resultados anteriores*, que permiten estudiar los cambios y tendencias a lo largo del tiempo, y los *resultados de otros países*. El proyecto de la OCDE se enmarca dentro de la última posibilidad apuntada. Su objetivo consiste en la confección, de manera consensuada entre los países miembros, de un sistema de indicadores que permita comparar el funcionamiento de los sistemas educativos de los diferentes países (pág. 13).

El proyecto nace en noviembre de 1987, con una reunión en Washington; en una segunda reunión en abril de 1988, en Poitiers (Francia), se establecerán cinco grupos de trabajo atentos a otros tantos grupos de indicadores (ibid.: 13), que, a grandes rasgos, han marcado el devenir del proyecto:

Los objetivos básicos del proyecto son, en primer lugar, proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional en el que examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos, definir los límites en los que se pueden desarrollar, compara las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y compartir las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas educativos y, en segundo lugar, producir indicadores que aporten información útil sobre los sistemas educativos (GIL ESCUDERO, op. cit.: 1).

Las cinco grupos abarcan cuatro redes y un grupo técnico encargado de los indicadores de flujo, gastos y recursos. Las redes se ocupan, respectivamente, de los resultados educativos (Red A), las relaciones de la educación con el mercado de trabajo (Red B), los procesos escolares (Red C) y las actitudes y expectativas frente a la educación (Red D). La Red A ha ido ofreciendo desde 1992 indicadores de los resultados de los alumnos en el "Education at a Glance" de la OCDE —suerte de publicación periódica en este ámbito—, para lo que "ha venido utilizando con un cierto oportunismo los datos disponibles de rendimiento de los alumnos de estudios comparativos a gran

escala" (ibid.: 2), de organismos como la IAEP o la IEA, otra evidencia del carácter convergente de la producción y empleo de indicadores. En el horizonte se atisba, no obstante, el desarrollo de un sistema propio de indicadores que permita obtener datos de resultados de los alumnos, *"de manera regular, eficaz y eficiente, en la que sea adecuada la relación coste-beneficio"* (ibid.: 3). Estos indicadores de rendimiento:

(...) Contribuyen a la tarea de rendir cuentas a los ciudadanos sobre el estado y la gestión de la educación. Asimismo, proporcionan una base para la toma de decisiones políticas, para supervisar con un mecanismo común los sistemas educativos descentralizados y para fundamentar las reformas educativas y la mejora de las escuelas, especialmente en aquellos casos en que las escuelas o los sistemas educativos con recursos similares logran resultados muy diferentes (ibid.: 4).

Así pues, eficacia y eficiencia conviven en el discurso de la calidad, que predica la rendición de cuentas en un contexto democrático y descentralizado, para fundar las actuaciones de las administraciones educativas y alimentar *"el debate público sobre la mejora de la calidad de la educación"*. La calidad se sujeta, pues, a mecanismos de control, en virtud del imperativo democrático de la transparencia.

La comparación entre países requiere de tres tipos de indicadores: indicadores básicos (destrezas y competencias), indicadores contextuales (que ponen en relación los primeros con variables demográficas, sociales, económicas y educativas) e indicadores de tendencias a lo largo del tiempo. Ya en 1998 se anunciaba una primera oferta de indicadores de resultados en 2001, que, efectivamente, se hará pública en Diciembre de ese año, con el propósito de lanzar datos en ciclos de tres años:

Los indicadores de rendimiento se presentarán utilizando dos metodologías. Por un lado, se utilizará una escala estandarizada aplicada al conjunto de datos de todos los países. El uso de ese tipo de escala es fundamental para comprobar la significación estadística de las diferencias entre países y de los cambios en los rendimientos a lo largo del tiempo. En segundo lugar, se utilizará una descripción de los niveles de rendimiento (...) definiendo estos niveles en términos de los contenidos que los alumnos

conocen o de las habilidades, capacidades o destrezas que poseen (ibid.: 6).

Esta es, en verdad, la clave de los sistemas de indicadores: la comparación de conocimientos, habilidades o destrezas porta de sí la definición de qué conocimientos, habilidades o destrezas es deseable dominar y en qué grado. Toda evaluación es una visión perfilada del objeto de la misma, por ello, cuando se presentan los resultados en términos de posiciones en un ranking de países conviene no olvidar que la comparabilidad se sustenta en una depuración de los contenidos evaluados. De hecho, se nos recuerda que *“los currícula nacionales constituirán uno de los criterios, aunque no el único, para determinar los contenidos de las pruebas”* (ibid.: 8). Cabe preguntarse sobre la reversibilidad de este proceder, si, una vez operada la delimitación de los contenidos, no se señala en la descripción de los resultados cuáles de ellos exceden los márgenes de los *currícula* nacionales. A todo ello hay que unir, además, las cuestiones que atañen a la traducción de las pruebas, es decir, a las particularidades culturales. Las variables contextuales, por otro lado, son definidas homogéneamente también. Dicho de otro modo, la comparación soslaya la relevancia interna de los resultados. La devolución de responsabilidades en el interior de cada estado opera por comparación con el exterior, y competitividad internacional llama a diferenciación intranacional.

El proyecto PISA contemplaba la inclusión de indicadores sobre características y contexto de los alumnos y las escuelas, con la intención de buscar relaciones entre las diferencias de rendimiento de los alumnos y las diferencias de los sistemas educativos y la organización de los centros, que en buena medida cubrirá la Red C, implementada a continuación. Del cruce de ambas podemos obtener pistas sobre aspectos de la gestión de los sistema y los centros que la OCDE considera relevantes, esto es, conviene en impulsar.

La edad elegida para la primera obtención de datos fue la de 15 años. Este aspecto será oportunamente utilizado en nuestro país cuando se publiquen los datos, en un momento de cuestionamiento del sistema comprensivo y de anunciadas reformas del mismo, algo que tiene que ver con la utilización de los datos:

Cada país podrá realizar las publicaciones y llevar a cabo la difusión de los datos que considere conveniente una vez que la OCDE haya procedido a la publicación inicial de los mismos en cada ciclo (ibid.: 15).

Si a ello añadimos que “*el BPC (Consejo de Países Participantes) determinará qué cantidad de cuestiones y qué cuestiones específicas se harán públicas en los informes de resultados*” (ibid.: 16), podemos alentar sospechas sobre dicha utilización. La posibilidad, vaya, de sumar sucesivos sesgos, alcanza a todas las fases del proyecto.

El vector convergente que la producción de indicadores de calidad introduce en los sistemas educativos responde entre otras cosas, como ya señalamos en el capítulo tercero, a un determinado modelo antropológico; las cualificaciones de los alumnos, en este sentido, apuntan a un cierto perfil, que se quiere global y que, en el caso de los países desarrollados —verbigracia, los miembros de la OCDE—, responde a unas mismas características. Si bien la procedencia o interés de semejante perfil no se hacen enteramente explícitos, no es difícil entrever ambos en el enunciado de este tipo de políticas de evaluación y control. Algo que hace, por cierto, no sólo a los resultados, también a los procesos, de aula o de centro. El esfuerzo de la OCDE por concretar indicadores de entorno y procesos responde a la voluntad sistémica que informa la lógica de su producción y, como en el caso de los resultados, y en estrecha relación con éstos —véase: los cruces—, apunta a una estandarización u homogeneización de los mismos. En breve, qué se mide, a qué aspectos se presta atención y en qué términos se definen determinados indicadores, nos avisa de pautas “deseables” en los procesos, de aula, o de gestión de los centros. También éstos remiten a ese modelo antropológico, pues tan importantes como los contenidos introducidos en los *currícula* o los resultados esperados en las evaluaciones son las variables que explican la eficacia de los procesos, en tanto procuran formas de hacer, hábitos, proyección de determinaciones más amplias:

En la actualidad se hace necesario un nuevo modelo de trabajador con una gran capacidad de adaptación a los cambios, a las nuevas tecno-

logías y a las demandas constantemente cambiantes y que, además, sea un técnico capaz de conocer las peculiaridades de su campo de trabajo con la profundidad requerida por la complejidad de las tecnologías y la profusión de conocimientos existentes.

(...) Las medidas económicas producen generalmente efectos a corto plazo, puesto que suponen la intervención en aspectos financieros, cuyo tiempo de reacción suele ser relativamente breve, aunque también lo es la duración de sus consecuencias. La inversión en educación y la introducción de innovaciones en este campo, en cambio, producen efectos a más largo plazo, pero también más sólidos, puesto que lo que los niños y los jóvenes aprenden y la formación que adquieren es, afortunadamente, irreversible (GIL TRAVER, op. cit.: 3).

Esta justificación, en la introducción del documento del INCE sobre la perspectiva española en el Proyecto INES de la OCDE, resume los aspectos cruciales en el perfil aludido: las nuevas tecnologías, la hiperespecialización y el ajuste al cambio. Aspectos que se traducen en cambios en las formas de organización del trabajo y sus implicaciones en términos laborales. En lo que hace a los sistemas educativos, tales cambios afectan no sólo a la delimitación de las cualificaciones y su reflejo en los *curricula*, también imprimen un signo nuevo en las variables aquí denominadas de entorno y de procesos, esto es: a las formas de organizar el trabajo en los centros.

Cabe advertir que este documento presenta los avances realizados en la definición de indicadores y los resultados que "se vuelcan" sobre éstos. Porque, dada la premura con que se publicitan los, en principio, escasos logros de esta tarea, se opta en muchos casos por tomar prestados indicadores y datos de otros estudios. Así, la OCDE aprovecha indicadores y resultados de informes de la IEA, orquesta encuestas *ad hoc* dirigidas a expertos, en un caso, y a directores, en otro; el INCE, por su parte, toma eventualmente datos de evaluaciones propias efectuadas con anterioridad en Primaria o de otras fuentes internas (las compilaciones de actas de resultados del Servicio de Inspección, por ejemplo). En suma, indicadores pensados y utilizados en otras evaluaciones son transportados a un sistema distinto que, al parecer, traza objetivos nuevos. Da la impresión, en este sentido, de que, en el ámbito de los indicadores de calidad, ciertas ela-

boraciones han cobrado carta de naturaleza y encajan sin incomodidad apreciable en marcos distintos.

Algo semejante podría aducirse respecto de las propias argumentaciones:

(...) Sin embargo, en un determinado momento, cuando la calidad de la educación y la eficacia de los sistemas educativos empezaron a convertirse en aspectos clave para la mayoría de los países, se planteó el problema de cómo proporcionar a los responsables políticos y a los administradores de la educación, información útil para planificar una oferta educativa en la que se fueran dando pasos firmes y eficaces hacia dicha calidad (ibid.: 9).

El linde, no obstante, entre la necesidad de información sobre el sistema público de enseñanza en una sociedad democrática y el control que por los procedimientos de producción y circulación de dicha información pudiera ejercerse, es sutil.

La Red C del Proyecto INES se centraba *“el modo en que se organizan la escuelas y cómo se trabaja en ellas”*, con el propósito de:

(...) Intentar desentrañar los procesos que tienen lugar en el interior de los centros y de las aulas ya que, como ya se ha mencionado, es escasa la tradición que se tiene en la medición de estos aspectos menos visibles de la realidad educativa (ibid.: 13).

Es decir, se recupera la metáfora de la “caja negra” de los procesos. De hecho, la evaluación de sistemas se ha sustentado en una serie de indicadores de entrada (costes, recursos, variables demográficas, etc.) y de producto (rendimientos o resultados de los alumnos en ciertas áreas fundamentalmente). La preocupación por los procesos, por desvelar los secretos que oculta esa caja negra es seguramente hermana de aquella que trata de identificar variables o factores que hacen más eficaz o mejoran el funcionamiento de las escuelas, dado que la calidad es, en el discurso que nos ocupa, vecina de la eficacia, la eficiencia o la mejora. Las investigaciones sobre las escuelas eficaces y aquellas centradas en la eficiencia en el funcionamiento de las organizaciones (la reingeniería de procesos, la gestión de

la calidad, etc.) incorporan a los mecanismos de rendición de cuentas variables de proceso, de organización y formas de trabajo en los centros, susceptibles ellas también de homogeneización: como en otros órdenes, también aquí encontramos cánones y estándares de "buen funcionamiento". En este sentido, los esfuerzos en el campo de la innovación por la generación y difusión de "buenas prácticas" incorporan dos supuestos: por un lado, los términos en que se define dicha bondad —su legitimidad al cabo— y, por otro, la necesidad de asegurar la presencia en las prácticas de las características asociadas al canon. Es por ello que los procedimientos de "aseguramiento de la calidad" atienden progresivamente a un número mayor de especificaciones.

A continuación recogemos algunos aspectos incluidos en el informe por su especial relevancia en relación al discurso de la calidad que hemos mapeado. En el capítulo de organización y dirección de los centros, se considera la estabilidad del profesorado un factor de calidad, si bien se apuntan los perjuicios de un "*excesivo inmovilismo*". El indicador de esa estabilidad se define en los siguientes términos: que, "*al menos el 75%, lleve un mínimo de 5 años seguidos trabajando en el centro*" (ibid.: 19). España se sitúa, en este aspecto, en el tercer lugar del ranking de los países de la OCDE. Sin embargo, no hay que desdeñar la coletilla del excesivo inmovilismo, en atención a la flexibilización de las condiciones laborales que se insinúa en el discurso, y que tiene relación con otros aspectos.

El indicador de la dirección escolar se cifra en "*las horas empleadas por los directores/as en la docencia directa, por un lado, y en las tareas de dirección, por otro*" (ibid.: 23). Éstas se refieren a tareas administrativas y de gestión, liderazgo pedagógico, contacto con los padres, desarrollo profesional y otras tareas no docentes. Son elementos que caen en el ámbito del discurso trazado por la propia OCDE: el énfasis en la gestión, el liderazgo de los directores, las relaciones con la comunidad, etc. Los directores españoles se sitúan por debajo de la media en tiempo dedicado a tareas administrativas, muy cerca de ella en las tareas de liderazgo pedagógico, y por encima en el contacto con los padres. Carecen, empero, del estatus profesional de que disfruta en otros países.

El trabajo en equipo de los profesores es una de las claves de las nuevas formas de organización del trabajo y uno de los elementos recu-

rrentes del discurso de gestión de la calidad. No es extraño, pues, que se refleje en un indicador: el nivel de coordinación, consistente en la frecuencia de reuniones formales o informales, entre los directores y profesores. Nuestro país supera la media de reuniones informales semanales, no así diarias; las reuniones formales del claustro tienen una frecuencia mensual o bimensual. Cabe preguntarse, en todo caso, si la frecuencia o número de reuniones puede ser un indicador válido al margen del sentido o contenido de tales reuniones. De otro modo, un personal que se reúne mucho no necesariamente se coordina y, por otro lado, cotas altas en este indicador pueden apuntar indicios de intensificación del tiempo de trabajo. El discurso camina, en este ámbito, en la dirección de introducir eficacia en las toma de decisiones y, al tiempo, co-responsabilización respecto de las mismas, algo que no aclara demasiado sobre el nivel de implicación en dicho proceso: en un modelo que entroniza el liderazgo las formas de autoridad se suavizan en apariencia, al cabo, se redefinen o mutan.

La orientación hacia la mejora de los resultados es otro de los indicadores, en tanto

(...) Se ha demostrado que el seguir una línea educativa centrada de manera activa en los logros y tener unas elevadas expectativas con respecto a los resultados de los alumnos están relacionados positivamente con unos elevados resultados educativos (ibid.: 31).

Estrategias consideradas en este indicador son comparar los resultados de los alumnos a lo largo del tiempo, establecer niveles de logro para alumnos y centro, y hacer un reconocimiento público de los resultados más sobresalientes y del progreso de los alumnos. España destaca en la práctica de comparaciones longitudinales de los resultados de los alumnos, *"sin embargo —se añade—, en España, como en todos los demás países, las comparaciones entre centros se realizan muy escasamente"* (ibid.: 31), comentario que parece abonar la supuesta bondad de tales comparaciones. No es extraño, se podría reponer, que los centros presten una cierta atención a los resultados de otros centros, sobre todo a los de su más inmediato entorno. Entre los motivos de tal atención cabría considerar, desde luego, la incipiente interiorización de mecanismos caros a la lógica clientelista. No obs-

tante, queda la duda de si en los marcos de percepción de los profesores la observación y comparación de resultados deviene en algún tipo de indicación sobre su mejor o peor funcionamiento o si, de otra manera, más allá del marco local, las preocupaciones se diluyen.

A la base de estas disquisiciones se halla evidentemente la concepción del funcionamiento del sistema en su conjunto. En el capítulo de la toma de decisiones, encontramos una explicación del signo de las reformas que, sin expresar posicionamiento, alerta de un cierto consenso sobre la doble lógica reguladora/desreguladora que asignamos al discurso de la calidad:

Los hechos que motivaron los procesos de reformas educativas tendientes a la centralización son muy diversos. En general, con ellos se intentaba disminuir la burocracia, aumentar la eficacia del sistema y las posibilidades de control de sus resultados, y alcanzar mayores cotas de equidad.

Por el contrario, la principal motivación que movió a otros sistemas hacia la descentralización y el aumento de la autonomía de las escuelas fue la mejora de la calidad al ajustar la oferta a las necesidades peculiares de cada ámbito y tipo de alumnado. La equidad de este proceso, sin embargo, ha sido puesta en cuestión puesto que supone generalmente poner en marcha mecanismos de elección de centro que favorecen a los centros y a los alumnos que ya contaban con mayores recursos (ibid.: 36).

El indicador de toma de decisiones se define como *“el porcentaje de decisiones que se toma en cada nivel específico”*, decisiones de cuatro tipos: organización de la enseñanza, gestión del personal, planificación y estructuras, y recursos. Se elaboró, además, un indicador específico centrado en la autonomía de las escuelas, esto es, la gestión de los centros es elemento clave en el marco diseñado por la OCDE. El porcentaje de decisiones tomadas por los centros en comparación con los otros niveles de decisión, el grado de autonomía real con se toman, y el porcentaje de decisiones de los niveles superiores consultando con los centros, son aspectos abordados por este indicador. En España, los centros son responsables del 41% de las decisiones, y las autoridades autonómicas el 46%. El menor porcentaje se atribuye al gobierno (un 3%), y a los niveles municipal y provincial (un 10%). No obstante, ese 3% que se atribuye al gobierno central desconoce

el alcance de las determinaciones de ese nivel, por más que el nuestro sea un sistema descentralizado, con competencias en educación transferidas a las autonomías, y los centros operen dentro de márgenes de autonomía que libran ciertas cuestiones a su decisión pero definiendo los términos en que éstas habrán de producirse. Por ello, cuando se concluye que España se haya en una posición intermedia en el ranking de países en lo que al nivel de centralización/descentralización se refiere tal vez se obvие el reclamado grado real de autonomía, o, más exactamente, la percepción que los agentes en los centros tienen de ese margen de autonomía. En el centro se toman la mayor parte de las decisiones relativas a organización de la enseñanza, las de gestión del personal corresponden a las autoridades, como las de planificación y estructuras y, en su mayor parte, las de recursos, se afirma. Pero, ¿cuáles de las relativas a organización de la enseñanza no responden a prescripciones que los centros han de concretar?

En el apartado de las ratio alumnos/profesor (referido a centros de Primaria), se estima que *“España es uno de los países que cuenta con clases de mayor tamaño”* (ibid.: 99) y, en conjunto, se puede concluir que el profesorado de esta etapa trabaja con unas condiciones laborales ligeramente más desfavorables que el resto de países de la franja intermedia.

Un capítulo importante en los procesos es de las estrategias de atención a la diversidad, que arroja luz sobre los hábitos del profesorado respecto de ciertas prácticas y metodologías. En el informe se advierte:

Ninguna de las considerables investigaciones llevadas a cabo sobre el agrupamiento de los alumnos por capacidades dentro de las clases ha demostrado claramente que este factor influya en un mejor rendimiento de los alumnos. Parece comprobado que no es la forma en que se agrupan los alumnos lo que influye en su rendimiento, sino la capacidad del profesor para hacer frente a las diferentes características del alumnado (ibid.: 117).

El indicador se refiere a las diferencias de rendimiento observadas a partir de la utilización de pequeños grupos dentro de la clase:

(...) España es, de los países que ofrecieron información en este estudio, aquel en el que menos se realizan agrupamientos dentro de las clases (ibid.: 119).

Estos datos, de 1991, han ido mejorando sustancialmente con el tiempo, de manera que en 1996 se situaban ya en torno al 50% en conjunto. Sorprende, en cualquier caso que los agrupamientos intra-grupo fueran tan escasamente practicados hasta hace bien poco. El informe revela que, al menos en Primaria —algo más significativo si cabe—, un 11% de los alumnos son asignados a clases homogéneas en función de su nivel de capacidad, “*aunque la política educativa establece la enseñanza en grupos heterogéneos*” (ibid.: 122). Se echa en falta un mayor énfasis en este tipo de prácticas. En el capítulo de seguimiento y evaluación de los alumnos, se señala que en España las calificaciones de los alumnos de Primaria se utilizan, entre otras cosas, para seleccionar alumnos para programas especiales (en un 42% de los casos) y sólo en una pequeña proporción para organizar grupos dentro de las clases (ibid.: 127). Da la impresión, en todo caso, de que con este tipo de herramientas, las encuestas a directores por ejemplo, es difícil desentrañar el cariz que adoptan procesos como éstos en los centros, los hábitos, en suma, de trabajo en los mismos. Es destacable, de todos modos, que determinadas recomendaciones de organismos como la OCDE sean atendidas como si de dogmas se tratase —cuando no son sino opciones políticas— y en cambio otras, respaldadas por evidencias de la investigación educativa, se soslayan en favor de lo que podríamos calificar una versión del “conocimiento de sentido común”, más cercana al tópico interesado. En particular, la apuesta por clases homogéneas que delatan algunas prácticas de diversificación.

Un dato que conecta con la cuestión de las relaciones con la comunidad es el que aparece, en el capítulo de “*actividades relacionadas con la docencia que los profesores realizan fuera del horario formal*”, en el que encontramos que España es uno de los países donde más tiempo dedican los profesores, fuera del horario, a reunirse con los padres (cierto que en 8º curso, y en el área de Matemáticas). Como ocurre en otros indicadores, la información es de tipo cuantitativo, la medida en horas, algo que, con ser interesante, no aporta mayores indicios. El indicador relativo a participación de los padres, que mide tres aspectos: el grado de información que reciben los padres, su implicación en la tomas de decisiones del centro y su nivel real de participación en actividades del centro. España, por mor de la

existencia de los consejos escolares, supera la media internacional en la implicación en la toma de decisiones, si bien ésta parece relacionarse más con asuntos económicos que de planificación u organización escolar, y menos aún con aspectos curriculares. España es, por otro lado, y junto con Irlanda, el país en que la participación de los padres en actividades concretas de la vida del centro es menor (ibid.: 148).

Para finalizar, en el capítulo de las nuevas tecnologías, España se sitúa en lo más bajo del ranking, siendo el país con mayor promedio de alumnos por ordenador. En el informe se apunta que existe, además, un reparto desigual de los ordenadores entre los centros, lo que hace que un 32% de éstos no cuente con ninguno (datos de 1995).

Señalemos ahora algunas conclusiones sobre el carácter de los proyectos de indicadores de la OCDE en que participa España. En primer lugar, el hecho de que los trabajos comiencen o se centren fundamentalmente en resultados de los alumnos y funcionamiento de los centros ("procesos") es un indicador de qué ámbitos son considerados decisivos, pues si bien las otras dos redes abordan aspectos importantes como la relación entre Educación y Empleo (Red A) o Actitudes y expectativas ante la educación (Red D), respectivamente, se trata en ambos casos de ámbitos descriptivos, interesantes en la medida que descifran algunas determinaciones centrales en el entendimiento del papel otorgado a los sistemas educativos, pero con una capacidad de control relativamente más reducida. En parte, hemos de suponer, porque las determinaciones económicas no pueden hacerse enteramente explícitas; de hecho, cuando se nos habla de "las demandas del mundo laboral", se hace ya desde un trabajo discursivo y legitimador previo, que tiende a presentarnos dichas demandas como regularidades, hechos de la naturaleza. El rastreo de esas determinaciones, en lo que a la definición de las capacidades del futuro empleado, puede hacerse en el capítulo de los resultados; el de aquellas que contienen las formas de organización del trabajo remite al capítulo de procesos y funcionamiento de los centros. Los resultados de los alumnos y el funcionamiento de los centros son pues los ámbitos cruciales desde los que generalizar mecanismos de control y rendición de cuentas al conjunto de los países. No es ocioso pues que se ponga el acento en ambos dos.

En segundo lugar, cabe traducir el supuesto desarrollo de una perspectiva particular por cada estado participante como la implicación —que se torna incorporación— de las agencias nacionales en el desarrollo de los proyectos. Dicho de otro modo, la OCDE encuentra en las administraciones educativas de los respectivos países agencias privilegiadas para la implementación de sus proyectos. En el entramado de determinaciones, aquellas que operan en el sistema educativo no son ajenas a las que afectan otros ámbitos, la asunción de tendencias globales en el ámbito educativo conecta con otro tipo de asunciones. Nada hace pensar que los indicadores propuestos por la OCDE sean objeto de reformulación o siquiera precisión alguna. Se trata, en verdad, de una descentralización operativa de la aplicación del sistema de indicadores y una legitimación de su validez —si es que a estas alturas el organismo madre requiere de alguna— por mor de la directa implicación de los distintos países. En nuestro caso, además, hay que recordar que el INCE contemplaba entre sus proyectos el diseño de un sistema estatal de indicadores de la educación. ¿Es factible pensar que el INCE va a desarrollar un sistema tal, paralelo y aun disímil del propuesto por la OCDE, en el que además participa directamente? Cuando el INCE ha publicado algún tipo de resultados bajo el paraguas de ese por momentos fantasmal, y por lo general ambiguo, sistema estatal de indicadores, un análisis somero de la orientación y de los indicadores empleados revela su conexión con el “sistema matriz”, como cabría calificar al Proyecto INES de la OCDE.

Centrémonos ahora en los **proyectos a largo plazo recogidos en el *Plan de Actuación 1998-1999 del INCE* (INCE, 1998c)**, tres en concreto, muy significativos. El primero de ellos es, precisamente, la elaboración de un sistema de indicadores de la educación compatible con los de los organismos internacionales, del que se confiesa *“ha recorrido un camino importante pero no ha producido todavía los resultados pretendidos”* (pág. 1). Recordemos que este proyecto institucional fue en gran medida relegado con la actualización del Plan 1994-97 en beneficio de tareas inmediatas de diagnóstico. En el documento se señala que es éste un proyecto permanente, que requiere de *“fuentes de datos fiables y periódicas”*, y exige, sin mayores aclaraciones, su coordinación con otros proyectos del INCE *“que*

constituyen las fuentes naturales de datos para algunos indicadores, especialmente los de procesos y resultados" (ibid.: 2). ¿Se está refiriendo a los proyectos de organismos internacionales como el TIMSS de la IEA o el INES y el PISA de la OCDE, en los que también participa?, ¿son estos sistemas de indicadores la inspiración de los que utiliza el INCE? En este sentido, la hipótesis de la uniformización de los sistemas de evaluación arriba apuntada cobra visos de verosimilitud.

El segundo proyecto es el relativo a la construcción de un banco de ítems y pruebas de rendimiento, directamente relacionado con el anterior. La mayor especificidad o aun diferencia en este caso tendría que ver, precisamente, con la necesaria adaptación de los sistemas de indicadores y las pruebas e ítems que los nutren a peculiaridades idiomáticas y culturales en general.

Finalmente, se anuncian "*actuaciones dirigidas a promover la evaluación interna y la calidad en los centros públicos*":

Con el objetivo de favorecer la cultura de la evaluación interna en los centros, conducente a su mejora continua, el proyecto está orientado a elaborar un conjunto de criterios, orientaciones metodológicas y recursos técnicos que ayuden a las administraciones educativas en esta labor (ibid.: 2).

La evaluación externa, más atenta a los productos, se combina con la evaluación interna, una vía para la introducción de nuevos modos de gestión y socializar entre el profesorado el propio control de las prácticas. De hecho, uno de los proyectos que se experimentarán más tarde es el *Proyecto Piloto sobre evaluación de la calidad en educación*, de la Unión Europea. Antes de eso, el MEC pondrá en circulación el *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad*, cuya primera herramienta es un cuestionario de autoevaluación, en el que nos extenderemos posteriormente.

Con el tiempo, y entrados en materia, aparecerán nuevos problemas, relativos al sentido y concepción de las evaluaciones, a las comparaciones en particular:

Las comparaciones son necesarias en educación para generar acciones compensatorias que aseguren una educación de calidad con equidad. Si la finalidad fundamental no es conseguir una educación de calidad sino

una educación de calidad para todos, la evaluación debe desvelar los sectores del sistema en que se necesita emprender acciones de apoyo. Por tanto las comparaciones (entre zonas y territorios, entre tipos de centros, entre estratos socioeconómicos, etc.) son imprescindibles para generar políticas educativas orientadas hacia la equidad. No obstante, las comparaciones generan importantes problemas para la administración educativa a la hora de difundirse los resultados de la comparación (...) Las comparaciones en educación deben reunir dos requisitos inexcusables: la delimitación de las condiciones para una comparación justa, es decir, la garantía de que la comparación tiene lugar en condiciones de igualdad, y la toma en cuenta del valor añadido en educación, o sea, la consideración de las condiciones de partida que hacen que un resultado inferior sea más meritorio que otro superior por haber aportado realmente más a la educación del alumnado (PUENTE AZCUTIA, 1999: 6).

Como puede apreciarse, el ropaje discursivo ha cambiado: el alcance de las políticas exige una legitimidad nueva. La noción de valor añadido se incorpora a la jerga definitivamente:

La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar de calidad es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar resultados, lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar (C.E.E., 2000: 1).

En este caso, la afirmación es coherente con la defensa que la citada institución hace del incremento del gasto público en educación y las políticas compensatorias, pero apunta consensos en aspectos caros al discurso, de otro modo: la noción de valor añadido es eficientista, en absoluto incompatible con un contexto de competitividad entre escuelas.

En éste como en otros Informes, el C.E.E. reclamará una más estrecha relación del INCE con la comunidad educativa, que le permita, sin mermar su independencia, ser algo más que un mero organismo evaluador de carácter técnico. Esa relación hace, desde luego, a los fines, a las políticas de equidad, que necesariamente condicionan el enfoque de la evaluación:

El Consejo Escolar del Estado estima que la precisión de los indicadores de calidad no debe considerarse como un asunto meramente técnico, sino que exige explicitar los criterios que los conforman, el sistema de valores de que se nutren, y los efectos que producen las políticas educativas adoptadas en relación a la igualdad de oportunidades y a la compensación de desigualdades (C.E.E., 2001: 2).

En este —hasta ahora— último informe del C.E.E. se aportan nuevos datos sobre el guadianesco proyecto del sistema estatal de indicadores de la educación. Por él conocemos de progresos en el mismo, que han conducido a una primera versión. En ella, los indicadores se agrupan en seis apartados: a) contexto, b) recursos, c) escolarización, d) procesos educativos, e) resultados educativos y f) adquisición de actitudes y valores. Los indicadores son numéricos en algún caso, clásicos ya algunos de ellos: PIB por habitante, *ratio* profesor/alumnos, etc. Encontramos en otros casos indicadores amplios, más descriptivos en principio, pero un tanto indefinidos, como 'tareas directivas', 'relaciones en el aula y en el centro', 'idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria', 'trabajo en equipo de los profesores', etc. Son indicadores, al margen de su oportunidad o justificación, que, por vagos, sugieren la existencia de otros más específicos que los desgranen. Estos últimos no los conocemos. Algunos como 'relación de la población con la actividad económica', en el capítulo de contexto, o los ya citados, resultan en parte novedosos, a la espera, insistimos, de que se concreten y se haga explícito el sentido que se les quiere otorgar.

El Informe recoge también la realización de una segunda *Evaluación de la Educación Primaria*, en 1999 (INCE 2001a), con el corte en el sexto y último curso de la misma. Recordemos que ya se efectuó una evaluación en primaria en 1995, culminada en el curso 1996-97. Que se realice otra en tan escaso plazo de tiempo, con el consiguiente esfuerzo presupuestario y de recursos invita a pensar que nuestro sistema ha entrado en una dinámica de evaluaciones. El contenido de las mismas, además, atento a los resultados fundamentalmente, refuerza la impresión de qué es lo que verdaderamente se quiere evaluar, esto es, a qué fines sirven estas evaluaciones: el control de resultados. Resultado, por cierto que, en lo que recoge

el Informe, no varían sustancialmente de los obtenidos en el anterior estudio.

Parecida reflexión cabe hacer respecto de la *Evaluación de la educación Secundaria Obligatoria 2000*. (INCE, 2001b). Transcurridos tras años de la anterior evaluación de la ESO, se procede a evaluar a los alumnos de cuarto curso de la ESO, esto es, la primera promoción del denostado tramo comprensivo. Los primeros resultados anuncian un descenso en Matemáticas fundamentalmente, y mejores resultados en los centros privados que en los públicos, a falta de conocer las conclusiones definitivas del estudio. En el Informe del C.E.E. se advierte lo siguiente:

Este Consejo Escolar del Estado no considera relevante que los resultados sean mejores en los centros privados que en los públicos. En estos Informes no se tiene en cuenta el nivel socioeconómico de las familias, que es una variable fundamental en el rendimiento escolar.

Las posibilidades de selección de los alumnos a la hora de la matriculación y a lo largo del proceso educativo por parte de los centros privados y concertados permite un alumnado más homogéneo y proveniente de sectores sociales más favorecidos. Los centros públicos tienen que atender a todo tipo de alumnado.

(...) Por lo tanto, mientras no se analice la variable socioeconómica, los resultados estarán sesgados (C.E.E., 2001: 9).

Las críticas van más lejos aún:

(...) Se deja sin evaluar cómo afecta al resultado de estas pruebas tanto el tipo de alumnado y su extracción social como los medios con los que cuenta el centro de referencia. El Consejo Escolar del Estado insta a las Administraciones a que se realice una evaluación del funcionamiento de sus propias estructuras administrativas y de su influencia en el funcionamiento de los centros y en los resultados que obtiene el alumnado de cada uno de ellos (íbid.: 10).

Se reclama, en suma, un reparto de responsabilidades. El C.E.E. puede haber advertido quizá la progresiva tendencia a responsabilizar a los centros de los resultados de sus alumnos, y el papel que en esa tarea están jugando las evaluaciones efectuadas por el INCE. Resulta de gran impor-

tancia ese llamamiento a una evaluación de las Administraciones, de un lado, y a la consideración de la variable socioeconómica, del otro, en un momento en que nuestro sistema se halla a las puertas de una dinámica de continua rendición de cuentas. La comparación de resultados entre tipos de centros es un primer paso. El siguiente podría ser la publicidad de los datos por centros. En un sistema donde, como el propio C.E.E. sugiere, no parecen estar aseguradas unas condiciones de igualdad, tales medidas no propiciarían más que un agrandamiento de las distancias. La recreación, en este sentido, del debate público-privado debería prestar mayor atención a cuestiones como ésta, y despertar al hecho de que escenarios no deseados pudieran constituir ya una realidad.

Otro estudio en realización es *La evaluación de la función directiva en centros docentes sostenidos con fondos públicos* (INCE, 2001c) ejecutado en 2000 (del que no se ofrece un informe completo, tan sólo fragmentos relativos a indicadores concretos). Si, desde el ámbito legislativo, esta función se veía reforzada con la acreditación y la formación al respecto, que se dedique un estudio específico a este apartado no hace sino confirmar la impresión de un cambio en el modelo de dirección, y de su incardinación en los nuevos modos de gestión de los centros. El estudio, según el Informe del C.E.E., se detiene en: 1) análisis de las características personales y profesionales de los directivos de nuestros centros, 2) estilo de dirección de los mismos, 3) indicadores de funcionamiento de los centros relacionados con el estilo y eficacia de la dirección, 4) apoyos y estímulos a la dirección, y 5) grado de satisfacción que produce la actuación directiva en la comunidad educativa y en los propios directivos. Sin conocer aún los resultados, es evidente que la concepción de la dirección, a tenor de las variables manejadas y los indicadores perseguidos, se acerca sin demora al contenido en los modelos de gestión de la calidad analizados en este trabajo, donde priman el liderazgo y las capacidades para el mismo, unos estilos de dirección acordes a ese liderazgo, la sujeción del buen funcionamiento de los centros a una dirección eficaz, las recompensas por el ejercicio de la función directiva y su valoración en términos de satisfacción interna y externa, del centro y de los clientes del centro.

A partir del momento en que estas evaluaciones se ponen en marcha, es posible encontrar en la página web del INCE los resultados que

arrojan la evaluación de la Educación Primaria, la de la Educación Secundaria o la de la Función Directiva; a medida que se van analizando datos de las encuestas —procedimiento primordial de las distintas evaluaciones— las primeras conclusiones van apareciendo en la red. Con ser interesante que el instituto realice sus tareas y haya entrado en una dinámica constante de producción de datos, de realización de estudios, no lo sería menos que esa información revirtiera de algún modo en los propios centros, función primordial de las evaluaciones, más allá de la mera rendición de cuentas. Cuando se revisan los informes, y en estas páginas hemos visto algún ejemplo significativo, los análisis y las conclusiones parecen estar más atentos a la justificación de políticas ya diseñadas que a un verdadero diagnóstico de aspectos o problemas que requieren de algún tipo de respuesta, a establecer, vaya, un ciclo recursivo en el flujo de la información. Algo a lo que no son ajenos, desde luego, los procedimientos de indagación: qué se pregunta y cómo se hace condiciona muchas veces las respuestas; más tarde esas mismas cuestiones aparecerán como epígrafes de las conclusiones más o menos avaladas por las respuestas de unos agentes que sólo pueden contestar en ciertos términos. Sería interesante, en este sentido, dar un corte más cualitativo a dichos estudios. Como interesante sería que las conclusiones fueran consistentes con las intenciones expresadas del estudio. Así, por ejemplo, en el volumen *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español*, que analizamos con anterioridad, aparecen expresadas recomendaciones sobre la interpretación de los datos, como la relativa a los juicios asociados a las escalas de rendimiento que podrían tornar éstos en estándares (MEC, 1998b: 39), o aquella que en el capítulo del funcionamiento de los centros advierte que los datos no sirven a la verificación o refutación de hipótesis previas (ibid.: 93), que no resisten un cotejo con las conclusiones que el propio estudio incluye.

5.2.2.2.- Los Planes de Mejora y el EFQM: hacia una lógica circular.

Las actuaciones en el ámbito curricular y las relativas a la evaluación e inspección tienen sin lugar a dudas proyecciones en lo organizativo; pero, si bien la LOPEG y las disposiciones sobre acreditación para la dirección

establecían cambios en la estructura organizativa —como de hecho ocurría con aquellas otras de carácter curricular, otra vía del cambio en dicha estructura—, faltaban por llegar políticas y medidas que apuntaran al cambio cultural en las organizaciones. En el mapa que rastrea la doble lógica reguladora/desreguladora del discurso de la calidad nos restaba el elemento que lo completa, y de algún modo ata o vincula el resto de elementos. Hablamos de los modos de gestión de los centros, y de su interrelación con aspectos curriculares, de formación, evaluación, inspección, etc. Las tendencias descritas en el capítulo cuarto, que abrigan cambios en pequeña escala, menos costosos y más eficaces, en principio, en la incorporación de los agentes al sentido del cambio, el cariz, en suma, de que se dotaría a las políticas de innovación en el sistema, acabarían llegando bajo el signo de la calidad, o de la gestión de calidad, para ser más exactos.

Ya se ha dicho que políticas y disposiciones anteriores habilitaron de algún modo postreras actuaciones. Algo que, lejos de ocurrir de manera necesaria o aun natural, responde a determinaciones más amplias, a la dirección que las políticas diseñadas por los grandes organismos internacionales en el ámbito de la educación estaban tomando en las dos últimas décadas. En el capítulo tercero avisamos de la interconexión de discursos que circulan en ámbitos distintos y, en general, de la preponderancia de la visión postcapitalista de la economía y, con ella, del conjunto de los social, verbigracia, el papel y los modos de un sistema educativo atento a las nuevas funciones. La gestión de las centros juega aquí un rol central, no sólo por representar las nuevas formas de gestionar las organizaciones y el mundo del trabajo, también porque en éstas radican el más general modelo de gestión de lo social y, con él, el modelo antropológico que el orden postcapitalista ha dado en dotarse como idóneo a sus intereses.

La gestión eficaz de las organizaciones adopta formas de organización del trabajo caras al nuevo orden, el de un escenario laboral flexibilizado y dualizado donde el carácter (y proceder) público de las instituciones está en retirada. La asimilación de modos de gestión procedentes del mundo empresarial comporta, así, una incorporación de sentido institucional. Y como la liberalización que preconiza el nuevo liberalismo camina de la mano de una concepción neoconservadora de lo social y lo cultural —que no impiden, sin embargo, su mercantilización—, las aspiraciones

transformadoras de signo progresista dejan paso al cambio controlado, medurado, tranquilo (sic). En la era de la gestión, el cambio es mejora; con la eficacia como enseña, la mejora no puede ser sino continua.

Gestión y mejora (por innovación) son las claves del nuevo discurso, el giro último del discurso de la calidad. El objetivo: universalizar unos mismos modos de gestión de los centros que porten de sí formas de auto-evaluación de las organizaciones y dinámicas de mejora de corte eficien-tista. Nuevos modos de trabajar en y entender las organizaciones del ámbito educativo que si reniegan de las transformaciones es, paradójica-mente, a través de un cambio, el de los esquemas de entendimiento de los agentes. La introyección de los supuestos de gestión de la calidad trae con-sigo una serie de renunciadas relativas al proyecto inacabado de una institu-ción de la modernidad. Las formas postmodernas del cambio se contradicen con el fin de las certezas que ésta anunciaba.

El 5 de septiembre de 1996 aparece la circular con las **Instrucciones por las que se regula el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Me-jora —PAM en adelante— de los Centros Públicos dependientes del MEC**, que, de algún modo, materializa el discurso de la gestión de calidad en nuestro territorio. Es destacable que una dinámica de innovación de este alcance se anuncie bajo tal palio, el carácter —cabe pensar— de los nuevos formatos de reforma: llegan con sigilo, sin hacer demasiado ruido y apoyados en instrumentos administrativos “de baja intensidad”. En di-cha circular, se habla de la necesidad de:

(...) Apoyar el desarrollo de la autonomía de los centros públicos ayudándoles a que identifiquen cuáles son sus objetivos de calidad, a que conozcan en qué medida se están consiguiendo y a que modifiquen, en fin, los procesos, de forma que puedan orientarse mejor a la consecución de aquéllos.

La voluntad de “*introducir a los centros públicos en procesos de mejora continua*” se remite a la necesidad de “*facilitar su adaptación a contextos futu-ros, indudablemente más abiertos que los del pasado*” (sic).

El Plan de Mejora —se explicaba— ha de consistir en el planteamiento de objetivos evaluables, en el número y con la envergadura que cada equipo directivo, en colaboración con la administración, consideren oportunos. Se anunciaba ya lo que vendría más tarde: el autodiagnóstico como requisito para la detección de áreas de mejora. Que se emprendiera antes lo segundo —que se dejara el autodiagnóstico en manos de los equipos directivos con procedimientos, cabe pensar, “menos sistemáticos”— pudiera explicarse de dos maneras: (a) era más oportuno introducir primero los planes de mejora, más livianos metodológicamente que un modelo de autoevaluación de los centros, en principio más complejo; y/o (b) no se disponía todavía del modelo de autoevaluación, de los materiales, que más tarde se utilizarían. Plausibles ambas, no son hipótesis incompatibles, y responderían a cuestiones de orden estratégico. Empezar por los planes sería menos agresivo, adelantaría el trabajo de socialización de la filosofía del modelo, facilitando la posterior introducción de la autoevaluación, y daría tiempo, de otro lado, a perfilar el modelo en que se basaría ésta.

La convocatoria afectaba a los centros públicos del antaño territorio MEC, y la adscripción (previa presentación de la Inspección) voluntaria. De hecho, el papel del inspector sería de asesoramiento en todo el proceso, como más tarde confirmaríamos. El carácter, por cierto, de ese asesoramiento habría de ser también uno de los aspectos de la indagación. Se anunciaba ya entonces que a final de curso el MEC publicaría en el BO-MEC los nombres de los centros cuyos Planes de Mejora —PAM en adelante— fueran evaluados positivamente. Se avanzaba así en la política de reconocimiento y recompensas que culminaría más tarde en la difusión de los 25 mejores PAM, recompensada, además, con una dotación económica adicional no estipulada.

Con frecuencia, las regulaciones sirven a las administraciones para distribuir, no solo normas y procedimientos, también paradigmas o posicionamientos de orden teórico. Este es el caso de la circular que nos ocupa. A una primera parte de instrucciones seguía una segunda de fundamentación, donde el discurso aflora de modo más explícito. En ella se habla, por ejemplo, del PAM como un instrumento gestión “*escasamente burocrático, flexible y efectivo*”, que respondería a un determinado horizonte:

La evolución de las expectativas de las sociedades avanzadas con relación a los sistemas educativos se orienta, por una parte, en el sentido de una mayor libertad de los ciudadanos a la hora de elegir centro escolar para sus hijos y, por otra, en el de una mayor demanda de calidad respecto del servicio educativo que el Estado provee.

(...) Se hace necesario preparar al sector público de la educación para que sea capaz de asumir la nueva situación y, empleando los indudables recursos de que dispone, pueda desenvolverse con soltura dentro de ese nuevo espacio que se avecina.

La argumentación discursiva es réplica de la que el por entonces director general de centros, Francisco López Rupérez (1994) ofrecía en una obra de referencia en relación a la dinámica emprendida: *La gestión de calidad en educación*. Estos fragmentos resultan especialmente clarificadores en la medida que avisan de una de las aristas del discurso: la desregulación del sector público. La sintaxis empleada induce a pensar —por exclusión— que (1) los centros privados ya funcionan de acuerdo a tales supuestos y (2) que éstos son valiosos. Revelan, además, el interés caro a las estrategias desreguladoras: en primer lugar, la captación de los “indudables recursos” de que dispone el sector público y, en segundo lugar, la sujeción de toda la oferta a idénticos criterios y modelos de gestión, más propios del sector privado, no necesariamente en el ámbito de la educación.

En la circular se hace un sumario de los modelos de autonomía donde se ubica el propuesto, un modelo que “representa una combinación equilibrada entre centralización y autonomía”, y donde la primera haría referencia a los resultados y la segunda a los procedimientos o la gestión de los centros. Esto es, encajaría perfectamente en el mapa del discurso que trazamos al principio. La definición de la filosofía de la propuesta se sitúa en las coordenadas del discurso de la gestión de calidad:

(...) Una filosofía de gestión de lo público de carácter postburocrático que suaviza la jerarquía, destaca el papel de la persona, pone el acento en los resultados evaluables, o incluso medibles, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho y promueve un dinamismo de las organizaciones/instituciones públicas. Esta filosofía de gestión se aproxima a la

llamada Gestión de Calidad de la cual el Plan Anual de Mejora podría considerarse como una herramienta.

Sorprende, hasta cierto punto, el nivel de explicitación discursiva en la circular, que se acompaña de la jerga propia del discurso que nos ocupa: el ciclo de Deming, el pilotaje de los directivos, los pequeños grupos, el liderazgo, los círculos de calidad, etc. Finalmente, la justificación apunta al gasto:

Los expertos en temas de calidad, apoyados en una amplia evidencia empírica al respecto, suelen afirmar que la calidad es un proceso intensivo en personas antes que en capital, porque no siempre la mejora de las organizaciones requiere un incremento notable de los costos ni las recompensas pasan de forma obligada por lo económico. La posibilidad de desarrollar iniciativas propias, los logros, el reconocimiento en público o en privado, la satisfacción moral de formar parte de un grupo humano competente, etc., suelen aportar al grupo la energía necesaria para orientarse hacia la consecución de objetivos de progreso.

Ni rastro, aquí, de los "indudables recursos" de que dispone el sistema público: en tiempos de recesión y recorte del gasto, los modelos de innovación giran hacia el "cambio tranquilo", en unidades-centro, a costa antes de la implicación de los agentes que de la inyección de recursos o la mejora de sus condiciones de trabajo. A cambio, eso sí, de la "satisfacción moral" que otorga el trabajo bien hecho: modelo *habemus*.

En aquella primera convocatoria participaron 268 centros, y 25 de ellos fueron distinguidos por la calidad de su PAM. Más tarde se publicaría un volumen con los resúmenes de estos 25 planes, bajo el epígrafe de *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos* (MEC, 1998a).

Los días 25 y 26 de Abril de 1997 se celebrarían las *Primeras Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad*, y durante los meses de mayo a julio del mismo año se realiza la adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad que se publicará más tarde. El diseño de la estrategia está lanzado.

Tras un año de experimentación, aparece la **Resolución de 2 de Septiembre de 1997** por la que se dictan **Instrucciones para la aplicación y desarrollo del Plan Anual de Mejora en los Centros Públicos dependientes del MEC.** (BOE de 16 de Septiembre de 1997), que abunda en alguno de los elementos ya enunciados. En el plan se define a los centros públicos como organizaciones inteligentes —metáfora organizativa de la que se abusará en adelante—, capaces de aprender de la experiencia y arbitrar procedimientos de autocorrección y mejora continua. Por otro lado, el plan hace explícito el marco conceptual en que se mueve, y en el que se reitera la argumentación discursiva. Como características del plan se citan las que resumimos a continuación: a) diagnóstico de la situación, tanto en la parcela organizativa como en la estrictamente educativa (escisión ésta tan común como gratuita); b) identificación objetiva de las áreas de mejora, apoyándose en hechos y resultados, y en instrumentos adecuados; c) objetivos de mejora realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar; d) explicitación de objetivos, procedimientos, actuaciones, personas responsables, recursos y apoyos necesarios, calendario y plan de seguimiento y evaluación; e) implicación participativa de las personas, con el liderazgo efectivo de la dirección del centro.

Vistas las características del plan, cabe resaltar antes que nada que su desarrollo puede suponer una intensificación laboral en los centros y para los profesores, que asumen tareas nuevas en el marco de unas condiciones de trabajo semejantes. Recordemos, como señala HARGREAVES (op. cit: 144 y ss.), que la intensificación reduce el tiempo de descanso, disminuye el tiempo para reformar las propias destrezas, reduce las áreas de criterio personal, reduce la calidad del servicio, diversifica la responsabilidad e incrementa la dependencia de la pericia de terceros. En el ámbito de la enseñanza, además, la intensificación refuerza la escasez del tiempo de preparación y muchos profesores tienden a confundirla con la profesionalidad. Está más cerca, añadiríamos, de la responsabilización, en la medida en que la estrategia emprendida introduce controles en la práctica. El enumerado de las características del PAM sugiere si no una tarea alternativa sí al menos una paralela, donde elementos de los planes podrían solaparse con otros del gobierno cotidiano de los centros. Pensemos, además, que el modelo de innovación aparece en un momento, como vi-

mos, de intensificación de las evaluaciones externas del sistema. De la confluencia de ambas dinámicas se desprenden serias implicaciones:

La rendición de cuentas y la intensificación constituyen un potente combinado para inducir sentimientos de culpabilidad persecutoria: preocupaciones y temores constantes de no haber satisfecho o no poder cumplir las cada vez mayores expectativas (ibid.: 175).

Hay que destacar asimismo el énfasis en las nociones de mejora y procesos parece ignorar la relevancia de los contenidos de los planes, esto es, la indiferencia de la herramienta respecto del contenido del plan pervierte su sentido; la participación, además, se supedita al liderazgo, lo que altera la lógica que rige en instituciones presididas por el gobierno democrático y anuncia hacia una cierta redefinición de las formas de autoridad.

La adscripción voluntaria al plan se antoja una contradicción con la adopción de éste como dinámica de mejora continua que afecte al conjunto del sistema, pero basta atender al enfoque adoptado en la difusión del modelo para entender que no lo es tanto. En concreto, el modelo hace gala de la metáfora de "la mancha de aceite", que se extiende lenta pero inexorablemente por el sistema. Si uno de los handicaps con que han de lidiar los procesos de reforma es su exposición pública, la repercusión social y mediática de sus avances, la ansiada eficacia aconseja trabajar a pequeña escala, sin excesiva amplificación, o conteniendo ésta en determinados círculos, para evitar el cuestionamiento público. En este sentido, y teniendo en cuenta que no se requiere que en los PAM se implique más que un grupo reducido de personas por centro, las posibilidades de rechazo se restringen y las posibilidades de desplegar el modelo se limitan al profesorado. Porque, de hecho, se insta a constituir equipos de mejora en los centros —en la que la participación de los profesores es voluntaria—, otra de las notas de las últimas tendencias de gestión de la calidad, y se limita el papel de los consejos escolares y los claustros a la aprobación de los planes. Se destaca en todo momento la función asesora y de seguimiento por parte de la Inspección y otras instancias de las administraciones educativas, lo que sin duda habrá de reflejarse en la definición de objetivos y contenidos de los planes, así como en la asignación de recursos. Los planes son

evaluados interna (por los equipos directivos) y externamente (por la Inspección), aunque no se especifican suficientemente los criterios que guiarán dicha evaluación.

Lo más interesante del plan, con todo, es lo que se define como política de reconocimientos. Se elaborará una relación de los centros cuyo PAM haya sido valorado positivamente por la inspección —recordemos ahora su carácter voluntario—, y una descripción detallada de los mejores planes, lo que podrá redundar en asignaciones presupuestarias de carácter suplementario. Más aún, se publicará la relación de centros cuyos planes hayan sido evaluados positivamente y se asignará un millón de pesetas (a diferencia de la anterior convocatoria, en ésta se especifica la cantidad) a cada uno de los cincuenta centros distinguidos especialmente en la calidad de sus planes. Esto es, se pone en marcha una política de mejora de los centros pero no se hace extensiva al conjunto de éstos, se evalúa a los inscritos y se elaboran listados de excelencia y sistemas de recompensa, con lo que se comienza a introducir mecanismos de competitividad entre centros públicos (al tiempo que se desvirtúa su carácter voluntario). Se genera además desigualdad con respecto a los centros que no deseen participar, o lo que es lo mismo, el deseo de participación se convierte en un elemento de control.

Finalmente, la participación misma, el carácter de los procesos implicados en el plan, introduce mecanismos de revisión de las prácticas en los centros. Así, por ejemplo, la participación voluntaria del profesorado en los planes, cuestión aparentemente inocua, parece anunciar (1) la dualización de la población de las plantillas en función de su participación o no en la gestión de los centros y (2) remite a futuras y posibles políticas de selección de profesorado en los mismos —aspecto éste destacado en las recomendaciones de organismos internacionales como elemento de calidad (OCDE, 1991)—, en virtud de la asunción o no de la filosofía de gestión del centro. Todo ello ligado a la ya citada intensificación laboral redundaría en la precarización del puesto de trabajo del profesor.

Para concluir, la convocatoria incluye la difusión de los mejores planes como modo de reconocimiento y "*como medio de extender las buenas prácticas de gestión educativa*", lo que revela las pretensiones de generalización del modelo propuesto. En esta convocatoria participarían 586 centros

y daría lugar a un segundo volumen con los 50 mejores PAM: *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos (II)* (MEC, 1999a).

Para entonces, el ministerio ha armado ya el *Plan para la Gestión de Calidad en la Enseñanza Pública* (MEC, 1997a), que goza de su propio directorio en la página web del MEC, a disposición de los centros en el curso 1997/98, y del que extraemos las siguientes referencias. Con el envoltorio de la retórica de las teorías del Capital Humano, se reclaman para la sociedad española "*mejores estándares de calidad*", en cuya consecución juega un papel decisivo la dimensión organizacional:

La importancia de la dimensión organizacional, la captación de su complejidad desde una perspectiva sistémica y la implementación de estrategias de gestión acordes con esa visión definen, sin lugar a dudas, un racimo de factores críticos para la mejora de nuestro sistema escolar (pág. 2).

Se alude al cambio en la actividad económica augurando la primacía de profesiones vinculadas a la sociedad de la información, con implicaciones para la cualificación de los trabajadores:

(...) No es sólo el conocimiento específico, directamente vinculado al mundo del empleo, el que resulta realmente afectado, sino que los conocimientos fundamentales, las formas de pensamiento avanzado y las competencias cognitivas de carácter general constituyen, en el momento presente, ingredientes indiscutibles de un capital humano de calidad y la mejor garantía de adaptación a exigencias de cualificación y a entornos profesionales francamente dinámicos (ibid.: 2).

Es difícil no ver en esta afirmación el anuncio de reformas en la cualificación de la fuerza de trabajo, en la dirección de lo apuntado en el capítulo tercero, que entroncan con las nuevas formas de organización del trabajo. Así, cuesta no traducir dinamismo por flexibilización, y entrever en los conocimientos fundamentales y competencias cognitivas de carácter general la capacitación que socializará en esas nuevas formas de organización del trabajo. Se glosa, igualmente, "*la revalorización de las libertades indi-*

viduales y, en particular, la libertad de elegir”, en un “nuevo panorama” en el que:

No es casualidad que haya sido el mundo empresarial el primero en reaccionar (...), ni que haya redefinido la noción de calidad para incorporar al cliente en el núcleo mismo del concepto. La óptica del destinatario del producto o del servicio se ha convertido en una referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene calidad y lo que no la tiene (ibid.: 3).

El concepto de cliente, gracias a la nueva concepción de la calidad, se amplía e incorpora a cualquier miembro de la organización que contribuya a su mejora, algo que revelaría el interés de la filosofía de gestión de la calidad por las personas. La transposición de dicha filosofía a las instituciones escolares está servida:

Cuando se compara de un modo sistemático el patrón de comportamiento de las escuelas eficaces con el correspondiente a las empresas de éxito, se descubre tal colección de analogías que resulta difícil sustraerse a la convicción de que, más allá de sus evidentes diferencias, es mucho más importante lo que tienen en común que lo que las distingue. El papel de un liderazgo efectivo que conduce a la organización hacia los objetivos que le son propios, la preocupación por las personas que se convierten en el eje de la organización, una cultura compartida que otorga fuerza a los compromisos individuales y los orienta en una misma dirección y, finalmente, el dominio de sus respectivas áreas de actividad, constituyen los cuatro pilares fundamentales en los que reposa la excelencia tanto de las empresas como de las escuelas (ibid.: 4).

Ya avanzamos que el modelo de innovación por el que apuesta esa autoproclamada filosofía de gestión de la calidad bebe en parte de las investigaciones sobre las escuelas eficaces, y en parte del movimiento de mejora de la escuela, que con sus peculiaridades, acaban encontrando una cierta complementariedad (REYNOLDS, BOLLEN, CREEMERS, HOPKINS, STOLL y LAGERWEIJ, 1997). Si con las primeras se justifica la invarianza organizacional, del segundo se importará su metodología, traída a su vez de la investigación en el ámbito empresarial, como también vimos (el ciclo de Deming, los círculos de calidad, etc.). La mejora continua que opera en

el campo de la investigación y administración educativas tiene su raíz en supuestos y procedimientos experimentados en el ámbito de la empresa décadas atrás y rescatados por organismos como la OCDE y fundaciones privadas para transplantarlos a contextos escolares (BEARE, CALDWELL & MILLIKAN, 1992; LOPEZ RUPEREZ, 1994; SANTANA, 1996), su recuperación ahora supone, de algún modo, cerrar el círculo de la transposición.

La formalización, vía Internet, del *Plan para la Gestión de la Calidad en la Enseñanza Pública*, clarifica algunas cuestiones de estrategia que más tarde habríamos de ratificar en nuestra investigación. Los Planes de Mejora fueron el primer movimiento de una estrategia perfectamente diseñada; se pretendía con ellos introducir la gestión de calidad y la mejora continua en los centros públicos. En el *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 1996/97* (C.E.E., 1998), podía leerse:

En la medida en que los criterios de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad se pongan en relación expresa y explícita con el Proyecto educativo del Centro, se puede hablar de un Plan para la Mejora de la Calidad de la Educación, capaz de integrar la Gestión con aquello a lo que sirve: la concepción de la Educación mantenida por el centro (pág. 16).

Afirmación importante en la medida en que exige la subordinación del modelo de gestión al sentido del proyecto educativo del centro, pero que, nos tememos, desconoce la virulencia de dicho modelo, esto es, su capacidad para fagocitar dicho proyecto.

La segunda convocatoria de los PAM, se nos dice, afectará al 15% de los centros del territorio MEC. Pero, más importante aún, la implantación de la Gestión de Calidad avanza hacia una "segunda velocidad". Mientras, a lo largo del curso 1996/96, se desarrollaba la primera aplicación de los PAM, se preparaba, en colaboración con el Club Gestión de Calidad una adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM), que se concretaría en la publicación de seis monografías en el mismo año 1997. En el citado Plan se nos dice que diez centros de cinco provincias distintas, destacados por su nivel de implicación en los PAM, fueron seleccionados para experimentar dicha adaptación en el curso 1997/98.

Que el MEC apostara por este concreto modelo se justifica aduciendo su *"potencial adecuación a los entornos educativos públicos"*; su *"invarianza de escala"* (su *"comportamiento fractal"*), lo convierten en un referente de validez general. La aplicación del modelo va asociada a un proceso de autoevaluación, modalidad mejor valorada por los docentes españoles, que contribuirá a establecer el ciclo autoevaluación-mejora. Para ello es necesario *"la generación de un cambio cultural en el seno de las organizaciones"* que vendrá propiciado por formas de aprendizaje colectivo que eludan *"la resistencia a la sustitución de esquemas anteriores por nuevos esquemas de comprensión y acción"* (MEC, 1997a: 6). Esto es, la segunda fase de la implantación del modelo de gestión de calidad consistirá básicamente en la aplicación de una herramienta de autoevaluación, y se anuncia ya la convocatoria del Primer Premio Nacional de Calidad en Educación, cuyo fallo se prevé a finales de 1999, como estímulo a la implicación en el modelo. El hecho de que se apueste por la autoevaluación como estrategia de innovación no merecería mayores objeciones si no fuera porque dicha autoevaluación se ciñe a un modelo preestablecido, lo que le otorga un carácter uniformador.

La necesidad, por otro lado, de propiciar ese cambio cultural exigió de *"un plan sistemático de formación de inspectores, directivos y candidatos a directores escolares"*, que alcanzaría sólo en el curso 1996/97 a 320 inspectores y 589 directivos. La gestión de calidad, se asegura, *"se ha introducido definitivamente en como elemento de formación para la dirección"* (ibid.: 7), algo que viene a corroborar las impresiones expresadas al revisar las disposiciones relativas a la acreditación para la dirección. Se habla, aún, de una *"tercera velocidad"*, consistente en la aplicación del citado modelo a las unidades administrativas.

En resumen, al tiempo que se ejecutaba la primera aplicación de los Planes de Mejora, se preparaban los materiales que adaptaban el Modelo EFQM a los centros públicos, y se invierten recursos en la difusión y formación en los principios de la gestión de calidad. Cuando comience la segunda edición de los PAM (que duplica el número de ayudas), centros participantes en la primera y seleccionados por la administración, experimentan la adaptación del modelo, cuyos materiales son publicados y difundidos; en ese mismo curso se incorpora la gestión de calidad a la

formación para la acreditación de los directores y se comienza a adaptar el modelo a las unidades administrativas. Las previsiones para el curso 1998/99 hablaban de consolidar los PAM y generalizar su aplicación, triplicar la cantidad de centros que aplican el modelo EFQM, convocar el Premio Nacional a la Calidad en Educación y *“ofrecer a las CC.AA. el conocimiento generado para su eventual utilización”*, al tiempo que se pretende generalizar su implantación en las unidades administrativas. Pero vayamos por partes.

Recogemos a continuación algunos datos que resumen el alcance de estas dos primeras convocatorias del Plan Anual de Mejora, que alertan de las áreas predominantemente abordadas. En el curso 1996/97 participaron 268 centros, en el curso 1997/98 lo harían 586, es decir más del doble. La mayor proporción se refiere a centros de Primaria (201 y 417 respectivamente). Participaron 59 centros de Secundaria en la primera convocatoria y 136 en la segunda. Esto es, si bien la cantidad total de centros de Primaria implicados fue mayor en ambos ejercicios, el mayor crecimiento corresponde a los de Secundaria. Hubo 8 y 33 planes en cursos sucesivos en otros niveles de enseñanza (MEC, 1998b).

Especialmente interesante es conocer el ámbito de las áreas de mejora de los Planes, en la medida en que puede arrojar alguna luz sobre el contenido de las innovaciones. Un 38.9% en el curso 1996/97 y un 39.8% en el ejercicio 1997/98 de los PAM se centraron en el capítulo de Procesos Educativos, el más amplio, que contempla aspectos como: lenguaje y comunicación, temas transversales, Plan Tutorial, proyectos institucionales, idiomas, rendimiento académico/calidad, atención a la diversidad, atención a materias instrumentales, evaluación, orientación escolar, alumnos con n.e.e. y laboratorios. Un 32.8% y un 26.65%, respectivamente, abordaron cuestiones de orden organizativo, como bibliotecas, Internet/informática, organización del centro, departamentos, coordinación entre niveles, reglamentos de régimen interno, condiciones materiales, modelos de agrupación o jefaturas de estudios. Al capítulo de participación y convivencia se dedicaron un 13.8% y un 15.9% de los PAM, y un 12.3% en ambos casos emprendieron Planes relacionados con las relaciones con el entorno y otras actividades. No hay, en porcentajes, grandes

oscilaciones entre un curso y otro. Los capítulos de procesos y organización son los más atendidos, algo que no ha de resultar extraño, por otro lado, pero sí conviene reparar en dos hechos singulares. En primer lugar, en el capítulo de procesos aparece un número considerable de planes que tratan temas relacionados con materias instrumentales o habilidades, de lenguaje o de otro tipo, así como otros centrados en rendimiento, evaluación, atención a la diversidad, orientación y tutoría, que revelan una cierta querencia por aspectos de capacitación y de problemas de rendimiento y respuesta o tratamiento de la diversidad entre el alumnado. En segundo lugar, los temas abordados en el capítulo organizativo cabría situarlos en la senda de la eficiencia del funcionamiento de los centros; si se revisa el contenido de los planes seleccionados en los volúmenes de difusión de las buenas prácticas de ambas convocatorias se tiene la sensación de que los planes atienden a cuestiones menores en muchos casos, con escaso peso en el conjunto de la vida del centro. Finalmente, se advierte que, más allá del área de mejora seleccionada en cada caso, hay cuestiones de orden transversal a todos ellos, patentes en la homologación del formato y en el lenguaje o la jerga utilizados. Así, el peso de los aspectos organizativos es mayor que el porcentual reflejado en los temas, pues en todos los casos se pusieron en práctica formas de gestión de los procesos también homologadas, por cuya ortodoxia velaron, como más tarde comprobaríamos, los inspectores en su papel de asesores.

Esta labor de la inspección y los técnicos de la administración ha de juzgarse decisiva en la socialización del modelo de gestión de la calidad, como fundamental fue el tiempo y recursos destinados a la formación en gestión de calidad, organizada ya fuera por la secretaria general de formación del profesorado o las direcciones provinciales, y en las que se verían implicados los CPRs y otras instituciones. Las fuentes citadas señalan que en el curso 1996/97 se organizaron 31 cursos y jornadas, con un total de 605 horas y 1.566 participantes, y en el curso 1997/98 128 cursos y jornadas, para un total de 2.078 horas y 3.662 participantes. Esto es, al efecto conseguido con la primera convocatoria hay que sumar una segunda que más que dobla el número de centros implicados y de participantes en actividades de formación. Respecto de la formación hay que añadir que a los cursos y jornadas organizados por la administración habría que sumar las

reuniones de asesoramiento y coordinación en los propios centros implicados, dedicadas al conocimiento más profundo de los supuestos y filosofía del modelo, así como de los procedimientos y herramientas a aplicar.

El siguiente jalón en la estrategia, tras los Planes de Mejora, lo constituye la aparición de las monografías relativas al *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Nos referiremos, en particular, a la *Guía para la Autoevaluación de los centros* (MEC, 1997b), considerada “el instrumento básico de acercamiento al modelo” (pág. 11). El resto de monografías o materiales eran: un *Cuestionario para la autoevaluación*, un *Formulario para la autoevaluación* y un *Caso práctico de autoevaluación de un centro*. Todos ellos conformaban el conjunto de materiales que se trabajaban en los cursos de formación y en los propios centros. Había, además, una sexta monografía denominada *Plan Anual de Mejora (Materiales para el diagnóstico)*, con la pretensión de guiar el diagnóstico previo a la detección de áreas de mejora.

Ya advertimos que la gestión incorpora formas de evaluación interna. En este caso la Administración —que ya parece haber diseñado un “sello de calidad” como logotipo de sus acciones— presenta una guía enmarcada en el llamado *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad*. En la introducción a la guía se alude a la participación del MEC en el Club Gestión de Calidad, representante en España de la *European Foundation for Quality Management*, así como la colaboración de *TQM asesores* (TQM son las siglas de *Total Quality Management*). Todo ello refleja nítidamente de qué tipo de calidad estamos hablando. De la citada fundación se nos dice que fue creada en 1988, por lo que cabe situarla en el cruce entre el proceso de construcción europea y la generalización de prácticas caras a los supuestos neoliberales de gestión de lo público.

En la presentación de la guía se recuerda el “*dinamismo del contexto socio-histórico en el que ha de desenvolverse cualquier tipo de organización*”, y se utilizan metáforas del Capital Humano —definitivamente recuperadas sus teorías— referidas a la institución escolar, en las que se trata de conjugar la mejora del sistema público con la libertad de elección:

(...) No basta con recurrir a algunas ideas aisladas sobre la calidad, sino que se hace imprescindible disponer de un marco orientador suficien-

temente amplio y, a la vez, suficientemente contrastado que sirva de guía en la búsqueda de ese necesario incremento de calidad del sistema educativo. La gestión de la calidad, en tanto que filosofía de gestión de las organizaciones constituye una referencia adecuada por su condición de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos y porque es considerada en los ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas (ibid.: 5).

De nuevo aparecen los giros del consenso (“suficientemente contrastado”, el “necesario incremento de la calidad”, etc.) y legitimadores (“los ambientes especializados”), para proponer un determinado modelo organizativo, alejado de *“esa visión restringida, propia de la orientación burocrático-administrativa”*. Se trata de una visión global, sistémica, de los elementos de la organización: recursos, personas, procesos y resultados, que persigue *“situar las acciones de mejora de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente abarcante”* (ibid.: 6).

Se tilda a la calidad de método además de objetivo y se ubican en los centros los procesos primarios de la calidad del sistema, lo que justificaría el Plan de Mejora de la Calidad analizado más arriba. Se adopta el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad porque se considera el más adecuado para los entornos educativos públicos, sin hacer explícitas otras justificaciones. La adopción de dicho modelo podría vincularse al proceso de incorporación a la Unión Europea evidentemente, pero mediado este hecho por las disposiciones de los organismos internacionales, ya que el modelo no aporta nada que pudiera considerarse característico o peculiar del entorno europeo, y la traducción que de éstos hacen fundaciones económicas o empresariales que operan en este ámbito geográfico. Sí encontramos, en cambio, justificación de la vocación “humanista” del modelo, un modelo orientado a las personas, que podría ser asumido en *“organizaciones, por lo general, reacias a aceptar referentes vinculados al mundo empresarial”* (ibid.: 6). Esto es, los referentes del mundo empresarial son intrínsecamente valiosos y existe un recelo injustificado hacia ellos, en los entornos educativos públicos. El modelo —se nos dice— se beneficia de una *“invariancia de escala”*, es decir, puede aplicarse a organizaciones de cualquier tipo, propósito y tamaño. Lo que se persigue, pues, es disponer de un *“referente*

de validez general" para cualquier tipo de centro. De nuevo nos encontramos ante la pretensión universalista del modelo, la justificación al cabo de la transposición del mismo a las escuelas. Esa transposición hace necesario un cambio cultural, que permita superar las resistencias y los esquemas anteriores:

(...) Parece que sólo respetando ese elemento cultural de aceptación de la evaluación interna, el progreso de las nuevas ideas podrá tener algunas perspectivas de éxito (ibid.: 7).

Se piensa, desde luego, en la introyección por parte de los agentes de los supuestos del modelo, algo que hace tanto a los marcos de entendimiento de la práctica como a los hábitos que rigen en éstas, aspectos intrínsecamente ligados. De hecho, la justificación abunda en la pertinencia del modelo, en su orientación a los resultados y en su virtualidad para cualquier tipo de organización (previa adaptación). No se esconde, además, la voluntad de distribuir a través del cuestionario un marco de referencias que *"otorga un lenguaje común y una misma base conceptual"* (ibid.: 15). La jerga se intensifica cuando se alude al fundamento de la mejora:

(...) Una ética renovada del servicio público que interioriza los valores de la nueva gestión pública, asume con fuerza sus compromisos con los ciudadanos y hace suyo, en fin, el nuevo papel de la Administración (ibid.: 7).

Así, la *"nueva gestión pública"* adopta un carácter casi visionario y, en cierto sentido, irremediable, que conduce a la consecución de *"la satisfacción del usuario, de la sociedad y de la propia organización... a construir un futuro mejor para la educación española"* (ibid.: 7).

Como en el caso del Plan de Mejora, la utilización de estos materiales es voluntaria —curiosamente la orden que regula la adscripción aparecería después de publicarse los materiales—. Amén de introducir diferencias en el funcionamiento y gestión de los centros, esto es, de difundir determinadas prácticas *"de manera voluntaria"*, se introducen seguramente mecanismos de competición, por diferenciación al principio (la implicación o no), por comparación de resultados y de búsqueda de la excelencia más

tarde, que no se corresponden con el carácter de los servicios públicos, del sistema educativo en este caso. La finalidad de la autoevaluación es clara: que cada centro conozca su posición respecto del modelo, y respecto de otros centros, ya que permite realizar "*comparaciones en términos equivalentes*". El texto compendia así las ventajas del modelo:

El Modelo sirve para cualquier tipo de organización y para cualquier clase de actividad.

Está ordenado sistemáticamente.

Se basa en hechos y en experiencias contrastadas, no en opiniones personales.

Es un marco de referencia que otorga una base conceptual común a todo el personal de un centro educativo.

Constituye un instrumento de formación en la gestión de calidad para todo el personal.

Sirve para diagnosticar la situación real de un centro educativo público.

El modelo es cerrado en cuanto a los criterios y los subcriterios, pero abierto en cuanto al número y la naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio.

La implantación del Modelo supone una implicación profunda del personal del centro educativo.

El Modelo facilita la elaboración y corrección de la programación general anual del centro y de los demás proyectos institucionales (ibid.: 17).

Es apreciable un tono excluyente en el discurso, característico por otra parte, del discurso de la calidad que analizamos, muy dado a las polarizaciones. Su sistematicidad, su validez, contrastarían con la asistematicidad y el carácter opinable de lo que normalmente se hace en los centros; su virtualidad para diagnosticar la situación "real" del centro vendría a paliar la ofuscación o negligencia de los agentes a la hora de evaluar sus acciones; su aplicación requiere de la implicación profunda de todo el personal del centro, algo, entonces, poco frecuente en éstos, etc. Especialmente significativa es la última ventaja aducida, en tanto no oculta la verdadera vocación del modelo: aglutinar, cuando no substituir, todo procedimiento organizativo y proyecto institucional del centro. La enumeración de características —que son ventajas— participa de la jerga propia del TQM. La filosofía y orientación del modelo quedan reflejadas en estas palabras:

La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados (ibid.: 19).

Lo realmente alarmante de este enfoque es que se convierte en un fin en sí mismo, al margen de la institución u organización en que “se despliega”, y de sus fines. En su pretensión de dar un carácter circular o continuo a la mejora, en el extrañamiento de la herramienta respecto de la institución que lo acoge, termina por eludir el sentido de ésta. En ello radica, igualmente, su virtualidad para alterar el sentido que los agentes dan a sus prácticas. Reproducimos a continuación el esquema del modelo, si bien no entraremos a desgranar los indicadores que operativizan y hacen evaluables cada uno de los criterios:

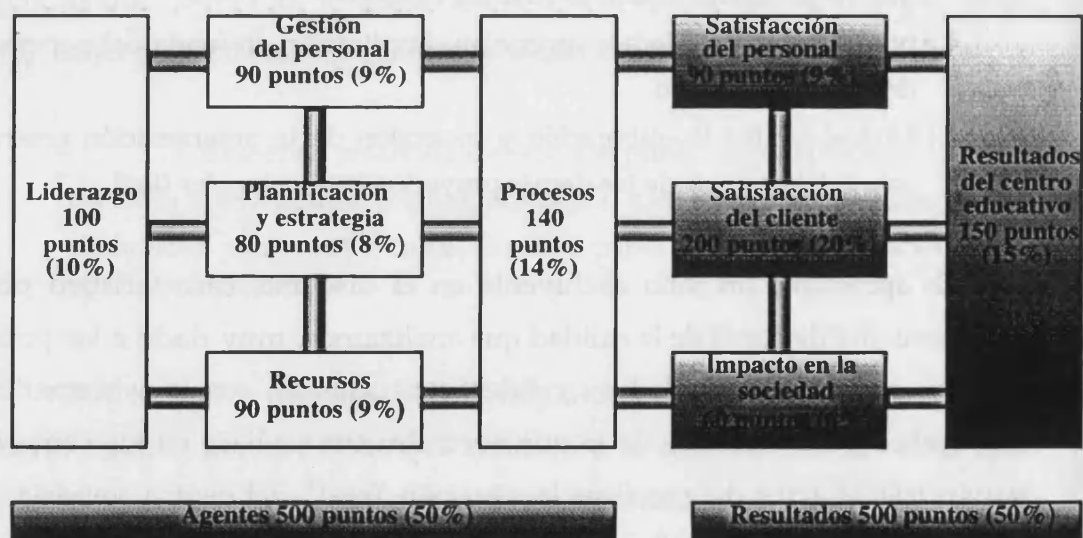


Figura 5.1.: Modelo Europeo de Gestión de la Calidad

(Fuente: MEC, 1997b: 19).

Esa voluntad por objetivar los criterios en detalle, por pormenorizar su registro y valoración, la manera científica de juzgar por agregación procesos sobre los que previamente se operó una descomposición, aporta un componente técnico considerable a la herramienta.

La guía es una descripción detallada de criterios, subcriterios e indicadores. Los "criterios agentes" se componen de entre cuatro y seis subcriterios cada uno de ellos, y éstos se desgranán —siempre con carácter orientativo— en un número de indicadores que oscila entre cuatro y catorce. Los "criterios resultados" se componen de dos subcriterios en todos los casos, y los listados de indicadores, siquiera que "orientativos", es interminable. No obstante, y como ocurre con frecuencia en el uso de indicadores, la pretensión de sistematicidad que deviene en profusión de indicadores no les priva en muchos casos de ambigüedad. Recurramos a un par de ejemplos. En el criterio "*resultados del centro educativo*", en el subcriterio "*medida del resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje del centro educativo*", nos topamos, a su vez, con un subapartado referido como "*resultados en otros servicios y procesos de apoyo al centro educativo*", y en éste, el indicador "*resultados en la gestión de actividades complementarias*". Bien, ¿qué se entiende por gestión de actividades complementarias?, ¿qué por sus resultados?; ¿hablamos del número de actividades emprendidas?, ¿nos referimos, en cambio, a su carácter?; ¿cómo se expresan esos resultados, cuantitativa o cualitativamente? Un segundo ejemplo. En los mismos criterio y subcriterio, pero ahora en el subapartado de "*duración del tiempo de*", encontramos indicadores como "*la corrección de ejercicios y entrega de resultados a los alumnos*", "*la resolución de quejas*", o "*la reposición de materiales fungibles*". ¿Qué aportan estos indicadores a la autoevaluación del centro? Más allá de conocer el tiempo, suficiente o excesivo, dedicado a estas tareas, ¿es necesaria tal precisión?, ¿ha de minutar el personal las tareas que desarrolla?, y, sobre todo, ¿mejora eso el desarrollo y resultado de las mismas, su trabajo en general? Un modelo, en fin, que hace gala de su modernidad y de su carácter postburocrático no debería poner tal énfasis en la medición de los tiempos, que remiten a una racionalidad taylorista en el funcionamiento de las organizaciones, con arraigo en las organizaciones escolares desde muchas décadas atrás, pero cuyos padres seguramente no soñaron con un grado de aplicación tal.

Se trata, pues, de indicadores que se mueven entre la ambigüedad y una especificidad desmedida. La primera implica abrazar la filosofía del modelo, una alta integración cognitiva de sus conceptos y supuestos. La segunda resulta por momentos ridícula, en su progresivo extrañamiento

de los procesos que pretende medir. Ambas comportan un volumen de trabajo técnico considerable. Se procede, en cualquier caso, por descomposición primero, y por agregación más tarde. Es decir, un modelo que cabe enmarcar en el paradigma proceso-producto, donde los factores o condiciones de la calidad, y los indicadores de la misma, son de dos tipos: resultados y percepciones. Su puntuación responde al imperativo de la comparación, pues *“con ellos se logra una total homogeneidad en los análisis sobre la situación de cada centro en relación consigo mismo o con otros”* (ibid.: 20).

La complicación —que no complejidad— técnica del modelo exige, evidentemente un componente formativo; más aún, su aplicación se realiza con dos herramientas distintas, el *“cuestionario para la autoevaluación”* y el *“formulario para la autoevaluación”*. El primero es una elaboración específica para los centros públicos a partir del modelo, y el segundo una adaptación del formulario de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad. Dos vías para una misma tarea, y con idéntico sentido. La utilización de cualquiera de ellos no evitará los problemas antes señalados, como comprobaríamos en nuestra investigación, requiriendo asesoramiento y guía técnica en su aplicación. Más tareas, y más tiempo, que sumar a las que implican las propias herramientas.

Repasando los criterios, en fin, cuesta creer que estemos hablando de escuelas, directores, profesores, diseño o programación de la enseñanza, padres, alumnos, comunidad escolar, etc. Una cultura de mejora continua, una ética del servicio público, una responsabilidad, etc.: nos recuerdan aquello de lo que carecerían los centros públicos. La propagación de una lógica clientelista —basta apreciar el peso que la variable satisfacción del cliente cobra en el modelo— pasa por encima del carácter democrático de los centros —se pondera, antes que nada, el liderazgo— y convierte a éstos en objeto de consumo de padres y alumnos, que “perciben” su calidad. Los objetivos educativos de los centros se pervierten en esa orientación al cliente, de manera que los centros se hallan en la tesitura de considerar estrategias de marketing de su oferta educativa y de sus logros. Los profesores se ven inmersos en un proceso de redefinición de las formas de autoridad bajo la apariencia de horizontalidad de los equipos y el liderazgo compartido:

En la perspectiva cultural, el liderazgo es una cuestión de gestión y justificación. En la perspectiva micropolítica, se trata, más bien, de una cuestión de poder y control (HARGREAVES, op. cit.: 215-216).

La gestión del personal encuentra eco en la satisfacción del “cliente interno” de la organización, y apunta a una redefinición del puesto de trabajo del profesor —en el marco de un conjunto de tareas nuevas— y aun de la función docente. La formación se impregna de la filosofía revelada, y el fuerte componente simbólico y técnico del mismo añaden carga de sentido e intensificación de tareas. Se abre el camino, por otro lado, para la definición de ofertas propias, diferenciadas, que abocan a los centros a vigilar con el rabillo del ojo las ofertas de los centros más cercanos, a cuidar sus resultados, a saber venderse a los padres y, en último término, a buscar recursos adicionales:

En un sistema educativo guiado por el mercado, las escuelas compiten entre sí por el intento de ampliar sus campos de actuación, agradando a sus clientes y asegurándoles el éxito en sus carreras educativas. En un sistema educativo de este tipo, las autoridades desean obtener el máximo rendimiento de su dinero y buscan los medios para medir la eficacia de los elementos que integran el sistema. Los profesionales del campo de la enseñanza son evaluados según sus resultados y su “carga de trabajo”, y son retribuidos en consonancia. El sistema como tal puede inclinarse hacia una mayor selección, aunque algunos miembros del sistema pueden intentar sobrevivir siendo no selectivos (BOLLEN, 1997: 20-21).

En lo que a la evaluación se refiere, todo se sujeta a indicadores, todo es evaluable: el listado es interminable, en orden a la pretensión de sistematicidad del modelo. La consideración de la calidad como suma de puntuaciones en una serie de criterios tiene, en fin, implicaciones de orden teórico e ideológico, pero también de corte práctico. Con el faro de una autoevaluación continua y sistemática, en torno a un modelo concreto, se tiende a alterar las formas de organización del trabajo —presididas de súbito por otra lógica— y, por ende, la definición del puesto de trabajo del profesor, saturado ahora por otro tipo de tareas. Algo que afectaría de

igual modo a la estructura de gobierno de los centros, pues, en su pretensión sistémica y por el alcance de la implicación en tiempo y jerarquía (los equipos directivos), la ejecución del modelo deviene en estructura paralela si no alternativa de gestión de los centros. El sentido de la autoevaluación queda subvertido por la orientación externa del modelo, que en nada hace al de los propios agentes, a la singularidad de los centros. Hablamos, por tanto, de la superposición de dos lógicas, donde la segunda alentaría un desequilibrio en el entendimiento de la institución escolar, una sustracción del sentido, supeditado ahora a los modos de gestión, sublimado y, a la postre, pervertido:

El equilibrio inestable de esas dos racionalidades (la pedagógica y la de la organización) se rompe con la entrada en escena de la racionalidad del mercado, pues ésta pretende instalar sus propias leyes y lenguajes, subyugando la racionalidad burocrática y organizativa a sus intereses para definir conjuntamente con ella la racionalidad educativa que establece el concepto y los criterios de la calidad (GIMENO, 1998: 309).

La cita incita a una segunda consideración, relativa a otra de las falacias sustentadas por esta nueva lógica, a saber, la de su supuesta oposición a los modos burocráticos de la escuela, que, en verdad, no hace sino reestructurar bajo un signo distinto. El cuestionario de autoevaluación y el modelo que lo informa son una buena muestra.

En las fases de aplicación del modelo (MEC, 1997b: 72-73), se contemplan, entre otras, tres significativas: la sensibilización del profesorado y personal no docente, la formación en el modelo y su divulgación. En estas tres etapas, el equipo directivo y los miembros de los "equipos de calidad" han de hacer valer su liderazgo respecto del resto de personal y del conjunto de la comunidad educativa: en la introyección del modelo y sus supuestos se persigue la incorporación progresiva, alentada por los ya partidarios, de aquellos que, conociéndola, serán necesariamente "proclives a la mejora". La metáfora de la mancha de aceite vale, entonces, para los centros del sistema público de enseñanza, y para el conjunto de agentes que operan dentro de cada uno de éstos. En este sentido, es necesario socializar unas determinadas "visión" y "misión" de la organización

—por utilizar la propia jerga del discurso y del modelo— que no obstante palidecen o se supeditan a la filosofía de gestión y evaluación del centro: ser iguales para, al cabo, ser distintos.

Tras la publicación del cuestionario de autoevaluación, aparece la **Resolución de 27 de Mayo de 1998 por la que se dictan Instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Docentes (BOE 131, de 2 de Junio de 1998)**. En ella se alude a la especificidad de los procesos de las instituciones educativas pero también al hecho de acontecer en un contexto organizacional, *“de ahí la necesidad de integrarlos dentro de una visión global de la gestión”*.

Curiosamente cuando se publica la resolución 16 centros (10 de secundaria) habían experimentado ya el modelo, a lo largo del curso 1997/98. Es esa circunstancia la que da origen a la resolución, aparentemente, en previsión de que nuevos centros se interesen en el modelo, que ya se define de autoevaluación y de mejora, es decir, se presenta como el *Plan para la Gestión de Calidad en la Enseñanza Pública* que en verdad es. A estas alturas se iba ya por la segunda convocatoria de los PAM, se había testado la autoevaluación que ahora se regula, por lo que se ofrecía el modelo como un ciclo completo de mejora continua. Faltaban únicamente los anunciados Premios a la Calidad, para completar la lógica que representa el esquema que mostramos en la página siguiente (**Figura 5.2.**). Se pretende que el modelo se convierta en dinámica de trabajo habitual de los centros, para afectar la forma en que los profesores gestionan los mismos a medio y largo plazo. Tal vez por ello, la vía emprendida, la estrategia diseñada, operara de manera poco evidente en principio, con una regulación en apariencia débil que se conjugaba, sin embargo, con el seguimiento y asesoramiento estrechos de la Inspección.

Si bien en la resolución se señala que la administración seleccionará centros de experimentación en cada provincia, no se especifican los criterios. Como ya vimos, la participación previa en los PAM sirvió de elemento de enganche para su posterior implicación en el modelo de innovación.

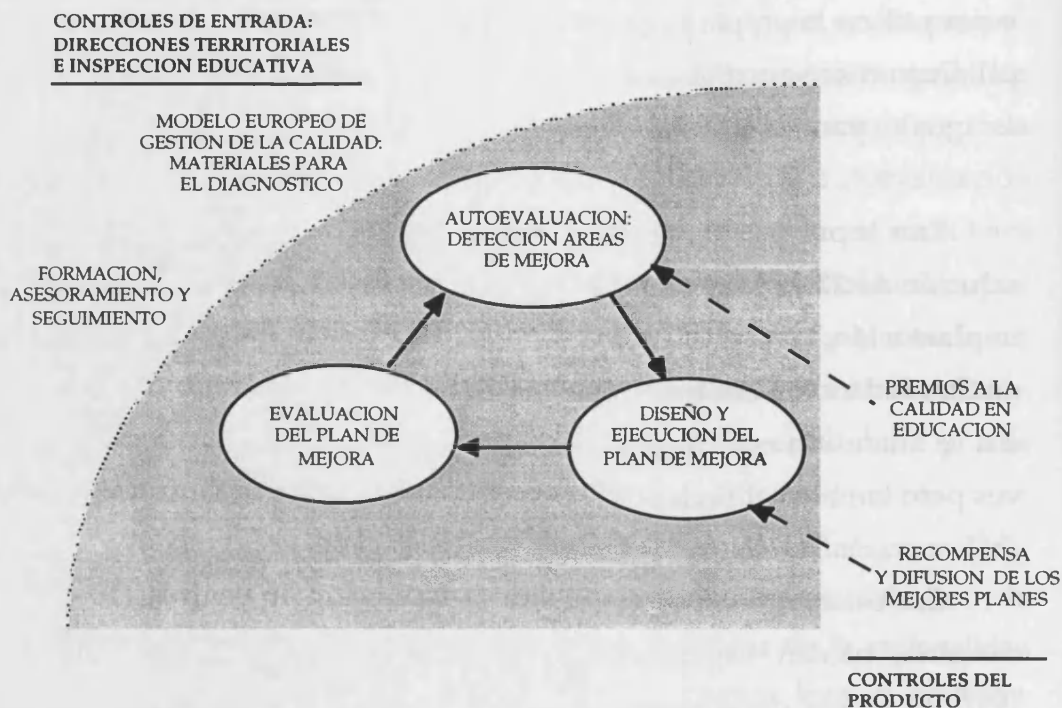


Figura 5.2.: Lógica del Modelo de Innovación.

Los PAM, no cabe pensar otra cosa, sirvieron para adelantar la introducción de los supuestos y la jerga del discurso. Si la determinación de un área de mejora quedó al arbitrio de los equipos directivos en los centros, en las dos primeras convocatorias de los PAM —salvo para aquellos que encadenaron ambas experimentaciones, como es el caso del centro que analizaremos—, a partir de ese momento se disponía de la herramienta que codificaba el autodiagnóstico y la detección de áreas de mejora, el ciclo completo.

Se habla de la designación de “equipos facilitadores” por provincias, así como la oportunidad de la comunicación y el intercambio entre centros a propósito de la implantación. Se recomienda asimismo la constitución en cada centro de un “equipo de calidad”, del que formará parte el equipo directivo y que recibirá formación específica en el modelo. Tal formación acontecería en el primer trimestre del curso y comprendería la familiarización con el marco conceptual, el Modelo EFQM y la propia herramienta, a partir de un caso práctico. Ya en el segundo trimestre, el equipo de calidad habría de realizar una autoevaluación de su centro. Dicha autoevalua-

ción se dirige a la determinación de áreas de mejora, que serán presentadas al claustro. El claustro selecciona las más pertinentes y el consejo escolar el o los que finalmente se lleven a cabo. Es decir, instancias fundamentales en el gobierno del centro como el claustro o el consejo escolar se limitan a decidir sobre opciones predeterminadas, y no parece que se dé demasiada importancia a una decisión a todas luces previa: la de la implicación en el propio modelo de gestión. En la aplicación de la herramienta y realización del diagnóstico los agentes son meros encuestados. Como veremos más adelante, se soslayan formas de participación democrática, o se limitan a la toma de decisiones, se sustrae el debate, porque en la filosofía que nutre el modelo se considera una pérdida de tiempo. En el marco de una "cultura de la eficacia", el debate y el conflicto resultan patológicos.

En coherencia con la estrategia de innovación emprendida, y casi simultáneamente, se publica la **Orden de 9 de Junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora en los Centros docentes públicos dependientes del MEC y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación. (BOE de 13 de Junio de 1998)**, que viene a sancionar la integración de los PAM en el ciclo de mejora continua e institucionaliza los citados planes. La fundamentación redundante en la jerga y argumentos ya apuntados, por lo que no insistiremos. Sin embargo, hay que destacar cuestiones de procedimiento. Por ejemplo, la propuesta aprobada por el consejo escolar es presentada a la administración y es ésta, representada por la Inspección, quien, junto al equipo directivo, determina los objetivos del plan, así como la forma de realizar un seguimiento de su ejecución. Parece pues que la participación de los órganos de gobierno del centro termina en la aprobación y que, puesto en marcha, nada hace al seguimiento del plan por parte del claustro o el consejo escolar. Por otro lado, el seguimiento por parte de la administración se torna más estrecho y la intervención de la Inspección augura un cierre en el sesgo de los planes de mejora y una atención especial al proceso de implementación del modelo de autoevaluación. De alguna manera, una vez el ciclo completo ha echado a rodar ya no conviene dejarlo al arbitrio de los centros, sobre todo en esta fase de consolidación de la dinámica emprendida.

La administración, además, establecería unas prioridades en la aplicación de los Planes de Mejora, que si bien no aparecen en esta orden, y a tenor de posteriores informaciones —aparecidas en la introducción al *Premio de Calidad en Educación* (MEC, 1999b) que comentaremos de inmediato— se derivan de los resultados del diagnóstico del Sistema Educativo Español (INCE, 1998a, 1998b) que glosamos anteriormente. Tales prioridades se refieren a:

- mejora de las competencias lingüísticas en castellano
- mejora de las competencias matemáticas básicas
- mejora de las competencias en idiomas modernos
- mejora de la organización de los centros
- mejora de la convivencia y del clima escolar de los centros.

Es decir, el contenido de los PAM se orienta hacia las competencias o habilidades básicas, en conformidad con lo ya señalado en el capítulo curricular, y los aspectos de gestión del centro y de la propia convivencia. Capacitación+disciplina+gestión parece ser la fórmula de las medidas que alientan un informe crítico, como vimos, con la ESO, y el interés de la administración en difundir unos determinados modos de gestión.

Sobre este interés, ESCUDERO (1999) comentaba lo siguiente:

La calidad que transpira la GCT es, en términos de rigor conceptual simplista, ahistórica, implica adoptar presupuestos y procesos para la mejora de la educación poco consistentes con el conocimiento del que se dispone sobre lo particular y, desde luego, cuando es articulada como se ha hecho en los Planes de Mejora, parece más apta para provocar ciertos ruidos, en lugar de efectivas nueces. Lo del ruido se refiere en este caso a mi sospecha de que su contribución pueda ser más efectiva para crear un cierto clima de opinión —y tal vez para otras funciones simbólicas— que para propiciar realmente los objetivos que declara perseguir (pág. 82).

No podemos estar de acuerdo con el autor; al margen del alcance práctico de la propuesta, que nos proponemos indagar, el modo “silencioso” con que se han implementado los planes, el ciclo completo, sugiere que no se perseguía el impacto mediático. Otra cosa es el efecto que los vaivenes de la propia Administración, sus prioridades políticas o de las afinidades con grupos de interés, pueda tener en el devenir de la

estrategia. Los PAM y el modelo EFQM iban dirigidos, no a la opinión pública, directamente al profesorado: es en este ámbito donde cabe aludir a funciones —aunque no sólo— simbólicas. Más certera nos parece la valoración que Escudero hace de estas políticas:

(...) A estas alturas supone una vuelta muy atrás presuponer que pueden y deben ser directores visionarios los líderes adecuados para movilizar una institución como ésta, o que los procesos de mejora hayan de vincularse a objetivos parciales, concretos, realistas y evaluables con objetividad, o que los profesores, por la satisfacción del trabajo bien hecho, vayan a participar activa y creativamente en dinámicas permanentes de mejora (ibid.).

Haremos un inciso en este recorrido para insistir en algunos aspectos de la difusión del modelo de gestión. Ya hemos advertido sobre el carácter un tanto difuso y hasta desordenado de las regulaciones. Pero casi tan importante como esta cuestión —de orden táctico, como hemos repetido—, es el hecho de que la difusión de los objetivos, contenidos y herramientas del modelo hayan encontrado vehículo preferencial en Internet, en concreto en la página web del MEC. Durante todo el proceso de implantación han ido apareciendo documentos relativos a la gestión de calidad y los instrumentos en que se concretaba, incluyendo los aspectos normativos, los resúmenes de los PAM mejor valorados, aspectos estadísticos de la participación de los centros, etc. Esta información, con un fuerte componente discursivo, se caracteriza, como otras muchas que circulan en la red, por su caducidad y aun mutabilidad. Hablamos de documentos perecederos, cambiantes, sin fecha ni autor, que llegan a constituirse en directorio de la Web para consulta de los centros. Algo, evidentemente, que dificulta el seguimiento y contribuye, en cierto modo, a la objetivación de una determinada visión de la gestión de los centros, en tanto deviene una forma “blanda” de presentar la información, atractiva y discursivamente elaborada. La aportación de las nuevas tecnologías a un diseño en red de un programa de innovación puede ser, con todo, fundamental, con tal que sean los propios centros los que utilicen una herramienta a su disposición para comunicar experiencias; cuando los contenidos están controlados por la administración, cuando las experiencias presentadas han sido seleccio-

nadas en virtud de su carácter ejemplificador y operan filtros previos, cuando la propia administración profesa una fe tal por un muy determinado modelo de innovación y emplea tales esfuerzos, no a ofertarlo entre otros sino a convencer de sus excelencias, entonces la herramienta deja de ser un vehículo para la comunicación e intercambio entre los centros y pasa a ser un amplificador de propuestas de la administración. ¿Dónde queda, entonces, la tan deseada autonomía de los centros?

La Orden de 14 de Septiembre de 1998 por la que se regula la creación del Premio a la calidad en educación (BOE de 2 de Octubre de 1998), y la de 21 de Enero de 1999, por la que se convoca el citado premio para el curso 1998/99 (BOE de 17 de Febrero de 1999), constituyen el último hito en nuestro recorrido. Estos premios se insertan en la dinámica del modelo de innovación, como política de reconocimiento al tiempo que elemento de difusión del modelo de gestión de calidad. Una guía con los criterios, subcriterios e indicadores puede hallarse en la página web del MEC bajo el epígrafe *Premio a la Calidad en Educación* (MEC, 1999b). De alguna manera, este premio cierra el círculo. Está dirigido a centros de titularidad pública y privada, con una cuantía de cinco millones de pesetas para cada modalidad. Curiosamente, la segunda convocatoria —Orden de 8 de Marzo de 2000, por la que se convoca el Premio a la calidad en Educación para el curso 1999/2000 (BOE de 16 de Marzo de 2000)**—, se dotaría con tres millones de pesetas tan solo. Cabe señalar en este punto que, si bien el ministerio reguló e impulsó el modelo en los centros públicos, éste también ha sido experimentado en centros privados. Este es el punto en el que ambas dinámicas confluyen, aquella que apunta a la desregulación del sistema público de enseñanza y aquella otra que señala la conveniencia de gestionar el conjunto de las instituciones sociales de acuerdo a semejantes supuestos, a la postre una sola. Se cifra en un millón de pesetas a los centros distinguidos especialmente por la calidad de su PAM y recursos adicionales para los en general implicados en la medida de las disponibilidades presupuestarias. Se contemplan asimismo menciones honoríficas para centros con evaluaciones positivas.**

La referencia para tales evaluaciones es el modelo EFQM, antes recogido, que sitúa las puntuaciones entre 0 y 1000. Es decir, el modelo de ges-

ción, traducido en herramienta de autoevaluación, se convierte en elemento de convergencia de los procesos y sujeta a los centros a criterios idénticos de evaluación. Los Premios a la Calidad en Educación se antojan un remedo de los ISO, sólo que baremados internamente en un primer momento, tras lo cual un jurado evalúa los informes que los centros efectúan de acuerdo con el Modelo Europeo, con objeto de determinar los premiados. Curiosamente, y al albur de este interés por la gestión de la calidad, algunos centros comenzarán a plantearse la posibilidad de recibir las certificaciones ISO, empezando por los de titularidad privada, aunque no cabe descartar que los públicos entren también en esa dinámica. A las autoevaluaciones internas con un perfil homogéneo se sumarían auditorías externas, ya no del sistema, sino de las propias organizaciones. La lógica, en cualquier caso, que preside ambas dinámicas es idéntica, sus implicaciones semejantes. Así, la autoevaluación deviene en ejecución interna de una evaluación diseñada y sancionada externamente. Nada más lejos del sentido de la autoevaluación institucional:

(...) Cualquier evaluación que se plantea desde la utilización de criterios estandarizados, contenidos en indicadores de pretendida validez universal, persigue la homogeneización de los comportamientos docentes (BELTRÁN y SAN MARTÍN, 1996: 82-83).

Como afirman BELTRÁN y SAN MARTÍN *"el concepto de autoevaluación muestra su fragilidad frente al modo en que actúan artificios neoliberales sobre las instituciones"*. Sirve, fundamentalmente, a la interiorización del control:

[...] La fabricación de los esclavos felices pasa por reconciliar a éstos con su condición, lo que se consigue apelando a sus escasos residuos del sentimiento de formar parte de una colectividad cuya pervivencia carga sobre sus hombros. La asunción por parte del trabajador de la responsabilidad por la calidad de su tarea elimina la necesidad de la coerción externa (...) También permite, por cierto, interiorizar la necesidad de flexibilidad laboral y sus ajustes (ibid.: 83).

Por la vía de la autoevaluación se introducen toda una serie de mecanismos de gestión —control— del personal, véase del profesorado, a través de la homologación de sus prácticas en los centros, que comportan pérdida de autonomía de un lado, y, ligado a las nuevas formas de trabajo, intensificación laboral. CHUBB & MOE (1990: 152 y ss.) señalan que una de las razones por las que el control externo puede interferir con el desarrollo de una escuela efectiva es el control sobre el personal. Ahora bien —añadimos—, la mejor manera de diluir las formas de control es socializar formas de trabajar que, con el atractivo de “lo nuevo”, lo más *in* en el mundo de la empresa —espejo de eficacia— permitan interiorizar ese control. En la medida en que los profesores evalúan sus prácticas de acuerdo a modelos diseñados externamente, alentados por la certeza de estar implicados en la mejora de su trabajo, con la motivación que proporciona un posible reconocimiento —externo también—, esa evaluación pierde relevancia interna. Los términos en que el modelo establece la valoración de su trabajo (los aspectos que contempla y los que no, cómo los define en sus indicadores, el volumen y carácter de las tareas que comporta, etc.) tiene implicaciones para el modo en que los profesores observan y juzgan su trabajo, para la manera en que la estructura de su práctica y aun su puesto de trabajo se ven alteradas. Bajo la apariencia de no intervención, de colaboración y difusión de “buenas prácticas”, el control se torna más angosto. Entre otras cosas porque estas políticas de innovación, portadoras de modelos de autoevaluación, se conjugan con evaluaciones del sistema en términos fundamentalmente de resultados. La predicada autonomía, entonces, traslada la responsabilidad sobre los resultados a los centros, y el modelo de gestión introduce uniformidad en las prácticas de un profesorado que progresivamente pierde control sobre un número mayor de aspectos de su trabajo. El acceso y mantenimiento del puesto de trabajo no están lejos de sujetarse a la lógica gerencialista que, entre otras cosas, pudiera suponer la adhesión al modelo, esto es, la interiorización de la necesidad de participar de determinadas filosofías de gestión de lo público y de la inevitabilidad de sus consecuencias en términos laborales. Algo que seguramente nos hará añorar modos burocráticos que, más allá de sus perversiones, garantizaban una cierta autonomía en el trabajo y unas condiciones de trabajo menos precarias.

Recapitemos en este punto la actividad desplegada en tres cursos académicos, que viene a completar la estrategia del Plan de Gestión de la Calidad:

	CURSO 1996/97	CURSO 1997/98	CURSO 1998/99
PLANES DE MEJORA	PRIMERA EDICION DE LOS PLANES DE MEJORA	SEGUNDA EDICION DE LOS PLANES DE MEJORA	GENERALIZACION DE LOS PLANES DE MEJORA
MODELO EUROPEO GESTION CALIDAD	ADAPTACION DEL MODELO EUROPEO DE GESTION DE CALIDAD: ELABORACION DE LOS MATERIALES	PUBLICACION DE LOS MATERIALES PARA LA AUTOEVALUACION APLICACION EXPERIMENTAL DE LA AUTOEVALUACION LA GESTION DE CALIDAD EN LA WEB DEL MEC	EXTENSION EN LA APLICACION DEL MODELO DE AUTOEVALUACION CONVOCATORIA I PREMIO A LA CALIDAD EN EDUCACION
FORMACION EN GESTION CALIDAD	PRIMERAS ACTIVIDADES DE FORMACION: DIRECTIVOS E INSPECTORES	LA GESTION DE CALIDAD EN LA FORMACION PARA LA ACREDITACION DE DIRECTORES	GENERALIZACION DE LA FORMACION EN DIRECTIVOS, INSPECTORES Y ADMINISTRADORES
GESTION CALIDAD EN UNIDADES ADMINISTRATIVAS		ADAPTACION Y EXPERIMENTACION EN UNIDADES ADMINISTRATIVAS	DIFUSION A LAS CC.AA. DEL MODELO Y SU APLICACION A UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Figura 5.3.: Cronología del Plan de Gestión de la Calidad

En el documento *Gestión de Calidad en Educación* (LÓPEZ RUPÉREZ, 1998) encontramos una justificación retrospectiva de todo el Plan de Gestión de la Calidad, que afronta su tercer ciclo, el correspondiente al curso 1998/99. En este artículo, López Rupérez destaca cómo la revalorización de las libertades individuales habría aumentado el nivel de exigencia de los usuarios sobre los servicios públicos (pág. 2). Algo que convierte a la Administración en “gestora de servicios públicos”. En el ámbito de la educación, en particular, la incorporación de la ESO a los Institutos “está generando en este tipo de centros problemas nuevos que exigen nuevos planteamientos organizacionales y nuevas estrategias de resolución” (ibid.: 3). Y ello en una sociedad, la postcapitalista, que cabe identificar como “una sociedad de las organizaciones”:

El profesor, en su calidad, de profesional, soporta mal la despersonalización que la generalización de la educación, en cierta medida, ha generado. Por ello, necesita, más que nunca, el reconocimiento, la valoración social y, desde luego, un entorno profesional gratificante que haga posible ese pacto imprescindible entre persona e institución, entre individuo y comunidad (ibid.: 3).

Vemos cómo una coyuntura social y política —la implantación de la Reforma— deviene oportunidad para un cambio en la gestión de las organizaciones. El autor se hace eco del paradigma de la complejidad de Morin como marco epistemológico de una concepción, la de la gestión de calidad, de la que en verdad puede decirse, la complejidad no es nota distintiva. Rasgos de ese paradigma son la incertidumbre, la apertura, la inestabilidad o el conflicto. Los supuestos con que trabaja este modelo de gestión trabajan desde la certeza, persiguen el cierre y la estabilidad, laminando o disolviendo los conflictos, considerados patologías del sistema. No se entiende, pues, que se adopte ese marco epistemológico más allá de que se pretenda hallar en él legitimación. En cualquier caso, la complejidad no aparece por ningún lado cuando se dice que los sistemas educativos tienen tres niveles de realidad bien diferenciados: el de los alumnos, el de los profesores y el de los equipos directivos (ibid.: 7). Una complejidad, en fin, que alcanza al propio concepto de calidad:

La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o factores de calidad; sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender convenientemente el concepto (ibid.: 7).

La convergencia se hace patente cuando López Rupérez se remite a los estudios y las comparaciones de la OCDE, que no sólo aportan una aproximación a esa multiplicidad de factores, sino que vendrían a poner de relieve la existencia de problemas comunes y carencias compartidas. En este contexto, la calidad de las escuelas es vista como *“una propiedad emergente de los centros educativos cuando operan de acuerdo con ciertos principios de funcionamiento que toman en consideración la complejidad”* (ibid.: 7), para a

continuación señalar el movimiento de las escuelas eficaces como "cobertura" de esa concepción. La introducción de la gestión de la calidad está servida, dada la *"necesidad de situar las acciones de mejora de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente abarcante"* (ibid.: 8). En este sentido, y como hemos venido advirtiendo, la concepción que sustenta la gestión de calidad bebe, en su vertiente educativa, ora del movimiento de escuelas eficaces ora del movimiento de mejora de la escuela, en una suerte de refundación o collage de aspectos de uno y otro que se hacen patentes en el modelo de innovación diseñado.

La dimensión ética de esta concepción se nutre de una cierta vocación humanista que desemboca con cierta facilidad en el clientelismo:

Con alguna frecuencia, en la literatura sobre la gestión de calidad en las organizaciones educativas las familias son caracterizadas como los clientes externos de la organización, lo que, desde una visión estática del concepto ha generado sencillas críticas de mercantilización de las relaciones educativas. No es éste el caso; la evolución de la noción de cliente ha atemperado su connotación meramente mercantil para poner el acento en la atención a las necesidades humanas de los beneficiarios de un bien o de los usuarios de un servicio con criterios de calidad; en definitiva, se ha humanizado (ibid.: 9).

Sabe bien el autor por dónde llegan las críticas, en particular, de los agentes o protagonistas —padres y profesores—, a una jerga que, con frecuencia es más evidente de lo que cabría esperar o, dicho de otro modo, cuyas resignificaciones no superan significados previos, y muy potentes, adheridos a determinadas nociones. La de cliente es un buen ejemplo.

La escuela de calidad —se nos dice— ha de ser una escuela eficaz, atenta a los resultados educativos. Más sorprendente resulta la siguiente afirmación:

(...) Sólo una escuela será equitativa si es eficaz, es decir, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales, toda vez que (...) cuánto más mediocres son las enseñanzas tanto más decisivo es el papel de las familias (ibid.: 10):

La eficacia no es objetable, como no debería patrimonializarse, pero afirmar que la compensación de desigualdades pasa por el eficaz funcionamiento de los centros es reducir el que debe ser uno de los principales fines del sistema educativo en su conjunto a una cuestión de gestión de los centros únicamente. El papel de las familias, o el peso de los déficits se relativiza cuando operan factores de igualdad en el sistema, no es algo que pueda dejarse a la eficacia en la gestión de los centros.

Metáforas recurrentemente utilizadas son las de las organizaciones inteligentes, las organizaciones que aprenden, sistemas adaptativos, organismo o red. Todas ellas están a la base del modelo metodológico:

La consolidación de los centros educativos como organizaciones inteligentes y de calidad requiere la realización de ciclos completos de aprendizaje y el desarrollo de procedimientos autocorrectivos que hagan posible la mejora continua de sus procesos y sus resultados (ibid.: 11).

La idea de ciclo, que comienza en el diagnóstico y termina en evaluación, para volver a comenzar, es la opción metodológica que conformará "el ciclo de la calidad", y ciclo es en geometría círculo, a la sazón metáfora predilecta de la gestión de calidad y la calidad total. Es en este punto donde las alusiones al Plan de Gestión de la Calidad surgen ya legitimadas discursivamente. Para empezar, introducir todas esas ideas en la gestión de los centros requería de un cambio cultural, algo que exigía, a su vez, *"una cierta paciencia y comprensión por parte de la Administración"*, en el contexto del *"inevitable tensionamiento tanto interno como externo derivado de la implantación de la nueva ordenación del sistema educativo"*, donde era previsible que el nuevo modelo de gestión fuera visto como una *"interferencia negativa"* (ibid.: 12). Es por ello que se emprendieron líneas de acción en el terreno de la sensibilización, como la formación, la difusión y el reconocimiento. De igual modo, era necesaria una *"progresividad en las acciones"* de acuerdo con el principio de *"convencer antes que imponer"*.

Ambas cuestiones confirman nuestras hipótesis sobre la estrategia de la administración. Si se fue flexible en la disposición de las acciones, otro tanto puede decirse de la implicación de las distintas Direcciones Provin-

ciales. A este respecto cabe hacer dos suposiciones: en la distinta implicación pudo contar la diferente receptividad de los respectivos agentes, unos más propicios o menos renuentes que otros, y/o la propia administración pudo a su vez utilizar esa mayor o menor sensibilidad con fines estratégicos. De hecho, en el documento se apunta una modalidad de experimentación donde el modelo se aplica en una zona piloto y, cuando es generalizado a otras, en aquélla se emprenden fases posteriores, nuevos objetivos y políticas. La estructura de ciclo, una vez lanzado el modelo, permite simultanear experiencias y fases. Las Direcciones Provinciales iniciadas sirven de enganche a las no iniciadas; de manera análoga, unos centros enseñan a otros, como los profesores de los equipos de calidad en los centros tratan de implicar a sus compañeros. Con el horizonte de un modelo que se expande y se comunica de modo reticular, el Plan de Gestión de Calidad ha avanzado un camino considerable en nuestro país; localizados sus foros de comunicación de experiencias en ámbitos semipúblicos en algún caso, fruto de la colaboración de la Administración con instituciones privadas, y articuladas las vías para la difusión de sus prácticas, sigue siendo en gran medida decisiva la labor de inspectores y otros miembros de la Administración. La aludida paciencia no es óbice para que el plan se haya desarrollado sin demora a distintos niveles y en diferentes ámbitos geográficos hasta mostrar un grado de expansión importante y, lo que es más importante aún, un margen considerable de aplicación, por incorporación en unos casos, por intensificación en otros.

Así, por ejemplo, y en el apartado de las unidades administrativas se ha trabajado en una adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad a este tipo de entornos, que se pretendía publicar con el título de *Guía para la autoevaluación de la Administración Pública*. Igualmente, se trabajaba en la elaboración de una suerte de adaptación —y la consiguiente guía— del modelo al aula, para el profesor en este caso, con la intención de completar el enfoque organizativo. Sabemos que tal iniciativa surgió en parte al albur de las quejas del profesorado que experimentó el modelo y apuntaba las carencias del mismo en este apartado. En cualquier caso, se tuviera previsto o no, el empeño en esta adaptación pone en evidencia algunas insuficiencias de un modelo que, aún con sus pretensiones de complejidad y sistematicidad, no alcanza a descifrar procesos implicados en las organi-

zaciones escolares, relacionados, precisamente, con aquello que constituye el sentido de la institución. Por otro lado, la querencia por la producción de guías desnuda el fuerte componente técnico del modelo y la pulsión convergente que informa su implantación, el deseo de asegurar la homologación de las prácticas.

He aquí, por cierto, una de las grandes paradojas del discurso de la gestión: la liberalización de la gestión de las organizaciones, con la desregulación de parte del sector público —el susceptible de beneficio— como objetivo, no supone una autonomía en los modos de gestión, antes bien camina de la mano de una uniformización del modelo. Podría decirse, en este sentido, que las promesas de autonomía y calidad portan el férreo control de unas prácticas y unos profesores que son, como todo en el modelo, objeto de gestión.

Hemos de aludir, finalmente, a una iniciativa que, aunque no se enmarca en el Plan de Gestión de la Calidad, guarda grandes semejanzas con él, y participa de parecidos supuestos. Se trata de la *Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Escolar. Proyecto Piloto Europeo*. (INCE, 1999), que emprende el INCE en el marco del programa SOCRATES de la Unión Europea, y que implicó a 101 escuelas en 18 países, con el propósito de “*compartir y conseguir un conocimiento más profundo de la calidad de los centros escolares, y de cómo mejorarla*” (pág. 9).

El proyecto consistía en la realización en los centros de un diagnóstico de acuerdo a una guía de autoevaluación. Tras esta primera fase, venía una segunda centrada en la mejora del nivel de calidad del centro, mediante el diseño de planes de actuación dirigidos a las áreas de mejora. Como vemos, el proyecto presenta grandes similitudes con el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, en lo que a la estrategia y modelo de innovación se refiere. Curiosamente, como formación en autoevaluación, dos representantes de cada centro asistieron a un curso sobre el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (MEC, 1997b), con lo que las semejanzas alcanzan igualmente al contenido o marco conceptual.

Todo ello en centros de secundaria. Se disponía de un grupo asesor que, en colaboración con la Comisión Europea, trabajó en el marco conceptual del proyecto, y un grupo conductor, ocupado en tareas de diseño

técnico, amén de un “amigo crítico” para cada zona o región de centros. El proyecto se dividía en un Subproyecto 1 (documentar e informar el proceso de selección de métodos de evaluación) y un Subproyecto 2 (aprovechamiento de los resultados de la evaluación y realización de planes de mejora). Si bien los centros gozaban de libertad para adecuar el procedimiento de evaluación a su contexto y estado de desarrollo, habían necesariamente de compartir una serie de áreas de diagnóstico. Esto es, un proyecto de autoevaluación dirigido externamente y con objetivos que exceden la mera utilidad para los propios centros implicados, dirigidos a la validación de un determinado modelo.

Como criterio en la selección de centros se incluyó la experiencia positiva en autoevaluación o, en su ausencia, la existencia de “*un clima favorable a las ideas nuevas y voluntad innovadora*”. La edad de los alumnos y su nivel socioeconómico eran otras variables. La relativa al ámbito geográfico se desdeñó en nuestro caso, y todos los centros fueron de Madrid, una de las zonas donde el Modelo EFQM había encontrado mayor eco, tanto a nivel de la administración como de los propios centros.

Cada centro elaboraba un perfil de candidatura, suerte de encuesta inicial donde se incluían, entre otros aspectos, las actividades de evaluación interna o externa de la calidad. En el caso de los centros españoles, estas actividades se reducían a la elaboración de informes o memorias internos (departamentos) o externos (para las administraciones), ya que, se apunta, la observación del profesorado por el personal del centro no se da en los centros públicos (sí en los privados). La evaluación externa es, como en el resto de Europa, poco común. Entre las áreas sugeridas, las respuestas sugieren que el logro del alumnado y su actitud con respecto al centro son las más evaluadas, internamente en todo caso. En el caso español, los centros privados parecen evaluar casi todas las áreas sugeridas.

Señalaremos ahora algunas similitudes con la experimentación del Modelo Europeo (que tendremos ocasión de analizar en un caso en el capítulo 7), que revelan una identidad de propósitos y métodos, al cabo, de formas de entender la autoevaluación, la innovación y la propia gestión.

Había interés en generar una red de centros, favoreciendo visitas e intercambio de experiencias. Asimismo, se efectuaron reuniones de coordinación, hasta un total de 9 en un año. En las reuniones se evidenció una

cierta confusión, y el recelo a la participación de padres y alumnos. La evaluación consistió básicamente en cuestionario, *“evaluaciones cualitativas no se han intentado”* (ibid.: 19).

Otra similitud con el Modelo Europeo, que puede no ser la última:

Se echa en falta la formación. Junto con la necesidad de hacer propios los instrumentos para que sean aceptados, se lucha con la falta de experiencia en este campo (ibid.: 19).

En el caso del Modelo EFQM la aplicación de los cuestionarios de autoevaluación requería de una formación técnica importante, y, como veremos más tarde, de una cierta adaptación. En el texto se alude a un nivel de autoexigencia del profesorado y una ambición de metas que *“no está en concordancia con las metas pretendidas por la guía de autoevaluación del proyecto”* (ibid.: 19), que remite, de nuevo, a la relevancia o sentido de la autoevaluación para los propios implicados, y al interés de sus gestores, o a la relación entre ambas cosas.

Sobre la participación cabe afirmar, como observaríamos más tarde en el caso del Modelo Europeo, que el proyecto fue realizado por un equipo gestor en los centros —que suele coincidir con el equipo directivo—, que implicó escasamente al resto (sujetos pasivos, objeto de los cuestionarios), y que el papel de los órganos de gobierno se limitó a ser informados puntualmente.

Las reuniones se sucedieron en un número importante, en ocasiones a costa del tiempo personal de los profesores, esto es, fuera del horario. El carácter técnico de los trabajos, y la falta de formación, abonaría las tesis de la descualificación y la intensificación laboral ya descritas.

El proyecto sirvió para socializar una cierta concepción de la autoevaluación y, con ella, cabe pensar, del modo de entender la propia organización. A medio plazo, el proyecto pretende generar una dinámica de autoevaluación-mejora. Igualmente, hay una querencia por objetivos y áreas de trabajo manejables, en cuyo marco, objetivos más ambiciosos son vistos como algo paralizante.

Una de las recomendaciones a la Comisión Europea en la Conferencia de Viena (1999), que cerraba el proyecto, se refería a la difusión de las

buenas prácticas, con el objetivo de crear una base de datos y una página en Internet para el intercambio de experiencias, extremo éste que se vio reforzado por las visitas a centros de otros estados.

El cruce más evidente entre ambos proyectos, al menos en nuestro contexto, fue la realización de un curso de formación en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad:

(...) El proyecto piloto europeo deja la puerta abierta a las políticas de autoevaluación de cada país; por ello aunque el modelo europeo de gestión de calidad elaborado por el ministerio y la guía de autoevaluación del proyecto piloto europeo son propuestas muy distintas, al ser ambas caminos para la autoevaluación, los centros acogieron favorablemente la formación que se les podía proporcionar al iniciarles en el modelo europeo de gestión de calidad (ibid.: 33).

¿Por qué, entonces, conviven ambas? ¿Qué sentido tiene implicarse en un proyecto e iniciarse en los entresijos conceptuales y metodológicos de un segundo? ¿Acaso pretendió el ministerio "volcar" un proyecto en el otro, o, sencillamente, no andan tan alejados el uno del otro? Las reuniones del proyecto piloto comenzaron en octubre del 97, en España cabe pensar como en otros países, y en Noviembre del mismo año las de nivel europeo. Por aquellas fechas, recordemos, el MEC iniciaba la experimentación del Modelo Europeo. Los centros implicados en ésta no fueron, sin embargo, los participantes en el proyecto piloto (de hecho estos últimos requirieron formación que los primeros ya habían recibido), si bien alguno de los centros privados ya había tomado contacto con dicho modelo. ¿Se sumó nuestra administración a un proyecto de autoevaluación de la calidad aprovechando de algún modo la infraestructura técnica creada para otro ya en marcha? Los supuestos de uno y otro no debían ser, en cualquier caso, extraños, más bien debió tratarse de estrategias paralelas, impulsadas por organismos distintos pero desde idénticas concepciones. Es significativo, con todo, que coincidan en el tiempo sendos modelos de autoevaluación e innovación tan similares, abanderados ambos de la calidad.

Tras un cuestionario inicial donde los centros indagaban sus objetivos, sus actitudes hacia la autoevaluación y, en fin, un perfil de autoeva-

luación, que reflejara una imagen del centro desde el punto de vista de alumnos, padres y profesores, en 5 de las 10 áreas predeterminadas para cuatro grandes bloques: resultados (éxito escolar, desarrollo personal y social, trayectoria de los alumnos), procesos a nivel de aula (uso del tiempo de aprendizaje, calidad de la enseñanza y del aprendizaje, apoyo en caso de dificultades de aprendizaje), procesos a nivel de centro (el centro como lugar de aprendizaje, el centro como lugar social, el centro como lugar profesional), y entorno (el centro escolar y el hogar, el centro escolar y la comunidad, el centro escolar y el trabajo). La "guía práctica de autoevaluación" ofrecen métodos (o indicadores) para evaluar cada una de las áreas. El INCE ofreció, además, los materiales para el diagnóstico elaborados para el Modelo Europeo de gestión de calidad, como modelo o matriz para los cuestionarios.

En el área de éxito escolar el referente para la comparación fueron los resultados de la ESO recopilados en los *Resultados de la evaluación de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria (Obligatoria y Bachillerato)* recopilados a partir de las actas de evaluación por el Servicio de Inspección Técnica. Esto es, de nuevo una práctica de autoevaluación es llevada al terreno de la rendición de cuentas y la comparación de resultados entre centros.

De entre las conclusiones de la evaluación del proyecto extraemos algunas de interés, a saber: "el grupo de dirección fue muy activo aunque no logró motivar a la gente", la participación mayor fue del profesorado, el proyecto no trajo cambios positivos para el aprendizaje del alumno, la autoevaluación ayuda a mejorar la gestión pero "la confianza en que mejore la enseñanza es menor", para poder dar importancia a la autoevaluación en España "hace falta un cambio cultural, verla como un camino hacia la mejora". En otro orden de cosas, se coincide en señalar que los cuestionarios fueron el método más utilizado para recabar la opinión de los "accionistas" (actores o grupos implicados), se destaca la necesidad de "contar con un líder y grupo líder entusiasta y trabajador", así como el conocimiento de técnicas eficaces de trabajo en grupo (ibid.: 80-81).

En resumen, medidas e iniciativas emprendidas por los gestores de nuestro sistema educativo, y otras en las que éste participa o se ve involucrado, trazan un mapa del discurso de la calidad en España, que lo es tanto

de las políticas y prácticas en que se concreta como de sus implicaciones, (como puede apreciarse en la figura 5.4., en la página siguiente).



Figura 5.4.: El discurso de la calidad en España.

El impulso cobrado por estas tendencias en la segunda parte de la década de los 90' atañe, desde luego, a las determinaciones de ámbito mundial, proyectadas en políticas y recomendaciones por los referidos organismos internacionales, pero atiende igualmente a la mediación de una concreta administración, a su especial sensibilidad por determinados modelos de gestión, de un lado, y por dinámicas de evaluación del sistema ausentes en su magnitud hasta ese momento. La confluencia de estos dos vectores, y de otros de menor envergadura pero con no pocas implicaciones, trazan un mapa en torno a la calidad que altera el equilibrio de las

políticas educativas en nuestro país. Unas son más evidentes, más difundidas —las relativas a la evaluación, por ejemplo—, otras menos conocidas, más silentes si se quiere, pero no menos efectivas. Un mapa que conjuga lo macro y lo micro, entonces, la rendición de cuentas y la alteración de los marcos de percepción de los profesores (y, de resultas, la manera de entender su práctica y aun su puesto de trabajo), control de productos y control de procesos, en un sistema que tiende a la desregulación de la gestión —homogeneizada en sus supuestos— y la regulación de los procesos y productos.

6.- EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN LAS PRÁCTICAS: UN CASO PARTICULAR DE LO POSIBLE.

6.1.-*Habitus* docentes y configuración de las prácticas escolares: generalidad de los contextos discursivos.

6.2.- Herramientas para el análisis del discurso de los profesores: supuestos metodológicos.

6.2.1.- Las entrevistas y el análisis documental.

6.2.1.1.- Las entrevistas.

6.2.1.2.- El análisis documental.

6.2.2.- El análisis del discurso.

6.2.3.- El diseño de investigación y la validación.

6.3.- Un relato sobre el poder de inducción de una práctica discursiva.

6.3.1.- Explicitación de algunas opciones metodológicas.

6.3.2.- Avatares de una investigación localizada.

6.3.3.- Reconstrucción de una práctica: la tramoya del relato.

6.1.- *HABITUS* DOCENTES Y CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: GENERALIDAD DE LOS CONTEXTOS DISCURSIVOS.

En los capítulos 3 al 5 hemos abordado la reconstrucción del particular mapa del discurso de la calidad. Mapa que, como ya advertimos, discurre en planos diversos. Aquí, el análisis geográfico del discurso hace a la demarcación espacial, no sólo en el sentido de explicar las interrelaciones entre los contextos nacional y supranacional, pues la íntima conexión distancia-cercanía en el espacio mundial hay que entenderla también en el ámbito de otro tipo de 'espacialización'. Este dimensión del análisis es también geográfica, pero no puede explicarse tan sólo como una prolongación del anterior, un acercamiento o concreción mayor, un mero movimiento de *zoom*.

Y es en relación a esta nueva dimensión que retomamos nuestra argumentación justo en el punto donde la dejamos al cerrar —como ahora vemos, provisionalmente— el capítulo segundo. Lo hacemos, eso sí, habiendo cubierto la distancia que lleva de las condiciones de emergencia a las políticas, de las determinaciones a las prácticas discursivas. Pero es necesario, todavía, adentrarnos en lo que podríamos llamar "el otro lado". No es un giro esotérico en el análisis, se trata más bien de indagar la posible existencia y, en su caso, el cariz de un cierto discurso de los profesores en torno a la calidad de sus prácticas, su trabajo y su centro.

Ahora bien, ¿cómo hacerlo si la mera suposición de que exista un sujeto tal como "los profesores" en nuestro sistema resulta tan frágil como el número considerable y la disparidad de circunstancias de cada uno de ellos?

Cierto es que esa disparidad, como vimos en el capítulo 2, no es total, o no está desprovista de aspectos transversales, en la medida que es posible hallar condiciones comunes a las circunstancias, modos de pensar y de hacer, y los contextos de trabajo de los profesores. Nos referimos, en concreto, a los procesos de institucionalización, a los *habitus* docentes, a las culturas de la enseñanza, constructos todos ellos que vienen a designar una comunalidad de elementos en las prácticas de un colectivo mayor —el de los profesores en nuestro país— en relación a los múltiples posibles colectivos de profesores en los centros, y aun los posibles diversos en cada

uno de ellos. Esta comunalidad es un vector de explicación —de gran potencial— de ese otro lado al que aludíamos, de la suerte de reverso espacio-tiempo, indistinguible a primera vista, como en esas estampas que adquieren contornos y colores distintos con sólo mirarlos desde un ángulo nuevo.

Los efectos del discurso han de indagarse en los procesos de recepción en las prácticas docentes, para grupos de agentes (profesores) concretos; pero ese carácter situado de la recepción establece los márgenes de la explicación. Dicho de otro modo, en contextos y con grupos de agentes concretos podemos hallar explicaciones a los efectos de la socialización del discurso que contienen indicios de su recepción más generalizada, en tanto las situaciones y los grupos de agentes tienen características similares, generalizadas. Pero tales explicaciones contienen igualmente los límites de su generabilidad, que es necesario explicitar.

Hablamos, claro está, de la validez de la indagación en un contexto concreto, para un grupo particular de agentes, en términos más amplios. Si no operábamos a la manera del *zoom* en un sentido, no lo haremos en el otro. Tal vez no se trate sino de situar en su justo término las pretensiones de generalidad de esta parte del trabajo, de naturaleza muy distinta a la mostrada en el capítulo 5. Y aquí, de nuevo, es la comunalidad de aspectos presentes o inscritos en las prácticas de los profesores de un concreto sistema educativo, lo que viene a establecer los márgenes y condiciones de una tal generalidad: la práctica institucionalizada, los *habitus* docentes, las culturas y tradiciones compartidas fijan los límites de la explicación como, al tiempo, le confieren un alcance que excede la particularidad del contexto investigado.

Comencemos, ya se ha dicho, donde lo dejamos en el capítulo segundo. Sabemos ahora más cosas del discurso que analizamos, y de las prácticas en que se materializa. Pero, ¿basta ese conocimiento para afirmar algo sobre cómo será recibido, introyectado por los profesores? ¿A qué tipo de conocimiento nos estamos refiriendo?, y, sobre todo, ¿dónde hemos de obtenerlo? Es momento de recuperar las categorías apuntadas en el citado capítulo para preguntarnos sobre la naturaleza del vínculo entre el discurso sobre la calidad en educación y los discursos de los profesores

sobre la misma, en caso de darse, por las atribuciones que los profesores puedan hacer a sus prácticas en términos de su calidad, las condiciones para ser calificadas como tales, los factores intervinientes, etc.

Entre las mencionadas categorías, una de especial potencia para nuestros propósitos, la de *habitus*. BOURDIEU (1997) apunta a una filosofía de la acción disposicional; la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (campos sociales) y las estructuras incorporadas (*habitus*):

(...) Sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como "caso particular de lo posible" (...), es decir, como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles (pág. 12).

Para: a) representar un modelo que aspira a una validez universal, y b) señalar las diferencias reales que separan tanto las estructuras como las disposiciones, indagando las particularidades de "*historias colectivas*" diferentes. Quedémonos, aquí, con la expresión "caso particular de lo posible", y la referencia a las historias colectivas, y advirtamos ya que la cuestión de la validez habrá de plantearse en este capítulo.

WACQUANT (1995: 17-20) se extiende en el pensamiento de Bourdieu. La tarea de la sociología es "*revelar las estructuras más profundamente ocultas de los diversos mundos sociales que constituyen el universo social*", así como "*los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o transformación*". Tarea que encuentra su justificación en la doble vida de las estructuras expresada por Bourdieu, a saber:

a) Existen en la "objetividad del primer orden", establecidas por la distribución de recursos materiales y de los modos de apropiación de bienes y valores socialmente escasos.

b) Existen en la "objetividad de segundo orden", bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales.

Los hechos sociales son, entonces, objetos y objetos de conocimiento de la realidad. Relación ésta que ha sido abordada de diversos modos.

Desde el estructuralismo y el objetivismo, el observador externo reconstruye "la especie de partitura no escrita según la cual se organizan las acciones de los agentes", que creen estar improvisando sus propias melodías: donde la práctica deviene ejecución del modelo del observador. Se precisa, pues, recuperar las interpretaciones de los agentes, su conocimiento práctico. Desde el constructivismo o el subjetivismo, en cambio, se reconoce la contribución del saber ordinario y la competencia práctica en la producción continua de la sociedad, concediendo un lugar preferente al agente. Adolece este enfoque, sin embargo, de una visión de las estructuras sociales como agregación de actos individuales, que lo torna incapaz de explicar su persistencia y la de las configuraciones objetivas, o el principio en base al cual se lleva a cabo el trabajo de construcción social (los agentes, individual o colectivamente, construyen la realidad social pero no las categorías que intervienen en ese trabajo).

Para Bourdieu, afirma Wacquant, más que formas antagónicas de análisis, estas dos perspectivas son momentos de un modo de análisis encaminado a restablecer la realidad intrínsecamente doble del mundo social, que exige:

1) Construir las estructuras objetivas, la distribución de recursos que definen coerciones externas (espacio de posiciones).

2) Reintroducir la experiencia inmediata de los agentes, con objeto de explicar las categorías de percepción y apreciación. De otro modo, las disposiciones que estructuran desde adentro sus acciones y representaciones (tomas de posición).

Apuesta Bourdieu (ibid.: 23-26) por un "relacionismo metodológico", integrado por sus nociones de campo y *habitus*, que impone el rechazo de la noción de 'sociedad': existirían, más bien, "esferas de juego", relativamente autónomas, que no pueden reducirse a una lógica societal única. La regularidad de la vida social se debe al *habitus*, mecanismo estructurante que opera desde adentro de los agentes, no siendo ni estrictamente individual ni por sí solo completamente determinante de las conductas. Suerte de "colectivo individualizado" por el rodeo de la incorporación, o individuo biológico "colectivizado" por la socialización: un operador de racionalidad práctica que trasciende al individuo, inmanente a un sistema histórico

de relaciones sociales, que conjuga estrategias sistemáticas y otras *ad hoc*, desencadenadas por el encuentro con un campo particular.

El *habitus* es creador, la introyección no opera en el vacío, ni es totalmente previsible. La creación es, al cabo, incertidumbre.

GIDDENS (1995: 170 y ss.) aboga por la integración micro-macro, confrontación que el autor no entiende como tal, en términos de enfoque teórico y de división del trabajo. Así, el interaccionismo simbólico o la etnometodología se ocuparían de las actividades de los agentes, y la macrosociología de los constreñimientos estructurales a esa actividad. Ya dijimos en el capítulo segundo que Giddens desdeñaba los enfoques de agregación, donde se operaba por traducción a niveles micro de propiedades estructurales. Sobre el "abordaje estructural", Giddens concluye:

(...) No existe algo que sea una categoría especial de "explicación estructural", sino sólo una interpretación de los aspectos en que formas variables de constreñimiento influyen sobre una acción humana (ibid.: 240).

Respecto del "individualismo metodológico", considera que el debate está exhausto, no así las cuestiones que aborda:

(...) Cualquier trabajo de investigación en las ciencias sociales o en la historia se empeña en referir acción a estructura, en rastrear, de manera explícita o no, la conjunción o las disjunciones de consecuencias buscadas y no buscadas de la actividad, y el influjo que esto ejerce sobre el destino de los individuos. Ninguna triquiñuela con conceptos abstractos podría reemplazar al estudio directo de esos problemas en los contextos reales de interacción. Porque las permutaciones de influjos son interminables, y no existe sentido alguno en que estructura "determine" a acción, o a la inversa. La naturaleza de los constreñimientos a los cuales unos individuos están sujetos, los empleos que ellos hacen de las capacidades que poseen y las variedades de entendimiento que revelan son todos aspectos en sí mismos sujetos a una manifiesta variabilidad histórica (ibid.: 246).

Exigencia, por tanto, de atender al "*nexo de recíproca modelación*" entre prácticas humanas y propiedades estructurales que se combinan con diversas formas de poder, y cuyo estudio sitúa Giddens en los contextos

reales de interacción. Cuestión central a este capítulo, que conduce sin solución de continuidad a una segunda: ¿qué valor damos a una investigación situada en un contexto determinado, para unos actores particulares, en nuestro caso, un centro o un grupo de profesores?

Hemos de extendernos en este punto en la consideración de las limitaciones de los modelos de conexión 'micro-macro', y las posibilidades de superación.

WIPPLER y LINDENBERG (1987: 135 y ss.), al analizar las distintas opciones en la superación de la distinción micro-macro advierten: (a) de lo insatisfactorio de los modelos de desagregación de fenómenos macro o agregación de fenómenos micro (enfoque, alcance o ámbito del problema); (b) a propósito de las proposiciones "no regulares" sobre fenómenos colectivos, el peligro de quedarse en lo meramente descriptivo y la reducción de lo micro a mecanismos psicológicos de los individuos (estrategia teórica); (c) respecto de los modelos de medida empleados, los indicadores para variables referidas a unidades observables son de menor entidad que las unidades construidas (así, sistemas de creencias quedarían limitados a juicios individuales); y (d) la influencia de los modelos de la microeconomía y las teorías de elección racional (no consideración de unidades que no sean los individuos, como empresas, hogares, etc.).

GIESEN (1987: 338-339), se refiere a tres problemas inherentes a los modelos de conexión micro-macro:

1) ¿Asume el modelo una diferencia fundamental entre los niveles micro y macro, o la conexión entre ambos se produce por simple agregación?, o el problema de la "*emergencia descriptiva*".

2) La diferencia entre los niveles micro y macro de la realidad social es no sólo un problema de descripción científica sino también un problema práctico para los individuos. Sobre las consistencias o inconsistencias prácticas entre las propiedades macro y las reglas e intenciones interiorizadas por los actores, o el problema de la "*emergencia práctica*".

3) Cómo explicar los procesos de cambio en ambos niveles. Pueden ser independientes hasta cierto extremo. Tal independencia permanece no problematizada si tan sólo la creatividad de los actores puede precipitar y originar cambios en el nivel macro. El problema de la "*emergencia explicati-*

va" de los macroprocesos: las macroestructuras como fuente de innovaciones independientes hasta cierto punto de los procesos de interacción. Pero la macroestructura es más compleja y tiene más capacidad de resolución de problemas que los individuos.

Giesen (ibid.: 340-347) desbroza los modelos de indagación y su virtualidad respecto de los tres problemas reseñados: (a) los modelos de coordinación, que indagan la relación entre acciones individuales y sus efectos macrosociales, donde se presta escasa atención a los problemas de emergencia descriptiva y se ofrecen soluciones al de emergencia práctica (los efectos paradójicos de las acciones), y las condiciones estructurales son tomadas de modo contingente; (b) el modelo categorial-analítico, atento a las relaciones entre lenguaje y actos de habla (el primero deviene evento en los segundos), que se centra en el problema de la emergencia descriptiva (las estructuras normativas se deducen a partir de un número amplio de observaciones) pero da una respuesta insatisfactoria al problema de la emergencia práctica —la discrepancia entre estructura y acción como error o distorsión patológica— y no resuelve la emergencia explicativa; (c) el modelo de antagonismo, que investiga la relación entre represión social y autonomía individual —ambas se llaman la una a la otra—, y resuelve los problemas de emergencia descriptiva y práctica pero remite la emergencia explicativa (el cambio) a la acción de una elite.

COLEMAN (1987: 163 y ss.) resume el problema criticando la agregación de creencias individuales para explicar el funcionamiento del sistema social y, en particular, la consideración de las determinaciones sociales como atributos individuales —su ignorancia al cabo—. Reclama, en este sentido, un modelo que contemple la interdependencia de las variables en juego: cómo acciones individuales pueden estar determinadas, y sus resultados tener consecuencias macro; cómo esas consecuencias remiten a la estructura social determinante y, al tiempo, ésta no resulta suficiente, pues sucesos o situaciones micro matizan, transforman o inventan otras soluciones, explican soluciones macro.

La cuestión radica en cómo integrar ambos planos, qué tipo de teorización los vincula. GERSTEIN, (1987: 86-90) señala cuatro principios metodológicos relativos a la tarea de crear conceptos teóricos que traduzcan (y

mapeen) variables en el nivel individual en variables características de sistemas sociales, y viceversa:

1) La acción social es inherente e inseparablemente dual, cuantitativa y cualitativa. Esto sugiere una adecuación interpretativa en el nivel estadístico y en el de significado, para el actor y para el observador.

2) El individuo (empresa, organización, etc.) no puede tratarse como intrínsecamente micro, y la sociedad (nación, economía, etc.) como inalterablemente macro: están relacionadas ambas en múltiples sentidos.

3) La naturaleza causal de los vínculos micro-macro no deben asumirse de antemano; proposiciones causales sobre la dirección de la conexión son hipotéticas e incompletas hasta ser probadas de otro modo. Micro y macro tienen un potencial interactivo donde el grado de conexión y el exacto balance de prioridad causal cambian con el tiempo y bajo condiciones diferentes (postura mediacionista). Especulaciones teóricas diversas son admisibles pero requieren contrastes empíricos.

4) El uso exitoso de un objeto o foco de análisis puede conducir a la reificación de la distinción micro-macro, deviniendo disciplina o escuela de pensamiento.

Para WIPPLER y LINDENBERG (op. cit.) al análisis sociológico sólo es tal si establece la influencia de condiciones sociales (acciones y cogniciones humanas, las condiciones sociales mismas, etc.) en el funcionamiento social; aluden a un "*programa mínimo*" cuya aplicación deviene descripciones situacionales, juicios orientativos, generalizaciones empíricas: si se pretende establecer proposiciones es necesario remitirlas a las "*condiciones límite o frontera*" que, de ser estables, permiten hacer hipótesis sobre la regularidad, en caso contrario la proposición será válida en un tiempo y espacio concretos. Ambas, nos parece, no son incompatibles, o la segunda puede entenderse como una acotación de la primera. En todo caso, esas condiciones frontera —relativas a instituciones, condiciones estructurales sociales, que comportan una limitación histórico-espacial— han de ser incluidas en la proposición, especificadas (si no controladas). Nos recuerdan cómo en la Filosofía de la Ciencia se establece un "*fondo*", un mínimo nivel teórico para el cual esas condiciones sean más estables y uniformes.

Al analizar las concepciones de '*individual*' (ibid: 140-144), los autores apuestan por las concepciones donde la primacía analítica radica en la so-

ciudad y la teórica en el individuo (individualismo metodológico). Para ellos, una teoría debe satisfacer una serie de condiciones o requisitos, a saber:

- 1) No requiere mucha información sobre cada individuo.
- 2) Debe permitirnos presentar condiciones institucionales y estructurales como mediadoras de metas y constreñidoras de la acción.
- 3) Debe admitir teorías psicológicas para influir sus asunciones.
- 4) Debe permitirnos expresar nuestro grado de ignorancia explícitamente (el carácter provisional de las hipótesis: la posibilidad de su revisión y aun reemplazo por otras más realistas). Remite a la capacidad para simplificar —por la complejidad de las condiciones sociales y su influjo— y hacer aproximaciones sucesivas a la realidad en el proceso de teorización, decreciendo el nivel de abstracción.
- 5) Debe ser bien corroborada como una teoría que explique la conducta humana en conjunto. Esto es, permite hacer predicciones o explicaciones más generales gracias a la influencia de las condiciones sociales pero también a la posibilidad de comportamientos creativos o particulares. La indeterminación, al cabo.

Esta postura permite resolver varios aspectos de la teorización, como son (ibid.: 144-150):

a) El *"problema puente"*, cómo conectar lo social y lo individual en un mismo nivel: formular proposiciones sobre la influencia de las condiciones sociales en las necesidades, deseos, etc. de los individuos y bajo qué circunstancias están sujetas a la iniciativa individual, esto es, las condiciones o asunciones estructurales para la acción no son sólo constreñidoras, generan igualmente oportunidades que los sujetos pueden percibir. Se trataría, en suma, de generar *"proposiciones puente"* que explicaran la conducta individual como conducta social, lo que hace tanto a las conductas socialmente constreñidas como a las *"conductas ingeniosas"*, posibilitadas por ciertas circunstancias sociales.

b) El problema de la transformación: cómo un fenómeno colectivo particular, cómo una institución, surgen de la acción social. La transformación de ésta en ciertos fenómenos colectivos, el proceso social en definitiva. Esto llama al desarrollo de estudios cualitativos o etnográficos, y a la necesidad de especificar *"constelaciones de condiciones sociales"* bajo las cua-

les ciertas acciones tienen o no un particular efecto colectivo, y facilita la búsqueda de cambios que deberían preverse para prevenir ciertos efectos no deseados.

c) La estructura dual de las explicaciones sociológicas: las elecciones de los individuos ocurren bajo constreñimientos institucionales y estructurales, y la transformación de acciones individuales en fenómenos colectivos es mediada por constelaciones de condiciones institucionales y estructurales. Metodológicamente, llama a la explicación de efectos individuales y su conexión con fenómenos colectivos, la remisión de las reglas de transformación a una constelación de "*condiciones frontera*". Finalmente, los fenómenos colectivos se convierten en condiciones que permiten explicar otros fenómenos colectivos —macrosociales ya—.

Frente a los modelos por él mismo criticados, GIESEN (op. cit.: 347-352), ofrece un modelo alternativo que conjugue las 'tres emergencias'. Un modelo interesado en las estructuras simbólicas, prácticas y materiales. Lo que vincula las macroestructuras y los procesos de interacción son las "*situaciones*": contienen el conocimiento simbólico que está a la base de una interpretación racional de la situación, las reglas compartidas y las diferenciaciones de posición, así como las circunstancias materiales de las acciones. Estas propiedades de la situación manifiestan la macroestructura en el nivel micro (ibid.: 348). Esto es, en una situación hay: una estructura simbólica común (patrones relevantes para concebir la situación), una estructura práctica común (reglas, normas e intereses inducidos por posiciones sociales) y una estructura material (recursos y técnicas disponibles) igualmente común.

La macroestructura simbólica abre campos a posibles procesos de interacción, y estructuras prácticas (como instituciones, por ejemplo) restringen esos campos. Pueden darse inadecuaciones entre el patrón simbólico y la situación, siendo la acción coherente con la estructura práctica y racional (estructura simbólica), es decir, cuando los factores distorsionantes están más allá, en otros sectores de la sociedad que afectan la acción, o en restricciones materiales. Se da, en este sentido, una progresiva separación entre la estructura práctica común y el macrosistema social (que no puede ser controlado), algo que está a la base de la emergencia práctica de las macroestructuras.

Las estructuras prácticas no pueden cambiar —emergencia explicativa— si no cambian las microactividades, pero los sistemas simbólicos sí pueden cambiar sin haber modificaciones micro. No así al contrario: difícilmente se darán cambios en una organización sin cambios micro. Las macroestructuras simbólicas pueden tener emergencia explicativa en relación a microprocesos mientras que las macroestructuras prácticas no. Tal emergencia no se dará hasta que tenga lugar un cambio de nivel desde las estructuras o procesos materiales a los prácticos, y de éstos a los simbólicos.

La distinción entre estructuras simbólicas, prácticas y materiales sirve, finalmente, al problema de la emergencia descriptiva: la validez o legitimidad de una institución no emerge descriptivamente de la decisión práctica de los individuos de reconocer dicha institución.

Según MÜNCH (1987: 320-328), la acción tiene lugar en un espacio definido por dos variables: la complejidad simbólica y la contingencia de acción. Esto es, la acción humana es significativa y controlada por símbolos (que varían en complejidad), permitiendo un cierto número de acciones cubiertas por símbolos y dejando una cierta contingencia de acción. Entre otras cosas, cabe recordar con COLLINS (1987: 199-200), porque en la interacción los participantes son portadores de (a) un cierto capital cultural, (b) un grado dado de energía emocional y (c) una reputación social e identidad, recursos que pueden entenderse como patrones macro relativos a grupos sociales.

Si ponemos en relación ambas variables —como continuos—, continúa Münch, obtenemos cuatro campos de acción presididos por la disponibilidad de medios, la especificidad de fines, la conformidad con las normas y la generalidad del marco de referencia (discurso, definición de la situación, símbolos, etc.), donde la cualidad que guía la acción sería, respectivamente, la adaptabilidad, la directividad, la estructuración y la identidad. La interacción, en cada caso, remite al uso de incentivos, la toma de decisiones políticas y la imposición de modos de acción, el compromiso con la comunidad y el discurso racional. Tales interacciones comportan presuposiciones que ligan espacio y tiempo, que van más allá de la situación interactiva, y tienen efectos en interacciones posteriores que, al sucederse, afectan a las macroestructuras.

Algo que permite al autor distinguir cuatro tipos de macroestructuras relacionadas con el análisis previo: el cambio por el mercado, donde una distribución dada de ingresos, bienes y servicios es resultado de interacciones previas y, a su vez, contribuye a una nueva distribución; la toma de decisiones políticas, donde normas y leyes condicionan interacciones que, a su vez, afectan a aquéllas; las interacciones comunitarias, que remiten y afectan de modo parecido a tradiciones y normas compartidas; el discurso racional, donde valores universales a la base de justificaciones son examinados en éstas. Se produce, en fin, una creación y recreación interactiva de macroestructuras en los diferentes tipos de interacción que afecta a éstas igualmente. Los macroresultados de los diferentes tipos de interacción están conectados con los otros tipos de interacción: existen vínculos entre los diferentes subsistemas y campos de interacción y macroestructuras que se explican, en ocasiones, en términos de coacción, constreñimiento, aislamiento mutuo, conflicto, etc. (ibid.: 335).

Problemática, en resumen, que nos devuelve a la —ya apuntada por Bourdieu y Giddens— reconciliación (dualidad en el segundo) entre estructura e individuo. Para COLLINS (op. cit.: 195-197) *“las estructuras nunca hacen nada, son sólo las personas en situaciones reales quienes actúan”*. Por tanto, es en el nivel micro donde debemos mostrar los procesos que causan cambio estructural y aquellos que son responsables de mantener y reproducir las estructuras de una ocasión a otra. La *“microtraducción de la macroestructura”* es insuficiente: es necesario mostrar cómo los microeventos, la conducta de los individuos en situaciones, están determinados por su localización espacial y temporal, y aun su repetición o número. La distinción entre micro y macro niveles es, entonces, *“un continuo, no una dicotomía”*. Cada microevento es afectado por la configuración espacial en que acontecen y el número en que tales situaciones se repitieron en el pasado.

Habla, Collins, de una *“macroestructura de nivel intermedio”*. Así, en las organizaciones formales hay que mostrar cómo la estructura organizacional está determinada por el formato (físico y numérico) de trabajo, y éste establece el escenario de las luchas por el control entre la autoridad y los subordinados (ibid.: 197). La microtraducción —entendida como opuesta a microreducción, en ambos sentidos por tanto—, puede ayudar a

establecer generalizaciones explicativas más poderosas en distintos niveles del "macrocontinuo".

Sobre la pretensión de generalidad en la investigación BOURDIEU (1995) advierte:

(...) Lo más importante no son tanto los resultados propiamente dichos, sino el proceso conforme al cual éstos son obtenidos. Las teorías son trabajos de investigación que requieren, no un debate teórico, sino una aplicación práctica capaz de refutarlas o generalizarlas o, mejor aún, de especificar y diferenciar su pretensión de generalidad (págs. 49-50).

Esto es, Bourdieu nos pone en la pista de una reformulación de las aspiraciones de generalización de la teoría, que nosotros entendemos en términos de determinación de los umbrales o condiciones que satisfacen la misma. Cuestión peliaguda, central a la discusión 'micro-macro', y a los supuestos que, al respecto, han devenido en paradigmáticos. Tal vez cabría empezar, en este sentido, por la propia construcción del objeto y, como afirma Bourdieu, verificar que el objeto que nos proponemos estudiar no esté atrapado en una red de relaciones a las cuales deba la esencia de sus propiedades:

(...) Tomar como objeto el trabajo social de construcción del objeto preconstruido (ibid.: 170).

Algo que llama al "*conocimiento intensivo de un fragmento o fracción*": conocer la esencia de la realidad de la cual se abstraigo un fragmento permite identificar las grandes líneas de fuerza del espacio cuyo coacción se ejerce sobre el punto considerado, para soslayar el riesgo de buscar y encontrar en el fragmento estudiado mecanismos o principios que en realidad se hallan fuera de él (ibid.:173). Esto supone "*abordar un caso empírico con la intención de construir un modelo*", investigar sistemáticamente el caso como "*caso particular de lo posible*". El razonamiento analógico permite "*sumergirse en la particularidad del caso estudiado (...) y cumplir con el propósito de la generalización*", método comparativo según el cual se conceptualiza en términos relacionales un caso particular constituido en caso particular de lo posible (ibid.: 173-175).

De lo primero ya nos hemos ocupado en gran medida en los capítulos tres, cuatro y cinco; a lo segundo dedicamos este capítulo y los dos siguientes.

HAMMERSLEY y ATKINSON (1994: 218 y ss.) aportan su particular visión del problema 'micro-macro' y la generalización. El análisis macro se referiría a las relaciones sociales de gran escala y la investigación micro al análisis de formas más locales de organización social. Los etnógrafos suelen adherirse a las segundas, pero éstas pueden servir para verificar teorías macro (en lugares y épocas particulares). Establecen, en consecuencia, cuatro tipos de teorías: (1) macro-formales (análisis de estructuras y funcionalidad del desarrollo de la sociedad), (2) macro-sustantivas (estudios de determinadas sociedades), (3) micro-formales (estudios de formas locales de organización social) y (4) micro-sustantivas (tipos particulares de organización o situación).

Hay implicadas en esta tipología dos dimensiones: la dimensión macro-micro (referida al alcance de los casos estudiados) y la dimensión formal-sustantiva (generalidad de las categorías bajo las cuales se pueden clasificar los casos). El estudio de categorías sustantivas puede situarse dentro de categorías formales; el estudio de una sociedad particular puede emplearse como base inicial para teorizar sobre un tipo general de sociedad.

HARGREAVES (1985) advierte una excesiva rigidez en esta tipología, que, en su opinión, genera una compartimentación. Aboga, en este sentido, por la búsqueda de '*teorías vínculo*'. Así, cuando se refiere al estudio del cambio en los sistemas educativos, apunta:

(...) Para aquellos de nosotros que somos lo bastante afortunados de continuar ganándonos la vida como sociólogos de la educación, estos cambios políticos y sus implicaciones para la práctica escolar sólo ponen de relieve de manera dramática lo que debería estar quizás siempre en el centro de nuestra preocupación profesional en cualquier caso: la explicación de las prácticas escolares diarias en el contexto de sus más amplios resultados y determinaciones (pág. 21).

Opina Hargreaves que la sociología de la educación se vio escindida en una serie de estudios atentos a las escuelas y otros centrados en el sistema, apreciándose una falta de intentos por conectar ambos planos:

Pero si los investigadores 'micro' a menudo parecen, como avestruces, estar muy preocupados por el más fino detalle de la vida en la escuela y las aulas, de modo que rara vez sacan sus cabezas de la arena para ver lo que está sucediendo en el mundo exterior, los teóricos del 'sistema' parecen con demasiada frecuencia tener poco contacto con el 'mundo real' (ibid.: 22).

Por lo que reclama establecer "*vínculos entre los diferentes niveles de la realidad, entre modelos de estructura educacional y la textura de la vida diaria*" (ibid.: 23). Al respecto de esos vínculos, Hargreaves coincide con otros autores en la necesidad de situar los trabajos etnográficos a pequeña escala, relativos a aspectos de la vida en las escuelas, en un más amplio contexto que dé cuenta de las presiones estructurales sobre la escuela y sus actores:

(...) Advertir los modos en que las estructuras sociales repercuten sobre y parcialmente conforman la organización de la vidas cotidianas de las personas (ibid.: 33).

La cuestión, dirá Hargreaves, es cuán lejos ha de llevarse este proceso de situación o ubicación:

(...) Como cartógrafos del mundo social, debemos también ser conscientes del dilema del cartógrafo —cuanto más complejos y comprensivos resulten nuestros mapas, cuanto mejor representen los territorios, menos útiles resultan para guiarnos a través de ellos (ibid.: 34).

En este sentido, el autor resalta la conveniencia de focalizar el estudio predominantemente en un nivel, siendo sensibles respecto de los otros:

(...) Evidentemente, no es posible explicar todo, pero no deberíamos usar esto como excusa para enterrar nuestras cabezas en estudios empíri-

cos a pequeña escala, o tornarnos exclusivamente preocupados por la especulación respecto de la 'totalidad social' (ibid.: 35).

Nota a retener, relativa a la pérdida de perspectiva, a la que hay que unir a aquella otra que previene contra la consideración de la evidencia como algo necesariamente 'micro' y la teoría como algo exclusivamente 'macro':

(...) El contraste entre micro y macro en este sentido es entre explicaciones de la conducta e interacción sociales en escenarios particulares como las aulas o salas de profesores por un lado, y explicaciones de fuerzas supra-individuales como la clase social y el estado que son más que agregados de los individuos que los componen, y que trasciende escenarios particulares, por el otro (ibid.: 36).

En consecuencia, se necesitan teorías sobre lo que ocurre en esos escenarios enmarcados temporal y espacialmente, y de las entidades supra-individuales que proporcionan un contexto para lo que sucede en esos escenarios concretos. La cuestión de cómo combinar esas teorías en los niveles micro y macro toca, según Hargreaves, con la dualidad de la estructura argüida por Giddens. La necesidad de cubrir el hueco entre el mundo de las interacciones cara a cara, por un lado, y la estructura social, por el otro, requiere de los que Merton denomina "*teoría de rango medio*":

(...) La teoría de rango medio es... intermedia entre las teorías generales de los sistemas sociales que son muy remotas respecto de clases particulares de conducta, organización y cambio social, para dar cuenta de lo que es observado y de aquellas descripciones minuciosamente detalladas de particulares que no son generalizadas en absoluto. La teoría de rango medio implica abstracciones, desde luego, pero éstas están lo suficientemente cerca de los datos observables como para ser incorporadas en proposiciones que permitan comprobaciones empíricas (ibid.: 41).

En suma, Hargreaves apuesta por un tipo de estudio que él mismo denominará '*linked micro studies*':

El aumento de *'linked micro studies'* podría ser uno de los más significativos desarrollos futuros en sociología de la educación, no sólo para la integración micro-macro como un interesante si no esotérico proyecto teórico, sino también para el más necesario intento de comprender el proceso escolar en el contexto de los cambios políticos, presiones económicas y así sucesivamente, y no aisladamente de ellos (ibid.: 43).

Un esfuerzo, a la postre, por mejorar nuestro conocimiento de

(...) Los complicados mecanismos mediante los cuales los constreñimientos económicos, políticos y sociales de la enseñanza y el aprendizaje son filtrados en el nivel escolar" (ibid.).

Estudios que, en cualquier caso, nos remiten de nuevo al problema de la generalización. De hecho, las aportaciones efectuadas en el ámbito del enfoque etnográfico son en gran medida cuestionadas por mor de su ubicación en "escenarios naturales". SCOTT (1996: 149 y ss.) afirma que la etnografía puede ser contrastada con aquellos métodos que permiten el estudio en condiciones experimentales, o aquellos otros que parten de datos retrospectivos obtenidos mediante entrevistas. Estos pueden ser generalizados a otros contextos. Algunos autores cuestionan tal circunstancia (cf. la 'invalidez ecológica', en Bracht y Glass, 1969). Pero como señala Hammersley (1992) hay grados de artificialidad en todos los tipos de métodos. Se está refiriendo Scott al problema de la generalidad, del que afirma:

(...) Las inferencias empíricas y predicciones pueden hacerse sólo dentro de límites probables (ibid.: 150).

Hay, incluso en los estudios experimentales, márgenes de error; además,

(...) Si existen claras diferencias entre el contexto experimental y el contexto al que esas generalizaciones empíricas se refieren, entonces la transferencia es sospechosa. Es sospechosa a causa de la pobre conexión entre los dos contextos, y no porque uno sea más real que el otro. Nos refe-

rimos, pues, aquí al problema de la generalización o transposición de un contexto a otro, a través del tiempo y el espacio, y no a su artificialidad o autenticidad (ibid.: 150).

De singular importancia es la aportación de los etnógrafos en el sentido de preservar el carácter único del caso antes que su representatividad; sí le preocupa, en contraste con esto último *“cómo el funcionamiento de ciertos procesos es iluminado por casos concretos”* (ibid.: 151). El caso estudiado puede ser un ejemplo del funcionamiento de determinados procesos, con una lógica interna, de manera que el investigador *“busca revelar y hacer explícita su geografía interior”* (ibid.: 152). Para ello, los investigadores han de haber identificado, previamente al trabajo de campo, el caso a estudiar. Más aún,

(...) Deben haber establecido ya los límites del modo en que lo entenderán, y consecuentemente describir el funcionamiento interno de su caso (ibid.).

Punto en el que cabe retomar la cuestión de la contextualización de la acción en relación al discurso de los actores, terreno explorado en el capítulo segundo y que en éste abordaremos, de nuevo, de la mano de GIDDENS (op. cit.), que en este fragmento se extiende en la consideración del lugar que ocupa la generalización en la teoría social:

(...) La tarea de definir y validar generalizaciones —no diré “leyes”— es sólo una prioridad entre varias otras prioridades o entre diversos propósitos de teoría social. El empeño de construir conjuntos de generalizaciones establecidas con certeza, vital (quizás) en los afanes de las ciencias naturales, no representa una ambición muy alta en ciencia social. Al menos, es lo que sostengo (pág. 11).

Las generalizaciones se agrupan, según el autor, en dos polos (ibid.: 20-22): algunas son válidas porque los actores mismos las conocen y las aplican en la puesta en escena de lo que hacen —de hecho *“no es necesario que el observador de ciencia social “descubra” estas generalizaciones por más que puede darles una nueva forma discursiva”*—; otras, en cambio, denotan cir-

cunstances que los agentes desconocen y que actúan sobre ellos al margen de lo que crean hacer, generalización que interesa a los sociólogos estructurales. Giddens considera ambos tipos de generalización inestables entre sí. Entre estos dos polos, no obstante, cabe destacar otros quehaceres de la ciencia social:

(...) La provisión de medios conceptuales para analizar lo que los actores saben sobre las razones por las que en efecto actúan, en particular donde no tienen conciencia (discursiva) de que lo saben o donde los actores en otros contextos carecen de esa conciencia. Estas tareas son ante todo de carácter hermenéutico, pero son parte intrínseca y necesaria de la teoría social (ibid.: 21).

Rescata así Giddens el valor del conocimiento (la conciencia práctica) de los actores:

(...) Lo que los actores son capaces de decir acerca de las condiciones de su acción y de la acción de otros se reduce en perspectiva si los investigadores no reconocen la significación posible de un conjunto de fenómenos discursivos a los cuales, como los actores sociales mismos, ellos sin duda podrían prestar ceñida atención, pero que en la investigación social a menudo simplemente se dan por supuestos (ibid.: 31).

Olvido que introduce un desequilibrio:

(...) Las condiciones causales incluidas en generalizaciones sobre la conducta social humana son intrínsecamente inestables por referencia al saber mismo (o a las creencias) que los actores tienen sobre las circunstancias de su propia acción (ibid.: 33).

Lo que lleva a Giddens a difuminar las líneas divisorias entre científicos sociales y actores legos, entendiendo que los primeros *"no tienen un monopolio absoluto ni sobre teorías novedosas ni sobre investigaciones empíricas de lo que estudian"*. En consecuencia, *"teorías y descubrimientos en las ciencias sociales son susceptibles de consecuencias prácticas (y políticas)"*, más allá de la voluntad de aplicación de las mismas por parte del observador (ibid.: 35). Aspecto de interés, que cabe relacionar con lo ya señalado en el capítulo

segundo al respecto de los expertos y los profanos, que hace también, pues, a la propia investigación.:

No existe mecanismo de organización social o de reproducción social averiguado por analistas sociales que los actores legos no puedan llegar a conocer también y a incorporar en lo que hacen (ibid.: 309).

Porque, como dice Giddens, corremos el riesgo de “descubrir” algo que tan sólo sea un tal descubrimiento para los extraños a los contextos de actividad:

(...) Por eso las objeciones de los legos a semejantes “descubrimientos” pueden tener una base muy sólida. La reificación en modo alguno caracteriza con exclusividad al pensamiento lego (ibid.).

En consecuencia, la labor investigadora adquiere nuevos perfiles (ibid.: 310-311). La condición para entrar en un campo de estudio es llegar a saber lo que ya saben los actores. Los conceptos del observador, en este caso, son de segundo orden:

(...) Es tarea de las descripciones sociológicas mediar entre los marcos de sentido en cuyo interior los actores orientan su conducta. Pero esas descripciones son categorías de comprensión que también requieren un esfuerzo traductor dentro y fuera de los marcos de sentido que convienen a las teorías sociológicas (ibid.: 310).

Una labor que incluye nuevas cláusulas, a saber:

1) *“Un estilo literario no carece de importancia para la precisión de unas descripciones sociales”.*

2) El observador introduce marcos de sentido asociados con ciertos contextos de vida social, *“para personas incluidas en otros contextos”.*

3) Una “descripción espesa” hará falta en ciertos tipos de investigación, sobre todo en los de índole más etnográfica, pero:

(...) Suele ser innecesaria donde las actividades estudiadas tienen características generalizadas con las que están familiarizados aquellos a

quienes se les ofrecen los “descubrimientos”, y donde el interés principal de la investigación recae en un análisis institucional donde los actores se consideran en grandes agregados o como “ejemplares” bajo ciertos aspectos definidos como tales para los fines del estudio (ibid.: 310-311).

Para lo que hace a nuestro estudio, la consideración de aspectos ligados a los *habitus* docentes, a los procesos de institucionalización de la práctica, a las condiciones institucionales y organizativas en que se desarrolla el trabajo de los profesores, vincularía, en su diversidad, a un conjunto de contextos y aun de colectivos de agentes, en parte, pero la advertencia primera exige del relato exhaustivo de aquello que no es necesariamente conocido, en este caso, las prácticas analizadas.

De hecho, cuando se refiere al análisis de conductas estratégicas, Giddens señala la necesidad de conceder primacía a “*una conciencia discursiva y práctica, y a estrategias de control en el interior de límites contextuales definidos*”, donde “*por expediente metodológico se suponen dadas propiedades institucionalizadas de los escenarios de interacción*”. Algo que implica, de nuevo, “*concentrar el análisis en la contextualidad de actividades situadas de grupos definidos de actores*” (ibid.: 314). Pasar del análisis de esas conductas estratégicas al reconocimiento de la dualidad de estructura, hay que “*tejer hacia afuera*” en un tiempo y un espacio:

(...) Tratar de ver el modo en que las prácticas que se ejercen en cierto espectro de contextos se insertan en tramos más amplios de tiempo y espacio; (...) intentar descubrir su relación con prácticas institucionalizadas (ibid.: 323).

Esto es, prácticas institucionalizadas en los centros (comunes) acogen otras nuevas, que, a su vez, podrían institucionalizarse igualmente. Tal vez no podamos incurrir en generalizaciones determinantes sobre el alcance de esa institucionalización en el conjunto del sistema, pero sí alertar de cómo podría discurrir dicho proceso mostrando —Bourdieu *dixit*— “un caso particular de lo posible”. Esto supone partir de las actividades situadas de unos actores estratégicamente situados, esto es, estudiar:

1) Las conexiones entre la regionalización de sus contextos de acción y formas más amplias de regionalización.

2) La inserción de sus actividades en un tiempo: hasta dónde reproducen prácticas arraigadas.

3) Los modos de distanciamiento espacio-temporales que eslabonan esas actividades con características de sociedades globales.

Así, la particular regionalización de los contextos escolares, las prácticas características de los mismos, el modo en que determinados formatos y prácticas admiten y aun propician la entrada de otros nuevos, o no tan nuevos, la manera en que formatos y prácticas nuevos o reconstruidos remiten a modelos sociales más amplios..

Giddens anuncia las tareas que derivan de su teoría de la estructuración (ibid.: 351-352): (1) elucidación hermenéutica de marcos de sentido, (2) investigación del contexto y la forma de una conciencia práctica (lo inconsciente), (3) identificación de los límites de un entendimiento y (4) especificación de regímenes institucionales. Investigar (3) —los límites del entendimiento de los agentes en los contextos variables de un espacio y un tiempo— “*presupone un conocimiento considerable de los niveles (1), (2) y (4)*”. ¿Puede aplicarse tal aseveración al estudio del entendimiento que los profesores tienen del discurso de la calidad y sus implicaciones?

Aquí reside, para Giddens, el *quid* de la generalización:

(...) Los mecanismos causales en generalizaciones de ciencia social nacen de las razones de los actores” (ibid.: 368).

El contenido del entendimiento de los actores, su carácter situado influyen en las circunstancias en que se aplican tales generalizaciones, de otro modo, “*los mecanismos causales son intrínsecamente inestables*” y “*las generalizaciones en las ciencias sociales son de carácter histórico*”, por lo que:

(...) Las circunstancias en que se aplican las generalizaciones están circunscritas en un tiempo y un espacio, puesto que nacen de precisas mezclas de consecuencias buscadas y no buscadas de una acción (ibid.: 369).

Distinción importante esta última, que hace a los corolarios, por ejemplo, de la implicación en determinadas prácticas, de la asunción de ciertos supuestos discursivos. El resultado de su aplicación puede verse,

por ello, afectado en distintos sentidos, mediado por factores organizativos, marcos de sentido comunes, tradiciones compartidas, etc.

La relación entre teorías y descubrimientos es, en ciencias naturales, tecnológica: la información generada es un medio aplicado a alterar el objeto. En el caso de las ciencias sociales, la relación es tecnológica sólo marginalmente, afirma Giddens, ya que *"no pueden proporcionar un saber (pertinente) que se pudiera "reservar", listo para inspirar intervenciones sociales"* (ibid.: 375). Tal circunstancia se debe al hecho que los "hiatos" entre teorías y descubrimientos, y las prácticas, son mucho menos evidentes, a costa, tal vez, de su impregnación del universo que analizan (ibid.: 376).
¿Una opción metodológica tan sólo?

USHER (1996) tercia en este debate en favor de una reconsideración de algunos supuestos sobre el propio carácter de la investigación:

(...) Hasta muy recientemente el enfoque dominante ha sido que, aunque la investigación se centre en contextos sociales particulares, su garantía, o la validez de su conocimiento, debe provenir de su localización fuera de cualquier contexto. Un sentimiento de extrañeza es evocado todavía ante la pretensión de que la investigación es una práctica social, sin embargo es sólo desde esa pretensión que resulta posible tanto examinar la actividad investigadora críticamente como comprender cómo la investigación puede ella misma ser una actividad crítica (pág. 9).

La epistemología hermenéutica/interpretativa en investigación social y educativa se centra en las prácticas sociales (ibid.: 18-20). Asume que toda conducta humana es significativa y, por tanto, puede ser interpretada y comprendida en el contexto de las prácticas sociales. Si la preocupación se centra en el significado dentro de las interacciones sociales, los enfoques positivistas o naturalistas olvidan la dimensión más importante de la indagación social. La acción humana cobra sentido a través de esquemas o marcos interpretativos, por lo que hemos de producir sentido respecto de aquello que investigamos pero también hacerlo a través de esos esquemas, una doble hermenéutica:

La cuestión es entonces que para conocer el significado de una acción aparentemente simple (...), es necesario comprender como está inmersa y es

inseparable de una red de creencias y prácticas, asunciones y presuposiciones culturalmente condicionadas. Además, mientras que los actores pueden ser conscientes de sus intenciones no lo son del conjunto de tradiciones en las cuales esa acción cobra sentido. Esto implica, como ya he señalado, que los significados no son correlativos con las intenciones (ibid.: 20).

Algo aplicable igualmente a la investigación, que, como práctica social, también participa de tradiciones. A este respecto, y por influjo de lo que Usher denomina "*enfoques postmodernos de la investigación*", ésta deviene una actividad socioculturalmente construida, ella misma "*productora de realidad*". Cuestión que remite, en primer lugar, a la implicación en la investigación del lenguaje, el discurso y los textos (ibid.: 27 y ss.). La generación de conocimiento es una práctica de producción textual; el lenguaje es portador y a la vez creador de los códigos epistemológicos de una cultura, los modos en que los investigadores conocen y el modo en que están situados en una determinada cultura. Por lo tanto "*ninguna forma de conocimiento puede ser separada del lenguaje, los discursos y los textos que operan en el seno de una cultura*" (ibid.: 27). Códigos construidos que tienen, pues, un poder normativo, y acaban por aparecer como naturales.

Una segunda implicación hace al descentramiento del sujeto de conocimiento; el postmodernismo cuestiona ese sujeto abstracto o trascendental, argumentando que "*los sujetos no pueden ser separados de su subjetividad, historia y localización socio-cultural*" (ibid.: 28). El sujeto de conocimiento está inserto en "*el texto del mundo*", constituido en la intersubjetividad, el discurso y el lenguaje. La separación entre sujeto y objeto, entre subjetividad y objetividad, es sostenible tan sólo mientras el observador sea representado como abstracto y descontextualizado, y el objeto conocido como "el otro" incapaz de afectar al investigador. La representación, al cabo, de "lo real" se construye o configura de acuerdo a sistemas de significado codificados.

Los eventos, procesos y fenómenos sociales son indeterminados, y las generalizaciones predictivas requieren de un cierre que presupone una "*realidad ordenada*"; ese cierre implica una violencia, esto es, toca con cuestiones de poder:

La dependencia del conocimiento de prácticas y contextos socio-culturales, de valores desconocidos, discursos tácitos y tradiciones interpretativas, significa que la investigación está incrustada en pre-construcciones de entendimiento, lo 'no dicho' y lo 'no decible' —esto es, la condición de todo conocimiento metódico. Todo conocimiento de lo real es textual, siempre ya significado, interpretado o 'escrito' y por tanto una 'lectura' que puede ser 're-escrita' y 'releída'. De ahí que no haya ni un punto originario de conocimiento ni una interpretación definitiva (ibid.: 29).

La realidad social no existe, pues, como un contexto 'extra-discursivo', más bien lo real y lo discursivo están íntimamente relacionados. Por esta vía, si la teorización disciplinar es una práctica de escritura, entonces no puede ser testada en la realidad. En consecuencia: ¿mediante qué estrategias discursivas mantiene una disciplina sus pretensiones de estatus del conocimiento? En el caso de las ciencias sociales, señala Usher, esto se logra mediante una representación binaria de la realidad social, y la consecuente represión de la ficcionalidad o textualidad de las ciencias sociales (ibid.: 30). Para el postmodernismo la objetividad es una construcción social, donde el uso de ciertos aparatos o mecanismos textuales construye el 'yo científico' del investigador 'objetivo'. Hay que prestar atención, pues, no sólo a los resultados y las metodologías, también al carácter de texto de la investigación:

Investigar en un modo postmoderno es adoptar una postura crítica hacia la práctica de producción y obtención de sentido que llamamos investigación. Se centra sin embargo no en el *mundo* construido e indagado por la investigación sino en el modo en que ese mundo es relatado, inscrito o textualizado en el *texto* de la investigación (ibid.: 31).

En nuestro caso, ¿no producimos "un discurso sobre los discursos"? Generalmente pensamos que al investigar producimos un texto que representa exactamente la realidad investigada; asumimos también que el uso apropiado de métodos asegura una representación exacta. Es más, tendemos a pensar que una vez hecho esto no hay más cuestiones que responder. Pero las hay: a qué responde nuestra investigación, cómo ha sido construida, qué se ha silenciado, qué le otorga autoridad narrativa,

qué relaciones de clase, género o raza producen nuestro discurso y cómo contribuye éste a reproducirlas, hasta qué punto fortalece o debilita nuestra investigación a los implicados en ella... (ibid.: 32).

Reflexión, nos parece, decisiva sobre la práctica de investigar y, fundamentalmente, la producción de discurso que opera en dicha práctica. Cabe recordar aquí las aportaciones de Foucault recogidas en el capítulo segundo sobre las determinaciones, limitaciones y exclusiones que pesan en las prácticas de producción de la verdad; como cabe —no puede ser de otro modo— llevarlas al ámbito de nuestra propia investigación, y de los límites que operan en la creación del relato de la investigación, de su inextricable conexión con la determinación del enfoque metodológico.

Para USHER (op. cit.: 33 y ss.) escribir es *“una actividad concreta, material, localizada dentro de prácticas textuales particulares”*, cada una con sus propias características, su propia forma y contenido, sus propios textos únicos. Algo aplicable, en particular, al ámbito de la educación. A la consideración del texto como algo neutral, vehículo de representación de la realidad, subyace el dualismo realidad-representación, y soslaya el hecho de que la investigación educativa es una práctica de escritura que construye realidad.

Cuestión importante pues incide en la consideración de la investigación como práctica social, y del escribir mismo, del relatar. Así, la apuesta por las prácticas discursivas en nuestro análisis del discurso de la calidad encuentra eco, y es indisoluble, del carácter de práctica discursiva, también, del propio relato.

Continúa Usher enfatizando en el carácter de práctica social de la investigación; ‘social’ es un antídoto contra la tentación individualista, ‘práctica’ nos aleja de la visión de la investigación como mero procedimiento:

Ver la investigación como una práctica social nos fuerza a reconocer ciertas cosas. En primer lugar, que la investigación no es un asunto de aplicar un conjunto de métodos trascendentales o seguir un procedimiento algorítmico. Es más bien un conjunto de actividades legitimadas por una comunidad relevante —esa es una de las razones por las que es social. Una consecuencia de esto es que algunas actividades serán consideradas apropiadas y funcionarán como criterios para validar los resultados, otras se-

rán descartadas y excluidas. Las comunidades definen las reglas de exclusión, establecen límites, e imponen cierres (ibid.: 34).

Estamos en el terreno de las condiciones de producción y el orden del discurso de Foucault. Precisa Usher que *"investigar no es simplemente un asunto de representación, reflejar o relatar el mundo, sino de 'crearlo' a través de una representación"*; habla, en particular del *"negocio de crear mundos"* y de cómo *"el escribir disuelve la oposición de hechos y ficción y revierte el papel privilegiado del primero sobre el último"*. En otras palabras, *"la actividad del que conoce influye aquello que es conocido desde el momento en que nada puede ser conocido al margen de esas actividades"* (ibid.: 35). Las implicaciones de la teoría postmoderna para la investigación pueden resumirse así:

(...) La reflexividad es vista ya no como un problema sino como un recurso. Nos ayuda a reconocer que nosotros mismos somos una parte en lugar de algo aparte del mundo construido a través de la investigación. Más que eso, sin embargo, revela que darse cuenta de la intervención de la reflexividad en la práctica de la investigación, del lugar de poder, discurso y texto, en un sentido, va 'más allá' de lo personal (ibid.).

De otro modo, la cuestión de la reflexividad gira nuestra atención hacia la 'identidad', ya no del investigador, sino de la investigación, lo que apunta a la comunidad dentro de la cual se localiza la práctica de investigar, la *"matriz disciplinaria de la comunidad"* (ibid.: 37). Señala Usher en la dirección del poder regulador del conocimiento de las disciplinas, con Foucault de nuevo. La reflexividad epistemológica nos lleva a tomar en cuenta el lugar de las comunidades de investigación, su poder de exclusión y cierre, *"nos dota de los medios para interrogar y problematizar nuestra inmersión entre ellos como investigadores"*, para no dar por sentada nuestra epistemología. Entender lo 'personal' en términos de lo social, lo cultural y aun lo político, puede ayudarnos a comprender que toda investigación requiere y opera a través de un conjunto de preconcepciones (ibid.: 38).

Para Usher la investigación es una práctica discursiva consistente en hacer desplazamientos a través de o en el lenguaje —o 'lenguajear', neologismo acuñado por Maturana (1995: 20 y ss.)—, concepción que cuestiona determinadas certidumbres:

(...) Semejante pretensión problematiza la idea de la investigación como aquellos procedimientos y métodos diseñados para garantizar representaciones 'verdaderas' del mundo (USHER, op. cit.: 39).

Así, la metodología o el uso correcto y sistemático de métodos, es vista como el modo de desterrar el problema de la reflexividad, y opera a través de la descontextualización, donde los métodos separan o distancian el sujeto y el objeto, el investigador y el investigado, una suerte de garantía que evita la contaminación del conocimiento por las actividades del investigador. En este sentido Usher prefiere hablar de métodos concretos que de un 'Método trascendental':

(...) La representación es un *trabajo* representacional, algo que se logra en la investigación como práctica de escritura. Métodos concretos, por lo tanto, hacen su trabajo dentro de prácticas representacionales específicas que definen discursivamente el tipo y grado de separación de sujeto y objeto, la combinación de semejanza y diferencia, que es apropiada y necesaria para distinguir tipos de investigación. Aquello que es una representación 'adecuada' o 'veraz' no es, por tanto, función de un Método trascendental sino de un *logro* práctico (ibid.: 40).

En el contexto epistemológico de las ciencias naturales, la reflexividad es algo a ser metodológicamente eliminado, no así en las ciencias sociales, donde el problema pasa a ser el de la doble hermenéutica y sus efectos (con Giddens). Tal problema es resuelto de diversas maneras: (1) aunque investigador e investigado coinciden en prácticas representacionales, las representaciones del primero operan en un nivel superior o meta-nivel y, entonces, están eximidas del problema de la reflexividad; (2) en etnografía e investigación en profundidad se acepta pero se trata de atenuar sus consecuencias (generalmente reflejando el proceso de la investigación, su historia); (3) la etnometodología y la etnografía crítica van más allá aceptando en todo su rigor la reflexividad:

(...) La investigación, pues, sólo puede entenderse como una actividad de construcción discursiva donde la representación y aquello que es

representado no pueden ser separados porque son mutuamente interactivos (ibid.: 42).

Finalmente, Usher recuerda que el texto no es sólo lo que se escribe en las páginas es también: (a) un con-texto (la autobiografía situada del investigador/lector), (b) un pre-texto (el lenguaje); (c) el sub-texto (paradigmas, tradiciones y discursos de saber/poder que se expresan y sus efectos); y (d) inter-texto (la estructura del campo, los vínculos y resonancias entre textos) [ibid.: 45-48]. En suma, concluye Usher,

(...) La reflexividad no se ocupa del texto realista, sino más bien de los procesos y efectos de poder que están simplemente ocultos a lo largo de los textos. Juega todavía un papel en ayudarnos a considerar, como investigadores, el modo en el cual nuestros dualismos, marcos de trabajo y categorías, todas las herramientas intelectuales básicas de la investigación, están relacionadas con el poder (ibid.: 48).

En resumen, abordamos la reconstrucción de una "historia colectiva" que pudiera emerger como "caso particular de lo posible", lo que nos obliga a acercarnos a los contextos de interacción donde tales historias se construyen para indagar las situaciones que nos interesan, en particular los cambios que el aterrizaje de determinadas prácticas de mejora y gestión de la calidad procuran en los modos de entender y actuar en prácticas con el tiempo institucionalizadas. Una historia colectiva lo es para un grupo de agentes, pero, en la medida que éstos y las situaciones que analizamos participan de similares características, de unas mismas condiciones institucionales por ejemplo, en tanto los *habitus* docentes aportan una matriz simbólica con una comunalidad de elementos, nos es posible formular algún tipo de hipótesis sobre la generalidad de los procesos indagados y las conclusiones alcanzadas. Tales hipótesis son tan regulares como provisionales, algo que supone establecer unas condiciones límite, especificar y diferenciar las pretensiones de generalidad, entre otras cosas, haciendo expresión de ignorancia sobre el alcance de las mismas.

Pueden entenderse esas hipótesis, susceptibles de contraste, como "teorías vínculo" que expliquen las prácticas en sus contextos, con sus

determinaciones y sus resultados, que sitúen, en nuestro caso, procesos de cambio o innovación en la escuela en los más amplios procesos de cambio social, económico y político. En este sentido, los límites de las inferencias se sustentan en la similitud de los contextos más que en los métodos empleados; éstos deben ir dirigidos a entender las situaciones o prácticas analizadas y describir los procesos implicados. Un aporte nuclear para ese entendimiento son “las razones de los agentes”, los límites de su propio entendimiento. Por tanto, una descripción que no requiere entrar en determinados niveles de “espesor”, por cuanto existen características generalizadas, y que debe centrarse en las prácticas novedosas en este caso, y su relación con las prácticas solidificadas. El relato de tales procesos deviene un discurso sobre los discursos de los agentes, una (re)construcción que se quiere veraz pero no deja de ser “escritura”.

En este marco, la selección de los métodos y herramientas viene determinada por una serie de propósitos, a saber:

1) Comprender la evolución de la situación y prácticas analizadas en un contexto y con un grupo concreto de agentes, para reconstruir el relato de las mismas.

2) Rastrear las razones de los agentes implicados, procurando la producción de discursos al respecto de esas prácticas.

3) Combinar esos discursos con otros ya producidos (documentales fundamentalmente) que pudieran iluminar los procesos indagados.

4) Primar la significatividad, antes que la representatividad, o remitir ésta a aquélla en la obtención de información.

5) Mantener “a la vista” los fines de la investigación, el modo en que se construyó el objeto y los aspectos a contrastar.

De acuerdo con estos propósitos, en el siguiente apartado se hablará de las entrevistas —de las entrevistas focalizadas, en especial— y del análisis de documentos como herramientas privilegiadas para abordar la narración de los agentes y la reconstrucción de las prácticas analizadas, del sentido y los pormenores del análisis del discurso —producido en un caso, reproducido en el otro— en que se basará el relato retrospectivo de los hechos, y los aspectos a contemplar en el diseño de investigación.

6.2.- HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES: SUPUESTOS METODOLÓGICOS.

Comenta WACQUANT (op. cit.: 29-30) sobre la relación entre metodología y teoría que la primera no puede ser una especialidad separada: no se puede disociar el método del objeto. No se trata tanto de criticar la sofisticación técnica de los instrumentos metodológicos como de cuestionar un refinamiento irreflexivo dirigido a encubrir el vacío teórico: no se debe disociar la construcción del objeto de los instrumentos empleados en dicha construcción.

BELTRÁN VILLALVA (1991: 128) afirma que debe ser el objeto de estudio el que determine el método, el que lo justifique y reclame "*en función de sus propias necesidades*":

(...) El investigador ha de *escuchar* atentamente lo que quiere el objeto, ya que éste suele pronunciarse sin ambages acerca del método que le es más adecuado (2000: 136).

El método y la técnica a emplear no pueden plantearse al margen de la teoría, "*ya que ésta también concurre a determinarlo*". o, de otro modo, "*cada objeto clama por su método y por su teoría*" (ibid.: 137).

En parecida dirección parecen señalar POURTOIS y DESMET (1992):

(...) La naturaleza del objeto de estudio y de las hipótesis planteadas va a imponer, pues, un cierto proceso metodológico así como una determinada instrumentación. Pero también hay que añadir que el empleo de determinados métodos o técnicas interferirá en el objeto de estudio, en las hipótesis y en la naturaleza de los conocimientos a los que se llega (pág. 81).

Esa relación entre objeto y metodología conduce a una precisión oportuna. SCOTT (op. cit.: 60 y ss.) distingue entre método y marco metodológico. Con método nos referimos usualmente a los instrumentos con que recogemos datos. Tales instrumentos son, según el autor "*títulos genéricos para una gama de prácticas*", y es aquí donde se puede hallar ciertas diferencias entre metodologías cuantitativas y cualitativas:

(...) Ha de hacerse un número de asunciones epistemológicas: primero, que la forma en que los datos son capturados, en escenarios formales o semi-formales se relaciona con el modo en que el actor social se comporta o se ha comportado en el pasado realmente. De otro modo, los datos recogidos en escenarios que no son naturales son ecológicamente válidos y nos permiten trazar conclusiones sobre la realidad. En segundo lugar, la recogida de estos datos es esencial para la tarea investigadora si la concebimos como el desarrollo de conocimientos sobre las relaciones y actividades sociales, y definimos que incluye las razones que los actores sociales dan sobre sus conductas. En breve, el modo en que concebimos los propósitos de nuestra investigación determinará cómo obtendremos los datos, y que métodos utilizaremos (pág. 61).

El marco metodológico o paradigma de investigación puede definirse como una forma distintiva de aproximación con una particular comprensión de los propósitos, el foco, los datos, el análisis y, fundamentalmente, las relaciones entre los datos y aquello que refieren. Es decir, diferentes marcos metodológicos pueden participar de idénticos métodos de obtención de datos pero tal método puede ser utilizado para recoger datos de formas diferentes, datos, al cabo, diferentes.

Introduce Scott la distinción, ya tradicional, entre metodologías cuantitativas y cualitativas, para insistir en que las diferencias se dan antes en el marco metodológico que en el método, y éstas se diluyen si atendemos a (ibid.: 62-62): (1) la consideración del carácter interpretable o no de los datos, en relación a la necesidad o no de cuantificación de los mismos; (2) la existencia de grados de artificialidad tanto en los experimentos como en la investigación en escenarios naturales; (3) el hecho de que tanto los enfoques cuantitativos como los cualitativos pueden interesarse por conductas y significados; y (4): la realidad es estable, nuestro conocimiento está siempre sujeto —tanto en unos como en otros enfoques— a acuerdos sociales y políticos de carácter transitorio (*ergo*, la epistemología es inestable).

A esto añade el autor dos cuestiones más a considerar. En primer lugar, la relación entre el enfoque epistemológico y los métodos de obtención de datos, y hasta qué punto la adopción del primero puede introducir

rigideces en la selección de los métodos, o si la investigación como práctica social puede ser completamente coherente y válida. La segunda coda de Scott abunda en la cuestión de si el estudio de lo social puede acomodar enfoques diferentes pero complementarios, asunto que apunta a las conexiones 'micro-macro' y la adecuación de los métodos a, por ejemplo, el rastreo del entendimiento de los actores sociales, aunque se trate de asuntos 'macro' (ibid.: 63-63). Volveremos sobre este particular más adelante.

Conviene, por otro lado, tener presentes las críticas a los métodos cualitativos, que POURTOIS y DESMET (op. cit.: 57-59) resumen así:

- 1) La investigación cualitativa es *"difícil de codificar y de sistematizar"*.
- 2) Carencia de medios de sistematización igualmente apreciable en:

(...) Un problema de muestreo surge siempre que un estudio intenta extraer informaciones más generales partiendo de informaciones obtenidas en un número restringido de sujetos (ibid.: 58).

3) Por otro lado, las informaciones recogidas por procedimientos cualitativos *"aunque se caractericen por ser sensibles a lo concreto y reflejar con mayor exactitud la realidad social, no deben ser objeto de una confianza absoluta por parte del investigador"* (ibid.). Exigencia, aquí, de contextualización de los datos en el marco de las influencias y las preocupaciones de las personas (a su vez, cabe pensar, enmarcadas, contextulizadas institucional, laboral, históricamente, etc.).

4) Como ha de contemplarse el propio sistema de valores del observador que pudiera introducir sesgos en las conclusiones.

5) Aquellos enfoques que pretenden una construcción de la realidad partiendo de las percepciones de los agentes han de tener en cuenta que *"las construcciones de los sujetos se realizan bajo la influencia de presiones estructurales interiorizadas"* que tienden a ser ignoradas (ibid.: 59).

Sobre la generalización señalan los autores que *"en ciencias humanas, las situaciones raramente son repetibles"*. Ahora bien, si es cierto que *"cada caso es un caso único"*, no lo es menos que, para algunos investigadores, *"la comprensión de la evolución de la situación hasta el estado actual (aproximación histórica y comprensiva) permite efectuar generalizaciones a otras situaciones futuras"* (ibid.: 60).

Podríamos reponer a estas críticas la diferenciación entre métodos cuantitativos y cualitativos que BELTRÁN VILLALVA (1991: 138) remite a la circunstancia de que, siendo empíricos ambos, el cualitativo trate de establecer identidades y diferencias, siendo el lenguaje elemento constitutivo del objeto, mientras que en el cuantitativo “*se cuentan unidades*”; en ambos, dirá el autor, es necesaria la observación del objeto como “*proceso de producción de datos*” (expresión que toma de Ibáñez). Insiste el autor en la importancia de denominar producción de datos a lo que normalmente llamamos obtención o recogida, en tanto —y cita a Ibáñez— es “*una intervención que modifica lo observado y produce como resultado de esa modificación un fenómeno*” que, registrado por escrito, constituye el dato (2000: 144). Los datos están, entonces, “*lingüísticamente producidos, esto es, mediados*”. La preminencia del método cualitativo en esta ámbito radica en “*la renuncia a la ilusión de la transparencia del lenguaje*”, puesto que los datos implican “*determinaciones verbales*”:

(...) La investigación cualitativa se ocupa de la hermenéutica social de los discursos producidos por los sujetos sociales (ibid.: 140).

Al respecto de las acusaciones al método cualitativo de carencia de representatividad, Beltrán Villalva replica:

(...) En el método cualitativo lo que se trata de garantizar es la *significatividad* de los discursos analizados, las entrevistas en profundidad realizadas, los grupos de discusión celebrados, o las historias de vida recogidas: los casos han de ser significativos, esto es, han de permitir iluminar el sentido de la cuestión investigada de modo que sea inteligible en al menos alguno de los aspectos de su complejidad (ibid.: 141-142).

Permite, en suma, decir “*el sentido socialmente atribuido a una determinada realidad*”. Por otro lado, el conocimiento que puede obtenerse por el método cualitativo no es más fragmentario que el que se logra por métodos estadísticos. Al distinguir entre técnicas y prácticas de investigación social, Beltrán señala:

(...) Las prácticas cualitativas, que producen datos susceptibles de análisis hermenéutico, implican modos intensivos de investigación social, frente a los extensivos propios de la agregación estadística de datos que es característica de las técnicas cuantitativas (ibid.: 145).

Hay, por otro lado, y según SCOTT (op. cit.), una relación dialéctica entre método y análisis, que puede ir cambiando constantemente:

Los datos que emergen son la consecuencia directa del método utilizado para su obtención, y por tanto han sido estructurados por la actividad social que constituye dicho método (ibid.: 65).

Sobre la supuesta subjetividad de los métodos cualitativos, BELTRÁN VILLALVA (2000: 146) afirma que *"no cabe considerar subjetivo al mundo de los significados: es intersubjetivo, esto es, objetivo (o social, si se prefiere)"*.

En esta dirección, asegura SCOTT (op. cit.) que si no tomamos en cuenta el punto de vista de los actores la explicación sociológica está desprovista de significado. En breve: excluir tales evidencias supone asumir una visión particular de la realidad social y los propios actores. Dos aspectos que Giddens trata de reconciliar con su 'dualidad de estructura', como vimos en el capítulo segundo, y que impele a la consideración del entendimiento de los agentes:

(...) Los datos referidos al entendimiento de los agentes son, por tanto, elementos esenciales en la tarea investigadora, y su obtención es, como he argüido, un asunto social y ético (ibid.: 68).

Así, ETKIN (1993), en su análisis de la perversidad de las organizaciones, que ya hemos comentado en capítulos previos, se refiere a la ética del observador en los siguientes términos:

Cuando hablamos de ética del observador queremos significar que no se trata de un mero espectador desinteresado o neutral y que tampoco es posible hablar de una percepción objetiva. Con su evaluación el observador construye una realidad porque él la ubica en un escenario y le adjudica sen-

tido o finalidad a las relaciones perversas. Al hablar de perversidad o falta de moralidad, él está haciendo una apreciación sobre lo bueno o lo justo, incorporando en el sistema observado sus esquemas de valores y preferencias (pág. 41-42).

Algo que exige, en primer lugar, una explicitación del contexto de la observación:

En cuanto a la construcción del conocimiento también es perverso intentar ser objetivo cuando se explican las relaciones sociales o tratar de evaluar un sistema social sin explicitar el contexto de observación (ibid.: 44).

Como supone contemplar un segundo aspecto:

(...) Quienes practican la perversidad en las organizaciones sociales, lo hacen dentro de una estructura que ellos mismos construyen. Además pueden estar convencidos de sus actos, alegando (lo cual es cierto) que la evaluación del observador externo no pasa de ser un juicio de valor, una expresión de deseos (ibid.: 165).

Esto es, es necesario atender a las definiciones de los actores, que pueden no compartir la del observador. HAMMERSLEY y ATKINSON (1994: 29), desde una perspectiva etnográfica, van más allá, al resaltar el carácter reflexivo de la investigación social: ni podemos evitar confiar en el conocimiento de "sentido común" ni eludir nuestros efectos sobre los fenómenos sociales que estudiamos.

6.2.1.- LAS ENTREVISTAS Y EL ANÁLISIS DOCUMENTAL.

En atención a la advertencia —vertida por distintos autores— que versa sobre la relación entre objeto y metodología, y teniendo en cuenta que el nuestro consiste en el rastreo de los discursos de los profesores sobre unas determinadas prácticas discursivas, el método más adecuado parece ser la entrevista. Cuando se trata, además de reconstruir el relato de

unos hechos, las entrevistas pueden complementarse con el análisis de documentos, los producidos genéricamente por el centro o, más apropiadamente, aquellos que sirven a la justificación y descripción de las citadas prácticas.

6.2.1.1.- Las entrevistas.

LINDLOF (1995: 164 y ss.) advierte que la entrevista no es mera conversación. Lo que diferencia a la entrevista es el hecho de estar informada por una serie de propósitos, y, hasta cierto punto, su estructura:

La estructura de una entrevista cualitativa también difiere de una conversación ordinaria. Pone el acento en turnos de preguntas y respuestas, con el entrevistador conduciendo al discusión en una dirección deseada mediante la formulación de la mayor parte de las preguntas... (pág. 164).

El investigador define, pues, el objetivo de la entrevista, y selecciona a ciertos actores sociales para llevar adelante su propuesta. La entrevista tiene una función referencial, a saber: se refiere a hechos, procesos u objetos que pueden ser verificados por otras fuentes. Por ello, las respuestas deben interpretarse en el marco de la "*matriz de información*" completa que el investigador tiene de la entrevista y del problema investigado.

Entre los objetivos que Lindlof señala como característicos de la entrevista, nos adherimos a los siguientes: aprendizaje sobre cosas que no pueden ser directamente observadas por otros medios, comprensión de la perspectiva de los actores sociales, verificación o validación de informaciones obtenidas a través de otras fuentes, comprobación de hipótesis del investigador, o elicitación del lenguaje distintivo (vocabulario, jerga, etc.) utilizado por los actores en sus contextos (ibid.: 166). En lo relativo a la verificación de información obtenida mediante otras fuentes, el autor apunta a actores que ocupan posiciones centrales, a testigos, o a otros familiarizados con los procesos que se indagan. Señala igualmente al estudio de documentos (ibid.: 168).

Habla Lindlof de las "*entrevistas informantes*", aquellas atentas a ciertos actores que pueden ofrecer información relevante para la investigación, porque se trate de gente con mayor movilidad y acceso en la organización o con mayor experiencia en ciertos contextos, porque conozcan mejor el lenguaje local o estén comprometidos con los proyectos emprendidos; en otra dirección, alguien puede ser un buen referente por ostentar un estatus marginal, o tener una visión peculiar. A diferencia de las entrevistas etnográficas, más informales, ocasionales incluso, este tipo de entrevistas requieren de un tiempo prolongado y persiguen una mayor profundización en ciertas experiencias (ibid.: 170-171). Aportación a retener en orden a la determinación de la muestra.

Finalmente, el autor destaca, en la práctica de la entrevista, la habilidad para escuchar en el transcurso de la misma, tanto por la mejora de la empatía con el entrevistado como para avanzar el análisis "en el proceso", repreguntar, etc. (ibid.: 183). Se refiere, igualmente, a la utilidad de los guiones de tópicos a cubrir durante la entrevista e, incluso, de seguir un mismo orden, o preguntar los mismos tópicos a una serie de entrevistados, así como de alterar el orden o introducir modificaciones para indagar nuevas ideas que van surgiendo (ibid.: 184-185).

KING (1994: 14 y ss.) analiza las ventajas de la entrevista en la investigación cualitativa:

Sin duda, el más ampliamente utilizado método cualitativo en investigación organizacional es la entrevista. Es fácil entender por qué es el caso: es un método altamente flexible, puede utilizarse casi en cualquier parte y es capaz de producir datos de una gran profundidad (pág. 14).

Se utiliza para obtener descripciones de procesos o prácticas de la vida cotidiana de los entrevistados, e interpretaciones del sentido otorgado a tales fenómenos. El propósito principal no es obtener respuestas cuantificables, entonces, sino más bien conocer la interpretación que los actores dan al tópico investigado y cómo y por qué participan de tal interpretación. Suele adoptar un formato poco estructurado y con predominancia de respuestas abiertas. Así, aunque puede basarse en un guión, éste es siempre flexible, abierto a posibles modificaciones. Se refiere antes a situaciones

específicas que a cuestiones abstractas (ibid.: 14-15). En cuanto a los tipos de entrevistas, se refiere a las denominadas “*entrevistas estructuradas de respuestas abiertas*”, donde las cuestiones aparecen en un orden determinado, pero con la suficiente flexibilidad para introducir cambios; son entrevistas centradas en la obtención de información sobre hechos y comentarios evaluativos sin detenerse en estratos más profundos de significado (ibid.: 16).

King señala cuatro procesos en la construcción de la entrevista cualitativa (ibid.: 18-23): (1) definir la cuestión de la investigación, (2) crear el guión de la entrevista, (3) seleccionar a los entrevistados y (4) llevar a cabo las entrevistas. En lo que se refiere al guión, señala que éste puede basarse en la literatura consultada, en el conocimiento personal del investigador, etc. Su construcción no debe acabar al empezar la primera entrevista. Debe centrarse, de acuerdo con lo ya expresado, en situaciones o ejemplos recientes de la vida de los participantes. En lo relativo a las cuestiones prácticas (ibid.: 21-23) destaca la flexibilidad, la simplicidad en la formulación de las preguntas, los modos de abordar entrevistas difíciles, o de enfrentarse tanto a entrevistados poco comunicativos como comunicativos en exceso.

SCOTT (op. cit.: 66-68) cita a Burgess (1984), que ofrece tres razones para elegir la entrevista como método principal: (1) permite al investigador acceder a eventos pasados, (2) permite acceder a situaciones en que el investigador no ha estado presente, y (3) permite acceder a situaciones donde no le es permitido estar presente. Hay, con todo, un vacío entre los hechos relatados y el relato hecho por los actores: es el problema de la ‘narratividad’, por el cual los actores dan nuevos significados a hechos pasados, desde la perspectiva del presente. Distancia, se diría, contradictoria, pues discurre entre la reflexión retrospectiva y la idealización de los eventos revisados. Aquí, añade Scott, la investigación sirve al propósito de reconstruir la realidad de la situación (ibid.: 66). LINDLOF advierte de los riesgos de las interpretaciones retrospectivas de los actores (op. cit.: 168).

El carácter de práctica social de tales situaciones, y de la propia investigación, introduce, no obstante, tres huecos: (1) entre entrevistador y entrevistado, (2) entre el relato de los actores y las perspectivas e intenciones que precedieron las situaciones relatadas, y (3) entre el relato del entrevis-

tador y lo que realmente sucedió (ibid.: 67). Algo que lleva a Scott a situar la entrevista en el enfoque de la doble hermenéutica de Giddens:

(...) Así, los investigadores interpretan a través de sus propias lentes conceptuales y perceptivas las interpretaciones hechas por aquellos objeto de estudio. La doble hermenéutica implicada en esto hace problemática la validez de los datos obtenidos por esta vía (ibid.).

BELTRÁN VILLALVA (2000) se refiere a la entrevista en profundidad como una de las más frecuentes prácticas de producción de datos cualitativos, que *“sirve para acceder a los hechos sociales a través de la experiencia que de ellos tienen los individuos”* (pág. 164). Es importante tener en cuenta, a este respecto, que *“el discurso como tal no preexiste a la entrevista, ya que se va construyendo según se progresa en ella”*, dicho de otro modo, asistimos a *“una práctica social de articulación de un discurso en una situación de interacción”* del entrevistado con el entrevistador (ibid.: 165).

Comenta el citado autor, en particular, la *“focussed interview”* o entrevista focalizada, modo de entrevista en profundidad que *“parte de una determinada experiencia del sujeto cuyos efectos quieren analizarse”* (1991: 130). Aquí el entrevistador juega un papel activo al introducir sugerencias verbales que facilitan el recuerdo, gracias al análisis de la situación que ha llevado previamente a cabo (2000: 165). Sobre el análisis de las entrevistas, asegura el autor que hay que proceder como en el caso de los grupos de discusión:

La interpretación es una lectura: tiende a descifrar lo que la realidad dice —como si la realidad hablara—. El análisis es una escritura: deconstruye el “discurso” (ideología) de la realidad, reconstruyendo con sus piezas otro discurso (...) el grupo es el lugar privilegiado para la lectura de la ideología dominante (IBÁÑEZ, en BELTRÁN VILLALVA, 1991: 129).

En este sentido, *“el grupo (microsituación) produce un discurso que se refiere al mundo (macrosituación)”* (ibid.: 130). En el caso de las entrevistas en profundidad es el individuo (o individuos), y no el grupo, el que habla.

Así pues, en la entrevista damos oportunidad a los actores de relatar una serie de eventos, en los contextos donde éstos acontecieron. Cuando

tales prácticas son de especial interés para el investigador, éste elige un modo de entrevista focalizado, que le permita conjugar en la indagación el rastreo del desarrollo e implicaciones de esas prácticas con el sondeo de los discursos de los profesores respecto de las mismas.

BELTRÁN y SAN MARTÍN (1989: 33-38) constatan que las entrevistas son uno de los métodos de investigación sociológica más útiles. Se refieren igualmente a la entrevista focalizada, en la que se hace girar la entrevista en torno a una serie de cuestiones prioritarias para el entrevistador. Ésta sería nuestra elección primordial, entendiendo que es la que mejor se ajustaba al tipo de evidencia que perseguimos. Como precisan los citados autores, con ella se persigue analizar la experiencia de una o más personas respecto de un hecho o fenómeno. A nosotros nos permitía, además, introducir aspectos de análisis del discurso, algo que propiciamos mediante la introducción de preguntas abiertas. En otro orden de cosas, el registro debería ser no sólo de voz (grabaciones), sugieren los autores, sino también de gestos, exclamaciones, etc. Algo que refuerza el valor de las notas.

En este sentido, LINDLOF (op. cit.: 199 y ss.) apunta que las notas de campo pueden ser útiles en estudios que descansan básicamente en entrevistas, para reflejar, además, características físicas y sociales de los contextos analizados y facilitar la reflexión en los momentos de descanso. Deben escribirse y organizarse cronológicamente aspectos de relevancia para la investigación, incluidos los aspectos prácticos de la misma (muestra, negociación, etc.) [ibid.: 201-202]. Estas notas se acercan al diario cuanto más completas y en la medida en que incluyan reacciones personales, frustraciones, etc. del investigador (ibid.: 207).

BELL (1993: 5-6) afirma, en relación a los estudios de caso, su utilidad en el análisis de cómo las peculiaridades de una organización afectan a la implementación de una innovación y como éstas, a su vez, afectan a la propia organización (ibid.: 8-9). Nosotros, que no optamos por esta metodología, pensamos que tales relaciones pueden indagarse con la entrevista como método primordial, ya que, de acuerdo con NISBET y WATT (1984: 72 y ss.), en el estudio de instituciones educativas, innovaciones o experimentos, etc., la entrevista es el instrumento básico. Si bien apuestan por entrevistas poco estructuradas, en coherencia con el marco epistemológico

en que se sitúan, y nosotros habremos de apostar por entrevistas focalizadas, muchas de las cautelas y consejos que ofrecen para su realización son de gran utilidad. Así, por ejemplo, el repaso a posteriori de la entrevista y la anotación de impresiones y primeras interpretaciones, el intervalo deseable entre una entrevista y otra, el uso de la grabadora, etc. (ibid.: 81-83).

HAMMERSLEY y ATKINSON (op. cit.:125 y ss.), señalan que no hay entrevistas estructuradas y no estructuradas, que todas están estructuradas, tanto por el investigador como por el informante; hay, mejor, entrevistas estandarizadas y entrevistas reflexivas —distinción que podría cuestionarse también, pensamos: la apreciación de la reflexividad en el informante, ¿no es también una atribución?

Conviene retener, con todo algunas sugerencias prácticas, en torno a la utilidad de: las preguntas indirectas y formuladas de manera abierta (no rígida); las preguntas directas y específicas, cuando se trata de verificar hipótesis (así como aquellas que pueden inducir las respuestas), una mínima estructuración para determinar lo que es y no es relevante (el guión); la triangulación de informantes y/o fuentes; o las entrevistas a grupos, para evitar tensiones y silencios.

En estas dos últimas apreciaciones coincide WOODS (1987: 83 y ss.) que destaca la importancia del "deseo de explicarse" del entrevistado. Además, advierte que el entrevistador es el mejor transcriptor.

Para COHEN y MANION (1990: 377 y ss.) las entrevistas sirven a varios propósitos: en primer lugar, son el principal medio de recogida de información, de acceso al conocimiento informal, valores, creencias, etc.; además, permiten probar hipótesis o sugerir otras, siendo un recurso explicativo para identificar variables y relaciones; finalmente, en conjunción con otros métodos, posibilitan indagar resultados inesperados, profundizar en determinados aspectos, etc.

Distinguen entre entrevistas formales e informales (donde puede haber cambios en la secuencia, etc.); entre entrevistas estructuradas y no estructuradas (en la primera el entrevistador tiene poca libertad para introducir modificaciones, es cerrada, mientras que en la segunda, aunque planificada, hay mayor apertura); entre entrevistas no directivas y entrevistas dirigidas (donde hay mayor control).

Todas ellas, nos parece, pueden ser tomadas como continuos, en torno a vectores de formalización, estructuración y directividad, respectivamente. La última distinción resulta de especial interés, al matizar el sentido de la directividad. Así, en la entrevista dirigida (1) el entrevistador sabe que el entrevistado ha estado implicado en una situación particular, (2) hay un análisis de contenido previo (hipótesis), (3) se construye una guía para la entrevista y (4) la entrevista se orienta sobre las experiencias subjetivas de los sujetos. Sirven para indagar hipótesis y sugerir otras. Formato, entonces, que no queda lejos de la entrevista focalizada.

Destacan los autores la mayor flexibilidad y profundidad de las preguntas abiertas, que permiten indagar los límites del conocimiento del entrevistado, así como propiciar respuestas inesperadas y sugerir hipótesis nuevas. En parecidos términos se expresa WRAGG (1984: 177 y ss.), que valora en las entrevistas su adaptabilidad, en tanto permiten seguir pistas, investigar motivos y aun sentimientos. De singular interés es su alusión al modo de abordar "tópicos difíciles", que pudieran aplicarse a 'calidad': (1) pedir ejemplos de situaciones donde esté implicado el tópico y (2) propiciar que el entrevistado realice proyecciones, que hable de sus propias creencias o sentimientos y los proyecte, por ejemplo, en un 'profesor ideal', en nuestro caso, en unas 'condiciones ideales' o una enseñanza o prácticas 'de calidad' (ibid.: 193-194).

COHEN y MANION (op. cit.) recomiendan el 'método embudo' o el 'método indirecto', según comencemos con cuestiones generales para ir estrechando el foco o adoptemos una vía elusiva de cuestiones específicas para evitar que el entrevistado se cierre. Interesante resulta la utilidad del uso de afirmaciones (citas de documentos en nuestro caso). El segundo método parece, en cambio, contradictorio con la recomendación de traducir los objetivos de la investigación en preguntas, especificar las variables del estudio, algo, además, que puede introducir asimetrías en el discurso. Más útil parece la sugerencia de evaluar la entrevista "en marcha", en la medida que permite reconducirla, introducir nuevas cuestiones, repreguntar, etc.

BELL (ibid.: 91-95) insiste en la adaptabilidad como mayor ventaja de las entrevistas, su virtualidad para indagar ideas, motivos, respuestas, sentimientos, etc., inaccesibles al cuestionario. Sugiere que el orden de las

cuestiones puede ser importante para conocer las relaciones entre los tópicos. O para reconstruir el relato de unos hechos, podríamos añadir. Respecto de los tipos, señala que la estructuración facilita el análisis posterior, si bien puede ignorar cuestiones esenciales para el entrevistado. A lo cual cabe aducir que no todo es interesante para la investigación y que, en cualquier caso, poner el acento en determinadas cuestiones no es incompatible con una actitud flexible. Pueden surgir sesgos, advierte Bell, de una toma de postura 'fuerte' sobre un tema, por lo que hay que tener cuidado con el modo de formular las preguntas (ibid.: 95-96).

Un último aspecto a contemplar es el carácter de práctica social de la entrevista. SCOTT (op. cit.: 65) señala que las entrevistas son el resultado de una serie de elecciones del investigador antes y durante el trabajo de campo, en relación al escenario de ésta, a quién entrevistar, dónde y cuándo hacerlo, o qué instrumentos utilizar. La entrevista es también, dirá Scott, *"el resultado de una serie de actividades sociales que incorporan una relación asimétrica entre entrevistador y entrevistado"*. Sobre este particular, WOODS (op. cit.) recoge una afirmación de BALL sobre los roles en juego en la entrevista:

La producción social de una entrevista implica el establecimiento de una relación simétrica entre entrevistador y entrevistado, gracias al uso del lenguaje como forma de comunicación... Al entrevistado se le pide que elabore, ilustre, reitere, defina, resuma, simplifique y confirme ciertos ítems en su conversación, hasta un extremo que resultaría inaceptable en otras situaciones conversacionales... El entrevistador controla la especificación de los temas y mantiene una vigilancia verbal en la situación comunicacional... Las reglas del discurso conversacional se ignoran flagrantemente en nombre de la ciencia social... El entrevistador llega a "conocer" a sus sujetos sin ninguna necesidad de comprometerse en un proceso recíproco de "striptease social" personal (BALL, en WOODS, 1987: 83-83).

6.2.1.2.- El análisis documental.

No son pocos los autores que destacan el valor de los documentos para el estudio de las organizaciones y sus prácticas. BELTRÁN y SAN

MARTÍN (op. cit.: 48-50) nos recuerdan la utilidad de las fuentes documentales, documentos oficiales del centro como planes, memorias, proyectos, reglamentos, actas, etc., en el estudio de las organizaciones. NISBET y WATT (op. cit.: 84) consideran importante el análisis de documentos para la triangulación. Los documentos indican qué produce una organización, cómo certifica ciertos tipos de actividad, cómo categoriza sujetos y eventos, codifica procedimientos y reglas, explica acciones pasadas o futuras, etc.:

Por sí mismos, los documentos tienen una significación limitada. En relación con otras evidencias, sin embargo, tienen mucho que ofrecer al analista (LINDLOF, op. cit.: 208).

Su importancia es triple: pueden referirse a procesos que interesan al investigador, pueden ayudar a reconstruir hechos pasados, y reflejan ciertos tipos de racionalidad organizativa (ibid.: 208-209).

La utilidad y la riqueza que pueden aportar estas fuentes a la investigación podría explicarse en base a la distinción que realiza BELL (op. cit. 67-69) entre fuentes primarias (las producidas en el periodo de la investigación) y secundarias (interpretaciones de eventos de este periodo basadas en fuentes primarias). Las fuentes primarias, a su vez, pueden ser directas (producidas para la investigación) o indirectas (que el investigador utiliza con una intención distinta a la que las generó: documentos oficiales, de la administración, etc.). Éstos, afirma el autor, suelen ser los más valiosos: documentos que tratan de convencer o van dirigidos a otros y que, normalmente, tratan de justificar o legitimar acciones. Dentro de los documentos, diferencia entre evidencias explícitas e implícitas del documentos (apreciables éstas en el lenguaje, por ejemplo). Si bien aconseja no incluir documentos demasiado evidentes (ibid.: 70), no vemos motivo para no hacerlo, justo al contrario (oportunidad de la muestra). Recomienda, por otro lado, partir de categorías en el análisis: aportan sistematicidad.

Para HAMMERSLEY y ATKINSON (op. cit.: 145 y ss.) tales documentos han de situarse en el contexto. Así, en muchas organizaciones se utiliza y produce documentación como parte importante de la vida cotidiana de la misma: la información "oficial". Hay que tratar tales documentos como

productos sociales, reflejo de los fenómenos que subyacen a su producción:

(...) Nuestro argumento es que, en vez de verlos apenas como fuentes de información (más o menos sesgada), los documentos y estadísticas oficiales deberían tratarse como productos sociales; deben ser *analizados*, y no empleados meramente como recursos. Considerarlos como un recurso y no como un tópico de estudio significa utilizar el trabajo interpretativo e interaccional que está incluido en su producción, tratarlos como un reflejo o documento de los fenómenos que están detrás de su producción (ibid.: 153).

Hasta el punto de considerar una nueva área de investigación:

(...) Las prácticas socialmente organizadas mediante las cuales se escriben y se leen los documentos y se producen los "hechos" (ibid.: 154).

Indagación que supone, en concreto, aceptar la existencia de elementos comunes subyacentes:

Los informes se hacen y se usan de acuerdo a rutinas organizativas, y dependen para su inteligibilidad de suposiciones culturales compartidas. Aunque su producción es una actividad socialmente organizada, los informes oficiales suelen tener una especie de anonimato que garantiza su tratamiento como información "objetiva", basada en "hechos", en vez de "creencias", "opiniones" o "conjeturas" meramente personales... (ibid.: 158).

Así, por ejemplo, cómo se escriben, cómo se leen, con qué propósitos y en qué ocasiones, qué se registra y qué se omite, qué se da por sentado, etc.

FORSTER (1994: 147 y ss.) explica la importancia del análisis de documentos en las organizaciones:

Estos archivos documentales variados constituyen una rica fuente para hacerse una idea de las interpretaciones de la vida organizacional de empleados y grupos, porque son uno de los principales productos de las

interacciones y comunicaciones de individuos y grupos, a todos los niveles, en las organizaciones (pág. 148).

Ventajas de esta documentación para el investigador son que constituye información ya recogida, que no requiere su intervención activa. Además, proporciona otro medio de triangulación de los datos. Sin embargo, no todo son ventajas:

La documentación organizativa puede ser fragmentaria y subjetiva. Puede no ser un registro auténtico o preciso de hechos y procesos verdaderos. Puede resultar difícil generalizar sobre las organizaciones utilizando este tipo de datos. Puede no ser realmente representativa de la vida en una organización particular. Son inevitablemente políticos y subjetivos (ibid.: 149).

De ahí la necesidad de chequearlos o triangularlos con otras fuentes, o de contextualizar sus informaciones con aquellas obtenidas por otros métodos, esto es, hay que utilizarlos con precaución.

6.2.2.- EL ANÁLISIS DEL DISCURSO.

Un asunto de crucial importancia en relación al marco metodológico es, precisamente, la determinación del método, que remite al tipo de datos que se espera producir, y al modo de tratarlos. En nuestro caso, prevalece el propósito de indagar el discurso de los profesores; la ponderación de la interrelación entre método y objeto impone, pues, la determinación del enfoque en este ámbito igualmente.

Pertinente con las diferencias de métodos cuantitativos y cualitativos es la distinción que establece BELTRÁN VILLALVA (2000) entre dos técnicas de investigación social emparentadas:

(...) Tanto el análisis de contenido como el análisis del discurso toman como objeto de conocimiento los textos o discursos; pero el primero es una técnica de producción de datos cuantitativos, mientras que el segundo lo es de datos cualitativos. Ambos reciben el nombre de análisis, aunque

son, a mi entender, técnicas de producción de datos que requieren posteriormente el correspondiente análisis (ibid.: 159-160).

El análisis de contenido se lleva a cabo con significados unívocos, vía la reducción operacional de la ambigüedad y la polisemia. La noción de discurso, en cambio, se vincula a las condiciones sociales de producción; *“el contexto, pues, determina el discurso”*, y la investigación sobre el mismo *“no se reduce a un análisis lingüístico o sintáctico”*:

Consecuentemente, el análisis del discurso puede ser definido como una práctica de producción de datos cualitativos obtenidos de un texto originado en determinadas condiciones sociales que constituyen el marco de su interpretación y lo dotan de sentido (ibid.: 162).

En todos los caso, además,

(...) La perspectiva desde la que el investigador *“ve”* la realidad deja ineludiblemente su marca en el conocimiento obtenido, ya que su *“aparato de percibir realidades sociales”* está socialmente construido (ibid.: 174).

BARDIN (1986: 20 y ss.), sin embargo, señala que, en el análisis de contenido hay que atender también a las condiciones de producción de los textos, que constituyen el campo de determinaciones de los mismos, para indagar la correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas de los enunciados.

Si bien el enfoque de análisis de contenido se aleja de nuestros propósitos, hay aspectos del mismo que resultan compatibles con otros enfoques metodológicos. Así, por ejemplo, aspectos relativos a la selección de los documentos, como la adecuación al objetivo de la investigación, la formulación de hipótesis que pueden servir a la exploración de los documentos y la indagación de su relación con las condiciones de producción, o la categorización y codificación del texto (ibid.: 71-77).

Aspectos que, por mor de nuestros objetivos, adoptamos en parte o de modo peculiar. KING (op. cit.: 25-26) afirma que es esencial familiarizarse con los datos antes de comenzar el análisis. Recopila varios enfoques, entre los que nos interesa especialmente el que él denomina *‘template*

approach', donde el texto es analizado siguiendo una guía o libro de códigos, consistente en una serie de categorías o temas relevantes para la investigación. En esto se parece al análisis de contenido clásico, del que difiere, en cambio, en dos aspectos: en primer lugar, la guía de códigos o categorías puede ser revisada, varias veces incluso, y, en segundo lugar, *"el patrón de temas emergente es interpretado cualitativa antes que estadísticamente"* (ibid.: 26). El enfoque varía en la construcción de la guía, bien a partir de categorías previas, bien de categorías extraídas de un primer análisis del material; la guía puede basarse también en la literatura o el contenido de la investigación.

En lo que hace a la codificación para empezar, resulta relevante en nuestro caso la determinación de "núcleos de sentido" o "temas" —como los denomina BARDIN (op. cit.: 78-82)— que permitan el registro atendiendo al sentido de las opiniones de los entrevistados. De menor relevancia es la medición exhaustiva de frecuencias y su repercusión en la interpretación, si bien aspectos como la presencia o ausencia de ciertos temas, las contingencias (los cruces), las asociaciones, etc., han de ser tenidas en cuenta en un análisis atento a la reconstrucción de una determinada experiencia y del relato que de ella hacen los agentes, el sentido, en definitiva, de que lo dotan. En lo que hace a la categorización (ibid.: 90-92), damos preeminencia a la pertinencia y la productividad.

Igualmente interesante resulta la concepción del discurso en el análisis de la enunciación (ibid.: 131-133), no como un producto acabado, sino como un momento de un proceso en elaboración, lo que comporta de sí contradicciones. El discurso es, en consideración a las condiciones de producción, una actualización parcial de procesos en gran parte inconscientes, algo que exige prestar atención a la lógica del mismo, los elementos formales, las omisiones, los silencios, las figuras retóricas, etc. Nos interesa, en particular, la racionalización que los agentes hacen de su implicación en la experiencia (relatada), del orden que fuera.

Como interesante es la representación gráfica, o aun cartográfica, de relaciones que, en nuestro caso, pudieran advertir de posibles cierres discursivos.

En el análisis del discurso (ibid.: 168-170), Bardin hace referencia a los lazos entre las condiciones de producción y el proceso de producción, en-

tre las relaciones de fuerza y las relaciones de sentido, donde las primeras actuarían como principios de selección y constitución de campos semánticos.

MARSHALL (1994: 91 y ss.) señala, precisamente, la importancia que en el análisis del discurso tiene el lenguaje, su valor constructivo:

(...) Los analistas del discurso argumentan que cualquier persona, política o hecho puede ser descrito de diferentes maneras y que los diferentes hablantes recurren a caracterizaciones variables de la realidad de acuerdo a lo que están haciendo (pág. 92).

De hecho, dirá Marshall, uno de los objetos fundamentales de este método es examinar las variaciones, analizar cuándo surgen y a qué propósito sirven. En términos generales,

(...) Los analistas del discurso trabajan desde el supuesto que la diversidad y la fragmentación es esperable a nivel individual, y que los individuos se representarán de modos diversos de acuerdo al contexto. Así, los analistas del discurso se preocupan por las regularidades en el nivel del lenguaje en términos de patrones recurrentes en las construcciones o repertorios usados en textos sociales (ibid.: 93).

Se trataría de identificar sistemas compartidos de significación o construcciones utilizadas en textos sociales particulares:

Los analistas del discurso se preocupan no sólo por la identificación y descripción de los repertorios varios utilizados en contextos particulares, sino también por examinar las consecuencias del uso de ese repertorio particular. En este sentido, ha de prestarse una precisa atención al contexto de uso. Los analistas del discurso argumentan la importancia de trabajar con segmentos extensos de discurso, antes que cortos extractos descontextualizados, como en los cuestionarios (ibid.).

En este aspecto coincide GIDDENS (op. cit.) cuando se refiere a las entrevistas:

(...) El “cierre de significado” de las terminologías polivalentes de un lenguaje usual consumado en un discurso sólo se aprehende si se estudia el ordenamiento contextual de conversaciones enteras (pág. 105).

En este enfoque, continúa Marshall, el entrevistador presta atención a la exploración de los distintos modos de comprender, o de relatar las prácticas a disposición de los participantes, antes que conocer sus particulares puntos de vista (op. cit.: 95). Por ello el análisis de las transcripciones se centra en la identificación de patrones recurrentes (repertorios interpretativos), determinación de semejanzas y diferencias (estudio de la variación), y consideración de los repertorios en relación con el contexto: *“la importancia del contexto, variabilidad y las consecuencias del uso de los repertorios”* (ibid.: 96-97). La entrevista es el método dominante en el análisis discursivo, conviene LINDLOF (op. cit.: 234-235), y a través de ella es posible analizar, por ejemplo, la comunalidad y la diferencia en el discurso, en los tópicos utilizados, los cierres utilizados para referirse a ciertas prácticas. Sirven, en términos generales, para mejorar nuestra comprensión de una determinada cultura. Hay que prestar atención al significado de un tópico en un determinado contexto. Tópicos, por otro lado, que no siempre se anuncian a sí mismos: es necesario buscar señales que indiquen su aparición o reconocimiento por los entrevistados

Cuestiones a rescatar aquí son la atención a las regularidades y las variaciones, la fragmentación, los repertorios, los sistemas compartidos de significación, los “cierre de significado” a que alude Giddens, etc., aspectos todos ellos que pudieran alertar de una comunalidad de discurso—como de las diferencias— en los profesores; no podemos desatender, en cambio, los puntos de vista de los implicados, pues es nuestra pretensión reconstruir el relato de unos hechos. La advertencia sobre la búsqueda indirecta, a través de indicios o señales, no siempre evidente por tanto, de determinados tópicos, es una buena recomendación para las tareas de análisis. Como lo es la contextualización de la aparición de los tópicos, algo que remite al “ordenamiento contextual” que reclamaba Giddens.

En el análisis de la información, HAMMERSLEY y ATKINSON (op. cit.: 194 y ss.) recomiendan atender a cuestiones significativas, aspectos sorprendentes o confusos, inconsistencias, contradicciones entre lo dicho

por unos y por otros, o entre lo que dicen y lo que hacen, etc.: Asimismo, cabe prestar atención a los "conceptos nativos" utilizados por los actores, identificar patrones, denominaciones nuevas y otras ya existentes, etc.

Respecto de la categorización, afirman que un cuerpo inicial de categorías puede convertirse en una tipología mediante la especificación de dimensiones subyacentes a las discriminaciones que efectúa. La especificación de dimensiones ayuda a pensar cada categoría y su relación con las otras (ibid.: 199-201).

BELTRÁN y SAN MARTÍN (op. cit.: 44-45) apuestan por el análisis no tanto de palabras como de ideas. Abogan por el establecimiento, en primer lugar, de unidades de análisis (términos, palabras clave, temas), y por la determinación, en segundo lugar, de las categorías de análisis.

COHEN y MANION (op. cit.) se refieren a la codificación de preguntas abiertas en entrevistas y señalan la conveniencia de partir de categorías predeterminadas. El análisis ha de hacerse, añaden, a la luz de los objetivos de la investigación. Otras recomendaciones son: tratar de entrar en el significado (relato) de cada sujeto, delimitar unidades de significado (de lo general a lo relevante), eliminar redundancias (o no, por significativas), agrupar las unidades en temas, recontextualizarlos, etc.

Algo semejante puede aplicarse al análisis de los documentos. FORSTER (op. cit.: 150-153) indica una serie de pasos entre los que figuran: la búsqueda de temas dentro de cada documento y entre paquetes de documentos, la identificación de temas y sub-temas (unidades de significado relevantes), la agrupación de los textos por comunalidad de sentido, la comparación con las cuestiones de la investigación, la triangulación con otras fuentes y métodos, la recontextualización de los datos o la selección de aquellos materiales a utilizar en los casos.

Las fases serían (ibid.: 154 y ss.): (1) acceso, (2) autenticación (en las entrevistas por ejemplo), (3) comprensión (qué añaden, con qué se puede contrastarlos, etc.), (4) análisis (de la literalidad a la interpretación, qué relación hay entre los relatos y lo realmente acaecido, qué propósito informa los documentos, cómo han sido recibidos, etc.), y (5) utilización de los datos (confidencialidad, feedback, etc.).

Estamos hablando, en general, del tratamiento de datos cualitativos, sean obtenidos éstos por medio de entrevistas o de otras fuentes como los

documentos. POURTOIS y DESMET (op. cit.: 40) citan a Huberman y Miles cuando se refieren a la recogida y tratamiento de los datos cualitativos, poniendo especial énfasis en dos tareas. La primera de ellas, la reducción de los datos, que viene exigida por el gran volumen de notas que puede llegar a manejar el analista cualitativo, datos que deben ser “reducidos” mediante una estrategia de desglose, ensamblaje y estructuración a determinar por el investigador de acuerdo con sus propias concepciones. Dos criterios a contemplar en esa tarea: (1) cómo reducir los datos “*sin provocar excesivos estragos o una simplificación exagerada*”, y (2) escoger los métodos de manera que salvaguarden otras posibilidades de análisis. La segunda tarea consiste en la representación gráfica de los datos mediante matrices, figuras, gráficos, etc., de manera que se facilite la interpretación y los datos no queden dispersos:

(...) Permitirá también reducir los datos de forma que se faciliten las comparaciones, se deduzcan las hipótesis y se puedan así proseguir los análisis hasta obtener un conjunto completo y coherente de significados (ibid.).

LINDLOF (op. cit.: 216 y ss.) incide en ese proceso de reducción, en el que la codificación permite localizar conceptos previamente trabajados y descubrir otros nuevos. Por otro lado, si en el capítulo de los documentos referíamos la diferencia entre fuentes primarias y secundarias, cabe citar aquí aquella otra que hace a la explicación, y que distingue entre “*conceptos de primer orden*” o interpretaciones situadas y mediadas de los miembros de una organización, y “*conceptos de segundo orden*” o aquellas nociones utilizadas por el analista para explicar esos patrones (ibid.: 217). Unos y otros, advierte Lindlof, no siempre convergen. Puede haber contradicciones o incoherencias en las primeras que las segundas deben representar adecuadamente. A este respecto, el autor señala la conveniencia de insertar tramos (*‘exemplars’*) que ilustren un constructo de primer orden, que refuerzan el carácter persuasivo del texto de la investigación, intercalados y claramente diferenciados de los constructos de segundo orden, o interpretaciones del investigador, de modo que facilita al lector tanto unos como otros (ibid.: 229-230). Además, cabe añadir, esta estrate-

gia permite respetar el ordenamiento contextual al que antes hacíamos referencia, coadyuvando a la no fragmentación del discurso. Aspecto, pues, a tener en cuenta en la construcción del informe.

Respecto al proceso de codificación (ibid.: 220 y ss.), Lindlof subraya la utilidad de las tipologías de categorías, sistemas de clasificación que pueden ayudar a "*tomar distancia*": tipos de comportamientos o tareas, que pueden derivarse de las observadas en los contextos naturales o de otras fuentes, como los propios recursos conceptuales del investigador (ibid.: 230-231).

Cabe incorporar, por último algunas recomendaciones relativas al procesamiento informático de los datos, con KELLE (1995: 6 y ss.). Así, por ejemplo, la no-descontextualización de los fragmentos en el proceso de codificación; el tratamiento informático debe permitir que, cuando esa descontextualización puede ocurrir, más tarde, en la recuperación de los fragmentos, conservar de algún modo el contexto original de los mismos. Por otro lado, el establecimiento de una red de categorías puede permitir recuperar luego segmentos de texto agrupados en sub-redes, o efectuar recuperaciones selectivas, por ejemplo, sólo para un número concreto de entrevistas o documentos, detectar paquetes de segmentos con idéntica secuencia de códigos, etc. Aquí resulta de utilidad la identificación de códigos o categorías nucleares, que introducen una cierta jerarquía dentro de éstas y, a efectos teóricos o de comprobación de hipótesis, distintos niveles de abstracción. Operaciones, todas ellas, que ayudan al establecimiento de relaciones entre variables, verificación de hipótesis previas o identificación de otras nuevas al respecto de esas relaciones, discriminación de sub-universos de temas, discriminación entre grupos de agentes o documentos, etc.

De las tres áreas señaladas por Kelle en el análisis cualitativo asistido por ordenador, nos adherimos a dos de ellas. Por un lado, el establecimiento de vínculos y redes que faciliten la emergencia teórica, en tanto el sistema de códigos representa una serie de conceptos teóricos del investigador. Aquí es de extremada utilidad el sistema de categorías, y la identificación de categorías nucleares que vinculen los códigos o subcategorías en redes. En segundo lugar, la exploración o verificación de relaciones entre categorías que permitan, a su vez, generar hipótesis, o, en su

caso, matizar o modificar las que el investigador consideraba previamente en base al material empírico (ibid.: 12 y ss.).

Concluiremos esta sección aludiendo a un par de cuestiones más. SCOTT (op. cit.: 77 y ss.) comenta las aportaciones de distintos teóricos que señalan la necesidad de ajustar los cánones de validez y consistencia científicos a la investigación cualitativa y las complejidades de los fenómenos sociales. Se refiere, en particular, a Glaser y Strauss, que sugieren dos procesos fundamentales en el análisis de datos. En primer lugar, la sensibilización teórica, que permite al investigador aumentar su penetración en los datos, descubrir intuitivamente su significado. Lo que caracterizaría, entonces, a los investigadores sensibilizados sería el hecho de *“ser capaces de ir más allá de la literatura técnica y su propia experiencia personal, y descubrir propiedades que pertenecen a esos datos”* (ibid.: 78). En segundo lugar, la saturación, concepto referido al proceso por el cual los datos devienen redundantes, de manera que sólo añaden volumen a los datos codificados pero nada a la teoría. Sobre el primero diremos que tal intuición está, en todo caso, informada por la *“matriz de información”* a la que aludía Lindlof en relación a las entrevistas, esto es, al conjunto de elementos que componen el conocimiento que el investigador ha alcanzado del objeto, el contexto de la investigación y la propia información producida o recopilada. El segundo hace, pensamos, al momento en que consideramos suficiente la información obtenida, tanto en el trabajo de campo —la retirada—, como en el proceso de producción del texto de la investigación.

6.2.3.- EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y LA VALIDACIÓN.

HAMMERSLEY y ATKINSON (op. cit.: 42) afirman que llega un punto donde no podemos demorar la recogida de información, a riesgo de que la investigación se estanque. En etnografía, afirman los autores, la elaboración teórica y la recogida de información están dialécticamente relacionadas (ibid.: 191); la investigación es un proceso de progresiva focalización (*“embudo”*) y puede permanecer en un nivel descriptivo o intentar elaborar modelos teóricos (de lo descriptivo a lo analítico). A este respec-

to, HARGREAVES (op. cit.) argumenta, en coherencia con lo expresado en el anterior apartado, que la investigación empírica es, en último término, indispensable para sostener los avances teóricos:

(...) El trabajo empírico de alta calidad consiste en un continuo diálogo entre teoría y evidencia donde cada una es continuamente interrogada contra la otra además de ser testada para su consistencia y coherencia internas. Sólo a través de semejante diálogo las interpretaciones del mundo social pueden en algún momento llegar a aproximarse al conocimiento válido. En realidad, el mayor impedimento para el logro de tal conocimiento es la total inmersión del investigador dentro de los mundos bien de la evidencia empírica (*empiricism*) bien de la teoría pura (*theoreticism*)... (pág. 28).

La evidencia empírica no es neutral, es también producida por audiencias concretas, así como la interpretación de los datos puede estar contaminada en el ámbito de la teoría por orientaciones de valor, ideológicamente. Se puede chequear la influencia contaminante de esas preferencias teóricas buscando casos disconformes en los datos que pudieran cuestionar nuestros prejuicios iniciales, además de triangular diferentes tipos de datos sobre un mismo tópico, o diferentes métodos. Más allá:

(...) Si la interrogación de la teoría con la evidencia y viceversa ha de tener algún significado, entonces, los más básicos supuestos del paradigma (marxista, weberiano o cualquier otro) deben ser cuestionados (ibid.: 29).

En la práctica, añade el autor, limitaciones de tiempo y recursos, imponen elegir, por motivos pragmáticos, entre un aparentemente arbitrario set de conceptos y categorías, y otro (ibid.: 32). Además, hay un punto en que la reflexividad ha de cesar, cuando cabe hacer algunas asunciones, siquiera que provisionales, en orden a organizar los datos de forma coherente e inteligible (ibid.: 33).

En su "guía para el estudio organizativo de centros escolares", BELTRÁN y SAN MARTÍN (op. cit.: 14-16), apuntan al centro como unidad de análisis. El centro es un escenario donde se desenvuelven una serie de actores en el contexto de unas condiciones particulares y ligados por relaciones laborales peculiares. La organización del centro escolar está construida

desde perspectivas (a) humanas (interacciones, formas de jerarquía institucionalizadas, formas simbólicas, conflictos, etc.), (b) sociales (entorno socioeconómico más amplio) y (c) políticas (relaciones con la administración, sentido institucional). Cabe en esta visión pluridimensional la atención a los aspectos culturales que incluimos en nuestro capítulo segundo. Los autores definen así la noción de cultura organizativa:

(...) Conjunto de relaciones informales que tienen lugar en la vida cotidiana del centro. Relaciones que suelen manifestarse a través de la adopción de rituales, costumbres, rutinas e incluso códigos lingüísticos de significado restringido a los miembros de la propia organización (ibid.: 23).

La cultura es rastreable a través de la historia organizativa (en los documentos, por ejemplo), el clima organizativo, apreciable en el ambiente social que mediatiza las prácticas desarrolladas, la sintonía entre la institución y su entorno social, su apariencia física, etc.

Aspectos a tener en cuenta cuando la investigación va a discurrir en un centro. La información previa, de tenerla, actuará como criterio condicionante de las decisiones respecto al objeto, se sugiere (ibid.: 17). Objeto que hay que tener en cuenta en su totalidad, aunque se requiera una información parcial, algo que favorecerá la integración e interdependencia de los datos (ibid.: 25); más aún, cuando se refieren a los métodos y técnicas (ibid.: 33-38), los autores afirman la conveniencia de determinar, antes que los instrumentos, los interrogantes relevantes sobre el objeto.

Resaltan la conveniencia de negociar el acceso, y cuestiones relativas a las formas de realización del trabajo y el postrer uso de la información, etc. (ibid.: 17-19).

El diseño cualitativo ha de ser flexible, abierto a nuevas posibilidades. Las fases del mismo serían las siguientes:

- 1) Distinción entre interrogantes sustanciales (específicos) y teóricos (del objeto), pasando de unos a otros constantemente.
- 2) Contextualización de los interrogantes en el marco teórico.
- 3) Tras el primer contacto y recogida de información, formulación de hipótesis.
- 4) Selección de fuentes y procedimientos de recogida.

5) Análisis de los datos recogidos, interpretación y argumentación. (ibid.: 51-56).

En lo relativo a nuestra indagación, los interrogantes sustanciales se referirían a las prácticas de innovación examinadas, los teóricos al alcance e implicaciones de la introyección por parte de los agentes de los supuestos y correlatos prácticos de las mismas. La primera y segunda fase son, nos parece, reversos de una misma moneda; se refieren a la reflexividad o recursividad entre marco teórico e indagación empírica. Cabe destacar que las cuatro primeras fases del diseño acontecen previamente a lo que podríamos denominar la entrada en el contexto de investigación, y tan cierto es como que, en coherencia con la flexibilidad con que los autores caracterizan al diseño, decisiones tomadas en esas fases pueden ser objeto de precisión o aun reformulación. Algo especialmente cierto en lo que hace a las hipótesis, a riesgo de imponer las nuestras más allá de la evidencia, en parte por que es del propio contexto de investigación de donde pueden surgir algunas de las más sugerentes. La selección de fuentes y procedimientos, ya se ha dicho, remite a la construcción del objeto. Volveremos sobre este punto más adelante.

BELL (op. cit.: 15-19) afirma la conveniencia de precisar un tópico, y determinar a qué partes del mismo buscamos respuesta, estableciendo, a continuación, un listado de cuestiones a indagar que iremos depurando (eliminación de irrelevantes); posteriormente, establecer las hipótesis a verificar —*“la invención de un mundo posible, o de una pequeña fracción de ese mundo”*—, que no hacen sino formular juicios sobre las relaciones entre las variables. Los proyectos de pequeña escala, señala el autor, no requieren testar estadísticamente las hipótesis, pero sí declaraciones de objetivos que preceden a la determinación de la metodología. La selección de los métodos debe estar guiada, en cualquier caso, por el tipo de información que se espera obtener.

HAMMERSLEY y ATKINSON (op. cit.), de acuerdo con el carácter reflexivo que otorgan a la investigación social, establecen tres fases en el diseño de investigación (ibid.: 42 y ss.):

1) Planteamiento de un problema o grupo de problemas preliminares. Siempre llega un punto donde no podemos progresar más sin abordar la recogida directa de información.

2) Desarrollo del problema: transformar el problema preliminar en un cuerpo de cuestiones a partir de las cuales obtener respuestas teóricas. Pueden surgir problemas en la investigación que demanden cambios, debido a suposiciones erróneas.

3) Selección de lugares y casos de investigación. Primeramente, aquí, la idoneidad y la estrategia, que se conjugan en la selección de casos "críticos", o, en otra dirección, "muestras teóricas", donde se diseña la selección de casos para generar tantas categorías como sea posible, con dos estrategias complementarias (Glaser y Strauss, 1967): minimizar las diferencias entre los casos con el fin de sacar a la luz propiedades básicas de una categoría para posteriormente maximizar las diferencias entre los casos con la intención de aumentar categorías y acotar la incidencia de la teoría.

Nada que añadir a las dos primeras, que coinciden en lo sustancial con lo ya recogido. La tercera fase aporta una cuestión hasta ahora no abordada, o apuntada tan sólo, la de la muestra. En concreto, la selección de casos críticos nos parece especialmente sugerente en la determinación del centro objeto de análisis, y, como se explicará en el próximo apartado con más detenimiento, persigue el ajuste al objeto y propósitos de la investigación (idoneidad) al tiempo que permite conciliar en un sólo caso el mayor número de variables y procesos a indagar, esto es, maximizar las opciones del caso elegido para el investigador. El concepto de muestra teórica puede aplicarse igualmente a la selección del centro: un total de 25 centros implicados en una misma práctica de innovación, y premiados por la bondad de sus prácticas (minimizamos diferencias, pero también aseguramos la idoneidad), y uno de ellos seleccionado por la especial confluencia más arriba apuntada (maximizamos las diferencias, precisamente por su carácter estratégico para la indagación).

En cuanto a las entrevistas, coincidimos con BELTRÁN y SAN MARTÍN (op. cit.: 45) que, en la selección de la muestra, apuntan a la plausibilidad y representatividad como criterios. WRAGG (op. cit. 178-181) distingue entre muestras azarosas y muestras "oportunas", aquellas que convienen al entrevistador. HAMMERSLEY y ATKINSON (op. cit.: 212-213), advierten que las identidades y posiciones sociales de los actores afectan a la información a que tienen acceso, y a sus perspectivas (tipos, cargos, etc.). Más que un peligro de sesgo es un elemento clave del análisis.

Y de selección de la muestra, cabe pensar, en términos estratégicos. Dado que la entrevista cualitativa raramente utiliza criterios estadísticos en la determinación de la muestra, *“la búsqueda de entrevistados apropiados deviene una preocupación central”*: sujetos que hayan participado en eventos críticos, decisiones, rutinas, etc., y dispongan de información rica (LINDLOF, op. cit.: 178). La selección de los entrevistados dependerá de los objetivos del estudio, alega KING (op. cit.: 20). Si se pretende estudiar los efectos de un nuevo programa o innovación en el conjunto de una organización habrá que seleccionar a representantes de todas las partes. El número dependerá del tiempo y recursos empleados. A este respecto, BELL (op. cit.: 66) afirma que no hay reglas fijas sobre el número de entrevistas.

Comenzábamos esta sección señalando que existe un momento en que no se puede progresar en la investigación sin acudir a las evidencias empíricas, sin iniciar el acercamiento a los contextos que nos interesan y desplegar nuestras estrategias de recogida de información. Del mismo modo, cabe determinar el momento en que abandonar dichos contextos. LINDLOF (op. cit.: 241-242) se pregunta precisamente *“¿cuándo dejar el campo?”* y establece tres criterios: (1) cuando ya poco sorprende o el escenario deviene rutinario; (2) cuando se produce una *“saturación teórica”*, esto es, la información que se obtiene añade poco o nada a la ya recogida; y (3) cuando tenemos una confianza acrecentada en que la información refleja fielmente el contexto analizado y arroja luz sobre las cuestiones o proposiciones indagadas.

SCOTT (op. cit.: 78 y ss.) recuerda que, cuando se habla de validez, ésta parece remitirse exclusivamente al proceso de análisis de los datos, y que, sin embargo, *“estos procesos para establecer la validez son operaciones de segundo orden”*:

(...) Los datos, y la teoría desarrollada a partir de éstos, son sólo válidos en la medida en que el modo en que esos datos fueron obtenidos en primer lugar fue válida. (...) Aunque los datos pueden obtenerse a través de un número de modos diferentes, y a pesar de que el texto de la investigación intente ser multi-vocal, el proyecto de investigación es aún ideográfico, dependiente del modo en que los datos fueron recogidos en primer lugar. El

relato emergente siempre resulta, por tanto, posicionado. (...) Necesitamos atender a cuestiones relativas al estatus original de los datos obtenidos y el significado de tal actividad.... (ibid.: 78-79).

En esta dirección, Scott cita los criterios de validez de algunos autores. Así, para Guba y Lincoln (1989) serían: (1) equidad, en relación a las diferentes perspectivas de los participantes; (2) 'autenticidad educativa', que permite aumentar el entendimiento de los individuos de otros puntos de vista; (3) 'autenticidad catalítica', o la medida en que la investigación estimula la actividad y toma de decisiones.

Para Hammersley (1992) los criterios de validez de las investigaciones cualitativas serían: (1) plausibilidad y credibilidad, que dependen de la audiencia, sujetas pues a modas cambiantes y acuerdos políticos y sociales en evolución; (2) coherencia, según la cual el tipo de evidencias presentado debe ser central a los argumentos de la investigación; y (3) intención: los estudios cualitativos han de juzgarse en relación a sus propósitos.

POURTOIS y DESMET (op. cit.) refieren algunas cláusulas. Así, someter los resultados al análisis de los implicados incrementaría la credibilidad. En el ámbito de la transferibilidad, los autores citan cuestiones ya reseñadas en lo que hace a la muestra, como escoger a los sujetos en función de su pertinencia (casos típicos y atípicos, informadores centrales y periféricos, o partidarios del objeto y oponentes, por ejemplo), detener el muestreo cuando *"ya no se obtiene ningún dato suficientemente nuevo en las entrevistas u observaciones"* (la ya traída noción de "saturación teórica": *"la muestra es representativa por lo que se refiere a las relaciones sociales"*), etc.

En último término, la transferibilidad se funda en la descripción del caso:

(...) Es indispensable la descripción detallada de la situación estudiada. Permitirá valorar el grado y el tipo de semejanza entre la situación observada y otras situaciones a las que se quiere transferir las conclusiones (ibid.: 133).

Se hallan implicadas en dicha descripción elementos relativos al informe y su construcción. Como bien señalan BELTRÁN y SAN MARTÍN (op. cit.: 27), *"a través del informe se muestra el proceso"*. HAMMERSLEY y

ATKINSON (ibid.: 235 y ss.) señalan que el informe ha de servir para describir el proceso que siguió la investigación. En él, hemos de estrechar y ensanchar el foco moviéndonos a través de los distintos niveles de generalidad, ir de lo particular a lo general y viceversa (movimientos de 'zoom'), movimientos pendulares micro-macro. Aconsejan los autores separar la narración y el análisis, dotarlo de una organización temática, y mezclar los estilos. Cabe recordar aquí la utilidad de los 'exemplars' LINDLOF (op. cit.: 229-230) para reconstruir el relato, diferenciando entre los conceptos de primer y segundo orden, es decir, las interpretaciones de los entrevistados y las realizadas, a partir de éstas, por el investigador.

Un aspecto relacionado con el anterior, y que contribuye a mejorar la consistencia interna, es la descripción detallada de los procedimientos seguidos en la recogida e interpretación de los datos. La fiabilidad, por su parte, se cifra en la independencia de los análisis respecto de la ideología del investigador, y llama a la transparencia de éste, un esfuerzo de explicitación de sus presupuestos y orientaciones epistemológicas, una estimación, al cabo, de su influencia (POURTOIS y DESMET, op. cit.: 132-134).

WOODS (op. cit.: 98-104) considera aspectos de la validación los cruces, la devolución del relato o la triangulación. Ésta, en particular, se basaría en el uso de documentos o materiales escritos, considerados "cuasi-observacionales" pues reemplazan al investigador en sitios o momentos donde es difícil estar presente (ibid.: 105). Para BELTRÁN VILLALVA (2000: 138), subyace a la triangulación la "ambición de acorralar el objeto". Beltrán se muestra de acuerdo en su utilidad pero advierte de su complejidad práctica.

También POURTOIS y DESMET (op. cit.: 61-64) estiman que la búsqueda de la validez puede llegar por la triangulación. A la tipología de Cohen y Manion (triangulación temporal, espacial, de niveles, de observadores, metodológica), añaden dos tipos más: la triangulación de las fuentes (informadores y materiales múltiples) y la triangulación interna, que relaciona las informaciones con el origen social y cultural y los estados o circunstancias psicológicas de las personas, incluidas las del propio investigador.

En el siguiente apartado nos extenderemos en los aspectos relativos al diseño de investigación y describiremos el proceso seguido, tanto en la selección del centro y la determinación de la muestra como en los procedimientos de producción y tratamiento de los datos. Será el momento de hacer explícitas determinadas opciones y de extendernos en el relato del modo en que, en el contexto de nuestra indagación del discurso de la calidad, tomó cuerpo la forma de abordarlo; el siguiente apartado es, en este sentido el espacio para concretar, desarrollar y dar forma al enfoque y los supuestos metodológicos contenidos en éste como en el anterior apartados.

Cabe precisar, a este respecto, que el carácter de relato, tanto del abordaje empírico de la investigación como de la orientación de ésta en un sentido más general, imprimirá un cambio de registro en el discurso. En el apartado siguiente abandonamos la tercera persona y adoptamos la primera (ya lo estamos haciendo). Un cambio que responde al modo de relatar las situaciones indagadas y las actividades emprendidas, y que remite al carácter de práctica discursiva de esta investigación. Es una forma de hacer explícitas las opciones que el investigador fue tomando en relación al modo de entender el objeto y, en consecuencia, a las pretensiones de la investigación. Hay un esfuerzo, por tanto, de contextualizar las elecciones efectuadas por el investigador, en el marco de su comprensión de las prácticas analizadas, de las posibilidades y el sentido de indagación. El recurso a la primera persona sirve a la construcción retrospectiva del proceso de la investigación, en primer término, y a la contextualización de los sucesos y los agentes que constituirían el objeto de indagación. El investigador, aquí, hace oír su voz, y lo hace antes de dar la voz a otros, de producir un discurso que reúna las voces de los agentes, que atienda a su reconstrucción del relato, a sus razones, sus teorías más o menos explícitas, sus discursos.

Ese apreciable cambio de registro rompe, es cierto, el tono hasta ahora mantenido en este capítulo, en el conjunto del trabajo podría decirse, y se cerrará inmediatamente después para no aparecer más; es un paréntesis necesario, el hueco que el investigador rescata para presentarse, para hacer notar que no es neutral y que fundará su objetividad en el diálogo establecido con/entre las distintas voces.

6.3.- UN RELATO DEL PODER DE INDUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA DISCURSIVA.

Llegué al centro objeto de mi indagación el 7 de Abril de 1999. Situado en una localidad cercana a una gran capital, el centro tenía en ese momento siete años de existencia tan sólo, algo apreciable en el buen estado de las instalaciones, con una arquitectura característica, por otro lado, de los centros públicos de enseñanza. Cuando aquella fría mañana de Abril entré en el hall del instituto, chavales de entre 12 y 17 o 18 años pululaban por los pasillos. Por entonces ya sabía que la implantación del primer ciclo de ESO había generado una serie de problemas; la presencia —desacostumbrada— de alumnos tan jóvenes era una condición nueva en los antiguos centros de Bachillerato que, como éste, ofertaban ahora los dos ciclos de ESO y Bachillerato.

Mientras esperaba al director en el hall del instituto, descubrí motivos en la decoración de los paneles que aludían a su reciente fundación, las apenas construidas señas de identidad de un centro nuevo. El director, con el que había hablado por teléfono y conocía de mi llegada, se presentó y mostró una actitud atenta que se prolongaría a lo largo de mi estancia —las dos semanas siguientes— en el centro. Otro tanto puede decirse del jefe de estudios, al que me presentó de inmediato y que se puso a mi disposición igualmente.

Ya sabía algunas cosas del centro cuando llegué. Centro experimental de la Reforma, el IES que visitaba se había visto implicado, a lo largo del curso académico 1996-97, en la primera convocatoria efectuada por el MEC de los Planes Anuales de Mejora (PAM en adelante), de la que dimos cumplida cuenta en el capítulo precedente. Además, el PAM desarrollado por el centro había sido seleccionado entre los 25 mejores de dicha convocatoria; de hecho, lo poco que sabía del centro y de aquella práctica de mejora emprendida se debía a una publicación del MEC donde se recogían los resúmenes de esos 25 planes (MEC, 1998a), de acuerdo con una estrategia, cara a los procesos de innovación, de “difusión de las buenas prácticas”. Ese y no otro era el motivo de mi visita al centro.

6.3.1.- EXPLICITACIÓN DE ALGUNAS OPCIONES METODOLÓGICAS.

¿Por qué un sólo centro?, cabría preguntarse. ¿Por qué éste en particular? La selección del centro y el diseño de investigación en general tuvieron algo de azarosos, a qué negarlo. Rastreaba, en los albores de este trabajo, lo que consideraba “las huellas del discurso de la calidad” en el contexto español cuando topé con la circular que recogía la citada convocatoria. Primera de lo que más tarde constituiría una larga serie, aquella práctica se antojaba entonces novedosa en nuestro sistema educativo. No sería, sin embargo hasta dos años después que el MEC publicaría el primer volumen con los planes que habían resultado premiados. La iniciativa del ministerio —todavía con competencias en el otrora territorio MEC— contemplaba, en principio, la introducción de una herramienta de innovación en los centros públicos, de acuerdo, como se ha visto, a ciertos supuestos procedentes de la gestión de las organizaciones del mundo empresarial; transplantados a los contextos educativos, tales supuestos podían propiciar la mejora de los modos de gestión de las organizaciones escolares, algo deseable, en general, para el conjunto de los servicios e instituciones del sector público y, en especial, en un ámbito, el educativo, aquejado, como aquél, de lo que se calificaba sin ambages como “el mal de la burocracia”, suerte de virus que discrimina la titularidad del huésped.

Cuando, finalmente, tuve acceso a ese primer volumen de las *“buenas prácticas de gestión en centros educativos públicos”*, me pareció una excelente ocasión para contrastar algunas de mis hipótesis sobre las implicaciones de este tipo de supuestos de gestión para las organizaciones educativas. De hecho, estaba particularmente interesado en el giro operado en el discurso de la calidad en los últimos tiempos hacia la gestión de calidad, la calidad total y la mejora, y aquella práctica de innovación encajaba perfectamente en la jerga y las pretensiones del mismo.

Una primera lectura de aquel volumen me sorprendió, en principio, por la disparidad de temas presentados. Cabe hacer un inciso aquí. La lógica de la práctica de innovación consistía, como se explicó en el capítulo anterior, en que cada centro escogiera, siguiendo sus propios criterios, un

área de mejora para trabajar en ella durante un curso académico. Eso hacía, insisto, que la diversidad de temas fuera la nota distintiva. No obstante, fue la atención al formato de la publicación lo que sugería una primera pista: todos los planes estaban presentados, con ser temáticamente diversos, de acuerdo a idéntico formato. El análisis de los libros de texto escolares nos ha enseñado que tan importante como los contenidos resulta el formato, el código, si no más. Los enunciados de los apartados, prácticamente idénticos en todos los casos, proporcionaban una regleta reveladora, a saber: había una correspondencia entre el modo en que se organizaba la presentación y aquello que pretendía validar el modelo. Al margen, entonces, de cual fuera el área de mejora seleccionada, y de los resultados obtenidos, el formato de presentación y —con una lectura pormenorizada— los procedimientos conducentes a tal estructuración, eran, a la postre, semejantes.

Por otro lado, era ostensible en el tomo una cierta comunidad en el discurso, unos tópicos compartidos, característicos, por otro lado, de la jerga del discurso de gestión de calidad que tuvimos ocasión de repasar en los capítulos cuarto y quinto: la satisfacción del cliente, el liderazgo, los círculos de calidad, la mejora continua, etc. Todo ello proporcionaba al conjunto un segundo elemento de convergencia. Me pareció, desconociendo entonces los criterios que informaron la selección de los centros implicados, que la pretensión de la práctica y, por ende, de su difusión a través de aquel volumen, excedía el servicio prestado a los centros —la ocasión, los recursos percibidos, el contenido del plan—, la utilidad que, en cada caso, hubiera tenido para los protagonistas.

Decidí que, a pesar de (o precisamente por) ello, aquél era un buen punto de partida. ¿Por qué el MEC premiaba a una serie de centros por su buena gestión y difundía sus prácticas de mejora? Y, por otra parte, ¿qué distinguía a estos 25 centros y a sus prácticas, haciéndolos merecedores de reconocimiento?

Calidad e innovación han aparecido ligadas en las últimas décadas en las políticas educativas y en el análisis de éstas. El que una administración arbitrara una herramienta de innovación portadora de ciertos supuestos de gestión de las organizaciones y juzgara a 25 de los centros participantes

los más destacados en la gestión de sus respectivos planes, que los premiará económicamente y publicará sus resultados, avisaba tanto del interés de la administración en la propagación de las citadas prácticas de mejora como, de manera más general, de una cierta estrategia respecto del modelo que estaba detrás de éstas. La gestión de la calidad, último y considerable giro observado en el discurso objeto de este trabajo, aparecía en nuestro contexto de forma inopinada.

Un repaso más detenido al contenido de los planes de mejora incluidos en el volumen suscitaba, empero, una impresión desalentadora. Las áreas de mejora detectadas y trabajadas en los centros eran, en muchos casos, de perfil bajo, alejadas de lo que podrían considerarse problemas nucleares de una organización. Y ello en un momento, además, como el que se vivía entonces, de implantación de la Reforma en su etapa crucial. Sorprendía, en este contexto, que los temas elegidos fueran de un calado, a mi juicio, menor. Sorpresa relativa si reparamos en algunos de los *leit motivs* de la mejora continua: la importancia de los pequeños cambios, la atención al detalle, etc.

De entre todos ellos, uno llamó mi atención, pues era el único que reparaba, justamente, en la coyuntura del proceso de reforma. El área seleccionada en este centro, y el modo en que el equipo responsable argumentaba tanto el diagnóstico del problema como la forma de enfrentarlo, tocaba con cuestiones fundamentales y tradicionalmente ligadas al discurso de la calidad de la enseñanza o la educación: el fracaso escolar, los niveles de rendimiento, la capacitación, etc. En un momento de transformación del sistema educativo —y una reforma que acunaba, entre otros, el principio de atención a la diversidad—, la heterogeneidad observada en el alumnado de primer ciclo de ESO era definida como un problema que generaba, a su vez, una “*docencia problemática*”, y parecía demandar respuestas de otro tipo, que acabarían concretándose básicamente en una práctica de diversificación curricular para un grupo de alumnos de segundo de ESO.

Contemplé entonces dos opciones. La primera consistía en seleccionar varios de aquellos centros y entrevistarme con los responsables para conocer más de sus respectivos Planes de Mejora y sus efectos. La segunda

estrechaba el foco, con menoscabo de la muestra, en favor de la profundidad en el análisis. Dos circunstancias ayudaron a que me decantara por la segunda de ellas: en primer lugar, el especial interés del caso reseñado, la particular confluencia de lo viejo y lo nuevo que encarnaba; por otro lado, la oportunidad que se me ofrecía de analizar cómo recibían, interpretaban y desarrollaban los profesores de un centro una práctica de innovación con un fuerte componente discursivo, representativa del giro tomado por las políticas de calidad en educación.

Mi pretensión era conocer qué traducción práctica y, al tiempo, cognitiva, tenía el aterrizaje de una herramienta tal, en la medida en que era portadora de los supuestos del discurso. En breve: cómo dicha traducción afectaba al entendimiento que los profesores tenían de su práctica, de la profesión y aun del sentido de la escolaridad; cómo el proceso de traducción o aplicación afectaba, situado en el marco de una práctica estructurada, de las culturas y tradiciones docentes y, específicamente, de las peculiaridades de aquel centro y sus profesores, a la herramienta misma y a la introyección de sus supuestos. Me interesaban, en especial, las implicaciones prácticas derivadas de la implementación de un modelo de calidad, explicables ya no exclusivamente desde el propio modelo cuanto desde el entramado de variables apuntado. Y ello sólo era posible indagando las transformaciones prácticas y discursivas generadas por la irrupción del modelo en un centro y unas circunstancias particulares.

El estudio, más en profundidad, de un sólo centro que, además, había llevado el Plan a un terreno reconocible —con perfiles tradicionalmente ligados al discurso de la calidad— pero enfrentados, ahora, a nuevas prédicas, permitía abordar el revestimiento discursivo ora de los diagnósticos, ora de las soluciones, los cierres discursivos respecto de unos y de otros. Esto incumbía, en particular, al modo en que trazos más clásicos del discurso encontraban acomodo en el marco de las nuevas formas de gestión propuestas.

El contenido del plan tocaba con cuestiones de orden distinto: la extracción del alumnado, la evaluación y el diagnóstico de niveles de competencia, la proyección de perfiles de cualificación del alumnado, la previsión de itinerarios curriculares diversos —con derivaciones organizativas: los agrupamientos—, las necesidades formativas de los profesores, los conflic-

tos y alteraciones en la convivencia en el centro, o las relaciones escuela-sociedad y el problema del cambio. Estos y otros aspectos se reflejaban en el resumen de aquella práctica de innovación notablemente impregnada de la jerga y los supuestos de la autodenominada "*filosofía de gestión de la calidad*". Era, en suma, una buena ocasión para analizar el engarce entre viejos y nuevos lenguajes, entre perfiles pretéritos y presentes de determinados problemas, pasadas y actuales (o no tan actuales) prácticas.

Un tejido, y unas resonancias prácticas, que cabía evaluar por su incidencia en los marcos de entendimiento y esquemas prácticos de los profesores, por su peso en (o, en su caso, incorporación a) las tradiciones y culturas docentes, al particular modo en que los profesores procesan las situaciones y el carácter de sus respuestas, integrando en una estructura compleja nuevas texturas. Esto es, era necesario acercarse a los discursos de los profesores al respecto de una situación definida como problemática y de las respuestas articuladas, entre ellas, la envuelta en una práctica de innovación que remite a supuestos concretos bajo palio de la calidad.

Calidad es un término que no deja indiferente, con una enorme capacidad de apelación, pero es también un término sobresignificado y, paradójicamente, vaciado de contenido. ¿Cómo preguntar por un constructo semejante? Se presentaba una ocasión para recabar la opinión de los profesores al respecto de un proyecto que aterrizaba en un momento complicado proponiendo respuestas "de calidad" a una situación donde —en opinión de los propios implicados— no procedía tal atribución. A partir de aquí: ¿qué entendían esos profesores por condiciones, factores o variables de una enseñanza de calidad? Más allá, el contenido de la calidad que se les proponía en el Plan de Mejora, ¿qué relación tiene con la primera, con el modo en que ellos atribuirían una cierta calidad a sus prácticas, a su centro?, ¿qué elementos se solapan en ambas, qué aspectos conviven, y cuál es la cualidad de esa convivencia?, ¿cómo encajan determinados discursos y prácticas en el modo en que los profesores entienden el ejercicio de su profesión y el funcionamiento de su centro? En último término, ¿es posible reconstruir de algún modo un cierre discursivo en torno a la calidad en los discursos de los profesores?, y, de ser así, ¿qué relaciones pueden establecerse entre éste y el construido por el discurso?

Tracé un diseño de investigación empírica basado en entrevistas y análisis de documentos, de acuerdo con los supuestos epistemológicos y metodológicos ya expresados. Con las primeras quería acercarme tanto a profesores directamente implicados en la ejecución del PAM como a otros que no lo estuvieron y/o se hubieran mostrado críticos al respecto; incluía, asimismo, al director y al jefe de estudios, dos figuras clave en el apartado de la gestión, cuestión nuclear en el modelo analizado. Era mi intención, además, entrevistar a otros agentes como padres y alumnos, si bien tenía dudas sobre la proporción e implicación en el proyecto, cuestión que decidí cerrar una vez en el centro. En total la muestra prevista consistía en: dos entrevistas con profesores implicados, dos con profesores no implicados, una con el director y otra con el jefe de estudios, una con un representante de padres y otra con alumnos, que preveía de carácter grupal. Desconocía entonces la documentación generada en el centro a propósito del PAM, aunque suponía que existiría algún tipo de memoria. Pretendía revisar, como ésta, otra documentación no referida expresamente al PAM pero que contuviera aspectos y aun modificaciones relacionadas con aquél. Estos como otros aspectos quedaban abiertos a la negociación con la dirección del centro.

Las entrevistas parecían, en cualquier caso, el instrumento adecuado para una indagación atenta a los discursos de los profesores, dado que requería de un instrumento que pusiera a los profesores en disposición de explicar sus prácticas y, en concreto, la experiencia del Plan de Mejora. Sin embargo, el contenido de la entrevista se me antojaba complejo pues, ¿cómo poner a los profesores en una disposición tal? Por otro lado, me interesaba conocer cómo había contribuido, específicamente, el discurso de la gestión de calidad de la práctica de mejora a conformar los discursos de los profesores, su forma de entender, actuar en y explicar sus prácticas (ahora, en parte, otras), cómo, y hasta dónde, tal discurso conectaba con aspectos de los esquemas prácticos, tradiciones y culturas docentes de los profesores. Me parecía que preguntar directamente por la calidad era viciar las respuestas, y, por otra parte, el propósito no era obtener de los profesores precisas definiciones de 'calidad'; un constructo, en cambio, que aparecía claramente delimitado en la experiencia que se aprestaban a rela-

tar los profesores. La cuestión era, entonces, cómo propiciar el contraste entre esas definiciones y supuestos contenidos en el PAM y aquellos con los que (o desde los que) los profesores valoran y caracterizan sus prácticas.

Mi única referencia previa sobre el PAM objeto de análisis era el resumen publicado, así que decidí empezar por ahí. Preparé un protocolo de entrevista focalizada que trataba de conjugar, de un lado, la información contenida en el resumen, y, de otro, mis propias preocupaciones al respecto de la investigación —que se traducían en grandes categorías relativas a los supuestos nucleares del discurso de la calidad—. En cierto modo, utilicé la descripción de la experiencia para ir introduciendo los elementos que me permitieran rastrear los distintos aspectos del discurso de la calidad —y sus relaciones—, y los procesos de introyección del mismo. En conjunto, el guión contenía cuestiones relativas a cinco grandes categorías contenidas en el mapa del discurso de la calidad (Capítulo 5: Figura 5.4.), concretadas, a su vez, en subcategorías más manejables, extraídas en parte de la literatura, y en parte conectadas con los propósitos de la investigación. Este listado fue previamente testado y depurado, a través de un cuestionario administrado a veinticinco profesores de distintos centros de la Comunidad Valenciana. Estas subcategorías eran expresión, fundamentalmente, de ámbitos de prácticas o de factores que son, en mayor o menor grado, objeto del propio discurso de la calidad. Todas ellas, en la medida que tocan con aspectos del trabajo de los profesores y la vida en los centros en general, pudieran constituir factores, condiciones o atributos de la calidad, de su mejor o peor desarrollo y resultado.

El cuadro de categorías se organizaba en cinco apartados, relativos a contenidos y procesos, productos, cualificación docente, organización y sistema. Cada uno de ellos es interpretado y conectado en el discurso que nos ocupa de manera peculiar. Eran aspectos que podían disparar las atribuciones de los profesores sobre la relevancia y el sentido de cada uno de ellos en su trabajo (verbigracia: en “la calidad de su trabajo”). Algo que nos permitiría abordar la explicación de las relaciones entre los supuestos y extremos del discurso de la calidad —en particular, de la gestión de calidad— y los discursos de los profesores sobre sus prácticas (¿de calidad?).

Cada uno de los apartados contiene, en número desigual, categorías que detallan aspectos de estos grandes núcleos, como puede observarse en el **Cuadro 6.1.**, en la página siguiente.

<p>A. CONTENIDOS Y PROCESOS.</p> <p>A1 Contenidos, organización del Currículum, diversidad, programaciones.</p> <p>A2 Metodología, procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>A3 Materiales curriculares y recursos de aula.</p> <p>A4 Gestión del aula.</p> <p>A5 Orientación y tutoría.</p>
<p>B. PRODUCTOS.</p> <p>B1 Evaluación: modos, ¿cómo se evalúa?</p> <p>B2 Sesiones de evaluación conjunta, promoción.</p> <p>B3 Resultados y rendimiento: logro, niveles.</p> <p>B4 Cualificación de los alumnos: perfiles, salidas.</p> <p>B5 Origen, extracción y características del alumnado.</p>
<p>C. CUALIFICACION DOCENTE.</p> <p>C1 Formación inicial.</p> <p>C2 Actualización y perfeccionamiento.</p> <p>C3 Formación en centros.</p> <p>C4 Cultura docente, experiencia.</p>
<p>D. ORGANIZACION.</p> <p>D1 Participación, órganos de gobierno.</p> <p>D2 Dirección, coordinación y gestión.</p> <p>D3 Condiciones de trabajo y recursos organizativos.</p> <p>D4 Relaciones con la administración y padres/comunidad.</p> <p>D5 Innovación y autoevaluación.</p> <p>D6 Vida en el centro: convivencia y disciplina.</p>
<p>E. SISTEMA.</p> <p>E1 Público/privado.</p> <p>E2 Relaciones escuela y sociedad, fines.</p> <p>E3 Política educativa.</p> <p>E4 Cambio: necesidad, situaciones y respuestas.</p>

Cuadro 6.1.: Relación de Categorías.

El guión de la entrevista seguía el hilo del relato sucinto de la experiencia de que disponía, de manera abierta, sujeto a modificación a tenor, bien de nuevas informaciones que pudiera recabar, bien del propio desarrollo individual de cada entrevista, o de las necesidades de contraste o verificación de unas con otras, o de éstas con documentos u otros datos.

Procuré, en la elaboración del guión, que los ítems cubrieran el listado de categorías lo que, al tiempo, facilitaría el posterior análisis de las transcripciones y la documentación recogida. Decidí, ya entonces, que unas y otros serían codificados y analizados en idénticos términos, respetando no obstante su particularidad —las condiciones de producción, la trastienda del texto—, con la intención de cruzar todos ellos en una suerte de reconstrucción o relato de la experiencia.

Había, más específicamente, ítems relativos al PAM, al modelo de innovación, tanto a los supuestos como al formato, y al alcance del entendimiento que mostraran los profesores del mismo. Pretendía, al tiempo que reconstruir el desarrollo del PAM, establecer el grado o nivel de introyección de sus supuestos discursivos, para conocer a través de ambos la traducción e implicaciones prácticas del modelo. Buscábamos, en fin, cierres discursivos en torno a (la calidad de) las prácticas y el funcionamiento del centro, que pudieran construirse en niveles distintos.

Era necesario, por tanto, reconstruir la experiencia, a través del relato de los actores y de la documentación generada, como medio de entender ese proceso de introyección, la exposición de motivos y el discurso de los actores al respecto de una determinada práctica, que nos permitiera indagar en los factores que explicarían la recepción más o menos favorable en los centros, así como las implicaciones para el trabajo de los profesores, la escolaridad de los alumnos, y, hasta donde fuera posible, el sistema en su conjunto. Intentaba, en suma, calibrar la virtualidad de una práctica discursiva partiendo de un caso concreto, asumiendo que en el contexto y para los actores analizados se dan una serie de condiciones y esquemas, respectivamente, comunes. Estudiar el alcance de una práctica en un centro y para un grupo de profesores concretos podría dar pistas, entonces, de los efectos y las posibilidades de semejantes prácticas en otros centros.

En suma, llegué al centro con la intención de testar un mapa de variables implicadas en el discurso de la calidad. El listado de categorías aportaba un vector longitudinal al análisis, en la medida en que servía a la reconstrucción de unos hechos y la indagación del conocimiento de los actores; variables de otro orden, las apuntadas en el capítulo segundo, constituirían un segundo vector, éste transversal: las determinaciones que pesan sobre las prácticas, las operaciones de producción, distribución y control del discurso (y las instancias y agentes implicados en las mismas), los elementos cristalizados en las prácticas, las culturas compartidas, etc., que constituyen la matriz de entendimiento y proceder de los actores que media en la reproducción del discurso, el margen de indeterminación de las prácticas y la capacidad de creación de los agentes, etc., que devienen elementos de explicación del alcance de la introyección y efectos de (y para) el discurso de la calidad. En un centro determinado, sí, pero como caso particular de lo posible.

Una oportunidad que venía servida por la implementación de una práctica de innovación en las coordenadas del discurso de la calidad en una serie de centros —parte, pues, de un plan—, y en uno en particular, como modo de acceder a la comprensión de los procesos implicados y los discursos que articulaban los actores al respecto; entender unos y otros era, empezar a vislumbrar las posibilidades y el alcance más generalizado de las prácticas (y el discurso) objeto de la investigación.

Pero, como en toda investigación, hubo elementos que reclamarían modificaciones en los planteamientos iniciales, tanto en lo que hace a cuestiones de orden metodológico como en lo relativo al propio alcance de la indagación. Empezaremos por esto último.

6.3.2.- AVATARES DE UNA INVESTIGACIÓN LOCALIZADA.

Cuando aquel, mi primer día en el centro, me senté a conversar de modo informal sobre el objeto de mi trabajo con el jefe de estudios y le comentaba los motivos que me habían conducido a su centro, no sabía —y tardaría apenas unos segundos en enterarme— que, inmediatamente

después de su participación en el PAM, el centro fue invitado por la administración a implicarse en la experimentación del modelo EFQM: una autoevaluación del centro en los parámetros del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad en Educación. Que la práctica de mejora hubiera precedido a la autoevaluación era, me pareció en ese momento, una contradicción en los términos. Más lógico hubiera resultado que el centro procediera a desarrollar áreas de mejora detectadas con algún procedimiento de autoevaluación, y no al contrario. De hecho, algo de esto se vislumbraba en lo que se anunciaba como un "ciclo de mejora continua". ¿Por qué, entonces, se comenzó por los planes y no por la autoevaluación?

Aquello proporcionaba, sin embargo, una mayor trascendencia a la investigación. En primer lugar, porque aumentaba las posibilidades de análisis de la experiencia, en términos de exposición al modelo, de alcance de sus propuestas, de socialización de sus supuestos. En segundo lugar, porque esa aparente inversión en la lógica de innovación introducía un componente estratégico a indagar. De hecho, el interés del inspector asignado al centro así lo confirmaba: había estado directamente implicado en el PAM y lo estaba ahora en el modelo de autoevaluación, hasta el punto de participar en la formación de los profesores implicados. Lo que acabaría por comprender más tarde era que el plan de mejora fue un modo, tal vez menos "agresivo" —en la medida que toda evaluación puede entenderse como un elemento de control—, de introducir el modelo EFQM, un primer paso —acaso incoherente con la dinámica de innovación— que perseguía el acercamiento a una serie a una serie de centros pilotos con la vista puesta en un proyecto a más largo plazo y de mayor envergadura. Obvia decir que los supuestos implícitos tanto en los PAM como en el modelo EFQM eran los mismos.

Averigüé, igualmente, que los inspectores que formaban a los profesores habían sido a su vez instruidos en la Dirección General de Centros, a la sazón dirigida por López Rupérez, uno de los más notorios defensores de la filosofía de gestión de calidad en nuestro país (LÓPEZ RUPÉREZ, 1994). La cadena continuaba con los propios profesores del centro, que participaron, no sólo en la difusión de la experiencia, sino también en la formación de otros profesores e incluso de asesores de CPRs (otro elemento, cabe pensar, de la estrategia).

El jefe de estudios insistió desde el principio en el hecho de que tanto el PAM como el modelo de autoevaluación —éste en la medida en que se dirigía a la identificación de áreas de mejora— se adaptaron a las necesidades y singularidad del centro, y no al revés. Las respuestas de los propios implicados en entrevistas posteriores desdecirían esta afirmación. Tuve noticia de que en aquel momento el centro contemplaba seriamente la posibilidad de presentarse a la convocatoria de los “Premios a la Calidad” convocados por el MEC, tercer hito en la estrategia descrita en el anterior capítulo.

Esa misma mañana fui invitado a asistir a una reunión del “comité de calidad” del centro, compuesto por los coordinadores de los “equipos de calidad” encargados de las distintas áreas de mejora y trabajos de diagnóstico. Uno de los participantes, anterior director del centro, a la sazón miembro de un comité intercentros que realizaba tareas de coordinación y seguimiento de la experimentación del modelo, me explicó que existía una dinámica de reuniones que implicaba a parte del claustro en un proyecto a medio o largo plazo; la fluctuación de la plantilla constituía, en este sentido —y en opinión del jefe de estudios— un primer obstáculo para la total implicación del claustro. Así y todo, aproximadamente un tercio del mismo participaba en la experiencia (más tarde, otras informaciones rebajarían tal proporción a menos de una cuarta parte).

El primer día, tras aquellas entrevistas informales, ajusté el plan de trabajo, que incluiría entrevistas con profesores implicados y no implicados en el PAM y el posterior modelo de autoevaluación (coincidentes), padres y alumnos. Además, me proponía revisar la documentación generada por ambas prácticas. El director me ofreció fotocopias de dicha documentación, incluyendo, en concreto: el Proyecto Curricular de ESO del curso en que se aplicó el PAM, el documento donde se relataba la experiencia y la memoria de evaluación del mismo, y una segunda memoria, relativa en este caso a la experimentación del modelo EFQM. Negociamos el número de entrevistas, a saber: dos profesores implicados y dos no implicados, el director, el jefe de estudios, un representante del APA (la presidenta finalmente) y un grupo de alumnos (cuatro) afectados por la

práctica de diversificación en que se concretó el Plan de Mejora del que tenía conocimiento.

La negociación con el director y el jefe de estudios de los pormenores de las entrevistas y de la documentación a revisar no presentó problema alguno. Fueron ellos quienes propusieron los nombres de los entrevistados, incluyendo, a sugerencia mía, los de dos profesores especialmente críticos —los cuales, según sus palabras, se sintieron “incómodos”— con el plan. No hubo rechazos o reticencias a mis peticiones y, en éste como en cualquier otra aspecto, la colaboración del equipo directivo fue total.

Es necesario, no obstante, hacer un par de precisiones. El jefe de estudios sugirió que entrevistara también al orientador del centro que, según él, había tenido una participación destacada en el PAM. Pero, si bien consideré la posibilidad, el posterior análisis de la documentación me hizo desechar esa posibilidad —el alcance de su colaboración quedaba suficientemente explicado—. Con todo, tuve ocasión de hablar con él de manera informal y confirmar algunos extremos. Que su intervención fue importante se hacía evidente, insisto, con sólo revisar la documentación relativa al PAM, pero el carácter de ésta, igualmente tangible, no hizo necesaria una entrevista más en profundidad. Su participación consistió básicamente en la realización de pruebas psicométricas, el análisis de los resultados y la confección de perfiles, que se comentarán ampliamente más adelante. Una tarea técnica, en cualquier caso, con implicaciones curriculares y de otro tipo, que habría de ser precisadas en otra parte, por otros agentes.

Finalmente, me ofrecieron concertar una cita con la presidenta de la Asociación de Padres, sugerencia que agradecí y acepté, no sin advertir, ya en ese momento, que las relaciones entre el equipo directivo y esta persona eran cuanto menos peliagudas. Quedaba completada así la muestra de entrevistas y documentos.

Repasando en el hotel las notas de la mañana, rescaté algunas primeras impresiones de aquellas entrevistas informales. Los profesores implicados (al menos el director y el jefe de estudios) manejaban la jerga de la gestión de calidad con cierta soltura; parecían, además, especialmente versados en los aspectos técnicos de la herramienta de autoevaluación —ambos elemento, especialmente el segundo, se habían conjurado para

hacerme sentir profano durante la charla—. Por otra parte, y como ellos mismos sugerían, el proyecto no funcionaría sin la implicación del equipo directivo: la del resto, por contra, resultaba complicada. Aunque un tanto desconcertante al principio, mi visita parecía halagarles en cierto modo. Tal circunstancia se debiera quizás al hecho de que alguien hubiera tenido noticia de su trabajo y les hubiera elegido como objeto de indagación. Ello explicaría, en parte, su disponibilidad. El resto habría que achacarlo seguramente al talante personal de aquella gente. Que ya hubieran participado en prácticas de difusión de la experiencia y formación pudo ayudar al hecho de que me dispensaran un trato que no puedo sino agradecer, pero cabe preguntarse si la fe en las bondades del modelo no operaba en la línea de apoyar su difusión y aceptación por cualquier medio, y ante no importa qué audiencia. La aparición, en este sentido, de alguien dispuesto a valorar tales prácticas en el contexto de su tesis doctoral podía constituir una ocasión tan propicia para este propósito como halagadora en el sentido ya expresado.

Con todo, el dato más relevante era esa continuidad en la dinámica de innovación. La participación del centro en la experimentación del modelo EFQM ampliaba de alguna manera las posibilidades de la investigación, tanto en lo que hace al conocimiento de la estrategia de la administración, como a los formatos que adoptaba la gestión de calidad, el alcance de la introyección discursiva —por mor de una mayor exposición— y sus implicaciones prácticas. Decidí, pues, comenzar analizando la documentación de manera preliminar, para conocer mejor algunos aspectos del PAM, y la posterior evolución de los acontecimientos, sobre todo en lo relativo al proceso de experimentación del modelo EFQM. Esa tarea debía preceder necesariamente a las entrevistas. Pensé que, a la luz de la nueva información de que disponía, podría introducir algunas modificaciones —nuevos ítems— en el guión de la entrevista. Éstas afectaron sobre todo a las entrevistas con los profesores implicados, quienes mejor podían conocer las interioridades del modelo y su desarrollo práctico. Si en la muestra de entrevistas había seguido, entre otros, el criterio de recurrir a actores que ocuparan posiciones privilegiadas, en el centro y respecto del modelo, en este caso coincidentes, ahora tenía ocasión de potenciar esa elección. Así, las entrevistas con el jefe de estudios, el director, y el an-

terior director, miembro del comité intercentros, (figura como profesor implicado en el trabajo), merecían un especial detenimiento. Por distintas razones, en las entrevistas con los profesores no implicados prestaría más atención a otros aspectos, como la participación del claustro y otras instancias en los trabajos de autoevaluación y mejora, o la información que se tenía al respecto. Además, la inclusión, por una parte, de aspectos relativos a las categorías ya reseñadas, y, por otra, de citas textuales de fragmentos con un fuerte componente discursivo extraídos del resumen del PAM, permitirían indagar los niveles de introyección del discurso que presentarían, acaso diferentes a los de los profesores implicados: quería saber en qué coincidían y qué les separaba en su interiorización del discurso de la calidad, o si existían otro tipo de factores que explicaran la incorporación o no de unos de otros. En resumen, el guión era básicamente el mismo hasta cierto punto, a partir del cual en unos casos —con los implicados— incidía en unas cuestiones (el desarrollo e implicaciones del modelo de autoevaluación, por ejemplo), mientras que en otros —con los no implicados, la representante de los padres o los alumnos— trataba de verificar ciertos extremos de las afirmaciones de los implicados o de la documentación consultada. Como puede suponerse, la propia dinámica de las entrevistas, de cada una, y del conjunto de ellas, iría introduciendo otro tipo de modificaciones sobre la marcha, debidas en parte a interrupciones, pero también a bloqueos, olvidos, o al propio talante de los entrevistados.

Es momento de recordar que el área de mejora objeto del PAM consistió en una diversificación curricular de vasto alcance para un grupo de alumnos de 2º de ESO. El día de mi llegada, al discutir la posibilidad de entrevistar a algunos alumnos, convinimos que debían ser alumnos que hubieran estado implicados en aquel proceso. Supe entonces que, dos años después, parte de los alumnos había abandonado el centro y el resto eran repetidores o seguían programas diversificados aún. Sugerí que la entrevista fuera grupal, de modo que para los chavales resultara una situación menos paralizante que una entrevista individual. Finalmente entrevistaría a cuatro alumnos, y creo que el hecho de hablar con ellos simultáneamente facilitó, dentro de ciertos límites, las cosas.

Pese a que no entregué a los entrevistados previamente guión alguno, no hubo ninguna objeción. Alguno de ellos expresaría, no obstante,

cierta sorpresa por el carácter y extensión de la entrevista. Las entrevistas fueron grabadas para ser transcritas más tarde. Me comprometí a enviar las transcripciones primero y el informe más tarde.

Una indagación de este tipo no se nutre tan sólo de los momentos formales que uno (hasta cierto punto) diseña para obtener información. Los contextos, dentro del mismo centro, y los agentes, son diversos, como diversa es la información que uno necesita y las fuentes donde extraerla. Evidentemente, el conocimiento sobre el objeto de la investigación era de distinto grado según la implicación en el proyecto, y en función también del tipo de agente entrevistado (en general los profesores conocen más del funcionamiento del centro, lo que no invalida otras visiones). Pero hay datos o impresiones tangenciales al objeto de investigación o aun de contexto que pueden obtenerse por otras vías.

De ahí la importancia de los momentos y contextos informales en la investigación. Por ello, parte de la información presentada y los juicios elaborados aquí remiten a comentarios o impresiones recogidos con los agentes entrevistados, al margen de las entrevistas, o con otros no contemplados en el diseño de la investigación pero con los que tuve ocasión de hablar. Sus palabras no serán citadas con la misma precisión —con la literalidad— que las grabadas en las entrevistas pero aportan matices interesantes. Se alude a ellas en algunos casos de manera directa; en otros, simplemente están expresadas en el decurso del relato. No se trata de otorgarles idéntico valor que a las afirmaciones explícitas de los agentes o los documentos por ellos producidos, pero sí pueden resultar útiles para situar tales afirmaciones o matizar las impresiones e interpretaciones que se recogen. Para aportar al relato un contexto más detallado nos referiremos a algunas de ellas, recogidas en el diario de la investigación.

Las sensaciones que el observador obtiene en su proceso de inmersión en el contexto de investigación pueden, tal vez, situar el momento de la indagación, la disposición generada en él por los estímulos recibidos, las impresiones producidas durante los días en que transcurrió la recogida y producción de evidencias. En el intersticio entre entrevista y entrevista, en los descansos que seguían a la revisión de tal o cual documento, lo visto y oído por el observador contribuye a crear una imagen del centro y las

personas que lo habitan diariamente que ayuda a completar el cuadro, a la reconstrucción del relato de una experiencia pasada pero reciente.

Mi segundo día en el centro comenzó con la entrega por parte del director de la documentación prometida. Aproveché el momento para recabar información sobre el centro que completaría más tarde con la documentación, y paso ahora a resumir. La localidad tiene tres institutos públicos, con idéntica oferta en principio. El centro comenzó su andadura en 1992, con lo que se puede considerar de reciente fundación. Fue, además, un centro experimental de la Reforma, algo que, en opinión del director, le confería unas ciertas señas de identidad —aspecto éste, por cierto, que figuraba como área de mejora tras el diagnóstico realizado por el centro de acuerdo al modelo EFQM y que se estaba trabajando en ese momento. Hay que advertir, sin embargo, que el centro no disponía de Proyecto Educativo —*“sí sentido, pero no formulado”*—. En la localidad hay un centro concertado también, que oferta desde Educación Primaria hasta Bachillerato; dispone, en total, de nueve centros de Primaria. Pero, con una población de 300.000 habitantes, el director consideraba que era necesario un instituto más. El nivel socioeconómico de las familias es bajo, de acuerdo con un estudio realizado por una universidad de esa comunidad autónoma. Dato, por cierto, a retener en orden a posteriores afirmaciones.

Mis encuentros con el director durante la estancia en el centro, en los que se interesaba por la marcha de mi trabajo, constituyeron, de hecho, algunos de los momentos informales más provechosos de cara a mi inmersión en el centro y sus problemas. Ese segundo día, en un descanso del estudio de la documentación, aproveché su presencia para preguntarle por el “comité facilitador intercentros” que había impulsado la administración para realizar el seguimiento de la experimentación del modelo EFQM. Se componía —me dijo— de profesores e inspectores dedicados, entre otras cosas, a formar a directores de centros y asesores de CPRs. El papel de ese comité remitía al carácter reticular de la experiencia —pensé—, y resultaba curioso que los asesores de los centros de profesores fueran formados por los propios profesores para, a su vez, formar a otros profesores. Apuntes a contrastar en las entrevistas.

Ya entonces advertí que la sintonía del equipo directivo del centro con el inspector y la Administración no era mala precisamente. Y si bien en los profesores implicados era apreciable una cierta frustración por no haber podido continuar con la práctica iniciada con el PAM más allá del propio plan (es decir, había una sensación de que lo que interesaba, antes que el contenido, era el modelo de innovación), en otros aspectos, la relación se antojaba, si no idílica, relativamente fructífera. Así, por ejemplo, habían logrado mantener un programa de diversificación encubierta —según su propia definición— con la connivencia del inspector, por el cual se les concedían 5 o 6 horas de liberación de un profesor (cuestión sobre la que volveremos más tarde). De hecho esa buena sintonía —que no excluía, como se observa en las entrevistas, momentos de conflicto o tensión—, se hacía evidente cuando el director expresaba su preocupación, lógica por otro lado, ante la transferencia de competencias a la comunidad autónoma. Estaba especialmente preocupado por el futuro de la experiencia de gestión de calidad. Los cambios en la administración territorial ya habían provocado vaivenes en la experimentación del modelo y esa transferencia les dejaba dudas sobre la continuidad de ésta (sabían que la administración autonómica disponía de un plan de calidad para la enseñanza, pero en distintos términos).

Dudas, en fin, que revelaban la adhesión a la filosofía del modelo, que no al modelo mismo: el director creía firmemente en la utilidad de la gestión de calidad aplicada a los centros educativos pero mantenía sus reparos —expresados, según él, al inspector y a la subdirección territorial— al respecto del modelo EFQM en particular. Era uno de los aspectos a tratar en las entrevistas, pero el director se me adelantó: *“el modelo es de procedencia empresarial y requiere ajustes”*. Más tarde, ante la grabadora, se extendería en este punto. Su queja se hacía extensiva a la dinámica de la innovación, al señalar que el modelo apropiado debería seleccionarse teniendo en cuenta la experiencia de profesores y centros, lo que sugiere que, en efecto, no se observó esa condición. No obstante, como confirmarían las entrevistas, los profesores pusieron todo su empeño en dominar un modelo que no les convencía por completo, y que tenía un fuerte componente técnico.

Momentos y espacios informales me permitieron durante esos días conocer un poco más el ambiente del centro, cuestión relevante en tanto uno de los problemas de la situación originaria del PAM era precisamente una cierta “ingobernabilidad”, un excesivo ruido y carencias en los modos de comportamiento de los alumnos. Era apreciable, por ejemplo, un cierto alboroto en los pasillos, durante los descansos, y aun en las aulas, durante las clases. Los profesores con que coincidía me comentaban las dificultades para dar clase, los déficits de conducta de los alumnos y su escaso interés. Un dato más. La encargada de la cafetería señalaba que en los descansos no se servía a los alumnos: *“lo prohibió el director, los alumnos dejaban las clases”*.

El segundo día terminó con la visita del inspector, a quien tuve ocasión de conocer. El director me lo presentó aclarando que era uno de los impulsores del modelo de gestión de calidad. Cabe hacer un inciso. No ha de sorprender que la puesta en marcha de proyectos de innovación dependa en gran medida del interés o el impulso de miembros concretos de la Administración, lo que no excusa una valoración sobre el criterio que guía tales intervenciones. Aunque tratamos de concertar una cita para comentar el modelo, lamentablemente no pude entrevistarme con él más tarde (una reunión de última hora lo impediría). Eso sí, antes de despedirse aquel día, me recomendó vivamente uno de los textos de que disponían en el centro sobre mejora y gestión de calidad, recomendación que agradecí cortesmente.

El tercer día de mi estancia aparecieron las primeras voces disonantes. Hasta ese momento sólo había tenido ocasión de hablar con personas implicadas y partidarias del plan de mejora y el modelo de autoevaluación. Aquel día me encontré con una profesora en un seminario durante el descanso de clases. Se presentó y, cuando le expliqué el tema de mi investigación, me espetó: *“a mí lo de la calidad me parece un petardo, pero bueno...”*. Inferí que se refería a los citados proyectos y anunciaba de algún modo los disensos que confirmarían las entrevistas sobre la recepción y ejecución tanto del PAM como del Modelo EFQM. Otra profesora me confesó los problemas y el hastío de los profesores ante un alumnado nuevo y unas condiciones de trabajo insuficientes. Se sentían indefensos —alcancé

a entender—, y me advirtió que *“lo de la calidad y todo eso esta bien, pero...”*. Estos comentarios revelaban que parte del claustro estaba poco o nada interesado en el modelo de autoevaluación y gestión de calidad, o lo juzgaba desatinado. Una y otra cosa tendrían implicaciones, como se apreciará más adelante.

Ese tercer día se me sugirió que una de las profesoras entrevistadas fuera la que en su momento asumió el grupo diversificado, a lo que respondí inmediatamente que sí. Sus afirmaciones al respecto de cuestiones curriculares y metodológicas serían, a la postre, reveladoras.

En el cuarto día de mi estancia establecí definitivamente el calendario de entrevistas y emprendí la primera de ellas. Era un momento importante para la investigación; era la ocasión de probar la eficacia de los instrumentos elegidos, la entrevista en particular. El profesor —no implicado— puso de manifiesto esas diferencias con el equipo directivo a que se ha aludido (calificó al director de *“muy teórico”*) y confirmó la *“sensación de agobio y falta de medios ante el nuevo panorama”* expresada por otros profesores anteriormente. Advertí en las respuestas de los profesores —implicados o no— que el Plan de Mejora y el Modelo EFQM se juzgan en relación antes a sus aspectos prácticos que a sus supuestos teóricos o elementos ideológicos. Se diría que las críticas o el cuestionamiento, cuando los hay, no superan un cierto nivel, o, más apropiadamente, remiten fundamentalmente al modo en que los profesores entienden el ejercicio de su profesión, es decir, se efectúan desde la matriz de aspectos que conforman sus esquemas prácticos, su entendimiento, al cabo, de lo que funciona o no, lo posible y lo imposible, lo pensable y lo impensable.

Hay que señalar que los profesores, en general, no mostraron reticencias a hablar de cualquier aspecto de su trabajo pero cuando se les preguntaba de manera escueta sobre su vida privada (gustos, aficiones, etc.) evidenciaban un cierto recelo que impediría, con alguna excepción, contrastar algunos elementos sociales o culturales de su formación no académica. A medida que realizaba las entrevistas iba alterando el guión, el orden de las preguntas, el grado de detalle, etc., bien porque ya conocía ciertos aspectos, bien porque necesitaba cubrir otros ángulos, o simplemente por la reacción de los entrevistados ante determinadas cuestiones.

La cafetería acabó revelándose una fuente de impresiones. Tomando café ese día y comentando con un profesor de Bachillerato el tema del alumnado, me comentó que él ya sabía el número de alumnos que irían al selectivo. Estuve a punto de sugerirle que prescindiera del último trimestre. Era, en cualquier caso, una observación pertinente a la consideración de las culturas docentes —en este caso en relación a la evaluación y el progreso de los alumnos— que abordaremos posteriormente.

El resto de días transcurriría entre entrevistas, lectura de documentos y conversaciones informales, tratando, en general, de profundizar en el conocimiento de la experiencia y del modelo; en especial, de precisar determinados aspectos de las dinámicas de trabajo que generaba el modelo de gestión de calidad, pues, aunque consistía básicamente en un cuestionario de autoevaluación del centro, era evidente que introducía formas de trabajo nuevas e, incorporados en éstas, supuestos prácticos caros al discurso de gestión de la calidad (tal vez, cabe pensar, la mejor manera de propiciar su introyección). Ahora bien, las implicaciones de esas formas de trabajo no afectan sólo a los profesores. Aquí, hay que recordar, lo curricular va de la mano de lo organizativo, y ambas dimensiones conforman de manera decisiva la traducción del modelo educativo y el sentido de lo escolar. Ambos dos se harían patentes, casi al final, en la sensación que me dejó la entrevista con los alumnos: era evidente que aquellos chavales habían tenido en los dos últimos años una escolaridad distinta a la del resto, y que ellos percibían esa diferencia. En la confluencia de lo curricular y lo organizativo, de viejas y nuevas prácticas, se explican muchos de los extremos del discurso y sus efectos.

Tras dos semanas en el centro, disponía de suficiente información como para decidir retirarme. La lectura pormenorizada de los documentos me había permitido profundizar en mi conocimiento de los procesos implementados. Había aprovechado las entrevistas para confirmar y contrastar ciertos extremos. Una primera triangulación en el terreno, de actores y de fuentes, que habría de completar en el análisis posterior, enriquecida por las observaciones y conversaciones informales, algunas ya reseñadas, otras que irán apareciendo, todas ellas importantes para ha-

cerme una idea cabal de las implicaciones de aquellas prácticas para los profesores, los alumnos y el centro en general. Comenzaba a obtener respuestas y juicios recurrentes en las entrevistas y a tener la sensación de que el cuadro de algún modo se completaba. No se trataba, en rigor, de ver confirmadas ciertas hipótesis cuanto de apreciar que disponía, contenidas en un volumen considerable de información, las claves para reconstruir, en la voz de los protagonistas, la experiencia, para examinar, con los suficientes elementos de juicio, su alcance.

Me despedí del director reiterando mi compromiso de remitirles las transcripciones de las entrevistas y el informe de la investigación. En ambos casos pedí al director que me hiciera llegar cualquier comentario o anotación que los participantes creyeran conveniente. En el segundo caso, además, solicitaría información sobre la evolución del proyecto. Con posterioridad, envié, efectivamente, tanto las copias de las transcripciones como el informe de la investigación. De las primeras supe que se habían distribuido entre los entrevistados, pero ni de éstas ni del informe obtuve comentario o precisión algunos. Desconozco igualmente si el informe sirvió a algún tipo de reflexión colectiva, al menos entre el grupo encargado de los trabajos en torno a la gestión de calidad. Sólo podríamos, pues, incurrir en elucubraciones sobre el silencio que siguió al envío del informe: si resultó significativo o no, si las conclusiones expresadas en él fueron compartidas por los profesores o, por el contrario, fueron rechazadas, si molestó de algún modo o aun dejó indiferentes a los profesores, si, sencillamente, las urgencias del día a día impidieron una lectura y reflexión compartidas.

6.3.3.- RECONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA: LA TRAMOYA DEL RELATO.

En el capítulo siguiente se ofrece un análisis de la información obtenida en documentos y entrevistas, articulada en torno a una serie de temas relativos al trabajo de los profesores, el funcionamiento del centro y el sistema educativo, sobre los que, como ya hemos señalado, pueden colegirse atribuciones de calidad. En todos ellos se cruzan alusiones directas o

indirectas a los procesos que generaron tanto el Plan de Mejora como la experimentación del Modelo EFQM. Es una suerte de cartografía de elementos considerados —por su presencia o por su ausencia, y por el grado y carácter de cada uno de ellos— importantes por los profesores y, en menor medida, otros agentes. Se ha prescindido —otra opción— de cualquier alusión a (o cita de) otros autores para mantener, en la medida de lo posible, la coherencia en el relato, que deviene inevitablemente tanto del discurso de los agentes como del modo en que el investigador ha trabajado la información, agrupándola en orden a las categorías de análisis y presentándola de modo que permita hacer hablar a los agentes, y hacerlos hablarse, dialogar. Se ha intentado, cuando ha sido posible, no trabar en exceso el hilo discursivo, no fragmentar las voces. El diálogo, por otro lado, incluye al investigador, que no puede, que no quiere, mantenerse al margen en este punto, aunque lo hiciera antes, en cierto modo, y dejara hablar a los protagonistas.

Todo relato es una ficción, toda mirada o explicación retrospectiva es una revisión de eventos y razones pretéritos. El relato, en este sentido, podría ser otro, con sólo haber elegido a otros testigos, o haberles preguntado otras cosas. Es consciente el investigador que preguntó por aquello que le interesaba, como es sabido que las lentes deforman aquello que se mira y todos usamos las nuestras; los instrumentos que utilizó y las operaciones a que sometió el relato de otros no son seguramente ajenos al relato emergente. Sólo le resta, pues, hacer explícitos los procedimientos que siguió para hacer posible la ficción, la tramoya que sustenta la polifonía.

Disponíamos de ocho transcripciones de entrevistas y cuatro documentos fotocopiados, doce textos. Las primeras, evidentemente, fueron producidas en el momento de la investigación, no así los segundos; unas fueron producidas de acuerdo a los intereses del investigador (que seleccionó y ordenó las cuestiones, que guió su desarrollo), otros, en cambio, fueron producidos por los propios actores, respondiendo a propósitos ajenos a la investigación y sólo indirectamente relevantes para ésta; en los primeros, en fin, los actores modelaron su discurso sin gobernar entera ni principalmente su decurso, mientras que los segundos gozaban de un

fuerte componente discursivo a la par que técnico por mor, precisamente, de su propósito y su audiencia. Ésta, en el primer caso, es reducida (el investigador) y sólo posteriormente recursiva (los propios entrevistados). En suma, las condiciones de producción de ambos tipos de textos son distintas, algo que en cierto modo condiciona, a su vez, la relevancia de cada uno de ellos, el uso que hizo el observador. Si los documentos proporcionaban información nueva, técnicamente detallada, las entrevistas permitían contrastarla y profundizar en determinados aspectos y argumentaciones; las entrevistas, de otro lado, posibilitaban la reflexión de los actores sobre las prácticas emprendidas, y aquí la distancia entre el decir y el hacer podía ser cotejada, dentro de ciertos límites, con lo plasmado en un texto y, al menos una vez impreso en papel, ya inalterable. No se trata de conferir más valor a unos u otros textos, sino más bien de advertir la diversa cualidad que subyace a cada uno de ellos.

Ahora bien, los objetivos de la investigación son, al menos para el que los construye, previos al carácter de los textos de que se sirve. Ya hemos explicado cuáles son y cómo se traducían en categorías de dos órdenes: unas hacían a la producción y estructuración de la información y otras a la explicación e interpretación de los datos. De las primeras ya avanzamos el listado que informaba el guión de las entrevistas, el mismo que pretendíamos utilizar en la codificación, tanto de las transcripciones como de los documentos. La consciencia del distinto origen y sentido de los textos no impedía aplicar a todos ellos el mismo procedimiento. En la asignación de categorías primaba la atención a las ideas antes que a las palabras, por más que éstas, y más exactamente el discurso, fueran, también, objeto de análisis. En la codificación se tuvo en cuenta tanto el aspecto al que esencialmente se refiere cada uno de los fragmentos de las entrevistas o los documentos como otros que se relacionan con éste y revelan, precisamente, cruces entre categorías. Optamos antes por respetar la lógica del discurso y no fragmentar en exceso la información, que por una disección puntillosa que atentará contra el sentido de aquél. Del mismo modo, la voluntad de preservar el sentido de cada discurso individualmente, hizo que cada transcripción fuera estudiada previamente. En este sentido, jugaba en nuestro favor el hecho de que la realización de la entrevista, su

transcripción y posterior análisis, corrieran a cargo del propio investigador.

Usamos para ello un procesador de textos corriente. Aplicamos igual codificación a las transcripciones de las entrevistas y las copias de los documentos, tratando de preservar, ya en ese primer momento, la lógica interna del discurso, procurando no fragmentarlo en exceso. Más tarde utilizamos un sistema de recuento de frecuencias que facilitara antes la reconstrucción del relato que la cuantificación estadística de una información desmenuzada. Para ello construimos tablas de doble entrada que permitieran localizar: (1) la información referida a cada categoría, y (2) advertir los cruces entre unas y otras, dentro de cada texto, de modo que nos permitiera (3) triangular unos textos con otros respecto a cada categoría, e indagar las coincidencias y las diferencias tanto en el discurso como en los cruces entre categorías de los distintos textos. Jugábamos, además, con la distinta implicación de unos y otros actores entrevistados, y aun con los documentos, lo que nos posibilitaba, a su vez, (4) cruzar los discursos con su participación en el Plan de Mejora y el Modelo EFQM, y con su distinta posición en el centro.

Las citadas tablas contenían, por así decirlo, una mapa de los textos, que cartografiaba las configuraciones de categorías y subcategorías en cada uno de ellos. Con ello tratábamos de alentar una segunda cartografía, la de las constelaciones de cruces entre categorías y subcategorías, en el conjunto, que nos avisaran de relaciones entre variables, y entre discursos. Tales constelaciones aparecían, en bruto, en un texto refundido dirigido a reconstruir ora el relato de los hechos, ora el modo en que las categorías hacían hablar a los actores. En este sentido, la existencia de categorías nucleares y subcategorías dentro de ellas proporcionaba una estructura al relato que, por mor de su distribución —las constelaciones—, alumbraba el establecimiento de las relaciones (un tercer texto, ya).

Perseguíamos, en suma, (a) establecer relaciones entre categorías que advirtieran de factores, condiciones o atributos de calidad en el trabajo en los centros; asimismo queríamos (b) detectar ora una cierta comunidad en el discurso —los cierres discursivos— ora unas ciertas diferencias, que iluminaran los distintos niveles de introyección propiciados, fundamentalmente, por la participación (o no) en las prácticas discursivas que

nos ocupan. Finalmente, del contraste de ambos aspectos podríamos inferir las implicaciones de dichas prácticas, y de los supuestos que las animan, para el trabajo, la vida y la tarea en los centros.

La reconstrucción del relato se basa, pues, en las voces de los actores, y de los textos producidos por éstos. Es un diálogo a varias voces donde fragmentos de sus discursos se cruzan, se hablan en cierto modo, para mostrar otros cruces. Las razones de los actores, aquí, son la reflexión retrospectiva sobre unas prácticas pasadas, una reflexión pausada sobre prácticas todavía en marcha, pero también, e inevitablemente, una reflexión sobre las prácticas cotidianas en los centros. Y es en el modo en que los profesores entienden y explican las segundas que puede calibrarse la recepción de las primeras. La presencia, por otro lado, del discurso de la calidad puede rastrearse en grados o niveles distintos: en unos aspectos perviven formas más longevas del discurso, en otros son apreciables nuevos perfiles del mismo; determinados procesos se han visto más influidos por las prácticas de mejora y autoevaluación —portadoras del discurso—, otros no tanto; algunos profesores manejan con soltura el discurso (y su jerga) más reciente, otros se muestran reticentes o cuanto menos indiferentes o aun contrarios a sus supuestos. Un análisis, en fin, que se detiene tanto en la incidencia práctica de las dinámicas de mejora y autoevaluación emprendidas y sus implicaciones, como en el grado de reelaboración discursiva que tales dinámicas suscitan en los profesores.

En el análisis posterior algunas de las categorías previstas se revelaron más potentes, hasta el punto de requerir un apartado propio; otras, en cambio encontraron escaso eco en las respuestas de los profesores, lo que en algún caso ha supuesto su inclusión en otras más amplias y cercanas. Las transformaciones operadas, en fin, son visibles con sólo comparar el listado de categorías (**Cuadro 6.1.**) con el índice del informe que ofrecemos al final de este capítulo (**Cuadro 6.3.**). Otras modificaciones, de orden únicamente, persiguen una más coherente presentación de la información al lector. Además, en la página siguiente incluimos un listado en el que se detallan las claves referidas a los agentes entrevistados y documentos recogidos (**Cuadro 6.2.**). La conjunción de este listado y del listado de categorías (**Cuadro 6.1.**) permite entender el procedimiento de citado que, no obstante, explicaremos con un ejemplo. Veamos la siguiente cita:

Grupos flexibles era algo que proponíamos, y de hecho jefatura ha hecho un esfuerzo este curso en lo organizativo, si el profesorado hubiera estado más coordinado, tenían cabida esos agrupamientos; la idea inicial era, dentro de los grupos tan heterogéneos que nos encontramos, hacer grupos flexibles, coger chavales que tienen problemáticas en el área de un curso y de otro, agruparlos, sólo en las materias en que presenten dificultades. Sí se planteó pero al final no se han hecho. Porque una vez que te metes en una dinámica de desarrollar un programa en una clase es muy difícil coger a ese grupito de alumnos, hacer otros agrupamientos, porque las sesiones son de 50 minutos... (A1D2C4, PNI 1: 8).

El primer grupo de claves (A1D2C4) remite a las categorías, donde la primera (A1) sería la esencial en la cita, y las otras dos (D2C4) serían categorías relacionadas, que se cruzan en el fragmento con la primera. La segunda parte de la clave (PNI 1) se refiere a la fuente, en este caso “profesor no implicado 1”, como se detalla en el **Cuadro 6.2.:**

A) DOCUMENTOS:

PC.Doc: Proyecto Curricular de ESO.

PAM1.Doc: Plan Anual de Mejora.

PAM2.Doc: Memoria de Evaluación del Plan Anual de Mejora.

EFQM.Doc: Memoria de experimentación del Modelo EFQM.

B) AGENTES:

PN 1: Profesor no implicado en el PAM.

PN 2: Profesor no implicado en el PAM.

PI 1: Profesor implicado en el PAM, anterior director.

PI 2: Profesora implicada en el PAM, encargada grupo diversificado.

PI 3: Profesor implicado en el PAM, director.

PI 4: Profesor implicado en el PAM, jefe de estudios.

AAII: Alumnos implicados, formaron parte del grupo diversificado.

APA.Rep: Representante del APA, presidente.

*Los profesores, implicados o no, lo son tanto por su participación en el PAM como en el modelo EFQM.

Cuadro 6.2.: listado de claves de fuentes.

Reproducimos, a continuación, el índice de temas (**Cuadro 6.3.**):

- 1.- Sistema: política, fines y cambio.**
 - 1.1.- Las diferencias público/privado.
 - 1.2.- Política educativa.
 - 1.3.- Relaciones escuela y sociedad: fines y funciones.
 - 1.4.- El cambio y las respuestas.
 - 1.4.1.- El plan de mejora como respuesta: hacia la gestión de calidad.
- 2.- Contenidos y procesos.**
 - 2.1.- Contenidos, organización del currículum y atención a la diversidad.
 - 2.2.- Metodología y procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - 2.3.- Materiales curriculares y recursos de aula.
 - 2.4.- Gestión del aula.
 - 2.5.- Orientación y tutoría.
 - 2.5.1.- Las tutorías.
 - 2.6.- La evaluación: ¿cómo se evalúa?
 - 2.6.1.- Sesiones de evaluación conjunta, promoción.
- 3.- Los productos: la cualificación de los alumnos.**
 - 3.1.- Características del alumnado de la ESO.
 - 3.2.- Rendimiento y fracaso escolar.
 - 3.3.- La cualificación de los alumnos: las salidas.
- 4.- Cualificación docente.**
 - 4.1.- Experiencia y culturas docentes.
 - 4.1.1.- Formación inicial.
 - 4.1.2.- La mezcla de culturas docentes.
 - 4.2.- Actualización, perfeccionamiento y formación en centros.
 - 4.2.1.- La formación en centros.
- 5.- Participación y gestión.**
 - 5.1.- Participación democrática en el centro.
 - 5.2.- Vida en el centro: convivencia y disciplina.
 - 5.3.- Condiciones de trabajo y recursos organizativos.
 - 5.4.- Relaciones con la administración y la comunidad.
 - 5.4.1.- Claroscuros de las relaciones con la administración.
 - 5.4.2.- La comunidad educativa.
 - 5.5.- Dirección, coordinación y gestión.
- 6.- Autoevaluación e innovación: el Plan de Mejora y el Modelo EFQM.**

Cuadro 6.3.: índice temático.

7.-EL DISCURSO DE LOS PROFESORES: ¿PRÁCTICAS DE CALIDAD?

7.1.- Sistema: política, fines y cambio.

7.1.1.- Las diferencias público/privado.

7.1.2.- Política educativa.

7.1.3.- Relaciones escuela-sociedad: fines y funciones.

7.1.4.- El cambio y las respuestas.

7.1.4.1.- El plan de mejora como respuesta: hacia la gestión de calidad.

7.2.- Contenidos y procesos.

7.2.1.- Contenidos, organización del curriculum y atención a la diversidad.

7.2.2.- Metodología y procesos de enseñanza-aprendizaje.

7.2.3.- Materiales curriculares y recursos de aula.

7.2.4.- Gestión del aula.

7.2.5.- Orientación y tutoría.

7.2.5.1.- Las tutorías.

7.2.6.- La evaluación: ¿cómo se evalúa?

7.2.6.1.- Sesiones de evaluación conjunta, promoción.

7.3.- Los productos: la cualificación de los alumnos.

7.3.1.- Características del alumnado de la ESO.

- 7.3.2.- Rendimiento y fracaso escolar.
- 7.3.3.- La cualificación de los alumnos: las salidas.
- 7.4.- Cualificación docente.
 - 7.4.1.- Experiencia y culturas docentes.
 - 7.4.1.1.- Formación inicial.
 - 7.4.1.2.- La mezcla de culturas docentes.
 - 7.4.2.- Actualización, perfeccionamiento y formación en centros.
 - 7.4.2.1.- La formación en centros.
- 7.5.- Participación y gestión.
 - 7.5.1.- Participación democrática en el centro.
 - 7.5.2.- Vida en el centro: convivencia y disciplina.
 - 7.5.3.- Condiciones de trabajo y recursos organizativos.
 - 7.5.4.- Relaciones con la administración y la comunidad.
 - 7.5.4.1.- Claroscuros de las relaciones con la administración.
 - 7.5.4.2.- La comunidad educativa.
 - 7.5.5.- Dirección, coordinación y gestión.
- 7.6.- Autoevaluación e innovación.

7.1.- SISTEMA: POLÍTICA, FINES Y CAMBIO.

Tenemos que plantearnos qué significa ser un centro público, qué significa dar un servicio público, qué compromiso tenemos con el medio en que desarrollamos la labor. Entonces esas cuestiones no pueden ser obviadas, un centro no puede vivir de espaldas a la sociedad o adoptar actitudes defensivas, es cierto que la sociedad también vuelca todos los déficits de formación, de valores, de orientación vital, los vuelca sobre la escuela, pero tenemos que plantearnos que las circunstancias históricas del docente, el perfil de alumno que fuimos como alumnos (nosotros) o que tuvimos alguna vez no va a volver a ser, y ante esa realidad nueva tenemos que dar respuestas y no adoptar actitudes defensivas (E1E2B5, PI 1: 16).

Este capítulo toca cuestiones relacionadas con el sistema educativo en su conjunto, de índole política o ideológica. En él se habla de las diferencias entre la escuela pública y la privada y el modo en que son percibidas (o no) por los distintos agentes en los centros; las relaciones escuela-sociedad, de la sociedad de la que proviene el alumnado que al parecer tantos problemas está generando y de lo que la escuela ha de ofrecer a aquélla, de los fines, que deberían orientar el sistema, y su concreción práctica; la política educativa, la reforma y los modos de gestionar el sistema, de una administración cercana al tiempo que distante, interesada sólo parcialmente en los problemas del centro; el cambio, en dos sentidos al menos: la situación novedosa que exige respuestas, y las propias respuestas como forma de cambio o adaptación. La noción de cambio como problema y como respuesta resulta especialmente alumbradora, en tanto analizamos unas prácticas de innovación, "cambios que se mezclan con cambios", soluciones en las que se confunden intenciones, metas y autoría.

7.1.1.- LAS DIFERENCIAS PÚBLICO/PRIVADO.

Al hablar de la oferta pública y privada de enseñanza, son varios los ejes que articulan el discurso de los profesores. El primero de ellos, las di-

ferencias de calidad entre un tipo y otro de centros. En el caso de los centros privados concertados —se nos dice— se filtran las poblaciones, algo que acaba repercutiendo en la calidad, en la medida en que los centros públicos no pueden hacer otro tanto:

(...) Cuando se compara enseñanza pública con enseñanza privada, o concertada..., en teoría la concertada debería absorber los mismos problemas que la pública, porque está subvencionada con medios públicos, en teoría se tendrían que repartir, a la hora de la matrícula, los casos de integración, para que un centro no tenga cien y otro ninguno. Aunque teóricamente sea así, ponen sus filtros y te encuentras con algún caso pero normalmente van todos a la pública. Todo esto repercute luego en la calidad de la enseñanza de ese centro. No es lo mismo atender con los mismos medios a siete chicos de integración y siete de minorías, que a cincuenta (E1, PNI 1: 15).

La tipología, entonces, de las poblaciones atendidas debería ponderar el apartado de los recursos que reciben los centros. Los profesores perciben una desigual consideración de la administración en la medida que ellos no pueden discriminar el tipo de alumnos que admiten, lo que es tanto como denunciar las prácticas de la oferta concertada y la connivencia de la administración. Algo que arroja además dos variables relacionadas con la calidad: la composición o características de la población —apreciación recurrente como veremos— y los recursos —aquí la unanimidad no es tal.

Un segundo eje se centra en el carácter de servicio público y la vinculación con la Administración. La **conexión con la Administración** resulta ambivalente. Por un lado, la ligazón burocrática :

(...) Los centros públicos, no podemos salirnos de ese lazo burocrático que nos une a la administración. (...) Aquí está todo contado. Luego tú eres libre para ejercer tu profesión, pero los nexos con la administración te dejan muy poco margen para maniobrar (E1D4 , Ibid.: 13-14).

Por otro lado, es ese lazo el que sustenta las posibilidades de ofrecer una enseñanza de calidad: más recursos, mayor estabilidad de las planti-

llas, gratificaciones a los profesores, etc., factores todos ellos que se echan de menos para dar una mayor continuidad a los proyectos de la escuela pública:

(...) Aquí cambiamos todos los años un 40% del profesorado. Es muy difícil que una persona que se incorpora el año que viene sea capaz de asumir un proyecto en el que él no ha participado (E1D3, Ibid.: 16).

Una escuela pública que estaría en desventaja con la privada en lo que hace a condiciones y recursos, y más controlada en lo que a ciertas prácticas de selección se refiere. Esto es, el mayor control —que otros profesores cuestionarán— no atañe al ejercicio de la profesión. Los profesores operan con autonomía pero su trabajo se ve limitado por la escasa dotación de recursos o la ausencia de condiciones. Control, por tanto, remite aquí a recursos limitados (el “lazo burocrático”) antes que a revisión de las prácticas.

Condiciones, oferta y calidad aparecen ligados en el Plan Anual de Mejora:

La condición de centro de integración también es, todavía, un factor disuasorio en la elección de centro por parte de algunos padres, y en particular aquellos con mayor preocupación por cierta noción del “futuro” de sus hijos (E1A1B3, PAM1.Doc: 7).

Esta afirmación, a propósito de la “fuga” de alumnos con buenos expedientes de colegios adscritos al centro a otros que no son de integración, avisa de la correlación de elementos arriba enunciados. En el centro consideran que la condición de centro de integración debería ir acompañada de mayores dotaciones de recursos y mejores condiciones:

No es deseable mantener desigualdades entre los centros que no las determinen la calidad y la adecuación de la oferta educativa que aportan, sino la selección “natural” a priori que establecen familias temerosas de que la atención a la diversidad no se realice para todos los alumnos (E1, Ibid.: 8).

El principio de libre elección, entonces, ha de ser relativo a la calidad, a la oferta de cada centro, desde unas mismas condiciones. En último término, cabe aducir, si los centros tuvieran autonomía para definir sus ofertas difícilmente iba a ofertarse la integración, en un marco de consecución de la calidad. Aparece por primera vez la alusión a las familias de los “buenos alumnos”: la depuración del acceso purga igualmente las opciones de los padres —cuando las hay, habría que añadir—. En otra parte, algunos profesores afirmarán, no obstante, que la condición de centro de integración le otorga prestigio. Parece, en cualquier caso, como en el capítulo de los recursos, que la oferta habría de sujetarse a unos mínimos, a partir de los cuales sería posible buscar —y discernir— la calidad de cada cual: ofertas distintas para captar clientelas. En esta ecuación subsiste el error de considerar que la demanda puede alentarse: la diferenciación tiende a la dualización de la demanda, en correspondencia con una oferta (pública también) que se polariza.

El eje de los padres parece ser precisamente el de la **libertad de elección**, desde una base de oferta pública suficiente. La representante del APA afirmaba:

Ese debate en (...) está bastante superado... Probablemente sea porque desde hace muchos años ha habido más unidades de escuela pública que de privada. Tenemos ocho centros públicos de educación infantil y primaria, tres institutos de educación secundaria y bachillerato, de la red pública te digo, y un centro privado concertado. Probablemente esta proporción, o desproporción, ha hecho que para nosotros el debate de lo público y lo privado prácticamente no exista. Además, porque en un pueblo relativamente pequeño como el nuestro donde todo se comenta, no se ve ni en informaciones ni en otras historias, el privado esté por encima de los públicos, sino todo lo contrario. (...) La escuela pública de (...) es una especie de islote, a años luz de lo que puede ser el entorno y el resto. Cuando cuento cómo trabajamos aquí, y qué peso tiene la escuela pública, aquí no nos planteamos si los recursos... si quieres hacer demagogia sí ‘no, es que para la escuela privada va...’, no, yo lo quiero con datos. ¿Cuál es el presupuesto de educación? Pongamos que son cien mil millones, de los cuales

doce mil van a la privada concertada. Ahí nosotros lo entenderíamos desde una perspectiva de libre elección de los padres, a tener acceso a un centro de esas características, tampoco nosotros somos quienes para decirle a nadie 'no, tienes que llevarlo a una escuela pública'. Hay que darle una alternativa al que quiere probar otra opción, pero aquí no ha sido ese un tema de debate. En cuanto a la elección de centro, sí. Pero no nos hagamos la falsa idea de que el 99% de las familias van a un centro en particular porque se ha leído el proyecto educativo de todos los centros, no, van a un centro porque le da las respuestas a sus necesidades personales. Por razones de cercanía, por razones de servicio, porque tienen comedor.. ¿Qué hemos conseguido en (...)? Que todos los centros de infantil y primaria tengan comedor, con lo cual ya no hay excusa para decir 'yo necesito ese servicio'. Lo que sí ha sido un caballo de batalla en nuestra comunidad ha sido el tema de las actividades extraescolares. Nosotros entendemos que no deben ser remuneradas, está legislado que el que da una actividad extraescolar tiene que ser sin ánimo de lucro, y así lo entiendo yo (E1, APA.Rep: 16-17).

Una oferta pública suficiente, entonces, jugaría a favor de la no discriminación entre oferta pública y privada; en lo que hace a las diferencias entre centros públicos entran en juego otras variables: comedor, distancias (transporte, por tanto), actividades extraescolares, etc., que resultarían decisivas para las familias. ¿Basta igualar los servicios de este tipo que ofrecen los centros para asegurar una "oferta pública suficiente"?, ¿no se están asimilando variables de la oferta privada más atentas a ventajas del servicio que del proyecto educativo?, ¿de qué son garantía —en términos de enseñanza— estas prestaciones?, ¿es en este terreno donde se compite con la oferta privada?

También en este apartado se aprecia un corte en las opiniones de los profesores no implicados y los que si lo estuvieron. Los primeros se expresan en torno a los ejes ya enunciados; los segundos enfatizan, como en otras partes, el eje organizativo. La diferencia, en este último caso, radicaría en el **modelo organizativo**, más "jerárquico" en los centros privados, más "burocrático" en los públicos:

(...) Fundamentalmente, yo creo que en la privada hay un modelo más jerárquico, que garantiza a lo mejor un mejor funcionamiento externo de al-

gunas cosas, porque están más piramidalmente establecidas, y el nuestro es un funcionamiento como más desestructurado, hay menos autoridad reconocida y ejecutada, y hay un modelo más funcionarial, más burocrático. Lo jerárquico es poco participativo, poco operativo, y lo burocrático es demasiado individualista, y poco propicio a objetivos de grupo, de centro. Tenemos que encontrar, por un lado, un refuerzo de la autoridad, hace falta reforzar la autoridad y el liderazgo, el director, el jefe de departamento tengan más..., un profesor acostumbrado al modelo burocrático no lo querrá, pero hay que acostumbrarlo, tenemos que acostumbrarnos a eso. Y el centro privado tiene que generar estructuras más participativas, más de equipos. Eso no sé muy bien todavía que es, pero debe ser un modelo de centro educativo que tenga más libertad de decisión, de organización (E1D2, PI 1: 11).

Esta diferenciación, un tanto confusa, se traduciría en centros con poca participación en el primer caso y un modelo individualista —no de grupo— en el segundo. Más esclarecedora resulta la propuesta de superación de ambos modelos: necesidad de reforzar la autoridad y el liderazgo y más libertad en lo organizativo. Cómo, no obstante, un reforzamiento del liderazgo y la autoridad puede verse acompañado de una mayor participación, y en qué sentido se entiende la mayor libertad organizativa, son aspectos a explicitar. Si se trata de *“acercar ambos modelos”*, la síntesis tiende más a la autoridad que a la participación. Hablamos, al cabo, de formas de autoridad; el trabajo en equipos preconizado por la gestión de calidad es un mecanismo de disolución de las formas de autoridad en co-responsabilización, que se constituye, como veremos, en factor de burocratización, y resulta escasamente participativo por otro lado. La autoridad tiene que ver con el control del trabajo de los profesores y las tradiciones al respecto. Así, y en cuanto al individualismo, otro profesor señala:

(...) Un poco lo que pasaba en los colegios privados, donde un profesor es bueno si no traspasa fuera de las puertas de su aula lo que ocurre, dentro puede arder Troya. Pues es un poco invadir esa intimidad del aula, y el tener que compartir con alguien un proceso que ahí dentro está sucediendo. (E1C4, PI 4: 13).

Individualismo se confunde entonces con aislacionismo, y ya no sería algo propio de los centros públicos. Sería necesario "*invadir esa intimidad*", tal vez, pensamos, para fomentar ese modelo de grupo o equipos que se persigue. No sabemos, en este caso, si se trata de construir culturas colaborativas o avanzar en nuevas formas de control poco apreciadas, en general, por el propio profesorado (y aquí encontramos, seguramente, uno de los mayores obstáculos a la introducción de las nuevas formas de organización del trabajo: las culturas docentes).

En lo relativo al **sentido del sistema público** y la oferta, la igualdad de oportunidades se traviste en igualdad de acceso:

(...) Creo que generalizar o universalizar a la población esa garantía de acceso a los resultados que decía antes, el que toda la población tenga un igual acceso a una garantía sobre los resultados. El que todo el mundo disponga de lo que necesite en un momento determinado para acometer la tarea de llegar a unos resultados, otra cosa es que luego lo haga o no lo haga, pero por lo menos un servicio público tiene que ofrecer a todo el mundo la posibilidad de que lo haga, y no es una mera igualdad de oportunidades, sino que va mucho más allá. No es decir 'yo te lo pongo encima de la mesa y tu verás', sino posibilitar que eso se use y luego si hay contingencias pues las hay. Pero yo creo que un trabajador público tiene que estar al servicio de esa idea. (E1, *Ibid.*: 23).

En cierto sentido éste es el aspecto que adopta el principio de igualdad de oportunidades cuando es objeto de crítica, el de la legitimación de opciones meritocráticas. Garantizar el acceso a los resultados resulta, cuando menos un concepto difuso: ¿qué se garantiza, acceder a los resultados o la mera posibilidad del acceso?, ¿hasta dónde alcanza esa garantía?, ¿hablamos de iguales resultados o iguales garantías de acceso a resultados dispares? Parece, en todo caso, que la sombra del fracaso escolar sigue planeando sobre el trabajo en los centros, sobredimensionada ahora por las circunstancias que derivan de una población escasamente filtrada.

Se considera, en otro orden de cosas, que, en general, el servicio público y los funcionarios están poco valorados:

Hay gente con bastante desconocimiento y otra gente que yo creo que sí conoce el trabajo que realizamos. Lo que pasa es que los funcionarios nunca tenemos muchas gratificaciones... (...) La enseñanza, como cualquier servicio público, se valora poco. La empresa privada tiene otras compensaciones, si rinden ganan dinero y nosotros no la tenemos (E1D3, PNI 2: 2).

Cabría, en todo caso, calibrar estas afirmaciones, pues las diferencias entre sistema público y privado no son por lo general, en el ámbito de la enseñanza, comparables a las de otro tipo de sectores. Las condiciones del puesto de trabajo, en particular, son favorables a la oferta pública. Lo interesante, en cualquier caso, es la alusión a los incentivos que, de otro lado, obvia su propio reverso: el pago por resultados. La queja al respecto de la poca valoración tiene que ver con el tema de la imagen, sobre el que volveremos más adelante, y, en particular, con la preocupación de los profesores por el modo en que se percibe su trabajo, cuestión a cruzar con la (escasa) disposición a colaborar de las familias y, desde el otro lado, de los propios profesores. Se considera, eso sí, indispensable la **participación**:

Cualquier servicio público tiene que tener la participación de los ciudadanos (...). ¿Que ese ser la escuela más abierta del que hablábamos se deba a eso?, no lo sé. Yo creo que debe serlo, desde la utilización de los locales. Y sigo insistiendo en el concepto de servicio público... (E1D1, PI 2: 14).

La cuestión es, ¿cómo conjugar una mayor participación, una mayor apertura con ese modelo de liderazgo que antes se reclamaba?, ¿cómo con las tradiciones de trabajo de los profesores en los centros, presididas por los mitos de la autonomía y el profesionalismo? Entre otras cosas porque, como apuntaba la representante del APA en el capítulo cuarto, la presencia de los padres en los centros no es vista como algo normal. Los recelos, en este sentido, son evidentes. Así, cuando uno de los profesores reclamaba una mayor implicación de los padres, terminaba por advertir:

Lo que no significa exigir, sino colaboración sana y directa. A lo mejor hay una APA que está ahí —no aquí— y luego no colabora en nada. (E1D4, PNI 1: 16).

Los profesores reclaman colaboración pero parecen querer definir los términos en que ha de desarrollarse la misma. La normalización de las relaciones entre los claustros y los equipos directivos con los padres pasa por la revisión de las nociones de participación y comunidad educativa, en el marco de las instituciones públicas. De lo contrario, los modelos se aproximan, y las relaciones se redefinen, como ya señalamos, en términos clientelistas:

Habría que distinguir ahí entre los padres de la pública y el padre que piensa que 'como lo pago todo que me den todas las respuestas' (E1D1, APA.Rep: 14).

En suma, se critican las diferencias (en términos de filtros y recursos) con los centros privados, pero parecen reclamarse otras, entre los propios centros públicos, articuladas en torno a la oferta, los resultados y las formas de dirección: ¿asimilación de los modos de la privada? Cabe recordar que en el escenario trazado por la gestión de calidad en educación no hay centros públicos ni privados, que todos han de gobernarse de acuerdo a idénticos principios. Más allá de proclamas de defensa de la escuela pública, ¿conocen los profesores el alcance de una tal asimilación?, ¿advierten los riesgos de situar a todos los centros —"por fin iguales"— en similares condiciones de competir, gestionados desde comunes supuestos?

7.1.2.- POLÍTICA EDUCATIVA.

(...) No estoy criticando el sistema este, lo que estoy criticando es que este sistema puede ser válido siempre que se proporcione todo el material humano y docente que sea necesario, que es lo que está faltando (E3D3, PNI 1: 3).

Apartado escaso en las apreciaciones de los profesores, que cabe en todo caso contemplar en el marco de algunas afirmaciones recogidas en otros apartados sobre el **impacto de la Reforma** y la implantación de la ESO, o a propósito de las relaciones con la Administración. Al respecto de lo primero se extienden más los profesores. Sus apreciaciones son de especial interés al tratarse de un centro experimental de la Reforma. Se achaca a la Reforma la eliminación de ciertos filtros (menor selección) de los alumnos que llegan de primaria:

(...) Es que la estructura que había anterior a la LOGSE era otra, los chavales hacían hasta octavo de EGB y había una primera ramificación, un primer filtro. Chavales que obtenían el graduado escolar se iban a hacer BUP y el resto iban a aparar a FP; normalmente pocos eran los chicos que terminaban con éxito la EGB y se iban a FP, seguían por el BUP; entonces, había un primer filtro, una primera separación. Los chavales que llegaban al instituto, aunque el grupo no fuera homogéneo del todo, era bastante compacto. Ahora no ocurre eso, ahora los chavales llegan a sexto y pasan; además, por edad, porque no se cree apropiado que repitan un año más, casi todos pasan y vienen con bastantes dificultades. Los filtros se van dando aquí en segundo, en tercero, en cuarto, y entonces van retrasados, porque la enseñanza obligatoria es hasta cuarto de ESO (E3B5, *Ibid.*: 3).

Este es, en verdad, el modo en que se están presentando las críticas a la reforma, los argumentos que pueden acabar cimentando "la reforma de la reforma". Al recordar que las políticas educativas son enormemente sensibles a las cuestiones de rendimiento y los resultados es preciso convenir que lo son igualmente los juicios que rigen la percepción social del funcionamiento del sistema. El discurso de la calidad, vaya, no se desprende de las nociones de fracaso escolar y la obsesión por el rendimiento o la eficiencia del sistema. El coste social de las reformas remite fundamentalmente a este aspecto. Es en este contexto donde cabe situar las alusiones a la eliminación de los filtros y las "no repeticiones", simplificaciones de los efectos de una Reforma, empero, imperfecta. Se piensa que debiera haberse retrasado la implantación de la ESO hasta que se hubiera habido una mayor preparación, esto es, hubo precipitación o rigidez en los plazos:

(...) Aún así no se quiso retrasar la implantación que hubiera sido quizás lo más inteligente, haber retrasado un año la implantación y haber preparado mejor la llegada del alumnado, haber preparado mejor la coordinación, haber adscrito probablemente ya a los profesores a los centros y haber forzado un año de trabajo con ellos antes de que llegaran alumnos y profesores (E3, PI 4: 3-4).

La reubicación de las transiciones supuso, entonces, algo más, en particular una desubicación de culturas docentes y una recomposición de las poblaciones de alumnos, otro tipo de centros. Recordemos, a este respecto, las discusiones sobre las ventajas y desventajas de asimilar el tronco comprensivo a una unidad centro, y su, por momentos rocambolesca, traducción práctica. La indefinición en este punto, cabe pensar, no jugó a favor de la implantación, y la urgencia se tornó muchas veces improvisación. Se percibe, en este sentido, una cierta frustración en los profesores sobre los logros y el alcance de la Reforma:

(...) La Reforma es muy ambiciosa en su diseño, muy novedosa en los planteamientos didácticos, pero está todavía sin realizar en mi opinión, no está realizada. Ha habido un desajuste grande, no fue suficientemente explicada, no fue suficientemente implementada en la práctica (E3, PI 4: 16-17).

Todas las quejas y frustraciones se tradujeron, como queda patente al comienzo del Plan Anual de Mejora (PAM en adelante), en la coincidencia de una serie de medidas que hicieron especialmente complicado aquel curso, como la implantación anticipada del primer ciclo de ESO, la adopción por el MEC de medidas extraordinarias (aumento de las ratio, paralización de inversiones, etc.) de contención del gasto y la incorporación de un número considerable de alumnos con n.e.e., a las que hay que sumar dificultades de orden legislativo relativas a la promoción del alumnado de 7º de EGB a 2º de ESO al margen de los resultados obtenidos. Así, podemos leer, la decisión de implantar el primer ciclo de ESO de manera anticipada en la localidad, que *"perseguía ciertos objetivos de mejora"*, se tomaba, sin embargo, *"en una fase restrictiva en cuanto a medios materiales"*. No sorprende, en este contexto de cosas, que el PAM fuera asumido como una

manera de percibir recursos adicionales que, por otra parte no llegaron en la medida deseada. En la justificación del PAM pesaba el hecho de que el centro fuera experimental en el proceso de *“transición desde el anterior al nuevo sistema educativo”*, lo que hubiera requerido un tratamiento específico que permitiera evaluar dicho proceso:

No vamos a invocar, pues, las presuntas excelencias del modelo comprensivo y diversificador que establece la LOGSE para, señalando la distancia que separa la teoría de su puesta en práctica, solicitar más recursos; pero sí subrayamos la necesidad de tomar medidas, transitorias, de carácter compensatorio en centros que, por ir en la vanguardia de la implantación, deben poner en marcha rápidamente el nuevo sistema en ciertas condiciones de calidad y a la vez digerir las insuficiencias y déficits acumulados (en forma de fracaso escolar, por ejemplo) durante la fase final del anterior sistema (E3D3, PAM1.Doc: 27).

De nuevo encontramos la alusión a las *“condiciones de calidad”*, punto de partida, cabe deducir, para las particularidades o diferencias entre centros, o, dicho de otro modo, base desde la cual los profesores estarían dispuestos a discutir la calidad o no de sus propuestas, pero sin la cual, tal discusión resulta sesgada. Aspecto en ocasiones contradictorio, pues los profesores no dudan en reclamar apoyos diferenciales por su implicación en determinadas propuestas, como la participación en procesos de reforma o innovación, que sitúa a los centros *“en la vanguardia de...”*, nota distintiva por tanto, y condición merecedora de apoyos por parte de la administración que se acaban echando en falta; contradictorio también, pero en sentido opuesto, cuando se apuesta por la optimización de los recursos disponibles. Por otro lado, si el fracaso escolar es un déficit acumulado, ¿no es ésta otra *“condición de partida”*, o las condiciones de calidad contemplan también un alumnado con niveles *“apropiados”* de rendimiento?

7.1.3.- RELACIONES ESCUELA Y SOCIEDAD: FINES Y FUNCIONES.

Fines, funciones e imagen social de la escuela son algunas de las cuestiones que ocupan el discurso de los profesores. Se advierte una preocupación por las determinaciones sociales de su trabajo, por lo que ocurre fuera de la escuela y el modo en que altera las funciones de la institución; es evidente, igualmente, una inquietud por la imagen social que la escuela proyecta o que de ella se tiene. Finalmente hay en este capítulo algunas claves sobre lo que se entiende por calidad.

Se detecta un "problema global", caracterizado por una serie de **cambios sociales**: cambios en la familia, desinterés social por la educación, hegemonía de los valores económicos, etc., que se proyecta en la falta de motivación de los chavales, nos dice uno de los profesores:

(...) El problema para mí es muy profundo, no sólo son los problemas que hay aquí en el centro, en cualquier centro, para mí es un problema muy global, pero que viene de las propias raíces de la unidad familiar. La unidad familiar está fracasando bastante y todos los problemas que hay en la familia se están reflejando en los centros, pero en los centros de primaria, de secundaria... Un chaval que ve a los padres por la noche... hay muchos chavales que no están motivados, no entienden por qué están aquí, esto lo ven como venir a pasar el rato y relacionarse con los amigos, pero no lo miran como un futuro de decir tengo que trabajar para seguir trabajando, para hacer unos estudios... para mí hay un desinterés social por el tema de la enseñanza, hay una tendencia únicamente por ganar dinero y el tema de la enseñanza o la educación se deja en manos de otras personas y que sea lo que Dios quiera. Pero que no es un problema del centro, yo lo veo como un problema social, de desinterés, de chavales que no están motivados en un porcentaje altísimo, que ven venir al centro como un sacrificio (E2, PNI 1: 5).

La escuela, con el aumento de la obligatoriedad, ha reforzado la función de control, asumiendo funciones primarias antes propias de la familia:

Creo que la configuración de la sociedad ha cambiado muchísimo, la ampliación de la obligatoriedad ha hecho que familias han encontrado la posibilidad de que sus hijos permanezcan dos años más en un centro edu-

cativo y por tanto el problema de que el alumno quede sin una tarea definida y sin un trabajo se posterga dos años. Se incrementa en ese sentido el concepto de 'escuela-guardería' o 'escuela-aparcamiento': 'estoy tranquilo porque mi hijo está en un sitio y además exijo que lo controlen'. Es decir, 'yo no soy capaz de controlar al chico los fines de semana pero luego entre semana sí exijo que en la escuela me lo controlen entre las ocho y media y las dos y media', es injusto para la escuela, no tenemos capacidad de control, sobre todo cuando no contamos con la connivencia de los padres (E2, PI 4: 19).

En poco ayuda la **imagen social de la escuela**, un segundo aspecto apuntado por los entrevistados. Se necesita un cambio en la opinión social y un papel más activo de la sociedad:

(...) Eso tendría que venir emparejado con un cambio de la opinión social que hay sobre la tarea de la escuela. Olvidarse un poco de esa escuela que guarda a los niños durante un periodo determinado y que la sociedad tiene que tener un papel activo. Hay un artículo —a mí me parece magistral— de Savater donde dice que los padres se han vuelto muy exigentes con la escuela porque le están exigiendo aquello que ellos no pueden hacer, han delegado funciones que tenía la familia en la escuela, por ejemplo, 'controle que mi hijo no fume, en el centro se está fumando en los servicios', pero 'yo soy incapaz de saber si mi hijo fuma o no fuma por las tardes fuera de aquí', o 'cómo es posible que un profesor haya dicho una palabrota en clase, es inadmisibile que un profesor se exprese de esa manera', y probablemente el en la mesa... Cosas de lo que es competencia pragmática, el saber estar, eso que antes hacía la familia ahora lo tiene que hacer, o se le ha adjudicado a la escuela. Hay que reubicar un poco la función que tiene la escuela, o bien, si asumimos que puede ser una de sus tareas, apoyar qué se puede hacer, y sin estar en permanente estado de sospecha sobre lo que se está haciendo (E2, Ibid.: 21).

Si existe una distancia en la manera en que los padres —que en ocasiones aparecen en el discurso de los profesores como "la sociedad"— y los profesores entienden la función de la escuela, no se vislumbra el modo de salvarla. La representante de los padres señalaba al respecto:

Cada una de las partes del sistema —porque el sistema somos todos—, ha de aportar su trabajo, su opinión, sus sugerencias, a favor o en contra. Desde esa perspectiva nosotros no esperamos del sistema en tanto nosotros también podemos darle al sistema y enriquecerlo, y esperamos, más que del sistema, de cada sector del mismo (E2D1, APA.Rep: 13-14).

Pero hay que cruzar estas afirmaciones con las reflexiones hechas con anterioridad a propósito de las relaciones del centro con la comunidad, de los obstáculos y desencuentros en esa relación. Parece existir la certeza, el convencimiento y aun la voluntad, no así las estrategias.

Actitudes defensivas de los profesores respecto del modo en que se percibe su labor remiten, tal vez, a los **medios de comunicación**, que ofrecerían una imagen desfigurada, tópica y negativa de la escuela, que no contribuiría a un debate serio sobre las funciones del sistema:

[Los medios] No reflejan la realidad de los centros. Siempre que hay un debate, en prensa, radio o TV, la gente que nos dedicamos a la enseñanza rápidamente conectamos y, cuando hay profesionales, puedes estar de acuerdo o no, pero luego, padres, periodistas que no conocen la realidad... no se tienen criterios, lo que oyes hoy, mañana lo cambian, varían según actuaciones personales, cosas muy concretas que han ocurrido en un centro... entonces ya parece que toda la enseñanza es así (E2, PNI 1: 14-15).

Los profesores manejan las claves para interpretar una realidad que otros agentes desconocen, entre otras cosas porque ellos asumen esa realidad como propia. Resulta difícil abrir el debate si sólo es accesible a ciertos códigos, en posesión del profesorado:

(...) Indudablemente no colabora demasiado la imagen que desde los medios de comunicación se ofrece. Tópicos al margen —las vacaciones de los maestros— sí que priman, como en otras cosas, los aspectos negativos o los hechos conflictivos, hay un 'parece mentira que siendo profesores pase tal cosa', y es muy difícil luego retrotraer luego esa opinión, ese estado de opinión que se crea. Uno puede decir 'en el instituto hay un problema de drogas', entonces eso corre como la pólvora, y la gente diría, 'no me extraña, con lo poco que se ocupan...', y luego es muy difícil desmontar esa imagen negativa (E2D4, PI 4: 21).

Al empeño —saludable— de los profesores por desterrar tópicos y el recelo —tal vez desmesurado— del colectivo por el eco que problemas y conflictos en los centros encuentran en los medios, hay que objetar que también los profesores manejan —con tozudez— tópicos (sobre los alumnos o las familias, por ejemplo) y que las realidades sociales son inevitablemente problemáticas, como conflictivas las relaciones humanas: el olvido de lo primero y el temor a lo segundo parecen parte de ese código de representación de los profesores. Código en el que pueden estar socializados otros agentes. El desconocimiento, cierto sensacionalismo y una tendencia a la generalización construyen una imagen distorsionada de los centros en los medios, en opinión de los profesores; lo positivo, los logros, no es noticia, según la representante del APA:

Lo positivo es poco noticiable, es más noticiable lo escandaloso. El que aquí se crea el Plan de Mejora se recogió poco y mal por la prensa, y te queda una decepción absoluta. Sin embargo sí recogieron que a lo largo del curso hubo dos módulos prefabricados, mientras se hacía el aulario. Y además, tratando de relacionar cómo un centro que habían premiado con un plan de mejora tenía tal cosa... Si es un artículo de opinión lo pongo siempre en cuarentena. Ahora cuando es una noticia, como ayer, donde el ministro decía que se iban a gastar 40.000 millones más en educación, y eso lo ponen en un epígrafe en un rincón donde no se ve, y sin embargo ponen a toda página que hay que evitar los crucifijos de las clases de los centros públicos, bueno... Es una cosa que se puede tratar, debatir, la escuela laica, pero tampoco va a hacer mayor daño; más importante será el tema de los millones, o intentar que todo el mundo tenga un ordenador, o que a los centros escolares se les apliquen las nuevas tecnologías, etc. Y sin embargo la prensa no creo que den en la medida exacta en temas de educación. (E2, APA.Rep: 15).

El debate, parece decir la representante de padres, debería estar presidido por la concordia y la voluntad de ayudar, cuestiones ideológicas al margen. En otra dirección discurre la reflexión del director:

Desde luego los medios de comunicación generales no van al meollo de la cuestión educativa, se quedan en determinadas decisiones o gestos de

los responsables de la política: que si el ministro o la ministra decide esto o lo otros, que si hay problema con las clases de religión, que si hay tal dinero destinado a educación, que si hay un problema disciplinar en determinado..., se quedan un poco en la periferia. No hay una reflexión seria sobre la educación que necesita España; hay determinados foros que sí, muy dignos. Pero los medios de comunicación generales se ocupan de la educación en cuestiones que no son nucleares, en cómo afectan, por ejemplo, las vacaciones del profesorado a los padres, en el tema de religión/ética/alternativas, pero lo que la sociedad necesita que haga el sistema educativo, yo no lo suelo ver... (E2, PI 3: 25).

Si bien es necesario debatir las cuestiones nucleares, habría que aducir, ese debate puede acontecer en distintos niveles y foros (estatal, regional, local, etc.) e implicar a distintos colectivos de agentes, también en los propios centros. Problemas generales adoptan perfiles particulares y asuntos de menor calado tocan con cuestiones de mayor envergadura. En este sentido, centrarse en problemas de los centros, y enfrentarse a ellos, es una manera de dar sentido a una reflexión mayor (y continuada) sobre los fines y el proyecto del centro. Comenzar a discutir sobre fines y funciones puede bastar, en muchos casos, para paralizar el debate, y la acción.

Cuando la discusión gira hacia qué sistema, qué educación se tiene o se necesita, es donde aparece la calidad. Calidad remite a **fines**, a la respuesta a **demandas sociales**. Calidad tiene que ver, en relación a los alumnos, con objetivos cuantitativos (resultados) y cualitativos (valores):

La calidad al final sería... alguien te podría decir que en las pruebas de selectividad aprobaran el 100%, ese podría ser un indicador, pero yo creo que no sólo es eso, hay una parte dentro de la educación y de mi trabajo que es la formación de gente más o menos honesta y que sea capaz de tirar de sí misma, y que salgan de aquí con ganas de comerse el mundo y decir 'me siento preparado'. Ese sería el objetivo, difícil de comprobar... (E2B4, PI 2: 15).

Respecto de los primeros, cabe traer aquí de nuevo la cuestión antes citada de la garantía de acceso a los resultados:

La obsesión nuestra es, no sólo proporcionar una igualdad de oportunidades a los alumnos —que eso ya en sí lo ofrece la ley, la ley ofrece un puesto escolar a cada uno—, sino ofrecer una oportunidad de igual acceso a los resultados, es decir, no garantizar los mismos resultados a todos, pero sí al menos que todos accedan a los mismos resultados. Para eso, hay que estar muy seguro de que el proceso que estás diseñando, está bien diseñado; no basta con decir ‘si ellos estudian, aprueban’, sino de poner herramientas a gente que no sabe lo que es estudiar, que de un día para otro olvida lo que se ha visto en el aula, que cuesta un trabajo enorme que traiga los materiales a clase —porque en casa tampoco hay gran interés, y te dicen que no se los compran porque para lo que hacen...—, entonces, claro, el crío vive en un limbo extraordinario. (...) Que les puedes garantizar a los chicos el acceso a los resultados, que los resultados no vendrán si ellos no hacen el esfuerzo de acceder a ellos, pero al menos estableces una serie de medidas, por ejemplo: las adaptaciones de nivel que sean necesarias, la formalización de apoyos que la estructura te permita hacer, la formalización de grupos específicos de trabajo que la estructura del centro te permita hacer, y, sobre todo, tomarte el trabajo de verificar que todo eso está teniendo como resultados para establecer factores correctores (E2B3, PI 4: 11).

Aquí, la calidad consistiría en hacer lo posible con todos los alumnos. La cuestión es qué se hace con cada uno de ellos:

Quizá por la vocación que tiene el centro desde su origen, de atender a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, nosotros creemos que el centro tiene que hacer un servicio público, y hacerlo a todo tipo de población que pueda haber; si hay alumnos que provienen de otras culturas hay que atenderlos, y eso un impacto en el entorno porque permite la integración de la gente, si hay alumnos con dificultades de aprendizaje hay que atenderlos, si hay alumnos que pueden sacar un buen provecho de su escolarización y alcanzar niveles universitarios hay que atenderlos (E2D4E1 PI 3: 29).

La variable “impacto en el entorno” es una de las contempladas en el modelo de gestión de la calidad (EFQM) que experimentó el centro. Un impacto que conecta con los productos, con las cualificaciones. Es curioso, por otro lado, cómo a nivel discursivo el uso del término ‘atención’, en

lugar de otros como enseñanza o educación, apunta al carácter asistencial que parece darse a la labor de los centros —siempre en relación a la diversidad de la población y sus “subgrupos”— y de la que, en otros casos, se reniega.

De hecho, en el PAM aparece ya de manera recurrente el tema de la **atención a la diversidad**. Se considera que un modelo que dé respuesta a la diversidad no en más que el reflejo de la sociedad en que vivimos, si bien hemos visto en otros apartados que se opera sobre esa diversidad para “normalizarla”, sujetarla a la norma:

(...) Sin embargo, si el nivel de situaciones de esa diversidad empieza a crecer de forma excesiva, el componente vamos a llamar “normalizado” de la población escolar dejará de ser capaz de reciclar las situaciones que se le insertan; es decir, las bondades de la integración de todo tipo de alumnado quedarán truncadas por simple saturación, y el sector de alumnado más activo en cada grupo ralentizará su ritmo de aprendizaje y, a la vez, perderá capacidad de regeneración y enganche de los individuos más necesitados (E2B3, PAM1.Doc: 24).

Es decir, parece existir una diferenciación, de objetivos, de expectativas, de ‘servicio’, en función de las poblaciones ‘atendidas’, lo que para unos es ritmo de aprendizaje para otros es “capacidad de regeneración”. Se anuncia una tendencia a la dualización del alumnado: para unos reservamos objetivos de aprendizaje y promoción, a otros les prestamos un servicio, les *asistimos*.

Como en otros apartados, quedan patentes carencias a nivel de recursos, de formación o de otros tipos para trabajar en los centros con poblaciones heterogéneas, una vez relajada la norma y ante el cambio social operado. Los profesores recurren a medidas o fórmulas que nos retrotraen al discurso de los niveles, atrapados entre la necesidad de atender a todos los alumnos “sin perjudicar a los buenos”, tal vez debido a esas carencias, desbordados por poblaciones distintas y un modelo o formato escolar, en cambio, persistente. La flexibilización de dicho modelo —como ellos mismos lo llaman— les avoca a respuestas en muchos casos defensivas, donde las buenas intenciones pueden terminar teniendo efectos perniciosos para una parte del alumnado. Aquí la consideración de otro tipo

de fines queda subsumida por una necesidad de trabajar en ciertas condiciones (una cierta "normalidad"), y la atención a los resultados. Lo contrario, un cuestionamiento del modelo, no se vislumbra. Da la impresión de que se va perdiendo progresivamente el sentido de la escolaridad común, que las condiciones en que se ha producido la implantación de la reforma, el cambio de las poblaciones de alumnos, las carencias formativas, etc., factores todos ellos que los propios profesores destacan, han acabado por rebajar la exigencia de los fines, que lo diverso ha pesado más que lo común. La atención a poblaciones heterogéneas parece ser ahora lo común; hay un alejamiento, por así decirlo, de los objetivos comunes, y una suerte de adaptación de éstos a las expectativas que se tiene al respecto de los distintos tipos de alumnos, categorizados y agrupados. Las expectativas remiten a las salidas, a las cualificaciones:

(...) Lo que hay que plantearse es que la formación no tiene que ir tanto a preparar profesionalmente a los trabajadores, sino que la formación básica, obligatoria, tiene que ir a formar ciudadanos, y tal vez la formación en bachillerato o en los ciclos formativos tiene que formar profesionales, pero la necesidad de formar ciudadanos responsables y, bueno los tópicos (participativos, democráticos, tolerantes, maduros), eso tiene que hacerse en la secundaria (E2B4, PI 3: 23).

La cuestión es ¿perfilamos un modelo de ciudadano y arbitramos su formación, o las determinaciones del mercado laboral pesan sobre la definición de ese perfil hasta elidir el debate sobre sus características y los contenidos de su formación? Esta afirmación contrasta con las quejas de los profesores sobre las características de los alumnos, una contradicción, se diría, entre el énfasis en la formación de ciudadanos y las exigencias de una educación previa —y mínima— en el seno de la familia que facilite esa labor en los centros. Esto es, se da a nivel de hábitos de comportamiento, de valores, como queramos llamarlo, lo que a nivel curricular: sólo es posible trabajar en ciertas condiciones, a partir de unos mínimos. Sumados ambos aspectos, no es difícil destilar rasgos de las identidades docentes que construyen el ideal de "normalidad".

La disyuntiva entre estudios superiores y salidas profesionales anunciaría, entonces, itinerarios diversos también. En opinión de uno de los profesores, el nuevo sistema mejora las posibilidades de orientar al alumno:

Las relaciones de los centros con toda la sociedad es mayor, y se ha mejorado bastante, no solamente en el talante sino en lo que tiene que ver con la nueva distribución de edades. El centro de EGB, los alumnos de séptimo y octavo no los manejaba bien, se le hacían demasiado mayores, y algunos tenían perspectivas laborales... Y nosotros quizá, cogiéndolos desde dos años más abajo, se podría manejar mejor. Pero la cuestión es que luego en cuarto tengamos donde encaminarlos. Por eso creo que hay mejor relación, no sólo en el talante, sino que cogemos una edad de primero a cuarto y tenemos una mejor visión de ellos cuando llegan a cuarto, y de sus posibilidades. El corte de los 14 años de antes creo que no estaba bien, mejor a los doce. El alumno de primaria no se plantea cuando sale ninguna cuestión laboral o profesional de ningún tipo. En secundaria los seguimos los cuatro años y los podemos encaminar mejor, y por eso creo que las relaciones con la sociedad son mejores porque podemos ser más útiles (E2B4E3, PNI 2: 11).

No parece coincidir el director con este argumento. De nada sirve aunar el tronco de secundaria si no hay una reflexión sobre el sentido del mismo:

Yo creo que la clave de la calidad está en dar a los usuarios, a los chicos, a la sociedad, lo que necesitan. La discusión está en qué necesita la sociedad. No siempre lo que necesita la sociedad es lo que quieren los padres, desde luego no siempre es lo que quieren los alumnos, tampoco es lo que quieren sólo los profesores. Y eso creo que todavía no hay un debate, no está muy claro si la sociedad lo que quiere es profesionales muy cualificados que sean capaces de resolver técnicamente los problemas que tengan en una empresa, o si lo que se quiere es formar ciudadanos, personas, gente creativa, ese debate se oculta (E2B4, PI 3: 25-26).

Esto es, la utilidad o funcionalidad del sistema no reside únicamente en la capacitación laboral o la habilitación para estudios posteriores. El

debate sobre la calidad es un debate sobre el **contenido de la educación**: qué perfil de alumno privilegiamos, cuál es la cualificación del egresado, que oscilaría, según el director, entre la cualificación profesional y la formación del ciudadano. ¿Por qué no ambas?, cabe preguntarse. Es necesario reparar, por otro lado, en el término 'usuarios', como antes lo hacíamos en el de 'atención'. La definición de un servicio no es compartida necesariamente por proveedores y clientes, no hay debate cuando nos situamos en un contexto de oferta y demanda. Ni la oferta sigue de manera natural a la demanda, ni ésta deja de estar condicionada por los límites de la primera. El concepto de 'necesidad' no se ajusta a un contexto de mercado, donde prima el producto y la balanza se vence hacia el lado de la oferta. Su reverso: la capacidad de adquisición.

La ausencia de debate afectaría igualmente, según el director, a la **propia definición de calidad**:

Y, ¿cuáles son las claves de la calidad?, pues tampoco creas que hay mucho debate abierto sobre las claves de la calidad; hay expertos que hablan de lo que es calidad, y discuten sobre si es una cosa u otra, sobre cuáles son los indicadores de la calidad, pero yo creo que eso no está abierto, no forma parte de la preocupación pública, puede haber algunos sitios en los que sí, pero no está generalizado (E2B4, Ibid.: 26).

Aquí se hace patente la substantivación de la calidad, la suplantación del objeto —la enseñanza, la educación— por el atributo. Esas claves, por otra parte, son aportadas por los mismos expertos que proporcionan los modelos de innovación con lo que trabajan los profesores, precisamente porque hacer objeto de la calidad es cosa de expertos.

Claves que es difícil hallar en el Proyecto Curricular, por ejemplo (donde únicamente encontramos alusiones expresas a la calidad de vida en relación a la conservación del entorno y al valor de lo público y la responsabilidad en el mantenimiento y funcionamiento de los lugares e instituciones públicas, que cabe situar en el ámbito de la socialización del alumno). Si la calidad no es objeto de preocupación pública, su uso, en cambio, está públicamente generalizado. Tal vez sea eso lo que cierra su

significado, la ausencia de cuestionamiento de un término que usamos con frecuencia pero sin precisión:

(...) Claro, es que no está resuelto el tema de qué es la calidad. Incluso a nosotros nos han sugerido o dicho, 'estáis en esto de la calidad, pero ¿os habéis puesto a pensar lo que es la calidad?, ¿cuáles son los indicadores de calidad de un centro?'. Y eso tiene incluso distintas versiones políticas, hay quien opina que la calidad es una cosa y quien opina que es otra; hay visiones más conservadoras y visiones más progresistas, y tiene que ver mucho la importancia que se da a la participación de la sociedad en la toma de decisiones, a los alumnos, a los padres. Claro que hay visiones distintas de lo que es calidad, desde lo más tosco —unos piensan que calidad es recursos económicos y otros que optimización de todo tipo de recursos pero también de los organizativos, funcionales, etc.—, hasta cuestiones un poco más globales sobre lo que se interpreta como calidad, responder a las necesidades de la gente, o cumplir una determinada función social..., ahí hay mucha polémica (E2, *Ibid.*: 33).

Polémica que no se traduce en debate. Se diría que la explicitación de definiciones de calidad es coto cerrado de los expertos y, a nivel social, una imposibilidad. Pero, si no es posible ponerse de acuerdo sobre el contenido de la calidad, ¿por qué aceptamos y aun utilizamos las concepciones que nos proporcionan esos expertos? Cabe advertir, sin embargo, que las reflexiones más reposadas, aparentemente más reflexivas sobre la calidad —allá donde la calidad sería objeto—, son las de las personas que participaron activamente en el Plan de Mejora y el Modelo de Gestión de Calidad. Resultan significativas al respecto las dudas sobre qué sea la calidad ("*no está claro, aunque estemos en eso de la calidad*"). Esto es, parece como si la reflexión sobre la calidad exceda el modelo propuesto, con unas claves o factores muy definidos, y lo verdaderamente decisivo sea la forma de trabajo que transporta. Sin embargo, el discurso de gestión de la calidad, aunque camine en una muy precisa dirección, al generar una cierta reflexión sobre la calidad, es portador del germen de su propio cuestionamiento. Cuando el mismo profesor afirma que calidad es una cuestión política (conservadores *vs.* progresistas), relativa a la toma de decisiones y la participación, que "*calidad es cosas distintas según cada uno*", está abriendo el dis-

curso allá donde éste se quiere cerrado: en la precisa y delimitada definición de la calidad. Distingamos entonces entre las formas de trabajo que anidan en el discurso —en las que andan más o menos ocupados los profesores, aparentemente atractivas— y la definición abierta de una calidad que abarcaría más cosas que esas prácticas que se proponen. En la virtualidad práctica del discurso radican tanto la introyección de ciertos supuestos sobre la gestión de las organizaciones y el trabajo de los profesores como sus insuficiencias, bien por la vía de la intensificación de las tareas, la incompatibilidad con las tradiciones de trabajo, o la no mejora evidente de los resultados —algo todavía determinante para los profesores, sobre todo en tiempos de confusión—, bien por el alcance teórico de tales supuestos: lo que alimenta una cierta reflexión sobre la calidad puede quedar en evidencia por esa misma reflexión, ¿una brecha discursiva?

7.1.4.- EL CAMBIO Y LAS RESPUESTAS.

(...) Históricamente se producen cambios, y los determina bastante el clima de la organización, no sólo hay un proceso histórico general sino que dependiendo de los centros se crean culturas más dinámicas o más estáticas (E4D2, PI 1: 24-25).

En este apartado se recogen afirmaciones y reflexiones sobre la situación que generó la implantación de la ESO, la puesta en marcha del PAM y la experimentación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación (EFQM en adelante). Nos interesa especialmente cómo entienden los profesores las situaciones de cambio y cuáles creen que han de ser las respuestas a tales situaciones, como han incorporado, en fin, la noción de cambio a sus marcos de entendimiento. Se trataría de indagar qué tiene que ver la capacidad de responder, de actuar ante determinadas situaciones con la calidad de su trabajo, y en qué sentido.

En la política educativa cabe buscar las causas de la situación novedosa y problemática que se generó: la implantación de la Reforma trajo el

problema de la heterogeneidad. Los centros de Primaria se vieron liberados de un par de cursos y para los de Secundaria supuso asumir dos cursos más (*"el auténtico problema era aumentar unos 400, casi 500 alumnos, de repente, la envergadura del centro"*) y una población distinta (*"nunca la dispersión de alumnos había sido tan grande"*), para la que el profesorado de bachillerato no estaba preparado:

(...) Los cogió un poco de sorpresa el trato con chavales de diferentes edades; nunca habían tratado de 12 o 14 años, entonces les supuso un cambio en el funcionamiento del centro. Además, lo acusó el centro, ¿quién pusimos parte de nuestra experiencia con todos estos grupos? Pues todos los que procedíamos de lo que era la EGB, que pasamos a Secundaria. Hubo problemas, pero no problemas entre compañeros, problemas de entender lo que es el trato con estos chavales y no es lo mismo dar una clase a gente de Bachillerato que darle a estos grupos, y sí que hubo conflictos de ese tipo (E4C4B5, PNI 1: 1-2).

Desde el otro lado también se aprecian diferencias:

(...) Sabíamos que se nos venía encima algo con lo que no estábamos acostumbrados a trabajar, que eran los alumnos del primer ciclo, y además con un aumento muy notable del número de alumnos en el centro; y por otro lado nos venían los profesores del primer ciclo que se incorporaban al centro y sabíamos que traían unas dinámicas de trabajo y unas estrategias diferentes de las nuestras, porque en los centros en primaria siempre se ha trabajado de una manera cualitativamente distinta a los de secundaria, por la propia organización de los centros, por la formación de los profesores... (E4C4, PI 3: 3).

Y ello a pesar de las previsiones del centro, donde no sospechaban el alcance de esa diversidad:

(...) Porque en cierto modo tu asumes tu propia diversidad pero cuando la diversidad te viene de fuera a lo mejor hasta te cuesta trabajo empezar a trabajar de un modo constructivo con ella.

(...) Pero nos encontramos con el problema del alumnado, es decir, que era lo que no habíamos previsto. Habíamos hecho reuniones con los

colegios que nos iban a nutrir de alumnos, habíamos diseñado un informe con aquello que considerábamos más relevante, nos habíamos preocupado de informar de quiénes éramos nosotros, pensando que la preocupación venía más por parte de los padres que iban a traer a niños de 12 años al instituto donde veían siempre a chavales altos como castillos que los iban a estar machacando en el patio, quitarles el dinero, etc., nos preocupamos más de aliviar esas sensaciones que quizás de lo que iba a venir. Y efectivamente, llega este tipo de alumnado y nos encontramos con ese embolsamiento de alumnos que vienen con unos niveles curriculares realmente espantosos, un grado de diversidad desconocido para nosotros. Nosotros procedemos del BUP y ahí hay una primera selección hecho, el graduado escolar sino determina si que matiza bastante, pero el embolsamiento de gente que se había quedado detenida y que había repetido en cursos sin ningún éxito (repeticiones temporales no curriculares en realidad), llegaban en ese momento y llegaban todos de repente. Son cosas que nadie adjudicaría a un alumno de 14 o 15 años... (E4B5, PI 4: 2-3).

En este punto, el diagnóstico apunta tanto a los centros de Primaria como a las carencias del propio profesorado de secundaria:

(...) Quizás aparece un perfil de alumno que no era tan habitual en los centros de bachillerato, un alumno que tiene muy pocas alcanzadas las pautas básicas de adaptación social, que se relaciona en el aula como una especie de prolongación del patio de juego o de una familia en la que los roles y lo que es posible y lo que no están muy definidos; entonces aparece un clima de aula que es difícil de gestionar, probablemente tiene que ver un poco con el estilo didáctico que predomina en los colegios de (...), me da la impresión de que a veces el activismo sin control en el aula, sin directividad, lleva a situaciones en las que realmente no es fácil trabajar en grupo. Eso no quiere decir tampoco que..., hombre esto reveló también que a los profesores nos faltaban estrategias. Es decir, docencia problemática significa también que el profesor tiene que repensar cuál es su manera de estar en el aula, el grado de precisión con el que da indicaciones, con el que gestiona los tiempos, etc., porque tienes un alumno menos espontáneamente incorporado a una dinámica de aprendizaje, tienes que pautársela más, dosificar los tiempos de atención, los tiempos de actividad (E4A4B5, PI 1: 4).

Hay entonces un choque entre la cultura disciplinar de los centros de bachillerato, fuertemente orientados al rendimiento, y los principios de individualización y atención a la diversidad que saluda la Reforma. En este contexto, la docencia se torna problemática pero, ¿se problematiza? Es decir, hay factores que dificultan la docencia —tal y como se entiende— pero no parece haber un cuestionamiento de los supuestos en que ésta se sustenta.

El problema es llevado —tal vez con razón— al terreno de las **condiciones y los recursos**. Se generó, se nos dice, una *“situación crítica, por la llegada de “alumnos que salieron de los colegios como pudieron” (E4B5, PNI 2: 2), “chicos que sinceramente creemos que en los colegios de primaria se quitaban de encima”, en unas condiciones que no eran las más adecuadas para que “se diera la calidad”, entre otras cosas porque “la llegada de repente de estos alumnos no duplica en absoluto esos recursos” (E4D3, PI 4: 3)*. Aquí, el discurso de unos y otros coincide:

La verdad es que yo creo que los colegios de debieron quedar muy bien, sin séptimo y octavo se quedaron muy bien, y los institutos sufrimos esa avalancha de gente, sobre todo primero y segundo, que son los cursos problemáticos. ¿Las relaciones con los colegios? Pues creo que nos lo agradecieron (E4E3, PNI 2: 3-4).

En principio había que asumir el que tenían que entrar chavales de todas esas edades aquí, o sea que era, más que calidad, asumir una responsabilidad que legalmente le correspondía al centro y tenía que acoger a todo ese tipo de alumnado. Y la calidad se irá dando poco a poco, efectivamente. El primer año fue un poco de sobrepasarnos a todos, en especial, el equipo directivo que es el que asume todas las responsabilidades (E4B5E2, PNI 1 : 2).

Ante una situación, como ésta, definida como problemática, es interesante conocer el **carácter de las respuestas**. Qué tipo de respuestas se articulan, quién participa en su diseño e implementación, cuál es el grado de consenso respecto a la solución arbitrada a lo que se coincide en considerar un problema:

Creo que colectivamente todavía no se ha dado una respuesta a esa situación; individualmente hay personas que sí, se han implicado más, pero como colectivo, que es como debe funcionar, yo creo que no se ha llegado a dar una respuesta, está todo como muy en el aire. Es más, creo que como este Plan en poco tiempo no se reactive de alguna forma, no va a tener éxito (E4D5, Ibid.: 6-7).

Es apreciable una contradicción entre la adjudicación de las responsabilidades al equipo directivo que hacía este mismo profesor y los lamentos por la ausencia de una respuesta colectiva. A no ser que entendamos que las respuestas colectivas son responsabilidad del equipo directivo. Algo que revela escasa sintonía pero sobre todo desafección de parte del profesorado por los asuntos del centro, más allá de la retórica. El profesor no se implica en el Plan —algo respetable por otro lado—, pero no lo cuestiona, aunque sí lo condena cuando, siempre según él, fracasa. Su escepticismo respecto al PAM refuerza la impresión de que fue un proyecto aprobado pero no compartido. El equipo directivo, en cambio, considera que se articuló una respuesta colectiva, y que el PAM sobrevino a esa voluntad de respuesta:

(...) Lo que veíamos era que queríamos hacer las cosas bien, pero nos venían un montón de novedades, de variables nuevas, queríamos darles respuesta, pero al mismo tiempo esa respuesta necesitaba ser serena, tranquila..., pero tuvimos la obligación de darla rápida, porque si no se nos hubiera ido de las manos. Esa ansiedad que nos provocaba el necesitar dar una respuesta y al mismo tiempo no estar digamos muy bien preparados para acometerla, nos hizo pensar en este plan, en una respuesta que fuera ejecutiva y rápida para por lo menos abordar los problemas que estaban generando un grupo bastante numeroso de alumnos, que estaban distorsionando a los grupos en que se encontraban porque no tenían motivación, no tenían un nivel académico, eran muy indisciplinados, muy revoltosos, y estaban trastornando todo el ambiente que había en el centro (E4D5D6, PI 3: 5).

(...) El Plan viene cuando surge el problema, que es la ventaja que nosotros hemos tenido a la hora de elaborarlo, no nos ha ocurrido como a

otros centros, que nos han dicho: 'esta es una convocatoria de planes de mejora, pensad sobre qué podríais hacer uno'. Nosotros, al contrario, hemos tenido un problema y hemos dicho vamos a elaborar un plan para acometer ese problema. Por eso no es que el Plan no llegue en el mejor momento sino lo que no llega en el mejor momento es la situación que deriva en la necesidad de tener que hacer un plan. El hecho de llamarlo plan fue algo posterior, porque lo primero que hicimos fue una cosa intuitiva, que eso forma parte del sentido común de cualquier equipo directivo un poco comprometido con lo que está haciendo... (E4D5, PI 4: 4).

De suponer un cambio, la aceptación o no del PAM por el resto del claustro no es, en principio, un requisito, en la medida en que *"el cambio es invasivo, empieza en un núcleo muy pequeño e invade poco a poco otros ámbitos..."* (E4, Ibid.: 12), algo que hace tanto al profesorado como a los distintos ámbitos de la organización. La representante del APA recuerda que se trataba de *"cómo se podría dar solución a este grupo de alumnos que por edad no les puede abandonar y que tampoco se pueden incorporar a un programa normalizado, ni siquiera de diversificación. De ahí surge la inquietud, el estudio por parte de profesores del equipo..., creo que partiría del equipo directivo y los que estuvieran directamente en contacto con estos grupos tan complicados"* (E4B5, APA.Rep: 2); coincide, además, con la apreciación de los profesores de que los colegios "soltaron lastre" y valora positivamente la capacidad de respuesta del centro:

(...) El que un centro no responda a la inercia tradicional de una cierta rutina sino que, una vez que detecta el problema... —porque los problemas son fácilmente detectables, la detección no es lo difícil, lo difícil es darle solución—, y además nosotros lo hemos resaltado en cualquier foro en el que hemos tenido la oportunidad de hacerlo, es un mérito para esta casa y los que están implicados en ella... (E4, Ibid.: 5).

Esa capacidad de respuesta distingue, entonces, al centro, pues si bien *"la llegada de alumnos difíciles, fue común, la respuesta no fue común. Este sí fue sensible a intentar al menos dar una respuesta. El resto quedaron absolutamente sorprendidos..."* (E4D5, Ibid.: 9). Para la profesora que asumió el grupo objeto del PAM la respuesta al problema de la heterogeneidad fue una

“respuesta educativa: integrarlos”. Se refiere a los niños con bajos niveles de rendimiento y problemas de comportamiento que formaron aquel grupo:

(...) Sí, claro, a nivel colectivo, había que hacer algo, dar respuesta. Porque además yo estaba muy sensibilizada con el tema, porque muchos de los alumnos que tuve en el programa de aulas-taller eran (...) chavales fracasados que luego tiraban adelante y se comían el mundo. Entonces, eso sí es una expectativa clara, porque yo pienso que los chavales, si les das el tipo de tratamiento que necesitan, siempre salen adelante (E4B3, PI 2: 5).

En todo momento asoma una sensación de excepcionalidad. Que la heterogeneidad se pueda haber dado —por las características de la etapa de la ESO, los cambios sociales, etc.— en un grado mayor, no justifica esa catalogación de situación crítica o de riesgo; no se entiende que las respuestas resulten excepcionales si no se parte del supuesto que tener un alumnado heterogéneo sea algo extraordinario o aun indeseable.

Por otro lado, la situación generada puso de manifiesto, en opinión del parte del profesorado, **las insuficiencias del modelo organizativo**:

(...) Sí, es fundamental; nosotros podemos forzar el modelo organizativo, lo podemos violentar hasta cierto punto, pero hay que evitar que se rompa. Entonces, no llegamos nunca a cambios que se puedan solidificar porque son cambios coyunturales para ese año porque es lo que ese años nos permiten hacer, el año siguiente cambian las condiciones... Ese cambio del modelo organizativo es forzoso (E4D2, PI 4: 12).

Pero si bien *“es cierto que tendría que haber un cambio organizativo, y aquí se ha intentado y se está caminando en ello, cuesta mucho desmontar una estructura que viene organizada desde mucho más allá de lo que tu puedes manejar”* (E4D2, PI 2: 5-6). Condiciones para el cambio son, entre otras, los recursos —*“tiene que haber una actitud favorable por el cambio y porque haya una cierta calidad pero es aquello de ‘mejor vamos con una camisa que con una camiseta para el frío’...”* (E4E4D3, Ibid.: 9)—, la estabilidad de las plantillas —*“en un claustro tan volátil como el nuestro, en el que cambian tantos profesores anualmente, es muy difícil que estos cambios se asienten de una forma sólida”*

(E4D3, PI 4: 9)—, y la modificación de las tradiciones de trabajo de los profesores:

(...) Creo que [los modos y las tradiciones de trabajo] es una de las cosas que más tiene que cambiar. No puede ir cada uno a dar su asignatura y que el chaval se las apañe; el chaval es una realidad, un todo que no se puede partir a trocitos. (E4C4A2, Ibid.: 11).

(...) Está claro que uno se tiene que olvidar ya de aforismos como 'yo llego a mi clase, doy mi clase y el que quiera enterarse que se entere y el que no que me pregunte luego', eso no cabe. El profesional de la educación (...) no puede ser ajeno al proceso de aprendizaje y preocuparse sólo del proceso de enseñanza, que es lo que ahora hemos venido haciendo por un hábito... normal, y porque era lo que nos mandaban hacer y lo hacíamos (E4A2C4, Ibid.: 20).

El problema radica, quizás, en que *"resulta complicado lograr un modelo único de enseñanza"*:

(...) No llegamos a unificar criterios de qué modelo de enseñanza queremos. Porque depende también de la ideología de cada persona, de cómo concibe ideológicamente la sociedad. Las reflexiones se dan continuamente, ahora, que seamos capaces de ordenarlas para lograr un modelo único es complicado (E4E4A2, PNI 1: 14).

No se trataría tanto de unificar modelos como de propiciar una reflexión sobre los rasgos de las identidades docentes y los esquemas prácticos de los profesores que sostienen prácticas o tradiciones de trabajo naturalizadas.

7.1.4.1.- El Plan de Mejora como respuesta: hacia la gestión de calidad.

Hasta aquí hemos enumerado algunos aspectos que facilitan u obstaculizan el cambio o las respuestas. Nos detendremos ahora en un análisis más pormenorizado del Plan Anual de Mejora y el modelo EFQM, como modelos de innovación, portadores en sus supuestos, en sus formatos, de

cambios en las formas de trabajo. El PAM se asimilaba, como hemos señalado antes, a la necesidad de dar una respuesta a esa situación problemática, entre otras cosas porque el aumento —hasta casi duplicarse— del tamaño del centro no viene acompañado de una duplicación de los recursos. Reparemos en la justificación recogida en el propio Proyecto Curricular:

Las circunstancias de este comienzo de curso nos sitúan de nuevo ante la incertidumbre: cambios en la política educativa cuyos efectos —beneficiosos o nocivos— están aún por verificar, decisiones ministeriales de comienzo de curso que recortan notablemente las posibilidades educativas, implantación del primer ciclo de ESO en condiciones penosas, crecimiento del número de alumnos y profesores en una proporción que obliga a reconstruir el estilo educativo y la organización del centro, etc. (E4E3, PC.Doc: 3).

¿Terreno abonado para la recepción de un Plan de Mejora? La conjunción —ya relatada— de hechos que complicaron el curso en el cual se desarrolló el PAM, planteó *retos nuevos*, en palabras de los profesores, y “*la necesidad de responder a situaciones educativas para las que no sirven las fórmulas usuales*” (E4, PAM1.Doc: 5). El reto fue, básicamente, “*una respuesta rápida para un grupo de alumnos que distorsionaba el funcionamiento del resto*”. Resulta difícil no ver en esta afirmación una recreación del discurso de los niveles. Si estas situaciones se afrontaban adecuadamente, no se vivirían en el futuro, “*si se amortiguan sus efectos desde ahora y si el equipo de profesores sabe forjarse, en estos tiempos difíciles, un estilo de centro*” (E4, Ibid.: 27). La definición de ese **estilo de centro** remite a una actitud colectiva y un cambio organizativo que puede resumir el siguiente fragmento (a partir de este punto seguiremos el hilo discursivo de uno de los profesores implicados y anterior director del centro):

Se vivió con mucha expectación y con una razonable inquietud, no con angustia —no hubo aquí una actitud así defensiva e irracional ante el hecho de que se implanta el primer ciclo— pero sí que lo vivimos con la conciencia de que era un cambio en el modelo cultural y organizativo del centro que había abordar y preparar. Lo que procuramos desde el equipo

directivo fue, en lugar de adoptar una actitud defensiva, 'a ver que pasa', intentamos ir hacia lo que en parte podía ser un problema, y en parte podía ser un cambio —a veces llamamos problemas a los cambios. En ese sentido yo diría que la actitud básica por nuestra parte es, a partir de una circunstancia del centro, que no era nada dramático ante el cambio, intentar ser un poco proactivos: 'vamos a afrontar esto, ver qué alumnos tenemos, qué centros dependen de nosotros, en qué circunstancias están, vamos a hablar con los maestros que los tienen hoy a su cargo, vamos a hablar a los padres para que sepan un poco a dónde van, porque cambian de sistema educativo, qué intenciones educativas...', y en ese terreno yo creo que ese ir por delante de las circunstancias es fuente de satisfacción, porque aunque luego no te salgan las cosas lo mejor posible sientes que tú diriges el proceso, no estás a la defensiva (E4D2, PI 1: 3).

La cuestión de su esta actitud remite a situaciones como ésta, catalogada por los profesores como excepcional, o apunta a una cierta identidad del centro —noción muy manejada en el ámbito de la gestión de calidad—, queda contestada por esa alusión al cambio cultural y organizativo. La calidad tiene que ver aquí con las respuestas, y con la creación de un estilo de centro, un determinado clima o marco de trabajo:

(...) Yo creo más en la posibilidad de dar respuestas mejores, respuestas de calidad, que hablar de la calidad como un objeto, o de una situación dada. Es decir, que las personas que tienes a tu cargo, el contexto en el que estás es el que es, pero tu posibilidad de dar una respuesta mejor a las necesidades que hay siempre está abierta. Ahí el protagonista básico es el profesor, el profesor realmente no puede permanecer siempre instalado en la queja de que esto es lo que hay. Entonces ahí pensábamos que era importante que el centro tuviese un marco para que cualquiera que viniera, cualquier profesor nuevo, cualquier alumno, tuviese un marco de estilo y de trabajo; las personas hacen un poco o sacan lo mejor en función del marco al que se vean llegar, todos instintivamente o nos reservamos o nos damos un poco más en función de qué estilo veamos, si vemos que hay uno (E4D2, Ibid.: 3).

Ese "estilo de centro" apunta a la potenciación, si se quiere, de la dimensión cultural y, en otra dirección, a la diferenciación, con implicaciones

para la calidad de la oferta del centro, y su percepción. Iguales condiciones, pues, ofertas o estilos distintos. Pero, ¿hasta qué punto distintos, si, como ya hemos señalado, la diferenciación llega desde unos mismos supuestos organizativos? Porque, en este punto, la interiorización de la jerga del modelo es evidente:

Nosotros queríamos abordar esta situación nueva de implantación del primer ciclo, y entonces el inspector eso lo bautiza como Plan de Mejora, era un modelo, un marco de referencia que no conocíamos, pero sí nos pareció que ésta era una variable que aunque no fuese el momento..., dar una respuesta un poquito más eficaz aunque los resultados no hayan sido muy... para sentirse orgullosos, dar una respuesta podía tener resonancia en todos los niveles de la organización, de que nos acostumbrásemos a abordar con un estilo constructivo las situaciones que tendría que abordar el centro en años posteriores. Visto retrospectivamente yo diría que apareció cuando tenía que aparecer..., no era, o por lo menos en la idea que nosotros teníamos en ese momento. Evidentemente las condiciones del centro no eran de calidad, los teníamos por ahí repartidos, etc. Visto con ojos de cliente con una visión más de imagen... no era la situación como para... (E4D5, Ibid.: 10).

Esto es, los supuestos organizativos incorporados sobrevivirían a la situación afrontada, y los resultados obtenidos. Sumarse al Plan supuso, en cierto modo, cambiar la mirada, aunque los resultados -y los resultados son todo en un modelo presidido por la eficacia- no fueran buenos, como el propio profesor admite.

Al problema de la heterogeneidad había que añadir ese momento de encuentro de culturas docentes distintas, que acaba por cuestionar el formato organizativo y sacar a la luz la necesidad de un **cambio cultural**:

(...) Tiene que ver con la llegada de dos culturas, los centros de primaria son centros que trabajan más con un sentido más de equipo, de ciclos, tienen tiempos más claramente establecidos en el horario para verse como equipo, tienen esa hora de una a dos, y el modelo organizativo de los centros de secundaria es mucho más atomizado, mucho más mecanicista, a mí es un modelo que me parece viejo, es fruto de un paradigma que no sé...

Porque se fragmentan mucho los tiempos, los momentos, las actuaciones, cada profesor es un engranaje, y el modelo de coordinación es muy verticalista: departamento, los responsables del currículo de una misma área. Pero después ¿cómo conjugar los dos ejes, el horizontal y el vertical? Y eso está sin hacer y es vital. Porque yo, por un lado, soy profesor del mismo alumno con el profesor de matemáticas y soy profesor de la misma área... (E4C4D2, Ibid.: 10).

Las propuestas de cambio, la actitud misma ante los procesos de cambio, revelan algunos elementos o factores considerados nucleares por los profesores, y de los que se hacen atribuciones de calidad. Contra la capacidad de anticiparse o articular respuestas colectivas, por ejemplo, opera la poca estabilidad del claustro, que genera una sensación de continua falta de previsión. Es necesario igualmente un cambio de mentalidad en los profesores, para *"ir más allá de los programas"* y partir de las necesidades y niveles de los alumnos, donde *"ya no puede existir 'el llanero solitario', el profesor que todo se lo guisa y se lo come dentro de su aula"* (E4C4, PI 3: 15):

No estamos acostumbrados a trabajar en equipo, el individualismo es fruto de que tu te ves sacando adelante tu tarea con tus grupos de alumnos. El cambio es de mentalidad y es de hábitos, va todo un poco junto. (E4C4, PI 1: 23).

A ello hay que añadir la necesidad de un cambio metodológico y una actitud que permita salir del aislamiento y el individualismo en el trabajo en los centros. Porque, como se advierte en la memoria evaluativa de la experimentación del modelo EFQM:

Al aplicar el modelo se pone de manifiesto que la mayoría de los profesores carecen de una visión global de la organización escolar en la que están inmersos y de los ámbitos que la integran. No estamos acostumbrados a trabajar con objetivos como institución (E4D2, EFQM.Doc: 12).

Un cambio, entonces, en el **papel de los docentes**, un docente más atento a la dimensión organizativa. Aquí se hace patente una escisión de

las dimensiones organizativa y docente, que hace a la organización extraña de la institución que encarna y el sentido de ésta. No se trataría, por tanto, de fomentar una de ellas sino de entenderlas indisociables. Esta escisión es, justamente, la que pensamos impide desarrollar la dimensión cultural de la organización. Curiosamente, esa falta de imbricación del centro y el aula sería, a la postre, uno de los handicaps del modelo, como seguramente sea una laguna en los marcos de entendimiento de los profesores.

Se aboga también por un profesor más centrado en el alumno, lo que comporta nuevos perfiles a su formación y desempeño. Reaparece, en particular, el discurso sobre la capacitación que sobre el que volveremos en el capítulo curricular:

(...) Hay que enseñarles, hay que procesualizar ese aprendizaje, no simplemente una indicación para casa, a lo mejor un tiempo lo dedicas un día a una lluvia de ideas sobre temas posibles, otro día a un posible guión de desarrollo... a eso lo llamo procesualizar el aprendizaje, porque si no lo que tu le das son contenidos cerrados, acabados. Es un proceso más lento, pero es un aprendizaje más estructural, porque si no estamos todos los años enseñándoles contenidos pero realmente las habilidades y las competencias de los chicos progresan mucho más lentamente o no progresan (E4A1A2, PI 1: 15).

En cualquier caso, estos cambios en el perfil del docente están relacionados, de nuevo, con el cambio de estructuras, de la propia organización, *"con una organización más flexible, con una autonomía mayor de los centros, que superen la dualidad público/privado, algo que sea más autogestionario"* (E4D2E1, Ibid.: 10). Se diría, entonces, que la reconsideración de los contenidos camina de la mano de una flexibilización organizativa, algo sobre lo que volveremos en el siguiente capítulo. El **cambio del modelo organizativo**, se nos dice, evitaría el carácter coyuntural que de otra manera tienen las respuestas o proyectos que se articulan en determinados momentos. ¿Cuáles son los vectores de ese cambio? Se apuesta por una organización *menos burocrática*, más cercana a una *cultura de la eficacia*:

(...) Sí, menos burocrático por ejemplo en la asignación de funciones, menos burocrático en la realización de las tareas, las guardias no son actos meramente formales, pueden convertirse en actos educativos, si realmente se repiensa la cultura del centro, las reuniones no deben ser simplemente para impartir instrucciones y ejecutarlas. ¿Dónde está el cambio de cultura?, ¿qué es una reunión eficaz?, ¿cómo podemos aprender a ser más eficaces y a divagar menos? (E4D2, Ibid.: 11).

Reaparece en este punto la **redefinición de las formas de autoridad**: de la jerarquía a la eficacia. El papel dinamizador de los equipos directivos y una mayor autonomía de gestión a los centros encabezan las demandas. En el horizonte:

(...) Un centro que debe ser menos rígido, más flexible, de un tamaño más racional y más vinculado a otros servicios y a otras instituciones que cooperan en la formación de las personas. Yo creo que estamos en esa línea, con ayuntamientos, con asociaciones, con instituciones culturales, si no vinculamos la actividad del centro a todo ese mundo no conseguiremos avanzar (E4D4, Ibid.: 17).

Tal vez esa cultura de la eficacia apunte hacia la **mejora continua**, donde el cambio atiende a dimensiones menores, a *los pequeños detalles*:

(...) Es muy potente la cuestión de la mejora continua y en pequeños grados. A los chicos y a los padres hay que mejorar la manera en que se les atiende. Un tutor debe recibir bien a un padre, no debe hacerle esperar, no debe hacerse buscar, son cositas, detalles; cuando un chico se matricula debe haber un protocolo de matriculación en el que se personalice eso y se eviten las colas, la impersonalidad; cuando un chico se integra en un grupo de clase, a los padres se les debe hacer conocer un poco dónde está esa clase, con qué compañeros está. Son cositas en las que hay grados de mejora muy claros y muy posibles, la cuestión es cómo ir pautando y diciendo 'bueno, ¿este año qué vamos a mejorar?'. La percepción de uno cuando llega a un sitio es lo más importante. Cuando yo recibía a los profesores estando de director, algunos me hablaban después de eso, de cómo habían sido recibidos el primer día, porque determina mucho en que posición de apertura o de no apertura se pone una persona. Los conserjes tienen que cuidar más la atención a las personas, no pueden hacer esperar indefini-

damente a alguien, si alguien llama por teléfono... Son cosas que hay que mejorar, hay que pensar más en las personas. Lo organizativo no es un valor en sí. Los chicos durante el recreo deben salir para que no haya mucho..., pero no debe ser una norma absoluta, es decir, lo organizativo no debe aplastar. Si un chico está con la mochila a todas horas porque tenemos un problema de espacio grande, pues si quiere dejarla en la clase siguiente a la que estará tras el recreo hay que... (E4D2, Ibid.: 17).

Si bien no cabe desdeñar esos pequeños cambios, la atención al detalle puede soslayar las dimensiones mayores del cambio aún en niveles locales, e introducir de paso una cierta obsesión por cuestiones menores, otra forma de burocratización. No es extraño ver en esta obsesión un reflejo de los modos que presiden las relaciones y la imagen en los centros privados. La mejora continua no puede ser empero, este profesor, una herramienta, una tecnología:

(...) No puede ser una tecnología sólo, es un medio, si no hay realmente un interés por mejorar, por dar un servicio un poco mejor, las herramientas son eso, herramientas. Querer mejorar debe preceder a cómo mejorar, porque si no perdemos el tiempo, muchas de las disquisiciones sobre cómo mejorar son vacías, si no preexiste un acuerdo sobre '¿queremos mejorar?'. Y ahí es donde a veces por las inercias o las expectativas distintas de los profesionales produce divergencia (E4D5, Ibid.: 24).

Pero, cabe pensar, ¿es suficiente el deseo de mejora, e indiferente respecto de la herramienta, el modelo elegido? Como veremos más adelante, los profesores propusieron en su momento una herramienta de diagnóstico alternativa, iniciativa más tarde desalentada por la administración, más atenta a la ortodoxia del formato de innovación que ensayaban. Algo que puede entenderse como un ejemplo de que el cómo no es baladí. La discusión del conjunto de agentes de un centro afecta desde luego a los objetivos, pero también debería alcanzar al formato. A no ser, claro, que se pretenda hacer de la mejora continua una "metafilosofía del cambio".

Otro de los vectores del cambio, ya anunciado, es el del **liderazgo**:

Hay inercia, si no hay liderazgo, hay un problema de autoestima también los profesores, hay mucha actitud defensiva, hay mucho neurotismo, mucho ver la parte de lo que no se hace bien, mucha polarización, entre el todo y la nada, y como no puede ser todo..., entonces movilizar ahí es costoso, y eso requiere fundamentalmente que quien puede y ve caminos que crea en ellos y que los lleve adelante; exige mucha energía, porque las circunstancias no son favorecedoras, lo que hablábamos antes de las condiciones organizativas, del sistema educativo, no son las mejores, pero sí que si no hay un tirón, si no hay un liderazgo de renovación, de innovación, lo normal es que se tienda a volver a que cada uno da su clase... (E4D5D2, Ibid.: 18).

La experiencia del equipo directivo del centro así lo avala: parece necesario que alguien tome la iniciativa en este tipo de proyectos. Ahora bien, el concepto de liderazgo se asimila no sólo a tales proyectos, sino al conjunto de la vida en el centro. ¿Quizá sea el modo de lograr centros menos jerárquicamente estructurados, más participativos y, sin embargo, eficaces? es un concepto, el de liderazgo, que aúna a un fortalecimiento de la dirección de los centros bajo la apariencia de la "dinamización".

El tema de la **imagen del centro** o percepción del trabajo de los profesores aparece también repetidamente. Se habla, por ejemplo, de campañas de mejora de la imagen social del profesorado y de los centros públicos —aunque el cambio que se propugna apunta a la superación de la "dualidad público-privado"—, "*los centros necesitan mostrar lo que hacen*", mejorar la comunicación con el entorno:

(...) Nosotros vemos que los centros necesitan mostrar más lo que hacen, las intenciones educativas que tienen, porque muchos de los esfuerzos que se hacen a veces no se conocen, no se valoran, queda más el detalle anecdótico de una cosa que ha funcionado mal, o un profesor que en un momento ha tenido un comportamiento más inconveniente, y sin embargo las iniciativas no se muestran, entonces reforzar lo institucional, pero no por una operación de marketing o de imagen, de potenciar el contacto y la comunicación más fluida (E4D4, Ibid. 21).

La imagen es crucial para potenciar el 'impacto en el entorno' y atiende o se dirige a la 'satisfacción del cliente', variables ambas del modelo propuesto.

Es necesario, por otra parte, cambiar la propia **percepción de la calidad**, en el sentido de atender más a los procesos que a los productos, y pensarla más en términos de respuestas que de recursos:

(...) Algunos ponían el énfasis en que la calidad es un producto, otros pensamos que es más un proceso, algunos lo identifican con recursos, otros pensamos que los recursos son importante pero la calidad tiene más que ver con eso de las respuestas, respuestas de más calidad, fruto de un análisis de causas y de necesidades más serio, entonces, eso es una cuestión polémica, algunos tienden a decir que la calidad consiste en la selección del alumnado a priori, selección natural..., hay reacciones defensivas ante las nuevas realidades sociales (E4E2, Ibid.: 24).

El énfasis en los procesos remite a la reingeniería de procesos, uno de los puntos de referencia del modelo, cuestión vecina de los círculos de calidad y la mejora continua. No supone, en cualquier caso, perder de vista los resultados, persigue la eficiencia antes que nada. Curiosamente, cuando se asumen las nuevas condiciones —restrictivas, dificultosas, etc.— se entra en el terreno de la optimización de los recursos:

(...) El cambio en la calidad no es sólo un cambio de un modelo teórico, y pasar de un modelo teórico aislacionista a un modelo teórico participativo y de gestión de calidad, porque eso es sólo cambiar los esquemas, pero para que puedas aplicar eso en la práctica necesitas que haya unas condiciones estructurales mínimas que te permitan el modo de trabajo que quieres hacer, porque si no es imposible. Por ahí tienen que venir los recursos. Yo creo que la calidad educativa no mejora tanto cuando llegan al centro tantos videos que pueda haber uno en cada aula, o cuando llegan de repente medio millón de pesetas en libros, o cuando te permiten cubrir una pista deportiva para que los chicos puedan jugar sin mojarse, eso por supuesto es interesantísimo y hay que ir a por ello y todo lo que se pueda, pero yo creo que la calidad que realmente rinde beneficios es la de optimi-

zación de los recursos organizativos, funcionales, profesionales de la gente... (E4D2D3, PI 3: 18).

Las afirmaciones del anterior y del actual director muestran ya un nivel bastante profundo de introyección del discurso de gestión de la calidad, en tanto son capaces de integrar supuestos de dicho discurso en el propio, y referirlos a las condiciones en que acontece su trabajo. La utilización del 'nosotros' —los partidarios de—, y la alusión a las respuestas defensivas —las de aquellos según los cuales la calidad sólo es posible en ciertas condiciones— revelan un posicionamiento, una demarcación.

Sobre el cambio mismo, los profesores implicados en el Plan y el Modelo coinciden: *"el cambio es invasivo"*, parte de un núcleo pequeño y va impregnado el conjunto, es un *"cambio por impregnación"* que facilitará modificar las prácticas *"a pesar de las resistencias"*. Esa mejora ha de afectar al aula:

(...) Esa es la pregunta definitiva. Es difícil que te puede contestar porque no sé qué pasa en las aulas, lo puedo saber indirectamente. Yo creo que sí. Esto es un cambio por impregnación, lo de los hábitos no es una cuestión tan racional; en siete años del centro yo sí creo que hay hábitos, hay prácticas que cambian, incluso en las personas que más se resistieron al cambio. ¿En qué medida eso se traduce en una mejora de la atención, de la enseñanza que se proporciona a los alumnos? Ahí es donde yo veo que todavía no manejamos indicadores de competencia curricular suficientes ni los analizamos con rigor, porque sí creo que el currículo se puede optimizar mejor, en cuanto a contenidos se puede mejorar, en cuanto a estrategias didácticas..., porque el contexto humano que tenemos es otros y tenemos que ver cómo seleccionamos contenidos que sean verdaderamente significativos para que el avance se pueda hacer, y después los intentamos medir de algún modo. Ahí es donde todavía me queda la incertidumbre, pero en prácticas de mejora cuyo fin último debe ser ése de la mejora de lo que se hace con los alumnos, de hábitos de funcionamiento y tal... (E4D5A1A2, PI 1: 24).

Pareciera, entonces, que esa escisión de las dimensiones organizativa y docentes que comentamos con anterioridad es un a priori del modelo, o

que éste aspira al cambio organizativo y de formas de trabajo que, inevitablemente, alentará cambios en la docencia. Porque *“una cosa es proponerse cambiar los hábitos y otra cosa que si no hay unas estructuras de funcionamiento que lo facilitan, esos hábitos no van a cambiar nunca, y aún habiéndolas los hábitos cambian muy despacio”* (E4, PI 3: 24). Esto hace al cruce de las dimensiones estructural y cultural de la organización y, en particular, de cierta literatura, afecta a los modelos de gestión que analizamos, que ha pretendido patrimonializar —descubrir casi— la importancia de la cultura de las organizaciones, su diseño al cabo. El cambio, entonces, de estructuras y hábitos está íntimamente relacionado, las primeras deben facilitar el cambio de los segundos, un proceso lento por otra parte. El cambio de hábitos traerá, a la postre, el cambio de mentalidad:

(...) Yo insistiría en que es cambio de mentalidad y de hábitos; hay veces que se habla de que la mentalidad tiene que cambiar primero y los hábitos después, yo cada vez pienso que primero son los hábitos y el cambio de mentalidad vendrá después. Y para ello hay que facilitar estructuras de funcionamiento que vayan ayudando a cambiar esos hábitos, y la mentalidad seguramente viene después. Por ejemplo, un profesor llega a un centro nuevo y tiene unos determinados hábitos de trabajo, si en ese centro nuevo empieza a verse inmerso en reuniones de participación para tomar decisiones, en debates..., igual el no tenía esa mentalidad, pero como se ve obligado a hacer cosas, a tomar decisiones en conjunto, a corresponsabilizarse, poco a poco su mentalidad va cambiando. Si no hay esas nuevas estructuras el cambio no es posible. Es verdad que la aplicación del modelo, la convicción de que hay que trabajar siempre en la mejora continua supone cambio de mentalidad y de hábitos, y es una de las cosas lentas. Es que nos tenemos que educar nosotros también, y lo mismo que la educación de los chicos requiere muchos años, la de los profesores también; llevamos varios años de implantación del modelo de enseñanza de la LOGSE y todavía no nos hemos acostumbrado a trabajar con él, o en un plano más general, llevamos 25 años de democracia casi y no sé si todavía tenemos bien asimilados los hábitos democráticos, de participación, de responsabilidad. El proceso de cambio de las personas dura generaciones a lo mejor en las sociedades, el cambio de los profesores también tiene que durar muchos años (E4C4D2, Ibid.: 32 -33).

Aquí radica, entonces, el *quid* de la **introyección**. El tiempo se antoja clave en el proceso de interiorización y, sobre todo, de repercusión de esos supuestos interiorizados en las prácticas de los profesores:

(...) Lo que no debe ser la mejora continua es simplemente una bandera, tiene que ser algo incorporado, interiorizado, y entonces es cuando empiezan a adquirir sentido las distintas intervenciones, porque tiene una unidad de criterio, de funcionamiento. Si las intervenciones no están integradas dentro de un plan más amplio, más global se quedan simplemente en lo anecdótico. La mejora continua tiene que responder a un proyecto a medio o largo plazo, a unas finalidades claras, que a lo mejor son la mejora del sistema educativo, de la calidad, y a partir de ahí se van entendiendo las distintas actuaciones que se hacen, si no es resolver un pequeñito problema pero no cambiar esa estructura interior de trabajo que uno tiene, queda en quitarse una chaqueta y ponerse otra (E4D5, Ibid.: 34).

Cómo conciliar un formato de innovación que se quiere continuo, que deviene lógica, con un proyecto propio a medio o largo plazo; cómo llenar de contenidos construidos colectivamente una dinámica de organización de los procesos ya codificada, sin alterar ésta, sin reconstruir el formato mismo; como cambiar los hábitos de trabajo y aun de organización si se priva a los agentes de la capacidad de definir el sentido de éstos; cómo, en fin, afectar las prácticas de los profesores y los esquemas desde los que las piensan, sin negociarlos con ellos. Estos, entre otros, son los retos de la filosofía de gestión de calidad.

7.2.- CONTENIDOS Y PROCESOS.

Se engloban en este capítulo todas las cuestiones relacionadas con el currículum: los objetivos, los tipos de contenidos y su priorización, su relación con la preparación o características del alumnado, las fórmulas de organización del currículum para atender las diferencias y las prácticas de agrupamiento, etc.; se incluyen igualmente los aspectos relacionados con las metodologías o las didácticas, la coherencia en los modos de enseñar y

los problemas y carencias al respecto; se abordan las tutorías y su alcance, así como los procesos de orientación; se analizan, finalmente, los procesos y modos de evaluación del alumnado.

7.2.1.- CONTENIDOS, ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Yo creo que los elementos [que hacen problemática la docencia] son siempre los mismos, hay situaciones que los agudizan o los hacen más persistentes. El problema frente al que el docente no sabe dar respuesta es las diferencias, la diversidad interna en un aula, es decir uno tiene una idea clara de qué es lo que va a hacer y cómo debe hacerlo, pero esa idea clara se le deshace, se le desmonta en cuanto llega a un aula y sólo vale para un tanto por ciento determinado del alumnado que tiene delante... (A1A2, PI 4: 5)

—Y cuando comentáis con otros compañeros del centro que no están en esos grupos de diversificación, ¿qué diferencias encontráis entre lo que os cuentan ellos...?

— Se cachondean...

— ¿Se cachondean?

— 'Eres de diver, tu estás en diver, que es muy fácil...'

—... Para ellos sí, para ellos que están en un nivel más alto, es fácil. (A1D6, AAII: 4).

Arrancaremos, en este apartado, del Proyecto Curricular, donde se anuncian algunas soluciones adoptadas en el centro más tarde, o los principios que las contienen; incluye, asimismo, claves del debate curricular y metodológico suscitado por la implementación de la LOGSE. En el Proyecto Curricular de ESO del curso en que se desarrolló el Plan, y en el apartado curricular, la diversificación parece ser la preocupación primordial, como veremos. En cuanto a los objetivos, se señala la necesidad de explicitar unos objetivos generales y comunes que concilien el enfoque disciplinar con un enfoque más global. Igualmente, la enumeración más detallada de los criterios de selección y secuenciación de los contenidos evidencia el

intento de casar una fundamentación epistemológica de corte constructivista con la lógica de las disciplinas, de difícil integración por otro lado. Se presta especial atención a la optatividad, como modo de dar respuesta a la diversidad de alumnos. El principio de la diversidad es saludado en el texto frente a "*enfoques más fundamentalistas*", algo sobre lo que volveremos más tarde, pero cuyo carácter conflictivo no resuelven algunas afirmaciones:

Es deseable que la optatividad ofrecida por el centro responda con equilibrio a lo que el alumno percibe que le "interesa" y a lo que realmente necesita. Puesto que una y otra perspectiva no siempre coinciden en los adolescentes, se hace necesario que la selección y orientación en la optatividad armonicen el respeto a las opciones del alumno y la atención a sus necesidades educativas más notorias (A1, PC.Doc: 27).

Es evidente, entonces, que la libre elección del alumno está condicionada a otros intereses, que tal vez no sean los del currículo básico, pero tampoco se corresponden con los del alumno. Se lamenta en el texto la escasez de oferta postobligatoria en el entorno del centro (ciclos formativos, garantía social, etc.) a los que dirigir la optatividad, lo que sitúa ésta en el terreno de la propedéutica (el problema de las cualificaciones al cabo), criterio al que parece responder también la programación de optativas en 4º de ESO. Esta programación se cruza con condicionamientos organizativos cuando se señala que la oferta responderá a la existencia de profesorado idóneo en cada momento y las características, en términos de recursos organizativos, del centro. La **optatividad**, no obstante, acaba siendo una respuesta insuficiente en el contexto del que se considera el gran problema: la heterogeneidad del alumnado, y la "*situación poco controlada*" que genera, por el "*trasvase generalizado de población*" desde los centros de Primaria, población heterogénea en niveles de competencia curricular y motivación.

La declaración de principios que recogemos a continuación habrá de ser contrastada más adelante, por las implicaciones que contiene:

(...) Se trata de apoyar el proceso de aprendizaje, lo que no quiere decir que olvidemos el otro 50%, el de la enseñanza, pero el punto de partida debe estar en las necesidades y deficiencias observadas en el rendi-

miento del alumno y no tanto en las dificultades que un profesor pueda encontrar a la hora de impartir su materia, dificultades derivadas del número de alumnos del grupo, su diferencia de niveles de capacidades, estilos de aprendizaje, etc. (A1, Ibid.: 51).

Baste recordar ahora lo advertido en el capítulo precedente sobre la existencia, en la percepción de los profesores, de unas ciertas "condiciones de normalidad" en las que desarrollar su tarea en las aulas, tanto en lo referente a niveles curriculares como a hábitos de comportamiento.

En el Programa Base de Diversificación se trata de fijar unos criterios de detección de alumnos susceptibles de ser incorporados al mismo: motivación de aula, problemas de actitud, estilos de aprendizaje y problemas instrumentales. A la apreciación de los profesores y tutor en estos aspectos habrá de unirse la conformidad de los padres del alumno. Sin embargo, un poco más adelante nos encontramos con unos criterios de selección más depurados y de carácter "preventivo": mayores de 16 o 17 años, destacados por los profesores en las juntas de evaluación, repetidores de 3º o 4º de ESO, con perfil de fracaso académico en la 2ª evaluación (4 o más suspensos). Perfil éste más operativo, más explícito e inequívoco, que, como veremos, será detallado más ampliamente.

El tema central de la práctica de mejora de la calidad fue, precisamente, el de la **diversificación curricular**. El PAM puesto en marcha en el curso 96/97 detecta un área básica de mejora y propone una estrategia de respuesta: la existencia de un conjunto de alumnos pertenecientes a dos grupos de 2º de ESO con unas determinadas características que llevan a calificarlos como "grupo de riesgo", se resuelve con una práctica de agrupamiento por nivel:

(...) La formalización de un grupo de entre 16 y 18 alumnos procedentes de los grupos de 2º de ESO, principalmente el "E" y el "F", para experimentar una diversificación anticipada: globalización de contenidos y aprendizajes más instrumentales, más un aprendizaje de tareas que permita afianzar en ellos aquellos hábitos de los que, ya se indicó, carecen actualmente" (A1, PAM1.Doc: 32).

Esta medida responde, como otras, al objetivo primero del PAM:

Ajustar la intervención educativa en alumnos de primer ciclo, especialmente aquellos con trayectoria de fracaso escolar persistente, para que un mayor número de ellos desarrollen sus capacidades generales (las contenidas en los objetivos generales de la etapa) en la medida de sus posibilidades reales (D5A1, *Ibid.*: 29).

La alusión a las “posibilidades reales” delata un cierto determinismo en las expectativas respecto de un grupo de alumnos. La atención a la diversidad deviene en fórmulas de diversificación por la vía de los agrupamientos flexibles (en gran parte del horario) y el adelantamiento de tales medidas (su carácter temprano). Esto es, el problema de los niveles curriculares dispares encuentra solución en estrategias de atención a la diversidad recurriendo, en los casos más extremos —“*trayectoria de fracaso escolar persistente*”— a fórmulas “más duras”:

(...) Ya no sólo se trataba de atender las necesidades de estos alumnos con serios problemas de aprendizaje y de adaptación a lo escolar, sino favorecer que el resto del alumnado del primer ciclo y de otros niveles progrese en su aprendizaje a un ritmo más fluido (D2A1, *Ibid.*: 30).

Este es el discurso de los niveles, de “los buenos y los malos alumnos”; de los primeros preocupa que su ritmo de aprendizaje —normal— no se vea entorpecido; de los segundos sus capacidades generales, siempre tamizadas por sus posibilidades reales. Aquí el discurso no vacila, es tremendamente explícito.

El paquete de medidas tiene una serie de implicaciones para la organización curricular en el primer ciclo de ESO: se replantea la organización de los **agrupamientos** desde la homogeneización y tratando de restar conflictividad en la composición, se establecen periodos de apoyo en áreas instrumentales e idiomas a través de desdobles o repasos para un 25% del alumnado (“*que traten de situar en condiciones de seguir el ritmo normalizado de las clases*”), se privilegian los momentos de coordinación entre tutores, se revisan las programaciones didácticas incidiendo en lo instrumental y

las destrezas más elementales (vía adaptaciones curriculares), se desarrollan los componentes más prácticos en las programaciones por su carácter motivador y su virtualidad para desarrollar aprendizajes imprescindibles, y se refuerzan los departamentos en las áreas con más responsabilidad en lo instrumental. Es decir, hay una tendencia a la homogeneización de niveles dispares, hacia la normalización, y una voluntad expresa de reforzar **conocimientos y destrezas básicos**, del orden de lo instrumental. La diversidad conduce al cabo a un núcleo curricular más “seguro”, en la medida en que garantiza unos aprendizajes básicos, instrumentales, útiles o prácticos. Los agrupamientos, la composición de los grupos, tiende a la homogeneidad en el contexto de una heterogeneidad aparentemente desbordada. De hecho, se apuesta por las agrupaciones flexibles en Lengua, Matemáticas e Idiomas, se fija una franja de optatividad en primer ciclo para poder flexibilizar las agrupaciones y se emplean las horas de alternativas a la Religión como horas de apoyo.

Con todo, como ya hemos señalado, la medida prioritaria del PAM —y a la postre la única— consistía en la formalización de un grupo diversificado con un currículo adaptado, distinto (*“adaptación curricular significativa”*): Lengua y Ciencias Sociales devienen un área Lingüístico social, Matemáticas y Ciencias Naturales un ámbito científico, las horas de religión o alternativa se convierten en “tutoría de técnicas, destrezas y hábitos de trabajo”, y las de Tecnología mutan en aprendizaje de tareas. En total, 18 de las 28 horas semanales. Para elaborar las programaciones de los ámbitos mencionados se toman como referencia los mínimos de final de ciclo en Primaria y las estrategias del programa de diversificación del centro. La normalización a que es sometida el grupo se hace patente a nivel metodológico —*“un programa basado en una metodología unitaria”*—, y los objetivos caen en el terreno de las habilidades sociales, las normas y el aprendizaje de tareas. En resumen, el Plan supone la implementación de una práctica de agrupamiento para un colectivo de alumnos de 2º de ESO con problemas de orden académico (bajos niveles) y de comportamiento. Como señala la profesora que se encargó del grupo:

(...) Había alumnos, tres o cuatro en concreto, que no sabían escribir ni una frase sencilla. O sea, había unos niveles bajísimos. Y luego había una desmotivación, claro, alguien que siempre se ha enfrentado al trabajo escolar con fracaso, desde luego no lo quiere ni ver. Entonces había que organizarlo de otra manera: más que adaptaciones curriculares, lo que hice es crear un buen clima, que hubiera una relación muy buena y positiva, prefería 'perder tiempo' en crear esa relación, en charlar, en ver cuál era el punto fuerte del chaval para agarrarme a él (la pesca, p.e.). No era en realidad tanto una adaptación curricular como un trabajo individual con cada uno de ellos. (A1B5A4A2, PI 2: 8).

El problema es si el acento en la individualización, o en el clima frente a los contenidos, hace perder de vista objetivos generales y comunes. El enfoque era, en términos curriculares, radicalmente distinto al del resto de grupos:

Más que adaptación curricular como tal, lo que se planteó, vamos lo que yo me planteé, y estuvo todo el mundo de acuerdo, es que empezaría con un currículum básico. Primero les pasé una prueba de contenidos iniciales, en Lenguaje y Matemáticas, para ver en qué nivel estaban, y a partir de ahí trabajé con cada uno de ellos, un trabajo totalmente individual; si no sabía sumar empezábamos con la suma, si no sabía dividir empezábamos dividiendo, etc. Además, llevaba un registro. Organicé las Matemáticas en cincuenta contenidos y entonces, cada vez que uno cumplía un objetivo le hacía una cruz. Y se vio al final de dónde partían y dónde terminaban, y sí que había una mejora significativa. Además, me lo planteé así: si es algo que estamos poniendo en marcha, habrá que demostrar que sirve o no sirve. Sobre todo en Matemáticas, que se ve muy claro, porque si uno aprende a sumar, aprende a sumar, vamos que se ve. Lo hice así, los cincuenta contenidos, iba marcando lo que iban aprendiendo, y la verdad es que el salto en muchos casos fue muy importante. (A1A1B3, Ibid.: 7).

Planteamientos cercanos al currículum de dominio, algo así como la homogeneización por la individualización de la norma: cada uno a su ritmo pero siguiendo todos idéntico tránsito. En términos de cualificación, consecuentemente, las expectativas se rebajan también:

(...) Eran objetivos operativos, y la Lectura y la Escritura exactamente igual. Lo que pasa es que Lenguaje, como siempre, iba muy unido al área de Sociales y al área de Ciencias, o sea que no había algo así como 'lenguaje puro', lo que interesaba es que leyeran y escribieran en las mejores condiciones posibles y lo más divertido... (A1B4, Ibid.: 7).

Un currículum, al cabo, distinto:

(...) Estuvieron trabajando las habilidades instrumentales más básicas, desde aprender a leer y escribir..., porque a veces se habla de aprender a leer y escribir como perfeccionar lectura y escritura, es que estos chicos apenas sabían, trazaban muy mal su propio nombre, la caligrafía era pésima, y trabajaron con eso y con las operaciones de cálculo más elementales... (A1, PI 3: 16).

Tuvimos que plantearnos un *currículum* un poquito más globalizador. Ese año fue muy globalizador, porque con el grupo sobre todo más de riesgo fue un *currículum* muy parecido a los programas de garantía social, con una formación generalista. Eso no quiere decir que el centro esté instalado ahí... (A1, PI 1: 12).

Evidentemente, las implicaciones de un currículo tal para el colectivo de alumnos apuntan hacia un itinerario curricular totalmente distinto, alternativo: más que respetar las diferencias pareciera que se trabaja por ellas, o que se refuerzan. Como consecuencia, los alumnos implicados en este tipo de prácticas participan de una **escolaridad diferenciada**, como puede apreciarse en la secuencia siguiente:

—Ahora quiero que me deis vuestra opinión, no que me contéis lo que hacéis. ¿Qué pensáis de las clases?

—Que están muy bien.

—Mejor que en grupo.

—Porque yo no podría seguir una clase normal, y en diversificación sí la puedo seguir.

—En una clase normal yo me dedicaba a hacer otras cosas...

—Yo creo que los 'profes' tiene mucha paciencia.

—¿Os sentís a gusto en las clases?

—Sí.

(...)

—Por cierto, ¿qué es lo más importante para vosotros en las clases, qué destacaríais?

—La atención que te prestan los profesores.

—Lo mismo.

—Lo mismo, y que nos faciliten más las cosas.

—Que tienen demasiada paciencia...

—Se preocupan de ti, porque estudiemos y lo aprobemos todo.

—Porque prestemos atención, en cambio en un grupo normal...

—¿Os perdíais?

—Sí.

—Aquí no te dejan...

—Tienes que estar siguiendo la clase.

(...)

—El profesor en 3º normal ¿no trabajaba igual que habíais trabajado en 2ºH?

—No.

—Te lo explicaba una vez: ‘no lo he entendido’: Otra vez, y si no lo entendías, te dictaba unos apuntes aparte y ‘estúdiatelo en casa’.

—Al repetir os han puesto en un tercero otra vez de diversificación, ¿volvéis a trabajar como antes?

—Sí, mejor. (A1/A2, AAI: 5-7)

Si el problema es de respeto a los distintos ritmos de aprendizaje, la solución adoptada sugiere la construcción de un ritmo peculiar, distinto, para un grupo de alumnos. Cabe preguntarse por qué los profesores no tienen paciencia en los grupos normalizados (o antes de serlo), o dejan que los alumnos se pierdan, o no explican las cosas dos veces; cuesta entender que todas estas pequeñas cuestiones —que tienen indicadores tan claros como las propias inquietudes expresadas por los alumnos— sólo se contemplan cuando se arbitra un grupo ‘peculiar’. Peculiaridad que acaba incorporándose al perfil de alumno, propicio a partir de ese momento a seguir única y exclusivamente este tipo de tratamiento.

En el documento de evaluación del PAM se sitúa en la base de la aplicación del PAM la incapacidad de las programaciones para “reciclar la diversidad”, fundamentalmente en Matemáticas, Lengua e Idioma, y

"garantizar el acceso de todos los alumnos a los objetivos finales"; la respuesta, como vimos en el documento del Plan de Mejora, perseguía ajustar la intervención educativa en los casos de trayectoria de fracaso escolar *"en la medida de sus posibilidades reales"*. Y ello, básicamente, a través de una práctica de diversificación anticipada. A nivel metodológico tal intervención se asentaba en la **individualización**, de un lado, y el mantenimiento de un *"clima grato de clase, tanto para la profesora como para el alumnado"*, de otro. Se ponía el acento en el carácter funcional de los contenidos, las secuencias que condujeran a lograr éxito en las realizaciones —lo que prueba que el éxito escolar se construye— o la acción tutorial. La funcionalidad de los contenidos encuentra su correlato en los objetivos operativos y el registro sistemático de sus progresos. El proceso era simple: la adquisición de los aprendizajes se traduce en logro de objetivos que, de darse en un 80%, conduciría a la promoción. Es decir, estamos ante un currículum de dominio, lo que revela, no sólo la existencia de una oferta curricular distinta para estos alumnos sino también de un distinto planteamiento de desarrollo o práctica del mismo. El listado de aprendizajes se orienta a una cualificación mínima que permita a los alumnos *"manejarse en el mundo laboral y social"*. Si, como se señala en el mismo documento, *"todo el alumnado debe aspirar a alcanzar el dominio del programa oficial"* (A1A2, PAM2.Doc: 11), debería entonces ofrecerse a todos tal posibilidad. ¿Cómo entender, en este sentido, las afirmaciones del jefe de estudios respecto a la garantía de acceso a los resultados? El énfasis en las áreas instrumentales se reforzó con el seguimiento de unidades de un proyecto de desarrollo de la inteligencia, actividades para potenciar las habilidades sociales y la autoestima, y un programa de mecanografía para el conocimiento de los ordenadores. En éstos, como en otros aspectos, los alumnos mostraban serias carencias, especialmente en el dominio del lenguaje, donde los alumnos presentaban un *"nivel muy bajo"*.

Finalmente, en las conclusiones de la evaluación del PAM, se insiste en la necesidad de trabajar las **áreas instrumentales** con estos alumnos, y *"con las actitudes que favorezcan una convivencia adecuada en el centro"*. Unos niveles curriculares bajos, carencias procedimentales y actitudes que impidan u obstaculicen el normal desarrollo de las clases, sustentan el perfil del

alumnado susceptible de ser incluido en estos grupos diversificados más allá de una mera adaptación. Grupos que ofrecen, ya lo hemos dicho, una propuesta curricular radicalmente distinta a la del resto. No olvidemos, en cualquier caso, que el objetivo de estos grupos debería ser reconducir a estos alumnos, volverlos a integrar en la dinámica general. De lo contrario, como ya hemos señalado, tales prácticas sólo propician la apertura de itinerarios curriculares sin retorno, rebajan las expectativas de cualificación de los estudiantes (las limitan, en verdad) y les conminan a apurar su escolaridad —curiosamente aquello de lo que, entre otras cosas, se les acusa—. No hay que olvidar, además, que tales agrupamientos facilitan o al menos no disturban el trabajo de los profesores en los “grupos normalizados”.

En la raíz de todas estas consideraciones se halla la **heterogeneidad del alumnado**, señalada por los profesores como un elemento novedoso, por el grado en que se da y el tipo de respuestas que exige. La presencia de alumnos de integración, por discapacidad o pertenencia a etnias diversas, hace necesaria la tarea de adaptación curricular. Es un problema, según los profesores, técnico (adaptaciones) y organizativo (búsqueda de tiempos y recursos organizativos):

Grupos flexibles era algo que proponíamos, y de hecho jefatura ha hecho un esfuerzo este curso en lo organizativo, si el profesorado hubiera estado más coordinado, tenían cabida esos agrupamientos; la idea inicial era, dentro de los grupos tan heterogéneos que nos encontramos, hacer grupos flexibles, coger chavales que tienen problemáticas en el área de un curso y de otro, agruparlos, sólo en las materias en que presenten dificultades. Sí se planteó pero al final no se han hecho. Porque una vez que te metes en una dinámica de desarrollar un programa en una clase es muy difícil coger a ese grupito de alumnos, hacer otros agrupamientos, porque las sesiones son de 50 minutos, y mientras haces esos agrupamientos, los chavales se van adaptando a nuevos compañeros... total: hemos fracasado en ese tema. Y jefatura ha hecho un esfuerzo importantísimo, pero ha fracasado. Y es culpa del profesorado (A1D2C4, PNI 1: 8).

La solución de los **agrupamientos flexibles** —menos lesiva que la adoptada— no parece acomodarse al gusto de los profesores, en la medida que les implica, les obliga a trabajar las adaptaciones curriculares, coordinarse con otros profesores, etc. Por otro lado, aceptar el fracaso de una medida de manera sumaria y resignarse cuando apenas se ha experimentado, no dice mucho sobre la capacidad de pergeñar respuestas a nivel de centro, y de involucrarse en su desarrollo. Un problema cultural, entonces, en la medida en que afecta a las tradiciones de trabajo de los profesores y, en particular a la colectivización de las soluciones frente a culturas más individualistas:

(...) La programación didáctica tradicional se ha quedado corta; yo que provengo de magisterio, bueno, pues te enseñan a programar, a formular objetivos, objetivos operativos, taxonomía de Bloom, etc., pero tu llegas al aula y eso se ha quedado corto para la realidad del aula. (...) En realidad la programación no es más que un medio para el fin último, que es la ejecución de esa propia programación. Entonces, igual estamos dedicando demasiado esfuerzo en formalizar programaciones impecables para que un inspector las vea, pero sin embargo no estamos valorando como se hacen viables en el aula. La forma de viabilizarlas es con las adaptaciones. Pienso que es un trabajo muy lento pero se puede ir acometiendo en los departamentos y que debe ser un trabajo colectivo, no puede ser un trabajo individual de un profesor: tengo una problemática común con otros compañeros, por lo tanto puedo también intentar colectivizar la solución; tengo unas ideas con respecto cómo puedo trabajar determinadas circunstancias, porqué no ponerlas al servicio o en común con otra gente. Las adaptaciones curriculares deberían incorporarse a la práctica pero no como trabajo individual de un profesor sino como trabajo del departamento. La primera pregunta es cuándo se hace eso. La respuesta es: en casa por la tarde. El sistema no prevé la posibilidad de que haya tiempos para este trabajo. Y sería un trabajo rentable, de hecho muchos profesores lo hacen por un mero instinto de supervivencia, 'preparo dos cosas porque sé que hay gente que no...' Bueno, si eso se sistematizase de otra manera, tendría más eficacia (A1C4D2D3, PI 4: 14).

Parece obvio, pues, que los profesores no están acostumbrados —ni dispuestos, al parecer— a trabajar con distintos ritmos dentro de sus gru-

pos, que no han integrado en el entendimiento de su puesto de trabajo y aun de su perfil profesional las adaptaciones curriculares. En cuanto a las condiciones de trabajo que las harían factibles, se puede estar de acuerdo en la necesidad de adecuarlas, de mejorarlas, pero ¿aducir falta de tiempo? Esta cuestión hace a la noción —conflictiva al menos— de profesionalismo y al catálogo de tareas que los profesores sienten como propias. En suma, no es difícil extraer la impresión de que los profesores siguen trabajando para un alumno promedio, una construcción —y, en este caso, no se requiere una mejora de las condiciones de trabajo— que los alumnos han de perseguir. La diversificación significa, precisamente, la provisión de varios alumnos promedio para distintos grupos (escindidos) de alumnos. En el aula sólo puede administrarse uno.

Lo organizativo, lo colectivo, choca aquí con los **hábitos docentes** (el individualismo en especial), si bien algunos profesores señalan como algo fundamental la falta de formación al respecto (programas diversificados):

Las adaptaciones curriculares: las haces cuando tienes chavales que están diagnosticados ya como de integración. Pero hay otro grupo de chicos que aunque no lo estén necesitan verdaderas adaptaciones. Ocorre que no tienes tiempo material, no para hacerla —se puede hacer una adaptación preciosa—, sino para llevarla a cabo en el aula. Imagínate: adaptación curricular para los dos chavales de integración, además individualizadas para chavales con dificultades, ¿cómo desarrollas eso en una aula con 26 o 28 alumnos? De verdad que a mí me gustaría que vinieran técnicos a decirnos 'se hace así', pero no teóricamente, que me hagan una demostración, que se estén conmigo un mes y me enseñen dentro de una clase cómo se hace eso; y cómo, al mismo tiempo, desarrollas un programa oficial en el que tienes que dar estos contenidos en este ciclo. Yo, en los años que llevo, estoy intentándolo y no soy capaz. (A1D3C2, PNI 1: 8-9).

¿Cómo se soluciona la atención a la diversidad? Pues muy difícilmente. Porque yo he intentado en EGB llevar tres programas distintos y se te pasa el día tratando de enterarte de qué alumno tiene que llevar un programa, qué alumno tiene que llevar otro, ellos mismos no colaboran porque si ven que el problema del de al lado les es más fácil pues te hacen el problema del otro grupo... entonces, supone una complejidad muy grande. ¿No

estamos educados en ello? Seguramente, el profesor no. Ni los alumnos tampoco, a ir cada uno por su cuenta, una especie de enseñanza programada o algo así. Y no es que yo la defienda porque la final parece que se pierde aquel curriculum que se toma en grupo. (A1A2, PNI 2: 9).

A diferencia de otros capítulos, en éste no parece haber una correspondencia entre las distintas culturas docentes de procedencia y las formas de trabajo. Se advierte, en cambio, una ausencia generalizada de reflexión sobre el propio trabajo, una postura un tanto cómoda, unas rutinas resistentes al cambio que seguramente están a la base de la perplejidad que expresan los profesores en este ámbito.

Los profesores implicados opinan que se dan las condiciones para trabajar desde otros supuestos (la flexibilización fundamentalmente), pero aducen la desconfianza del profesorado hacia este tipo de prácticas, y la escasez de recursos:

En lo de los grupo de flexibles estamos todavía muy 'en mantillas. (...) Flexibilidad en cuestiones docentes, de poder reorganizar, reagrupar, dividir en pequeños grupos, etc., ni los recursos ni los hábitos lo permitieron (A1D3C4, PI 1: 11).

(...) Ese es uno de los caballos de batalla. Para atender a la diversidad tiene que haber cierta flexibilidad en la organización de los alumnos dentro de las aulas, porque atender a la diversidad supone atender a los que necesitan apoyo según el apoyo que necesitan, y una cosa es hacerlo el profesor dentro del aula con sus adaptaciones, pero también hace falta que determinados grupos de alumnos salgan del grupo en el que están para poder recibir un apoyo más especializado, una atención más directa. Los agrupamientos flexibles, o los criterios de agrupamiento que me parece que es una cosa muy importante... (A1, PI 3: 15)

Las opiniones favorables a la flexibilización organizativa coinciden, a grandes rasgos, con las de los profesores implicados. Sólo en algún caso se plantea el cuestionamiento ideológico de tales prácticas, si bien de manera poco clara, como puede apreciarse en las respuestas de uno de los profesores no implicados:

Determinadas cosas como agrupamientos flexibles a veces dan resultados, otras veces no, otras veces son muy difíciles de meter en un horario. Yo sí soy partidario de ellos, pero tiene su problemática; hay que tener dos profesores que al mismo tiempo estén dando la misma cosa y tienen problemas de horario... Y después, la idea de separar al alumno por niveles de conocimiento tiene también sus detractores. Siempre me ha gustado intentarlos, pero no he podido llevarlos a cabo prácticamente nunca.

(...) De todas formas queda un peligro... Separar alumnos por distintas necesidades, ideologías, colores, lo que sea, o por distintos conocimientos, tiene sus ventajas: homogeneizas el grupo. Clasificar es meter cosas que son iguales juntas pero que son distintas a las que no están juntas. Con lo cual el grupo que se separa por alguna cosa puede que los alumnos tengan la tendencia a ser distintos después. Supongo que aquí se valoró todo lo positivo que tenía, pero cualquier separación siempre supone que ellos se sienten algo diferentes. (A1D2E2, PNI 2: 5, 10).

Los profesores, en resumen, transitan entre dos polos: o no cuestionan las prácticas de diversificación, o se asumen como inevitables y aun se defienden. Los profesores cercanos al primer polo reniegan de las adaptaciones, los más próximos al segundo las defienden, tal vez pensando en ese eufemismo llamado 'adaptaciones curriculares colectivas' puesto en circulación por las administraciones. Ambos se encuentran en el ecuador de unas "clases normalizadas".

Se considera, en general, que el recurso en forma de más profesorado es el principal elemento para mejorar la atención a la diversidad, en un contexto de heterogeneidad ampliada:

Si dejas al profesor solo en el aula para atender a la enorme variedad de alumnos que puede tener está un poco desasistido. En las enseñanzas de idiomas o en las instrumentales, ¿no sería interesante que de dos grupos se pudieran dividir en tres grupos para que haya tres profesores dándoles clase, para que en lugar de dos grupos de 30 sean tres de 20, y cada uno con unas necesidades específicas? Ese es el caballo de batalla, eso es algo que está por estudiar, por resolver, que cada centro resuelve en la medida de su experiencia, como puede, y no deja de tener un montón de dificultades, porque nosotros tenemos unos determinados recursos, no po-

demos decidir sobre los recursos humanos que tenemos, porque nos dan una determinada dotación, con unos criterios muy rigurosos de cómo distribuir esa dedicación... (A1D3, PI 3: 16).

Pero, a la luz de las opiniones sobre las adaptaciones, cabría preguntarse si más profesorado supondría un cambio en las formas de trabajo o únicamente un reparto del volumen del mismo, en los términos en que actualmente se desarrolla.

En lo que hace a los **niveles de rendimiento**, los profesores insisten en la escasa preparación de un porcentaje considerable del alumnado, lo que exige en muchos casos la reconsideración de los objetivos, los programas, las formas de evaluación (necesariamente más complejas) y las exigencias en cuanto a promoción y capacitación:

Cuando ves que hay niños con dificultades, que no pueden alcanzar una programación (los contenidos finales), por lo menos que adquieran unas habilidades en el campo científico, en matemáticas; es una pena que salga un chaval de cuarto de la ESO y que tenga dificultades para hacer operaciones básicas, y de hecho se da. Chavales que tienen problemas bastante serios y se van de aquí y no son capaces de operar correctamente. Entonces, ¿a qué se tiende, cuando vemos esas dificultades? En segundo, por ejemplo, hay unos grupos especiales de apoyo, a los que se incorporan los alumnos con más dificultades, que el equipo de profesores vemos que es imposible seguir una clase normal: es lo que llamamos aquí grupos de diversificación. Lo que se intenta hacer ahí es una atención individualizada, pero claro ahí se puede atender a 14 o 15 alumnos pero nada más. Luego quedan otros muchos que no se les llega a atender; no por falta de ganas, sino por falta de medios. Pero sí que se atienden esas necesidades básicas. En Lenguaje, igual, que sepan expresarse correctamente, de redactar una instancia, algo... ser prácticos. Un chaval que sale del instituto a los 16 años no se puede ir sin ser capaz de rellenar una instancia para solicitar un trabajo. Entonces, se intenta orientarlo por ahí... (A1A1D3B4, PNI 1: 9).

En este fragmento se traza la línea que separa a los que alcanzan los objetivos, cubren los programas y obtienen las credenciales o titulaciones, de aquellos que a lo que se atiende sus necesidades básicas (concepto a

definir). Sorprendentemente, este profesor describe un escalón por debajo de los 'diversificados': dualizada la población de alumnos, las distancias tienden a ensancharse, siempre por los bordes externos, claro.

En ocasiones, se evidencia una disparidad de planteamientos teóricos que avisa de la incomodidad de ciertos profesores al respecto de los **planteamientos de la LOGSE** en este capítulo:

Es muy difícil establecer mínimos. Se habla de mínimos en un doble sentido, contenidos mínimos y objetivos mínimos. Y para mí hay un jaleo. Para mí los mínimos tienen que ser objetivos y operativos, es decir, medibles. Un objetivo operativo tiene que llevar implícito el procedimiento de evaluación. Lo ideal sería tener una batería de capacidades u objetivos mínimos a cubrir diseñados de una forma operativa, que lleven el mecanismo de medición. Esto lo he hecho yo algunas veces y nos lleva a una especie de mecanicismo. Es interesante pero hay que valorarlo en su justa medida. ¿Cómo valoras al alumno que no cumple el 80% de los mínimos? Teóricamente sería insuficiente. Pero ese alumno luego adquiere otros conocimientos, otras capacidades que no son mínimas, ¿son sumables o no? Yo no sé si eso... es un gran debate. (...) Sí, se puede intentar hacerlo a nivel de departamento pero cada persona tiene una idea de lo que son mínimos (A1B1D2, PNI 2: 6).

En torno a esto último, se incide en el reforzamiento de las áreas instrumentales (incluyendo agrupamientos por niveles) y en la elaboración de ofertas curriculares específicas para los grupos de diversificación más centradas en habilidades o conocimientos mínimos y útiles (*"una cultura que está por desplegar más en el centro, pero está instalada, es decir, que estamos viendo que un curriculum centrado en contenidos muy conceptuales realmente no marcha, no funciona..."*, A1B4, PI 1: 12-13). Esto es, se diversifican los mínimos, que quedan, de este modo, desvirtuados. Así los profesores proponen primar el aprendizaje del alumno antes que la lógica las disciplinas como principio organizador de las programaciones, tal vez en conflicto con los supuestos insertos en sus prácticas:

Hay gente que entiende bien el trabajo globalizado, a mí me cuesta mucho... Yo tengo la tendencia a ir por la línea que me marca la ciencia, la

línea epistemológica. Entonces, tal como entiendo yo la ciencia intento desarrollar el contenido, que no es la forma en que aprenden los alumnos —lo sé—, pero me cuesta adaptarme a la forma de aprender del alumno (A1A2, PNI 2: 9).

Habría que añadir que hay nociones como la de mínimos que exceden los planteamientos de una determinada ley o decreto, que llaman en último término a la responsabilidad inherente al puesto de trabajo del profesor.

La diversificación y los agrupamientos permiten, de otro lado, reducir los niveles de conflictividad, algo que toca con las quejas de los padres al respecto de cómo los buenos estudiantes son perjudicados por los alumnos más conflictivos o poco deseosos de estudiar, y, nos parece, con las dificultades de gobierno del aula que aducen los profesores:

(...) Ha habido la polémica de si grupos homogéneos o grupos heterogéneos, en función de no se qué homogeneidad o no se qué heterogeneidad, porque después realmente eso se presupone y no sé hasta dónde—, los criterios ahí..., bueno hay tradiciones de los profesores de idiomas que están más instalados en la idea de los niveles, los niveles de aprendizaje, otros piensan más en niveles de conflictividad, viendo si dispersando a los alumnos conflictivos para que tengan un clima y unos modelos horizontales mejores..., yo me inclino más por esto... (A1B3A4C4, PI 1: 12).

No es descabellado pensar que éste sea, en puridad, el problema. Vistas la (escasa) preocupación por las adaptaciones y atendiendo al peso de la lógicas de las disciplinas en el trabajo de los profesores, no parece que la disparidad de niveles curriculares moleste más que la inadecuación en términos escolares —de la que aquélla formaría parte— del alumnado: su indisciplina, su falta de interés, su mal comportamiento, etc.

Para los alumnos, como ya vimos, la diversificación se traduce en una mayor atención, o un mayor respeto a los ritmos (distintos) de aprendizaje, unido o basado —y aquí uno de los inconvenientes— en la percepción de su más bajo nivel de preparación.

En suma, incluso en los casos en que no hay una defensa explícita de ciertas prácticas de diversificación, parece existir una renuncia y aceptación implícita de las mismas. El mayor obstáculo parece ser, ya no una reflexión sobre las implicaciones educativas y éticas de tales prácticas, sino más bien la incomodidad o falta de tradición en formas de trabajo caras a estos supuestos, previstas como están, según ellos mismos (y a falta, tal vez, de mayores recursos), las condiciones organizativas para llevarlas a cabo. Por ello resulta más fácil organizar diversificaciones “severas” que agrupamientos flexibles o intragrupo. Eso sí, el discurso de la atención a la diversidad y la individualización de la enseñanza es manejado con soltura por el profesorado.

La única alusión explícita a la calidad que encontramos en este apartado es la del profesor que diferencia la **calidad objetiva** (logro de los objetivos) de la **calidad subjetiva** (percepción del cumplimiento, satisfacción de los padres fundamentalmente):

La calidad objetiva vendría de: hay un curriculum con unos objetivos, ¿se han cumplido los objetivos? Si se han cumplido los objetivos nos daría una medida de la calidad objetiva, que se puede objetivar midiendo de alguna manera, con algún mecanismo. La calidad subjetiva: ¿se ha enterado alguien de que se han cumplido esos objetivos?, ¿han tenido un grado de satisfacción? Porque a mí me ha venido una madre diciendo que qué tonteería que a su hija le hacía dibujar en clase cuando ella la enviaba a la escuela a aprender a multiplicar y a dividir; la señora percibía una falta de calidad, en la clase de plástica no le enseñaba a multiplicar y dividir, según ella debería estar todo el día aprendiendo a multiplicar y dividir. Pero claro, en esa calidad subjetiva, lo único que podemos hacer es explicar lo que hacemos, pero siempre estará el factor externo: a esa señora a lo mejor no la convences nunca de que tiene que dar plástica. Por eso digo que hay como dos tipos de calidad... (A1D4, PNI 2: 13).

Hay que recordar aquí lo señalado en el primer capítulo sobre el modo en que los profesores —poseedores de las claves de entendimiento de su trabajo— perciben y valoran los juicios externos.

Una apuesta de calidad, en este capítulo, parece apuntar a la flexibilización en los agrupamientos, el refuerzo de las capacidades y conocimientos básicos y la individualización de la atención a los estudiantes, partiendo de un diagnóstico de heterogeneidad ampliada; señala, igualmente (y como veremos en otros apartados) al cambio de hábitos o cultura de trabajo de los profesores, en la aceptación de estas fórmulas de diversificación curricular y una mayor apertura a la flexibilidad organizativa y la colectivización de las soluciones frente al individualismo y la permanencia de ciertas rutinas de programación, metodológicas y de coordinación. Se aprecian, como en otros apartados, posturas divergentes: las favorables a la flexibilización en exceso influidas por la socialización en la filosofía de gestión de calidad en educación (y en particular la importancia del "cambio organizativo"), las contrarias o indiferentes asentadas ritos no revisados de la profesión (individualismo, "normalidad de las aulas", etc.) .

7.2.2.- METODOLOGÍA Y PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

- ¿Creéis que sus clases son distintas a las vuestras?
- Sí a ellos les explican una vez todo, les dan los apuntes y a estudiarlo en casa, a nosotros nos lo explican varias veces...
- A lo mejor nos tiramos con un tema una semana o dos.
- ¿Os ponen muchas tareas para casa?
- No.
- Trabajáis más en clase...
- Sí. (A2A1, AAI: 5)

Dos aspectos destacan en el apartado metodológico. De un lado, el cambio en las formas de trabajo que deriva (o no) de la implantación de la LOGSE y de alumnado que esta comporta; de otro, los diferentes estilos docentes de los profesores.

La metodología está orientada en gran medida a la **funcionalidad y aplicabilidad de los aprendizajes**, reforzando tanto la capacitación básica del alumno como su capacidad para "aprender a aprender", principio caro

al *long-life education*. Contrasta esta preocupación por la capacitación básica con la crítica al currículo básico, esto es, lo que antes calificábamos de rechazo a orientaciones fundamentalistas acaba siendo, paradójicamente, un *back to basics*. Parece claro, en cualquier caso, que las cualificaciones rigen los aspectos metodológicos. Así, por ejemplo, la relevancia de los aprendizajes para la vida académica o profesional del alumno están presentes entre los criterios de selección de las actividades. De las estrategias explicitadas en el Proyecto Curricular, amén de la aplicabilidad de los conocimientos, se alude a la individualización y socialización. Ambas remiten al problema de la diversidad y las prácticas de agrupamiento, como veremos. Cuando se trata de hacer operativa la individualización hay que evitar que la dimensión social del aprendizaje no resulte perjudicada. Ambos principios se concretan en una serie de estrategias que se ofrecen a los profesores en términos de "*comportamientos directamente observables y fácilmente contrastables en la práctica*". Entre ellas, por ejemplo, las tareas con distintos niveles de dificultad (distintos ritmos de aprendizaje) o la atención a los alumnos en la medida de sus posibilidades, que implican el trabajo diversificado dentro del aula. Cuestión ésta, como hemos visto, que no parece tener fácil traducción práctica para los profesores. La *ratio* reducida es apreciada como criterio de calidad en las metodologías, al permitir trabajar de manera "*activa e interactiva*", sobre todo en los grupos de apoyo, con los alumnos con n.e.e. y en las optativas. Argumentación similar a la esgrimida por parte de los entrevistados a propósito de los recursos es la relativa a la **relación *ratio*-calidad**, que estaría mediada por el trabajo que el profesor realiza en esas condiciones de *ratio* reducida:

(...) Pero creo que la reflexión tiene que ser fundamentalmente metodológica. Yo puede en un momento determinado obtener más recursos y que en vez de haber 30 alumnos en una clase haya 25, pero si sigo haciendo lo mismo, el efecto va a ser nulo. De hecho tenemos ahora grupos en primero de secundaria con 32 alumnos que están funcionando fenomenal y grupos con 23 que están funcionando muy mal, no es por tanto un problema exclusivamente de recursos (A2D3, PI 4: 17).

Entre los objetivos específicos del PAM encontramos una alusión directa al **cambio metodológico**:

Mejorar los procesos de enseñanza del profesorado del centro, en lo que se refiere a planificación, coordinación y evaluación de medidas de atención a la diversidad adecuadas a la situación de los alumnos (D5A2, PAM1.Doc: 29).

Algo que evidencia carencias metodológicas en este apartado. Preocupan, en particular, las metodologías de aula y los métodos de evaluación. En el caso del grupo que constituyó el objeto del plan, esa preocupación se tradujo en un enfoque metodológico distinto al del resto de grupos. Como en el caso de las programaciones, hubo un énfasis en la globalización de los contenidos y su aplicabilidad o funcionalidad. Un cambio metodológico que de no producirse, en palabras de esta profesora, hubiera hecho imposible llevar adelante el grupo objeto del Plan. Las afirmaciones de esta profesora sugieren que las características del grupo obligaron a plantear una metodología alternativa:

(...) Lengua no se trabajaba como lengua, las Matemáticas sí; los puntos fuertes de los chavales era su origen rural, son muy de campo, les gustaba la caza, la pesca, salían y sabían qué hojas podían masticarse (aunque no supieran su nombre), y yo me apoyé y tiré de ahí. Pero tampoco puede decir que utilicé una 'metodología de...', no. No tiene nombre. Era un estilo de trabajo donde la palabra sería individualización, y partir de sus intereses. (...) Y tener un control exhaustivo sobre su conducta, casi sobre su vida —porque intentaba tener una relación muy fuerte con los padres—, pero no es una metodología clara. Me fui a pescar con ellos, hablábamos de caza, destripábamos carpas, hacíamos todo ese tipo de cosas. Y lo que tenían de Historia era también una historia muy cercana, muy relacionada con los hechos del pueblo, porque eran chavales nacidos aquí, con familias tradicionales de aquí, y pensé que ese era su punto fuerte. Organicé dos núcleos: uno era 'el campo y la casa', y a partir de ahí les iba dando todos los contenidos (A2A1, PI 2: 11).

Cabe preguntarse por qué estos planteamientos no se realizan en los "*grupos normalizados*", esto es, si la innovación metodológica se sigue de

condiciones excepcionales únicamente. Algo que en cierta manera se contradice con lo que podemos leer en la memoria de evaluación del PAM:

(...) La metodología específica de la actividad educativa no será muy distinta a la que se utilizaría en cualquier aula. Como el número de alumnos es reducido, la atención dedicada a cada alumno alcanzará más calidad y será más duradera... (A2/D3, PAM2.Doc: 10).

Aquí encontramos una visión contradictoria de la relación *ratio*-calidad con la ofrecida más arriba. En este caso, la *ratio* actuaría como catalizador o potenciador de las alternativas metodológicas. Como hemos visto antes, si éstas no se producen, tal efecto se pierde. Además, la individualización parece ser la respuesta que reclama un grupo heterogéneo en cuanto a niveles de rendimiento y hábitos de trabajo. Cabe preguntarse, en este caso, por qué esa individualización no se resuelve igualmente en el seno de los grupos de origen, ¿por qué, si la individualización se convierte en imperativo por el perfil de determinado grupo de alumnos, se procede a la agregación, a la disolución, de nuevo, de las diferencias?, ¿puede llegar esa individualización por la vía de un curriculum de dominio?, ¿qué sentido tiene entonces la siguiente recomendación?:

(...) Se debe, igualmente, reflexionar en los departamentos sobre la metodología de trabajo que se lleva a cabo en el aula, e incorporar estrategias diferentes para las situaciones diferentes, no conformarse con la homogeneización de los grupos, la reducción de las *ratio*, los apoyos puntuales a la integración o al alumnado de minorías étnicas, sino una auténtica renovación metodológica que permita el mejor acceso a los alumnos a los contenidos y haga más fluida la tarea del profesor (A2, Ibid.: 20).

En tanto llega esa renovación metodológica se apuesta por medidas más duras, que resuelven lo que podría antojarse una contradicción: la pretensión de individualización vía homogeneización de la propuesta curricular. La renovación de planteamientos y supuestos metodológicos del profesorado remite, como se señala en el documento, a necesidades formativas, aunque no únicamente. Tiene que ver, nos parece, con respuestas

colectivas de los centros. Quizás, en esta dirección, la variabilidad de las plantillas sea, como señalan los propios profesores, un obstáculo:

(...) Se ha visto afectada más claramente la metodología en los profesores que han ido incorporando al centro, que no están aquí desde el principio, porque muchas veces los propios alumnos se lo han exigido, cuando los alumnos se han encontrado con un profesor que aplicaba metodologías más tradicionales, que exigían más pasividad al alumno, que eran sobre todo de transmisión de contenidos, en plan de clases magistrales, los alumnos lo rechazaban, ya estaban acostumbrados a otro tipo de trabajo —más participativo, que suponía más actividades en clase, más elaboración de monografías, y no tanto el típico examen de contenidos y tal—, entonces casi han exigido a los profesores que se aproximaran un poco más a esa otra línea de trabajo (A2A2A1E4, PI 3: 20-21).

Con todo, un obstáculo mayor lo constituye la escasa permeabilidad de las tradiciones y los hábitos de trabajo. Las afirmaciones de los profesores en otros apartados obligan a poner en entredicho esta reflexión del director. Por tanto, a la inestabilidad del claustro habría que sumar la ausencia de hábitos de trabajo colectivo y los ritos de aislamiento. A lo largo del documento de evaluación del Plan de Mejora se refleja una preocupación por potenciar este aspecto:

(...) Se ha logrado un alto nivel de concienciación en torno a la necesidad de profundizar conjuntamente en todos los aspectos del proceso de enseñanza, que no es un coto cerrado de cada profesor, sino que debe contar con unos parámetros comunes adaptados a la realidad del centro, y que deben inspirar todas las actuaciones comunes... (A2D2, PAM2.Doc: 23).

Como comentaría el jefe de estudios, las reticencias son notables:

(...) Lo que necesitaríamos atacar ahora es la metodología de aula, es decir, personalmente, cada uno dentro de su aula, qué es lo que puede llegar a hacer. Mientras insistamos en que ese trabajo no es colectivo, en esa intimidad del aula va a ser difícil, y de hecho hay un cierto rubor a contar lo que uno hace dentro (A2C4, PI 4: 17)

La anunciada renovación metodológica pasaría, antes que nada, por un arrumbamiento de la trabas —mentales, personales, corporativas, o de otro tipo— que se esconden tras ese rubor.

Una metodología de aula que, para los profesores implicados, apunta hacia métodos más centrados en el alumno, más atentos a sus ritmos de aprendizaje, tendentes, en fin, a una mayor **individualización**:

Hay gente que piensa que el esfuerzo lo debe hacer el alumno, es decir, yo planteo la materia como es, y además 'me veo obligado a ello porque la ley me dice que tengo que daros esto', una y otra vez insistimos en reproducir el mismo esquema de clase y efectivamente 70% de alumno vuelve a rebotar ante lo que yo le estoy dando (A2, Ibid.: 5).

Las distintas tradiciones y los habitus de procedencia explicarían seguramente los distintos **estilos de enseñanza**, que, aunque con diferencias, tienden a uniformarse; en algún momento se señala que la diferencia se refiere más a estilos tradicionales y no tradicionales, esto es, donde no habría una correspondencia entre cuerpo profesional y estilo docente. La permeabilidad de los estilos se considera en general positiva en relación al cambio metodológico, pero encuentra en las tradiciones de trabajo individualistas su mayor obstáculo:

(...) No, yo creo que aquí no hubo contraste entre los hábitos de trabajo del profesorado de Bachillerato y el que se incorporó al centro. Tampoco uno se mete en la clase de nadie. Pero por lo que se comenta no hay grandes diferencias. Hombre, hay profesores más tradicionales y profesores menos tradicionales, pero en líneas generales yo no noto un cambio brutal ni nada por el estilo, cada uno tenemos nuestro estilo... (A2C4, PI 2: 11-12)

Volveremos más adelante sobre las distintas culturas docentes. Baste avanzar que hay elementos consistentes, compartidos por ambas. En este sentido, el individualismo y la no permeabilidad, que en absoluto favore-

cen los acuerdos, elementos disgregadores, conformarían rasgos identitarios comunes.

Las consecuencias del enfoque metodológico por el que se opta pueden en algún caso contradecir el sentido de las medidas, si existe una gran distancia entre éste y el generalmente adoptado. En el caso del grupo de diversificación, por ejemplo, se trabajó con objetivos operativos, programación por tópicos, conexión con el contexto, etc., además de un mayor control de las conductas de los alumnos. Éstos, por su parte, advirtieron un cambio en los tiempos, una mayor atención y un énfasis en el trabajo de aula frente al trabajo de casa. La diferencia en la forma de trabajo debe ser considerable, pues los propios estudiantes mostraron dificultades para adaptarse de nuevo a los grupos 'normales':

—¿Qué opináis por ejemplo de los métodos que utilizan los profesores?

—Están bien.

—Mejor que en el colegio.

—¿Por qué?

—Porque aquí te lo explican más veces.

(...)

—Sí, el año pasado que estuvimos en diversificación de 2º nos ponían mucha más atención...

—¿Y ahora estáis en diversificación...?

—... de 3º.

—¿Y siguen trabajando del mismo modo?

—Cuando no entiendes una cosa te lo explican todas las veces que quieras, hasta que lo entiendas. (A2A1, AAI: 4-5).

¿Lleva la excepcionalidad a la unificación de métodos? ¿Esta sólo es posible con grupos que requieren —por ello se crean— una atención especial? ¿Acaso los "buenos alumnos" son más dúctiles?

7.2.3.- MATERIALES CURRICULARES Y RECURSOS DE AULA.

—¿Qué os parecen los materiales, los libros, las fichas...?

—Libros no tenemos, nos lo van dando en fotocopias, y nos van dictando apuntes.

—¿Y qué más cosas utilizáis?, ¿vídeo, etc.?

—Pruebas de laboratorio a veces. (A3A1, AAI: 6)

Hay escasas alusiones a los materiales. Parece vincularse al tema de las metodologías y los recursos. En algún momento se habla de utilizar otros materiales pero poco más. Cabe contrastar este aspecto: pudiera ocurrir que la poca presencia de los materiales en el discurso de los profesores tuviera que ver con la naturalización de este elemento de las prácticas (de los códigos que tales materiales incorporan), que, no cuestionados, no constituyeran un aspecto central de sus reflexiones, algo curioso si tenemos en cuenta las alusiones a la necesidad de un cambio metodológico.

En el Proyecto Curricular se señalan las siguientes recomendaciones: empleo de materiales no diseñados específicamente para el aula, incorporar como recursos didácticos materiales aportados por los alumnos o el planteamiento de actividades que requieran el uso de diferentes recursos y soportes. Se propone utilizar los videos didácticos en las horas de guardia con grupos sin profesor, donde tal vez quepa atribuir una función de control a los recursos. Se optó por abandonar el modelo aula-materia por la insuficiencia de mobiliario y recursos didácticos para todas las aulas, es decir, el modelo de organización de los espacios aparece aquí condicionado por la escasez de recursos disponibles. A este respecto, se propone el uso compartido de recursos didácticos (audiovisuales, informáticos) por parte de los departamentos en tanto aquéllos sean insuficientes.

Sobre la selección de los **libros de texto** se sugiere que haya una coherencia entre la secuencia de la programación y la que propone el texto (¿y no al contrario?) y, se añade, que estén avalados por un proyecto editorial y una propuesta de secuencia para toda la etapa. En caso de que se seleccione un mismo proyecto editorial para toda la etapa, se ha de contar

con la aceptación de todos los miembros del departamento. Pero, vistas las dificultades para colectivizar decisiones, ¿estaríamos ante un ejemplo de aceptación de las directrices de la jefatura de departamento o, en su caso, de una opción individual?

En el PAM se habla de *“rentabilizar los materiales”* derivados del Programa de Diversificación, si bien no se especifica cuáles. No sabemos, igualmente, si tal aspiración responde a la virtualidad de tales materiales o a un criterio de optimización de recursos, ¿a ambos tal vez? En cualquier caso, se requieren materiales didácticos y de apoyo para llevar a cabo las adaptaciones curriculares, en especial aquellas más extremas, algo que contrastamos en las entrevistas. De hecho, en la memoria de evaluación del PAM, la profesora encargada del grupo diversificado señala la falta de recursos materiales como impedimento para alternativas metodológicas. Además, lamenta el excesivo esfuerzo que comportaba conseguir que los alumnos trajeran los materiales de casa: los materiales como requisitos y como posibilitadores. De hecho, al final del documento se considera la necesidad de ir creando un fondo de materiales y recursos didácticos *“adecuados a las necesidades especiales de los alumnos”*:

(...) Además hay cantidad de materiales, aparte de papel y lápiz, que se pueden utilizar y desde luego mejoran muchísimo, sobre todo a nivel de motivación; chavales que no quieren ver el papel y el lápiz, que tu sigas con más de lo mismo... (A3E4, PI 2: 8).

Por qué este fondo no se extiende al conjunto de situaciones y alumnos nos llevaría al terreno de los condicionamientos del mercado editorial y los usos del libro de texto (su presencia masiva en las prácticas). Es posible conectar esta afirmación, además, con ese cambio metodológico que algunos profesores demandan, relacionado, a su vez, con las cambiantes características de un alumnado, pensamos, socializado en otros códigos, del audiovisual y las nuevas tecnologías fundamentalmente. Quizá las dificultades con que ahora se topan los profesores tengan que ver con esos códigos con los que los chavales llegan a unas aulas donde siguen primando códigos de lecto-escritura. En cualquier caso, no parece relacionarse la

calidad de los procesos con los materiales. En cuanto a los recursos de aula, tal relación remite a las posibilidades de cambio metodológico que pudieran posibilitar, aunque no queda claro si éste es un deseo compartido por el conjunto del profesorado, más recursos sí, pero ¿para qué?, cabría preguntar.

7.2.4.- GESTIÓN DEL AULA.

(...) Al trabajo cotidiano les tenía que afectar de forma negativa sin más remedio. Cuando tu te pones a dar clase en un grupo donde no consigues concentrar el interés de todos y lo que te hacen es dispersar a los pobrecitos que se interesan... yo creo que no hay que preguntarles, ellos dicen 'es que no puedo dar clase así'. Ahí sí que hubo una etapa primera, los dos primeros meses por ejemplo, que debió costarles mucho trabajo y el rendimiento no podía ser nunca el normal (A4B5B3, APA.Rep: 11).

En esta afirmación de la representante del APA confluyen aspectos concernientes a la gestión del aula, la preocupación por los resultados académicos y el trabajo de los profesores. La heterogeneidad del alumnado afectó la convivencia en el centro, pero también en el aula. Alumnos con una gran espontaneidad, con otros **modos de comportamiento**, con un gran nivel de excitación, que en algún caso se achaca a los hábitos sino fomentados sí al menos consentidos en los centros de Primaria:

(...) Eso trasladado a un aula... yo nunca había tenido problemas de que un alumno se levantara en medio de la clase para ir a pedir un lápiz, o a sacar punta. Todo eso llevado a extremo... alumnos con un grado de espontaneidad mucho más alto que los que había aquí, un adolescente se manifiesta mucho menos que un preadolescente: levantarse, intervenir sin que le toque, incluso darle un empujón a alguien porque le ha molestado a pesar de que esté el profesor delante... Hábitos que traían de primaria que aquí extrañaban y que en algunos casos llegaban a impedir un desarrollo normalizado en algunas clases (A4B5, PI 4: 6).

Algo que llegó a considerarse un problema y planteó la necesidad de seguir un curso de estrategias de intervención en el aula, poco eficaz a la postre, como señalaba el jefe de estudios:

De repente, en jefatura de estudios, nos vemos desbordados por una avalancha de situaciones cotidianas que los profesores derivan a jefatura, situaciones que se habían dado de manera puntual hasta ese momento. Descubres que el 70% de tu tiempo de trabajo lo estás dedicando a anotar situaciones de aula como por ejemplo que 'fulanito ha pegado a menganito', etc., cuestiones de disciplina. Nunca son cuestiones disciplinarias de gravedad, insultos graves a profesores o profesor que pega a un alumno, etc.; sí que se aprecia un incremento de las relaciones tensas entre alumnos, se produce un incremento de las peleas, nunca preocupantes, pero sí afecta... Convocamos un claustro extraordinario para tratar de paliar un poco eso, establecer un protocolo de actuación a los profesores para no bloquear jefatura; se hizo un curso de estrategias de intervención en el aula, no fue muy eficaz, pero al menos abrió un poco la sensibilidad de mucha gente hacia un hecho educativo distinto del que venía viviendo hasta ahora. Yo creo que es el punto en que ahora nos encontramos, es decir, una mayoría de gente que ya está empezando a cambiar el chip, porque estos cambios son muy lentos, y ya sabe que no puede esperar lo que hasta ahora pretendía de los alumnos... (A4D6B5C2, *Ibid.*: 9).

Es decir, **problemas de gestión del aula** devienen problemas de disciplina a nivel de centro. Si los profesores son reacios a que "se invada la intimidad del aula" en otros aspectos, no tienen los mismos reparos en sacar fuera de este contexto problemas que acaban derivando en intervenciones de centro, de carácter disciplinario. Se diría que hay asuntos que no atañen —aunque afectan— al trabajo de los profesores, en la medida en que rebasan las "condiciones de normalidad" que hacen posible su trabajo.

Los padres parecían preocupados por que estos modos de comportamiento afectaran al rendimiento de sus hijos, con lo cual se establece una relación entre lo que podríamos considerar un ambiente ordenado en el aula y el rendimiento de los estudiantes. El profesorado no acaba de asimilar el cambio de población; lo que algunos achacan a los centros y alumnado de primaria, parece evidenciar un público distinto en los centros, reflejo seguramente de lo que ocurre en el exterior. Es en este sentido

que los profesores señalan la necesidad de un **cambio de mentalidad**, respecto al alumno que se van a encontrar, y en relación a su trabajo en el aula, por lo que no es descabellado conectar este punto con las metodologías, por un lado, y con las prácticas de agrupamiento, por otro.

Es necesario recurrir a los documentos para hallar alusiones más explícitas en este capítulo. Así, en el Proyecto Curricular se recomienda observar las relaciones en el grupo para facilitar tanto la consolidación de éste como el rendimiento académico de sus miembros, recogiendo como criterio explícito el que sigue, que revela supuestos institucionales a la base, entre otros, de los problemas relacionados con la diversidad:

Aplico recursos eficaces para mantener un adecuado ambiente de trabajo y el respeto a las normas de convivencia (A4, PC.Doc: 19).

El **ambiente ordenado de trabajo** y el respeto a las normas (componentes esenciales de las formas disciplinarias de la escuela), remiten como decimos a supuestos de la institución escolar que conforman las identidades docentes, y que colisionan en cierto modo con los modos de relación y comportamiento de unos alumnos distintos, con identidades conformadas, a su vez, en una sociedad muy distinta de aquella en la que se originaron tales supuestos. La obsesión por el ambiente ordenado y la sujeción a la norma —en términos curriculares y de comportamiento—, pueden estar en la raíz de las dificultades que manifiestan los profesores para desarrollar su trabajo con una población heterogénea, y distinta, añadimos nosotros. El aspecto disciplinario del trabajo del profesor tiende, entonces, a extremarse, en la medida en que los perfiles de lo que se considera un “comportamiento adecuado” en el aula persisten, no así los atributos autoritarios del profesor. De hecho los problemas de comportamiento, las interrupciones, etc., la imposibilidad de que los alumnos sigan un “*comportamiento normalizado en clase*”, la continuidad en una serie de hábitos, etc., dificultan enormemente el trabajo del profesor, como podemos leer en el PAM:

Este panorama, para quien está ajeno a la realidad de este alumnado, podría atribuirse a que los profesores carecen de recursos o las estrate-

gias suficientes o adecuadas para resolver conflictos en el aula, o de experiencia en el trabajo con estas edades. No es el caso de los equipos docentes de este primer ciclo: profesionales de dilatada experiencia, que proceden tanto del cuerpo de Primaria como del de Secundaria, deben afrontar problemáticas que de por sí no son novedosas, pero que nunca se les habían presentado tan concentradas y en número tan amplio de alumnos. Con todo, los equipos de profesores han ido observando ciertas mejoras en el nivel de adaptación general, que parecen atribuibles tanto a nuevos hábitos del alumnado como al esfuerzo del profesorado por cambiar sus paradigmas de actuación docente (A4C4, PAM1.Doc: 23).

Resulta recurrente la alusión al "*concentrado nivel de conflictividad*" del alumnado y las repercusiones en el trabajo de los profesores. Recordemos además que los problemas de comportamiento de los alumnos se presentan de igual manera y pueden generar idéntica incomodidad en profesores pertenecientes a distintas culturas docentes. Dicho está: el problema sobrepasa a ambos. De hecho, la afirmación sobre las respuestas y preparación del profesorado contrasta con la necesidad, expresada en el propio PAM, de poner en común y consensuar —"*con carácter extraordinario*"— estrategias de resolución de conflictos:

(...) Se trataba de dar una respuesta más integral a la situación, que trascendiese, englobándola, la mera aplicación de medidas disciplinarias externas. La situación requería una reflexión y consenso en cuanto a pautas de actuación disciplinar de cada profesor (A4D6, Ibid.: 25).

Pareciera entonces que ese "sacar del aula" el problema, en tanto lo transforma en un problema de centro, tiene un camino de vuelta, un retomar de nuevo los conflictos en el ámbito de cada profesor. Nada que objetar, por otro lado, a esa ida y vuelta de los asuntos, un modo de elevar la reflexión al nivel del colectivo para adoptar respuestas consensuadas, siempre y cuando éste sea el caso, y el problema no acabe paseándose por el centro sin establecer ningún tipo de puente entre ambos contextos. Las medidas externas afectan de algún modo a los intersticios entre clase y clase, al tránsito o estar de los alumnos en el centro; si la voluntad de consensuar pautas no diluye las diferencias entre el aula y sus alrededores, los

límites entre ambos responden a una demarcación de grado mayor. Lo que en el terreno del enseñar genera impermeabilidad tiene, entonces, traducción física.

La coyuntura, como señalábamos, acabó por afectar de todos modos a la **convivencia en el centro**, algo que corroboraron las impresiones de los profesores; situación que todavía persistía en el momento de nuestra indagación. En verdad, estas pautas de comportamiento preocupaban tanto o más que la diversidad de niveles curriculares o los problemas de fracaso escolar y cabe pensar que estuvieron a la base de algunas de las medidas adoptadas, como más adelante veremos. El solapamiento de los perfiles de buen/mal comportamiento y rendimiento normalizado/de riesgo de los alumnos, proporciona claves esenciales —como veremos en el apartado siguiente— sobre las medidas de diversificación y los rasgos de identidad docente al respecto de lo que es un “buen alumno” y una “práctica normalizada”.

En el documento de evaluación del Plan Anual de Mejora se recuerda que las intervenciones de jefatura de estudios en cuestiones de convivencia pasaron de 25 en el primer trimestre a 15 en la suma de los dos restantes. Explicación: conflictos de aula que, por la vía de una mayor implicación en la tarea y una más decidida asunción de las normas de convivencia, terminan por reducirse o, en su caso, por no exceder el ámbito del aula. Un segundo dato: estas intervenciones se deben a los alumnos que pasarían a componer el grupo diversificado. Esto es, un problema de centro se reduce a un problema de aula al reunir a esos alumnos en un solo grupo. ¿Es, entonces, la concentración en las tareas y la asunción de las normas lo que explica ese “descenso de la conflictividad” o se trata tan sólo de limitar el alcance y localización de la misma? En el mismo documento se reconoce que tal medida tuvo, por ende, un efecto negativo: el excesivo aislamiento del grupo con respecto al resto del centro. En última instancia, los problemas acaban naturalizándose:

En cuanto a la asunción de normas y el comportamiento manifestado, se puede decir que el alumnado ha tomado consciencia de que es necesario un cambio en su manera de actuar, pero, es uno de los temas en que hay

que seguir trabajando por que todavía les cuesta mucho conseguir el apropiado control de su conducta (A4, PAM2.Doc: 17).

Este desplazamiento alejaría progresivamente las soluciones del nivel de centro y aun del profesor, acercándolas irremisiblemente a los propios individuos: el diagnóstico de las causas y la responsabilidad en la corrección terminan por coincidir en los mismos agentes.

7.2.5.- ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.

¡Uf! Soy muy mal tutor. No tengo muy claro lo que tienen que hacer las tutorías (A5, PNI 2: 10).

En el Proyecto Curricular, y en el apartado de apoyos al aprendizaje, el **departamento de orientación** asume una labor de diagnóstico, determinando el tipo de problema, el nivel de apoyo que necesita y el ámbito al que se circunscribe esa ayuda. En este capítulo se prevé la formación de grupos homogéneos, dentro y fuera del aula que, en todo caso, tendrán un carácter temporal (algo que contradicen las medidas adoptadas más tarde). Asimismo, y a lo largo del texto, es posible hallar alusiones al papel del tutor en ese diagnóstico de posibles situaciones problemáticas, sobre todo en lo que hace al sumario de las informaciones del conjunto de profesores que atienden a un grupo de alumnos, una función de coordinación de los equipos docentes en las tareas evaluadoras.

El Departamento de Orientación tuvo, de hecho, un papel crucial en la **diagnóstico de la población** de primer ciclo de ESO, como se recoge en el PAM, aplicando el esquema de evaluación seguido en el Programa de Diversificación. Este diagnóstico señala, por ejemplo, que la población de 1º de ESO arroja puntuaciones muy bajas en razonamientos instrumental, verbal y numérico: *"normalmente ocurre con individuos cuyos procesos de aprendizaje han sido deficientes"* (A5B5, PAM1.Doc: 13). Se considera, además, que la población de 2º de ESO presenta valores por debajo de los baremos nacionales en lo que a factores de aprendizaje se refiere, por debajo

incluso de la población de 1º, *“lo cual vendría a ratificar las características de las poblaciones escolarizadas en este curso”*, se concluye: ¿profecía cumplida? En este punto cabe advertir que la valoración del alumnado a partir de un test de capacidades y por comparación con baremos nacionales remite a la relación calidad-rendimiento, o la supeditación de la primera a la segunda. El rendimiento se obtiene por comparación a estándares, y es ahí donde las diferencias encuentran su sentido: se traducen en distancia al estándar, convertido en referencia. Toda diferencia requiere de una norma.

En el PAM se distingue entre *“grupos normalizados”* y *“grupos de riesgo”*, entendiéndose por éstos últimos los que presentan graves dificultades y precisan de intervención especial e incurriendo en una dualización de la población que se contradice con el discurso:

En un periodo obligatorio de enseñanza como el que nos ocupa, debemos propugnar la atención a la diversidad como objetivo fundamental, y en particular para quienes presentan unos problemas históricos (acumulados) (E2B5, Ibid.: 17).

Resulta curioso que esa atención a la diversidad, que nace precisamente del reconocimiento de la condición diversa del alumnado, conduzca a la organización de un grupo diversificado, con un currículo completamente distinto. La atención a la diversidad troca en atención a los distintos, a los *“con problemas”*. Volveremos en otros apartados sobre las implicaciones de este planteamiento. Cabe insistir aquí en el papel del departamento de orientación en el diagnóstico, y en la legitimación de tales medidas. Los resultados de la evaluación dibujan un perfil de **“población de riesgo”** caracterizado por aptitudes instrumentales, razonamiento abstracto y capacidad de aprendizaje bajos, si bien, se advierte, al aplicar este criterio a los individuos hay diferencias según factores. Esto es, se agrupa de manera unitaria habiendo diferencias según los criterios medidos. Lo que alerta de la arbitrariedad de los criterios de agrupamiento, y hace pensar en otro tipo de motivos, como los ya apuntados. En cuanto a la valoración de actitudes, el estudio concluye que las puntuaciones están en torno a la media excepto la aceptación de normas que está muy por debajo de ésta, así como el índice de adaptación social. También aquí, se dice, la dis-

persión es notable. Este último resultado tiene implicaciones disciplinarias o de gestión del aula, y concuerda con la apreciación de los profesores que ya habían clasificado a estos alumnos como “indisciplinados” (¿de nuevo la profecía?) y observado sus carencias en pautas de socialización. La selección queda servida:

Se elegirían por tanto aquellos alumnos que, junto con el perfil anterior de carácter intelectual, presentaran un índice global de inadaptación por debajo de la media en más de tres de sus factores y presentasen un especial riesgo (A5B5, *Ibid.*: 19).

En suma, y como señalamos anteriormente, perfiles ya no curriculares sino “intelectuales” (¿psicométricos?), que coinciden sospechosamente con los niveles curriculares advertidos —con mayor o menor rigor— por los profesores, añadidos a otros de comportamiento o inadaptación, arrojan lo que podríamos denominar el “perfil del diversificado”.

7.2.5.1.- Las tutorías.

Las **tutorías** son consideradas en principio por los profesores piezas fundamentales en orden a las nuevas formas de trabajo, de acuerdo a la denominadas “*filosofía LOGSE*” (*sic.*). Resulta sin embargo complejo, en opinión de uno de los implicados, conciliar la función tutorial con el perfil del profesorado de secundaria, tal vez porque el modelo departamental prima sobre la (en otra parte) reclamada dimensión horizontal —los equipos docentes:

Las tutorías son la pieza clave del sistema en un centro LOGSE, en un centro con un nivel tal de atención a la diversidad, y sin embargo, digamos que institucionalmente están muy abandonadas. Antes no te lo dije, formación del profesor... por ahí. Claro, hay muchos profesores que invocan que ellos son especialistas de, han sido formados en una especialidad, pero pienso que es una falsa dualidad, y te crea muchos problemas también; tu no puedes enarbolar que ‘yo soy profesor de matemáticas’ y echar balones fuera respecto a otras cosas, porque son dos cosas que cooperan

en el mismo objetivo, lo que pasa es que son muy fuertes los paradigmas ahí. La tutoría a veces es eludida, no creo que estemos en un centro donde haya un clima de deserción masiva de la tutoría, sé que ocurre en otros centros, porque se ha procurado dar señales, signos de validación de la tutoría dentro del margen de maniobra organizativo que tenemos: el tutor tiene menos guardias, en la cuestión de la elaboración de los informes y demás se reparte la tarea entre los profesores de su grupo..., se intente porque si no es verdad que no... El problema es cómo incardinar un modelo de tutor con una enseñanza por áreas, ahí hay un trasvase de un modelo más globalizante pero que no está todavía bien madurado (A5A5C2D3, PI 1: 16).

Aquí se enumeran varios problemas: los profesores no entienden el sentido de las tutorías, o no consideran que formen parte de sus competencias, tal vez porque no comprenden qué tareas comportan, aunque sí que significan más tareas —y eso toca con las condiciones de trabajo—. ¿Entran las tutorías en la definición del perfil docente del profesor de secundaria?, ¿se han interiorizado y traducido en las prácticas?

Para el profesor que citábamos se antojan decisivas de cara al trabajo globalizado por áreas, e individualizado con los alumnos. Curiosamente, es la profesora encargada del grupo diversificado la que más incide en éste último aspecto:

La labor del tutor es fundamental, poco reconocida a lo mejor, pero fundamental. Al final es el tutor el que tiene toda la visión del alumno y es el que tiene que repartir información al resto del profesorado, porque conoces lo que opina la familia, lo que opinan todos los profesores de ese alumno y como está funcionando en cada una de esas asignaturas, y luego está la relación personal que tu puedes establecer con un alumno porque tienes más tiempo, porque te ven de otra manera; con una hora de tutoría a la semana es absurdo que se pretenda que esa relación se cree ahí, pero bueno, la creas en otros momentos, creo que se necesitaría más tiempo, pero como tutoría individual, no colectiva. Yo con estos chavales dedicaba muchísimo tiempo de sus recreos para hablar con ellos individualmente, es más rellenábamos una ficha de tutoría, llegábamos a unos compromisos. Lo que es la tutoría individual me parece fundamental y eso si que no está recogido en ningún momento en ningún sitio (A5A5D3, PI 2: 13).

No obstante, las **condiciones de trabajo** (horarios, recompensas, etc.), las carencias formativas, una cultura docente más atenta a las especialidades y, en fin, un *"abandono institucional"*, impiden obtener ventajas de las tareas tutoriales, como señalaba el director :

Las tutorías para el equipo directivo, y también antes, tienen una importancia fundamental, otra cosa es las condiciones de trabajo en que se tienen que hacer, o lo que permite la estructura organizativa que tenemos. Al tutor cada vez se le está pidiendo más, y tal vez no van del lado de esas exigencias las condiciones de trabajo, y no estoy hablando de más sueldo ni nada de eso. Para nosotros es fundamental por que la atención de los tutores es imprescindible para que se pueda hacer una enseñanza más individualizada, para que se puedan coordinar e integrar mejor cada uno de los chicos dentro de su grupo, y cada grupo dentro de su nivel, y cada nivel dentro del conjunto del centro. Es fundamental el trabajo de tutor para cuestiones de disciplina, de comportamiento, de la interiorización de hábitos, en la evaluación, se nota mucho cuando el tutor es protagonista en la junta de evaluación y cuando no lo es, se nota infinito en el trabajo con los padres, y se nota en todos los ámbitos. ¿Qué ocurre?, que el tutor en principio es alguien que da clase a los chicos y además tiene una sesión de trabajo con ellos a la semana, con el grupo en conjunto. Y a mí me parece que eso no es suficiente (A5D3, PI 3: 21-22).

Esto abonaría las tesis sobre la intensificación laboral. De producirse en las adecuadas condiciones, esta labor liberaría al equipo directivo en cuestiones como la disciplina o la relación con los padres, y mejoraría la evaluación. Tal vez por ello, como hemos visto anteriormente, los equipos directivos en los centros arbitran, dentro de sus competencias, las condiciones y recompensas para el profesor-tutor. Es uno de los apartados donde más decisivas, por obstaculizadoras, parecen las condiciones de trabajo en los centros; hay una cierta sensación de desaprovechamiento, y dudas sobre su enmarcamiento en el modelo LOGSE. A esto hay que añadir que **tradiciones de trabajo** y culturas individualistas se erigen en obstáculo para un conjunto de tareas —las del tutor— que exigen comunicación con los colegas y cooperación. Desde el mismo equipo directivo se señala la necesidad de asignar bien las tutorías, pues no parece que cualquiera esté capacitado para ejercerla:

De hecho, a la hora de elegir a los tutores a principio de curso una de las cosas que hemos aprendido es que no se pueden adjudicar las tutorías a quien pueda ser tutor sino a quien debe ser tutor de determinados grupos; hay veces que patinas porque asignas tutorías a profesores que no conoces todavía, porque están por llegar aún, pero cuando hemos asignado una tutoría nominalmente hemos acertado. Eso nos lleva al tema de cómo está compensado el trabajo de tutoría, y efectivamente, no está compensado en absoluto, ni económicamente ni en horas, es decir, una tutoría bien llevada no es la hora lectiva que le reconoce el horario ni muchísimo menos (A5A5D3, PI 4: 18).

Se aprecia, en resumen, que las tutorías son en muchos casos un agregado, que no forman parte del modo en que el profesor entiende su puesto de trabajo, para las que no se siente preparado y que en nada favorecen las condiciones de trabajo. Casa esta falta de integración con las dificultades que expresan los profesores al respecto del trabajo individualizado y las adaptaciones curriculares. Es sintomático de este estado de cosas que se hable de la figura del profesor-tutor. Si las tareas de la tutoría no se entienden en el marco de las competencias del profesor, las condiciones y recompensas se tornan factores decisivos en su asunción, no tanto en la calidad del desempeño. Considerarlas un factor de calidad de la enseñanza sin forzar su integración en el perfil docente y la estructura del puesto de trabajo resulta, entonces, banal.

7.2.6.- LA EVALUACIÓN: ¿CÓMO SE EVALÚA?

—¿Cómo se evalúa?

—Nos van cogiendo notas de los ejercicios para casa, de los exámenes, de la actitud, del comportamiento, y de todo, y luego nos hacen la media.

—Las notas no son sólo, vamos a decir, de los exámenes...

—Va todo. (B1A1, AAI: 5-6)

Uno de los aspectos afectados en cierto modo por las prácticas relativas al Plan de Mejora y el modelo de Gestión que le siguió es el de la eva-

luación. La tendencia, relacionada tanto con la mezcla de las culturas docentes de los profesores de primaria y secundaria, en su opinión, y con la implementación de los supuestos de la LOGSE, a una mayor **complejidad en la tarea evaluadora**, no suprime algunos supuestos previos, a saber: los binomios evaluación sumativa *vs.* formativa y objetivos/resultados, a los que se añade un tercero, el de contenidos *vs.* competencias (ya presente, como vimos, en el apartado anterior), algo que, al parecer, estuvo muy presente en el grupo de diversificación objeto del Plan:

(...) Por ejemplo en el departamento de ciencias nos planteamos en qué consistiría en nuestra área un diagnóstico inicial. Y terminas diciendo: que sepan leer y escribir, y que comprendan lo que leen, no te interesa tanto que de un curso para otro se hayan aprendido que el calor es distinto que la temperatura, eso sería lo básico. Pero, vamos, se va trabajando en eso. Y sí que hay un cambio, hay por lo menos una preocupación clara sobre el tema (B1A1, PI 2: 10).

Si se reclama una mayor complejidad en los modos de evaluar es en parte porque persisten los problemas relativos a cualificación y promoción, en un contexto de "descenso de los niveles". Es en este marco que se vuelve a hablar de objetivos mínimos y competencias:

(...) Quizá [es necesario] un debate sobre los objetivos. ¿Objetivos generales de etapa?, ¿los tenemos claros? ¿Cómo los desarrollamos? Con objetivos de área. ¿Y éstos? A base de objetivos operativos que se puedan medir. ¿Y después? No lo tengo resuelto, necesitaríamos ver, o por lo menos consensuar... lo que interesa es que todos vayamos por lo mismo, consensuar qué es el mínimo, cuándo aprueba un alumno, cuándo no, y cómo resumir eso después en un graduado o no, en un pasar de curso o no. La palabra objetivo operativo ya no existe, se habla de criterios de evaluación que es una especie de mezcla... es una forma de hablar (B1A1, PNI 2: 8-9).

Complejidad evaluadora tiene que ver en caso con una forma de entender el currículum y la evaluación de los contenidos que, de manera simplificada, se aplicaba, en los términos ya descritos, al grupo diversificado.

Cabe advertir un esfuerzo, en este como en otros apartados, por avanzar en la **coordinación de criterios de evaluación**:

(...) Hemos trabajado mucho en lo que son criterios de evaluación, en los contenidos mínimos, en la evaluación compartida —no sólo la evaluación de cada área, sino la evaluación de las capacidades de los alumnos, y las capacidades como se trabajan en todas las áreas ha habido que hacer trabajos de equipo, interdisciplinares, interdepartamentales—; hemos procurado avanzar también en la elaboración de documentos que permitieran hacer una evaluación más seria, al principio nuestras evaluaciones eran más intuitivas, ahora están armadas de instrumentos que nos ayudan a evaluar a los chicos: instrumentos del tipo de cuestionarios, documentos que reflejan la evaluación hablando de determinadas variables que antes no contábamos con ellas, informes individualizados de evaluación transformados una y otra vez hasta que dábamos justo con lo que queríamos. La verdad es que la evaluación es una de las cuestiones protagonistas en nuestro trabajo (B1B2 PI 3: 20).

La coordinación parece llegar por la vía de las herramientas e instrumentos de evaluación; el rigor deviene complejidad técnica. Por qué los profesores entienden la complejidad, la riqueza de las evaluaciones, como una mayor elaboración de su componente técnico, estaría relacionado con la aspiración expresada en otra parte por los propios profesores de dotar de “rigor científico” a su trabajo. En el Proyecto Curricular, sin embargo, se reconoce la necesidad de una reflexión por parte del profesorado del centro acerca de su práctica evaluadora y, en concreto, en el ámbito de la ESO:

La reflexión habrá de tener no sólo una dimensión técnica sino también educativa: habremos de plantearnos qué utilidad y qué sentido tiene evaluar y qué relación tiene con el estilo de ser humano que queremos contribuir a desenvolver (B1, PC.Doc: 35).

De la evaluación se dice, , que habrá de ser, además de integradora y continua o formativa, individualizada y no comparativa, y *“colegiada aunque diferenciada”*.

La coherencia en las evaluaciones viene demandada, de hecho, por tradiciones y culturas de trabajo distintas:

Los criterios [de evaluación] que utilizábamos los profesores son tan diversos, y sobre todo yo veía una diferencia entre los profesores de secundaria, el BUP, y los profesores que proveníamos de la EGB. Para los profesores de secundaria, únicamente tenía valor el examen. Sin embargo nosotros valorábamos otros aspectos, aparte de los exámenes, trabajos, participación en clase y todo eso sí que se ha ido incorporando poco a poco (B1C4, PNI 1: 11-12).

Casa bien esta distinción con la orientación al rendimiento de la cultura de los centros de bachillerato —ahora Secundaria— y la menor tensión, en esa dirección, de los de Primaria. Esa diferencia parece remitir en este caso a la diversificación de las fuentes o materiales de la evaluación. Las distintas culturas docentes aparecían como elemento diferenciador cuando se advertía que los profesores procedentes de primaria serían más partícipes de esa complejidad evaluadora y los de secundaria estarían abonados a la mera cualificación. Pues bien, el alcance de tal afirmación ha de ser matizado por las necesidades de formación que los propios profesores señalan en este apartado, necesidad ésta común a otros aspectos como lo es también la de una mayor colectivización de las prácticas de evaluación, ¿una responsabilidad compartida también?

La distinción entre evaluación sumativa y evaluación formativa parece estar a la base de la insatisfacción de los profesores con los modos de evaluar:

(...) No estábamos conforme con cómo se evaluaba. Para mí es muy frío decirle a un chaval que tiene un notable o un insuficiente, hay que decirle por qué, en qué falla, qué tiene que hacer para mejorar (B1, Ibid.: 12).

Los cambios en los modos de evaluar tendrían, en este sentido, un alcance mayor, que hace a la imbricación de la evaluación en las metodologías:

(...) Es un poco el tema estrella, que está apareciendo recurrentemente, con la esperanza de que también retroalimente una revisión de las metodologías. El profesor es más fácil que le hables en términos de evaluación del alumno que de su práctica docente. Pero me da la impresión de que la evaluación está evolucionando hacia una evaluación un poquito más formativa, de retroalimentación del proceso. Nos faltan todavía cosas como que esas intenciones formativas que se prefiguran en el modelo de evaluación estén más explicadas a los chicos, pasar de una evaluación de contenidos a una evaluación más de competencias... (B1A2A1, PI 1: 14).

Como vemos, la revisión de las evaluaciones toca con la **renovación de las metodologías**. La posición central que las evaluaciones ocupan en el trabajo de los docentes y sus marcos de entendimiento queda bien reflejada en esta afirmación: el cambio en la práctica docente puede propiciarse desde la revisión de las evaluaciones, un cambio que opera antes en ese sentido que en el contrario. Esto es, se diría que la evaluación se ha constituido en un aspecto con entidad propia y hasta cierto punto extraño —o previo— a los planteamientos didácticos o metodológicos. Los aspectos curriculares están presididos por la evaluación y sus implicaciones. Instalados ahí los profesores, no es fácil esperar un cambio metodológico; no parece que éste pueda llegar cambiando sólo los modos de evaluación. Se requiere, en este sentido, una reflexión mayor, en la cual el punto de arranque no pueden ser las evaluaciones.

Un inciso: si los profesores se encastillan en la importancia de la evaluación en el contexto de los problemas a que se enfrentan en la actualidad, cuando, como hemos dicho, las formas de autoridad parecen estar mutando y el bagaje en términos de socialización de los alumnos es radicalmente distinto, corren el riesgo de, cuestionada aquélla también, quedar desprovistos de cualquier otro argumento o estrategia. Esta sería, por así decirlo, su última línea de defensa.

No existe, por otro lado, una **cultura de evaluación**, y, en este sentido, sería necesario fomentar la capacidad para "*evaluar las evaluaciones*", algo complicado en tanto toca con dos aspectos que ya han aparecido con anterioridad: la revisión de las metodologías y el énfasis en, en este caso,

las evaluaciones compartidas (de nuevo la dimensión horizontal). Tal vez por ello, por esa suerte de naturalización de las evaluaciones, se eche en falta una reflexión —colectiva también— sobre el carácter e implicaciones de la misma, sobre todo para los alumnos, cuestión determinante en las atribuciones de calidad:

(...) No hay una cultura de la evaluación entre nosotros, cuesta mucho trabajo que los departamentos hagan una valoración crítica de lo que está ocurriendo. Ahora mismo tenemos departamentos que tienen —a mí me parece aterrados— resultados de un 30% de aprobados, y no hay un documento en el que se diga ‘esto es por esto y vamos a hacer esto para evitarlo en la próxima evaluación’. Yo personalmente tengo un 40% de aprobados en mi materia, pero creo que sé por qué es y lo que tengo que hacer para evitarlo la evaluación que viene, y ya lo he comentado con mis alumnos. Entonces, quizás falta ese paso de cultura de evaluación que garantice eso... (B1B3, PI 4: 12).

Este déficit se hace patente allá donde el discurso sobre la individualización de la enseñanza colisiona de manera más evidente con la norma, con la fijación en este caso de un modelo de evaluación común —a partir de los objetivos generales— que establece estándares de valoración y pautas de mejora de los alumnos transversales a las áreas. El modelo de valoración de capacidades generales del desarrollo se expresa de manera tan amplia en el Proyecto Curricular que resulta difícil adivinar la virtualidad práctica de la herramienta; algo semejante puede decirse de una segunda, relativa a aptitudes, hábitos de estudio y actitudes (pautas de mejora para el alumno). Si a eso unimos la falta de tradición, en general, en el trabajo colectivo (que impediría el contraste de los juicios o valoraciones), y las dificultades para trabajar en un marco de individualización y adaptación curricular (al cual en principio se orientaría una tal herramienta)... A la pregunta ¿para qué evaluamos? (controlar, acreditar, ayudar en el aprendizaje, clasificar, seleccionar, comunicarnos, etc.) no se da respuesta en el documento.

La calidad aparece expresamente cuando se fija el objetivo de mejorar la **calidad de las evaluaciones**, desde la implicación del profesorado en

la experimentación de instrumentos de evaluación. Se hace alusión también a la mejora los procedimientos y estrategias, aspecto técnicos todos ellos. Cabe advertir aquí que calidad y mejora suelen aparecer ligadas en el discurso, como si se llamaran la una a la otra. Conecta, por otro lado, esa cultura de la evaluación que se reivindica con una más general, la del propio centro y sus prácticas. También aquí es posible vislumbrar la influencia de la filosofía de gestión de calidad:

Esto sí que se ha concretado bastante [el apartado de las evaluaciones], en actuaciones de esta pequeña comisión que ha coordinado el tema de calidad (B1D5, PNI 1: 12).

Pero del mismo modo, y como veremos más adelante respecto de la autoevaluación del centro, ese énfasis en las evaluaciones se traduce en muchos casos en una mayor complejidad fundamentalmente técnica, en la medida en que se multiplican los instrumentos y los archivos antes que se profundiza en la reflexión sobre el carácter de las evaluaciones. En la evaluación del PAM se apunta, precisamente, la necesidad de mejorar los modos de evaluación, de introducir instrumentos más cualitativos, si bien no se señala cuáles. En cualquier caso, no parece claro cómo conciliar tales instrumentos con la concepción o fines de la evaluación, al servicio en muchos casos, como ya hemos señalado, del diagnóstico de capacidades y niveles instrumentales. Algo que no casa demasiado bien, por otro lado, con la pretensión de una evaluación continua y formativa. Si se trataba de determinar los conocimientos previos de los alumnos no se entienden observaciones del tipo *"esta profesora tiene la sospecha de que saben más de lo que demuestran"* (B1, PAM2.Doc: 16). Por contra, cuando, al evidenciar la falta de coordinación en las evaluaciones del grupo diversificado, se lamenta la falta de un control más objetivo y la reducción del análisis a la apreciación de la profesora (¿más subjetiva, más cualitativa?). Cuando los alumnos del grupo advierten que, con el cambio, sus notas no se referían tan sólo a los exámenes, pueden estar delatando ese giro en los modos de evaluación tanto como la pervivencia, en los "grupos normales", de otros no tan novedosos, distintos en cualquier caso. La orientación más cualitativa de la evaluación se confunde, al parecer, con la diversificación de las fuentes o

materiales de la misma, lo que remite a la evaluación continua. Esto es, en los “grupos normalizados” tendería a ser sumativa, lo que parece tomarse por una mayor objetividad.

7.2.6.1.- Sesiones de evaluación conjunta, promoción.

Al igual que en el modelo de evaluación, y ligado a éste, se pretende consensuar los criterios de **promoción y titulación** de los alumnos. Aquí cobra dimensión la función tutorial, como coordinadora del proceso de evaluación. Entre los criterios a considerar a la hora de decidir sobre la promoción del alumno, en el Proyecto Curricular se incluyen la posibilidad o no de permanecer un año más en el mismo grupo o las posibilidades de seguir con aprovechamiento estudios posteriores. El primero remite seguramente a la decisión de los padres, el segundo introduce el riesgo de las “expectativas cumplidas”, y la negación de opciones u oportunidades futuras al alumno. Algo especialmente determinante en la ESO si se considera, como recoge el texto,

(...) la modalidad de estudios a los que previsiblemente, según el Consejo Orientador, accedería cada alumno” o, “dónde se garantiza mejor que el alumno reciba las medidas de apoyo complementarias adecuadas: si permaneciendo o titulándose (B2B4, PC.Doc: 41).

Es decir, la promoción se hace corresponder al presagio de titulación, ¿posibilismo o estrechamiento de las salidas? El paso crucial parece ser el de 3º a 4º de ESO, si bien habremos de refutar esta impresión más tarde. Es en este paso donde se depuran los itinerarios: a) se promociona a 4º con un currículum normalizado, b) se promociona a 4º con adaptaciones curriculares, y c):

Incorporación a un programa de Diversificación si concurren las circunstancias requeridas (edad, problemas de aprendizaje, posibilidad de graduarse) a juicio del Tutor y el departamento de Orientación (B2A1A5, Ibid.: 42).

Como veremos más abajo esta posibilidad acabaría adelantándose, y el PAM tendrá que ver bastante con el proceso de experimentación de tal medida, como banco de pruebas o vía de introducción de prácticas de diversificación temprana.

El tercer elemento de diagnóstico del alumnado, amén del estudio del Departamento de Orientación y los resultados académicos anteriores, fueron las sesiones de **evaluación inicial**, donde se confirmaron las variables recogidas en los anteriores, a saber: la disparidad y precariedad de los niveles de competencia de los alumnos. La situación en segundo ciclo de ESO y Bachillerato, con no ser excelente resultaba *"razonable"*. Tan sólo cabe destacar una alusión a la necesidad de consolidar *"hábitos de trabajo de más calidad"* en parte del alumnado. El diagnóstico era más alarmante en primer ciclo, como hemos dicho en otra parte, algo que los profesores detectaron en sus grupos a través de una serie de parámetros (comprensión oral, resolución de problemas, atención, razonamiento, interés, hábitos de trabajo, etc.); problemas de aprendizaje y de adaptación escolar que exigían soluciones que evitaran perjudicar al conjunto de los grupos. ¿Se aplican los mismos criterios en las evaluaciones a lo largo del curso, en todos los grupos?, cabe preguntarse. Se juzgó, con todo, pese a la validez de los juicios, que los procedimientos e instrumentos de evaluación inicial utilizados no eran lo suficientemente rigurosos y escasamente homologados entre el profesorado.

Tal vez por ello se consideró necesario incorporar como contenido del PAM el desarrollo de hábitos y procedimientos de evaluación inicial más fiables, lo que revelaba la falta colegialidad en las evaluaciones, un capítulo de singular importancia por las implicaciones en la promoción de los alumnos. De hecho, la principal actuación del PAM se centraría en:

(...) ciertos alumnos que, por edad, promocionarían automáticamente, y a los que deberíamos tratar de apoyar con el fin de garantizarles una vía practicable para el segundo ciclo. De no acometer el problema ahora, estaríamos aplazándolo un año y complicando sobremanera la buena marcha de la promoción de 3º de ESO el año próximo (B2D5, PAM1.Doc: 28).

Una tarea, la de la evaluación conjunta, que debería ser entonces más preventiva que sancionadora.

La preocupación por la **evaluación compartida** no queda reflejada en reflexiones o alusiones de los profesores. Significativo resulta, en todo caso, esa ausencia de afirmaciones sobre la evaluación conjunta cuando antes se reclamaba una mayor esfuerzo en este sentido:

Aquí se elabora mucha documentación sobre evaluación, el claustro que vamos a tener me parece que habla sobre evaluación, cada trimestre hay una revisión de la evaluación, o sea que hay una preocupación real, lo que pasa es que se trata de un tema muy complejo y difícil de lograr acuerdos, y difícil de llevar a cabo (B2, PI 2: 10).

Da la impresión de que las prácticas de evaluación colectivas no han variado gran cosa y que la cultura o tradiciones individualistas son determinantes en este sentido, algo que corrobora uno de los profesores cuando señala que, en este apartado, son difíciles los acuerdos. Lo señalado al respecto de las tutorías y su virtualidad en la coordinación de las evaluaciones corrobora esta sensación. No parece haber una coincidencia en los supuestos o sentido de la evaluación. Difícilmente, entonces, funcionarán prácticas conjuntas con valor formativo, para alumno y profesores. Que esa convergencia termine dándose por la vía de los instrumentos o técnicas de evaluación —aspecto éste en el que se ha trabajado bastante al parecer— tendría otro tipo de implicaciones: descualificación, intensificación, etc.

7.3.- LOS PRODUCTOS: LA CUALIFICACION DE LOS ALUMNOS.

Uno de los temas recurrentes en el discurso de los profesores es el cambio percibido en las características de la población de alumnos. Comoquiera que la relación entre el alumnado que ingresa en los centros y las cualificaciones o preparación de la población egresada es una de las

claves a la hora de juzgar la calidad de un sistema educativo y, más en concreto, la de cada centro, este capítulo aborda tres apartados interrelacionados: las características percibidas de la población de la ESO, las expectativas en términos de rendimiento y los resultados, y la preparación y salidas de estos alumnos. Particularmente decisivo es aquí, como en el apartado curricular, el discurso de los niveles, en lo que hace a: a) el perfil de alumno que se vislumbra, y b) la justificación de las respuestas curriculares.

7.3.1.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE LA ESO.

La heterogeneidad de la población de alumnos es el vórtice de las preocupaciones del profesorado. En torno a él se articulan las carencias y las exigencias, las necesidades y las respuestas, es el elemento que explica, en principio, una situación novedosa y alrededor del cual gravitan una serie de implicaciones para el conjunto de aspectos del trabajo de los docentes. El Proyecto Curricular traza el siguiente **perfil del alumnado de la ESO**:

1.- Alumnos habituados a un modelo escolar poco renovado en metodologías de aula que estimulen la participación.

2.- Alumnos con baja autonomía y motivación hacia el aprendizaje: tendencia a la pasividad y apatía (aunque, a la vez, se aprecia un buen nivel de adaptación social).

3.- Alumnos procedentes de medios familiares no siempre incentivos de una práctica educativa integral.

4.- Desarrollo insuficiente de las capacidades de razonamiento verbal y numérico.

5.- Escaso desarrollo de una cultura de la participación: trabajo en equipo, iniciativas extraescolares, asociacionismo...

6.- Bajo nivel de desarrollo de habilidades sociales: relación interpersonal, relación con el entorno...

7.- Alto consumo de contenidos audiovisuales que no se corresponde con el escaso nivel de información y conocimiento sobre la realidad (B5, PC.Doc: 28-29).

Un perfil poco alentador, en verdad. Aunque resulta curioso que una población cuya característica más notoria parece ser la heterogeneidad presente perfiles relativamente generalizados en cuestiones que tocan con conductas y aptitudes caras a la lógica escolar. Ya hemos avanzado en otros apartados cuestiones relativas a los niveles, a la distinta preparación, o a cambios en los modos de conducta de los alumnos que, siempre en la percepción de los profesores, condicionan la convivencia y el trabajo en el centro. Insistamos ahora en las repercusiones de todo ello en los productos.

La representante de los padres señala el carácter de las familias como principal variable en el fracaso de los alumnos, atribuyendo éste a un entorno de "*familias complicadas*", poco colaborativas además con la tarea del centro, escasamente atentas, se diría, a los problemas y necesidades de sus hijos en relación al entorno escolar:

(...) Tienen un trasfondo familiar muy complicado, son gente poco participativa. ¿Ellos qué esperan del sistema? Que tengan a los niños recogidos, tampoco tienen una expectativa ni han profundizado en qué les puede dar y qué no, o cómo pueden ellos ayudar a que su chaval evolucione de una manera u otra, yo creo que puede ser gente que no considera que su presencia y su opinión sea interesante, o que vean el sistema muy lejano, de muy difícil acceso. (...) También hay fracaso escolar en familias muy participativas, pero generalmente los casos de fracaso, incluso de conflicto y pasotismo suelen ser con un trasfondo familiar complicado (B5D1E2, APA.Rep: 13).

Este extremo sería corroborado por la profesora que se encargó del grupo diversificado, que señalaba cómo "*las familias ayudaban poco y no entendían muy bien qué les pasaba a sus hijos*" (B5D6D4, PI 2: 6-7). ¿Cuál es, no obstante, el índice de participación o colaboración del resto de familias?, ¿no se cae en este punto en juicios precipitados?, ¿puede, con ser importante, considerarse esa falta de interés y colaboración de las familias determinante de la evolución del rendimiento del alumno en la mayor parte de los casos?

En el Plan Anual de Mejora se hace un diagnóstico si cabe más pesimista: una proporción inusual de alumnos en situaciones de edad y trayectoria escolar anómalas, procedentes de familias de escaso desarrollo sociocultural; repetidores de 8° de EGB que lo son ahora de 2° de ESO y de antiguos alumnos de 7° de EGB con áreas evaluadas negativamente (también en 2° de ESO), y alumnos que sin haber logrado los mínimos promocionan del último curso de primaria a 1° de ESO en los institutos. Esto es, alumnos de los que los centros de Primaria no han tenido problema en deshacerse —se sospecha en el centro—. Alumnos inmaduros en muchos casos y con el añadido de un historial de fracaso escolar. A eso hubo que sumar una situación coyuntural: la carencia de aulas —en construcción por entonces— obligó a alojar a los grupos procedentes de dos colegios en éstos, alterando los criterios de agrupamiento e impidiendo la mezcla que hubiera evitado las notorias diferencias entre ambas procedencias. Más del 25% de los alumnos de 2° de ESO llevaban acumuladas una o dos repeticiones en la escolaridad básica sin obtener el graduado, alumnos seguramente estancados al final de la EGB, en opinión de los profesores del centro. De hecho, el análisis de los resultados académicos confirmaba que un tercio de los alumnos de 2° de ESO acumulaba graves desajustes derivados de su trayectoria escolar. En términos de convivencia, las expectativas no eran mejores. Alumnos con escasos hábitos de trabajo y de convivencia y relación; con problemas para seguir con normalidad las clases, que interrumpían constantemente su desarrollo y entorpecían el trabajo del profesor; con entornos familiares que dificultaban la colaboración. Cuesta creer que el criterio de la mezcla de alumnos, contemplado al principio, se desechara en favor de fórmulas más rígidas de agrupamiento. Una, creemos, buena medida, que no llegó a experimentarse.

En la memoria de evaluación del PAM puede hallarse una alusión a las **pruebas de diagnóstico** utilizadas, que revelaron que los alumnos mostraban *“un fuerte sentimiento de fracaso”* y *“un cierto interés por mejorar su nivel de aprendizaje”*. Un inciso aquí. Si bien desconocemos las pruebas utilizadas, ya atendiendo al carácter objetivo que les adjudican en el centro,, las conclusiones —expresadas en los términos ya referidos— resultan cuando menos sorprendentes: ¿qué prueba dictamina el “fuerte sentimien-

to de fracaso" y el "cierto interés por mejorar" de los alumnos? La noción de objetividad, en este caso, ha de ser puesta en cuarentena. El perfil de estos alumnos es trazado en idénticos términos a los ya presentados. Tan sólo añadir la caracterización de la población, de orden más general, como de mayor "índice de marginalidad". Los profesores señalan problemas de disciplina, agresiones, negativas a hacer el trabajo, imposibilidad de que llevaran el material a clase, etc. En suma, un cuadro donde bajos niveles de competencia y problemas de comportamiento y convivencia colisionan con el trabajo propiamente escolar, situaciones ante las que los profesores carecen en muchos casos de estrategias: ¿fue ese nuevo y hasta entonces —según los profesores— nunca experimentado nivel de dificultades para trabajar en las aulas los que motivaron medidas fundamentalmente curriculares tendentes a la diferenciación, a la segregación?, ¿existen, por así decirlo, unas ciertas condiciones para un trabajo "de calidad", al margen de las cuales ésta no es posible?, y, sobre todo, ¿son este tipo de prácticas —las que dieron contenido al PAM— la "respuesta de calidad" a esas situaciones nuevas? El diagnóstico, por ejemplo, de la profesora del grupo diversificado coincide en señalar la desmotivación y falta de interés de los alumnos ("no desean estar en el instituto y menos estudiar") —en contradicción con los resultados de las pruebas, por cierto—, así como sus bajos niveles curriculares que le obligaron a trabajar con "fichas muy elementales", o sus continuas interrupciones. Parece, en cualquier caso, que las respuestas caen en el capítulo curricular (contenidos instrumentales, adaptaciones curriculares significativas, diversificaciones, etc.) pero con derivaciones organizativas (agrupamiento, flexibilización, etc.). Cabrá contrastar este punto con los cambios, de orden organizativo también, que propone el discurso de la calidad más reciente.

La respuesta consistió, a la postre, en lo que la profesora asignada calificó de "*diversificación encubierta*":

(...) Me parece que estuve 15 o 16 horas a la semana con un segundo. El departamento de orientación hizo un estudio previo y los chavales con unas características determinadas, era una especie de diversificación encubierta. Me dediqué a darles todas las asignaturas, les daba todas las asig-

naturas fundamentales menos las especialidades (inglés, deporte, música) que las hacían con los grupos grandes, y todo lo demás lo daban conmigo. Entre las características, además de tener muy mal nivel de partida —tenían un nivel bajísimo, había chavales que no sabían escribir su nombre con quince años, era terrible, sumaban mal, unas cosas horribles—, eran chavales de muy mal comportamiento, se juntaba todo (B5A5A1B3, PI 2: 6).

Algo que permitió trabajar con ellos de otro modo pero que, al tiempo, redundó en su aislamiento y falta de integración:

(...) Claro, también, estaban ahí aislados, el grupo H se relacionaba poco; la verdad es que eran chavales de difícil relación porque partimos de la base que eran chavales con un problema de comportamiento brutal. Además con poca ayuda de las familias, las familias ayudaban poco y no entendían muy bien qué les pasaba a sus hijos... (B5D6D4, Ibid.: 6-7).

Si la integración es uno de los objetivos deseables en opinión de los profesores, si lograr la integración de los alumnos al margen de su competencia en términos curriculares era una preocupación del equipo directivo, resulta paradójico que las respuestas condujeran hacia fórmulas de diversificación:

(...) Nosotros observamos en estos chicos, que muchos de ellos estaban realmente aparcados en el sistema escolar, apartados incluso físicamente. La adaptación para ellos —lo cual no quiere decir que nosotros hayamos sabido hacerlo mucho mejor— consistía en ‘a mí me daban una ficha y me ponían un pupitre en el pasillo’. Es decir que a veces la manera de atender a estos chicos era segregar, sacarlos del aula. Y ellos señalaban también que se trabajaba muy poco con ellos en el aspecto humano, venían sin el hábito de que se les considerase en su individualidad: fulanito era ‘el problemático’, menganito era el que... Claro la reconstrucción de la autoestima básica de un chico, de la identidad, de la sensación de que uno tiene una identidad. En principio eso no era un objetivo para nosotros, era una manera de tratar a los chicos, de que cuando se les castiga o se les aplica una medida de tal tipo o tal otro, no simplemente se les aplica, se habla con ellos, se contextualiza la acción y no se la convierte simplemente en una

sanción. Yo he visto que varios chicos han reconstruido su autoestima personal y de ahí un poco su condición de estudiantes, otra cosa es la competencia curricular, se trata básicamente de reinsertarlos en el medio escolar... (B5B4, PI 1: 15).

Esa reconstrucción operó en los márgenes de una escolaridad nueva y apenas iniciada, y se desbarataba al exceder esos límites, en el curso de la escolaridad "normalizada".

La **cultura docente** parece un factor determinante en la aceptación de este tipo población, algo relacionado con lo comentado en el apartado anterior. Aceptación que no implica empero un esfuerzo metodológico o de trabajo distinto. La falta de recursos y de profesorado de especialistas y la poca ayuda de las familias dificulta las respuestas a un tipo de alumnado que genera problemas de disciplina, con escaso interés por la escolaridad y fracaso acumulado. Todo ello sitúa las respuestas en el ámbito de la gestión de aula o, a nivel organizativo, en las propuestas de agrupamiento y diversificación. Y es aquí donde la cultura docente, es especial la del profesorado de Bachillerato, constituye un freno, tanto en lo relativo a la diversificación del perfil del alumnado como a la flexibilidad organizativa (y docente, habría que añadir):

Eran chicos muy difíciles de atender en el aula, con una respuesta poco habitual, como por ejemplo encontrártelos subidos encima de las sillas, poco respetuosos con el material, muy díscolos, desobedientes, intranquilos, porque no tenían ningún interés en continuar obligados hasta los 16 años; les estaban obligando a estar un poco como encerrados hasta los 16 años y su interés estaba un poco más en la calle, lo que hacían fuera, y era gente que venía acumulando fracaso tras fracaso y la perspectiva de estar unos cuantos años más fracasando sistemáticamente les hacía estar muy rebeldes en clase. Los profesores que estaban acostumbrados a alumnos de BUP chocaban con esto, y los profesores suyos no chocaban pero conocían a estos chicos, pero estaban en un sistema organizativo diferente del que habían tenido en la EGB, y había que intentar acomodar un poco esto, había que dar una respuesta desde el centro, con las dificultades organizativas que había aquí... Eran chicos que muchos de ellos apenas sabían escribir, hacer las operaciones básicas, y eso trastocaba muchísimo el

ambiente en la clase; realmente era difícil dar clase en esos grupos, había algunos profesores reventados, agotados, empleando más energía en mantener el orden que en impartir unos conocimientos básicos, y unos procedimientos, y unas actitudes... (B5A4C4, PI 3: 5).

La procedencia del profesorado afecta, insistimos, a la percepción de las características del alumnado. Lo que para unos genera una docencia problemática, directamente relacionada con los problemas de gestión del aula, para otros no tanto:

(...) Para mí la docencia no era problemática. Para mí eran chavales que tenían problemas pero no tanto como los que yo estaba viviendo en las aulas-taller. Sí vi que no se adaptaban, que había que darles respuesta, que la estructura que teníamos no era la adecuada... pero yo no he sufrido esa parte de la docencia problemática, yo me adaptaba al grupo y tiraba para adelante (B5C4, PI 2: 2).

Lo que sí perciben de manera similar todos los profesores son las condiciones de trabajo en este contexto de "heterogeneidad exacerbada", como nos recordaba esta misma profesora:

(...) Por otra parte si hay alumnos con problemas de todo tipo —y desde luego ningún profesor tiene en su mano la solución a todos los problemas— habrá que buscar especialistas para poder echar una mano en determinados problemas. Este instituto es un instituto de integración, y además con minorías, tenemos un amplio abanico, en una clase te puedes encontrar con muchísimas realidades diferentes. Y es muy frustrante como profesor, si te tomas en serio tu profesión, el no poder llegar a todas las realidades, pero lo cierto es que eso ocurre... Yo estoy dando clase a grupos de treinta y tantos, menos el grupo de diversificación que tiene quince. Pues, mire usted, no llego, es imposible que llegue (B5D3, Ibid.: 9).

Al igual que ocurría con las tutorías, ciertas actuaciones escapan a las tareas percibidas por los profesores como propias. En estos casos, la llamada al especialista, al experto, ¿es otra manera de sacar los problemas del aula? Si así fuera, y entendidos esos especialistas como una mejora de los recursos y las condiciones de trabajo, no colaborarían a la mejora de los

procesos, tan sólo a su fragmentación o parcelación (alumnos ora competencia del profesor ora del especialista, ídem con las tareas), aquella escisión sobre la que argumentamos anteriormente.

Si nos enfrentamos a poblaciones más heterogéneas, si parte de esa población resulta especialmente problemática, los modos de actuación en el aula y de organización requieren de respuestas distintas, más imaginativas en opinión del equipo directivo. Que la cultura docente resulte un problema afecta a ambos ámbitos, el del aula y el de centro, porque tiene que ver con los requerimientos de un cambio metodológico, del que ya hablamos, y de gestión del aula, de un lado, y con la articulación de medidas organizativas en las que hay escasa tradición, de otro —algo que pesa más, al parecer, que el cuestionamiento ideológico de tales prácticas—.

Y es aquí donde entran en escena otras consideraciones: el problema adquiere carácter comparativo cuando se considera la población del centro en relación a los de otros y, en particular, la de los centros privados. El discurso se reviste entonces con ropajes más clásicos: el centro se preocupa por los resultados y éxito posterior de sus alumnos, y lo hace en **comparación con otros centros**, en especial con aquellos que hacen una selección previa de su población, filtrando los sectores más problemáticos de la misma:

(...) Sobre todo cuando lo que te viene es una representación de toda la población, aquí ya no se selecciona a los niños, como antes en los institutos de BUP, que iban sólo los que tenían posibilidades de estudios futuros, ahora es que te viene 'todo', lo mejor y lo peor, y vienen los chicos realmente problemáticos, con familias rotas, muy divididas, con problemas de alcohol, de drogas, etc., y eso genera problemas, genera tensiones, pero no en un número ni cualitativamente de la importancia que había en aquel momento de choque. El tipo de medidas que hemos ido tomando, el tipo de atención a las cuestiones disciplinares, al tratamiento de los chicos, a la atención a la diversidad y todo eso, yo creo que ha permitido que el ambiente del centro se haya estabilizado, hay problemas de disciplina pero no es un centro problemático (B5D6, PI 3: 6).

En la consideración de la calidad pesa, por tanto, las **características diferenciales de la población de alumnos:**

Nuestro centro al principio se caracterizó por acoger a aquellos alumnos que en los otros centros no iban a prosperar; aquí venían, digamos, los que se veían que iban a fracasar en el otro sistema educativo, y los primeros años fueron problemáticos en el sentido de que aquí venía una población bastante tendente al fracaso, pero se les atendía, había unos planes de diversificación, una atención a la integración —todavía no había minorías. Pero los padres yo creo que apreciaban el esfuerzo que hacíamos por atender las diferencias de los chicos, pero al mismo tiempo se veían preocupados porque los resultados de los chicos al final de la secundaria no eran buenos, y cuando esa promoción terminó 2º de bachillerato y se presentó a la universidad no fue una promoción exitosa en la universidad, porque venían con unas lacras, con unas rémoras, porque eran unos niños de alguna manera seleccionados. Cuando se ha ido estabilizando la población, nuestros resultados académicos son comparables con los de los otros centros y con los de la zona de (...), incluso en algunos casos hasta mejores (B5B3B4 Ibid.: 6).

Esto es, la **calidad de los resultados** remite a las condiciones de partida, la valoración de aquéllos no puede hacerse sin atender al carácter diferencial de éstas. Algo que está en la línea de las tesis sobre el “valor añadido”: el que cabe atribuir a los centros en virtud de la distancia entre resultados finales y condiciones de partida. No obstante, la valoración inicial se hace en relación a baremos nacionales; la final con la mirada puesta en los centros del entorno.

7.3.2.- RENDIMIENTO Y FRACASO ESCOLAR.

(...) Primero, les sorprendía, cómo es posible que un alumno llegue a un nivel tal sin conocer a lo mejor la base fundamental, cómo ha llegado este alumno hasta aquí. Eso es una rémora, demuestra que hay un fallo de sistema, en algún sitio se ha equivocado alguien para que un alumno llegue en esas condiciones (B3E3B5, APA.Rep: 11).

En este apartado aparecen algunos de los tópicos y argumentos más asentados (socializados) del discurso de la calidad: rendimiento, fracaso escolar, diferencias entre escuela pública y privada, niveles, etc. La afirmación de la representante del APA revela que la preocupación de los profesores sobre los **niveles de los alumnos** llegó a percibirse más allá del claustro. El discurso de los padres se torna aquí reconocible:

Nosotros hemos debatido siempre el tema del fracaso escolar, pero no sólo en secundaria, desde primaria, en cualquier foro —hacemos unas jornadas educativas todos los años. Creo que lo que se trataba, el fin era que no se te quedara nadie 'fuera del circuito', recuperar al máximo, dentro de las posibilidades de cada uno. La ventaja de la LOGSE es la escolarización hasta los 16 años, entre los 14 y los 16 desde que se instituye este nuevo sistema, no se queden ahí perdidos, no tiene edad laboral... Esa era una de las ventajas, pero ¿la desventaja cuál es? Pues que son un poco mayores y si no les interesa realmente son más duros para hacerlo ver, y eso crea ciertos disturbios e incomodidades al resto de los que sí están interesados en seguir (B3E2E3, Ibid.: 5).

(...) Eran no tanto los que tenían el problema de inadaptación o de no progresar, es decir, los que venían con mala preparación, sino los que venían bien preparados y se veían envueltos en un río de aguas más que turbulentas... (B3, Ibid.: 3).

El debate de "los buenos y los malos alumnos", o de cómo los segundos perjudican a los primeros, plantea disyuntivas de difícil solución, aparentemente:

(...) En la asociación nos quejamos que los alumnos con una normalización absoluta, es decir, los alumnos llamémosles de aprobado hacia arriba, son precisamente quizás de los que menos se ocupen, porque está todo el sistema volcado en tratar de tirar del que va mucho más inadaptado, débil o flojo; entonces, nosotros nos quejamos muchas veces de que la población de que menos se preocupan, entre comillas, que sí se preocupan, es de los alumnos que van bien, porque como van bien... (B3, Ibid.: 7).

¿Cómo atender a los alumnos con bajos niveles sin perjudicar a los “*alumnos normalizados*” (sic.)?:

(...) Yo creo que no fue tanto el que se quedaran como el que no fueran capaces de seguir, no inquietaba menos el que tengan que repetir por ejemplo para sacar un programa como el que no se descuelguen absolutamente. Lo que nosotros no podemos admitir como padres es que ningún chaval, por delicado o complicado que sea, el sistema no tenga una respuesta para él.. (B3E2, Ibid.: 5).

Las inquietudes eran prácticamente las mismas que las del profesorado y del equipo directivo, incluso del inspector que atiende a este instituto; había muchos padres que venían a la junta directiva a quejarse que, por ejemplo, un hijo de cualquiera de ellos que había tenido una escolarización magnífica y unos resultados espléndidos, había coincidido en una optativa con otros que probablemente no estaban interesados en nada, en un grupo de los que probablemente iba muy mal. ¿De qué se quejaban? Que había que darle una solución, es decir, los alumnos que llevaban su programa bien no podían estancarse hasta tal punto —para tratar de recuperar a los otros— que se quedaran muy rezagados, y esa inquietud nosotros la transmitíamos y veíamos que los profesores estaban en la misma onda. Tampoco el movimiento de alumnos, los reagrupamientos a lo largo del curso eran complicados, porque entonces el espacio no era tan problemático como ha sido después, pero sí eran complicados en el sentido de cualquier familia que le dijeras que un hijo que iba muy bien se iba a volver a acoplar en otro grupo que fuera mal no le hacía ninguna gracia, y lo que pretendían era que de cualquier forma se le diera una solución sacando a su hijo de esos grupos tan negativos, o buscándoles alguna vía, y la vía que se busco fue la del Plan. Es decir, nosotros propusimos que se hiciera un estudio muy a fondo de manera que no se pudiera perjudicar a nadie, se trataba de dar una solución formativa y educativa a los problemas no de crear más problemas a los que no los tenían. Con un estudio en profundidad, caso por caso, aquí el tema del grupo tampoco vale porque en un grupo pueden coincidir distintos alumnos de distintos tipos. Las soluciones que nosotros propusimos, sin saber que se pudiera hacer un plan que tuviera un nombre, eran en ese sentido, de intentar reagrupamientos nuevos y darles una respuesta concreta, y que los chavales que venían francamente bien no se vieran tampoco perjudicados, claro está (B3E4D5A1, Ibid.: 3).

Valga este largo fragmento para entender cómo se justificaba en aquel momento el contenido del PAM, esto es, la práctica de diversificación. Nos parece que, entendiendo que la situación pudiera resultar preocupante, ora el análisis ora la solución adoptada estaban en algún modo formateados; el diagnóstico, la medida y su justificación, por decirlo de otro modo, se enmarcan en un determinado discurso sobre los niveles de rendimiento y las fórmulas escolares de respuesta a esos problemas. De ahí que resulte aún más chocante la afirmación de que el sistema se vuelca con “los débiles”.

En la percepción de los profesores parece existir una relación directamente proporcional entre **rendimiento y homogeneidad de los grupos**:

Donde mayores problemas se crean es en los segundos y terceros, porque en los segundos es donde acaba el ciclo y queda ya un número de repetidores bastante alto. ¿Qué ocurre?, que aunque los primeros vengan con un bagaje bastante bueno se encuentran que grupos que eran bastante homogéneos se les añaden seis, ocho repetidores, más los casos problemáticos que se incorporan de otros centros... (B3B5, PNI 1: 3).

Lo que revela que los centros de Secundaria —algo ignorado por los profesores en sus afirmaciones— también disponen de sus propios filtros internos y sus embolsamientos, un problema en su nivel (un tapón) y una ventaja en los posteriores (más filtrados).

La puesta en marcha de la ESO habría aumentado la heterogeneidad de los grupos, a lo que se une la sospecha de los profesores de que desde ciertos centros de primaria se han “agilizado” las promociones:

(...) Yo como padre me preocupo de los resultados que mi hija pueda obtener, y está en un centro público. Porque mira, hay grupos en este centro, en segundo que son los grupos que yo trabajo normalmente, que funcionan bastante bien porque son grupos que llegan a ser algo homogéneos. Pero tu imagínate un grupo, donde yo soy tutor, que hay: de 28, 12 repetidores, dos que están dos años por encima de la edad (repetidores de dos cursos), otro grupo de chavales con dificultades bastante serias en todas

las asignaturas, y otro ya con unas dificultades gravísimas... Por muy profesional que seas, por mucho esfuerzo que pongas, ¿cuáles son los resultados?, ¿pueden ser muy positivos al final? Pues estoy convencido que en ese grupo hay cuatro, cinco, siete alumnos que verdaderamente se están aburriendo. Entonces, ¿cuál es la solución? Me imagino que los programas estos de calidad de la enseñanza lo que buscan son soluciones a todo esto. Yo, como padre, ¿qué hago?, ¿tengo a mi hija en un grupo así?, ¿la tengo dos años o cuatro y cuando salga ya no tiene solución? Si tengo medios económicos la llevo a un centro privado, donde sé que hay ciertos filtros, y es lo que está ocurriendo, un montón de alumnos de la enseñanza pública está emigrando a la enseñanza privada. Sí, hay zonas donde los institutos están creciendo todavía en número de alumnos, pero te vas a otras zonas de (...) y es todo lo contrario: los centros públicos están medio vacíos y los privados y concertados están aumentando. Y no es estar a favor o en contra de la pública o privada, es algo lógico: yo como profesional de la enseñanza puede ver una cosa, pero como padre quiero resultados, y si no los tengo... Que los padres que estén preocupados lo veo razonable (B3E1B5, Ibid.: 3-4).

La cita anterior nos sitúa en el terreno donde se cruzan la óptica del profesor con la del padre, curiosamente, aparecen la supuesta **diferencia de calidad entre la oferta pública y la privada**. En suma, en el tránsito de 2º a 3º de la ESO comenzaría a haber un número mayor de repetidores y una diversidad hasta entonces desconocida de niveles de rendimiento. Una de las consecuencias lógicas de esta tendencia sería la huida de los padres hacia la oferta privada, donde es más fácil mantener esa homogeneidad (gracias a los aludidos filtros). Cuestión que habría de rastrear y que olvida las diferencias económicas como factor de acceso a un tipo u otro de oferta. Con todo, la reflexión de este profesor resulta reveladora por la ausencia de compromiso, por la visión esquizoide con que lee las posibilidades educativas de un sistema y otro. La consecuencia, con todo, más notoria de todo este proceso es, sobre todo en la percepción de los padres —y en la percepción que los profesores tienen de la percepción de los padres, cabría añadir—, es que en los grupos el menor nivel de algunos alumnos unido a los problemas de indisciplina y falta de interés, redundan en perjuicio del resto. Argumento clásico en la literatura sobre fracaso y en la relativa a prácticas de agrupamiento. Los profesores, ya lo señalamos

antes, se enfrentan a grupos más heterogéneos —algo que está a la base tanto del tema de las metodologías como de los agrupamientos— y a una población que puede generar con facilidad “bolsas de fracaso”. Lo que los padres llaman “evitar descuelgues” de los alumnos con peores niveles significa igualmente “evitar molestias” al resto. Aquí se nota que ha el discurso sobre los “objetores escolares” ha calado. La pregunta es, ¿esas bolsas las generan los déficits de los alumnos o el centro contribuye en algo a conformarlas?

En cualquier caso, es evidente que ese descenso de los resultados, que se relacionaría con un descenso de los niveles generales de la población —de la población ampliada de los centros—, fue determinante en la composición del grupo objeto del PAM, y constituyó la fuente principal de problemas para el desarrollo del trabajo en el centro. Cuando los profesores señalan que así era muy difícil trabajar no mencionan los resultados obtenidos pero se adivina un descenso en los mismos o, en su caso, una percepción de la necesidad de flexibilizar los baremos a riesgo de aumentar el nivel de fracaso. Precisamente, la falta de **indicadores claros de éxito/fracaso** es una de las carencias a las que se alude, un hueco que el modelo de gestión de calidad viene a cubrir, es éste como en otros aspectos. Se relaciona el éxito/fracaso del centro con la población que atiende, lo que nos situaría de algún modo en el terreno de aquellas teorías que, en el marco del discurso de la calidad, hablan del “valor añadido”, esto es, donde la calidad es relativa a la mejora lograda teniendo en cuenta los niveles de partida y no se considera en términos absolutos. Llevada al extremo esa lógica, los resultados generales no empeoran por que haya un grupo de alumnos con problemas más serios; pergeñar para éstos una vía alternativa introduce una duplicidad en el discurso.

En todo caso, para los alumnos con peores niveles de rendimiento y problemas de conducta el agrupamiento del PAM fue una respuesta, una forma de “*romper la cadena de fracaso*”:

Y sobre todo que tuvieran éxito, el objetivo era que cualquier trabajo que me hicieran fuera un trabajo gratificante porque habían tenido éxito,

romper la 'cadena de fracaso', es decir, 'ves como puedes', 'ves que bien lo has hecho'. Darles mensajes de éxito, de que podían... (B3A1B5, PI 2: 11).

Las palabras de la profesora encargada del grupo de diversificación anuncian objetivos distintos para alumnos condicionados por un **historial de fracaso escolar**, sobre el que, por otro lado, no parece haber demasiadas esperanzas:

(...) Los chavales estaban mucho más a gusto y habían sido capaces de ver otro punto de vista, no el punto de vista del fracaso sino ver que ellos podían, y cuando un chaval ve que puede realmente tira un poco más. Luego hay que seguir tirando de ello, porque tampoco fue un trabajo milagroso —al fin y al cabo fue de enero a junio, y fue un hecho puntual en su vida, entonces eso se puede volver otra vez para atrás—, pero en principio la salida fue como bastante airosa. Luego ya, la historia personal de diez años de escolaridad no se puede borrar en seis meses, eso sería absurdo plantárselo, lo que tu puedes hacer es dar una pincelada de que algo puede ser positivo, de que puedes tirar para adelante, y que por lo menos hayas tenido un periodo más o menos satisfactorio... (B3B3A1B5, Ibid.: 12-13).

Se puede afirmar, en este sentido, que los profesores perciben un historial de fracaso en los alumnos como determinante de su posterior evolución escolar, y, en lo que hace a su trabajo, un indicador de la necesidad de posibilitarles algún tipo de salida, lo que implica alternativas curriculares, itinerario y capacitación distintos.

En el PAM se advierte una preocupación por los resultados:

La mejora de la calidad de los resultados en próximos cursos depende en gran medida de la capacidad que los equipos docentes desarrollen ahora, al poner en práctica las medidas transitorias de urgencia que constituyen el Plan para este año (B3D5, PAM1.Doc: 27),

En cuanto al carácter transitorio de las medidas, hay que señalar que se refiere únicamente al adelanto de la diversificación a 2º de ESO, algo que no tendría continuidad pero abrió un itinerario para este grupo en parti-

cular. ¿Redundó esa medida en la calidad de los resultados del centro o tan sólo en la percepción de los padres?, ¿tuvo, tal vez, un efecto placebo sobre el conjunto? Preocupación vecina de la de los resultados es la de los niveles de rendimiento:

Si actuamos sobre un número determinado de alumnos de 2º de ESO (...) pensamos obtener un beneficio inmediato no sólo para ellos, sino para el resto de alumnos de los grupo que, con una mayor capacidad de aprendizaje, vana a progresar a un ritmo más acorde con sus posibilidades. Se responde así a las expectativas de los padres de los alumnos, que ya han expresado cierta preocupación, ante la heterogeneidad de situaciones que se dan en los grupos clase, por la calidad de los resultados que se alcanzarán (B3D5, Ibid.: 28-29).

En realidad se trata de uno de los tópicos más persistentes del discurso de la calidad, el de los **niveles de rendimiento**, el de “los buenos y los malos alumnos”, y cómo el ritmo de unos se ve perjudicado por el de los otros. Mito recurrente y caro a un discurso en redefinición, pues sigue habiendo un énfasis en los estándares de rendimiento y su medición; viejas fórmulas que anidan en el discurso de los niveles sirven aquí a nuevos formatos discursivos de la calidad. Tales tópicos han sido seguramente interiorizados hasta el punto de resultar poco menos que incuestionables. Relajada la norma, lo heterogéneo se vuelve un problema y la diversidad deviene diversificación. No cabe descartar, como ya dijimos, la relación de esa preocupación por los resultados por la percepción que se tiene al respecto del centro en relación con otros centros del entorno, con las medias, y con otro tópico del discurso, el que se refiere a las diferencias entre la oferta pública y la privada, que se concreta en quejas respecto a los “filtros” existentes en los centro privados —la imposibilidad, al cabo, de seleccionar la población de alumnos (aspecto éste a indagar)—.

En el documento de evaluación del PAM se llega a la conclusión de que, en términos de rendimiento, la evolución del los grupos de 2º de ESO considerados como “*de intervención prioritaria*” fue satisfactoria, hasta el punto de señalar el “*alto nivel de eficacia*” de las medidas adoptadas; en particular, y respecto del grupo diversificado, se advierte que “*todos ellos hubieran fracasado si se hubieran mantenido en un grupo ordinario y con un*

programa de trabajo igual al de otros compañeros" (B3, PAM2.Doc: 14). Nos sigue pareciendo que lo que se califica de adaptaciones curriculares y atención individualizada fue en realidad un programa alternativo y homogéneo internamente, para alumnos que *"se encontraban en la frontera del abandono y con una seria desmotivación por todo lo escolar"*. Se recuerda que el 50% del grupo superó el primer ciclo, si bien la entrevista con los alumnos y algunas respuestas de los profesores revelan que la evolución de estos alumnos quedó de algún modo determinada por su paso por el grupo, como puede advertirse en la siguiente secuencia:

—En aquel segundo que trabajasteis de forma vamos a decir especial, ¿mejoraron vuestras notas al final?

— Sí, bastante.

—¿Notabais, al margen de las notas, que ibais aprendiendo más?

—Sí, porque te ponían más atención y tu tenías que poner de tu parte.

—¿Estabais más motivados?

—Era más fácil.

(...)

—En los papeles que he leído decía que en aquel 2º H se trabajaba con objetivos que teníais que ir cumpliendo..., ¿os acordáis de eso?

—Nos decían que cuando saliéramos de allí teníamos que ir a un tercero de nivel normal...

—¿Y fue así?

—Sí.

(...)

—Después de aquel año, los que estuvisteis en 2º H, ¿ya no trabajasteis con grupo de diversificación?

—No, estuvimos en tercero normal, luego este año nos pasaron a 3º de 'diver'.

—¿Habéis repetido?

—Sí.

—Y al pasar al 3º normal, ¿cómo fue el cambio?

—Fatal, me quedaron todas.

(B3A1, AAI: 5-6).

Como ellos mismos observaron, con el paso a un 3º de diversificación les fue mejor. ¿Cómo considerar, entonces, la trayectoria seguida

después?, ¿no es, acaso, un peregrinar “en la frontera del abandono”? Son, en su mayoría, alumnos que fracasaron al volver a “grupos normalizados”, que engrosaron las filas de otros grupos de diversificación, que comienzan una escolaridad alternativa y con escasas perspectivas de progreso académico.

Finalmente, preguntamos al director si se sentía de algún modo presionado por los resultados del centro:

(...) ¿Por los resultados académicos? No, la verdad es que no. No me cabe duda que., sería mentir decir que no me interesa como salgan al final los chicos, los resultados son una variable muy importante para medir el éxito de un sistema o de un centro escolar, pero no me siento presionado como pueden sentirse los programas de la ‘tele’ por el índice de audiencia. Nosotros tenemos una especificidad, tenemos una población que nos viene y que nunca vamos a poder sacar con éxito total, digamos ese éxito académico de resultados, de promoción total, ni de 100% de aprobados, ni nada de eso. No es eso lo que pretendemos ni mucho menos (B3B5, PI 3: 7).

Hay que insistir aquí en la **relación entre resultados y condiciones de partida**. Desde esta óptica la calidad no se define de igual modo en todos los casos —al menos en el terreno de los resultados, no así, como veremos, en otros aspectos—; más que una mejora absoluta se trataría de la mejora relativa que remite a los resultados previos o a la especificidad, como señala el director, de la población con que se trabaja. Calidad se entiende entonces como distancia entre dos puntos. Pero, la existencia de una población que no asegura un éxito completo en términos académicos, ¿distingue ‘calidades’ según poblaciones? Entramos en el apartado de las calificaciones, de las salidas:

(...) Sí me preocupa que los chicos que terminan aquí puedan hacer una carrera con un mínimo de condiciones equiparable a los que puedan salir de otro centro, pero los que vayan a hacer la carrera, sé que de aquí va a salir siempre gente cuyo interés no sea la carrera universitaria, será un ciclo formativo de grado superior, o simplemente la titulación en secundaria. En ese sentido me gustaría que hubiera más nivel de titulación en secundaria obligatoria, pero, bueno, esto es lo que tenemos, esto lo estamos inten-

tando definir entre todo el claustro y mejorar cada vez un poco más en esa línea. Pero no me siento especialmente presionado por los resultados, todavía, no sé más adelante (B3B4, Ibid.: 7-8).

¿Apunta esa diversificación de las salidas a una diversificación de la oferta curricular?, ¿no requiere igualmente de un tronco común, de un retraso de la selección o la segregación de ramas?

7.3.3.- LA CUALIFICACION DE LOS ALUMNOS: LAS SALIDAS.

(...) No, no... [preocupación] por los resultados en el sentido académico quizá no, pero sí por los resultados en cuanto a aprendizaje efectivo... Desde ese punto de vista, la posibilidad más interesante que yo veía entonces y sigo viendo es que podamos diseñar un curriculum un poquito más significativo, más procedimental, más de habilidades, en todas las áreas... (B4, PI 1: 5).

La preocupación de los padres se da siempre, porque quisieran garantizar que cuando traen sus hijos a un instituto van a tener suficientes garantías para que los chicos accedan a la universidad o a los ciclos formativos con suficiente soltura. Entonces, hay chicos que van perfectamente y otros que no. En ese sentido, nuestros resultados son homogéneos (B4, PI 3: 7).

Estos fragmentos nos permiten continuar justo donde lo dejamos en el apartado anterior y conectar, al tiempo, con algo que ya recogíamos en el capítulo curricular, a saber, el énfasis que algunos profesores ponían en las competencias antes que en los contenidos entendidos de manera más tradicional, de un lado, y la mayor presión existente en los centros de secundaria por la cercanía de las salidas académicas o laborales, de otro. En un caso, las características del alumnado obligan en cierto modo a entender los mínimos curriculares y los resultados en otros términos, en el otro, el debate de las salidas aparece ligado a la nueva configuración del sistema educativo, en particular, a la extensión de la obligatoriedad. Más allá del tópico de la "sala de espera", traído en algún caso, los profesores hablan

de la **diversificación de las salidas**; si el antiguo bachillerato parecía dirigido únicamente a la Universidad, ahora las posibilidades son otras:

Creo que de los centros de Bachillerato a los de secundaria actual sí hay una diferencia. El centro de BUP era un sitio en el que entraba una cierta cantidad de alumnos e iba encaminado a la selectividad, y ahora nos planteamos otra cuestión. Tenemos un bachillerato dirigido también a la selectividad pero no creo que sea el objetivo fundamental. El objetivo fundamental es que saquen el graduado de la ESO en cuarto, y después si quieren sigan un bachillerato. El centro de BUP estaba más encaminado a la universidad, éste está más orientado a otras múltiples salidas. Lo que pasa es que no si la sociedad... nosotros les apuntamos a cinco salidas y luego las salidas son agujeros pintados en un muro...

Los centros cambian, porque en vez de la única salida queremos dar otras salidas, pero ¿las hay?, ¿la sociedad tiene entradas para ellos? Esa es la cuestión. Yo por lo menos no lo tengo muy claro (B4E2, PNI 2: 11).

¿Esto es, las posibilidades del adentro —las distintas trayectorias o itinerarios curriculares— tienen que ver con las del afuera de la institución escolar —el mercado laboral—? Que esa diversificación de las salidas se corresponda con la diversificación a nivel curricular es algo que aparece expresado en el discurso de los padres cuando se habla de distinguir a los alumnos en función de su futuro académico o no, advirtiéndoles la necesidad de dotar de unas capacidades mínimas a alumnos que habrán de enfrentarse a un futuro laboral inmediato y, más aún, de “no abandonarlos” en la medida de lo posible:

(...) Había que darles una solución, esos alumnos no podían de ninguna manera salir del sistema. Había que proporcionarles unos conocimientos básicos, unas destrezas, al menos unos mínimos, que hubiera una respuesta para ellos. ¿Que piensan en sus posibilidades laborales? Evidentemente futuro académico no tenían. Pues vamos a proporcionarles un mínimo de conocimientos para que les faculten para acceder a la vida laboral cuando tengan la edad, y que, incluso, en un momento dado de su vida puedan si lo desean, si se ven con fuerzas, volver a retomar unos determinados estudios. (...) Es decir, no dejarlos abandonados a su suerte, intentar

que al menos dignidad y su autoestima salieran un poquito más reforzadas... (B4A1E2, APA.Rep: 12).

Sigue presidiendo este discurso, en cualquier caso, la exigencia de no perjudicar a los "alumnos normales". Se advierte, asimismo, un cierto determinismo en lo relativo al progreso y posibilidades de parte del alumnado y, tan grave al menos, un olvido de los objetivos generales —así redefinidos— y mínimos de la etapa, de su sentido al cabo. A este respecto, desde el equipo directivo se señala que las expectativas de titulación suelen cumplirse pero que, si bien es necesario dotar a todo el alumnado de unas capacidades mínimas, el curriculum no puede ser igual para todos, reclamando un cambio de mentalidad que permita un mayor ajuste a las necesidades de los alumnos:

Hombre, lo que está claro es que hay alumnos sobre los que las expectativas son de titulación al final de la etapa secundaria y por tanto el compromiso es que adquieran las capacidades necesarias para acometer lo que venga detrás, sea Bachillerato, un ciclo formativo o el mundo laboral. Pero hay alumnos en los que ya, y no es ser determinista, se sabe que no van a llegar a la titulación, bien porque su bagaje anterior es lo suficientemente denso como para que no, bien porque sabemos que las expectativas personales y familiares no van encaminadas a eso, sino que van encaminadas a finalizar la etapa obligatoria de escolarización en el curso que les pille, es decir, cumplir los 16 (normalmente en tercero) y abandonar el sistema educativo y buscar un trabajo. Lo que sí tenemos que prever es, tanto para aquellos que van a progresar en el sistema educativo como para aquellos que lo van a abandonar en la primera ocasión que tengan hay que garantizar una consecución de unas capacidades mínimas. Lo que pasa es que han de ser distintas, yo no puedo pedirle lo mismo a quien al final preveo que puede hacer Bachillerato que quien sé que me va a abandonar el centro dentro de tres semanas. Ahí es donde surge un poquito el vértigo de distanciarte del diseño curricular oficial, porque hasta ahora nos sentíamos muy sólidos agarrados a él, pero cuando me suelto y empiezo a navegar por las necesidades reales del alumno, un alumno, por ejemplo, al que le tendría que estar enseñando sintaxis de la oración compuesta y no sabe leer todavía, cuando me alejo del curriculum y doy el paso de decir 'me niego a intentar enseñarle sintaxis de la oración compuesta a este alumno, sino

que voy a dedicar mis esfuerzos —porque se me va a marchar en cuatro días— a que por lo menos salga de aquí pudiendo leer un contrato, que no le engañen'. Ese es el compromiso de esas capacidades mínimas que deben acometer porque si no estamos perdiendo el tiempo nosotros y ellos. Es un salto de una mentalidad que comienza a cundir más pero no es generalizada todavía. Sí que empieza a surgir, y de hecho se generalizará el día que sea una necesidad del profesor, es decir, 'tengo determinados alumnos con los que no puedo trabajar y he descubierto que trabajando esto otro me va mejor' (B4A1, PI 4: 14-15).

Esto es coherente con lo expresado en el apartado de los contenidos por los propios profesores y, en cierta medida, se corresponde con las aspiraciones manifestadas por los padres. En particular, el énfasis en las competencias o habilidades básicas, en la **capacitación como discurso**, atraviesa distintas categorías y parece nuclear el pensamiento de los profesores ante la nueva situación. Podría darse el caso, no obstante, de que el descenso de los niveles se viera reforzado por un descenso de las expectativas, por una rebaja en los contenidos. Habría que considerar hasta qué punto este aspecto se cruza con las dificultades para trabajar con poblaciones heterogéneas, esto es, la traducción práctica de las adaptaciones curriculares y el discurso de la diversidad, y sus implicaciones en lo que hace al progreso y salidas de los alumnos: su concreción en prácticas de diversificación curricular. También aquí es apreciable una duplicidad en el discurso: los profesores no tienen objeciones a alejarse del currículo oficial con algunos alumnos (fuera del grupo y agrupados), pero no parecen tan proclives a descender al nivel de los alumnos con problemas para acercarlos a los objetivos y contenidos de ese currículo en sus grupos de referencia.

Un último aspecto a examinar es el de la preocupación del centro por la **proyección académica o laboral de los egresados**, algo a lo que ha contribuido el modelo de gestión de calidad ensayado y que se concreta en la elaboración de un cuestionario de seguimiento. Las encuestas habrán de confirmar o refutar lo que a nivel intuitivo y de las impresiones recogidas por los profesores parece traducirse en una correspondencia entre expectativas y resultados:

(...) Por lo que sabemos de ellos ha habido una evolución muy diferenciada: algunos están teniendo mucho éxito en sus estudios superiores, otros están trabajando, otros ya tienen sus negocios propios, otros están en ciclos formativos de grado superior y están muy bien, es curioso ver como algunos alumnos a los que aquí poníamos muchas pegas para aprobar porque veíamos a lo mejor que en la carrera no iban a ser alumnos que pudieran prosperar están teniendo mucho éxito, otros que aquí hubiéramos apostado todos por ellos han tenido más dificultades, también porque se han metido en carreras más difíciles; pero la verdad es que van saliendo todos. Hasta ahora tenemos una idea un poco intuitiva, por lo que sabemos de ellos, por lo que oímos, por cuando vienen a vernos... Lo que hemos hecho es diseñar un cuestionario para enviar a las promociones de antiguos alumnos, tanto los que terminaron 4º de ESO como 2º de bachillerato, precisamente para conocer cuál es su situación actual, si están trabajando, si están estudiando. Eso se ha elaborado dentro de uno de los grupos de trabajo de la gestión de calidad, se van a mandar a hora los cuestionarios, se recogerán los resultados antes de fin de curso, y la idea es que eso sirva un poco de germen para potenciar la asociación de antiguos alumnos, y además nos va a dar un poco la idea del impacto que tiene la formación nuestra en ellos (B4, PI 3: 8).

En consecuencia, el modelo introduce una atención especial a los resultados en términos de promoción, algo que puede aparecer expresado directamente en un indicador o relacionarse de manera indirecta con otras variables: satisfacción del cliente, relación con el entorno, etc. Esto es, la productividad del centro en este aspecto, los resultados que arroja en términos de titulación y oportunidades de progreso académico o laboral parece ser uno de los elementos considerados por el modelo en relación a su calidad. De hecho, la preocupación por los resultados está relacionada con las expectativas de salidas y cualificación de los alumnos, o su ausencia, como aparecía expresado en el Plan Anual de Mejora:

De no mediar una actuación compensatoria de urgencia, muchos de estos alumnos habrán de promocionar de modo automático al segundo ciclo de la etapa, sin haber alcanzado los mínimos requeridos para el primero. Su destino último sería agotar su tiempo de permanencia en el sistema escolar hasta que, por la edad o por inadaptación acumulada, lo abando-

nen; sin alcanzar, por supuesto, la graduación de ESO ni tampoco el graduado escolar... (B4, PAM1.Doc: 9).

En lo que hace al grupo de diversificación objeto del PAM los referentes apuntan a cualificaciones de otro tipo, cuales son las de los Programas de Garantía Social, *“con un acercamiento a la parte de formación prelaboral”*:

(...) Nuestro objetivo es permitir que estos alumnos, y los del resto de grupos por ende, alcancen un nivel instrumental y de destrezas suficiente como para acometer con cierta garantía el segundo ciclo de Secundaria, aunque debemos prever la posibilidad de que este alumnado, que en su mayoría cumpliría los 16 años durante 1997 pueda abandonar la escolaridad obligatoria e incorporarse al mundo del trabajo (B4, Ibid.: 34-35).

Es necesario recordar aquí el énfasis puesto en el capítulo de los contenidos en aquellos de orden instrumental y su vertiente práctica, que tal vez remitan a este perfil de cualificación ciertamente básica. Si el PAM pretendía ser una respuesta en ese sentido —se hablaba de *“la satisfacción de haber reconducido dentro del sistema a alumnos con expectativas inciertas”*—, alguno de los profesores no implicados en el mismo no parece pensar de igual modo:

(...) ¿Que se había conseguido? Tengo mis dudas. Siempre se consigue algo, pero tanto como satisfacción... yo a eso no le doy mucho crédito. (B4, PNI 1: 13).

La profesora encargada del grupo no aclara demasiado:

Lo cierto es que creo que la mayoría cumplió los 16 años y siguen aquí. Eso es un indicador. Deben quedar uno o dos en ESO, que han ido repitiendo, y los demás han salido con su edad y no sé en qué condiciones, yo les perdí el rastro (B4, PI 2: 13).

De la entrevista con los alumnos se deduce, como ya señalamos en otro apartado, que su participación en la práctica de agrupamiento fue determinante, esto es, su situación o su itinerario se tornó escasamente

reversible, es más, no contribuyó a alterar sus expectativas de titulación y salidas, antes al contrario, las reafirmó:

—Cuando llegasteis a este centro, ¿qué esperabais?

—A ver si acababa ya...

—¿Qué expectativas teníais de seguir estudiando después?

—Sacarnos la ESO.

—Y luego hacer un módulo de F.P.

—¿Y tú?

—Acabar la ESO.

—¿y después?

—Salirme del instituto.

—¿Tú también?

—Yo hacer un módulo también.

(...)

—Desde que entrasteis al centro a ahora, eso que me decíais que esperabais del centro, ¿ha cambiado?

—Seguimos pensando igual...

—¿No han cambiado vuestras expectativas de lo que vais a hacer después?

—Yo sigo pensando en el módulo ese...

(B4, AAI: 2-3, 7).

En resumen, las condiciones que la implantación de la ESO ha generado en términos de heterogeneidad y características del alumnado parecen haber conducido a un replanteamiento, al menos implícito, por parte del profesorado de los objetivos, del alcance de los programas, y de las expectativas en cuanto a resultados y preparación de los alumnos. Parece existir una tendencia en parte de los profesores a apostar por *curricula* más centrados en competencias, orientados a la capacitación de un alumnado que se antoja distinto, peor preparado y menos motivado. Algo especialmente peliagudo en el contexto de culturas docentes caras a las lógicas de las respectivas disciplinas. Es en el ámbito de la cualificación de los alumnos donde emergen los problemas relativos a niveles curriculares y gestión del aula analizados en otros apartados, por la vía de la redefinición del alcance de los programas, del "hasta dónde es posible llegar con estos alumnos". En suma, se diría que los profesores asisten con cierta perpleji-

dad al cuestionamiento de los supuestos sobre los que se ha construido su puesto de trabajo, en particular, su trabajo con los alumnos, o las condiciones que lo hacían viable. Si éstas empeoran, las expectativas se rebajan, o se diversifican. Lo que era un déficit de entrada acabaría reforzándose en unas prácticas que no nacen del cuestionamiento por parte de los profesores de unas formas de trabajo impugnadas, de otro modo, por las nuevas cohortes de alumnos. No parece, en este sentido, que los nuevos perfiles del discurso de la calidad hayan contribuido a ese cuestionamiento —una reflexión, en fin, sobre la calidad de su trabajo—, más bien tienden a endurecer las respuestas.

7.4.- CUALIFICACION DOCENTE.

En este capítulo contemplamos cuatro aspectos. En primer lugar la formación inicial, de la que encontramos pocas alusiones, tal vez porque los años de ejercicio o la urgencia de las prácticas aleja de las percepciones de los profesores el contenido de aquélla. Sus carencias, en cualquier caso, pueden rastrearse en los siguientes apartados. El ejercicio, la experiencia, introduce a los profesores en culturas docentes, los socializa en modos de entendimiento, códigos y esquemas prácticos. Las distintas culturas docentes del profesorado procedente de contextos institucionales distintos —que entran en relación en el proceso de implantación de la ESO— parecen cruzarse con distintos aspectos de su trabajo, algo que aparece en otros capítulos y sobre lo que hacemos especial hincapié en este apartado. La actualización o actividades de perfeccionamiento y, en particular, la formación en centros, ocupan sendos puntos del análisis, y son de especial relevancia pues es en los formatos de perfeccionamiento donde los nuevos giros del discurso de la calidad encuentran eco, bien porque se dé a tales actividades un contenido cercano a aquéllos, bien porque las prácticas de innovación que nos interesan incorporan un fuerte componente formativo.

7.4.1.- EXPERIENCIA Y CULTURAS DOCENTES.

La experiencia de los profesores y el modo en que se han ido socializando en las distintas culturas docentes, en los componentes institucionales y los rasgos identitarios que conforman sus marcos de entendimiento, es un factor determinante a la hora desarrollar los esquemas prácticos que explican sus actuaciones, portadores por tanto de elementos comunes, consistentes con los de algunos de sus colegas, y distintos de los de algunos otros; es la propia experiencia la que hace que parte de esos elementos sean compartidos, en distintos grados de generalidad, y otros sean diversos, en relación a compañeros procedentes de otros *habitus*, y aun con los semejantes. No es de extrañar por ello que encontremos marcos comunes tras las opiniones de los profesores de Secundaria —categoría nueva, en redefinición todavía, y que remite a la anterior, la que distingue a los profesores de bachillerato de los de EGB—, pero también elementos diversos dentro de la semejanza pues hablamos de personas con ideologías, creencias, trayectoria personal y profesional, etc. igualmente diversa.

7.4.1.1- Formación inicial.

Consideraremos la formación inicial como parte de la experiencia y socialización profesional de los docentes, componente importante de su adscripción o pertenencia a una determinada cultura docente. Puede pensarse que la formación inicial de los profesores, lejana en el tiempo en muchos casos, pasa a formar parte de la cultura docente y las tradiciones de trabajo, sin entrar a valorar el grado de integración de la misma. Tal vez eso explique la dificultad de encontrar alusiones explícitas. Tan sólo en un caso: un profesor señala las **insuficiencias de la formación disciplinar:**

Por relación a lo que es la formación inicial mía, que puede haber sido una formación tan académica, formal y disciplinar como la de tantos hace 20 años, a lo largo del tiempo de trabajo en la enseñanza cada vez he visto más necesario tener una visión lo más integral posible de lo que es el proceso educativo. Ver las cosas sólo desde el ángulo de la lógica interna de la

materia en que te has formado, en las que has sido formado, y probablemente de una manera como muy segregada... yo estoy bastante insatisfecho con la formación universitaria que recibí. Me siento proceder de una formación educativa como muy formalista, yo la llamaría muy formalista, muy poco contextualizada, muy poco significativa (C1C4, PI 1: 1).

Carencias que se anuncian: integración o globalidad de las áreas de conocimiento, visión de conjunto del centro o la organización, falta de orientación al trabajo colectivo, desconocimiento de los contextos de trabajo, etc., cuestiones que vienen a paliar la oferta de perfeccionamiento, la actualización que los propios profesores emprenden o el conjunto de su experiencia.

Cabe resaltar aquí al hecho de que los profesores se refieran poco a los contenidos, a esa formación disciplinar que aquél profesor juzgaba insuficiente; las carencias, por otro lado, pueden situarse en el terreno de las metodologías y la gestión de aula, así como en el ámbito de las programaciones o el diseño curricular donde sí es fácil deducir inadecuaciones o falta de tradiciones de trabajo, en un contexto que ellos mismos definen de heterogeneidad desbordada. De hecho, cuando en la memoria del PAM se habla de la mejora de los procesos de enseñanza se señala la falta de formación de determinados aspectos metodológicos y didácticos relacionados con la atención a la diversidad. Con todo, cabe remitirnos a la siguiente categoría, donde las necesidades de formación aducidas por los profesores apuntan a carencias formativas en origen.

7.4.1.2.-La mezcla de culturas docentes.

La introducción de la ESO supuso la mezcla de profesorado del antiguo bachillerato y la anterior EGB. Los maestros, se nos dice, se mostraron recelosos al principio por cuestiones relativas a la diferente categoría profesional, la desigual jornada laboral, etc.:

(...) Al mismo tiempo, entrar en contacto con los profesores del primer ciclo, que acabaron enseñándonos muchísimo, pero traían también unas reivindicaciones, unas demandas de carácter profesional que nosotros

no siempre podíamos satisfacer, porque claro, lo lógico era que ellos quisieran estar aquí en unas condiciones de trabajo iguales que las nuestras, con el mismo horario, con el mismo sueldo, entonces ellos empezaban a reivindicar eso... (C4, PI 3: 4).

Aspectos que el equipo directivo hubo de atender para favorecer su integración:

El equipo directivo hizo una apuesta muy fuerte, dentro de su plan de trabajo y de lo que era la realidad, por intentar integrar lo más posible a los compañeros del primer ciclo dentro de la dinámica normal de trabajo del centro.

(...) Nosotros luchamos desde el principio para que ellos tuvieran una jornada lectiva muy similar a la nuestra, aunque a ellos en principio les correspondería dar 21 horas lectivas a la semana, nosotros trabajamos desde el principio para que fueran 18. Como eso no pudo ser, conseguimos que fueran 19. Y como éramos uno de los pocos centros que estaban implantando este primer ciclo en los centros de secundaria, tuvimos que luchar mucho y se nos consintió, y a raíz de eso otros centros se han ido sumando. Yo creo que al final se va a conseguir. Entonces eso gustó a los profesores de primer ciclo, se sintieron acogidos (C4D3, Ibid.: 9-10).

(...) No hubo resquemores o rencillas. Si que es verdad que el equipo directivo en ese momento trabajamos un poco por que la integración fuera lo más fluida posible, incorporándoles cuanto antes a los órganos de gobierno del centro, por ejemplo tratando de que hubiera algún representante en la comisión de coordinación pedagógica, un jefe de estudios adjunto que coordinara un poco el primer ciclo perteneciente al cuerpo de maestros; ellos traían un horario distinto, tratamos que el horario no fuera distinto aunque fuera en detrimento de otras situaciones; cuestiones domésticas como que los maestros cuidan recreos y los de secundaria no, pues lo cuidan todo el que se ofrezca voluntario en detrimento de otro tipo de funciones, etc. En fin, una serie de cosas que impedían que se estableciera un sesgo entre quienes son unos y quienes son otros; la diferencia de sueldo o de otras cosas es algo en lo que no podemos intervenir. Aquello se solventó bastante bien... (C4D2D3, PI 4: 2).

La integración habría atendido en principio a aspectos relativos a las **condiciones de trabajo**. El relato de los profesores pone de manifiesto los recelos que la diferente categoría o estatus profesional y las tradiciones cosidas a los respectivos cuerpos docentes, despertaba entre ambos colectivos.

En general, se piensa que la acogida fue buena, que no hubo problemas de integración y que el clima es positivo. En cualquier caso cabe resaltar que se habla de integración (¿de una cultura en otra?) y no de mezcla o síntesis (de ambas), tal vez porque en la base del choque estarían, según los profesores de Bachillerato, los prejuicios de los maestros:

(...) Hay que decir que eso fue uno de nuestros (por lo menos mío) objetivos importantes, que ese plan tuviese como un resultado indirecto éste, el de integrar, fundir y crear pautas de aprendizaje mutuo, porque son estilos yo pienso complementarios, que necesitan enriquecerse uno al otro, las culturas profesionales. Visto desde una cierta perspectiva ese objetivo se ha conseguido: creo que no hay aquí comportamientos estancos, no se han creado enfrentamientos de ningún tipo, dentro de los departamentos no hay distinciones entre etapas..., otra cosa distinta eso que decíamos antes de la integración de los profesores en unos mismos objetivos de aprendizaje y de desarrollo del currículo, eso es un proceso más lento. Pero lo que es el clima, la relación, fue positivo, aunque al principio sí que es verdad que algunos de los maestros que llegaban venían en actitud muy defensiva, muy reivindicativa, muy celosos de que no se conculcasen sus derechos; ese año se les planteó que tenían que dar las 21 horas, el máximo, eso produjo una actitud un poco beligerante. Pero bueno, creo que fueron los efectos lógicos del arranque (C4C4D3, PI 1: 6).

Es decir, los aspectos laborales velaron otro tipo de diferencias, al menos en el comienzo, que, a tenor de la afirmación de este profesor, no parecen haberse resuelto. En este sentido, podría pensarse que las diferencias se habrían reproducido —sin aparente conflicto— en el seno de los departamentos, internamente. **Tradiciones de trabajo** poco dadas a la cooperación operarían, en este caso, a favor de esa división interna, bien que amistosa o indiferente:

(...) Creo que en nuestro departamento fue un proceso muy bueno, además he estado muchos años en EGB y conozco a la gente, y creo que la aceptación aquí de los profesores fue muy buena. Alguna vez se oye por ahí alguna cosa, que no se les ha aceptado bien, pero aquí no. Yo creo que son las ideas preconcebidas que algunos profesores han traído de lo que era un instituto, y de cómo se les iba a tratar (C4, PNI 2: 3).

¿Aceptación significa colaboración? En el otro extremo, el problema podría radicar en la mentalidad de los profesores de Bachillerato que aparecen como un cuerpo bastante inmovilista y acostumbrado a los modos de organización y la cultura de los centros de bachillerato:

(...) En cuanto a lo que son los hábitos del docente yo creo que somos un cuerpo muy inmovilista. Respetamos mucho la estructura vertical y ordenancista de lo que eran los centros de Bachillerato, muchos procedíamos de este tipo de centros, en mi caso había sido incluso director en uno de ellos y eso te da una estructura de poder determinada; se había asumido ya el enlace de los cuerpos de profesores de F.P. y Bachillerato, pero al fin y al cabo se trataba de dos licenciaturas, lo cual equiparaba a unos con otros, no había la misma oposición, lo que creó en principio un cierto resquemor, pero aquello se había aliviado. Pero claro, al incorporarse maestros a los claustros ya surgían ciertas reticencias: no son titulados de grado superior —puede que lo diga suene incluso a disparate clasista pero, es cierto—, la oposición era distinta, proceden de un cuerpo B. etc., e incluso había gente que preguntaba si iban a tener los mismos derechos que teníamos los claustrales que ya estábamos en el centro; en un principio se vivía más la incertidumbre en ese sentido... (C4, PI 4: 1-2).

El estatus, por tanto, era también un problema para aquellos que disfrutaban del más elevado. Además, esa alusión a la estructura de los centros y el respeto a la misma de los profesores, ¿no apunta a la fragmentación en las formas de trabajo, al individualismo y el aislamiento que ya hemos comentado?

En algún caso se alude a factores personales, y se sitúan las diferencias en el terreno, ya no del estatus profesional o la estructura organizativa, sino de los modos de trabajo. Tampoco aquí hay acuerdo:

(...) Yo creo que eso depende de la forma de ser de cada uno, yo no tengo ningún problema, todo lo contrario. Mi relación con todos los compañeros, procedan de lo que es la antigua F.P., de la EGB, de talleres, yo no he tenido ningún problema. La única experiencia que tengo es en este centro y en este centro no se dan esos problemas entre compañeros, puede haber criterios diferentes de concebir la enseñanza o de metodología de trabajo... (C4A2, PNI 1: 5).

(...) Depende de las personas. Hay un tópico de que el profesorado de EGB y el de secundaria actúan de forma distinta, pero creo que es un tópico (C4A2D2, PNI 2: 9).

Si tenemos en cuenta el aislamiento de los profesores, ese "no invadir el aula" o el "rubor" a dejar ver cómo trabaja cada uno, la comprobación del tópico es complicada, más fácil resulta su perpetuación.

Es verdad que, en el momento previo a la implantación del PAM, el centro vive un crecimiento extraordinario, con una mezcla de profesores de procedencias y trayectorias profesionales diversas: profesores desplazados de otros institutos de la localidad, de los antiguos institutos de Bachillerato, de los antiguos institutos de F.P., de centros de educación primaria de la localidad y otros en sus primeros años de carrera. Mezcla, por tanto, de trayectorias, culturas docentes y experiencia:

Son perfiles diversos tras de los cuales existen estilos docentes y concepciones organizativas del centro también variados. El objetivo es que esa diversidad, lejos de convertirse en un factor disturbador, sea fuente de enriquecimiento y dé pie a un proyecto educativo de futuro (C4, PAM1.Doc: 6).

Curiosamente es en el segundo curso de ESO donde coinciden ambos cuerpos, el de maestros de primaria y el de profesores de secundaria, allá donde a la postre habrá más problemas. Se señala en el PAM que tal confluencia abre un campo para la coordinación y la asunción de criterios comunes, donde se dará la *"fusión enriquecedora de dos culturas docentes que consideramos complementarias"*.

En las entrevistas con los profesores quedó patente que existieron recelos pero en ningún caso se aludió a la repercusión que esos estilos distintos pudieron tener en los citados problemas, y la entidad y alcance de las respuestas. Para los profesores, más importantes resultan las diferentes **formas de trabajo** y la aparente impermeabilidad de las mismas, algo que pudo agravar la perplejidad con que los profesores asistieron a la situación descrita. Los maestros señalan que están más preparados en algunos aspectos:

(...) La gente que provenimos de magisterio hemos trabajado más las programaciones, con todos sus aspectos; hay tradiciones, dentro del otro sector creo que había menos tradición de hacerlo, últimamente no, se han ido implicando. (C4A1, PNI 1: 12).

Algunos profesores piensan que no es para tanto:

Siempre hay alguna diferencia pero... los profesores de secundaria tampoco están tan anquilosados en técnicas o métodos muy de dictar clase y eso. El profesorado de secundaria ha hecho un gran esfuerzo de acomodarse a la ESO y el método de la ESO tiene más que ver con los últimos cursos de EGB que con el antiguo BUP. Yo creo que el sentido común te dicta cómo tienes que actuar con gente más pequeña, y el hecho de ser una enseñanza obligatoria y que vienen con todos los niveles habidos y por haber... (C4A2B5, PNI 2: 3).

Unos estarían más centrados en los alumnos y otros en las materias:

(...) Lo que sí noto es que hay un problema de filosofía, entre los maestros, de lo que sería lo prioritario en la enseñanza, a mí me parece que por tradición los profesores de instituto están más centrados en la materia y los maestros están más centrados en los alumnos. Pero eso aquí no es así, no hay esa diferencia tan clara ni mucho menos; hay un profesorado de instituto muy preocupado por sus alumnos y unos maestros muy preocupados por la materia también, o sea que como que se ha diluido todo eso, esa es la idea que yo tenía pero realmente no se ha dado así (C4A2, PI 2: 3).

Nos movemos, parece, en el terreno del tópico. Cuando se tocan cuestiones más específicas, el panorama se aclara un tanto. Así, los profesores valoran en los maestros su conocimiento de aspectos como las tutorías o el trato con poblaciones heterogéneas (a las que ellos no se habían enfrentado, pero a las que igualmente tratan de adaptarse) y la atención a la diversidad. En estos ámbitos, los maestros aportarían sus enseñanzas a los profesores:

(...) Los profesores de primer ciclo nos han enseñado mucho sobre la labor de las tutorías, en el tema de la atención a la diversidad, sobre cómo enfrentarnos en las clases con estos alumnos que son un poco más pequeños, y ahí han renovado incluso el ambiente en muchos departamentos (C4, PI 3: 10-11).

Cabe relacionar esta mayor aptitud o siquiera disposición para tales aspectos del trabajo con la, en principio, menor orientación al rendimiento y la ausencia de una cultura disciplinar fuerte de los profesores procedentes de los centros de EGB.

A propósito de la **permeabilidad de hábitos** y formas de trabajo, hay diversidad de opiniones. Algunos profesores opinan que las formas de trabajo se van igualando. Otros opinan que, en verdad, ambas culturas son complementarias, pero hábitos y formas de trabajo cambian más lentamente o resultan más impermeables. La permeabilidad se da, en todo caso, de forma inconsciente:

(...) No ha habido tampoco una incorporación consciente de decir 'pues esta gente que bien trabaja tal cosa, vamos a hacerlo nosotros'. Pero sí ha habido una incorporación de ciertas cosas que han hecho más cómoda la tarea, y a lo mejor a través de la comodidad sí que ha llegado un poco la agitación (C4, PI 4: 17-18).

Sobre todo allá donde hay roce, como en los ciclos:

(...) Estamos en ello, estamos en ese proceso de transición, aunque llevan aquí ya los profesores de primer ciclo tres años. Sí que se está no-

tando que en los departamentos que comparten profesores de un ciclo y del otro hay una cierta permeabilidad entre las costumbres o los hábitos de unos y otros. Yo no sabría muy bien definir y se discute mucho cuáles son las características de uno y las de otro, pero sí parece que tienen intereses complementarios al menos. La manera de entender la tutoría, la manera de entender los contenidos mínimos, la metodología de trabajo, el estilo de trabajo en equipo, son diferente. Pero creo que estamos en ese proceso de ver cómo cuaja el que se enriquezcan unos con el trabajo de otros y viceversa. Yo todavía me atrevería a hacer valoraciones porque no está eso del todo resuelto (C4, PI 3: 21).

Otro elemento, por tanto, sería el trabajo en equipos, las **coordinaciones** reclamadas por los profesores. Más allá del alcance de estas afirmaciones, se desprende de ellas la importancia y la persistencia de las tradiciones de trabajo. Curiosamente los profesores que carecerían, según ellos, de culturas de colaboración —los de Bachillerato— parecen más atentos a las propuestas del discurso de gestión de calidad, y su énfasis en el trabajo en equipo. Cabe preguntarse, en este sentido, si los supuestos del discurso, más o menos alejados o extraños a los contextos educativos y las formas de trabajo propias de éstos, cubren, siin embargo, algunas de las carencias percibidas por los propios profesores, o por parte de ellos, esto es: para los profesores insatisfechos con la falta de coordinación, colaboración, etc., la gestión de calidad aportaría elementos novedosos, atractivos, más allá de sus implicaciones prácticas.

En general, el cambio de hábitos parece bastante complicado. En este sentido, se destaca la importancia del **cambio organizativo** como elemento facilitador del cambio de hábitos y formas de trabajo, sobre todo en lo referente a las culturas de aislamiento en el trabajo en los centros:

Cambiar hábitos es muy difícil, porque vienes trabajando muchos años de una manera y empezar a trabajar de otra distinta supone un cambio enorme, y es imposible si ese cambio de hábitos no se facilita con un cambio organizativo; para que yo pueda empezar a trabajar en equipo en el centro tiene que haber una organización que permita el trabajo en equipo, si no, a la dificultad que yo tengo de cambiar mi hábito —porque 'soy un

llanero solitario'—, añadido la dificultad de que, aunque quisiera no podría, porque no tengo ni un espacio, ni un tiempo para poder reunirme en equipo. Si lo que necesito es trabajar con una visión más global del centro, y siempre lo que he hecho es dedicarme exclusivamente a lo que hago en mi aula, en mi pizarra, con mi grupito de alumnos y con mi asignatura, puedo decirme a cambiar y tener esa visión global, pero si no hay unos recursos organizativos que a mí me permitan manejar los materiales que son, por ejemplo, el proyecto curricular de etapa, que me permitan discutirlo con otros compañeros, si no tengo una información sobre los recursos económicos que hay en el centro, si no tengo un mínimo dominio de lo que es la legislación, si no tengo posibilidades de hacer incluso un grupo de trabajo para formarme con los compañeros, y además en tiempo de mi horario de trabajo, pues me va a ser prácticamente imposible cambiar mi dinámica habitual. (C4D2D3, Ibid.: 17-18).

En la confluencia de condiciones organizativas y hábitos de trabajo colectivo encontramos, entonces, un factor de calidad de las prácticas.

Este cambio es defendido fundamentalmente por los profesores implicados en el PAM y la experimentación del modelo EFQM. De hecho, en la filosofía que informa el modelo el cambio cultural aparece como uno de las variables destacadas. **La flexibilización de la organización** requiere de —y promueve al tiempo— un cambio de las culturas docentes. Recordemos que el cambio en los modos organizativos es inseparable de las formas de organización del trabajo; con ser deseable —lo afirmábamos más arriba— el contenido de ambos cambios varía según la óptica adaptada. Uno muy particular es el propuesto por la gestión de calidad y el modelo experimentado. Se alude, en particular, al tema de los agrupamientos, y el recelo que genera entre los profesores:

Está claro que hay que ser originales, y eso supone el no someterse a lo que es la organización. Que es muy fácil, ¿no? Tu coges la lista de alumnos y haces un listado alfabético, partes cada treinta y tienes grupos iguales, de la misma dimensión. Pero claro, ¿cuáles son los ingredientes de cada uno? Yo creo que hay que empezar a trabajar con criterios más elaborados: qué queremos lograr para el años que viene y cómo combinar las piezas para lograr eso. Las piezas que tenemos son, en principio alumnos, que pueden ir de una manera o de otra, profesores que hay que asignar a grupos de

alumnos, optativas que hay que combinar, agrupaciones que me permitan en un momento dado variar ciertas cosas a mitad de curso, pasarelas entre cursos para que un alumno que un curso no funciona en un momento dado pueda pasar a otro. Todo eso es lo que llevamos dos o tres años trabajando y siempre ha tenido un efecto muy positivo, pero también es cierto que ha tenido algunas reticencias entre los profesores, que en algún caso lo sienten como una amenaza y no lo usan. Por ejemplo, tenemos este año emparejadas las horas de lengua, matemáticas y algunas de inglés en muchos cursos. Pues no se han modificado las agrupaciones en todo el año...

(...) Están previstas las condiciones para que en un momento dado el profesor de 2º A te diga 'te paso a estos cinco alumnos que tienen problemas de tal cosa y tu pásame a esos ocho que tienen problemas de tal otra, porque voy a trabajar con los 33 tal cosa y tu trabaja con los tuyos, y lo vamos a mantener dos semanas y luego van a volver cada uno a su aula'... es una aventura en cierto modo. Este año se han dado esas posibilidades pero no se están aprovechando. O en matemáticas, por ejemplo, configurar un grupo que va a trabajar a un nivel más avanzado y otro que por el contrario, es decir, intentar matizar el grado de dispersión que hay dentro de los alumnos, agrupándolos flexiblemente. Eso hay profesores que lo sienten como una amenaza... (A1D2C4, PI 4: 13).

De nuevo aparece el problema de la heterogeneidad y los modos de "escolarizarla". Los agrupamientos aparecen aquí como respuesta que, curiosamente, choca con las tradiciones de trabajo. Algo que no ocurre cuando se trata de los grupos diversificados. Es decir, los agrupamientos se aceptan cuando no afectan a los modos de trabajo individuales, cuando no exigen cambiarlos, o negociarlos con los compañeros. Antes que un cuestionamiento ideológico o de filosofía educativa, opera una cultura docente poco proclive a la colaboración, a compartir planteamientos, donde persiste el rito del aislamiento. Los nuevos modos de gestión caros al discurso de la calidad pretenden, entre otras cosas, alterar los marcos de entendimiento de los profesores, generar ese cambio cultural que habilite un cambio organizativo, y ambas en interrelación. Se hace evidente a estas alturas que uno de los aspectos sobre los que ha de trabajar más éste y cualquier otro modelo son los marcos de entendimiento de los profesores; la manera, demasiado evidente o frontal en algún caso, con que el modelo aborda el cambio organizativo invalida de algún modo el cambio en las

formas de trabajo, algo que requeriría de un trabajo más sutil a nivel discursivo y mayores recompensas —poco probables, por otro lado—. A este respecto cabría preguntarse por la introducción de nuevos formatos organizativos y nuevas formas de trabajo con perfiles más colaborativos en principio, y su entronque con el imaginario docente de los profesores de secundaria, donde radica en gran medida su virtualidad.

Otra cosa son las implicaciones que esa flexibilización comporta para los alumnos. Aquí, los modos de gestión implican diferenciación —tendente a la dualización— de las poblaciones escolares. Se aprecia, en este punto, indiferencia de los formatos organizativos propuestos del sentido institucional.

Un último apunte significativo. Se consideró necesario que el grupo diversificado lo asumiera un profesor o profesora del cuerpo de maestros y no nuevo/a en el centro, con experiencia con alumnos de esa edad y esos alumnos en particular. La profesora elegida tenía experiencia en el ámbito de la educación compensatoria y los P.G.S., lo que la convertía en “una excelente candidata”, algo que casa bien con el perfil de cualificación de los alumnos antes desgranado.

7.4.2.- ACTUALIZACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y FORMACIÓN EN CENTROS.

Las alusiones de los profesores en este apartado se refieren a dos aspectos: por un lado, a las características de la formación que reciben, por otro, a las necesidades formativas que entienden fundamentales para el desarrollo profesional. En cuanto a la formación, la cantidad es un dato recurrente. Los profesores hablan de la infinidad de **cursillos** realizados (“*todos los cursos del mundo*”, “*muchísimas horas de cursillos*”), de la oferta (“*tenemos un montón de ofertas, de cursos, de perfeccionamiento por parte del centro de profesores, aparte de los cursos privados...*”), de las horas acumuladas en términos de formación:

(...)Hemos hecho muchos cursos, los que hayamos participado en el 80% habremos juntado, qué sé yo, más de 200 horas de formación en dos o tres años (C2C4, PI 3: 19).

Sobre el carácter de la misma, señalan el enfoque demasiado teórico:

(...) No sé si hay formadores que tengan las ideas claras. He encontrado muy pocas veces gente que sea capaz; hay gente que nos explicaba la LOGSE, que nos explicaba determinadas cosas, pero se les veía como muy teóricos, después está el día a día... Creo que se necesita tener gente formada en formar a los profesores (C2B1, PNI 2: 8).

Una de las quejas del profesorado es la relativa al escaso ajuste entre la oferta del centro de profesores y sus necesidades formativas, oferta que se corresponde más con las posibilidades del centro de profesores o los intereses de los ponentes que con las de los centros. El jefe de estudios se refería así al **sentido de la formación**:

La formación por las tarde o fuera de tu horario de trabajo no funciona como debería, se termina convirtiendo en un 'sacapuntos', porque la gente necesita horas para 'no se qué' o en algo poco flexible, luego la elección de los ponentes o formadores no siempre está ajustada a la necesidad del centro sino a la disponibilidad del centro de profesores. Entonces, a veces resultan fallidas las experiencias (C2D3, PI 4: 17).

Parecería, entonces, que la formación permanente tiene que ver antes con cuestiones meritocráticas, por el lado de la demanda, y burocráticas, por el de la oferta, que con necesidades expresadas por los propios profesores. Además, las condiciones en que se desarrolla la oferta formativa no parecen ser las más adecuadas. Los profesores reivindican, en este sentido, tiempos para la reflexión y el trabajo conjunto —“*echamos en falta el 'parar el tren' en un momento determinado para poder reflexionar lo que estamos haciendo y volverte a subir y seguir andando*” (ibid.: 17)—, y una formación que no se realice a costa del tiempo libre de los profesores o a riesgo de intensificar sus tareas. En este sentido, se demandan las condiciones para dedicar tiempo a esas reflexiones conjuntas que se consideran tan

importantes o más que la formación o los cursillos. Son los beneficios indirectos de las actividades de formación:

(...) La formación es fundamental. Por dos cosas. Porque hay que ponerse al día de las innovaciones educativas que hay, hay que familiarizarse con los conceptos que necesitas trabajar, y esa es la formación teórica, pero además es importantísima para que te puedas integrar mejor dentro de un grupo de trabajo; muchas veces el mayor beneficio que se saca de un curso de formación no es tanto los conceptos que aprendes o los principios que empiezas a manejar como que estás trabajando en ello con un grupo de personas que son los que van a compartir tu vida profesional durante el tiempo que sea (C2C4, PI 3: 18-19).

Sin embargo, atendiendo a la percepción un tanto estricta que los profesores tienen de su jornada laboral y su (reconocida) escasa tendencia a la colaboración, esa reflexión conjunta que se reivindica es tanto más necesaria cuanto más improbable.

En cuanto a esas **necesidades formativas**, el capítulo metodológico aparece repetidamente. Los profesores —acaso coherentemente con sus afirmaciones en la categoría correspondiente a las metodologías— señalan este aspecto como contenido fundamental del perfeccionamiento, al que cabe vincular otros que apuntan hacia el trabajo en las aulas:

(...) En mi campo que es la ciencia. La ciencia está cambiando constantemente, o sea que necesito reciclado para estar al día en cantidad de cosas. Es decir, formación a nivel de contenidos, de que sea capaz el profesor de dar una asignatura bien, en condiciones e informado, no una asignatura del siglo XIX. Y luego hay otra parte, la psicopedagógica, y la parte metodológica de tu trabajo. Yo creo que es fundamental la formación en todos los campos. Cada vez salen más ayudas, a nivel metodológico, hay gente que está haciendo investigaciones y que pueden venirte, no como receptarios, sino como reflexión de lo que están haciendo otros que se puede aprovechar. Y a nivel psicopedagógico me parece fundamental, algo que no se tiene en cuenta muchas veces, que es la psicología del alumno, cómo sacar lo mejor de cada uno. O sea, en todos los campos, yo no señalaría ninguno en especial, a lo mejor asignaturas más —que no se si será verdad—

estables en el tiempo se necesitaría más la formación en los otros dos ámbitos, pero desde luego en ciencias te puedo asegurar que no (C2A1A2, PI 2: 9-10).

Así, todo lo relativo a los procesos de aprendizaje (*"todo lo que es la necesidad de una formación en la que se piense más en el que aprende y no tanto en le que enseña"*) y aspectos psicopedagógicos relacionados con dos apartados fundamentalmente:

(...) El profesor necesita una formación en resolución de conflictos, en gestión de aula muy claramente, y en atención a la diversidad. No es algo fácil pero el profesor necesita en esos dos campos repensar su formación. (C2A4A1, PI 1: 14).

Esta afirmación revela una preocupación por el rendimiento de los alumnos tanto en lo que hace a sus procesos de aprendizaje como en lo que toca con su estar en el aula. Algo que conecta con los problemas señalados por los profesores sobre la diversidad de niveles de rendimiento, las carencias de los alumnos en este apartado, sus modos de comportamiento en el aula, el tratamiento de las diferencias, etc. Allá donde los profesores no han acostumbrado a negociar con los alumnos (ritmos de aprendizaje, hábitos o normas de comportamiento), donde éstos tradicionalmente han tenido que seguir las pautas escolares, se revelan aspectos de la reconversión docente. Curiosamente, una de las optativas ofertadas por el centro —y sugerida a los padres de alumnos con dificultades en áreas instrumentales— respondía a la preocupación por estos temas:

(...) Y una de las cosas que más me ha ayudado a mí para interpretar cómo tenía que hacer mis clases y para comprender un poco mejor los procesos de pensamiento de los niños ha sido la especialización, un poco entre comillas, que he hecho en programas de mejora de la inteligencia; tome contacto con el P.E.I., el programa de enriquecimiento instrumental de Fullers-tein, que para mí supuso un hallazgo y con él me he familiarizado con unas cuantas herramientas para aplicación en el aula, para comprensión de los procesos de aprendizaje de los chicos, para entender lo que es la labor del profesor como mediador en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En-

tonces, a partir de ahí, experimenté aquí en el instituto la implantación de ese programa de enriquecimiento instrumental con los alumnos de diversificación, y creo que ha sido bastante interesante y desde entonces —éste va a ser ya el cuarto año— en nuestros programas de diversificación hay una materia que es un programa de mejora de la inteligencia, que puede ser el Harvard, pueden ser otros, y en cuarto de ESO, en el programa de diversificación se da este programa de enriquecimiento instrumental; entonces, en torno a eso he ido profundizando un ‘poquitín’ en lo que es la atención a la diversidad, a alumnos con dificultades de aprendizaje... (C2A1, PI 3: 2-3).

¿Por qué un centro, en un momento determinado, se decide —acertada o erróneamente— a ofertar una optativa como ésta?, ¿necesidades de los alumnos o intereses de los profesores?, ¿ambas tal vez?

En la memoria de evaluación del PAM, se considera necesaria la **formación en el ámbito metodológico** y de atención a la diversidad. Una formación, en este caso, condición de una *“auténtica renovación metodológica”* que permita modificar el trabajo de aula y aun el de centro:

(...) Es muy probable que a partir de ahora se hagan más evidentes las necesidades de formación por parte del profesorado o la exigencia de más momentos de coordinación a lo largo del año, no sólo departamental, sino entre equipos docentes, de grupo o de nivel (C2D2, PAM2.Doc: 20).

¿Por qué este vaticinio?, ¿acaso no era tal necesidad hasta ese momento? Esto refuerza la impresión de que la cooperación no era parte importante de su entendimiento de la profesión. En cualquier caso, estas carencias encontraron cierta respuesta en un seminario sobre evaluación que ayudó a romper tópicos sobre la imposibilidad de tratar esa diversidad en el aula o la resolución de conflictos de aula externamente. También aquí las que podríamos llamar conductas disruptivas, o el imperativo de la individualización parecen ser los aspectos que más condicionan el trabajo de aula de los profesores y, por extensión, la vida del centro. Parece, por otro lado que estas actividades de formación no introducen una dinámica de desarrollo profesional:

(...) Fueron unas sesiones muy creativas, pero a las que quizá no supimos dar continuidad o articular vías de desarrollo (C2B1, Ibid.: 22).

Tal vez porque “se crearon expectativas de obtención de modelos de actuación o estrategias de resolución de conflictos, para su incorporación inmediata a la práctica” (C2A4, Ibid.: 22), lo que revelaría las insuficiencias de cierta oferta formativa, o la distancia, de otro modo, entre expectativas de los participantes y finalidad de la actividad. De las primeras cabe recurrir al tópico de la distancia entre teoría y práctica, tantas veces esgrimido por los docentes, y la exigencia por parte de éstos, de obtener estrategias de intervención de cualquier formato de perfeccionamiento, su dependencia al cabo de éstos, por denostados que estén. ¿No son capaces los profesores de articular sus propias “respuestas prácticas”? ¿no se exigen, su trabajo, lo mismo que parecen reclamar a las actividades de formación? Tal vez, esta carencia tenga que ver con su desapego por los “asuntos teóricos”. En cualquier caso, se advierte, más allá de la aplicación individual de lo tratado en el seminario, no ha habido una discusión o reflexión colectiva. Si lo que se trabaja en contextos formativos no se incorpora a las dinámicas de trabajo en los centros, se acaba perdiendo con el tiempo.

También en el apartado metodológico se hace una mención a las Nuevas Tecnologías, precisamente como alternativa metodológica:

Sobre todo en las nuevas tecnologías, eso es evidente, y aplicarlas a todas las áreas. La informática es algo que tenemos que aplicarla en todo, sobre todo en matemáticas. Entonces, el profesorado tiene que ir formándose e ir dejando las clases tradicionales de pizarra y tiza. La informática es una herramienta con muchísimas posibilidades, y, además, a los chavales se lo hace mucho más atractivo, tienen un grado de motivación mayor, mayor facilidad para comprender todo... ofrece mejores resultados. En eso creo que el profesorado vamos un poco con el freno echado (C2A2A3, PNI 1: 10).

Cabe apuntar aquí, como veremos en el apartado de los recursos, las quejas de los profesores sobre la escasez en este capítulo, y las dificultades para utilizar con mayor intensidad los recursos informáticos del centro.

La **evaluación del centro**, o, más concretamente, la ausencia de una cultura de evaluación en este sentido, necesidad expresada por parte de los profesores, nos lleva directamente al impacto de la formación en gestión de calidad que ha recibido parte del profesorado. Esa cultura de la evaluación del centro casa con la visión global del mismo que parece ofrecer este modelo. Ya en un seminario del C.P.R. relativo a las PGA, miembros del equipo directivo del centro habían tomado contacto con "*conceptos básicos de la gestión de calidad en centros docentes*", que se acabaría completando con la asistencia a un curso de "*experiencias en calidad en educación*". Podemos situar aquí la recepción primera del discurso de gestión de calidad. Uno de los implicados señalaba:

(...) Sí, yo creo que uno de los aspectos en los que el directivo necesita trabajar más es en gestión del tiempo, en organización, y en evaluación, en introducir una cultura de la evaluación como más natural, conseguir introducir eso en todos los niveles de la organización... (C2D2D5, PI 1: 14).

Más natural, pero más rigurosa, más "científica (?). La formación, más tarde, en el modelo EFQM era requisito para su aplicación. De hecho, los profesores implicados en el mismo asistieron a un curso en el primer trimestre del curso que siguió a la aplicación del PAM. El curso versaba sobre el modelo y la herramienta en que se concretaba: un cuestionario de autoevaluación para el diagnóstico del centro. En esta formación la administración desempeñó un papel protagonista. Como se recoge en otros apartados, el fuerte componente técnico del modelo obliga a una formación para el dominio de los instrumentos o herramientas. Tanto es así, que en la memoria los profesores confiesan haber echado de menos alguna otra sesión con algún experto en aplicación de herramientas de Gestión de Calidad (C2, EFQM.Doc: 13). En el ámbito de la dirección la formación en el modelo enfatiza aspectos como el liderazgo o el trabajo en equipo, algo que conecta, además, con las apreciaciones de estos profesores en otros capítulos. La actualización y perfeccionamiento del equipo directivo parece haber caminado en esta dirección:

(...) A raíz de asumir cargos directivos, la otra línea de formación, aparte de la atención a la diversidad, ha sido temas relacionados con la gestión, con el liderazgo, con el trabajo en equipo, con la gestión de calidad, y la verdad es que el protagonista en mi formación en este año pasado y en el actual es éste, el tema de la gestión de calidad, y cómo intentar implantarlo en los centros educativos. (C2D2D5, PI 3: 3).

De lo señalado por estos profesores en otros apartados cabe concluir que el influjo de la formación en el modelo de gestión de calidad ha sido considerable, tanto por la integración de los conceptos en el discurso de los profesores implicados como por otra integración, de grado mayor, en lo que hace a la visión del centro y de los procesos de enseñanza. Sus apreciaciones revelan un giro en el enfoque, bien por los aspectos que resaltan en cada uno de los apartados, bien por el modo en que integran discursivamente los juicios a propósito de las relaciones entre ellos. El centro, de un lado, y el aula, de otro:

(...) A mí me parece fundamental la familiarización con algún modelo, creo que incluso podría valer cualquiera, que permita tener una visión global de un centro. El modelo EFQM sirve, porque a partir de los nueve criterios que se trabajan se tiene una visión bastante panorámica, incluso en profundidad, de lo que puede ser un centro educativo, con todas las modificaciones que a lo mejor habría que hacer al modelo para que fuera..., y luego es importantísimo el trabajo y la formación en herramientas de trabajo que tengan que ver con la optimización del rendimiento de los grupos, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, éstas son las dos líneas: algo que te permita una visión global de un centro y por otro lado las herramientas de trabajo con grupos (C2D2D5, Ibid.: 19).

Da la sensación de que ambos contextos no acaban de integrarse (y el modelo de hecho los trabajará separadamente). Si el aula es al ámbito del profesor y el centro del equipo directivo, esa integración se antoja complicada.

7.4.2.1.- La formación en centros.

Uno de las tendencias ligadas al discurso de la calidad es la desregulación, de los centros, pero también de la propia formación. No se trata de cuestionar la oportunidad y valor de la formación en centros, sino de recordar que el discurso pone el acento en la *formación in service*. Uno de los aspectos criticables de estos formatos de formación es que resultan terriblemente susceptibles de formularse en relación a iniciativas coyunturales de las administraciones. En el caso que analizamos encontramos un buen ejemplo.

Empezamos aquí recordando uno de los aspectos destacados en el apartado anterior: la necesidad de tiempo para la reflexión, para detenerse en la actividad diaria y revisar lo que se está haciendo. Esta parece ser la forma que tienen parte de los profesores de definir la formación continua y, en particular, la formación en el centro:

Creo que es fundamentalmente una cuestión de compartir experiencias. Hoy una formación teórica ya no tiene sentido en el centro. Lo que está claro es que tenemos que ver como profesionales experiencias que están llevándose a cabo en otros sitios, más que nada por constatar que es posible aquello que prevemos que hay que terminar haciendo en los centros; igual el compartir experiencias, pero de un modo relajado, no como se está haciendo ahora. (...) Pero está claro, una formación interna del centro, que podríamos desarrollar nosotros si tuviéramos un tiempo para frenar y reflexionar sobre lo que estamos haciendo y arrancar en otro sentido (C3C3D5, PI 4: 16-17).

Ello requeriría, nos parece, una colaboración intercentros y la facilitación de vínculos o formas de comunicación de experiencias por parte de la administración, como dinámica habitual y no al albur de una determinada iniciativa de innovación, como es el caso.

De hecho, la formación en centros ha sido en los últimos tiempos fundamentalmente la referida al **modelo de gestión de calidad**, una formación que vino en cierto modo a reforzar el incipiente interés del equipo directivo del centro en temas de mejora y gestión de calidad (C3,

PAM2.Doc: 23). El proyecto solicitado para el curso 97/98 se centra en la coordinación del profesorado en cuestiones como las evaluaciones, las metodologías, los contenidos a nivel de área, etc. Más allá de que el contenido del curso se limitara finalmente a la realización de una página Web del centro, resulta significativo que la justificación del proyecto incluya argumentos relativos a la necesidad de “afianzar una identidad de centro” o la “potenciación del trabajo en equipo”, cuestiones recurrentes en (de las que se apropia y orienta en un cierto sentido) el discurso de gestión de calidad.

Entre los objetivos del Plan de ejecución del modelo EFQM figuraban los siguientes:

- a) Formar a un número significativo de profesores en los principios y procedimientos de la Gestión de Calidad.
- b) Extender entre el profesorado el conocimiento de los diversos ámbitos que configuran el centro como organización.
- c) Entrenarse, en equipo, en el uso de instrumentos que permitan priorizar las áreas estratégicas de mejora del centro y en la formulación de objetivos y planes realistas y evaluables sobre ellas.
- d) Experimentar el modelo EFQM como herramienta específica de diagnóstico del centro, basado en muestras y evidencias (C3/D5, EFQM.Doc: 3).

La complejidad técnica del modelo, y la necesaria asunción de los supuestos y conceptos que lo sustentan, hacen de la formación y socialización en el mismo un elemento fundamental. De hecho, la propia formación sigue los criterios metodológicos y los supuestos de actuación inherentes a su filosofía, a saber: el trabajo es siempre en equipo, la formación es *in service*, en los centros, etc. El conocimiento del modelo y las herramientas que lo hacen operativo corre paralelo a su aplicación. De otro modo, conocer el modelo es “empezar a ver el centro de una determinada manera”, la que deviene de la filosofía de Gestión de Calidad. En los objetivos enunciados se advierten algunos extremos de dicha filosofía: el énfasis en el carácter de organización del centro —primer paso para su asimilación a otro tipo de organizaciones—, la necesidad de autoevaluación y detección de áreas de mejora, la naturaleza realista de los objetivos, etc., cuestiones todas ellas de las que el modelo se apropia, como si la au-

toevaluación, la consideración de la organización o la necesidad de trazar y desarrollar planes realistas no tuviera que ver más que con el propio modelo. En cierto modo el modelo trabaja sobre este supuesto: planteadas ciertas cuestiones de sentido común —que más tarde serán llevadas al terreno de una determinada concepción de las organizaciones, de la autoevaluación, etc.—, cuestiones, en principio deseables, no resulta difícil captar la atención y aun el deseo de los agentes implicados. En la socialización de los supuestos del modelo, y aquí radica la relevancia de la formación en centros —más cercana a los agentes, a sus problemas, a su contexto—, juega un papel decisivo el hecho de presentarlos como algo cercano también a deseos o supuestos cotidianos de los profesores. Profesores, por cierto, que ya habían tomado contacto con la jerga y claves del modelo por su participación en el PAM. Como en aquél caso, la administración se encargó de la formación.

En este sentido, el **papel de la inspección** ha sido básica en términos de asesoramiento. Si la conciliación de las dimensiones de control y asesoramiento resulta difícil en el ámbito de la inspección, no parece ocurrir lo mismo cuando de impulsar una iniciativa de la administración se trata, especialmente si los representantes de la administración en este caso están particularmente interesados en esa iniciativa; de otro modo, el interés de la subdirección territorial a la que pertenece el centro y del inspector correspondiente en el modelo apuntado ha resultado decisiva en su puesta en práctica, y en la participación de otras agencias:

(...) Este segundo año están interviniendo más los CPRs, pero el año pasado fue algo a iniciativa nuestra y este año está mucho más regulado porque ya entran más centros y hay un plan más claro desde la dirección. (C3D5E3, PI 3: 31-32).

Cabe recordar en este punto lo ya señalado sobre la estrategia de implementación del modelo y el papel del PAM como mecanismo de “enganche” de los centros. Aquí es evidente, igualmente, el extrañamiento del contenido de la formación respecto de las necesidades de los profesores cuando desde la administración hay interés por impulsar una

determinada iniciativa (algo que refuerzan las afirmaciones de los profesores cuando se refieren al énfasis de la administración en el modo de aplicación, en la ortodoxia al cabo del modelo); demuestra, igualmente, la dependencia que los centros tienen de la administración a la hora de llevar adelante un proyecto de formación. En cualquier caso, la formación en el modelo de gestión de calidad ha sido intensa, como para agotar el tiempo de actualización de los profesores implicados. Por otro lado, la difusión del modelo exige que el grupo formado participe activamente en la formación del resto de compañeros, y en la de otros equipos de profesores en otros centros, lo que a efectos internos reduce los costes y a efectos externos introduce legitimidad —el modelo de “difusión de las buenas prácticas” encarnadas por compañeros de otros centros—. Cuando uno de los profesores afirma echar de menos compartir experiencias con otros centros, conocer lo que se está haciendo en otros sitios, está apuntando hacia una de las formas más efectivas de comunicación y difusión de experiencias, del signo que sean. En este caso, la administración no pone los medios para esa tal comunicación, la impulsa y la llena de contenido. La formación en centros encuentra sentido imbricada en el modelo de innovación.

7.5.- PARTICIPACIÓN Y GESTIÓN.

En este capítulo nos referiremos a cuestiones relacionadas con la organización del centro, la participación y la convivencia. Son todos ellos aspectos centrales, por lo que hace a las implicaciones del discurso de la calidad, que tiende a poner el acento en el liderazgo de los equipos directivos, en la optimización de recursos, en el arbitraje de modos e instancias de gestión que, en su afán de superación de los “modos burocráticos”, socavan principios de gestión democrática de las instituciones, en la gestión eficaz de la convivencia, etc. Son formas de entender la gestión de las organizaciones importadas desde el mundo empresarial vehiculados por los modelos de innovación analizados. Por ello, el análisis del discurso se refiere tanto a aspectos generales de cada uno de los apartados como al particular modo en que se vieron implicados en la implementación del

Plan Anual de Mejora y del modelo EFQM de Gestión de la Calidad en Educación.

7.5.1.- PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL CENTRO.

La participación de los padres y alumnos en la vida del centro es uno de los extremos de interés, en la medida en que su consideración de clientes en el discurso de la calidad —en el modelo que se implementaba— animaba a rastrear la socialización de dicho supuesto. La representante de los padres señala que la **relación con el centro** —al menos del APA— es buena en general, si bien cautelosa, tanto con la dirección como con el claustro:

(...) Nosotros tenemos que ser muy cuidadosos de que el claustro no perciba que nos metemos en terreno propio: su libertad de cátedra, su independencia... (D1, APA.Rep: 13).

Evitar la sensación de intromisión y lograr una buena comunicación con el equipo directivo (*“establecimos un calendario o una fórmula de trabajo en la que despachamos una vez a la semana con el director del centro...”*) parecen constituir las preocupaciones del APA, que, además, reclama una mayor participación de los alumnos:

(...) Pero ahí tenemos que intervenir todos. No podemos delegar en la administración, la administración tiene que saber lo que yo opino al respecto de la educación de mi hijo. Y lo que siento es que en la universidad se nos quita toda posibilidad de opinión. Si los alumnos contactaran con el resto, informarían y transmitirían la opinión de los demás, sería estupendo, asumirían su propia responsabilidad. Pero cuando ves que los alumnos no se conocen, no transmiten nada, están aquí como invitados de piedra... Los padres podrían estar representándolos mejor, no porque no pudieran ellos hacerlo bien, simplemente porque creo que no están mentalizados a esa responsabilidad nueva. Nosotros hemos tratado que jefatura haga ver a los delegados cuáles son sus funciones, y los delegados a los representantes en el consejo (D1, Ibid.: 14).

Pero, ¿por qué ese cambio de hábitos de los alumnos que se observa en otros aspectos no habría de afectarlos igualmente en lo referente a su implicación o participación en el gobierno de los centros, de por sí limitada?

Desde el equipo directivo se advierte, en cambio, que los padres suelen relacionarse con el centro en función de los vaivenes en el rendimiento de sus hijos, y no en todos los casos:

(...) En una clase puede haber chicos problemáticos y hay otros respecto a los cuales sus padres tienen unas expectativas de progreso como estudiantes. Es ahí donde se daban contradicciones entre el padre que espera un clima de aula como más disciplinado desde el principio, más garante del aprendizaje, y después el padre que no aparece, y conciliar eso no es fácil y nosotros vimos que tampoco teníamos suficientes estrategias como profesionales para abordar eso (D1B3, PI 1: 8).

Es más, se señala, en las familias de alumnos "problemáticos" encuentran escasa colaboración. De hecho, en la memoria del PAM se alude a la falta de **colaboración de las familias** de los alumnos con más dificultades, a las que *"resulta muy difícil integrar en la tarea"*. La profesora encargada del grupo diversificado apuntaba la necesidad de *"diseñar actuaciones con las familias"*, algo que no parece haber fructificado, no sabemos si por la inhibición de las familias o por la ausencia de un ese diseño. En algún caso se considera que a los padres les pueden faltar *"estructuras de participación colectiva"*, más allá de las preocupaciones individuales y de un APA que se considera poco representativa:

En los padres hay... hay pocas estructuras de participación, y por lo que oigo y leo y sé es uno de los grandes fenómenos que se están produciendo socialmente, el nivel de participación es muy bajo, y tal vez habría que redefinir qué es participar en un centro educativo, no sé... En la compleja sociedad actual, ¿qué significa que un padre se haga presente en un centro? En ese sentido sí que faltan estructuras, las APAs están demasiado reducidas a un núcleo muy personalista, realmente no representan, no hay fáciles canales de comunicación con los padres, hay pocas iniciativas

de carácter más colectivo. La estructura de participación se centre en 'qué pasa con mi hijo, qué no pasa, qué conflicto ha tenido con tal profesor, una nota injusta'... (D1, Ibid.: 21).

Un problema que podría deberse, en parte, a los términos en que está definida esa participación: ¿cuando y para qué asuntos requiere el centro la colaboración de los padres?, ¿no está ésta en exceso codificada? Si la colaboración de las familias es a requerimiento del centro no extraña ese alejamiento. Algo que hace, en consecuencia, al replanteamiento de las formas de la democracia en los centros.

Loa profesores coinciden con los padres, eso sí, en la escasa **participación de los alumnos**, "*... es una de nuestras asignaturas pendientes, pues garantiza un clima de trabajo creo que mínimamente bueno*" (D1, PI 3: 11). En general, se percibe una cierta desconfianza entre el equipo directivo y el APA, considerada poco representativa; ésta, por contra, cree que puede aporta cosas al centro pero percibe, a su vez, recelo. La cuestión es hasta dónde esas nuevas formas de participación y gestión que se reclaman coinciden con una mayor implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.

En el Proyecto Curricular puede leerse que "*ni todos los apartados ofrecen el mismo grado de profundización ni todos los profesores han compartido el proceso de reflexión y de decisiones en la misma medida*" (D1/D2, PC.Doc: 3). Entre los objetivos básicos para un futuro **Proyecto Educativo** encontramos los relativos a participación: potenciar las funciones de seguimiento de la actividad docente y dinamización de actividades complementarias de la Junta de delegados, iniciar el proceso asociativo —asociación de alumnos— especialmente con antiguos alumnos, y favorecer la implantación del APA, regular su coordinación con el centro y facilitar su papel dinamizador de la vida del centro. Es decir, el enfoque democratizador adoptado parece partir de un modelo dentro-fuera, propiciado y conducido por el equipo directivo o el claustro (los docentes), y que en nada afectaría a los aspectos educativos fundamentales.

Sobre el funcionamiento de los distintos **órganos de gobierno** cabe destacar los siguientes objetivos: respecto del Consejo Escolar, la regularización del funcionamiento de las comisiones internas; en lo referente al claustro, adecuar los instrumentos al nº de profesores y concentrar su actividad en tareas de decisión/aprobación; de la C.C.P. dar prioridad a los temas de evaluación; de los Departamentos, mejorar la coordinación con la C.C.P. y consolidar hábitos de trabajo en equipo. Es decir, parece existir una tendencia a trabajar por equipos, a descentralizar tareas y la toma de decisiones, y un desplazamiento de poder desde el claustro a otras instancias, la C.C.P. en particular.

En cuanto al gobierno del centro, parte de los profesores consideran el tamaño del mismo un obstáculo para la agilidad en la toma de decisiones, hasta el punto de juzgar las actuales formas organizativas como un impedimento. Se reclama, en este sentido, otra **estructura de participación**:

¿Cómo se reúnen los profesores, sólo en el claustro, tres o cuatro veces al año? El claustro no puede ser un lugar de debate, porque entonces serían eternos, en un centro de 72 profesores como éste. Tienen que haber previstas estructuras de participación que permitan la participación de todos en la toma de decisiones y eso no es posible en esta estructuración actual (D1D2, PI 3: 15).

Se puede estar de acuerdo con el excesivo tamaño del claustro —del centro—, no así con la exclusión del mismo como foro de debate, y otro tanto puede decirse del consejo escolar. Es otro de los elementos que parece llamar a un cambio organizativo, ¿relacionado con las nuevas formas de gestión? Cuando en el apartado de la gestión de calidad se hable de agilizar las reuniones, mejorar las comunicaciones, etc., se estarán apuntando elementos de ese cambio, sobre el que abundaremos en el siguiente apartado. Insistir, a este respecto, en la importancia que la C.C.P. y otro tipo de comisiones o instancias intermedias están cobrando en el gobierno de los centros, de éste en particular, como destacaban los propios profesores.

Respecto del propio **Plan de Mejora**, en el propio documento del PAM se consideraba que deberían darse las condiciones para que todos los afectados estuvieran informados y pudieran participar, lo que contrasta con las impresiones de algunos de los no directamente implicados, y las quejas de los padres. Parece que tanto en el caso del PAM como del modelo EFQM, claustro y consejo escolar estuvieron informados pero no participaron en su diseño ni en la gestión de su ejecución. Algo así parece desprenderse de la apreciación de la representante del APA sobre el contenido de la memoria del PAM:

A la memoria, los representantes de padres tenemos acceso de acuerdo con la ley. La memoria del proyecto como todo lo que es la vida del centro, yo sí la leo, pero son un montón de documentos que no conviene sacar del instituto. Entonces tienes que sacar muchas horas para por lo menos leértela, porque a la memoria del centro... éste era un tema específico que quien lo supervisaba era inspección, por lo tanto nosotros ahí estábamos un poco a la expectativa de quien era el técnico conocedor de lo que se estaba haciendo, y me consta que hizo un seguimiento puntualísimo. Nosotros, no toda la asociación pero sí algunos representantes leemos la memoria anual todos los años y la reviso, porque también nosotros aportamos la memoria nuestra a la del centro. Sí solemos leerla, aunque hay que reconocer que es un documento más que largo y farragoso (D1D5, APA.Rep: 6).

Los aspectos técnicos (o burocráticos) de este tipo de iniciativas, actuarían como un factor de disuasión para los no-expertos.

7.5.2.- VIDA EN EL CENTRO: CONVIVENCIA Y DISCIPLINA.

—¿Qué os llamó la atención del centro cuando llegasteis?

—La seriedad que tienen aquí.

—Eran muy rigurosos.

—¿Y el ambiente?

—Normal.

—¿Qué tenía de distinto?

—Cada clase tenía su profesor y allí te las daba un profesor todas, y te tienes que estar cambiando de clase...

—Al principio era un lío, te perdías por los pasillos...

(...)

—¿Cómo era la convivencia?

—No conocíamos a la gente como en el colegio, había mucha más gente.

—¿Y respecto a las normas?, ¿qué opináis de las normas que habían?

—Pasamos de ellas...

—Mira...

—Hay gente que las cumple y otras no.

—Tu has dicho que pasabais de ellas, ¿por qué?

—Porque pasábamos de ellas...

—Eran muy duros con las normas, no sé si muy duros, pero muy diferentes a las del colegio.

—¿Más estrictos?

—Sí.

—A mi me daba igual que me enviaran a dirección que no me enviaran...

—¿Hacíais muchos viajes a dirección?

—Yo hacía bastantes (risas). (D6, AAI: 1, 3-4).

Entre los objetivos recogidos en el Proyecto Curricular destacan la mejor coordinación de la resolución de conflictos de aula y el enriquecimiento de las estrategias para tal propósito —“*el conflicto, más que un trastorno, ha de ser tratado en su potencial creador y transformador*”, se afirma en los objetivos generales—, el desarrollo de métodos pacíficos para encauzar la violencia de los conflictos entre alumnos, de actividades que den a las correcciones un carácter de restitución y no de mera sanción, y de otras que facilitasen la integración de alumnos y padres de alumnos en la vida del centro. Aspectos todos ellos que cabrá analizar a la luz de la situación creada a raíz de la implantación de la ESO, y que, en cualquier caso, evidenciaban una preocupación por la conducta de los alumnos. Cuando se habla de problemas de convivencia éstos remiten, por lo general, al ámbito del alumnado. No se encuentran alusiones a las (mejores o peores) relaciones entre los profesores, de parte de éstos con el equipo directivo, o de cualquiera de ellos con otros agentes. La buena o mala convivencia queda cifrada en los problemas que dan o dejan de dar los alumnos.

La implantación de la ESO, señalada por algunos profesores como inductora de problemas en el capítulo de la convivencia, no genera, para otros, conflictos importantes:

(...) Lo que más se nota es quizás una especie de jaleo, de ruido de fondo, pero no en cosas fundamentales. (D6D6A4, PNI 2: 3).

Para otros, los hábitos de los alumnos de menor edad, más inmaduros, generaron roces —*“nada grave”*—, seguramente porque se trataba de chavales con *“una cierta indiferencia respecto de las normas”*:

(...) Los hábitos que los alumnos traían adquiridos de los centros de Primaria. Nosotros estamos acostumbrados a un funcionamiento de un alumno con un cierto grado de madurez: a partir de los 15 años hay ciertas cosas que se dan por supuestas. El temor que mucha gente tenía y era que los alumnos mayores se iban a comer a los pequeños resulta que no era así, sino todo lo contrario, eran los pequeños los que se comían a los mayores porque tienen un grado de actividad física tal que les hace ir corriendo a todas partes, gritar y saltar por todas partes, pelear, etc., entonces los mayores empezaban a sentir que su espacio era invadido y de una forma violenta por ellos. Las quejas venían más de los mayores hacia los pequeños que al revés... (D6, PI 4: 6).

Esto es, la definición de lo que se entiende por una convivencia aceptable en el centro viene definida, de nuevo, desde lo que los profesores entienden por tal, ocurría dentro del aula (y los problemas de gestión) y lo mismo puede decirse de lo que sucede fuera de ella.

El aumento de tamaño del centro y algunas decisiones que más tarde se corregirían generaron ciertos problemas:

(...) En aquellos tiempos el equipo directivo de entonces estableció el aula-materia; en lugar del aula fija a que estaban acostumbrados los chavales (donde desarrollaban toda la jornada lectiva), el aula-materia implicaba que tenían que estar todo el día con la mochila a cuestas, de un aula a otra. Era una movilidad... todo el instituto moviéndose cada tres cuartos de hora. ¿Esto por qué se hizo? (...) Eso producía, con tanto movimiento,

más roces de lo necesario, pero creo que eso ha mejorado bastante. (D6D2, APA.Rep: 12)

Esto provocó que la comisión de convivencia hubiera de redactar un decálogo que condujera a una *“normalización de la convivencia”*:

(...) La comisión de convivencia estableció un decálogo muy sencillo y muy claro, con unos mensajes que se colgaron por todos los pasillos del centro, de manera que quedara meridianamente claro que la libertad de uno acaba donde empieza la del vecino, y que todo lo demás es libertinaje. Se elaboró un decálogo de normas muy sencillo que afectarían a la convivencia de todos con todos, a extremar la puntualidad, la limpieza... en el boletín enviábamos mensajes del cuidado que había que tener con las instalaciones, que lo público es de todos y lo pagamos todos, o sea que se sientan copartícipes y copropietarios, para transmitirles la sensación de que esto es una prolongación de su casa. Este decálogo creo que fue positivo y que pudo ayudar a mejorar en ese momento de normalización en la convivencia (D6D2, Ibid.: 11).

Pero, insistimos, ¿hace esa co-propiedad a la marcha de los asuntos importantes del centro? Resulta difícil sentirse preocupado por reglas que uno no ha colaborado en definir y sobre cuestiones que no le alcanzan.

También en este apartado resulta decisivo el **problema de la heterogeneidad** —aquí, de nuevo, aquello de los chavales que “no quieren estar en la escuela”—, y la inadecuación de la estructura organizativa a esa nueva situación:

(...) Si hay algo bien organizado hay menos problemas de convivencia. Entonces, había una desorganización clara: el número de alumnos tan grande, el no haber espacios —todavía no hay espacios en los laboratorios, por ejemplo, todavía no pueden albergar un grupo grande—. O sea, cualquier problema de organización te crea problemas de convivencia. Y había graves problemas de convivencia, no tanto en la modalidad de ‘ocurrían cosas terribles’, no, pero ocurrían muchas cosas tontas muy a menudo, y eso fastidia la convivencia de cualquier sitio (...) Pero sí era un trasiego de no estar organizados, de que los chavales se dan cuenta rápidamente, de

que, además, no tenían expectativas de futuro, que ya sabían que venían a estar dos años y lo que intentaban es pasar los dos años como fuera y eso crea un aburrimiento y unas ganas de incordiar grandes (D6D2D3B4, PI 2: 3-4).

Cabe recordar, además, lo señalado con anterioridad: problemas de gestión del aula acaban repercutiendo en la vida del centro y viceversa. Los modos de comportamiento a que aludían los profesores cuando comentaban las dificultades en el aula se corresponden seguramente con esos hábitos y las actitudes que caracterizarían, como vimos, a la población de alumnos del centro. La normalización de la convivencia, entonces, es considerado por los profesores un requisito para el desempeño de su trabajo, en el aula y fuera de ella:

(...) Hubo roces, pero muy localizados, muy puntuales, no generó un ambiente desastroso en el centro ni muchísimo menos; todos vimos que había un problema que enfrentar, algo que podía irse de nuestras manos, pusimos lo que creímos que había que poner, y la verdad es que hay un grado de tolerancia en el centro, de convivencia suficiente... (D6, PI 3: 11).

Se trataría de saber si esa normalidad, si ese "grado de convivencia suficiente" en la vida del centro, que se antoja requisito o condición para el desarrollo del trabajo del profesor, se lleva bien con hábitos y actitudes otros, distintos de aquellos que constituyeron en otros tiempos el criterio de normalidad; en otra dirección, si esos hábitos son o no objeto de "normalización" por otras vías, como ocurre en el ámbito curricular: ¿no son las diversificaciones una forma de dar respuesta a ambos?

7.5.3.- CONDICIONES DE TRABAJO Y RECURSOS ORGANIZATIVOS.

(...) Se pasó de tener 400 o 500 a tener cerca de mil como tiene ahora; aparte de faltar infraestructuras, no teníamos aquel edificio, estábamos repartidos en diferentes colegios de aquí de la zona, damos clases aquí, en

los colegios; o sea que el primer año fue un poco de caos y de adaptación a la nueva situación (D3, PNI 1: 1).

—Recordáis que había muchos alumnos que era un centro muy grande, muchos profesores...

—Demasiados, nos metieron en casetas. (D3, AAI: 1).

La implantación de la ESO tuvo lugar en unas condiciones cuanto menos complicadas. Como se recoge en el Plan de Mejora, las instalaciones no se correspondían con los requisitos de un centro de tales características; además, los gastos de funcionamiento —denuncian los profesores— se calculan sobre el número de alumnos del año anterior, por lo que resultaron inferiores; el claustro del centro era poco estable, con cambios que afectaban al 50% de su composición, pasándose de 12 a 65 profesores en 5 años (34 nuevos en el años de implementación del PAM); se dobló la matrícula, pasando a ser un centro de 900 alumnos y 32 grupos, debido al ingreso de 560 alumnos de entre 12 y 14-15 años, incluyendo alumnos de integración, minorías étnicas, etc.; las instalaciones sufrieron además obras de ampliación con el curso ya comenzado, lo que supuso el desplazamiento de 7 grupos de primero de ESO, de hecho *“las repercusiones de esta medida de urgencia sobre la calidad docente y sobre la estructura organizativa han sido muchas”*, dificultades de coordinación de los profesores, escasez de materiales, aulas y mobiliario, limitaciones horarias, etc. (D3, PAM1.Doc: 6-7). Como se dirá en otra parte, las condiciones no eran las más idóneas, no eran *“condiciones de calidad”* o una *“situación de calidad”*, lo que nos advierte de la relación entre condiciones y recursos organizativos y la atribución de calidad. Sin embargo, sobre las implicaciones de un crecimiento tal apenas se hacen interpretaciones, aquí como en otros apartados. Un centro de un tamaño desmesurado vería agravados sin duda todos aquellos aspectos relacionados con lo colectivo. Más aún si ese crecimiento se produce en un plazo tan corto. Paradójicamente lo que no es percibido por muchos como un problema —el aislamiento— se manifiesta en toda su dimensión cuando adquiere una magnitud física, numérica incluso.

La dedicación horaria —más profesorado— y la reducción de la ratio son recursos y condiciones primordiales a la hora de afrontar la enseñanza con poblaciones tan heterogéneas y, en particular, con alumnado de integración y minorías étnicas:

(...) ¿Qué se necesita? Desde mi punto de vista, mayor apoyo por parte de la administración en número de profesores, porque la única forma de trabajar con grupos tan heterogéneos es que aumente el número de profesores (D3E3, PNI 1: 3).

Para los profesores el cambio en el tipo de población es fundamental. Mejorar la calidad exige, en este sentido, **más recursos**:

(...) Mejora de la calidad, por supuesto, diagnóstico de cómo funcionan los centros, creo que se ha hecho correctamente, pero ahora viene la intervención de la administración. A los centros públicos, y más los que acogen el 90% de los casos problemáticos, de integración, pues hay que dotarlos material y humanamente: es lo que no se está haciendo. Si para mí no hay otro problema, es únicamente un problema político y 'de pelás' (D3E3, Ibid.: 9-10).

Un incremento de los recursos, en términos de más profesorado, y profesorado especialista en particular:

(...) Te das cuenta que cuando tienes un alumnado de integración, dos alumnos marroquíes —sólo les doy el ámbito científico, otros compañeros les dan otras asignaturas, pero soy la tutora— hay que tener recursos humanos que puedan suplir fuera de clase a lo mejor algún detalle, o dentro de clase alguna laguna de esas que tu no puedes llegar de ninguna manera... (D3B5, PI 2: 8).

La cuestión es cómo integrar esos recursos en el funcionamiento global, y normal, del centro. Por que si los recursos se demandan en situaciones excepcionales devienen excepcionales también

El tiempo de preparación para los docentes, el aumento de recursos materiales, así como algún que otro esfuerzo en el capítulo de infraestruc-

turas son aspectos que corresponde asumir a la administración. Otro tanto puede decirse del descenso de las *ratio*:

Hay que disminuir las *ratio*, por mucho que diga Rajoy que estamos a 25, no es cierto... Los laboratorios mismos: ¿qué aprendizaje de descubrimiento puedes hacer con un aula donde te caben 20 y no puedes hacer desdobles? ((D3B3A2, Ibid.: 8-9).

Se considera que esa mejora en los recursos, que redundaría en la calidad del centro, pasa por la variable **tiempo**:

Los recursos hay que entenderlos de muchas maneras, no solamente materiales, también humanos. Porque puedo comprar catorce colecciones de diapositivas pero después tengo que organizarlas, usarlas el siguiente compañero, y tengo que hacer prácticas, y tengo material de prácticas pero tengo que organizarlas, y se necesitan recursos humanos para manejar esto. Naturalmente, hay una relación directa entre calidad de la enseñanza y recursos, pero entendidos los recursos no solamente como cosas materiales, sino como humanas, o sea como horas (D3, PNI 2: 7).

Hay, nos parece, tres opciones a este respecto: más plantilla y liberación horaria para los docentes, mayor extensión de la jornada laboral y diversificación de las tareas, o intensificación del tiempo de trabajo. La primera depende de la administración y no parece plausible en un contexto de recorte del gasto, y tiene el inconveniente, además, de la definición de las tareas que libera/assume el profesor (el perfil docente y el puesto de trabajo). La última se da en situaciones como ésta, para aquellos profesores con mayor voluntad de hacer cosas o los equipos directivos, que suman una gran cantidad de trabajo burocrático, pudiendo adquirir el aspecto de la segunda. Ésta, en general, no resulta popular entre el profesorado.

Para parte del profesorado existe, de hecho, una relación directa entre **recursos y calidad** :

Si lo que se intenta es mejorar la calidad de la enseñanza, y la calidad de la enseñanza parece ser que está en el trabajo que hace el profesorado, cuanto más recursos tenga el profesorado en su mano para poder atender al alumnado mucho mejor (D3A3, PI 2: 9).

Esta relación sería matizada, sin embargo, por los profesores inmersos en el PAM y en el Modelo de Gestión de Calidad, de una manera que revela, también aquí, la asunción de los supuestos del discurso, a saber: la relación calidad-recursos es un tópico, se trataría de optimizar el uso o rentabilizar los recursos disponibles:

(...) Creo que es un tópico que la mejora de la calidad tiene que pasar necesariamente por un incremento de recursos, es cierto que un incremento de recursos puede propiciar una mejora de la calidad, pero es evidente que no hay una relación directa, de hecho la mejora de la calidad está más en la gestión de los recursos que tienes, y como consecuencia de esa gestión de recursos apreciar si hay necesidad. Pero en principio nunca puedes saber si necesitaras incrementarlos hasta que no gestionas de una forma óptima los que tienes. Eso siempre ha sido una pelea nuestra, el tratar de convencer al profesorado de que antes de pedir más recursos genéricamente, traten de elaborar que los justifiquen, y eso es lo que no hemos terminado de conseguir... (D3D2, PI 4: 16).

La relación, entonces, entre recursos y calidad, deja de ser directa:

No hay una relación directa entre mejora de la calidad y recursos. Con el paso del tiempo, no necesariamente un aumento de los recursos materiales..., otra cosa es cuando hablamos de recursos funcionales, una visión más amplia del concepto recursos, yo diría que ciertamente hacen falta más recursos, pero el recurso fundamental es el profesor, y el profesor dispuesto a cambiar, a repensar sus prácticas educativas. (...) Cuando se plantea una mejora y requiere recursos, tiene que haber un análisis serio del punto de partida, con datos, con evidencias, que haga que no sea una cuestión de que yo soy el pedigrüño, el que pido, y después, cuando el recurso se consigue, si se consigue, que haya una evaluación de la rentabilización que se ha dado a ese recurso, y ese es el compromiso que tienes con quien te lo da. A veces la administración, enmascarada en que a veces las peticio-

nes son pedir, pedir, pues no da a nadie, o no da con criterios (D3, PI 1: 13).

‘Optimización + responsabilidad’ parece ser la fórmula: aprender a trabajar en condiciones restrictivas o alejadas de lo que se considera deseable. Como decíamos, la implicación en el PAM y el modelo EFQM puede haber resultado decisiva. El siguiente fragmento describe bien esta evolución:

(...) Casi siempre se piensa que la calidad consiste en tener buenos recursos, sobre todo económicos, que es un problema de dinero. Yo, sin embargo, creo que no; cuando hay más dinero puede haber más calidad, y te estoy diciendo lo que opino ahora, no sé hace tres o cuatro años, cuando el Plan, pero creo que en esto sí hemos evolucionado, un poco también por la experiencia de la implantación del modelo de autoevaluación del EFQM y lo que hemos reflexionado a partir de eso sobre lo que es calidad y recursos. Es verdad que hacen falta recursos económicos, humanos, organizativos, pero es verdad también que eso no es todo para la calidad, se puede hacer un mal uso de esos recursos y por lo tanto que la calidad no sea suficientemente significativa, y al revés, con menos recursos se puede hacer todo lo posible a nivel de organización y de optimización de lo poco o mucho que tengamos para que el resultado sea de más calidad. Casi siempre cuando se dice que la calidad consiste en recursos lo que se está haciendo es un poco de demagogia, y se está alejando uno de la responsabilidad que tiene como profesional para que, con aquello que tiene —sea mucho o poco— pueda sacarle el máximo partido. Pero no puede haber mucha calidad si no hay acompañada una dotación de recursos, del tipo que sea, no siempre son problemas económicos o de dinero, de más presupuesto para un centro. Cuando implantamos ese Plan nuestros recursos eran horas de trabajo de los profesores, el recurso que pedimos fue un profesor, eso para nosotros no es más dinero en el instituto pero es más dinero para el ministerio que te tiene que pagar un profesional (D3D5, PI 3: 17).

Ambos enfoques son insuficientes, en nuestra opinión: aumentar los recursos u optimizarlos son soluciones parciales; la primera porque contempla el aumento pero su entronque en un proyecto más amplio, es un agregado; la segunda porque considera las respuestas en contextos de res-

tricción, en un constante estado de restricción, es decir, tampoco integra la variable recursos en un diseño más amplio. Lo que en un caso es una respuesta menor a recursos menores, en otro caso es una respuesta resignada; la primera responde en cierto modo a un extrañamiento de la responsabilidad, la segunda deviene una responsabilidad hipertrofiada.

Curiosamente, y en relación al PAM, se cree que la administración debería haber proporcionado los recursos que permitieran darle continuidad:

(...) Hay recursos que si faltan no puedes hacer nada, ya no es optimizar los que tienes, es que efectivamente no puedes hacer nada. En el caso del Plan o contabas con el profesorado que te permitiera crear un grupo y apoyar los grupos que perdían o... (D3D3D5, Ibid.: 16).

Algo que dice tanto de la estrategia del PAM, de la que hablaremos más adelante, como de alguna contradicción en el discurso sobre los recursos: "no son tan importantes hasta que lo son", podría decirse. De hecho, aun cuando se apuesta por la optimización de los recursos disponibles, incluso en el caso de aceptar un escenario de recursos limitados, hay cuestiones estructurales, de política educativa, que sería necesario reconsiderar:

Indudablemente, la cuestión del tamaño es clave, un centro no puede tener un tamaño excesivo (...) hay un punto crítico en el crecimiento del centro que hace más difícil un control un poco más racional de los procesos, una intervención más directa sobre lo que pasa. Yo sí creo que ese salto ha sido bastante negativo, porque se atomiza mucho la acción, la organización es tan rígida y tan de horarios estancos que los tiempos de trabajo en equipo, de diseño juntos, se resienten bastante. Es una cuestión de tamaño, con un centro de 400 o 500 alumnos como mucho, y un equipo de profesores de unos 40, hay más posibilidades de que haya una acción..., independientemente de las características que tengan los alumnos, si aumenta el número de alumnos desmotivados o tal. Es un dato significativo, en las últimas encuestas se valora mucho la atención individualizada, como *desideratum* de los padres, y se evalúa muy mal en el estado actual, y es cierto. En parte a veces es por la masificación: no se puede conciliar masifi-

cación con diversidad (...) Pero realmente lo que se está haciendo es un crecimiento meramente por adición, no por reestructuración de los servicios, de las funciones, eso es un problema gordo y no sólo de este centro sino de toda la implantación de la reforma. No puedes llevar toda la etapa más problemática, más dificultosa, de la adolescencia, a centros, hacerlos crecer de una manera incontrolada y prácticamente no reconstruir la estructura organizativa, funcional, de medios (D3E3A1, PI 1: 6).

A este respecto hay en el documento del PAM una apreciación que matizarían los entrevistados, lo que podría constituir un cambio de parecer o una evolución en el pensamiento de parte del profesorado, la referida a la **optimización de los recursos**:

Los imperativos que el arranque de este curso ha impuesto (dispersión de los alumnos por tres centros, que hace muy difícil que la coordinación de profesores y tutores se haga efectiva, sobrecarga excesiva, al límite deberíamos decir, de todo el personal docente, que en el caso de profesores que proceden de primaria está en la franja alta de las 21 o 22 horas lectivas, etc.) limitan el alcance de las soluciones internas basadas en la optimización de los propios recursos. Honestamente, creemos que ya lo están, que se encuentran extremados (D3, PAM1.Doc: 24).

De hecho ese "extremar" los recursos no impidió que ciertos niveles fueran descuidados ante la magnitud del problema generado en el primer ciclo de ESO y la necesidad de focalizar ahí los recursos disponibles (D3D5, Ibid.: 28). En todos los casos se juzga indispensable el recurso profesor, aquí radicaría el mínimo. No es ocioso entonces que las principales demandas del profesorado en la memoria de evaluación del PAM, en términos de recursos y mejora de las condiciones de trabajo, se cifraran en aumento de las plantillas (que permita reducir las *ratio*), y profesorado de apoyo para atender a los alumnos con problemas de aprendizaje. De otro modo, el trabajo con los grupos diversificados se produce con el coste de intensificación para el profesor encargado. Por esta razón, se concluyó que era necesario trabajar con un diseño más abierto donde no hubiera un sólo responsable. Los recursos, además, se consideran clave a la hora de plantear cualquier tipo de acción, introducen, por así decirlo, una cláusula

de posibilidad o virtualidad en las propuestas. Se advierten, por tanto, contradicciones en el discurso sobre el papel de los recursos.

Desde la dirección se reclaman mejoras en las **condiciones de trabajo**, más tiempo para el trabajo fuera del aula en particular, y una disminución del tamaño del centro, a todas luces desmesurado. Sobre las condiciones de trabajo, de otros apartados se desprende la importancia atribuida a los tiempos de trabajo en común, de reflexión, de coordinación, la disminución de las *ratio*, la necesidad de contar con especialistas y profesores de apoyo, etc. En general, los profesores reclaman más recursos para trabajar en mejores condiciones, cuando éstas han empeorado debido a situaciones nuevas relativas a la heterogeneidad de la población escolar. Su discurso está saturado por esta coyuntura. Que en este contexto se agudicen las exigencias de recursos, por un lado, y se extreme el principio de rentabilidad y optimización, por otro, no anuncia acuerdos o consensos precisamente. Involucrar al conjunto del claustro en situaciones “que exigen respuestas” pasaría por conceder mayor margen a los centros en la organización de sus recursos:

(...) No hubo una planificación de los recursos, ni tampoco una flexibilidad para decir ‘tomad este margen horario, y evaluad cuáles serían las prioridades’. Ese fue un problema serio que comprometió mucho la credibilidad que podíamos tener nosotros como impulsores del proceso ante los demás compañeros. Porque si no el compañero tiende a instalarse en la queja, ‘me falta esto o lo otro’, y es verdad que le falta pero no es todo el problema (D3, PI 1: 13).

No se contempla, en ningún caso, extender, con las contrapartidas que fuere, la jornada laboral. No hay flexibilización de ningún tipo en este apartado, debido seguramente a la ausencia de tradiciones de trabajo colectivo. El profesor se limitaría a trabajar su asignatura en el aula con sus grupos y no contempla la necesidad de trabajar con los compañeros, a menos que se reglamente: la mejor manera, por otro lado, de que se torne una tarea burocratizada también.

Finalmente, constatar una contradicción: uno de los supuestos explícitos del modelo EFQM es el planteamiento de planes y objetivos realistas,

lo que inevitablemente remite a las condiciones de trabajo y los recursos disponibles. Resulta, por ello, curiosa la siguiente afirmación:

También es verdad que el centro ha estado este curso implicado en múltiples planes: de gestión de calidad, de formación —construcción de la página Web del instituto—, de evaluación asistida por la UAM... Ni la planificación interna ni las demandas desde la Administración y desde otras instituciones ha sido, en este sentido, realistas (D3C3, EFQM.Doc: 10).

Algo aplicable, de igual modo, a las condiciones en que se desarrollan los trabajos relativos al modelo de gestión de calidad, y que abonaría nuestra hipótesis sobre los **procesos de intensificación**:

(...) ¿Cómo se llevan a cabo, por ejemplo, los trabajos que deciden los equipos de calidad?, ¿estos equipos como se reúnen?, ¿a costa de su horario personal?, ¿cómo se les valora ese tiempo de dedicación?, ¿cómo se les incentiva?, ¿cómo puede un directo motivar el trabajo de estos profesores que va más allá de lo que se les puede exigir como profesores? Es decir, constantemente han venido más exigencias al grupo de profesores y no ha habido de la mano de esas exigencias una estructuración organizativa de la actividad académica para poder dar respuesta a los requerimiento que tenía esa nueva actividad que se les venía exigiendo a los profesores. Y eso no está resuelto (D3, PI 3: 15).

Si aumentan las tareas pero no el tiempo (individual y colectivo), la intensificación es inevitable. La responsabilidad en este ámbito, ¿es únicamente de la administración?

En resumen, uno de los aspectos del discurso de la calidad que parece haber sido introyectado por parte del profesorado —y en este sentido su participación en los modelos de innovación descritos sería concluyente— es el de la optimización de los recursos disponibles, y su gestión desde los centros. Mayor autonomía, entonces, para gestionar escenarios restrictivos. No obstante, la socialización de dicho supuesto choca con las dificultades que, en la práctica, encuentran los centros para trabajar con recursos limitados —“extremados”, en palabras de los profesores—, lo que, por

otra parte, no hace sino incrementar el alcance de la introyección: se produciría, en cierto modo, un efecto de racionalización o justificación de las condiciones (precarias) en las que acontece su trabajo. Choca, en igual medida, con ciertas condiciones y ritos de la profesión que los profesores juzgan innegociables. ¿Hasta que haya que negociarlos?

7.5.4.- RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN Y LA COMUNIDAD.

Las relaciones con el entorno, las instituciones, y los clientes son especialmente consideradas en un modelo de gestión de la calidad que transporta tales nociones al ámbito educativo. Por ello, y por las alusiones de los profesores, nos detenemos a analizar de qué manera se construyen tales relaciones y cómo se integran en el discurso de los profesores.

7.5.4.1.- Claroscuros de las relaciones con la administración.

(...) No se trataba de decir 'necesitamos recursos' genéricamente, sino 'tenemos este problema, hemos pensado que podríamos hacer esto, y para esto necesitamos esto otro: si no nos lo dais va a ser difícil que demos todos esos pasos'. Y lo que nos hemos dado cuenta es que la administración es muy frágil en esto: no sabe decir que no, no tiene argumentos. Cuando tu presentas una cosa realmente meditada y argumentada como esa, no nos pudieron decir que no (D4, PI 4: 4-5).

Las relaciones del centro con la Administración se establecen a través de la inspección o con la Subdirección Territorial. Otras instituciones con las que se mantienen vínculos son el Ayuntamiento, el resto de institutos de la localidad—de manera desigual— y los colegios adscritos, el CPR y la Universidad (en temas de formación), y se plantea la necesidad de profundizar relaciones con instituciones privadas en el ámbito de las actividades extraescolares. Los profesores que no estuvieron implicados en el Plan no parecen tener una buena percepción de la Administración

("creo que desde la administración no se preocupan de valorar nuestro trabajo").

Se nos dice que la Administración debería ser una proveedora de recursos no sólo de proyectos, en clara alusión al Plan de Mejora y el Modelo de Gestión de Calidad; hasta el punto de medir las relaciones centro/administración en términos, fundamentalmente, de los recursos —económicos o de otro tipo:

Hablar de la administración es algo tan genérico. Depende de la zona, del inspector de turno que te toque, que se preocupe más o menos de implicar a los centros, depende del equipo directivo que tenga más o menos inquietudes, depende del equipo de profesores... Hablar de la administración en general no lo veo correcto. La administración lanza sus historias, intenta motivar o incentivar a los centros, pero yo creo que el tema tiene que partir de los propios centros, el interés por engancharse a actividades o potenciar todas las cosas que hay en el centro; lo que sí tiene que hacer la administración es apoyar todo lo que el equipo de profesores vaya proponiendo, apoyarlo económicamente, apoyarlo con todo el material, que es lo que no hace; la administración te larga programas, te larga proyectos, pero para ejecutar esos proyectos se necesita personal y se necesita dinero. Entonces, empieza el curso y se tiene que negociar el cupo de profesores. El director se tiene que estar peleando —no aquí, en todos los sitios— con la administración: que necesita tiempo, profesores... Y la administración dice no, le damos tanto... O sea que es una lucha, no se atiende a las necesidades reales del centro, que únicamente son necesidades o aspectos económicos y te dicen 'de aquí no nos podemos pasar' (D4D5D3, PNI 1: 4-5).

Por contra, los profesores que participaron o participan en el Plan o el Modelo consideran que la relación con la Administración es buena. Uno de los profesores aporta un doble vector en esa relación: cuando se le presentan proyectos se muestra receptiva (en esto disiente del anterior), pero, en general, valora al centro en función de los problemas que le da:

(...) Creo que la administración mide nuestro trabajo en función de los problemas que le da. Si no le da problemas, bien, y si le da problemas entonces se ve obligada a intervenir. Nosotros defendemos que el trato a los centros no debe ser igual a todos, porque hay centros donde se dinamiza de una manera, otros de otra, y por tanto tienen necesidades distintas. La

administración 'enrasa' un poquito a todos, y a lo mejor es normal porque tal vez no hay un criterio objetivo que te diga 'este es el que está trabajando bien y este no está trabajando bien' (D4E3, PI 4: 7).

Más aún, la Administración no sólo valora que no le den problemas, sino que no parece reconocer en igual medida el trabajo del centro, el prestigio que trata de ganarse. Algo que concuerda con lo señalado por uno de los profesores no implicados. Disgusta, en particular, que se juzgue a todos los centros de acuerdo a idénticos parámetros. De otro modo, si el centro tiene una historia de implicación en proyectos de la Administración, de colaboración, eso debería ser un elemento de discriminación positiva, lo que de nuevo nos lleva a la (poca) valoración del trabajo del centro. Al demandar una política de recompensas o incentivos, los profesores se sitúan en las coordenadas del discurso pero quizás no advierten que, abierta esa vía, las implicaciones pueden ser otras. Entrar en una dinámica de recompensas —¿con criterios objetivos?: evaluaciones externas— generaría una competencia entre los centros que, teniendo en cuenta la complejidad de factores que explicaría la implicación de un centro en proyectos, sus iniciativas, daría lugar a prácticas perversas en muchos casos, desconectadas del sentido de la tarea de los centros, referidas únicamente a la recompensa en perspectiva. Con el tiempo una política como ésta acabaría por producir y reforzar desigualdades entre los centros: recompensas convertidas en más recursos llamarían a mejores proyectos, y más recompensas, y así de manera sucesiva hasta aumentar las distancias entre las distintas —porque devendrían distintas— ofertas. Resulta significativo, en este sentido, el hecho de que a través de la implicación en proyectos puestos en marcha por la Administración el centro puede acceder a recursos que de otro modo no obtendría. Los conflictos, en cambio, aparecen en relación a cuestiones más cotidianas:

(...) La tutela y el asesoramiento del inspector que nos correspondía en el centro ha sido muy directo, este año ya estamos un poco más autónomos, ya no está tan presente, él mismo reconoce que ya no hace tanta falta. La relación con la administración en general, con nuestros superiores directos en (...) ha tenido que ser siempre buscando la cordialidad, haciendo ver muchas veces que nosotros estamos llevando a cabo estos proyectos

experimentales y de alguna manera necesitábamos un apoyo de recursos económicos, humanos, y eso lo teníamos que hacer ver, porque estábamos un poco jugándonos nuestro tipo de actuación para sacar adelante una serie de proyectos que la administración estaba impulsando. Hemos tenido también enfrentamientos muy fuertes por discrepancias muy serias sobre cómo llevar a cabo, por ejemplo, una cuestión muy concreta de gestión de personal, con determinado compañero, que han hecho incluso tambalearse en algún momento esa relación que teníamos de oferta de nuestra dedicación, de nuestro esfuerzo, pero de eso igual hablamos con más detalle '*off the record*'... (D4, PI 3: 11-12).

Al parecer la relación en este centro con el inspector asignado es buena —de hecho es el introductor del PAM en el centro— y, en relación al PAM y el Modelo, *de tutela*, en palabras de uno de los profesores. La cita revela, además, una **dependencia de la administración** en lo que al capítulo de la innovación se refiere y, en justa medida, una supeditación al carácter de sus propuestas. Sin embargo, nos advierten, muchas veces estos proyectos tienen un *carácter estético* y, como en el caso del PAM, no encuentran continuidad aun cuando el centro estuvo interesado en llevarlo más lejos:

Pero nosotros tenemos una queja hacia la administración y es que después de haber premiado el Plan no ha hecho lo posible como para que pueda seguir siendo vigente, nos ha parecido siempre un contrasentido el que una administración te conceda un premio por lo que estás haciendo y no te deje hacerlo al año siguiente. Te da la sensación de que en realidad es una cuestión estética más que una cuestión de didáctica eficaz. A ti te dicen que planifiques algo y lo planificas, constatas que puede funcionar, después de un año de funcionamiento constatas posibles tendencias de lo que podría ser, lo presentas, bueno en cierto modo te dicen que lo presentes, te lo premian, y al año siguiente dices, 'oye, ¿lo seguimos haciendo?', y te dicen 'no, olvídate de diversificar en primer ciclo, la diversificación comienza en tercero'. Entonces tu dices, 'joder, si me acabas de premiar por haberlo hecho en segundo, ¿por qué no me dejas hacerlo este año?': 'olvídaos porque para eso no hay recursos'... (D4D5, PI 4: 7-8).

Esto reforzaría la impresión de que la dinámica de innovación era extraña a los intereses de los centros salvo, tal vez, por el hecho de percibir recursos adicionales. Recordemos que tal práctica fue calificada por los profesores como una "diversificación encubierta", una práctica al margen de la legalidad en sentido estricto. La administración permitiría transgredir la norma a conveniencia, siempre de acuerdo con sus intereses.

La relación con la administración en el caso de la aplicación del modelo EFQM fue, igualmente, decisiva; es la administración territorial la que lanza el modelo y forma a un grupo de profesores en el centro y es la que, una vez contextualizado el instrumento de autoevaluación insiste en la necesidad de aplicar un segundo cuestionario más cercano al modelo, más "ortodoxo". Volveremos sobre este punto en el siguiente apartado.

En cualquier caso, más allá de afirmaciones respecto del asentamiento de hábitos de relación con la Administración, y de la evidente sintonía en cuanto a los proyectos impulsados por aquélla, es ésta una relación con claroscuros, donde conviven la frustración por la poca atención a las necesidades recurrentes del centro y el desengaño por el escaso reconocimiento o valoración de sus méritos:

(...) Hombre, por parte de la administración más inmediata, la inspección, realmente sí hemos tenido un apoyo y un trato bastante 'majo'. Quizá desde el punto de vista de las decisiones de la subdirección territorial a la hora de los recursos, de reconocimiento del esfuerzo por responder un poco más allá de la mera acogida de alumnos porque hay que implantar el primer ciclo, en ese nivel la respuesta ha sido como más política, más descomprometida, y a ello se añadió que en ese momento hubo el cambio de gobierno, de enfoque ministerial y para nosotros eso también..., porque fue un poco volver a empezar, parecía que había que explicar que nosotros no éramos críticos con nadie, que queríamos hacer las cosas un poco mejor, y eso hubo que volver a explicarlo al subdirector territorial actual... (D4E3, PI 1: 5).

Por un lado, los profesores parecen reclamar reconocimiento y recompensas por lo que no deja de ser su trabajo, por otro da la impresión de que se crea una relación perversa cuando los profesores llevan su im-

plicación en las iniciativas de la administración más allá de la mera aplicación. Tal es el caso cuando el director alude al hecho de haber colaborado con la administración en la defensa de la Reforma:

(...) Con otros centros, en la medida en que éramos demandados constantemente sobre qué suponía tener a los alumnos de primer ciclo por ser nosotros experimentales en eso, se nos demandaba en las reuniones de directores 'esto cómo se hace, cómo habéis resuelto estos problemas', en ese sentido éramos un poco referencia de otros institutos de fuera de (...) para contrastar opiniones sobre cómo enfrentarse a estas situaciones nuevas, y en (...) hemos hecho un poco de defensa de lo que significa el sistema educativo LOGSE, de que era una alternativa interesante al anterior sistema, ha habido que hacer a veces defensa explícita de esta nueva situación educativa (D4E3, PI 3: 11).

Parece, entonces, que más que aplicar a sujetarse al cambio de sistema educativo, los profesores estuvieran haciendo un favor a la administración, una defensa de sus postulados más allá de lo exigible.

La representante del APA señala que su relación con la Administración, en cambio, es muy buena (casi idílica, se diría), aunque se deba en parte a una buena relación personal —sin duda trabajada— y en gran medida a la propia imagen de colaboración y buen trabajo que se cree proyecta el centro:

(...) Ahora mismo quizás el sector que más cree o más nos... incluso nos protege legalmente, a las asociaciones de padres, es la propia administración. Legalmente, la administración garantiza que al menos un representante en el consejo será del APA. Creen más en nosotros otros sectores que nosotros mismos, y nosotros tenemos mucha culpa.

(...) Consideramos interesante que ellos tuvieran nuestra propia versión. Los subdirectores que han ido pasando por la subdirección territorial norte —yo he trabajado con tres— debo decir que, en mi caso, quizás porque trato de no ser agria o antipática..., cuando vas con la razón difícilmente te pueden dar un portazo; y en esa línea nosotros mantenemos como federación reuniones con la subdirección, y luego muchísimo trabajo conjunto, en mi caso como presidenta de la federación, con el concejal o con-

cejala de educación que haya en el momento, y a través de esos contactos he participado en reuniones de trabajo con la unidad técnica del ministerio, los arquitectos del ministerios, cuando se planifican obras o mejoras de infraestructura, planificación de nuevos centros escolares, ahí si por mi experiencia me invitan a ese tipo de reuniones de trabajo. En ese sentido, nos consideran, nos aprecian y nos reciben siempre, por teléfono o cuando vamos a cualquier departamento del ministerio (D4, APA.Rep: 10).

7.5.4.2.- La comunidad educativa.

La relación con la comunidad educativa se antoja más difusa. La preocupación por la imagen del centro en la comunidad es evidente en el PAM, al comentar la situación generada por la implantación de la ESO:

[El nuestro] Pasaba a ser el tercer instituto de la localidad y debía "hacerse un sitio" en un lugar en el que para la población sólo existían el instituto de toda la vida y un centro de formación profesional que, como en tantos otros lugares, absorbía principalmente el alumnado que no alcanzaba el graduado escolar (D4, PAM1.Doc: 4).

La visibilidad del centro, su prestigio incluso, se atribuye a su capacidad para atender a todo tipo de alumnado, lo que genera tanto quejas por la insuficiencia de recursos y reconocimiento, como una suerte de satisfacción por el servicio prestado (de ahí, la noción de "prestigio", referida al trabajo en condiciones de partida precarias). En cualquier caso, existe una preocupación por ese reconocimiento y por gozar de buena imagen entre la comunidad y frente a la administración. Esta imagen y prestigio remiten siempre al contexto más inmediato, a los centros de la localidad. Más dudoso resulta que la aparente buena percepción o imagen del centro (corroborada por otros profesores) encuentre su mejor indicador en el aumento de la matrícula:

(...) Creo que la relación con el exterior es buena; este instituto se lleva bien con todas las instituciones y la gente, y además ha aumentado el número de matrícula, cuando aumenta y no disminuye quiere decir que de al-

guna manera el pueblo entiende que este es un buen instituto, habiendo otros dos... claro, es un indicador (D4, PI 2: 4).

Tal suposición soslaya el hecho de la adscripción a los centros públicos, en un entorno socioeconómico bajo además, y entraría en contradicción con otras afirmaciones sobre las características diferenciales de la población del centro con respecto a las de los otros centros de la localidad, que habría hecho huir a cierto tipo de familias (con mayores posibilidades económicas), y explicaría la matrícula antes por necesidad que por elección (la del resto de familias, con menores posibilidades económicas). La representante del APA amplía la explicación, al señalar que sería precisamente esa especificidad en el tratamiento de la diversidad la que estaría contribuyendo al incremento de matrícula:

El tema de la integración, y ahora de la llegada de minorías, hasta el momento se ha aceptado francamente bien, no ha generado ningún tipo de reticencias por parte de la población que demandaba puestos escolares. Sí es cierto que el instituto 'primigenio' de (...) ha tratado de evitar hasta este año que esta población se matriculara con él, pero la ley en eso es claro y todos los centros son de integración, y tienen que aceptar esta población escolar. En este centro, sin embargo, se ha visto como todo lo contrario, como un enriquecimiento de toda la comunidad, es más, no sólo es que no nos negamos a que vengan, nos negamos a que no vengan. Aquí se ha debatido en un consejo escolar y toda la comunidad está de acuerdo en que es enriquecedor, siempre que haya posibilidad de darles respuesta. El centro está adaptado en la estructura, los ascensores y tal, para aceptar a niños con problemas motrices, está también preparado con profesionales que puedan hacer frente a la llegada de minorías de cualquier país. No hemos percibido en ningún momento reticencias, todo lo contrario, la matrícula de este centro ha ido subiendo como la espuma (D4B5E2, APA.Rep: 17).

Cabe cuestionar, en cualquier caso, que el aumento de la matrícula sea bueno *per se*, en un centro, además, del tamaño de éste. Pero estas afirmaciones revelan la introyección de supuestos clientelistas (imagen del centro en relación a la captación de clientela), amen de una cierta ingenuidad: no todas las clientelas valen lo mismo. Si se considera la matrícula un indicador pero no se alerta sobre la necesidad de incrementar en igual

modo los recursos, se está alardeando de algo que, a la postre únicamente generará más trabajo en peores condiciones. Si, además, existe la posibilidad de obtener recursos adicionales de la población atendida —éste es uno de los supuestos del discurso—, no todas las clientelas valen lo mismo. Cuestión a cruzar con la competencia entre centros: ¿quién competirá por clientelas en desventaja? Salvo que las sufrague el estado, claro. Se atisba, así y todo, un horizonte de dualización de la oferta de los centros.

Por otro lado, ¿cómo convive esta forma de pensar la relación con la comunidad educativa con la nostalgia de otras formas *más vivas* de participación?:

Yo creo que la escuela tiene que estar totalmente integrada en la sociedad, y la comunidad educativa (padres y alumnos) tiene que pintar algo, y la participación es fundamental, y a lo mejor es la asignatura pendiente aunque estén los cauces establecidos, pero es una participación muy burocrática: el consejo escolar, la junta de delegados, etc. Tendría que ser una relación mucho más viva, de dentro a fuera y de fuera a dentro, pero eso es un ideal. Cualquier servicio público tiene que tener la participación de los ciudadanos (D4D1, PI 2: 14).

No exactamente, habría de decir. La **participación** en los centros educativos —muy codificada por la normativa— es, con todo, un aspecto diferencial respecto de otro tipo de servicios públicos, como la sanidad, los transportes o los servicios sociales: ¿alguien imagina, por ejemplo, algo semejante a los consejos escolares en un ambulatorio del INSALUD? Esta posibilidad, en verdad burocratizada, hace más lamentable su desaprovechamiento.

A este respecto, en el **modelo EFQM** la relación con la comunidad es redefinida en clave clientelista. Así, en una encuesta citada en la memoria evaluativa del modelo se advierte de la condición de clientes de padres y alumnos. Se les preguntó por su "*confianza y satisfacción general con el centro*", o sus "*expectativas sobre el centro*", por "*la calidad del servicio educativo*". Esta consideración habrá de ser tenida en cuenta en otros apartados, pues, aunque los profesores implicados coinciden en señalar que la alusión a los

clientes es uno de los puntos que más rechazo genera, el término aparece perfectamente integrado en su discurso, algo que se evidencia en el interés del equipo directivo por medir la satisfacción de los padres a través de encuestas. Entendiendo, por otro lado, que ésta es una práctica frecuente en los centros, cabe pensar que la preocupación desde los centros por conocer la percepción que los padres tienen de ellos —más allá de la repercusión o del carácter de ese conocimiento: las encuestas— sea un elemento de conexión con los supuestos del discurso. Es evidente, en cualquier caso, que la imagen del centro comienza a preocupar, y aparece con frecuencia la noción de prestigio:

Hombre, yo no sé si es vanidoso decirlo, pero podemos decir que, no sé hasta donde merecida o no, el centro tiene un prestigio que en algunas cosas yo creo que es con razón, en otras a lo mejor es fruto un poco de las imágenes que circulan, a mucho más nivel que al que a lo mejor son conscientes los padres o los alumnos. A lo mejor es excesivo en el ámbito profesional y administrativo y a lo mejor es inmerecidamente escaso —no lo sé, porque los resultados de encuestas y demás son diversos, pero a veces te sorprenden algunas valoraciones negativas; eso tendremos que evaluarlo este año, cuál es la magnitud de esa satisfacción o no de los padres (D4E3, PI 1: 5).

La filosofía de la gestión de calidad —como gusta en llamarse— pone el énfasis en las relaciones con la comunidad —los *clientes externos*—, y algo de eso parece apreciarse en el discurso de los profesores implicados. Uno de ellos valoraba el poso que la participación en el PAM y el modelo EFQM dejó en este sentido:

(...) Creo que sí, se instauraron o consolidaron hábitos de contacto con padres, con ayuntamiento, con otras instituciones que han quedado ahí. Por ejemplo, con el ayuntamiento, toda la educación física se da indistintamente en el pabellón cubierto que tenemos enfrente, que tiene más calidad; con los padres, hay una escuela de padres pequeña, hay el hábito de recibir a los padres en grupo y presentarles por dónde quiere ir el centro en el plano institucional y en el plano de las tutorías, hay el hábito de consultarles las cosas, incluso más allá de lo meramente orgánico... Yo creo que sí, en ese terreno se ha abierto el centro a la comunidad, lo que pasa es que es-

te crecimiento y este aumento de profesores, pues, bueno, esas cosas no se consolidan tan... (D4, Ibid.: 7).

Si tales vínculos o hábitos dependen o derivan de la inmersión en este tipo de modelos, cabe pensar que la relación con los clientes se interioriza como supuesto y, en este caso, vale la pena trabajarla, ¿no de otro modo?

Los padres se relacionan con el centro, en opinión de los profesores, en función de los problemas de sus hijos:

(...) ¿Los padres? Ellos lo único que quieren es que su hijo venga aquí y se le impartan las clases de forma correcta, que su hijo sea feliz y ya está, y que apruebe, y lo demás no lo defienden.

(...) Pero los padres realmente no conocen... se preocupan cuando su hijo tiene un problema, suspende, solucionan el problema de su hijo y les trae sin cuidado. Hay muy pocos que se preocupen por el bien de la comunidad escolar (D4, PNI 1: 5, 15).

Habría que preguntar al profesor qué entiende por comunidad escolar y por los problemas que la afectan, si éstos se definen desde la óptica de los profesores únicamente. Otro profesor entiende que, como todo servicio público, están sujetos a opiniones diversas (D4E1, PI 2: 2). Coincide con el anterior en que es necesaria una mayor integración, una participación "*más viva, menos burocrática*". Esa falta de participación, limitada tan sólo a los aspectos académicos, se une a una falta de formación de los padres para "*leer los resultados*":

Por las muestras que tenemos, sabemos que los padres valoran muy positivamente el centro, y valoran positivamente el trabajo que en el centro se realiza, en general; también sabemos que hay padres que todo lo que se hace es poco, o que estamos más preocupados de otra serie de factores que de la educación... pero, en general, se valora positivamente; el problema de los padres es que les falta formación como para leer de forma crítica unos resultados, tienen un punto de vista restrictivo del resultado: para ellos es un resultado numérico y normalmente es el resultado de su hijo. Es normal. No se les puede pedir que hagan una valoración general de una

evolución del centro cuando su hijo tiene determinado problema específico con determinado profesor o materia. Lo que si advierto es que no hay una respuesta a esa preocupación, es decir, yo muestro una cierta incomodidad porque los resultados de mi hijo no han sido los esperados pero no me brindo ni tampoco actúo en consecuencia una vez que he contactado con el centro (D4B3, PI 4: 6-7).

Aparece de nuevo la preocupación por las encuestas, por la **percepción del centro**. Los resultados y los conflictos preocupan en la medida en que trascienden, lo que genera, se nos dice, "*imágenes inmerecidas*":

Yo creo que quizá la valoración de los padres, de entonces y posterior, probablemente es la más injusta, no sé si llamarla injusta, la visión desde fuera es que pesa a veces más el conflicto aislado o la mala o inadecuada práctica educativa de un profesor concreto que el esfuerzo colectivo, dicho de otra manera, se habla de lo que funciona mal y lo que funciona bien se da por supuesto, se supone que es lo que debe ser. En ese sentido quizá no se valora todo el esfuerzo que institucionalmente se hace, independientemente de que haya inconsecuencias, contradicciones, quizá no se valora, quizá es un problema de comunicación, o de explicar más; explicar y explicarnos es decir, cuando explicamos a un padre qué intenciones educativas básicas tenemos nos las explicamos a nosotros también, nos aclaramos un poco. Quizá ese déficit de explicación a todos los niveles, cuando recibes a principio de curso a un grupo de padres, cuando los atiendes en una reunión con el tutor, quizá deberíamos poner más el énfasis en por qué hacemos lo que hacemos hasta donde lo conseguimos hacer (D4, PI 1: 4-5).

¿Cuándo quieren los profesores que participen los padres?, ¿en qué asuntos y en cuáles no?, ¿han de ofrecerse o aparecer tan sólo cuando se les reclama desde el centro? No parece por ejemplo que los padres tuvieran una implicación importante en lo que los profesores han calificado como una situación ciertamente complicada, decisiva para el devenir del centro. ¿Es un factor de calidad la participación de las familias para los profesores? ¿Cómo entienden esa participación? Es revelador que el profesor lamenta la poca valoración del trabajo colectivo: los padres no lo conocen porque no participan en él de modo alguno. Los padres ven el trabajo del centro desde fuera, no participan de los "esfuerzos institucionales", por-

que en gran medida no son parte de la institución. Algo falla en la comprensión de la relación y pertenencia de la comunidad educativa.

Otra de las claves para entender la relación del centro con los padres es de índole comunicativa o aun personal, el particular modo en que se construyen las relaciones entre equipo directivo y APA en cada centro, las formas de comunicación. Cuando el profesor anterior propone mejorar esa comunicación está aludiendo, precisamente, a uno de los supuestos del modelo. La representante del APA opina así de esa comunicación:

(...) No parte la información de allí, sino que somos nosotros los que demandamos la información (...) Pero la información siempre la demandábamos nosotros al centro, a lo mejor en una de las sesiones de trabajo surgía... pero normalmente las preguntas las hacemos nosotros.

(...) Nosotros somos los que demandamos la información. Generalmente te responden, pero sí que se adolece de cierto inmovilismo en ese aspecto, sobre todo cuando eres representante de una asociación que procuran ser unificadores y no disgregadores, que procuran trabajar a una. Entonces te sorprende... (D4, APA.Rep: 4-5).

En cualquier caso, la relación centro-padres tendría características más generales, en conexión con lo señalado un poco más arriba:

(...) Sigue, desde mi percepción personal, sin verse con normalidad la presencia de los padres en la vida de los centros. Se acepta, entiendo yo, por imperativo legal. Muchas veces se nos llena la boca a cualquier sector de decir 'la presencia de los padres es muy importante', pero siempre que no opinen, es decir, cuando ya opinan y tienen capacidad de opinar en ámbitos de decisión, ya la cosa... Porque tu hablas con profesores, uno por uno —y como prácticamente todos somos padres y todos los padres lo que pretendemos es lo mejor en cuanto a su educación—, están de acuerdo contigo, uno a uno, sin embargo haces una consideración de cualquier índole, pues cuando se hace el análisis de la evaluación o cualquier otra cosa, y siempre se recibe con mucha 'retranca', aunque te pongas un guante blanco hasta el hombro. Nosotros tratamos que cualquier cosa que haya que decir, sea reivindicativa o sea de trámite o sea de opinión, que sea con toda la cortesía posible, de manera que no se haga daño, no hay necesidad de ha-

cer daño a nadie por no estar de acuerdo. Ahora, entiendo que se nos... es que realmente cuando se le da participación a alguien es con todas las consecuencias, si nosotros tenemos que aceptar una decisión de claustro pues no pasaría nada. Yo lo que sí percibo es que, por ejemplo, tienes que estar permanentemente recordando, 'no, no, no, que nosotros formamos parte de la comunidad educativa' (D4D1, Ibid.: 8).

La relación del equipo directivo con el APA no era buena, como advertían abiertamente los propios implicados. Ahora bien, más allá del modo peculiar en que se desarrolla tal relación, parece evidente que la distancia que separa a los padres de los centros sigue siendo considerable, y que actitudes de unos y de otros hacen difícil reconstruir un sentido de comunidad. La manera en que los padres se relacionaban con el centro, y en que los profesores entendían esa relación ofrece las condiciones para redefinirse en términos clientelistas. Alejados los padres de la vida en los centros (preocupados por los resultados o los problemas de sus hijos), y atentos los profesores a la imagen que el centro ofrece (en buena medida por los resultados también), la calidad de esa relación se refiere cada vez más al servicio ofrecido —por el centro— y recibido —por los padres— que a un proyecto compartido. Se diría que en el escenario de lo posible de unos y otros no caben —de momento— otras formas de entender (y construir) la comunidad educativa.

7.5.5.- DIRECCIÓN, COORDINACIÓN Y GESTIÓN.

Aquí encontramos algunos de los supuestos claves del discurso de la calidad en su más reciente versión. La cesión de autonomía a los centros en la gestión anuncia, en el discurso, la desregulación de las organizaciones del sector público y su inmersión en un sistema de competitividad por el mercado, a la búsqueda de recursos, esto es, de clientes. Pero como los mercados —la demanda—, no es de igual signo en todas las partes, tampoco puede serlo la oferta. Lo que sitúa a la oferta pública ante el peligro de la dualización y a poblaciones como la que nutre el centro objeto de nuestra investigación, en las peores condiciones. Las formas de conducir las organizaciones son, en este sentido, decisivas. El aumento de la auto-

nomía en la gestión se soporta en un reforzamiento de la dirección y, al tiempo, en su aparente “dulcificación”, por la vía de propuestas de formas de trabajo aparentemente colectivas u horizontales. La “horizontalidad” es un supuesto legitimador de las nuevas formas de organización del trabajo, donde el liderazgo de los equipos directivos (de los centros como de las empresas) lamina, a nuestro entender, modos de gobierno democrático.

La **coordinación horizontal** es, de hecho, uno de los temas estrella para los profesores. Se considera algo deseable, algo de lo que se carece en los centros de secundaria, con tradición departamental, pero que se enfrenta a una serie de obstáculos. La falta de tiempo es uno de ellos, así como el tamaño del centro, excesivo para una coordinación efectiva:

(...) El problema es coordinar un grupo de ochenta profesores, con diferentes horarios, es muy complicado. (...) Porque mientras no funcione la coordinación no va a funcionar el centro (D2, PNI 1: 10).

El modelo de organización de los espacios, por ejemplo, tiene repercusión en cuestiones de convivencia (ruido, actos vandálicos, etc.), control (guardias, localización de alumnos, etc.), u organización horaria. Por ello, el modelo de aula-materia fue finalmente desechado, como se recoge en el Proyecto Curricular. El problema de la coordinación llevó a incluir entre los criterios de elaboración de horarios la necesidad de establecer horas de coordinación de los equipos docentes (CCP, tutores de nivel, dpto. de orientación). Otro criterio unificador es el de situar las tutorías de grupo el mismo día y a idéntica hora, coincidiendo con las reuniones de la CCP. Las dificultades horarias desvirtúan las actuaciones de instancias de coordinación horizontal. Nos hallamos, según uno de los profesores no implicados, ante un “problema de organización”:

(...) Tiene problemas de horario. A raíz de esto y de algunos comentarios de mis compañeros, pedí que hubiera reuniones de los equipos docentes más a menudo. Se hizo una reunión de evaluación cero, que ya existía, y una evaluación de seguimiento en febrero; la gente que venía de EGB pretendía más contactos horizontales pero no es posible en un centro tan grande reunir a todos los profesores de un nivel, en un horario lectivo,

todos al mismo tiempo. Así que nos topamos con problemas de organización. Además, puede que haya otro problema: cuando hay un problema se hace la reunión, pero después si eso se hace cada quince días, cada mes, es como otra reunión más, un poco mecánico. Lo de las coordinaciones horizontales al cabo del tiempo decidían los tutores si se hacían de vez en cuando, si era necesario, y creo que es la mejor solución: si hay algún grupo con problemas, se hace alguna extraordinaria, una especie de junta de evaluación extraordinaria. Si no se puede caer en una rutina (D2D3, PNI 2: 5).

De modo, pues, que los distintos momentos y tareas de coordinación pueden, según este profesor, introducir un factor de burocratización de las prácticas. Un cambio de signo distinto, no obstante, al propugnado por los participantes en el PAM, donde se apostaba por *“la apertura a un modelo de centro de secundaria menos rígido y más abierto a culturas educativas menos burocráticas”*. El profesor arriba citado respondía, *“madre mía, pues bueno. Me parece bien...”*, (D2, Ibid.: 10). Sin embargo, a continuación introducía una variable no extraña al discurso de la gestión de calidad, pero que tal vez quepa atribuir más a las diferencias del equipo directivo con un sector del profesorado, del que él mismo formaría parte:

Siempre tienes la sensación de que con una mejor organización puedes rendir más, y debe ser así; antes he hablado de los agrupamientos flexibles, quizá haya un horario que los permita, pero no alcanzo a ver cual es la solución. Siempre se tiene la sensación de que organizando mejor lo que hay se puede llegar a más, pero a veces el propio sistema de organización es tan complicado que introduce una variable nueva, ¿manejas la organización psicológicamente? Porque una cosa es una cosa es aprender a manejar un organigrama y otra cosa aprender a funcionar, habituarte a funcionar con él. Pero supongo que siempre hay un mejor sistema... (D2, Ibid.: 7-8).

Tal vez haya elementos de la organización del tiempo o los espacios que pudieran alterarse, en orden a mejorar ciertos procesos o articular otro tipo de respuestas, pero los profesores no aprecian la posibilidad de tales cambios. Aspectos como los horarios se perciben como inamovibles, la distribución de tiempos, clave en el entendimiento de las organizaciones y, en particular, de la escolar, aparece, en este sentido, hermética. ¿Qué

impide alterar tal distribución, cuando otros aspectos sujetos a normativas se modifican igualmente?

Las diferentes **culturas docentes** y las **tradiciones de trabajo** se observan como un obstáculo en el tema de las coordinaciones:

Desde mi experiencia en EGB, en los centros de secundaria únicamente hay una coordinación dentro de los departamentos, vertical, pero falta una coordinación horizontal, dentro de los mismos niveles, entre los equipos de profesores... Lo que pasa es que es muy difícil. Sacar horas, coordinar tiempos, en una plantilla de ochenta y tantos profesores es complicado, la tarea que tiene jefatura de estudios es difícil. Faltaba esa coordinación, que era lo que desde el principio demandábamos los que veníamos de centros más pequeños, donde era más fácil organizar tanto la coordinación vertical como la horizontal (D2, PNI 1: 7-8).

En cualquier caso, esas concepciones diferentes del trabajo en los centros crearon, en un centro donde se fundían ambas culturas docentes, lo que podríamos llamar "zonas opacas", márgenes que quedaban velados, y que revelaban el choque entre la estructura departamental de los centros de secundaria y la apuesta por la estructura de ciclos y equipos docentes. Aquí encontramos una alusión directa a la calidad, con las coordinaciones como factor:

El primer año apenas hubo coordinación, nos seguíamos viendo como dos grupos diferenciados, favorecido además por el hecho de que el primer ciclo estaba repartido por otros centros. Vivimos un curso de total independencia, coordinábamos el primer ciclo pero no así por departamento y por grupos. El segundo año empezó la coordinación fue mayor. Pero todavía existen ciertas diferencias, de concepción de la enseñanza. A lo mejor por parte de nosotros menos pero por parte de personas que todavía ven la LOGSE y la Reforma con algo de miedo... Funcionamos con independencia, los ciclos, por ejemplo aquí en el departamento de matemáticas estamos tres de primer ciclo nos organizamos nosotros. Y todo eso va en perjuicio lógicamente de la calidad de la enseñanza (D2C4, Ibid.: 12-13).

Otro de los profesores apunta en las causas:

El modelo de secundaria no prevé la coordinación de equipos, prevé la de departamentos no la de equipos. A lo mejor tendría que ser valiente el ministerio e igual que hay una hora de permanencia en los de primaria, establecer un momento en la jornada de los profesores de secundaria para que puedan coordinarse los ciclos, las etapas, los equipos docentes, y no sólo los departamentos... (D2D3, PI 4: 12).

Esto es, alterar el modelo organizativo pasa por variar las condiciones de trabajo, en términos de tiempos fundamentalmente. Pero también, como ya se ha insistido en otros apartados, una franja horaria para coordinarse vale de bien poco si no se actualizan dinámicas de trabajo conjunto, esto es, si los profesores no perciben la necesidad —y los beneficios— de compartir aspectos de su trabajo en la práctica. Parece, en todo caso, que la estructura departamental de los institutos de bachillerato no es en exceso dúctil como para permitir o favorecer el trabajo de los ciclos. Así, a las desconexiones en los equipos docentes han de sumarse las divisiones internas en los departamentos, en el contexto de una estructura construida por agregación.

A ello habría que sumar otro tipo de coordinación, la que haría más fluidas las transiciones. Este es un punto importante, en la medida en que, como hemos recogido en otros apartados, se hacían críticas veladas al trabajo de los centros de primaria y, en particular, a sus criterios de promoción:

Y luego hay otro problema y es la coordinación entre los centros de primaria y nosotros, entre como salen los chavales de sexto de primaria y llegan al centro. Creo que habría que tener reuniones trimestrales con el profesorado de allí, para que luego no lleguen aquí y se vean con esas diferencias. Te encuentras en un grupo con chavales de procedentes de tres centros y se nota. Antes había un escalón entre octavo de EGB y primero de BUP. Ahora son dos escalones: de sexto de primaria a primero de ESO, y luego de segundo a tercero de ESO. Hay que romper esa transición (D2B5E3, PNI 1: 13).

A la postre, lo que para unos es un problema de hábitos difícilmente alterables para otros es una cuestión de voluntad, de condiciones de trabajo al cabo:

(...) Sí que hay unas ganas de trabajar conjuntamente, otra cosa es que tengas unos problemas muy graves con los horarios y la organización, porque si tienes que venir adrede a tal hora, te cuesta mucho trabajo y depende de lo acuciante que sea el problema. Normalmente se da respuesta, incluso se llega a venir por las tardes cuando hay algún problema acuciante. Lo que pasa es que cualquier cambio de estos lleva su tiempo y lo importante es que haya 'voluntad de', y se termina cambiando en el tiempo que sea necesario, claro (D2D3, PI 2: 12).

Una necesidad, de otra manera, de un **cambio organizativo**, en la senda de la flexibilización de algunos de sus supuestos. Aquí parece haber una coincidencia con los argumentos relativos a las prácticas de agrupamiento, algo hasta cierto punto resulta lógico si tenemos en cuenta que tales prácticas exigen formas de coordinación e introducción de hábitos —sin considerar su pertinencia— distintos:

(...) Hace poco leí sobre los centros educativos americanos, unos programas que se llaman de enriquecimiento. Me parecieron estupendos, que un momento dado un grupo de alumnos que tienen un problema, esos alumnos tengan unos objetivos claros a cubrir en un tiempo dado. Eso supone una estructura muy abierta porque puedes incorporar otra vez al alumno al aula. Si queremos calidad hay que cambiar muchas cosas y una de ellas es la organización. El ir y volver, salir y dejar a los alumnos con un trabajo que dirige no se quién, es mucho lío organizativo pero cuando eso se pone en rodaje... (D2A1E4, Ibid.: 13-14).

En el Proyecto Curricular estaba previsto que materias instrumentales como matemáticas o Lengua dispusieran de una hora de refuerzo en 2º de Bachillerato. Se preveía, igualmente, emparejar los horarios de las materias instrumentales o idiomas para facilitar agrupamientos flexibles. Los criterios de agrupamiento de alumnos hablaban de una proporción equilibrada de alumnos y alumnas, distribución proporcionada de repetidores, de alumnos con n.e.e., de los alumnos de grupos de diversificación

(entre dos grupos), y evitar, finalmente, la coincidencia de repetidores y alumnos del programa de diversificación en un mismo grupo. Cabrá analizar por qué, en su momento, previstas como estaban las condiciones para agrupamientos flexibles, se optó en el Plan por un grupo diversificado en la mayor parte de su horario. Esa flexibilización que se reclama para la organización no se exige por contra al respecto de supuestos caros al puesto de trabajo del profesor. La excesiva rigidez con que los profesores observan alguna de sus condiciones laborales se hace patente precisamente allá donde una mayor flexibilidad favorecería o aun haría imprescindible el trabajo colectivo. El cambio organizativo que se anuncia traería una flexibilización de esos como de otros supuestos y condiciones en una dirección muy distinta.

De hecho, una de las conclusiones recurrentes en los profesores que participaron de un modo u otro en el PAM y el Modelo EFQM es la necesidad de un cambio organizativo como condición para la calidad. De hecho, y según ellos, algo de eso parece haberse logrado:

La estructura del centro ya se acerca un poco a una estructura favorecedora del trabajo de diversidad, ya no estamos en una estructura muy poco flexible, o con unos 'a priori' excesivamente rígidos, o con ese corporativismo que te decía al principio que nos lleva a estructuras verticales muy poco flexibles, muy poco dúctiles (D2A1, PI 4: 17).

Más que estructuras verticales, da la sensación de que los profesores traducen (demasiado) nítidamente la normativa, atendiendo fundamentalmente a las dimensiones que en algún modo afectan a su puesto de trabajo. En este sentido, ven el centro desde su posición en él; dicho de otro modo, el centro resultaría de la suma de percepciones que de él se tienen—construidas en relación a las posiciones que ocupa cada uno de ellos—. El respeto a las directrices legales garantiza la no intrusión. El resultado es una organización fragmentada.

En el PAM **calidad y gestión** aparecían ya indisolublemente ligadas, en torno a la necesidad de dar respuesta a situaciones complicadas:

A pesar de todas las dificultades, no hemos querido dejarnos llevar por actitudes apocalípticas ni practicar la táctica del “cuanto peor, mejor” para eludir responder al reto de iniciar el curso con la mayor dignidad posible. Al contrario, hemos procurado adaptar nuestras respuestas a las circunstancias y gestionar los recursos materiales y humanos, y las actitudes correlativas, conscientes de que el futuro de nuestro centro depende, tanto o más que de coyunturales —esperémoslo así— penurias de recursos, de la calidad con que nosotros mismos gestionemos nuestros propios procesos internos, de organización y de enseñanza (D2, PAM1.Doc: 26).

En este sentido, se valora la capacidad de riesgo, el hecho de ser capaces de flexibilizar los márgenes, ser original —ser distinto, y que esa diferencia se perciba, habría que añadir:

El decir ‘hay cosas que no se pueden hacer, pero vamos a esperar a que nos digan que no se pueden hacer’, y ahí descubres que tampoco hay tantas cosas que no se puedan hacer, hay que tener el atrevimiento de hacerlas (D2D4, PI 4: 18).

Algo que estaría relacionado con ese cambio organizativo y sus implicaciones, recogidas en otros apartados:

(...) Sí, es un poco la que te decía de la capacidad de riesgo, evidentemente como gestor de un centro un equipo directivo puede cogerse los manuales y aplicarlo, y entonces tendrás un centro políticamente correcto, que no se sale de los márgenes, pero tendrás un centro muerto. Hay que procurar formas de organización y de trabajo que sean capaces de flexionar lo más posible esos márgenes, es decir, cosas que quepan dentro del margen, tratando de llevar al extremo aquello que está establecido, y de hecho hay muchas más cosas de las que se pueden hacer que en centros no se hacen porque alguien alerta que eso no se puede, y como no se puede no se hace. Pero a lo mejor si se hace no pasa nada tampoco, y aquí sí hemos trabajado con el ‘vamos a ver qué pasa si se hace’. Y nos hemos encontrado con muy pocos ‘altos’ realmente. Por ejemplo, utilizar las horas de actividades de estudio (la alternativa de religión) para apoyar determinadas áreas instrumentales. Hay alguien que enseguida te dice, ‘vas a ver como alguien te dice que es un agravio comparativo para los que van a religión’, y tu dices, ‘es cierto, pero vamos a esperar a que nos lo digan’. En vez de, di-

rectamente, no hacerlo, previendo lo que puede ocurrir, hazlo en previsión de lo que pueda pasar, pero dinamiza, sé original a la hora de organizar las cosas. Y en ese sentido creo que es lo que nos diferencia de otros centros (D2E4A1, Ibid.: 19).

Este punto es interesante, y conecta con lo comentado anteriormente. La cuestión sería en qué esa inquietud —en principio válida— responde a los supuestos de un discurso recientemente socializado, y las implicaciones de la introyección, a saber: parecidas respuestas pueden remitir a horizontes distintos; cuando unas líneas más arriba los profesores reclamaban más flexibilidad organizativa el contenido de la misma será diferente en función de las coordenadas discursivas en que nos situemos. Si la distinta actitud hacia los problemas supone, como señala este profesor, distinguirse de otros centros, nos adentramos en el terreno del discurso que supedita la originalidad a la competencia, y no al sentido del trabajo de los profesores o de la institución escolar.

La principal preocupación en la situación que precede al PAM era, de hecho, adecuar el modelo organizativo a la heterogeneidad del alumnado, en relación al ya mencionado tema del progreso y los ritmos de aprendizaje. Las respuestas curriculares demandan, al parecer, un “nuevo modelo organizativo”, más flexible como veíamos, que hace a los agrupamientos, a los momentos de coordinación y tutorías, etc. También en la memoria de evaluación del PAM se insiste en las dificultades para la coordinación entre profesores, equipos de ciclo, departamentos, etc., debidas en gran medida a las condiciones y formas organizativas más que a la voluntad del profesorado. Así, por ejemplo, la falta de coordinación, apoyos o recursos, como ya se ha señalado, obstaculizó el trabajo con el grupo diversificado, hasta el punto de considerar la necesidad de *“una evaluación madura de las necesidades, de los recursos con los que se cuenta y de las medidas organizativas más convenientes para su puesta en marcha”* (D2D3, PAM2.Doc: 19). Es decir, en el foco del discurso está el cambio del modelo de centro y su gestión, no de las formas de trabajo que harían viable el actual —un factor antes que nada cultural—, y que cambiarían, según esta lógica, cambiando los modos de dirección y gestión de los centros. Quizás porque lo que no se

ignora al realizar la transposición del modelo al ámbito de las organizaciones escolares es lo sedimentados que están hábitos y tradiciones de trabajo en el profesorado.

El tema de las coordinaciones nos lleva directamente al ámbito de lo que podríamos denominar el binomio **gobierno democrático vs. gestión**. El equipo directivo valora positivamente la labor de la CCP, frente a la opinión de otros profesores que intuían, como vimos, rutinización en la dinámica de las reuniones (otro de los elementos de rechazo al Plan: sobre la burocratización). Ya señalamos en el apartado anterior que se depositaban nuevas funciones y mayores poderes en la CCP. A los ya comentados cabe añadir el de la revisión de todo el proceso de evaluación de los alumnos, lo que la sitúa como instancia de supervisión de las juntas de evaluación. De alguna manera, esta comisión se convierte en un “nudo” de la organización, que concita funciones de coordinación y supervisión de la actividad docente:

La comisión de coordinación pedagógica ha adquirido ya el sentido de co-gestionador del aspecto didáctico, del aspecto pedagógico del centro, porque ya no se pueden tomar decisiones desde la cápsula del equipo directivo autónomamente, la gente ya no quiere un equipo directivo que le posibilite las cosas, que le gestione el centro, sino que quiere un grado de intervención en las decisiones que se toman. (D2, PI 4: 18).

Curiosamente, la CCP es una instancia que restaría participación al perseguir la eficacia en la gestión, pues sustrae protagonismo al claustro y al consejo escolar. Cabe preguntarse si ésa era la intención cuando se introduce (a propósito de la LOGSE) esta comisión, o, como consecuencia de su implantación y de su incardinación en los procesos de participación democrática y gobierno de los centros —del modo en que los profesores, básicamente, viven estos procesos—, ha devenido una instancia de poder:

La estructura de un instituto de secundaria está muy verticalizada. Con la Reforma se facilitó que ese trabajo vertical se pudiera hacer mejor, por ejemplo, con la comisión de coordinación pedagógica, que es una de las columnas vertebrales del centro, es una especie de engranaje entre lo que

se decide en el equipo directivo y lo que llega a los departamentos y después a los profesores. A mí me parece fundamental. Pero falta por resolver toda la cuestión de la organización horizontal... (D2, PI 3: 22).

Hay que considerar esta afirmación en el marco de esa "estructura agregada" que surgiría de tratar de conciliar los departamentos con los equipos docentes. La CCP incluye antes a los primeros —los jefes de departamento— que a los segundos, y lo hace en un nivel de la organización alejado del trabajo de estos últimos. Esta valoración positiva de instancias intermedias en la toma de decisiones cabe cruzarla, por otro lado, con el sentido que se pretende dar a la dirección y, de nuevo, los cambios organizativos. En la memoria de evaluación del PAM, en el capítulo de la dirección, las alusiones a la organización se tornan reveladoras de la asunción de los supuestos de gestión de calidad o calidad total. Se presenta un listado de "14 claves para una educación de calidad" (D2, PAM2.Doc: 25-26), en el que pueden encontrarse otro tipo de claves relativas a la citada introyección: el trabajo ha de ser en equipo, establecimiento sistemático de canales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, una evaluación presidida por la intención de mejorar y atenta a ganar en eficacia y grado de satisfacción, el planteamiento realista de los objetivos persiguiendo la mejora gradual y constante, la función incentivadora del equipo directivo en el logro de objetivos de mejora, unos resultados donde "el fracaso escolar es escaso", adaptaciones curriculares que aspiran a "dar a cada uno lo que necesita", en un contexto donde todos los participantes pueden plantear sus demandas por cauces institucionales y recibir respuesta, y se respetan unas normas básicas de convivencia, etc. Aspectos que, en su conjunto, apuntan a una determinada filosofía, que remiten a términos empleados por el discurso de gestión de la calidad en educación y anuncian una cierta correspondencia entre el programa de dirección y la forma de entender la gestión de las organizaciones en dicho discurso. Cuando, en otro apartado, se afirma que "no existen problemas aislados, cualquier acción tiene efectos sobre el conjunto de la organización y las medidas adoptadas deben tener en cuenta la totalidad del sistema" (D2, Ibid.: 29), no es difícil adivinar la concepción sistémica que nutre en parte el discurso de la calidad en lo que

hace a las organizaciones. Las implicaciones en el apartado curricular son coherentes con lo expresado en el capítulo de los contenidos.

Más allá de su traducción práctica, parece evidente que el equipo directivo maneja estos supuestos con cierta soltura en su discurso. Especialmente relevante al respecto resulta la opinión del actual y el anterior directores del centro. Porque, en lo que hace a la **dirección**, la introyección del discurso de la calidad es patente, el director ha de ser un "líder":

(...) Un director no puede ser un mero gestor, de 'consígueme un retroproyector'. A ese nivel administrativo hay que ser eficaz, lo más eficaz que puedas. Pero yo creo que el director tiene que ser un líder educativo, alguien que promueva la renovación, la reflexión sobre nuestra práctica educativa y organizativa, y juntarlas; que no vaya cada una por un lado, 'una cosa es cómo se hace un programa de horarios, por un lado, y otra qué pasa en las clases'... Yo me situaría ahí, en un enfoque de la dirección con una primacía del liderazgo docente, de que realmente el director no sea alguien del que depende sólo si 'me da más horas o menos, me coloca estas horas para hacer esto o aquello'... (D2, PI 1: 9).

Debe liderar la acción del centro tanto en lo que hace a la gestión o administración como en el aspecto pedagógico o educativo, como resume en este largo fragmento el director del centro:

(...) Claro, porque una cosa es las funciones que atribuye al director el reglamento orgánico de centros, y otra cosa es lo que hace o tiene que hacer un director en un centro. Esa es una cuestión muy interesante, a mí me apasiona. Yo puedo decirte lo que, como director, vivo como más interesante, prioritario y lo que me lleva más tiempo de trabajo y más dedicación. Yo diría que mi obsesión principal es que profesores, alumnos, padres, estemos trabajando, procurando mirar un poco más allá de la actividad de cada día, es decir, que tengamos planes a medio o largo plazo, que las preocupaciones que tenemos cada día no nos impidan elaborar proyectos de largo alcance, tener ilusiones que nos hagan pensar en llegar a un determinado horizonte, y mi preocupación es impulsar el trabajo de los departamentos para que no estemos sólo en aquello que nos preocupa en el día a día y en cada semana, motivar en la comisión de coordinación pedagógica

proyectos de largo alcance, impulsar líneas de acción prioritarias que no sean el mero funcionamiento diario. No me gusta la palabra, pero en gestión de calidad se llama liderar la acción del centro. Lo que ocurre es que eso se puede hacer pero la realidad cotidiana te lleva a atender el papel administrativo, a hacer las cuentas que te piden desde la subdirección territorial, a firmar los libros de escolaridad, a atender problemas de disciplina... Pero mi preocupación fundamental como director está en que eso no me impida... que la altura de los árboles no me impida ver el bosque, que no me cierre la perspectiva de ver que si no hay un equipo directivo que impulse una labor a largo plazo que pueda ilusionar o entusiasmar a un grupo de profesores, para que su labor vaya más allá de lo que es simplemente resolver la clase de hoy, poner las notas, etc., sino que suponga un incentivo, un impulso, un aliciente para seguir trabajando, para mí es una de mis preocupaciones principales; el tema de la formación de los profesores, intentar que sea algo que responda a sus necesidades para el día a día, pero también para ir un poco más allá, y que pueda haber un clima de trabajo en el que el equipo directivo no se vea tanto como alguien que impone determinadas líneas sino que impulsa, que sugiere, que coordina, que trabaja, no algo represivo y dictatorial, sino buscar una línea de trabajo participativo... pero hay veces que eso no se puede hacer, o hay que tomar decisiones que no son bien vistas, intentar que los conflictos que puedan surgir por esto se entienda que son conflictos necesarios para el buen funcionamiento del centro, y de los que se pueda sacar una enseñanza positiva para que el clima de trabajo y el ambiente pueda seguir generando, los distintos grupos de trabajo, por la ilusión un poco más allá... Para mí es mi principal obsesión (D2, PI 3: 12-13).

Una figura que "piensa la organización", dedicada a ello, formado específicamente y acreditado profesionalmente para tal ejercicio. En esta dirección cabe entender el progresivo reforzamiento de la figura del director a que asistimos desde la LOPEGC. No es ocioso, por tanto, que en los cursos de formación conducentes a la obtención de la acreditación, la gestión de calidad sature los programas.

En este contexto, con instancias decisorias nuevas, con un papel nuevo de los equipos directivos y con llamadas a nuevas formas de participación, no queda muy claro cuál es el papel de los órganos de gobierno como el consejo escolar; la gestión parece ponerse por delante de la demo-

cracia en los centros, la eficacia antes que el debate y el conflicto. Con unos padres aparentemente en retirada (con una APA que no quiere entrometarse y con la que las relaciones no son excesivamente buenas), y unos alumnos escasamente participativos, cabe preguntarse si el centro no acaba siendo cosa únicamente de los profesores, si, hastiados muchos o poco interesados en la gestión en un centro de un tamaño considerable, las decisiones no quedan demasiado concentradas en el equipo directivo. Esto entraría en contradicción con esa aseveración de que los profesores ya no quieren un equipo directivo que lo gestione todo. Una gestión que no resulte "molesta" para el profesorado, y la práctica de comisiones que se encargan de aspectos concretos, ¿no acaban por sustraer carácter democrático de facto a las decisiones, al gobierno del centro? Los centros se antojan escindidos entre una cabeza pensante, alguien que se dedique a gestionar aspectos que al resto "no concierne" y un claustro sin entidad, agregado de profesores limitados a sus materias y aulas, confiados en que nadie se entrometerá en su parcela. Lo que los profesores no alcanzan a entender en algún caso es que reforzada la dirección y "agilizada, dinamizada y liderara la gestión", de acuerdo a principios procedentes del mundo empresarial, lo que hasta ahora se ha entendido —erróneamente, aunque en otro sentido— por autonomía queda expuesto a formas invasivas de socialización discursiva, al despliegue de controles —necesarios, aunque en otro sentido— bajo el aspecto de la autoevaluación, y la flexibilización de las condiciones de trabajo —una posibilidad, aunque en otro sentido— de los profesores.

Porque esa **transposición de un modelo de gestión** procedente del mundo empresarial a las organizaciones escolares es el objetivo del modelo EFQM, cuestión ésta asumida por los profesores:

(...) Pretendimos asimilar los conceptos de Gestión de Calidad y verificar en qué grado y de qué manera pueden ser utilizables en el marco de un centro público de enseñanza (D2E1, EFQM.Doc: 6).

El equipo directivo actúa como líder en el proceso —experimentación y adopción de los supuestos caminan de la mano—, persiguiendo la consolidación de las nuevas formas de trabajo, caracteri-

zadas por: una nueva cultura de evaluación, una profundización en el análisis de los resultados académicos y sus causas, la generalización de la práctica de trabajar no sólo con programaciones sino también con planes anuales específicos (con indicadores de logro evaluables), el refuerzo de la infraestructura informática y la acumulación de datos objetivos para el diagnóstico y el asentamiento de la práctica de contar con las necesidades expresadas de padres y alumnos a la hora de diseñar planes, emprender cambios, etc. (D2, Ibid.: 17). Estos aspectos se concretan en acciones como el trabajo en equipo y por planes de los órganos de coordinación del centro, con objetivos específicos y en relación a indicadores de logro preestablecidos, el establecimiento de un "manual de procedimientos" que regule la actividad del centro, la mejora de los procesos de comunicación entre los distintos órganos y sectores, la mejora de las actitudes y cumplimiento de las normas por parte de los alumnos, a los que también se pretende implicar en el proceso de evaluación continua del centro. Tras estas características y propósitos o acciones no es difícil vislumbrar supuestos del discurso de gestión de la calidad como el énfasis en la evaluación de resultados académicos y del propio centro (una determinada *cultura*); el trabajo *a pequeña escala*, por acciones específicas, con objetivos específicos e indicadores de logro prefijados, el énfasis en la mejora de procesos (la ingeniería dota de tecnologías a tal efecto), la satisfacción del cliente (interno y externo) y la atención a sus demandas, que no su participación; la fluidez en la circulación de la información y la eficacia de los procesos de comunicación (de origen sistémico); la importancia de los procedimientos claramente establecidos o reglamentados, concretados en normas *visibles* (contra la pretensión de superar formas burocráticas); el papel protagonista —de gestión— reservado a los órganos de coordinación del centro, etc.

Finalmente, encontramos una alusión directa a la calidad, cuando el director entiende inseparables **calidad en la gestión y calidad en el aula**:

(...) Creo que ahí está el meollo de la cuestión, es decir, ya no podemos decir que calidad educativa es sólo lo que pasa de la puerta del aula para adentro, pero desde luego no puede haber en ningún momento calidad si lo que se hace a nivel organizativo y de gestión no influye también en el

aula. Pero estamos en lo mismo de siempre, un centro que no gestiona de una manera participativa no puede transmitir a los alumnos la necesidad de participar, un centro que no pretende optimizar sus recursos (educativos, didácticos, etc.) no puede transmitir a los chicos la necesidad de optimizar sus recursos, un centro en el que no se discuten y no se trabajan bien en equipo todos los aspectos relacionados con la práctica educativa lo que tiene no es un centro educativo sino unas 'salitas' en las que hay determinados profesores que van a hacer... Es decir, a lo organizativo hay que añadir, por así decirlo, la calidad de lo pedagógico, de lo curricular, de los procesos de enseñanza en el aula (D2A1A2, PI 3: 34).

Por esto señalábamos que el trabajo del profesor no va a quedar a salvo del modelo; apostar por este modelo de gestión es aceptar que va a llegar igualmente al aula, con carácter directivo o de control. Lo que los profesores —desde su implicación, o desde su indiferencia— no estén dispuestos a hacer en colaboración lo harán instancias profesionalizadas, con "visión de la organización".

Hasta el momento ¿cabe enjuiciar el PAM y el Modelo EFQM a la luz de esta interrelación de calidades a la que aludía el director?, ¿alcanzan los procesos desencadenados en el ámbito de la gestión el nivel de aula? Dicho de otro modo, ¿han cambiado la forma de trabajar de los profesores? Todavía no, habría que responder, en la medida en que se trata de un modelo experimental. Pero, si reparamos en el carácter estratégico de la implantación del modelo, cabe pensar que estos son tan sólo los primeros hitos de un proyecto más amplio. ¿Qué ocurrirá cuando la administración ensaye su aplicación al aula?, y, sobre todo, ¿que sucederá cuando el grado de socialización del discurso sea mayor y encuentre una correspondencia a nivel normativo? Por la vía de la redefinición del trabajo en las organizaciones escolares puede prescindirse de la redefinición de la función pública docente, más costosa socialmente. Hablamos entonces de una estrategia de largo alcance que se revela factible si atendemos al nivel de introyección de parte del profesorado. Algo sobre lo que volveremos en las conclusiones.

7.6.- AUTOEVALUACIÓN E INNOVACIÓN.

—¿Qué se os contó de aquello?

—Que nos iban a facilitar las cosas, como somos menos, porque nos metían a lo mejor diez, que nos ponían más atención a cada uno.

—¿Tú recuerdas algo?

—Que me iba a poner al nivel de la clase de 2º... (D5A2B3, AAI: 2).

Esta categoría es una de los más profusamente comentadas, en parte porque el Plan de Mejora y el Modelo EFQM eran objeto de estudio, en parte porque los profesores implicados parecen haber asumido en su discurso premisas que sustentan tales prácticas de autoevaluación e innovación. En realidad, una y otra pueden entenderse como fases de una misma estrategia (así se recoge explícitamente en los documentos que describen la filosofía de ambos). No se pretende tanto reducir las prácticas de innovación o autoevaluación a las descritas como evidenciar que éstas saturan — acaso por recientes— las opiniones de los profesores, amen de constituir el objeto de nuestra indagación.

Pero empezaremos por el Proyecto Curricular. En su capítulo dedicado a la evaluación de la práctica docente se hace alusión a su carácter de iniciativa propia y a su entronque normativo —órdenes que desarrollan la LOPEGCE (1995)—, para reclamar la necesidad de los **modelos e indicadores de evaluación** —como anunciaba la citada ley — que facilitarían la evaluación interna:

Nos parece, en todo caso, que es una cuestión fundamental ésta de los indicadores de evaluación. ¿Qué indicadores son los que dan la medida del grado de desarrollo del centro en cuanto organización educativa? ¿Cuáles son los más fiables, los que dan pistas seguras acerca de la calidad alcanzada por el centro? ¿Qué datos son los que nos permiten medir esos indicadores y evaluarlos? Son cuestiones de primera importancia que hemos de ir incorporando paulatinamente a la cultura profesional, pero sin dramatismos ni tensiones (D5, PC.Doc: 58).

Esta afirmación, recogida en el PC, informa de la noción de calidad que se tiene, la de una calidad medible, objetivable, de la que es posible obtener *pistas seguras*. Además, apunta a una cultura profesional en apariencia recelosa de incorporar tales modelos. No así el equipo directivo, interesado en adoptar algún modelo de evaluación interna, algo que jugaría en favor de la acogida tanto del PAM como del modelo EFQM:

(...) Nosotros entramos en esto a partir de la idea de que realmente necesitamos desarrollar hábitos e instrumento más rigurosos de valoración, de medición de lo que hacemos, una evaluación que no sea amenazante para nadie, que incida en la mejora de los procesos, desdramatizada, que no sea motivo de conflictos. Ese es el punto en que vimos que este modelo podría ser una manera de entender el mapa y el procedimiento para evaluar el centro (D5, PI 1: 19).

La consolidación de estos hábitos de evaluación interna en la CCP, los departamentos y juntas de evaluación y la mejora de los sistemas de evaluación de resultados académicos son objetivos del boceto de proyecto educativo que alertan sobre una ausencia de formas de evaluación de la práctica docente y una postura poco crítica respecto a la evaluación de rendimientos, aspecto éste que parece seguir ocupando, también en el caso de los profesores, un lugar primordial en la consideración de la calidad. Cuando se ha tratado de desarrollar modelos de evaluación conjunta de la práctica docente por parte de los profesores no se ha llegado a establecer procedimientos compartidos. De los modelos de evaluación externa de la administración (licencias por estudio, acreditación para la función directiva) no se tiene, en general, una buena opinión. No sabemos si esta valoración apunta a la necesidad, también, de evaluaciones externas de los centros, o se entiende que la autoevaluación es suficiente. Claro que el modelo experimentado, en la medida en que se generalice, al transportar una misma lógica, se convierte en una herramienta de sistema, transversal: todos los centros se autoevaluarían de acuerdo a unos mismos supuestos. Algo que tiene dos derivaciones: se introducen principios de funcionamiento similares y se sientan las bases para comparar a los centros desde idénticos criterios.

Las apreciaciones en este capítulo, en los documentos analizados como en las entrevistas efectuadas, giran en gran medida alrededor del Plan de Mejora y el cuestionario de EFQM. En torno a ellos se articulan una serie de opiniones sobre las dinámicas de innovación y autoevaluación que permiten entender éstas en su acepción más general como las prácticas y filosofías concretas que constituyen aquéllas. En el **Plan Anual de Mejora** se recuerda que fue la Inspección la que presentó, a instancias de la Dirección General de Centros, el Plan a los centros:

(...) Este centro acogió con interés los fundamentos del Plan (mejora continua, revisión de los procesos, concepto y demanda social de "calidad", objetivos de mejora —posibles, seguibles y evaluables a plazo de un año—, relaciones entre mejora de la calidad, incremento de los recursos materiales y cambio continuo en los profesionales, etc.), aunque parecía que éste llegaba en circunstancias de especial dificultad y de escaso margen de distanciamiento (D5E3, PAM1.Doc: 26).

Es decir, había una sintonía con los planteamientos pero el momento no era el más conveniente. Habrá que calibrar, en todo caso, esa sintonía, el grado de consenso en la misma. Sobre dicho consenso y la situación podemos seguir leyendo:

(...) La situación que hemos descrito hasta aquí no resulta la más idónea para acometer objetivos de alta calidad (no es una situación "de calidad" a priori), pero sí es mejorable la calidad de la respuesta que el profesorado puede dar a esa realidad. El equipo directivo y los equipos de profesores de ciclo, con el apoyo de los departamentos y la aprobación del consejo escolar, ha expresado su compromiso de incorporarse a la experiencia (Ibid.)

Existirían, por tanto, unos **requisitos o condiciones mínimas** a partir de las cuales la calidad es posible, o la "alta calidad" —concepto a dilucidar—, como habría respuestas de calidad ajustadas a situaciones concretas. ¿Por qué en un momento especialmente complicado la administración ofrece y el centro acepta implicarse en una práctica de innovación que, en principio requeriría de una cierta estabilidad, de una "ciertas condiciones

de calidad"? ¿Tal vez el centro era en ese momento propicio o aun vulnerable? Al respecto del consenso sólo podemos apuntar la diferencia entre aceptar, apoyar e implicarse en la realización de una práctica de innovación como ésta, extremo éste sobre el que volveremos. Resultó determinante la actuación de la Inspección:

El Inspector, conocedor de la situación de nuestro centro, aprecie sintonía entre los fundamentos del PAM y las finalidades que nos mueven, considera que el centro como organización puede abordarlo y estima viables las medidas de apoyo externo que se solicitan (D5D4, Ibid.: 26).

La figura del Inspector sería, a la postre, fundamental en este momento, así como en el seguimiento, asesoramiento y evaluación del Plan, algo que se juzgaba necesario desde el propio centro. Tal vez esta percepción pueda considerarse síntoma de la dependencia de la administración en el capítulo de la innovación —sin entrar aquí a juzgar los motivos.

Opinan los profesores no implicados que las prácticas y los planes de innovación son buenos en general y que cabe aprovecharlos, pero que, en ocasiones, el exceso o la **acumulación de proyectos** impide llevarlos a buen puerto. Así, a propósito del modelo de autoevaluación, se nos dice:

(...) Fue como meterlo un poco a la fuerza dentro de otros proyectos; estaba implicado el 80% del profesorado en un proyecto común, y surgió eso y había que aceptarlo o ya no se podía implantar ese curso y entonces fue como meter demasiados contenidos, y se dispersó demasiado la atención del profesorado, porque estábamos trabajando en demasiados grupos y no se le prestó la atención suficiente. Creo, y además lo tratamos en diversas reuniones, que si se hubiese intentado implantarlo en otro momento en que el profesorado no estuviera tan implicado en otros proyectos hubiese funcionado mejor. Creo que esa es una de las causas de esa frialdad que existe ahora... (D5D3, PNI 1: 7).

Los profesores implicados parecen estar de acuerdo, con matices, con esta impresión. El modelo de autoevaluación se solapó con un proyecto de formación en centros:

(...) Sí, es cierto. Y lo llevamos adelante, nosotros estábamos pensando en la presencia en Internet del instituto, era un proyecto que tenía muy apadrinado [el actual director]. Entonces llega esto y nos vemos un poco, sí, saturados. Quizá ese año lo que ocurrió es que perdió calidad o intensidad la cosa por el hecho de que al final quisimos llevar adelante las dos líneas de acción, y, claro, fue a costa de que las cosas no salieran suficientemente bien porque ese proyecto de formación implicaba a muchos profesores, y el proyecto se estructuró poco y produjo a lo mejor deserciones que han gastado energías que a lo mejor hay que medir más cuando lanzas una iniciativa. Al final la cosa salió por la implicación de unos pocos. Fue excesivo, pero vino un poco dado por eso, porque a nuestra idea se superpuso esta otra de la experimentación del autodiagnóstico del centro según un modelo de gestión de calidad (D5C3, PI 1: 19).

Es decir, habría ocurrido con el modelo de autoevaluación como con el Plan de Mejora: un formato de autoevaluación (externo) se superpone a una dinámica interna del centro. Si en el caso del PAM la situación exigía respuestas y el Plan era defendido como tal, en el caso del modelo EFQM no operaría una situación complicada sino una actitud favorable: ¿trabajada por el PAM?, ¿hablamos, entonces de una necesidad antes creada que sentida?

Si bien los proyectos redundan en beneficio del centro —su imagen, su calidad—, su virtualidad radica en su capacidad para afectar las prácticas del conjunto de profesores, señala uno de los profesores no implicados:

El planteamiento que yo percibí de todo el programa éste era implicar a un número de personas, a ser posible de todos los departamentos, y a vez, esa personas ir implicando a los demás, pero creo que no hemos concretado acciones directas sobre la clase, sobre el funcionamiento real del centro. ¿Por qué?, ¿por falta de ganas? No. Creo que por el exceso de trabajo (D5D3 PNI 1: 6).

Dicho de otro modo, son modelos *muy teóricos*:

En un principio se recibió con bastante interés. Pero poco a poco todo esto se ha ido enfriando y en este segundo curso ha habido como un parón. Sí, hay un grupo de personas, además muy capacitadas y con muchísimo interés, que lo están moviendo y que nos llega como muy lejano a los demás. Se está trabajando, pero lo que es aplicaciones prácticas en el aula, no se están dando. Para mí está siendo un poco como muy teórico todo. Entonces si no se ven resultados en poco tiempo, la gente se va enfriando y lo ve como algo muy superficial, y es lo que está ocurriendo. Que no es mi deseo, y ojalá fuese todo lo contrario... (D5D1A2, Ibid.: 6).

La cláusula de la 'practicidad' o relevancia práctica es común denominador para el éxito de los proyectos de innovación.

Se está de acuerdo con el equipo directivo en que el Plan fue una respuesta a una necesidad del centro, generada por un problema de "bajos niveles"; no puede decirse lo mismo al respecto de los resultados del Plan, ni de sus supuestos. De los primeros se señala abiertamente que fracasó:

(...) Se decidió porque era 'o coges esto en este momento o no se puede hacer después', entonces fue 'pues vamos a cogerlo', además me parece que empezó a funcionar ya en el segundo trimestre, estábamos ya muy metidos en la dinámica del curso para intentar acoger otro proyecto; fue lo que se hizo, pero de una manera temeraria para mí. Y estas cosas hay que cogerlas con muchísimas ganas y que todo el mundo se implique, y si no fracasa. Y se está dando esta segunda circunstancia. Yo creo que va directamente, sino al fracaso total, a no ser aprovechado en su totalidad (D5D3D1, Ibid.: 7).

Su discurso pone de relieve también que no advierten solución de continuidad entre el Plan de Mejora y el modelo de autoevaluación, que los perciben —como nosotros— parte de, si no una estrategia, al menos sí una misma cosa.

En cuanto al **modelo EFQM**, se advierte de la procedencia empresarial del modelo y su falta de adaptación a la escuela:

Conozco un poquito, pero no suficiente. Habría que coger punto por punto... Yo me apunté al proyecto, después me quité porque no tenía tiempo. Tiene cosas positivas, tiene cosas que creo que hay que modificar; creo

que no está demasiado bien adaptado a la escuela, que más bien viene de la empresa, que la escuela tiene que ser una empresa pero no tanto, y que el proyecto de gestión de calidad necesita pulirse (D5D2, PNI 2: 12).

Es decir, los profesores no implicados saben algo del modelo que se experimenta, aunque desconocen el desarrollo del mismo: ¿cómo es posible que se ponga en marcha, entonces?, ¿a pesar de gran parte del claustro? ¿Qué alcance puede tener una autoevaluación de este tipo si, como dijimos, es en gran parte ajena a los agentes?

Existe coincidencia al apuntar que, durante el proceso de implementación del PAM, faltó comunicación con el claustro, que acogió con frialdad un proyecto que no arrojaba demasiadas *evidencias prácticas*. Hasta qué punto ésta falta de evidencias prácticas fue la razón primordial para no sumarse al principio y/o no incorporarse más tarde —algo que nos remite a los criterios de valoración de las prácticas de innovación adelantadas por los profesores, su relevancia o traducción práctica—, o en su falta de implicación operaron otros factores —falta de tiempo, de interés (o ambos), escasa sintonía con el equipo directivo, etc.— es algo que cabría calibrar. No hubo, entonces, un **seguimiento** y sí una cierta desconexión cuando no indiferencia:

(...) —Tu no estuviste implicado en el Plan, ¿se mantuvieron canales de comunicación con el resto de profesores?

—Creo que no, al menos conmigo; yo me enteré que iba a haber un grupo cuando ya estaba hecho...

—¿Y hubo después seguimiento, en el claustro...?

—Sí, pero yo no recuerdo las circunstancias.

—¿Sabes que tuvo una cierta proyección externa, que fue premiado?

—Sí.

—¿Cómo lo valoras?

—Ah, pues muy bien, si lo premiaron...

— ... y con la administración, parece que fue el inspector quien lo sugirió, ¿alteró esa situación vuestra relación?, ¿lo hizo tal vez el Plan?

—No sé, no conozco... (D5D2D1, PNI 2: 4).

(...) Tampoco hay un conocimiento exacto de lo que se está haciendo; yo sé que hay unos compañeros que están trabajando por el bien de todos,

pero a lo mejor les está fallando la información o la comunicación, y el problema va a ser luego ponerlos en práctica entre todos. Yo la sensación que percibo es que no hay suficiente comunicación con el resto, con la mayoría de profesores, y una vez que se llegue a unas conclusiones haber cómo se llevan a la práctica si no se han ido introduciendo poco a poco... Yo creo que no tenemos información suficiente, falla la comunicación y el conocimiento exacto de lo que se está haciendo en cada momento. Y es una pena, porque supone perder el trabajo y el esfuerzo de otros compañeros. Y eso puede ser uno de los factores que hagan, no fracasar, pero que no sea tan práctica toda esta actuación. Pero, aún así, hay que meterse en todos los proyectos (D5D1, PNI 1: 15-16).

Insistimos, el equipo directivo puede llevar adelante proyectos de innovación o de autoevaluación en la medida —paradójicamente— que no afecte al trabajo de los profesores. La indiferencia o el desconocimiento se tornan aquí consentimiento, los profesores no implicados, clientes.

Y ello a pesar de que algunos de los profesores no implicados sí recibieron algún tipo de formación específica. No parece, en cualquier caso, que resultara convincente:

Habría que distinguir entre una calidad objetiva y una calidad subjetiva, o la sensación de la calidad... De todos modos en el cursillo de calidad se habló mucho de estos temas, de calidad y tal, pero no están las cosas muy claras. Una cosa es lo que se hace y otra lo que se percibe que se hace. A veces deberíamos decir lo que hacemos, y cuales son, no nuestros logros, pero sí al menos nuestros intentos. Y creo que mucha gente se quedaría contenta con nuestros intentos. Lo que dice la gente es que tenemos tres meses de vacaciones... (D5D4E2, PNI 2: 13).

Sin embargo, esta afirmación pone de manifiesto cuan cerca están algunas opiniones de los profesores de los supuestos del modelo; dicho de otro modo, cuan posible es que tales supuestos conecten con preconcepciones de los profesores. En este caso, por ejemplo, la idea de la imagen de los centros. La no implicación en este tipo de proyectos no impide que se considere deseable participar en ellos (*"son buenos, aunque te equivoques"*), si bien el **consenso del claustro** se antoja imprescindible:

(...) Evidentemente algo hay que hacer, y sí que va solucionando poco a poco problemas; si creyese que no nos ayudan... Hay que meterse en todos los proyectos, hay que participar en todos los foros; tiene muchos problemas la enseñanza pública pero hay que participar en todo lo que se pueda. Ahora, y mi relación con el equipo directivo es buenísima, soy partidario de pocos proyectos y bien llevados y no intentar abarcar muchos y luego no concretar, no llegar a resultados finales. La diferencia mía con el equipo directivo es esa (D5, PNI 1: 15)

En cualquier caso, este tipo de innovaciones deben ir acompañadas de una **inyección de recursos**, lo que podría considerarse otro factor en la implicación y una expresión de la relación calidad-recursos, como reconocía unos de los profesores implicados:

(...) No llega en el momento más oportuno porque quizá no estábamos mentalizados para ello, pero quisimos coger ese recurso que había para intentar acomodar la respuesta que estábamos dando nosotros a esa iniciativa del ministerio, y como sospechábamos que por ahí si se podrían empezar a exigir determinados recursos que a lo mejor sin estar dentro no hubiéramos podido acceder a ellos, dijimos 'a por ello'. Era un poco hacer una concesión a la oferta que se nos hacía desde el ministerio para decir, 'bueno, asumimos esto pero vamos a ver si también hay algo que podamos recibir por estar metidos dentro de esa dinámica de trabajo' (D5D3, PI 3: 14).

Otro mecanismo de enganche: en la percepción de los profesores, las iniciativas de la administración implican recursos para el centro —aunque no siempre, como hemos visto—, que de otro modo no llegarían. En general, éste parece ser un obstáculo recurrente para la innovación en la práctica docente:

(...) Hay una sala de informática, dos, pero con muy pocos ordenadores, y el departamento de Tecnología es el que imparte el área de Informática; supongamos que nos ponemos a trabajar el departamento de Matemáticas con todos los grupos de matemáticas ¿con esos diez, doce o quince ordenadores habría suficiente? Luego salen los políticos y dicen 'hemos dotado a este centro de una sala de informática'... Una sala de in-

formática con doce ordenadores en un centro de mil alumnos, y donde sólo de matemáticas somos ocho profesores. Entonces, un día como un caramelo 'oye chicos, sabéis que: hoy os voy a llevar a la sala de informática'. Los chavales una motivación, estupendo vamos. Y al día siguiente ¿qué? Te encuentras que hay otro compañero que la está utilizando y le ocurre lo que a ti. Al final del año haces balance y has pasado por el aula de informática cuatro o cinco veces. Y te estás formando y estás haciendo un curso. Al final no sirve de nada, sí sirve, pero... falta de medios. (D5D3C2, PNI 1: 11).

El cambio metodológico, condición para la innovación de las prácticas de los profesores, requiere recursos e infraestructura, otro factor de calidad, requisito necesario pero no suficiente, habría que añadir.

Desde el otro lado, entre los profesores implicados en el Plan de Mejora cabe advertir la existencia de un "núcleo duro", esto es, de un grupo de profesores (equipo directivo incluido) que gobernó y llevó adelante el citado Plan, y el modelo de autoevaluación más tarde. La profesora que se encargó del grupo de diversificación en que consistió básicamente el Plan señala, por ejemplo, que *"había un problema y se le dio una solución"*. Entiende, a diferencia de lo expresado por los profesores no implicados, que el modelo EFQM, que siguió a aquél, fue asumido por los distintos departamentos y que, en general, se consiguió la **implicación de la plantilla fija del centro**:

(...) Hubo una parte significativa del claustro que entro en el proyecto de gestión de calidad y otra parte que estaba siguiéndolo, pero sí es cierto que hay un porcentaje de plantilla movable en el centro... Pero la plantilla fija, la mayoría está por ello, si que estaban interesados. Además, se hizo una formación generalizada para todo el mundo, interesados o no, para luego poder decidir. Ese tipo de información sí que se tiene. Y luego este año se ha bajado al tema de los departamentos y cada departamento tiene que gestionar de acuerdo con sus presupuestos un objetivo claro para ir trabajando en ese sentido. Sí que está creíble y asumido, en mayor o menor grado, con mayor o menor complejidad, pero sí... (D5D1C3, PI 2: 15).

Extremo este último que cabe poner en paréntesis, como luego veremos. Es más, en la evaluación del PAM se recuerda que el mismo fue aprobado por el claustro y el consejo escolar del centro. Al parecer hubo unanimidad en el claustro cuando se propuso su realización:

(...) Pero se hizo patente que muchos de ellos pensaban que su ámbito de actuación no era de su competencia, que era para otros, concretamente para los profesores que impartían docencia en el primer ciclo o aquellos que tenían alumnos con problemáticas específicas de aula (D5D1, PAM2.Doc: 21).

Si la intención del equipo directivo era implicar al mayor número de profesores la propuesta no fue entendida de ese modo. Es decir, lo que parecían ser *"necesidades a las que dar respuesta"* no era percibido como tal por el conjunto del claustro. Más aún, el PAM incluía un objetivo de renovación metodológica que *"debía nacer como necesidad constatada y no como factor externo al que uno debe sumarse o no"* (Ibid.). Por tanto, limitar el PAM a un ciclo o a un grupo de alumnos determinados alejaba la propuesta del proyecto común de renovación que se pretendía fuera:

Personalmente fue muy duro porque, aunque todo el mundo está de acuerdo con el Plan, cuando tu estás trabajando, como hay problemas de estructura, de los equipos docentes, me vi un año trabajando con 15 o 16 chavales sola (...) El primer año yo me quejé por activa y por pasiva: no se puede trabajar sólo con un grupo así, porque necesitas un equilibrio personal, no sé como no terminé en la lámpara... (D5D3, PI 2: 6).

La representante del APA considera que el PAM era necesario, en la senda de la *"normalización"* de una situación que se había complicado:

(...) En estas reuniones de trabajo habituales nosotros nos íbamos interesando de cómo iba desarrollándose el Plan, y sobre todo porque los padres que habían venido a denunciar, entre comillas, esa situación que vivían sus hijos que habían tenido una escolarización normalizada, veían que se había modificado a mejor, que iba mejorando. Porque, al hacer los nuevos reagrupamientos, ya estaban en un curso mucho más homogéneo y su evolución iba siendo mucho más normalizada (D5B3, APA.Rep: 4).

A diferencia de los profesores no implicados, la representante de padres afirma que sí hubo un seguimiento en el consejo escolar, si bien en otro momento afirmará, al respecto del modelo EFQM, que *“lo seguimos de la misma manera que el resto, indagando nosotros”*. Coincide con los profesores no implicados que los resultados no mejoran, lo que le lleva a cuestionar supuestos nucleares del modelo de gestión de calidad:

(...) Los efectos benéficos del desarrollo de un plan de mejora probablemente se vean a un futuro más largo. Lo que les he hecho ver, y lo he reflejado en la memoria del Plan, es que entiendo que se emplean muchas horas en estos análisis, en estas supuestas —y digo supuestas porque nosotros eso ya no lo vemos— autoevaluaciones y estas supuestas propuestas para mejorar nuestras evaluaciones, yo no veo que esas evaluaciones se modifiquen con esa rapidez; yo creo que ese plan de mejora debería de ser mucho más ágil, que esas horas que se emplean en la mejora, teniendo una intención magnífica, siendo ‘progre’ en el sentido de decir ‘desde un centro público se va a intentar adaptar un programa de gestión de calidad de empresa.. pero esta empresa no es una empresa normal, esto no es una fábrica de tornillos, esto permanentemente y necesariamente entiendo yo tienen que estar produciéndose variables (...) yo no veo que los resultados mejoren porque se está desarrollando el Plan de Mejora. Es decir, internamente cuando hacen esas autoevaluaciones tiene que llegar a algún sitio y decir ‘si nos hemos equivocado, tratar de retomar esto’, pero en una empresa entre comillas como es un centro educativo necesariamente, porque si no serviría para nada, las variables tiene que estar permanentemente en marcha, esto no es un bloque que digas ‘no, con este material y esta maquina montadora vamos a sacar no se cuantas cajas, y van a salir perfectas, y si no salen perfectas es porque algo de la cadena de montaje está fallando’. No es que aquí el material es muy frágil, nosotros nos planteamos muchas veces desde el APA si se conseguirá que este programa de gestión... se podrá extrapolar a un centro educativo, lo tenemos ahí todavía como un interrogante. De momento nosotros no hemos percibido una mejora inmediata. Yo veo unas respuestas como muy ambiguas, y se dedican muchísimas horas... Cuando un profesor dice ‘es que no llegamos al programa’, en los diez minutos que empleas en decirlo lo habías dado. Se emplea mucho tiempo y probablemente, por ser positivo, en el futuro se vean unos logros, pero todavía tengo ciertas reservas, si eso será realmente aplicable con éxito a un

centro donde trabajas con seres humanos, con un material más que sensible. Salvo que sea tan fácilmente modificable las propuestas, que sea un ente vivo, que es lo que es (D5D2D3, Ibid.: 18-19).

Los resultados, como vemos, son criterio de valoración común respecto de la validez de las prácticas emprendidas, pero no los únicos. Uno de los objetivos del PAM era precisamente *“investigar y profundizar sobre el concepto de “calidad total” y experimentar posibles campos de aplicación dentro de la organización de este centro educativo”* (D5, PAM1.Doc: 29). Esto es, la puesta en práctica del Plan no sólo comportaba la detección de áreas de mejora—contenidos específicos o propios— sino también el conocimiento de los supuestos subyacentes, la filosofía del modelo al cabo, lo que corrobora la impresión de que fue la avanzadilla o el modo de introducción del modelo EFQM. Padres y profesores no implicados no parecen, en distinta manera, como hemos visto, muy convencidos de su idoneidad. Sin embargo, tales supuestos conectan con nociones de sentido común:

(...) Bien, al fin y al cabo hay una parte dentro de la formación que es aprender a gestionar los recursos, no solamente económicos, de tiempo, organizativos, personales, etc. Muchas veces la mejora de la calidad es una mejora de gestión, y eso estamos todos acostumbrados a verlo, de repente hay un buen gestor en un sitio y aquello empieza a funcionar no sabes cómo con los cuatro duros que tenías (empiezan a crecer). Me parece fundamental que los centros aprendan a gestionar sus propios recursos sin olvidar que los recursos que llegan a los centros no sean escasos (D5D2D3, PI 2: 14-15)

(...) Nos dijeron es que lo canalizáramos a través de un Plan de Mejora. Lo hubiéramos hecho de no existir los planes de mejora, sí, y eso es un poco el trabajo intuitivo de calidad y es lo que posteriormente defendemos un poco cuando defendemos el modelo de gestión de calidad, que no es incorporar nada nuevo, en especial a los centros, sino que es sistematizarlo o darle nombre. Pero realmente se está trabajando con criterios de calidad en muchos centros sin saber que uno está, en realidad, utilizando herramientas de calidad. El Plan estaba definido ya antes de que se llamara Plan (D5, PI 4: 5).

(...)Creo que todo el mundo tiene la idea de la mejora incorporada a su práctica docente, creo que es una minoría la gente que vive de esto exclusivamente, 'mi modo de vida es ser profesor, doy mis clases, cobro y ya está', sí hay una idea de la mejora inserta en todos, pero es verdad que igual las convicciones son más favorables en centros en los que en tu ambiente hay una forma más expresa de vivirlo, como puede ser aquí, o en departamentos donde hay un dinamizador —no es lo mismo que en tu departamento haya alguien implicado que no, no es lo mismo que en las conversaciones surjan referentes de todo esto a que no surjan, o incluso que haya un tanto por ciento de reticentes mayor o menor— pero creo que la cultura de la mejora poco a poco se incorpora, lo que pasa es que faltan respuestas más mayoritarias y unánimes (D5, Ibid.: 22).

¿Que ocurre, sin embargo, cuando esa "noción incorporada" encuentra eco en procedimientos, herramientas y metodologías de trabajo concretas?, ¿es inmediata la asimilación?

El PAM era también, como se ha dicho, una forma de obtener recursos, y así se expresa en el texto del mismo, de manera que fueran posibles los agrupamientos planteados, es decir, más profesorado. Esas ayudas externas que reclaman desde el centro se referían también al asesoramiento, como ya hemos apuntado, en lo que hace a la detección de áreas de mejora y la "*determinación de los indicadores de calidad coherentes con los objetivos perseguidos*" (D5D3, PAM1.Doc: 36). Así pues, al **conocimiento del modelo** se une el de las herramientas. Tal afirmación era casi un prelude de la herramienta (el cuestionario EFQM) que llegaría inmediatamente después del PAM. Las implicaciones son claras: a los centros llega un determinado modelo de innovación, portador de una particular concepción de la calidad (y del trabajo en los centros, por ende), y una metodología y herramientas concretas. La aplicación del Plan a la realidad y problemas de cada centro, ¿no acaba siendo la asimilación de la definición de los problemas y las formas de enfrentarlos —las formas de trabajo a la postre— a los supuestos del Plan?:

(...) La evaluación del Plan es también un objetivo del propio Plan. Si recordamos los objetivos establecidos observaremos que hay "un plan den-

tro de otro plan” o meta-plan: pretendemos trabajar sobre una determinada situación deficitaria del alumnado y, a la vez, mejorar nuestros procedimientos —que también percibimos que son imprecisos y poco sistemáticos— para evaluar los procesos y los resultados de este trabajo (D5, Ibid.: 37).

Esto es, el Plan —al margen del contenido específico— apuntaba hacia cuestiones más amplias y en absoluto coyunturales: los modos de gestionar el centro, las formas de trabajar los profesores. Se contemplaba, de hecho, como una posibilidad de revisar las metodologías de aula, la evaluación de resultados, las coordinaciones y el diseño de las adaptaciones curriculares, entre otros aspectos que se consideran mejorables. En dicha evaluación participarían instancias como los equipos de ciclo, la CCP, el departamento de orientación y el equipo directivo. La pretensión, lógica por otra parte, de afectar las formas de trabajar en los centros, excedería entonces el contenido específico del PAM, algo que se haría más patente con la experimentación del modelo EFQM. En el marasmo de una situación problemática, unas inquietudes de parte del profesorado y la indiferencia cuando no la aceptación pasiva del resto, el modelo de autoevaluación acaba llevándose a la práctica. Porque ése y no otro era el objetivo de la administración: experimentar el modelo.

La representante del APA considera que la **labor de la administración y la inspección** (que ha impulsado y asesorado la implantación del Modelo) está siendo eficaz. Algo que cabe relacionar con la buena sintonía, como apuntábamos en otra parte, entre el APA y su dirección y la Administración territorial:

(...) Aquí muy bien, me refiero en este proyecto; la administración en este caso —precisamente porque siempre que se habla de la administración se habla de un ente abstracto que está allí en su despacho y conoce poco lo que le llega—, pero aquí sí se involucró. El inspector que tenemos asignado vio desde el primer momento perfectamente claro el problema y la necesidad de darle la solución, y fue uno de los animadores a que algo cuajara, a que hicieran un estudio previo de situación, a que hicieran las propuestas.

Ahí la administración respondió fantásticamente bien, y además rápida. Fue efectiva (D5D4, APA.Rep: 9-10).

Los profesores implicados en el Plan son, sin embargo, críticos en este punto con la Administración, en tanto el Plan o la dinámica generada por él no tuvo continuidad:

(...) Podría haber revertido [el Plan en la dinámica normal del centro] si hubiera tenido un grado mayor de continuidad, pero no lo habido. Lo que sí es verdad es que se ha paliado mucho la sensación que había de 'tragedia diversa', porque sí que ha habido muchos alumnos que se han ido reconduciendo hacia esos hábitos que echábamos en falta, alumnos que han recuperado su nivel de competencia curricular hasta el punto de poderse integrar en tercero, alumnos que venían con una buena formación no se han visto aplastados por ese torrente de alumnos desmotivados, etc., entonces eso sí ha sido un efecto benéfico del Plan, pero pensamos que podía haber sido muchísimo mayor y no haber tenido ahora estos lodos de aquellos polvos, de haber podido contar con un cierto grado de continuidad (D5A1B3, PI 4: 8).

No hubo, en consecuencia, una aplicación de medidas similares con otros grupos de alumnos o con aquellos que pasaron por el grupo diversificado y fracasaron en años posteriores:

[Parece que el contenido del Plan es extraño a la propia dinámica] ... del Plan, es decir, el hecho de que si nosotros insistimos en que nuestro proceso es distinto... Un centro elabora un plan de mejora cuyo resultado es, por ejemplo, conectar con Internet las tres sedes que tiene. Bueno, eso se hace una vez y ya está. Pero el Plan nuestro era un plan que había que consolidar porque los problemas no se resolvían con esa intervención. Y de hecho lo estamos viendo —esta tarde tenemos un claustro de análisis de resultados—, los alumnos que dieron lugar al Plan hace dos años hoy son repetidores de tercero o alumnos de tercero, dependiendo de la edad, y en tercero tenemos los resultados que teníamos hace dos años en segundo... (D5D5B3, Ibid.: 8).

Que el objetivo principal del Plan no se lograra, o no se lograra totalmente no impidió que la intención segunda —y objetivo explícito también—, obtuviera algún éxito, a saber: la familiarización de los supuestos de la Calidad Total, o la Gestión de calidad aplicada a las organizaciones educativas, como requisito de la posterior implicación en la experimentación del modelo EFQM. Volveremos sobre esto más adelante.

En cambio, siguiendo con el aparente fracaso de la **práctica de diversificación**, el Plan permitió que *“otros alumnos no se vieran perjudicados”* —¿objetivo indirecto?—, lo que nos sitúa en una de las viejas discusiones en torno a los buenos y los malos alumnos, y que el progreso de los primeros no se vea entorpecido los segundos. Algo que, en cualquier caso, requería de la aprobación de los padres de los alumnos afectados, no así su colaboración:

(...) Claro, en todo el proceso hubo que informar a los padres, porque además una de las condiciones era pedir colaboración de los padres para que todo esto se pudiera llevar a efecto del modo más rápido y contundente. La respuesta fue desigual. Como ya te he comentado antes, había padres a los que les estabas indicando que su hijo debía entrar en un grupo específico de trabajo y te decían ‘no, si mi hijo ya venía trabajando con fichas desde hace mucho tiempo’, y tu les dices, ‘no, le estamos hablando de algo de muchísima más envergadura, se trata de sacarle de su clase para impartirle un programa muy especial que le va a permitir en un momento determinado integrarse de nuevo?, y te respondían ‘sí, me parece muy bien, que trabaje’. Y entonces es cuando le decías ‘pero usted debería colaborar con nosotros estando un poquito encima de él, manteniendo conversaciones...’, y respondían ‘ah, es que no tengo mucho tiempo...’ Entonces, de los padres no tuvimos la respuesta que esperábamos (D5D4D1, Ibid.: 10).

(...) Se intentó trabajar con los padres de los alumnos implicados en la remodelación de los segundos, porque se consideraba que era fundamental, porque una parte de las dificultades tenían que ver con las pautas de funcionamiento familiar, y ahí observamos que justamente con los alumnos que trabajábamos eran aquellos que tenían unas circunstancias familiares más desestructuradas, más dificultosas, y se daban situaciones en las que convocabas a padres y no venían. Es decir, que de algún modo abordába-

mos un campo de dificultades en el que realmente se producía una deserción o una perplejidad o una imposibilidad de respuesta por parte de las familias (D5B5D1, PI 1: 7).

Los propios alumnos confirman esta indiferencia:

—¿Vuestros padres tenían información de esto?

—Sí.

—¿Estaban interesados, siguieron el proceso?

—Les daba lo mismo.

—¿los profesores iban enviando información a vuestros padres, o se reunían con ellos?

—Los citaban.

—¿Qué os comentaban ellos?

—‘A ver si mejoras’. (D5D4, AAI: 2).

Los profesores entienden, sin embargo, que en cierta medida se la jugaron, pues estaban llevando a cabo, con la connivencia de la inspección, prácticas ilegales:

El Plan contemplaba digamos una solución de itinerarios determinados para los alumnos, éramos conscientes de que algunos iban abandonar e íbamos a fracasar en su reconducción, pero había otros que sí se habían enganchado tímidamente al sistema escolar y hubieran merecido un segundo año de trabajo específico, y eso no se produjo. Bueno, al final se produjo ‘de tapadillo’ y a cuenta de recursos del centro que deberían ir para otro lado. Pero claro, se nota cuando una cosa está avalada por una respuesta oficial y cuando no: las actas no podían reflejar que estaba haciéndose, no se podía aparecer en la declaración individual de los profesores, entonces parecía que estabas haciendo una trampa, y en realidad estabas tratando de hacer viable un acceso a determinado nivel educativo de ciertos alumnos, o incluso generalizarlo al grado que hubiera sido necesario, no un grupo sino a lo mejor dos; no es lo mismo que tengas a 200 alumnos a que tengas 120, las necesidades son distintas. Igual merecía dos grupos y no uno... (D5D4D3, PI 4: 15-16).

Es decir, lo que era objetivo primero del Plan de Mejora se convirtió en una cuestión menor que afectó decisivamente a un grupo de alumnos.

Un año más tarde, la administración niega al centro lo que había propiciado (interesadamente) el anterior, y da un giro hacia aquello que constituía el verdadero objetivo de la iniciativa. La práctica de innovación queda así desvirtuada, y deja víctimas.

No obstante, la Administración no ha recompensado adecuadamente la implicación y la apuesta del equipo directivo del centro, tanto en la aplicación del Plan como en su posterior difusión (formación, asesoramiento a otros centros, etc.), en la que participaron igualmente:

(...) Hombre, lo único es que nos llamaban más para explicar lo que aquí hacíamos. Es cierto que dio a conocer el centro en muchísimos foros, bueno la prueba es que tu estás aquí, por ejemplo. Cada vez que un centro se interesaba, llamaba al ministerio, le ponían en contacto con nosotros directamente, les decían que hablaran con nosotros porque habíamos hecho una cosa muy estructurada. Alguno de nosotros hemos ido a cursos de formación como formadores en CPRs, tanto para asesores como para directores de centro, profesores de otras zonas, incluso en algunas reuniones de grupos de asesoramiento también han pedido la opinión del centro. Pero realmente, lo que a nosotros nos hubiera gustado, que es esa traducción en una apuesta de la administración por lo que aquí se estaba haciendo, eso no se ha visto correspondido. (D5D4, Ibid.: 11).

En otras palabras, el reconocimiento vino por la participación en la difusión de las prácticas —se considera un aspecto motivador lo que, por otro lado, no deja de ser más trabajo y tiene una vertiente legitimadora del Plan—, pero no se tradujo en más apoyo para llevar adelante el proyecto con todas sus consecuencias ni en mayores recursos para el centro. Sí se piensa, en cambio, que el Plan prestigió al centro:

(...) Sí, yo creo que fundamentalmente prestigió al centro. En una localidad como (...) donde siempre ha habido un instituto que es 'el instituto', que es el otro, y uno de FP (que tiene la cruz por ser el de FP), el 'instituto 2', que es el nuestro, es el que tiene que hacerse el hueco en la opinión de la gente del pueblo. Y creo que la incorporación al Plan y el éxito o la repercusión que pudo tener sí que nos ha beneficiado, en el sentido de que le dio digamos una imagen diferente de la que tenían otros centros, y

de hecho ahora el centro tiene popularmente una opinión de que aquí se tratan los problemas de un modo más personalizado, que hay una atención un poco más detallada, igual la preparación no es tan fina como la que la que puede haber en el centro de arriba, pero sí por lo menos la atención es mucho más cariñosa, más cercana, etc. Entonces, eso sí que le dio un cierto grado de identidad al centro. (D5D4, Ibid.: 9-10).

En este sentido, y afirmaciones recogidas en otros capítulos lo corroboran, el centro estaría labrándose una identidad en base a su capacidad para atender a todo tipo de poblaciones:

(...) Hasta ahora este centro era un poco buque insignia, incluso en (...), porque fuimos de los primeros en acoger el primer ciclo, los programas de atención a la diversidad y todo eso, y aquí nos hemos ido ganando en la población un cierto prestigio en esa línea, y cuando se ha visto ya que nuestros resultados no son peores, sistemáticamente por lo menos, que los de otros centros, este centro de alguna manera está bien visto, es un centro con bastante buena proyección (D5D4, PI 3: 7).

En suma, no sólo no hubo reconocimiento sino que la administración jugó de algún modo con la noción de prestigio, y con la práctica de premiar los planes, para introducir a los centros en la dinámica deseada. Lo que los profesores entienden como uno logro, para la administración fue un elemento táctico que contribuyó a la racionalización que los profesores harían, como hemos observado, de su implicación en el modelo EFQM:

(...) Hubo una valoración realmente positiva, las encuestas de padres y alumnos creo que son significativas. Los padres ahí valoraron mucho la implicación del centro, el clima, la atención que recibían, otra cosa es que después en los aspectos técnicos no siempre supiéramos dar una respuesta más de calidad o más profesional, más de resolución de problemas, pero sí creo que los padres valoraron mucho el que se contase con ellos, se les llamase antes de que los chicos llegasen al centro, se quitaron muchos falsos miedos sobre 'qué significaba que mi hijo pasase al instituto con 12 años', qué le iban a hacer los mayores, todas esas cuestiones se trabajaron bien e infundieron un clima de confianza en el centro que tenemos el reto de estar a la altura de él, de las expectativas que generó. (...) Yo creo que sí

que la administración fue viendo que éramos un centro que queríamos dar respuestas mejores, que no estábamos instalados en un reivindicacionismo facilón, yo creo que sí. Aunque cuesta y cuesta obtener correspondencia, es decir, 'si queremos hacer esto necesitamos ciertos medios', esa correspondencia es la que falta. Pero confianza y reconocimiento sí, se nos ha pedido incluso que presentamos la experiencia en otros sitios, que asesorásemos a otros, se nos ha pedido muchas veces implicación en otros centros (D5D4, PI 1: 8).

La preocupación por la imagen del centro es uno de los aspectos a los que la gestión de calidad presta especial atención, y en ese sentido las afirmaciones de los profesores podrían considerarse, en parte, una introyección de los supuestos del Modelo. En cualquier caso parece evidente que la capacidad de innovación de los centros depende de la Administración, de los recursos que destine a este capítulo, lo que en cierta manera desvirtúa el contenido de la misma si es la propia Administración la que impulsa los programas de innovación, aunque, como afirma uno de los profesores, el Plan, y el Modelo más tarde, fueran fruto de la coincidencia de intereses del equipo directivo y la Administración.

Otro aspecto a considerar es el límite entre las definiciones propias y las que son objeto de distribución, o que hay de éstas en aquéllas. Cuando uno de los profesores afirmaba que hay necesidad de *"una cultura de la mejora, porque todos tenemos la idea de la mejora incorporada"* abunda en uno de las claves de la introyección del discurso: el uso de los términos. La noción —"de sentido común"— de mejora, incorporada a los marcos de entendimiento de los profesores, actuaría como facilitador de la incorporación de definiciones o re-definiciones del término en las coordenadas del discurso de la calidad. Las recompensas —el PAM fue premiado en un paquete de 25—, al margen de su contenido, contribuirían a reforzar la **introyección de los supuestos**:

A raíz del desarrollo del Plan de Mejora, y de ser premiado, al año siguiente viene esta nueva iniciativa ministerial de experimentar un modelo, el EFQM de gestión de calidad. El inspector del centro nos propone, porque se trata no tanto de una convocatoria cuanto de una invitación del mi-

nisterio a experimentarlo en un número concreto de centros, y se había estimado que en esta territorial, en cada territorial de (...) fuera uno de primaria y otro de secundaria. Como teníamos ya una trayectoria de intento de innovación, el inspector nos propuso. Y como nosotros estábamos en el paradigma de la mejora continua, sin tener tampoco grandes fundamentaciones teóricas, nos pareció que... (D5D2, PI 1: 18-19).

Cabe recordar, en este sentido, que el tercer objetivo del PAM era profundizar en el concepto de Calidad Total y sus posibilidades de aplicación a la organización del centro. En la memoria se constata que el Plan ha servido a buena parte del profesorado para familiarizarse con los conceptos básicos de la gestión de calidad, algo apreciable en su discurso:

Lo que sí parece un logro generalizado es el haber tomado conciencia de que la calidad de la enseñanza exige la integración coherente del esfuerzo de todos los implicados y que esta coordinación se puede hacer mejor cuando se basa en un modelo de trabajo bien contrastado y avalado por organismos internacionales (D5D2, PAM2.Doc: 24).

El valor legitimador de los organismos internacionales se hace explícito en esta cita, el contexto macro —las razones por las cuales tales organismos avalan o ponen en circulación el modelo—, no tanto. El modelo se concretaba en *“el compromiso del equipo directivo por liderar la dinámica del centro dentro de unas claves de calidad”* (ibid.), la coordinación de los profesores en el marco del proyecto de formación en centros y la aceptación del claustro de la oferta realizada por la Subdirección Territorial de **implicación del centro** en un modelo de gestión de calidad (EFQM) aplicado al ámbito de la enseñanza. El primer aspecto revela la introyección del supuesto del liderazgo, característico del discurso de gestión de calidad; el segundo avisa del servicio que la formación en centros puede prestar a este tipo de iniciativas; el tercero constata que la participación en el PAM fue en gran medida el *“caballo de Troya”* para posteriores iniciativas. Sobre esto último, el equipo directivo apunta:

La iniciativa para el Plan surgió de aquí, del departamento de orientación, del equipo directivo, los profesores del primer ciclo, y nosotros no

conocíamos entonces lo de los planes de mejora, porque tampoco se había hecho antes; cuando propusimos la inspector tomar medidas inmediatas para intentar solucionar el problema que teníamos, él nos dijo, ¿por qué no lo canalizáis a través de un PAM? Entonces, nos pusimos en contacto con los papeles, con los boletines, y a través del inspector, para ver qué era eso, vimos que podía encajar y lo vehiculamos a través de ahí. Eso suponía una serie de requisitos, de planificación, de evaluación y tal, que de no haberlo hecho a través ahí pues quizá no hubiéramos hecho o hubiéramos hecho de otra manera, pero a través de este inspector lo dirigimos al PAM, y luego lo presentamos y resultó premiado y todo eso, pero quizá es lo de menos. Y a partir de ahí se nos invitó a que participáramos en este intento de implantación del modelo EFQM en centros educativos públicos, dijimos que sí, porque nuestra experiencia del PAM había sido interesante... (D5D4, PI 3: 8-9).

Si atendemos a las alusiones a la falta de implicación de muchos, cabría hablar entonces de sensibilidades distintas —de actitudes pasivas en algún caso—, y de una en particular, receptiva a la propuesta. De hecho, es la trayectoria de innovación del centro —en opinión de los profesores implicados— la que hace que la Administración les sugiera la posibilidad de incorporarse, primero al Plan, y al Modelo más tarde:

(...) Nos invitan, así de sencillo. Coincide que, después del año 96-97, cuando nos dan el premio de calidad, el ministerio lanza una iniciativa, sobre todo a través de Francisco López Rupérez, que era entonces director general de centros, y es el que encabeza un poco el movimiento para implantar el modelo EFQM en los centros educativos, que tienen como línea básica mejorar la calidad de la enseñanza y éste es un sistema, el ir impregnando en calidad y en herramientas de calidad todo el sistema educativo, todos los centros, entonces quieren hacerlo experimentalmente. Y hay un momento en que la subdirección nos invita a nosotros, '¿queréis participar en esto?', nos cuentan un poco de lo que va y decimos 'pues sí, puede ser interesante'. ¿Por qué nos llaman a nosotros?, pues confluyen dos cosas: el premio que nos habían dado, y no tanto el premio como que vieron que aquí había una disposición a trabajar en cuestiones experimentales y una línea comprometida con la calidad, y luego porque en ese momento empezábamos el trabajo un equipo directivo que en su plan de cuatro años había hablado de '14 puntos claves para llevar la calidad a los centros', y

no conocíamos proyectos de calidad, o gestión de calidad total, ni nada de eso (D5E3, Ibid.: 26).

Nos encontramos, de nuevo, ante un mecanismo de **racionalización de la implicación** en un modelo, de la alineación con los supuestos del mismo. En el escaso plazo de dos o tres años, los profesores se sitúan en las coordenadas simbólicas del discurso y afirman haber estado trabajando “de manera práctica” desde tales supuestos:

(...) Coincidía un poco esto con lo que en el nuevo equipo directivo habíamos planteado como una de nuestras claves, que era profundizar en la mejora educativa, en la calidad educativa, y coincidían el interés por una lado de la administración por estudiar eso, y el interés nuestro por profundizar también en la gestión de calidad, sin saber que eso se llamaba gestión de calidad, nosotros hablábamos de calidad de la enseñanza, pero, bueno, confluyeron ahí las líneas y a partir de entonces tuvimos la tutela y el asesoramiento de ese inspector. Y en ese sentido la administración siempre ha contado un poco con nosotros para dar a conocer estos planes de mejora, lo que es la gestión de calidad, sabían que ante las iniciativas que surgieran nosotros éramos receptivos... (D5D2, Ibid.: 9).

Un conjunto de coincidencias del orden de lo simbólico pero también de las relaciones con la administración más cercana, favorecieron, entonces, el aterrizaje de la iniciativa. Siguiendo la lógica del director del centro, el Plan y el Modelo habrían venido a aportar un mayor grado de formalización de lo que no era sino una forma más o menos intuitiva de trabajo de parte del claustro, aunque nunca totalmente o sin que la integración fuera perfecta: *“a nuestra idea se superpuso el Modelo de Gestión de Calidad”*, señala uno de los profesores. Una vez decididos a experimentar el modelo, se asumen sus supuestos, la estrategia, las formas y contenidos de la autoevaluación no surgen de la reflexión de los profesores.

Esa **superposición de proyectos** devendría, por otro lado, intensificación, en la medida en que sólo se implicaron unos pocos y perjudicó, como ya vimos, —por acumulación— a otros proyectos.:

(...) —¿Se solapan esos dos proyectos?

—Son paralelos.

—¿Se estorban de algún modo?

—Algunos piensan que se estorbaban, y que había el peligro de que el tiempo que se dedicaba a una cosa no se dedicara a otra, y había profesores implicados en ambas y en algún momento se sintieron un poco agobiados por exceso de trabajo. Pero se llevaron adelante los dos, y al final yo creo que con una dignidad suficiente. (D5C3, Ibid.: 27).

De hecho cuando al centro se le hace la propuesta ya había aceptado participar en el proyecto de formación en centros, lo que exigió una adaptación para que éste fuera integrado en el proyecto EFQM:

El reto es hacer convivir a ambos sin que esto suponga una excesiva presión sobre un grupo de profesores que siempre se ha pronunciado a favor de una formación permanente y de calidad (D5C3, PAM2.Doc: 28).

En la práctica ambos proyectos convivieron y, en cierto modo, se solaparon, reduciéndose el alcance del primero de ellos, como ya hemos comentado, *“repercutió en la calidad de los procesos y los resultados”* (D5C3, EFQM.Doc: 9): el modelo fagocitó al otro proyecto. Una última consideración. Es evidente que la disposición e interés de las unidades administrativas en los proyectos de innovación acaba siendo decisiva en este tipo de iniciativas; antes que grandes reformas se trata de poner en circulación modelos de innovación a pequeña escala desde idénticos supuestos, con la coartada legitimadora para los centros de su carácter *pionero*. Y el bucle se cierra. Los profesores implicados entienden que la invitación —tras la experiencia con el PAM— para profundizar en el Modelo de Gestión de Calidad se sustentó en gran medida en el hecho de que en el centro existiera *“una línea comprometida con la calidad”*. Calidad, como mejora, actuaría aquí como gozne de aceptación de los supuestos del discurso: *“sin saber nosotros que eso se llamaba gestión de calidad, hablábamos de calidad de la enseñanza...”*

En la memoria evaluativa se considera la **experimentación del modelo EFQM** un *meta-plan*, no una mera continuación del PAM, sino una más amplia profundización en las herramientas de gestión de calidad y el auto-

diagnóstico sistemático del centro (D5, Ibid.: 1). Lo más relevante del uso de la herramienta es que el diagnóstico que los profesores —o un grupo de profesores, para ser más exactos— hacen de su centro está referido a un modelo determinado, implica una particular concepción de la calidad y su gestión, la manera, al cabo, de gestionar las organizaciones:

Casi siempre nuestras evaluaciones habían sido intuitivas, y el modelo EFQM es una autoevaluación sistemática, con base científica, muy regulada, muy estandarizada, y eso era lo que nos aportaba (D5, PI 3: 27).

Aparece otra vez ligada a la evaluación la alusión a la “cientificidad”. que los profesores implicados apreciarían en el modelo EFQM.

La experiencia, y su evaluación, se organizó en base a equipos o comités. Participaron el equipo directivo, un “comité de calidad” del centro con un coordinador, unos “equipos de calidad” encargados de áreas de mejora o diagnóstico:

(...) Había un núcleo fuerte el año pasado, y este año también, en torno a veintitantos profesores que trabajaban más sistemáticamente en los equipos de calidad. El resto de los profesores se veían afectados más indirectamente, porque les pasábamos un cuestionario, porque les preguntábamos su opinión sobre cómo estaba el centro en determinados aspectos, pero regularmente se les transmitía en los claustros y en otro tipo de reuniones qué se iba haciendo, y se les transmite este año. A los padres se les informaba en las reuniones plenarios, se les decía en qué estábamos, pero no con tanto detalle, por supuesto, porque tampoco lo entenderían, pero a la junta de padres también se le informaba, también en la medida de lo que ellos podían entender o participar de esto porque eran sobre todo cuestiones muy profesionales. Los alumnos son los que menos han estado al corriente de todo eso (D5D1, Ibid.: 28).

En total participaron en la experimentación del modelo cinco equipos de calidad, un Comité de Calidad y un coordinador, que ejercía de enlace con la Administración. De un total de 70 profesores, participaron 22. Sólo 4 de los 15 jefes de departamento participaron, y cuatro departamentos al completo no lo hicieron, lo que sugeriría cierta incompatibilidad entre la

estructura departamental y la estructura de comités y equipos de trabajo que se proponía. A saber, el centro emprende un proyecto de autoevaluación (conocerse para mejorar) y sólo participa en el diagnóstico una cuarta parte del claustro (como agentes, sí como informadores o interrogados); a los padres se les informa dentro de unos límites (no expertos) y a los alumnos ni siquiera se les informa. Por otro lado, el grado de familiaridad con la estructura organizativa del centro (relativa a la experiencia en el centro, y en cargos directivos) constituyó al parecer un handicap en la aplicación del modelo (D5D4E3, EFQM.Doc: 5). Es, evidentemente, una práctica llevada a cabo los profesores, por una parte de ellos, y de la que el resto del claustro y aun el consejo escolar o la comunidad educativa sólo reciben información:

(...) El equipo directivo lo lidera, lo presenta al claustro, y el claustro lo aprueba. Hay unas sesiones de trabajo con el claustro en las que vienen asesores de (...) y nos cuentan en qué puede consistir todo esto, el claustro conoce las líneas generales. Pero en realidad lo lidera el equipo directivo, eso es fundamental (D5D1, PI 3: 26).

Los alumnos prácticamente quedaron al margen:

(...) Echamos de menos una —que a lo mejor es un defecto del modelo— que es la participación de los alumnos, quizá porque el modelo está pensado más en clave de cliente y entonces el alumno es el destinatario de la acción, pero no se le ve en clave de agente, de protagonista... (D5D1, PI 1: 20).

Sólo algunos alumnos tuvieron noticia del Plan, los que se agruparon en el aula de diversificación. Si el cambio ha de impactar en las aulas hasta ahora las nuevas formas de gestión únicamente parecen alcanzar a los alumnos por la vía del arbitraje de nuevas formas de agrupamiento que solventen algunos de los problemas que generan los bajos niveles de rendimiento. Si así fuera, los nuevos lenguajes servirían a viejas prácticas. También los padres adoptaron el perfil de clientes (relativamente informados) e incluso el resto del claustro, clientes internos en el modelo.

Cabe destacar asimismo la participación del Servicio de Inspección y del CPR de la localidad en la evaluación y seguimiento de la experiencia:

(...) El año pasado sobre todo la inspección, a través de los CPRs. Hicimos un curso de formación que nos dio básicamente el inspector, pero estaba organizado a través del CPR que fue el que nos certificó las horas de formación (D5C3, PI 3: 31).

Y es que el fuerte componente técnico del modelo requería de formación específica. El instrumento, un cuestionario de autoevaluación, incluía las claves de la Gestión de Calidad, lo que implicaba para los profesores un periodo de **formación en el modelo** y de asesoramiento en el que participó fundamentalmente el inspector. La formación condujo a los profesores a familiarizarse con la jerga del Modelo, por una parte, y a entrenarse en la aplicación de la herramienta, por otra. Al respecto de la formación, dicho está que se requirió formación antes y durante el proceso de aplicación del modelo, en la cual participaron tanto la administración como el CPR:

(...) Es imprescindible, porque el modelo te habitúa a trabajar con unos determinados conceptos y con una terminología que en muchos casos es nueva, y si no son nuevos tiene una significación diferente de la que habitualmente se les da, entonces, claro es imprescindible conocer el modelo teórico y conocer las herramientas que exigen el trabajo con el modelo... (D5C2C3, Ibid.: 31).

Aquí la formación iría dirigida a asimilar los marcos de entendimiento de los profesores a la matriz de significados del modelo. Aunque la formación —que se entiende fundamental para el aprovechamiento del modelo— fue intensiva, se juzga insuficiente en algunos casos, por la complejidad técnica de éste:

Tuvimos el primer trimestre un periodo de formación, de entrenamiento con un caso hipotético de centro, de evaluarlo, fue una formación en todo caso insuficiente, ninguna formación puede sustituir a la experiencia de la aplicación, pero sí que es verdad que es un modelo con sobre todo las herramientas de gestión de calidad, el procesamiento y manejo de datos,

todo esto pide un entrenamiento mucho más serio, aunque sea sobre la realidad efectiva del centro en el que estás (D5C3, PI 1: 23).

De hecho, la complejidad de la herramienta exigió una suerte de "guía de uso" del cuestionario, lo que pone de relieve que el proceso de asimilación o introyección conceptual no estuvo exento de fricciones:

(...) Cuando te dicen 'los recursos se asignan según un plan de prioridades', eso queda muy abstracto. Los profesores conocen mucho lo docente pero desconocen lo organizativo, entonces ¿qué significa esa área? Algunos indicadores que puedan ayudar... eso podría ser una manera de facilitar al profesor, orientarlo hacia qué referentes de la actividad efectiva del centro hay que pensar cuando consideramos ese área de actividad, que a veces son áreas metodológicas. A eso llamábamos un poco guía de uso. (D5C4, Ibid.: 21-22).

De todas formas, que los profesores reclamaran una guía de uso y el modo en que lo justifican arroja un perfil de meros aplicadores o ejecutores de la herramienta. Como resultado de esa aplicación, además, se socializaron y, en su caso, reforzaron supuestos caros al discurso de la gestión de calidad.

Tal aplicación exigió una dedicación considerable de tiempo y esfuerzos para el equipo de profesores implicados, una intensificación, al cabo, de sus tareas, un incremento incluso de su jornada laboral a las tardes:

(...) Ya lo creo que sí. Sobre todo para los responsables, para el equipo directivo o lo que llamamos 'comité de calidad', y todos los que participan en él. Ha habido que hacer, el año pasado, la autoevaluación del centro en los nueve criterios, y había que recoger materiales, preguntar a los compañeros, intentar familiarizarse un poco más con el centro... (D5D3, PI 3: 27).

El comité de calidad realizaba reuniones semanales, y su coordinador con el Inspector del centro. Los equipos de calidad encargados de los trabajos también invertían un tiempo considerable en reuniones, cuestión con importantes implicaciones en términos de intensificación del tiempo de trabajo. Los equipos de calidad se reunían una hora semanal y el comi-

té otra hora más. Los resultados se discutían en largas sesiones (tres o cuatro horas) fuera del horario de trabajo. A medida que se aplicaban los cuestionarios, los equipos comenzaron a tener problemas de tiempo para analizar la información obtenida:

Es un modelo que requiere un asentamiento progresivo y a medio plazo: el centro debe dotarse de una infraestructura que le permita procesar datos y evidencias sobre sus diversas áreas de actuación... (D5D3, EFQM.Doc: 11).

En determinado momento se consiguió incorporar las reuniones del Comité de Calidad a la jornada profesional y fueron necesarios ajustes horarios de los miembros de los equipos amén de horas extra al terminar la jornada. Por otro lado el tiempo invertido en el conocimiento de las herramientas se consideró escaso, si bien incluyó sesiones los sábados. Da la impresión, leyendo la memoria, que el tiempo empleado en dominar la herramienta, los aspectos técnicos, impidió una aplicación más reflexiva:

(...) Hubiera sido mejor dedicar ese tiempo final a un análisis más cualitativo de los datos y a la toma de decisiones sobre planes de mejora para el curso próximo (D5D3, Ibid.: 12).

La intensificación que vino, en gran medida, de la mano del trabajo en equipo, uno de los puntos fuertes del Modelo, y de las distintas comisiones que los profesores formaron. Tales dinámicas introducen una descentralización y, supuestamente, agilización de los trabajos que termina —nos parece— por sublimar los aspectos conflictivos o aquellos que requieren, tal vez, de una mayor reflexión o debate. Resulta curioso, además, que se valore negativamente la dinámica de algunas sesiones de trabajo, poco ágiles y participativas, y la ausencia de consenso en las mismas: ¿están reñidas eficacia y consenso? ¿Cómo juzgar esa eficacia a la luz del tipo de trabajo que generó? Eficacia, ¿a qué coste? Con todo, lo más valorado en la memoria del Modelo es precisamente el trabajo en pequeños equipos y la revisión constante que garantizaba el comité de calidad:

(...) Porque falta reestructurar los centros, sí aumentan las tareas, pero si lo aprendemos a hacer un poco mejor, yo creo que la gestión de la calidad va encaminada más a hacer mejor lo que hacemos, a ser más eficaces, a gastar menos tiempo. Yo te cuento a ti, por ejemplo, una cosa que tenemos que hacer juntos mañana, a lo mejor podemos quedar de acuerdo en dos minutos o en media hora. es decir, se puede optimizar más el tiempo, la atención, lo que pasa es que eso implica un entrenamiento y un cambio de hábitos. Y los hábitos son muy fuertes, cuesta muchísimo cambiarlos.

Pero en el arranque sí ha sido una avalancha de tareas, y la hemos afrontado entre unos pocos, que son los que tiran, alguien tiene que tirar. Pero lo que puede ser como más habitual, puede ser algo más sencillo, más simple. Una reunión no puede ser para perder el tiempo, otra cosa es que como vamos de clase en clase, esa atomización que señalaba antes nos plantea un reto de flexibilidad y de atención, y de estar vivos. Y ahí cuesta... Las cosas funcionan de una manera más fragmentada y hay que analizar cosas, hay que traerlas preparadas... en esa línea (D5D2C4D3 PI 1: 20).

Si las tareas aumentan y el modelo está presidido por el signo de la eficacia, en el desarrollo de las mismas pesa más el aspecto técnico y la depuración de los aspectos más conflictivos, aquellos que reclaman un posicionamiento, los que pueden suscitar debate o reflexión. Más tareas, en el mismo tiempo, de manera más eficaz, lo que sitúa a los profesores, paradójicamente —en relación con los supuestos del modelo— en la senda de la burocratización.

Otra cuestión interesante es la de la **coordinación entre centros**, pues hay una voluntad en el modelo por generar una suerte de "red de centros":

El comité facilitador es un comité intercentros, en cada territorial hay un grupo que supervisa, asesora la implantación y experimentación de este modelo. Es un comité que forman inspectores, algunos directores o antiguos directores de centros, pero que está por desarrollar el contenido y las funciones. Y después, dentro del centro, nosotros hemos hablado de lo que hemos llamado 'comité de calidad' o comité coordinador, parece que en la ortodoxia es muy pretencioso decir que sea un comité de calidad, un equi-

po facilitador que pretende descentralizar los aspectos más institucionales de equipo directivo, que sea un equipo dinamizador de iniciativas más intermedias, de pequeños equipos de mejora (D5D2, Ibid.: 19).

Si atendemos a la segunda parte de la cita, da la impresión que la duplicación de tareas va de la mano de una duplicación de estructuras de gobierno del centro. La aparición de otro tipo de instancias encargadas de “dinamizar las iniciativas”, en la medida en que las prácticas y modelos desarrollados comportan la pretensión de afectar al conjunto del centro —su carácter sistémico—, podría suponer la articulación de una **estructura alternativa de gestión** de aspectos nucleares de la vida de un centro, como pueda serlo la autoevaluación institucional, o aquellos objeto de mejora o innovación. El resto de profesores y la comunidad educativa en general quedarían al margen de los proyectos que emprende el centro, aquellos que tienen que ver con cuestiones nucleares de la vida del centro. A esta “estructura paralela de gestión”, integrada por equipos y comités, donde el claustro y el consejo escolar se limitan a recibir información únicamente, sólo parece adecuarse un tanto la CCP. Uno de los aspectos negativos, de hecho, fue la escasa participación de los órganos de gobierno. La desconexión del resto del claustro, y de los padres (*“los alumnos son los que estuvieron menos al corriente”*), de estos trabajos, por más que se les mantuviera informados, abona la teoría antes apuntada. De hecho, uno de los términos de la jerga del modelo es “despliegue”. Pues bien, se considera que faltó despliegue del plan para integrar a otros órganos de coordinación como la propia CCP y los tutores. En cualquier caso, padres, alumnos y PAS no participaron en absoluto.

A todo ello hay que unir otro de los supuestos nucleares del Modelo y el discurso que representa: el liderazgo. El **liderazgo del equipo directivo** es fundamental para dinamizar la vida del centro, se nos dice:

(...) Claro, es un concepto también polémico el de liderazgo, tiene buena y mala prensa. Pero es fundamental, lo que pasa es que yo creo que para que el modelo se entienda bien, liderazgo no debe entenderse sólo al liderazgo del equipo directivo, y hasta ahora se está poniendo el acento en eso. Pero también hay liderazgo del profesor en el aula, o de un tutor en una junta de evaluación, o de un delegado de alumnos en un grupo. Y eso

tiene que calar en la aplicación del modelo al centro educativo. Y claro que tiene que ver con cómo entienda el equipo directivo cuál sea el estilo directivo de un grupo; puede ser más participativo, mucho más autoritario, más carismático. Pero realmente la iniciativa para la aplicación del modelo surge siempre de un equipo directivo y el mantenimiento de esa iniciativa y del funcionamiento también (D5D2, PI 3: 32).

La noción de liderazgo hace a un determinado estilo de dirección, cabe apuntar. Un liderazgo que se pretende hacer extensivo a los distintos niveles de la organización, también al aula:

En el modelo se pone mucho el énfasis en el liderazgo del equipo directivo, pero con el tiempo vas viendo que realmente el liderazgo es necesario a todos los niveles, un liderazgo compartido... el profesor tiene que ser líder en el aula, tiene que asumir un liderazgo constructivo, el jefe de departamento también, es decir, que si se queda sólo —el modelo es demasiado jerárquico en eso— en el equipo directivo, con setenta profesores si no hay un liderazgo a varios niveles de la organización, entendiendo por liderazgo asumir mi función —como jefe de departamento mi función es dinamizar, rentabilizar las reuniones, proponer iniciativas, etc.—, eso es una vertebración y vitalización de la organización escolar que está por hacer... (D5D2A4, PI 1: 23).

Las iniciativas han de partir de la dirección, aunque quepa considerarlo como un "liderazgo compartido", vitalizador de la organización, a saber: una de las llaves maestras de ese cambio organizativo que preconizan parte de los profesores. La presencia del equipo directivo se revela entonces decisiva para la puesta en marcha del plan. Se trataría de dilucidar hasta dónde el desarrollo de este tipo de innovaciones depende de la implicación del equipo directivo (¿su capacidad de liderazgo?) y hasta qué punto la innovación resulta fructífera para el conjunto, es asumida colectivamente. Si el claustro y el consejo se limitan a ser informados y, en su caso, aprobar los trabajos de estos "equipos de calidad", se puede estar sustrayendo su participación en la oportunidad, definición y desarrollo de proyectos importantes para el centro. ¿Qué se entiende, entonces, por liderazgo compartido? ¿Se comparte la toma de decisiones o las decisiones ya tomadas? ¿Se participa en el diseño de los proyectos o se aprueban

simplemente? Llevando al extremo esa lógica, y extendiendo al resto de asuntos y ámbitos de la organización tales mecanismos de gestión estaríamos ante un conflicto entre los modos de gobierno adoptados y los cauces democráticos que les dan sentido.

Los instrumentos utilizados iban del cuestionario elaborado a modo de paneles estratégicos, hojas de cálculo o cuestionarios de satisfacción de padres y alumnos. Los materiales de referencia son los de la Fundación Europea de Gestión de la Calidad, que ostenta la autoría del modelo. Un modelo consistente básicamente en un cuestionario de autoevaluación del centro, que permitió, en principio, a los profesores pasar de autoevaluaciones intuitivas a autoevaluaciones sistemáticas, *de base científica*. Esto es, y en la línea de lo destacado anteriormente, el Modelo aportaría sistematización o formalización a supuestos implícitos en el trabajo de los profesores. Más importante aún —y en la línea de la racionalización—, el Modelo introduce *“la autoevaluación para mejorar, sin conflictos”*, lo que comporta un cambio organizativo, de hábitos:

Nosotros entramos en esto a partir de la idea de que realmente necesitamos desarrollar hábitos e instrumentos más rigurosos de valoración, de medición de lo que hacemos, una evaluación que no sea amenazante para nadie, que incida en la mejora de los procesos, desdramatizada, que no sea motivo de conflictos. Ese es el punto en que vimos que este modelo podría ser una manera de entender el mapa y el procedimiento para evaluar el centro (D5, PI 1: 19).

Aquí se explican, en parte, algunas de las afirmaciones de los profesores en otros apartados en relación a la necesidad de un cambio organizativo, que puede llegar por la vía de la Gestión de Calidad que en principio es *“aplicable a cualquier tipo de colectivo”* desde el diálogo y la adaptación. Por la autoevaluación se llega a la mejora. Si el Plan introducía alguno de los supuestos del discurso y hacía de la práctica de innovación un primer análisis de necesidades, estaba por llegar el modelo que sirviera para hacer de ese diagnóstico una dinámica sistemática, portadora del ciclo diagnóstico-mejora-evaluación, en la línea del ciclo, ya clásico, de Deming, algo que

hace tanto a la dinámica interna del Modelo como a su imbricación con el PAM:

Para controlar y ajustar el proceso se ha recurrido fundamentalmente a aplicar procedimientos cercanos a lo que se conoce como Ciclo de Deming: planificar, ejecutar, revisar, actuar; procedimiento que se ha repetido cíclicamente en varias ocasiones" (D5, EFQM.Doc: 5).

El área inicialmente escogida para la mejora fue la de las comunicaciones, tras la aplicación del primer cuestionario. Más tarde se elaboró un segundo cuestionario, más acorde a las pretensiones de la administración, y encaminado igualmente a la detección de áreas de mejora. También aquí es evidente esa estructura cíclica a la que aludíamos en el párrafo anterior: a la autoevaluación sigue un diagnóstico del centro que permite detectar un área de mejora sobre la que trabajar; realizado ese trabajo se procede a una nueva evaluación, midiendo su repercusión en el conjunto, esto es, se hace una nueva autoevaluación y se diagnostica un nuevo ámbito de mejora, se ejecuta el plan de mejora y se evalúa, y así *ad infinitum*. El cuestionario, además de complejo, fue considerado poco dúctil en algún caso, por lo que los profesores elaboraron una adaptación de la herramienta. No obstante, la Administración insistió en la **ortodoxia del Modelo**, lo que fue interpretado por los profesores como una excesiva rigidez en los planteamientos de aquélla, que introducía el riesgo de la uniformidad:

(...) Sí, hay una evolución ahí..., también fruto de que el ministerio no tiene muy claro exactamente qué es lo que hay que hacer, entonces claro cuando nosotros empezamos a trabajar el modelo tiene distintas posibilidades de autoevaluación: a través de un cuestionario, o a través de un formulario. El cuestionario parece excesivamente vago e inconcreto, el formulario es excesivamente riguroso y más difícil de aplicar. Nosotros lo que hicimos fue una modificación al cuestionario para que fuera un instrumento intermedio y fuera más fácil de aplicar, y cuando estuvimos trabajando con eso, y nuestro inspector, nuestro asesor, lo llevaba eso a las reuniones de coordinación que se hacían de todos los inspectores o planificadores de esto, volvía alarmado porque le habían dado el tirón de orejas y le decían 'que te estás yendo del modelo, que estáis sacando los pies del tiesto'...

—¿No les permitía hacer comparaciones?

—Nunca estuvo muy claro cuál era el fondo de la crítica, pero como que aquí se estaba siguiendo el modelo en plan heterodoxo, y entonces como que había que volver al redil, nos obligaban a deshacer lo que habíamos andado y hacerlo de una manera más próxima al modelo. Pero yo creo que era más fruto de interpretaciones y de excesivos escrúpulos que de lo que era más operativo para un centro. Nosotros creíamos que lo más operativo era lo nuestro pero como se trataba de un plan regido desde arriba, nos pedían que todos funcionáramos igual, y había que pagar el precio ése de la uniformidad... (D5D4E3, PI 3: 30).

Este cambio de herramienta —que supuso “*un choque entre dos enfoques de la tarea*” (D5D4E3, EFQM.Doc: 5)—, parece poner en cuestión el interés de la iniciativa. La administración parecía más preocupada —como constataron los profesores— por la **validación del modelo** que por la utilidad del mismo para el centro. Es más, se advierte una “*falta de criterios comunes entre los diez centros que experimentaron el modelo propuesto*” (D5E3, Ibid.: 12), apreciable en instrucciones contradictorias que obligaron a duplicar tareas. Se diría que más que el contenido interesaba el formato de la innovación. Algo contradictorio con la noción de autoevaluación de las organizaciones, que, antes que nada, ha de resultar relevante para los agentes, el formato no puede ser extraño al contenido:

El primer enfoque no daba tanta importancia al rigor del diagnóstico: lo que pretendía era dotarse de una herramienta manejable que, respetando el marco de los nueve criterios fijados por el modelo EFQM, permitiese determinar con cierta rapidez, y fiabilidad al mismo tiempo, qué áreas son las que prioritariamente tiene que abordar el PAM (D5D4E3, Ibid.: 5).

Cabe advertir, sin embargo, la asunción por parte de los profesores de los nueve criterios, esto es, del modelo. Como ellos mismos corroboraron, cuando tales criterios se traducían en indicadores el modelo se tornaba rígido, escasamente dúctil, excluyendo aspectos del análisis, o impidiendo reflejar la realidad de la vida en el centro:

(...) Sí, porque el modelo tiene nueve criterios fundamentales, que se presentan como inamovibles —ahora los están revisando, ya hablan de on-

ce criterios—, y unos subcriterios que hay que trabajar por áreas, que son las que permiten conocer mejor cuál es el estado en cada uno de esos subcriterios, y por consiguiente de los criterios generales, pero incluso el nivel de concreción de las áreas tiene ciertas dificultades para saber qué responder a cada área, y por eso hace falta una guía de uso. (...) La guía de uso lo que hace es establecer cuáles son esas cosas en las que hay que fijarse para que la respuesta sea no sé si objetiva pero fundamentada. El modelo es genérico y para sacarle el máximo partido hay que tener claros unos cuantos criterios de intervención, de observación, de calificación, de todo eso... (D5, PI 3: 29-30).

De hecho, los aspectos técnicos del instrumento parecían velar los supuestos. Además, esa ausencia de cuestionamiento del modelo facilitaría la asunción de los mismos:

Hemos comprobado que se trata de un proceso lento, en la medida en que apunta a hábitos de trabajo que trascienden a los individuos como tales e implican a una organización como un todo interrelacionado. No obstante, sí podemos afirmar que, dentro de un cierto ámbito de funcionamiento del centro, se están interiorizando... (D5, EFQM.Doc: 6).

Algunos de esos aspectos interiorizados son: la necesidad de una capacitación específica, el hábito de hacer los diagnósticos sobre evidencias, el trabajo en equipos y la responsabilización que comportan, la familiaridad con herramientas de gestión de calidad, el hábito de funcionar con planes por objetivos e indicadores de logro, el concepto de mejora continua como un proceso constante de pequeños avances... Es cierto que el modelo se dirige a la organización en conjunto, hasta el punto de comportar una reestructuración de la misma. En ese sentido, no sólo trasciende a los individuos, también a la propia institución que encarnan las organizaciones escolares.

Sin embargo, una adaptación mayor tiene que ver, justamente, con la **procedencia del modelo**, con el sentido del mismo:

(...) Precisamente porque el modelo está pensado para la empresa y una de las cosas que faltan en el modelo es algo que permita reflejar lo que

lo esencial al acto educativo que es la relación entre alumnos y profesores, todo lo que tenga que ver con procesos de enseñanza y aprendizaje no cabe perfectamente en el modelo. Puede haber, un modelo es siempre o tiene que ser tan genérico que permita que entre prácticamente todo, lo que pasa es que si para que entre lo esencial del acto educativo, hay que 'buscarle las vueltas' al modelo y 'atornillar' un poco y ver la manera en que pueda entrar este proceso, es que el modelo necesita una adaptación. Yo no voy a decir una transformación o una revolución, pero sí al menos una adaptación, para que todo lo que ocurre en el aula también quepa. Es decir, el modelo es útil para la cuestión organizativa de un centro, porque en definitiva un grupo de trabajo que esté organizado, jerarquizado y tal, funciona no igual pero similar en una empresa o en un centro educativo, pero también hay muchas especificidades en un centro educativo en cuanto a lo organizativo, pero los procesos del aula..., esos en el modelo tal cual está hecho no caben. Entonces, hay que adaptarlo. Precisamente el viernes hubo una reunión en el ministerio a la que estamos convocados el inspector, (...) y yo, porque el ministerio está intentando adaptar el modelo, y nos preguntaban a nosotros cómo veíamos esto porque llevamos ya el segundo año de implantación.

—¿En qué sentido discurre esa adaptación?

—Nos han dicho que hay una adaptación para la aplicación del modelo en el aula que está prácticamente terminada y puede que esté para fin de curso —yo no sé si esto se puede transmitir—, y también hay un intento de adaptación del modelo básico cambiando algunos subcriterios, modificando cuestiones relacionadas sobre todo con el criterio resultados, con lo que es el valor del impacto del centro, o con lo que es la gestión del personal, que es muy diferente en un centro educativo público a una empresa, y a que quepan ahí las cuestiones relacionadas con los alumnos (D5D2A2A4, PI 3: 30-31).

Ahora bien, generar una adaptación para el aula y encastrarla en el modelo global no significa precisamente "captar lo esencial del acto educativo". No se superaría así la desconexión que advertíamos entre centro y aula en otros apartados; a ésta, habría que sumar la procedencia extraña del modelo. La inclusión en el modelo de la variable aula parece remitir, en cualquier caso, a las demandas del profesorado en este sentido: "*¿reflejo en las aulas? Esa es la pregunta del millón. Sí. Si no es así, no tiene sentido*" (D5E4,

Ibid.: 33). Sin embargo, más allá de adaptaciones, los profesores coinciden en la validez de la concepción del modelo:

(...) Supongo que es inevitable, hay muy poco tiempo desde que se trata de extrapolar a la escuela esto, por ejemplo la sanidad lo lleva haciendo más tiempo y supongo que se encontrarían al principio con la misma dificultad, o sea no es lo mismo gestionar un hospital que gestionar una fábrica de lo que sea; esa tarea se ha hecho antes en sanidad, y sí que se puede valorar el funcionamiento en un centro sanitario conforme a unos parámetros que se han modificado. Yo creo que es inevitable que haya un periodo de modificación, lo que sí es importante es que en ese periodo se escuche a todo el mundo para que todo el mundo diga lo que tenga que decir, y no se quede el debate en si somos una empresa o no lo somos, en si el alumno es un cliente o no lo es, eso es pura anécdota. La cuestión es que hay aquí unos procesos, que esos procesos se pueden mejorar a través de satisfacción de un cliente, satisfacción del personal, de los recursos que se gestionan, y luego tener unos resultados que se medirán también en cuanto a satisfacción y en cumplimiento de la tarea, del objetivo que te has programado al principio. Y eso creo que es transversal a cualquier colectivo humano que tenga un objetivo concreto que cumplir (D5D2E1, PI 4: 22).

Pero, ¿cuál es el objetivo concreto de la organización, de esta organización?, ¿cuál su sentido? La concepción del modelo por el que se apuesta suplanta el sentido de la institución sobre la que se proyecta.

Sobre dicha concepción, en la memoria del modelo EFQM se afirma, en efecto, que *"pretende trasladar ciertos parámetros de las organizaciones empresariales a las escolares"* (D5D2, EFQM.Doc: 11). Tal vez esa transposición no está lo suficientemente trabajada:

(...) El modelo llega en bruto a lo educativo, no en bruto del todo, hay una adaptación previa de la propia entidad (Fundación Europea para la Calidad), pero realmente no está experimentado. Entonces hay que ver qué son resultados en educación, a qué llamamos gestión de personal y hasta dónde se puede hablar de eso en un centro educativo, qué entendemos por política en un centro, qué liderazgo es posible..., hay que reflexionarlo más indudablemente, y adaptarlo más, y no necesariamente éste puede ser el modelo clave, lo que sí creo que es válido es el paradigma de la gestión de

calidad, creo que lo necesitamos introducir en la vida educativa. Otra cosa es que este modelo en concreto tenga un grado de adaptación insuficiente (D5D2, PI 1: 22).

Se diría que aunque este formato en concreto no sea el adecuado, los profesores implicados en su experimentación han interiorizado los supuestos que lo informan. Una introyección, no obstante, que presenta aristas. Se juzga, en particular, que la consideración de las familias como clientes peca de unidireccional, al reducirlos a destinatarios y no co-responsables del proceso educativo:

(...) Hay que ver en qué consiste esa transposición, por ejemplo ¿el cliente comprador de algo es lo mismo que un padre?, sí es un cliente, pero también es agente, coeducador, no es alguien que te deja a su hijo, es una cosa en la que hay... una interacción. Yo veo demasiado racionalista el modelo, demasiado causalista, esto es un modelo como más de red, más una interacción o reciprocidad, y es una cuestión a lo mejor de concepción. Todavía es muy mecanicista también el modelo. (D5D2D4, Ibid.: 22-23).

Sin embargo, cabe apuntar aquí que en el caso de la autoevaluación o diagnóstico del centro, la participación de padres y alumnos ha sido pasiva, reducida a sus respuestas en los cuestionarios, cuestión está en la que coinciden los implicados (D5D4, EFQM.Doc: 12). No parece, entonces, que se lograra el principal objetivo del plan, consistente en llegar a un auto-diagnóstico sistemático y compartido del centro. En la lógica causalista, o unidireccional, coincide el director:

(...) Claro, una de las críticas que se suele hacer al modelo EFQM es que es demasiado empresarial, está pensado para la empresa, y aplicarlo a un centro educativo tiene sus riesgos y algunos piensan que incluso imposibilidad. Casi siempre se abandera esta crítica con la crítica al concepto de cliente, en una empresa está muy claro lo que es un cliente (el que va a comprar el producto), pero en educación no hay claridad, lo de cliente resbala, es un término que genera muchas suspicacias. Lógico además, ¿quién es el cliente en un sistema educativo?, ¿el alumno?, ¿el profesor?, ¿los padres?, ¿la sociedad en su conjunto? Además en la relación educativa no hay una relación unidireccional como puede haber en la empresa; la empre-

sa produce algo para un cliente y hay una dirección con una flecha muy clara hacia el cliente, pero en el proceso educativo hay interrelación, no hay sólo enseñanza, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que intervienen profesor-alumno, alumno-profesor, pero también los padres, el contexto social, hay muchos agentes que intervienen ahí y no está muy claro lo que es un cliente. Es un concepto que hay que cambiar. También para trabajar con el modelo lo que hay que hacer es no vincular la adhesión al modelo sólo a la palabra cliente, o desvincularse de él porque utilice esa palabra, hay que intentar ir un poco más allá de la terminología, y si permite trabajar y avanzar aunque haya que hablar de clientes... pues hagámoslo, habrá que limar el concepto de cliente y hablar de usuario, de beneficiario, de no sé, ahora se emplean esas palabras... (D5D2D4, PI 3: 28-29).

Más que un concepto es la lógica del modelo, el modo de considerar la relación entre las variables, la falta de complejidad con que se aborda una realidad en verdad compleja, añadimos nosotros. Uno de los profesores implicados señalaba

El modelo tiene demasiada impronta empresarial, es demasiado tecnocrático y entonces corre el peligro de convertirse en un metalenguaje más, y si se convierte en un metalenguaje no hemos hecho nada (D5, PI 1: 22).

Las críticas de los profesores al modelo se refieren a aspectos nucleares del mismo. Otros de los aspectos objeto de crítica son la reducción del criterio "impacto social" a cuestiones de imagen y marketing, y la desatención de aspectos sociales o de impacto del centro en el entorno; la noción de resultados, se aduce, está poco definida o es restringida; el concepto de mejora continua es potente, se dice, pero ha de ir acompañado del para qué y en qué mejorar. Cuestiones todas ellas, insistimos, nucleares que, no obstante, no impidieron la aplicación del modelo en su versión más ortodoxa. Resulta curioso, en este sentido, que, incluso en el contexto de esas objeciones, se defienda el modelo. Esto es, los implicados son conscientes de su procedencia del ámbito de las organizaciones empresariales y de la necesidad de su adaptación a la educación, pero consideran que la gestión es un valor, con este o con otro modelo:

(...) Todo lo que sea emprender planes de calidad o meterse en una dinámica de trabajo de gestión de calidad —la llamemos como la llamemos, pero de querer optimizar los resultados— supone cambiar hábitos de trabajo, empezar a hacer las cosas de una manera distinta de como vienes haciéndolas... Trabajar en equipo con la gente, a prescindir de algunos hábitos que te hacen trabajar quizá en plan más solitario, te obliga a tener una visión más global del centro y no sólo aquello que te preocupa a ti como profesor de cada área o asignatura, o de tales grupos. (D5C4, PI 3: 17).

Para trabajar de manera más colectiva no es necesario, nos parece, adoptar un modelo empresarial de gestión de las organizaciones, bastaría con potenciar el carácter democrático —y no en su vertiente normativa principalmente— de la institución, o explotar el margen de autonomía de los centros, con certeza desaprovechado.

El cambio, para los profesores implicados, pasa por un **cambio de mentalidad**, que ya aparecía en otros capítulos:

(...) Yo creo que hay que dejar ya de ‘comerse el coco’ intelectualmente con las cosas, tenemos que dejar de querer descubrir nuevas cosas y empezar a aplicar las que hemos descubierto. Estos planes ayudan a cambiar la metodología de trabajo, desde luego, porque aglutinan esfuerzos y líneas de trabajo...

(...) Dar ilusión a la gente en un proyecto de trabajo, permite incluso pequeñas satisfacciones con los logros que uno pueda tener, y esto nos hace falta a los docentes, premiarnos, darnos palmaditas en la espalda por los pequeños objetivos que vayamos cumpliendo. Y la satisfacción con el trabajo, aunque sean pequeños pasitos, pequeñas medallitas que nos puedan colgar —te han dado un premio—, te han preguntado por esto que has hecho, te han pedido que hables de determinada cosa en un sitio, o tenemos de gusto de que entre todos hemos sacado adelante una revista, una página Web. Esas cosas pequeñas son fundamentales, y este tipo de proyectos contribuyen a ello (D5E4, Ibid.: 24-25).

Tampoco los proyectos, los logros o los cambios metodológicos son privativos de —ni mejores— por proceder de un “paradigma de la eficacia”. El cambio de hábitos y mentalidades de los profesores, con ser necesario, pasa por los propios profesores y su capacidad de compartir

proyectos educativos, entre ellos y con el resto de agentes de la comunidad educativa. Si hay cosas que no se hacen no es porque no sean posibles sino porque no se piensan posibles. la pregunta es si ese cambio, o su necesidad, sólo es capaz de suscitarlo un modelo como éste, externo y ajeno a la realidad que pretende cambiar, y no de la propia profesión.

Finalmente, es necesario resaltar que la **evaluación de la experiencia** se hizo con indicadores propuestos por el propio modelo, lo que refuerza la impresión de que era eso precisamente lo que se evaluaba: el grado de socialización de los supuestos del modelo y de los aspectos técnicos del instrumento.

8.- CONCLUSIONES.

8.1- Implicaciones prácticas de un discurso socializado.

8.1.1.- Otro caso, algunos paralelismos.

8.1.2.- Un caso particular de lo posible.

8.2.- Alcance del discurso de la calidad de la educación en España. Posibles vías de indagación.

8.1- IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE UN DISCURSO SOCIALIZADO.

Es apreciable en el discurso de los profesores una conjunción de elementos, unos caros al perfil más tradicional del discurso en torno a la calidad, otros más próximos (resultado, en gran parte, del proceso de innovación emprendido) a los nuevos contornos de la calidad. El cruce de ambos resulta del poder de incorporación de los supuestos de la gestión de calidad pero también de factores construidos en el seno de las culturas docentes de los profesores, del modo en que estos entienden su puesto de trabajo y definen las realidades que habitan. En ocasiones unos y otros aspectos del discurso —y las prácticas en que se traducen— conviven sin aparentes fricciones, como si de asuntos distintos y aun lejanos se tratara; otras veces, la coexistencia apunta a la conveniencia, el acomodo o la adhesión.

Cuando titulamos este apartado con las implicaciones prácticas nos referimos tanto a las que devienen de la ejecución de los supuestos introyectados del discurso como a las que operan sobre el discurso mismo, en el proceso que se libra en los marcos desde los que los profesores entienden, definen y explican su trabajo. Ya anunciamos que era posible determinar niveles de introyección distintos, grados o consensos que remiten a aspectos del discurso de la calidad antes o después socializados. Pero aquí el antes o después no es indiferente: a la construcción histórica del discurso hay que oponer la recepción y aun reconstrucción en contextos discursivos del ámbito de la enseñanza de los consensos, de los cierres discursivos que en el discurso han ido edificándose.

La práctica o prácticas que analizamos resultan de gran interés en la medida en que contienen un notable poder de inducción del discurso de los agentes, los profesores implicados en particular. Y ello por las propias características del modelo de innovación ensayado. Ya se ha dicho: el alcance de la iniciativa iba más allá del contenido de los planes, en la autoevaluación regían metas que excedían su significado para los agentes, ambas incluían un fuerte componente formativo y estaban saturadas de una jerga identificable, etc. Una propuesta de modos de funcionamiento

en los centros despierta de algún modo la sensibilidad de los agentes al conjunto de sus supuestos, con el carácter que sea, y resulta sensible ella misma a la trama de condiciones, variables, tradiciones y consensos inscritos en los esquemas prácticos de los profesores.

Recogemos a continuación algunas conclusiones sobre el material analizado, extremos ya avanzados que tratamos de sumarizar para advertir, con más perspectiva, el conjunto.

a) Sistema.

El tópico **público-privado** parte de un consenso básico, articulado en torno a aspectos como la selección o los filtros de que dispondrían los centros privados (concertados) a diferencia de los públicos. En un momento de eclosión de la heterogeneidad, la selección se revela una variable crucial. A ello hay que sumar la desigualdad en términos de recursos y, en general, la mala percepción del trabajo de los profesores de la pública, cuestión que remite a su imagen pública, o más exactamente, a la percepción de la misma por los propios profesores.

Se aprecia un cambio en el discurso cuando se reclama, por parte del profesorado y la representante de padres, la libertad de elección desde la igualdad de condiciones. Se diría que la pública no tiene prejuicios respecto a competir con la privada si se la dota de los recursos que lo harían posible.

Curiosamente, en un contexto de restricciones, y con el problema de la heterogeneidad de las poblaciones "atendidas" —la atención a todo tipo de poblaciones se torna expresión recurrente— la capacidad de los centros para adecuar su oferta a esa heterogeneidad se entiende como un elemento distintivo, a valorar (diferencialmente) por la administración. Hay que recordar, sin embargo, que de poco sirve diferenciar la oferta cuando la demanda es homogénea en términos socioeconómicos, a no ser que se dicha diferenciación opere dentro de los centros (por itinerarios curriculares, o *curricula* notablemente diferenciados). Aquí el discurso se vuelve confuso: la garantía de acceso a los resultados parece una torpe reformulación del principio —igualmente legitimador— de la igualdad de oportunidades. Esto es, allá donde el sistema era meritocrático, y cuando,

aparentemente, la selección se debilita, las opciones se radicalizan: la selección opera dentro de los centros y las poblaciones tienden a dualizarse. Si la atención a la diversidad contribuye a construir la identidad del centro, cómo el centro haga operativo ese principio entra a formar parte de su autonomía para perfilar una oferta. Se produciría, en este sentido, una doble dualización, la interna del alumnado, y la del sistema, relativa a la ubicación del centro, a su entorno socioeconómico. Si, en el segundo caso, el centro nunca superaría su posición en una escala polarizada, en el primero, determinados alumnos verían limitada igualmente su escolaridad.

Contradicciones de un discurso que asimila criterios de competitividad en un contexto donde —bajo la apariencia de no competencia— está condenado a competir en desigualdad. Internamente, la selección del alumnado —por vía curricular, como veremos— facilita el trabajo del profesorado sin alterar los marcos de entendimiento de su trabajo.

Esa doble tensión dualizadora, hacia fuera y hacia dentro, encuentra eco en la asimilación de supuestos organizativos donde cabe descubrir el influjo del discurso de la gestión de calidad. Los profesores no implicados excluyen cuestiones organizativas del tópico público-privado, no así los implicados. Se demanda, en este caso, un cambio del modelo organizativo que conjugue el eje jerárquico de los centros privados —tendente a la autoridad— con la horizontalidad de que hace bandera al filosofía de gestión de calidad (trabajo en equipo, co-responsabilidad, etc.), para superar modos burocráticos de gestión. Ya vimos que las promesas de mayor horizontalidad devienen fácilmente en procesos de intensificación del puesto de trabajo, uno de los efectos de las nuevas formas de organización que los profesores parecen no advertir, o no conectar con el propio cambio organizativo; así, cuando reconocen tal intensificación la achacan a la falta de soporte por parte de la administración, como si el reclamado cambio organizativo no remitiera, de hecho, a la reestructuración, a la retirada de la administración. Insistiremos en es punto más adelante.

Clave en ese modelo organizativo, parece ser el modo de aunar un reforzamiento de la autoridad travestida de liderazgo con formas “más participativas”. Se anuncia, en esta dirección, la disolución de las formas de autoridad por la vía de las nuevas formas de organización del trabajo, sustituir el control (poco apreciado por los profesores) por el control de los

pares, la responsabilización o rendición de cuentas interiorizada. Cuando se reclama la "invasión de la intimidad del aula" se está poniendo sobre la mesa uno de los obstáculos más tozudos de las culturas de trabajo de los profesores, asumiendo la necesidad de nuevas formas de vigilancia antes que un cambio en dichas culturas, más favorable a la cooperación y la coherencia del trabajo escolar. Las formas de colectivización del trabajo devienen en burocráticas de otro modo, como explicaremos, y se lamina la participación política, sustituida por formas técnicas, cuando no directamente superficiales que restituyen el poder a los equipos directivos.

En resumen, "la superación de la dualidad público-privado" va de la mano de la sujeción a condiciones de igualdad. Pero un ser iguales como condición del ser diferentes. No en lo organizativo, desde luego.

En el ámbito de la **política educativa**, se replica el elemento selección, o su ausencia. El rendimiento y los resultados —la calidad— preocupan, porque preocupa su percepción pública. En este contexto cabe situar el argumento de la falta de filtros y el debilitamiento de los criterios de promoción (las "no-repeticiones"). Perfiles clásicos del discurso: la calidad es tal porque es objeto de percepción y juicio, con los resultados como aspecto determinante. Se intuyen contextos de escasez, donde la innovación es una forma de percibir recursos adicionales y la participación en al experimentación de las reformas debería ser recompensada. A una mínimas "condiciones de calidad", requisitos básicos para juzgar en igualdad los resultados, se suman las recompensas "por ir en vanguardia". Así, la diferenciación por la oferta que advertíamos anteriormente contiene también la implicación incentivada en dinámicas innovadoras. Una cosa y otra —atender la diversidad, experimentar e innovar en la práctica— devienen meritorias por excepcionales, son antes valores que condiciones del trabajo en los centros, pero se aprestan a sujetarse a políticas de recompensa. Las implicaciones a largo de plazo de estas políticas no se atisban en el discurso de los profesores que las reivindican. Si bien éste es un elemento recurrente en la literatura, es necesario cuidar el modo de insertarlo en la carrera y la promoción docentes. Contrata, en cualquier caso, esta reclamación de recompensas por los convencidos de las bonanzas de la gestión de calidad, aladid de la motivación intrínseca.

No extraña, en este sentido, que los bajos niveles o “el fracaso acumulado de los alumnos”, la propia heterogeneidad, no entre en los marcos de lo que los profesores entienden por condiciones de su trabajo, mucho menos “de calidad”. Si se piden incentivos para lo que debería ser una dinámica de trabajo colectivo en los centros —en ciertas condiciones, es cierto—, se hace mérito de lo que son obligaciones. De igual modo, entonces, que se podría hablar de una ciertas condiciones ideales de la práctica, la calidad es atribuible incluso en condiciones de escasez o penuria, en la medida en que se reclaman incentivos por respuesta a situaciones entendidas como excepcionales, alejadas de tales condiciones “ideales”.

Las relaciones entre escuela y sociedad son cambiantes. Los problemas de la escuela remiten a problemas sociales y aun familiares; la extensión de la obligatoriedad desborda de funciones a la institución, y su imagen social resulta distorsionada. El eje central de esta relación es el de la cualificación de los alumnos, su contenido y las salidas laborales. Calidad es aquí “dar salida a todos”, el igual acceso a los resultados y la atención a todo tipo de poblaciones. Un “común diferenciador” que deviene distintivo. Si las opciones curriculares se diversifican, las expectativas de titulación se diferencian, tienden a dualizarse igualmente: entre la mera capacitación y la habilitación para estudios superiores. En este contexto, lo común pierde terreno, y la formación del ciudadano se pierde en detrimento de una cualificación de corte vocacional, dirigida (bien que de manera incierta) al mercado laboral: “lo que la sociedad necesita” se antoja una expectativa confusa.

La calidad, al cabo, es cosa de expertos y su ambigüedad o indefinición convive con la confianza en las definiciones externas (y expertas), con los supuestos desde los que se opera en las prácticas de gestión analizadas. El ya tradicional discurso de los niveles se transforma en una naturalización de las diferencias que la escuela se limita a encauzar hacia salidas diversificadas. Las relaciones entre escuela y sociedad remiten a la profesionalización del servicio a los ciudadanos (la atención al cliente y sus necesidades) y el peso de las determinaciones económicas sobre las cualificaciones. El perfil profesional puede resultar alterado en castrado entre ambos tipos de demandas. Un mercado laboral progresivamente dualiza-

do se proyecta sobre un servicio atento a la redefinición de las credenciales que dispensa: hay que capacitar a todo el mundo, siquiera que diferencialmente. La función de distribución de la escuela pervive, no así el contexto al que remite; como cambia el discurso cambian las prácticas, allá donde las determinaciones son más potentes.

El mayor problema ante situaciones cambiantes en la ausencia de respuestas colectivas "de calidad". Cuando las condiciones no son de calidad, las respuestas difícilmente pueden serlo, parecería. La docencia se torna problemática para unos y no tanto para otros, pero la falta de recursos es decisiva en todos los casos. Y de iniciativa, se diría. La dependencia de la administración se hace patente y confiere virtualidad a dinámicas de innovación en experimentación, con la promesa de recursos adicionales. No parece existir esa "cultura del cambio" que se reclama desde la literatura, de manera que el cambio deviene una cuestión técnica, de apreciación de necesidades y demandas, primero, de articulación de planes, más tarde, si se dispone de las herramientas adecuadas. Para el profesorado implicado, esas dinámicas de mejora se adecuan a problemas propios y contienen, formalizados, supuestos que ellos "compartían intuitivamente"; "el cambio es invasivo", la capacidad de respuesta es un elemento distintivo, y la puesta en práctica del modelo de innovación puede, a la postre, facilitar el cambio organizativo, ayudando a superar tradiciones individualistas y viejos hábitos. cabe destacar que los propios profesores parecen compartir una visión compactada de la cultura, o de las culturas, que aparecen a menudo contrapuestas, lo viejo y lo nuevo, lo burocrático y lo que no lo es, la de los profesores generalistas y las de los especialistas, etc. Volveremos en breve sobre esta cuestión.

Es necesario articular, pues, "respuestas de calidad", más eficaces, que permitan ir construyendo un "estilo de centro", caro a un cambio de cultura. Frente a situaciones de riesgo, respuestas inusuales que faciliten el cambio de mentalidad de los profesores y anuncian una forma de hacer distinta, particular. Los profesores carecen de una visión global de la organización y hábitos de trabajo trasnochados que exigen cambios en los perfiles docentes (más atención a los alumnos, al aprendizaje más que a la materia, etc.), y en el funcionamiento de los centros, donde es necesario

avanzar hacia modelos más flexibles y una “cultura de la eficacia” que llama al liderazgo, a la mejora continua, el cuidado de la imagen del centro y su impacto en el entorno, la optimización de los recursos y la eficiencia de los procesos..., el discurso plenamente introyectado. En el horizonte, centros con mayor autonomía en la gestión que se gestionan desde idénticos supuestos. Nada de esto parece preocupar a los profesores no implicados.

El “cambio por impregnación” ha de llegar al aula. Los profesores siguen juzgando la virtualidad de las propuestas por su relevancia práctica (didáctica se diría). El cambio, entonces, operaría desde lo organizativo y encontraría reflejo en las aulas; de no ser así, hay que arbitrar aplicaciones para el aula que ponen en evidencia el difícil encaje de modelos de gestión extraños a los contextos prácticos que pretenden incorporar. El proceso de introyección deviene fundamental para los propios profesores, que entienden que el cambio de mentalidades es lento y ha de venir precedido por un cambio de hábitos que el modelo organizativo ha de propiciar. Prestensión tecnológica que sobredimensiona el papel de los modelos de gestión, y no deja en muy buen lugar a la profesión.

El cambio en la gestión supone introducir la mejora continua como supuesto central de entendimiento de las prácticas de los profesores. Aquí, la desafección de los profesores por los asuntos colectivos y de gestión es tanto una oportunidad —para introducir los nuevos modos— como un obstáculo para esa pretendida impregnación de todos los ámbitos de los centros. Es, al cabo, un elemento que puede aumentar la escisión entre los aspectos docentes y los organizativos, entre la docencia y la gestión, separación que favorecería la retirada si cabe mayor de los profesores a las aulas y la pérdida de presencia —de riqueza— en la trama organizativa. Más que un cambio de mentalidad, lo que se vislumbra es una diferenciación de competencias, atenuada por la pretendida horizontalidad de las formas de trabajo: un equipo directivo progresivamente recualificado para la gestión (con la profesionalización en ciernes) y una plantilla dedicada en exclusiva a la docencia, eximida de los farragosos asuntos burocráticos y de la participación política.

b) Contenidos y procesos.

El discurso de la calidad muestra un aspecto más tozudo respecto de las nociones y las prácticas curriculares, en absoluto nuevas pero enmarcadas ahora en un conjunto de finalidades, en una estrategia, distintas. El **discurso de los niveles de rendimiento**, de los buenos y los malos alumnos, del fracaso escolar aparece avivado por la heterogeneidad contenida en una enseñanza común más duradera y un discurso pedagógico de atención a las diferencias. En este contexto, los agrupamientos flexibles y, sobre todo, las diversificaciones son menos cuestionados que las adaptaciones curriculares que implican un trabajo fuera y dentro del aula. Los profesores implicados se muestran más favorables a los agrupamientos flexibles en el marco de ese cambio organizativo que reclaman; una mayor flexibilidad organizativa y un cambio de mentalidad de los profesores aparecen como requisitos para el desempeño de tales prácticas. Otra cosa es la manera de entender los agrupamientos flexibles, su subordinación, en concreto, a una experiencia escolar común, antes que la excusa para su detonación desde dentro.

Como señalábamos, tales prácticas no son nuevas, por lo que cabe atender al tejido de aspectos en que se encuadran. El primero de ellos, en las coordenadas del discurso, es el de la **cualificación del alumnado**. En la disyuntiva entre contenidos y competencias, se apuesta por éstas para un grupo de alumnos con "escasas expectativas de titulación". En este sentido, el perfil de las cualificaciones se depura y tiende a la dualización: por un lado se rebajan, por otro, se diversifica la capacitación. Encontramos en este extremo el correlato de las prácticas de diversificación curricular. El énfasis en las áreas instrumentales, las capacidades básicas y los contenidos útiles apunta hacia un núcleo curricular blindado, y no precisamente en lo cultural: el discurso del '*long-life education*' desvirtúa el carácter de cultura común del curriculum. El mercado laboral determina las cualificaciones a la baja, un mercado que no requiere de una formación excelsa más allá del grupo de alumnos que habrá de progresar hacia estudios superiores. La noción de fracaso escolar, esgrimida con frecuencia, rebaja sin embargo sus implicaciones. Con ser generalizado, no reclama de grandes inversio-

nes como antaño, o de un replanteamiento general. Basta con atender a todos y dar a cada cual lo suyo.

El sistema educativo adopta un carácter asistencial, lo que para los profesores supone incluso la construcción de señas de identidad para el centro, que delimitaría una oferta sobre la que apenas tendrían capacidad de decisión —porque la demanda les viene dada— mas que internamente: las optativas cubren programas de fortalecimiento de la inteligencia (se sugiere a las familias la adscripción a las mismas de sus hijos), se arbitran grupos de diversificación con *curricula* que generan itinerarios alternativos, sin retorno, etc. Prácticas defendidas por los profesores implicados y de las que los no implicados no parecen tener nada que decir, asumidas, se diría, por el claustro. El índice de fracaso escolar de la población atendida se considera una condición del juicio sobre la calidad del trabajo del centro, que tendría entonces un “valor añadido”, pero no altera las pautas de trabajo de los profesores en sus grupos. En este punto, de nuevo, las culturas docentes son un obstáculo para fórmulas más integradoras, y se compadecen mal con las llamadas a una mayor horizontalidad, ubicada tan sólo en los márgenes de la gestión.

El endurecimiento de los perfiles aboca a los profesores a una visión determinista de la evolución de los alumnos, una naturalización de las diferencias. A nivel organizativo, esto se traduce en una obsesión por el diagnóstico, por la mayor científicidad de las evaluaciones que permita distinguir itinerarios y segregar a los alumnos con problemas. Porque las soluciones son escasamente integradoras, como decíamos. La importancia que se da en el discurso de los profesores a las coordinaciones no parece afectar al trabajo en las aulas, donde las tradiciones individualistas (especialmente en el caso de los profesores de secundaria) constituyen una dificultad insalvable. Cuando se apuesta por “invadir la intimidad del aula” se pone en evidencia tanto un desconocimiento de lo que cada profesor hace como una voluntad de controlar desde el centro aspectos metodológicos, donde la falta de convergencia no anuncia acuerdos precisamente. Hasta dónde las nuevas formas de gestión favorecen ese tipo de controles no está claro. La adaptación del modelo de gestión al aula avisa precisamente la provisión de indicadores que introduzcan uniformidad en las prácticas.

Dicho de otro modo, la **convergencia en lo curricular y en los procesos**, que advertíamos en el discurso de la calidad parece ser más factible en lo relativo a la oferta curricular del centro, que no implican la coordinación de los profesores, o el trabajo conjunto. Tradiciones de trabajo deficitarias en lo colectivo operarían en contra de un discurso convergente en lo que hace a los procesos, salvo que dicha convergencia llegue por otra vía, como la evaluación. En este sentido, la autoevaluación podría ser una herramienta de distribución interna de pautas de actuación. Así y todo, la asunción por parte de los profesores de esa diversificación de los perfiles, la rebaja de los contenidos o la apuesta por contenidos instrumentales, por un curriculum de capacidades, revelaría tanto las carencias del profesorado para enfrentarse a grupos heterogéneos como la transformación de los criterios que guían el desarrollo del curriculum y, a través de éstos, una alteración de los procesos: lo que se trabaja y lo que no, lo que se puede hacer en clase y lo que no, cómo se trabajan ciertos contenidos y cómo resulta imposible, etc. Una codificación implícita de las prácticas que determina las respuestas.

Este último aspecto está relacionado con los problemas de **gestión del aula** que hacen explícitos los profesores. Un problema que se resuelve por idénticas vías que el curricular, porque resultan inseparables, en tanto afectan a lo que los profesores consideran las "condiciones mínimas" para dar clase. También aquí las carencias formativas se aparecen como un elemento de (falta de) calidad de los procesos. El ambiente desordenado, la falta de interés, etc., se resuelven por la segregación de los alumnos más problemáticos, que, además, suelen coincidir con los que más problemas curriculares presentan. La diversificación es algo así como matar dos pájaros de un tiro. Esto, no obstante, no mejora excesivamente el nivel general de comportamiento, ante el que los profesores se declaran indefensos. Se refuerzan aspectos disciplinarios y se asiste a cursos de resolución de conflictos en el aula que no parecen resolver el problema. A nivel de centro interesa, en cierto modo, que tales problemas permanezcan en los límites de las aulas, que problemas de gestión del aula no devengan de convivencia, como si de hecho no lo fueran. También aquí se asimilan supuestos de la privada: si hay que invadir el aula para controlar el trabajo de los profe-

sores, éstos tiene que mantener controlados a sus alumnos. Otro aspecto, al cabo de la dualización de las formas de autoridad: el profesor es líder en el aula y el equipo directivo lidera a los profesores, al margen de cual sea el contenido de ese liderazgo. La impermeabilidad de los espacios delimita responsabilidades: si no se permeabiliza la vigilancia, cada cual es responsable del control de su espacio de trabajo, límites cuyos problemas o disfunciones no han de exceder.

En la elaboración de los perfiles juega un papel decisivo el **orientador** del centro, punto importante en la legitimación de las medidas curriculares, pero se aprecia una desconexión de esta parcela con respecto al resto del centro, como si el rol del profesional no se hubiera insertado en la dinámica de funcionamiento del centro, con los profesores.

En resumen, en el apartado de los contenidos se tiende a la convergencia por la vía de la depuración de los perfiles de cualificación, acentuando al capacitación básica y los contenidos de orden instrumental; el discurso de los niveles de rendimiento deviene en fórmulas de diversificación curricular con implicaciones perversas, en la medida en que reproducen internamente mecanismos de segregación del alumnado que desmontan el entramado de la comprehensividad. La atención a la diversidad es un discurso mal digerido cuando se troca en convivencia con la heterogeneidad del alumnado, lo que evidencia patrones de actuación tendentes a la normalización; los profesores entienden poco o mal el trabajo con alumnos diferentes y, al cabo, la norma se reinterpreta normalizando las diferencias. La escuela genera, de este modo, sus propias bolsas de fracaso, reforzando carencias que mostraban los alumnos e introduciendo factores que aumentan las diferencias. Dar asistencia a todos no basta, si no se respetan unos mínimos, o si éstos se redefinen en función antes de las dificultades del profesorado que de los déficits de los alumnos. La correlación cada vez más estrecha entre las demandas de un mercado laboral flexibilizado y una oferta curricular igualmente flexibilizada incurre en una homogeneización del perfil del egresado, escasamente capacitado —estamos hablando, en ocasiones, de propuestas cercanas a la alfabetización— ó preparado para acceder a la universidad. El primer contingente se

ve abocado a la exclusión escolar, primero y la social más tarde, porque, por abajo, el abandono o la escolaridad disminuida de las fórmulas de diversificación o los programas de garantía social, extreman las diferencias.

Por otra parte, estas tendencias aparecen como inexorables; no hay grandes diferencias entre el discurso de los profesores implicados y los no implicados. La "problemática social", o su lectura (véase heterogeneidad, inmigración, desconcierto familiar, cambio social en general), bastan para legitimar prácticas segregadoras, presentadas como las "naturales" o "lógicas" ante una situación tal. Ciertamente es que algunos profesores expresaron sus dudas ante tales prácticas, pero no parece que ello haya propiciado (o sea resultado de) un debate en el centro. Si los profesores implicados, el equipo directivo fundamentalmente, reclaman mayor autonomía o capacidad de iniciativa, no da la impresión que sea, al menos en este caso, para proponer prácticas alternativas, sino más bien para reforzar las tendencias apuntadas.

c) Productos.

La **heterogeneidad del alumnado** de la ESO no sería tal problema —heterogeneidad ha habido siempre— sino fuera porque —y aquí es donde el diagnóstico no supera ciertos márgenes— porque la población escolar presenta graves déficits tanto de rendimiento como de comportamiento. Algo que se atribuye a un problema social y familiar más amplio, un cambio social que se intuye pero no se explica bien, como no se entiende que requiera de un cambio institucional y profesional. Es, al cabo, un problema de recursos, un problema político que arrastra la mala planificación de la Reforma y la escasa voluntad de la administración. Más que cambios en las formas de enseñanza —parecen decirnos los profesores— serían necesarias mejores condiciones. Aparece aquí de nuevo el problema de la selección: si los alumnos llegan peor preparados es por la ausencia de filtros, en un sistema que ha relajado la selección, un problema achacable a los centros de Primaria y que cobró especial relevancia con la implantación de la ESO.

El diagnóstico no hace, insistimos, a las formas de trabajo de los profesores. El **fracaso escolar** —noción persistente— remite a la naturaleza

del alumnado, que los diagnósticos psicométricos contribuyen a perfilar. Los profesores no están acostumbrados a trabajar con tal diversidad de niveles de rendimiento y tales grados de conflictividad. Pero la respuesta, antes que articular nuevas formas de trabajo, es aplicar medidas curriculares —como ya señalamos— que conjugan la segregación de los alumnos más problemáticos con planteamientos curriculares conservadores. La “realidad del alumnado” impone volver a fórmulas “seguras”, la perplejidad del profesorado se resuelve con la primera a nivel de centro, y la segunda internamente, en las aulas. Como resultado de ambas, se aboca al alumnado a la dualización.

La **preocupación por los resultados** —y su percepción— revierte en la revisión de las evaluaciones, en su apartado técnico sobre todo; una diversidad desbordada y unos niveles de fracaso sin precedentes, afectan al antes (los mínimos) y el después (la evaluación, los criterios de promoción), y a la suma de ambos: **las cualificaciones**. Éstas remiten a los perfiles trazados en el diagnóstico y a la necesidad percibida por los profesores de rebajar sus expectativas de titulación. Sin embargo, esta rebaja no impulsa cambios metodológicos o proyectos de centro distintos, no se asume la condición del alumnado en los diseños, sí a efectos de justificar ciertas prácticas, o los resultados. La atención a la diversidad es, en este punto, un discurso legitimador. Porque la cualificación tiende, ya se ha dicho, a la convergencia —en el contenido— y a la diferenciación —de los alumnos—. Sorprende a este respecto que los profesores, poco proclives a comunicarse o trabajar colectivamente, acaben reproduciendo planteamientos similares, que responden, en verdad, a la cosificación de las formas de trabajo. La diferenciación puede ser inter-centro, en función de la población atendida, pero también intra-centros, por mor de la dualización de las cualificaciones. En realidad, es éste un elemento convergente del sistema, pues se reproducen transversalmente las diferencias intra-centro (entre “los buenos y los malos alumnos”), a lo que hay que sumar el problema de dualización de la oferta que se anuncia en un contexto de competitividad entre centros —supuesto éste que los profesores comienzan a interiorizar—.

En este sentido, el influjo del modelo de gestión de calidad es palpable. Variables como el "impacto en el entorno", la imagen del centro, los incentivos —que se reclaman por iniciativa, más tarde llegarán por resultados—, la mayor autonomía en la gestión, etc., son principios asumidos en un centro situado en un entorno socioeconómico que no favorece la competitividad precisamente. Este aspecto de la propuesta no se advierte en el discurso de los profesores que comienzan a defender, además, el trabajo en contextos de escasez de recursos. Una dualización se suma a la otra. La depuración del perfil del egresado, fuertemente determinada por un mercado laboral flexibilizado, convive con el arbitraje de reglas de competitividad entre centros, en un mercado, el educativo, progresivamente liberalizado. Si los profesores asumen las reglas deberán entender que el apoyo de la Administración podría perderse, en la senda de la autofinanciación. Parece, entonces, que el discurso no es develado en todo su alcance.

La uniformidad que se apreciaba en los contenidos —el influjo del discurso de la capacitación, la diversificación— y más tímidamente en los procesos —más decididamente en las formas de trabajo que anuncia el modelo de gestión—, se cierra con los productos, donde el nivel de determinación es mayor. Igualmente determinantes son las expectativas sobre la cualificación de los alumnos, algo especialmente cierto en el caso de los alumnos implicados en prácticas de diversificación. Las salidas laborales dualizadas nublan el contenido cultural de la escolaridad obligatoria hasta dualizar también la preparación de los alumnos.

Nada hace indicar, por otra parte, que el discurso sobre el fracaso escolar sea cuestionado en términos generales. La noción ha sido definitivamente incorporada por los profesores en relación a (1) las posibilidades de cada alumno, (2) el alcance de su trabajo con ellos, y (3) la percepción del centro. La rendición de cuentas, aquí, siquiera que percibida, en el entorno más próximo —los padres y la Administración—, obliga a la depuración o el tratamiento adecuado del fracaso, de modo que, tanto de cara a los padres como a la Administración, no acabe salpicando al centro. Si en el ámbito curricular sorprende que se abandonen con tanto facilidad objetivos comunes, mínimos, en el de la rendición de cuentas, que todavía no apa-

rece en sus formatos más crudos (evaluaciones externas, estándares, listados de excelencia), los profesores parecen prestos a disponer las medidas que dejen a salvo su imagen, entre otras cosas porque en el más reducido contexto territorial sí circula la información sobre los resultados de los centros y operan presiones sobre su rendimiento: el conocimiento en este ámbito limitado de los resultados de cada cual induce a la comparación, y aquí nadie está a salvo.

d) Cualificación docente.

Uno de los aspectos considerados en el discurso de la calidad es, desde luego, la formación de los profesores. El discurso gira, fundamentalmente, hacia la formación *in service*. El modelo de innovación analizado es un buen ejemplo de la utilidad de tales formatos de perfeccionamiento, sin juzgar su oportunidad o contenido.

Entramos, por otro lado, en terreno de confrontación, entre los nuevos supuestos, metodologías o prácticas, y los ya institucionalizados, los ya conformados y conformadores de los marcos de entendimiento de los profesores. Los ritos, tradiciones y aspectos propios de las identidades o culturas docentes son objetivo del discurso en la medida en que devienen elementos decisivos en su introyección. Son factores a considerar en la virtualidad práctica del discurso. Su mediación en la traducción de los supuestos y el alcance de las propuestas del discurso no es en absoluto nítida, los efectos son dispares y no siempre evidentes: desatenderlos es un error, y los modelos de gestión, en principio, no lo hacen.

Los profesores confiesan que participan de **tradiciones de trabajo** individualistas, poco dadas a la colaboración; el profesor de Bachillerato es alguien inspirado fundamentalmente en la lógica disciplinar y, si bien los profesores procedentes de Primaria muestran mayor necesidad de coordinarse —se dicen más “horizontales”—, ambos colectivos se revelan escasamente preocupados por las cuestiones organizativas o de centro —separación falaz de las de aula: como si éstas no estuvieran inextricablemente ligadas a las otras, es el trecho que separa la organización de la mera estructura organizativa—. El aspecto cultural de la organización está

descuidado. En parte por esas tradiciones de trabajo, en parte porque a las sucesivas administraciones no les ha interesado propiciar su enriquecimiento, incorporarla al entendimiento del perfil docente y del puesto de trabajo. Ciertamente es que las culturas colaborativas no puede fomentarse artificialmente, como el discurso sobre la autonomía profesional no ha bastado para cuestionar esquemas de pensamiento donde el centro no es entendido como un proyecto en sí. Cuando parte del profesorado, los situados en las coordenadas del discurso de la calidad, reivindican un cambio organizativo y cultural, están apuntando a este déficit. Eso sí, desde una perspectiva que antepone la gestión y la eficacia a cualesquiera otros valores —de hecho sobre gestión y eficacia se construyen culturas—. Asimismo reclaman un cambio en el perfil docente, en la dirección de acentuar el contenido “pedagógico” en detrimento del disciplinar y, de nuevo, implicando un cambio de visión, una “visión más global” del centro.

La formación en centros es un instrumento privilegiado para socializar a los profesores en esas nuevas culturas, en la necesidad de esa visión global, para introducir las nuevas formas de organización del trabajo, con el trabajo en equipos como *leiv motiv*. En el marco de una formación dependiente de la oferta de la Administración, considerada en exceso teórica por los profesores, y con el único incentivo del credencialismo o las recompensas para la carrera —en otras palabras: su burocratización—, la formación que acompaña a las prácticas y el modelo de innovación descritos se ajusta perfectamente a su contenido, no pueden entenderse una sin el otro. La formación adquiere un fuerte componente discursivo y pretende la institucionalización de nuevas prácticas. Es en la confluencia de ambos aspectos desde donde se pretende afectar los hábitos y la forma de pensar de los profesores, así como su discurso. En este sentido, la jerga opera no sólo sobre el discurso, sino, a través de él, en el modelado de las prácticas. El modelo de autoevaluación e innovación requiere de una formación intensiva, con un fuerte componente técnico —con frecuencia se confunde con lo práctico— y discursivo, escenifica en las prácticas cotidianas de los profesores formas de trabajo caras a los supuestos de gestión de las organizaciones empresariales: se hace discurso en el hacer, y haciendo se interiorizan sus supuestos, su jerga, sus correlatos prácticos.

Tampoco este modelo se libra de la dependencia de la Administración, antes al contrario, a juzgar por el interés que la Administración mostró en la implementación del modelo. La tendencia apunta hacia una formación ligada a proyectos, con contenidos fuertemente articulados en formatos prácticos, en los propios contextos de trabajo, más barata, y seguramente más efectiva. Es otro elemento de convergencia. Se hace bandera de la autonomía de gestión pero nadie ha dicho que el formato de gestión no haya de ser el mismo. Curiosamente, de las prácticas de formación que acompañan estas iniciativas puede decirse lo mismo que de las formas de trabajo que tratan de socializar. En este sentido, la dificultad para distinguir la innovación del contenido formativo es reveladora sobre las implicaciones de la primera. El modelo ensayado genera intensificación, en parte por su complejidad técnica, en parte porque implicar a los profesores en una serie de tareas no les libera de seguir realizando las habituales: más tareas en el mismo tiempo. Este es un punto débil del modelo si atendemos a la escasa predisposición del profesorado a negociar su tiempo de trabajo, aunque, en este caso, los profesores implicados se mostraron dispuestos a ello. Cabe pensar de hecho que el carácter excesivamente funcional con que en ocasiones acometen su trabajo, que vendría a debilitar el aspecto cultural del mismo, impida, a la postre, atender adecuadamente la dimensión organizativa, que ésta sea un elemento secundario en sus marcos de entendimiento con respecto, por ejemplo, a las condiciones laborales. Ahora bien, los modelos de gestión que se pretenden trasladar a las escuelas se insertan en contextos de precarización del puesto de trabajo, y trabajan para recrearlos, por lo que la hipótesis de la intensificación no parece descabellada. Volveremos sobre esto más adelante.

El **modelo de perfeccionamiento** apunta, entonces, a formatos *ad hoc*, que despachan los supuestos de prácticas a implementar. Como la propia innovación, además de más barata puede resultar más efectiva. Hay que recurrir aquí a la metáfora de "la mancha de aceite" que se extiende por la organización —como las prácticas por los centros— y trabaja para conformar mentalidades, para lograr incorporaciones. La "horizontalidad" de las nuevas formas de organización del trabajo encuentran sentido en formas horizontales de difusión de sus supuestos. Ahora bien, ya desde la

formación se opera una diferenciación del personal; en tanto la implicación es voluntaria, los participantes se recualifican en ámbitos de conocimiento, del tipo que sean, que los no participantes no adquirirán, y, por ahí, la capacitación docente y los perfiles profesionales comienzan a divergir.

Una última consideración. El papel de los CPRs queda definido por el carácter *ad hoc* de la formación: la oferta deviene *ad hoc* igualmente, y los técnicos y asesores son "cubiertos" por la mancha de aceite antes de contribuir a extenderla. Aspecto especialmente revelador de este proceso es el hecho de que, en algún caso, los propios profesores ya introducidos en los modelos de gestión formaran a los asesores de los centros de formación para que éstos, a su vez, formaran a otros. Y no es que los asesores de los CPRs no puedan aprender de los profesores en ejercicio, bien la contrario, pero en este caso estamos refiriéndonos a una dinámica donde los profesores formadores actúan como correa de transmisión de una iniciativa de la Administración, que llega a los formadores de profesores a través de los profesores mismos. Otro extremo de la estrategia de innovación.

e) Participación y gestión.

El tamaño del centro es, como en otros aspectos, un obstáculo para la participación y la cogestión del centro. Mayor dificultad suponen las tradiciones y los esquemas de los profesores. Su desafección por los asuntos colectivos redundan en la delegación en el equipo directivo. La participación está presidida por la burocracia, pierde carácter político, de compromiso con un proyecto educativo. Los profesores más cercanos a la filosofía de gestión de la calidad valoran la participación pero consideran que el liderazgo aporta el dinamismo y el impulso necesarios a lo que, de otra forma, deviene desinterés o pasividad. El reforzamiento de los equipos directivos y de instancias intermedias, con un carácter más gestor que participativo anuncian las implicaciones de la entronización de la eficacia, su poder de sustracción del conflicto inherente a la participación política y la democracia.

La **convivencia** se ve afectada por la heterogeneidad del alumnado, y unos modos de comportamiento distintos a los considerados normales en la institución escolar. Se recurre al papel disciplinario de la jefatura de estudios y la explicitación de normas, de un lado, y las estrategias de gestión de aula, del otro. Problemas relacionados con el rendimiento del alumno, y con las condiciones para la docencia no obtienen respuestas globales. La balanza vence aquí hacia el lado de lo disciplinario. El discurso enfatiza, de hecho, la gestión de aula y encuentra, aquí sí, soluciones globales en la diversificación. La **gestión de la convivencia** se dirige al mantenimiento de los conflictos y problemas dentro de los límites del aula.

El discurso de los profesores sobre los **recursos y las condiciones de trabajo** adopta perfiles reconocibles, a saber: se trabaja en un contexto de falta de recursos, con unas condiciones insuficientes (problemas ambos atribuibles a la Administración), el recurso principal es el profesorado, hay una relación directa entre calidad y recursos, etc. Las *ratio* son desigualmente valoradas en relación a la calidad: es importante pero no decisivo trabajar con *ratio* bajas. Lo decisivo es qué se hace con grupos reducidos, cómo se trabaja en ellos. A este respecto, cabe pensar que en un contexto de *ratio* reducidas las posibilidades metodológicas se incrementan pero igualmente aumenta la visibilidad de las carencias metodológicas, la persistencia de ritos de trabajo. En general, se aprecia un entendimiento un tanto restringido del puesto de trabajo, donde no tiene cabida, o la tiene escasamente, lo colectivo. Cabe preguntarse, en este sentido, si esa mejora de las condiciones que se reclama ayudaría a cambiar ora las formas de trabajo ora la implicación en la cogestión del centro.

Los profesores que muestran mayor interiorización del discurso de la calidad hablan, en cambio, de la optimización de los recursos: no es tan importante la cantidad de recursos como lo que se haga con los disponibles. Se habla de una "cultura de la queja" extendida entre el profesorado. Algo similar apuntan respecto de las condiciones de trabajo, por ejemplo cuando apuestan por la implicación en proyectos. La voluntad de llevar éstos adelante choca en muchos casos con unas condiciones insuficientes que generan intensificación del tiempo de trabajo. Se incurre, en este aspecto como en el de los recursos, en una racionalización de la relación con

la Administración, proveedora en ambos casos. Los profesores que manejan el discurso de la gestión de calidad parecen dispuestos a trabajar en contextos de escasez y de extensión de las tareas. El reverso de su implicación no es una mejora de las condiciones ni un aumento de los recursos, es el reconocimiento, la recompensa o el incentivo. El pago por rendimientos está a la vuelta de la esquina. Hasta entonces, el prestigio o el reconocimiento parecen bastar. Son aspectos que anuncian la precarización del puesto de trabajo del profesor y las condiciones restrictivas a las que se enfrentarán los centros, especialmente aquellos que operen en zonas poco solventes en lo económico, en un contexto de mercado.

Las **relaciones con la comunidad** son de especial interés, pues el modelo ensayado pone el acento en la satisfacción del cliente, en este caso externo. El cuidado de la imagen, imperativo del *marketing* de las organizaciones, opera en la misma dirección. Los profesores entienden padres por comunidad, y los padres son poco participativos y escasamente colaborativos. En cierto modo, los profesores piden la participación de un colectivo que no acostumbra a pensar como parte del centro, esto es, pretenden definir los términos de tal implicación, la forma, los momentos, los asuntos, etc. Los padres, así lo expresan, son vistos como intrusos en los centros, territorio de los profesores. La introyección del discurso es patente cuando parte del profesorado habla de cuidar y mejorar las relaciones con los padres y la comunidad en general (otras instituciones o instancias del entorno del centro). La preocupación por el impacto del servicio prestado (la imagen ofrecida, sería más adecuado decir) en ese entorno es un indicador del nuevo enfoque. Curiosamente los centros siempre han mostrado una cierta preocupación (a través de encuestas, por ejemplo) por conocer las expectativas y valoración de los padres. Ahora se pretende formalizar ese conocimiento de "la satisfacción del cliente". Por ello es necesario cuidar los pequeños detalles en la atención a los padres u otros clientes (el investigador, por ejemplo). Esa mejora no supone una implicación mayor, porque el cliente es cliente, la relación con el centro es de otro tipo. Cabe pensar que la forma en que los centros escolares, como otras organizaciones del sector público, han trabajado en el contexto de las instituciones del Estado del Bienestar haya contribuido a redefinir esa relación

en términos de prestación de servicios, clientelista por tanto. Las nuevas prácticas, más atentas al detalle, a la atención y la información cuidadas, reforzaría el alejamiento de agentes que se tornan clientes. Que los padres se limiten a reclamar por los resultados de sus hijos es producto tanto de la socialización de tales formas de relación como del escaso interés que los centros muestran en que sea de otra manera, cabe pensar. El sentido público de la institución se pierde, la comunidad deviene externa a la organización. A partir de ese momento resulta conveniente cuidar la imagen del centro y medir con frecuencia la percepción del cliente.

Las relaciones con la Administración son, en los términos arriba expresados, las de una empresa con su principal proveedor, al que, además, se ha de rendir cuentas. Proveedor y cliente, entonces. La desregulación de las organizaciones del sector de la enseñanza pública no rompe, en este sentido, el lazo con una Administración que adopta ahora un papel de distribución de discursos y prácticas, como ya hiciera antes, pero de manera más personalizada. El papel asesor de los inspectores camina en esa dirección. Los profesores entienden tres cosas por Administración: condiciones, recursos y control. Los tres son escasos, se diría. La Administración no ayuda, dirán los profesores, y es parte del trabajo del equipo directivo lidiar con ella, y muestra escaso interés por lo que opinan los profesores. Se da la paradoja de que los profesores, que afirman encontrar grandes dificultades para articular reflexiones colectivas, no tienen un interlocutor en la Administración para unas tales reflexiones. El centro es cosa suya pero no tanto, su buen funcionamiento depende, en gran medida, del proveedor. Un efecto, podría pensarse, de la desregulación.

La Administración es, para los profesores que incorporan el discurso de la gestión de calidad, dinamizadora, asesora, instigadora de proyectos, colaboradora, etc., todo ello sin necesidad de aportar mayores recursos. Perciben la importancia de llevarse bien con la Administración, con el inspector en particular, pero tal relación genera insatisfacciones: la Administración les reclama cuando interesa poner en marcha una iniciativa, conviene en llevar adelante prácticas en los límites de la legalidad, pero retira su aprobación o aun su apoyo cuando le deja de convenir. La iniciativa que valora en los centros choca con la intransigencia que muestra en

ocasiones, con su autonomía, y revela el más certero cariz controlador. Los márgenes de dicha autonomía son potenciados a sugerencia de la Administración, no por iniciativa propia, lo que refuerza la impresión de la dependencia con respecto a ésta, el carácter, en fin, de esa autonomía. La colaboración estrecha con el inspector en determinadas iniciativas revelaría tanto el interés de ésta en los aspectos estratégicos de puesta en marcha de sus iniciativas como la redefinición de las formas de control, bajo el aspecto del asesoramiento, de la cercanía.

Parece, por otra parte, que las unidades administrativas operan con cierta independencia y que se trabaja en la creación de redes de centros —en el contexto de proyectos de innovación, por ejemplo— donde tales unidades representan nódulos. La tradicionalmente dificultosa colaboración entre centros se construye ahora bajo el aspecto de las redes que propugna el discurso, tejidas y tuteladas por unidades administrativas, de las que formarían parte también los centros de profesores y, más lejanamente, fuera de campo, otro tipo de agencias (fundaciones, empresas, etc.).

La **coordinación** aparece como una cuestión importante para parte del profesorado. Es, como hemos apuntado, una tarea que tiene su mayor handicap en las tradiciones de trabajo de los centros de secundaria, que agrava el tamaño del claustro. El discurso de la gestión de calidad satura el discurso de los profesores que reclaman “formas horizontales” de coordinación, que coexistan con el eje vertical o jerárquico. El reverso de estas formas de coordinación, encarnadas en equipos de mejora e instancias nuevas, lo constituyen la redefinición de las formas de control —más sutiles ahora: el control inter pares, la co-responsabilización—, y la burocratización, que viene de la mano del aumento de tiempos y espacios para la coordinación. El peligro de la burocratización, que señalan algunos profesores, tiene que ver en parte con esto, y en parte con el carácter técnico, meramente gestor de estas instancias: si no hay un proyecto colectivo, la coordinación deviene mera gestión cuando no burocracia.

La **dirección y/o gestión del centro** son cosa del equipo directivo, en opinión de los profesores. La dirección ha de gestionar, administrar el centro, pero no entrometerse en el trabajo de los profesores, dirán unos. Hay

un desinterés por los aspectos colectivos salvo en aquello que afecta a la parcela de cada profesor y, en algunos casos, cada departamento (con sus divisiones internas). Al equipo directivo, en consecuencia, se le exige gestionar bien todo aquello que se considera el funcionamiento general del centro (los aspectos administrativos) y, en particular, las relaciones con la Administración para obtener más recursos, negociar conflictos, etc.

La introyección del discurso es bien patente en el uso del término liderazgo y la filosofía que lo acompaña: los equipos directivos han de liderar la acción del centro, de lo contrario ésta se ve abocada a la ineficiencia y la burocracia. El liderazgo se relaciona con la entronización de la gestión y la eficacia como valores supremos. En este sentido, dirán los profesores implicados, es necesario superar ciertos hábitos del profesorado —los relacionados con el individualismo y su falta de visión global de la organización— y propiciar un cambio de mentalidad. Se apunta hacia “una nueva cultura”, un cambio organizativo que se define por oposición a “lo burocrático”, que reivindica una mayor autonomía de gestión, cambios en el perfil docente, mayor horizontalidad, etc. La horizontalidad, y su convivencia con el liderazgo, resultan dudosas si atendemos a la más que probable edificación de estructuras alternativas de gestión, lo que podríamos llamar la “gestión por proyectos”. La disposición de instancias de gestión intermedias (nuevos poderes) y de los equipos de calidad lamina tanto la capacidad de co-gestión de los órganos de gobierno —así burocratizados definitivamente, cosificados—, como la dinámica o el formato de gestión que introducen hacen perder de vista el sentido ora de la institución ora del proyecto educativo del centro. Se pasa, en este contexto, de lo grande a lo pequeño —la mejora continua de nuevo—, los proyectos sustituyen al proyecto —a no ser que se trate de la “visión” del director, su programa de dirección?—, los equipos y los comités al claustro y el consejo escolar. La búsqueda de la eficacia soslaya lo conflictivo, la discusión, el debate sobre cuestiones nucleares, aborda prioritariamente el aspecto técnico de las intervenciones, relegando a los agentes a un papel ejecutor. Por otra parte, insistimos, se genera una estructura alternativa de gestión, que divide al personal en dos grupos, los que están implicados de algún modo en los equipos, y los que no. Pudiera ocurrir, es cierto, que los trabajos de los equipos y comités de calidad discurrieran al margen de la vida del centro,

limitando su influencia en el devenir de éste, pero podría suceder también que tales equipos, en conexión con el equipo directivo asumieran progresivamente tareas más decisivas. Así, los proyectos de innovación, las autoevaluaciones, los planes de mejora, etc. pueden llegar a constituir dinámicas centrales en la gestión del centro, y su aspecto técnico o incluso pedagógico aglutinar las energías de los profesores en lo relativo a la innovación como respecto de otras cuestiones, relativizando o aun socavando el peso de las instancias de participación, algo que vendría reforzado por su carácter menos democrático, pero más "profesional".

El desinterés de los profesores, la estructura de los centros de secundaria y sus tradiciones podrían favorecer la entrada de este tipo de formatos de gestión más "profesionales", más eficientes, procedentes de un mundo, el empresarial, que parece tener la patente de la profesionalidad y la eficacia. La repercusión de la implantación del modelo de gestión ensayado —indirectamente: un modelo de autoevaluación, una práctica de innovación— generó, en efecto, una estructura paralela de gestión de asuntos —lo evaluado, la práctica experimentada— fundamentales, cabe juzgar, para el centro, que resultaron ajenas a gran parte del claustro.

Permitió, además, a los profesores implicados conocer las consecuencias prácticas de filosofías de gestión y formas de trabajo distintas. Se aprecia, en particular una redefinición de las formas de autoridad, bajo el aspecto del liderazgo y el trabajo en equipo, que torna los controles más sutiles. La agilidad en las decisiones y la eficacia en los trabajos relativos a los proyectos emprendidos —realizados a costa del tiempo personal en muchos casos— evitaba el conflicto al sustraer al debate los supuestos del modelo. El claustro, informado de tales trabajos, parecía ajeno a la gestión, ya no de proyectos particulares, sino de aspectos importantes de la vida del centro. El profesorado no implicado, conviene destacar este punto, se convierte en cliente interno de un núcleo duro, como el propio modelo preveía, sin especificar el contenido de tal reparto de apelativos. Mantener informado de los trabajos y las decisiones no es la mejor manera de cogestionar un centro, es un modo de agotar dicha gestión. De nuevo la diferenciación de la plantilla: los implicados, clientes (internos) del equipo directivo; los no implicados, clientes (internos) de los implicados;

los alumnos, clientes (internos) de los profesores; los padres, clientes (externos) de los profesores y del centro. Tal profusión de clientes no debe ocultar las serias consecuencias de lo que no parecen más que inocentes apelativos.

Algunos aspectos de la gestión de calidad merecen un análisis atento. Así, la gestión del curriculum favorece prácticas de diversificación, con la connivencia del profesorado y el desconocimiento del alumnado. Que no funcionen los agrupamientos flexibles significa que las soluciones implican colaboración entre los profesores, invadir sus parcelas respectivas, y hasta aquí la dirección no ha llegado todavía. Sin embargo, la apuesta por cursos específicos en el ámbito de las destrezas básicas, o la orientación dada a los grupos diversificados anuncian, con otra connivencia, la de la Administración, un cierto margen de maniobra en este capítulo.

La preocupación por la **satisfacción del cliente** —interno, los profesores, y externo, los padres— sugiere, en el marco de lo ya desgranado, un debilitamiento de la trama organizativa del centro, con los profesores pendientes únicamente de sus materias, de sus grupos, y una comunidad educativa debidamente informada pero poco más. El equipo directivo gestiona todo lo demás, y pergeña equipos para descentralizar las tareas, algo que no evita el carácter burocrático de los trabajos. Con la retirada de los profesores al aula no aumenta su autonomía pero sí su responsabilidad: están a un paso del control sobre sus resultados, en sus materias, con sus grupos. Debilitada su presencia y relevancia en los aspectos colectivos, se convierten en clientes internos de una organización donde otros toman las decisiones, ya se ha dicho. Su desafección por lo colectivo acaba por configurar un tejido anémico, fácil presa de una filosofía de gestión voraz en este sentido. La resistencia, depositada en la función pública docente, la libertad de cátedra, etc., desconoce el poder de mediación de los márgenes institucionales a los que en algún momento renunciaron, y que ahora son objetivo de una filosofía totalmente distinta que apunta directamente al desmantelamiento de aquellas defensas.

f) Autoevaluación e innovación.

Los profesores señalaban la ausencia de una **cultura de evaluación del centro**, algo podría tener que ver con el desinterés por lo colectivo o sencillamente con el control. Es algo que se achaca fundamentalmente a carencias formativas (los aspectos técnicos de nuevo). La dependencia de la Administración es evidente, a lo que hay que sumar la falta de tradición del sistema en este tipo de evaluaciones. Por ello, tal vez los profesores desconfíen de un diagnóstico del centro, aunque se trate de un autodiagnóstico. La introyección del discurso se revela al remitir tal diagnóstico a la mejora continua, al asumir el ciclo de Deming como herramienta que introduce una dinámica cíclica de autoevaluación-mejora-nueva evaluación, etc. Es, precisamente, en el aparatage técnico donde se aprecia la convergencia del formato, que requiere de formación y asesoramiento intensos. Esto es, evalúase cada cual, pero de acuerdo a idénticos criterios. No olvidemos que, en el origen, este es un modelo de garantía o aseguramiento de la calidad. Por esta vía, además, el sentido y el contenido de la evaluación y la innovación para los propios implicados devienen secundarios.

Los profesores racionalizan su implicación señalando que ellos ya estaban intuitivamente en "eso de la calidad y la mejora continua", y que lo único que hacen es adaptar un formato de innovación a un problema propio. Pero el modelo no se adapta, antes al contrario, formatea los problemas que en cada caso lo llenan de contenido: cómo se entienden, cómo se trabajan, cómo se presentan. Es el papel de modelado de la evaluación, que define y proyecta las prioridades políticas. Algo apreciable, de hecho, en el interés de la Administración por validar un modelo concreto, por tensar la ortodoxia en la aplicación hasta desechar aplicaciones de los profesores que evidenciaban la falta de ajuste de la propuesta. Es decir, la función de modelado de la evaluación —porque recordemos que se trata de autoevaluación pero de acuerdo a un modelo diseñado y distribuido externamente— actuaría en un doble sentido: propicia la introducción de un modelo de gestión y, además, lo hace a través de una herramienta central a ese modelo, conformando los aspectos decisivos en la gestión por su peso en la evaluación.

El conocimiento de la jerga del modelo es patente en la soltura con que la manejan los implicados, otro aspecto del modelado, que actúa a través del lenguaje, mediador en la proyección de las prioridades.

Por la autoevaluación y la innovación se genera una **estructura paralela de gestión** del centro que lamina las formas de participación democrática y el sentido colectivo, construido por los agentes en los centros, de los proyectos. Lo importante, en este sentido, es la socialización de formas de trabajo, de dinámicas de autoevaluación en los centros caras a filosofías de gestión empresarial. La aparente indiferencia del formato respecto del contenido, bien de la evaluación bien de la innovación, revela la importancia de la lógica que porta el modelo, objeto primero de su experimentación. A la postre, el formato configura los problemas.

El carácter técnico de las tareas genera, por su volumen y complejidad, **intensificación del puesto de trabajo** y acaba por burocratizar el ejercicio de la autoevaluación, una práctica que puede abordarse desde otros supuestos y con otros formatos, pero que de la que el discurso de la gestión de calidad parece querer apropiarse. La pelea de los profesores con el cuestionario ayuda a apuntalar la introyección de la jerga de un modelo y unas prácticas con un fuerte componente discursivo. El modelo, además, participa de los enfoques cuantitativos que dominan la evaluación de sistemas. La determinación de indicadores precisos de evaluación de los centros, la fundamentación supuestamente científica del sistema de medición y análisis de los resultados, la relación causal —que los propios profesores consideraban excesiva— entre las variables, la desatención o interpretación “peculiar” de variables características de las organizaciones educativas, etc., son elementos que avisan de la voluntad convergente de un modelo que parece estar diseñado pensando antes en su aplicación transversal a un conjunto de centros que a lo útil que puede resultar en cada uno de ellos. Una evaluación de sistemas que persigue la uniformidad encuentra, en este sentido, reflejo en formas interiorizadas de autoevaluación de las organizaciones que comparten con aquélla la pretensión cientifista y una determinada visión sobre la observación y valoración de realidades sociales. Entre ésta y los supuestos de gestión desde los que se

construye la valoración, la forma de entender esas realidades, cabe situar prácticas que se quieren continuas. La autonomía en la gestión es entonces doblemente falaz: se gestiona desde idénticos supuestos, como desde idénticos criterios se evalúan, en la dimensión macro (los sistemas de indicadores) y en la micro (la autoevaluación), las organizaciones. De hecho, se fomenta una preocupación por los resultados y las puntuaciones que persigue las comparaciones, a nivel macro entre sistemas, a un nivel intermedio entre centros y a nivel micro entre los propios profesores.

Cuando algunos profesores aluden a “eso de la calidad” parecen identificar la calidad con las prácticas y el modelo que han venido ensayándose, hayan participado en ellas o no. Si la noción resulta ambigua o indefinida, el modelo cierra el significado al presentarse de algún modo como “calidad materializada”, científicamente validada, esto es, conserva el poder de apelación y se reviste con ropajes prácticos y aun “modernos”. De todos modos, los profesores no implicados con los que hablamos —formal o informalmente— no parecen tener excesiva confianza en una noción sobre la que no tienen control, se diría, por no decir que desconfían decididamente de ellas. Cuando el director aludía a la ausencia de debates y al papel de los expertos en la definición de la calidad apunta en la misma dirección, sólo que su confianza, como la del resto de implicados, es mayor. Confianza en una noción o visión de la calidad que les viene dada y que, como hemos visto, resulta contradictoria con el sentido de algunas de sus atribuciones respecto de aspectos de su trabajo. Tal vez los puntos de contacto (la necesidad del cambio organizativo, el cambio cultural, etc.) no dejen ver el escenario último.

Con todo, la extrañeza del modelo en relación a los contextos de los que se predica sí es captada por los profesores. La **procedencia empresarial**, el lenguaje utilizado (y el lenguaje construye formas de entendimiento), choca con lenguajes y formas de entendimiento históricamente construidas, solidificadas e insertas en las prácticas que pretende transformar. ¿Cómo encaja, por ejemplo, en la separación de lo organizativo y lo docente que parece prevalecer en los esquemas de los profesores de secundaria? El modelo es juzgado —sin distinciones— por su capacidad para

afectar las prácticas de aula. Cuando la Administración afirma que prepara una adaptación al aula (desde idénticos supuestos, cabe pensar) está lidiando con un déficit sensible para los profesores.

Éstos, al cabo, serán líderes en el aula también. La tendencia a la dualización que opera a distintos niveles (de sistemas educativos, de centros, de alumnos), puede acabar afectando a los profesores: por el sistema en que trabajen, por el centro en que permanezcan o aun por su lugar en éste, en cualquiera, si atendemos al fortalecimiento de las formas de autoridad: el equipo directivo gestiona el centro y toma las decisiones, los profesores trabajan en sus aulas con sus alumnos. No se trata tan sólo de una retirada voluntaria, en cierto modo el modelo recluye al profesor al aula. La horizontalidad, aquí, favorece la digestión del liderazgo y engrasa el control de las prácticas, pero no favorece la distribución de poder en la gestión del centro, antes bien, la concentra.

La gestión desplaza en el modelo a la educación, a la participación, asuntos nucleares de la institución escolar en sociedades democráticas. La obsesión por la mejora continua, por la eficiencia del funcionamiento de la organización (de toda ella: el carácter sistémico), la depuración de lo conflictivo o ambiguo —inherente a lo educativo—, etc., eleva a los altares ciertas certezas: el utilitarismo, el valor inequívoco de los resultados, el *marketing*, etc.

Los profesores consideran a la Administración responsable de la **innovación en el sistema**: no parece que la incorporen en sus competencias. Una de las apuestas del modelo de gestión —y en eso remite a la tendencia en el cambio en educación, que gira de las grandes reformas a las pequeñas innovaciones—, es involucrar y responsabilizar a los centros en la innovación. Por ello se ponen en marcha dinámicas de difusión de las prácticas con los profesores como protagonistas, como se crea una red de centros, o se les implica en la formación. Elementos que resultan legitimadores del modelo ensayado. La práctica de innovación (el PAM) se presentaba como una herramienta para reforzar lo peculiar, para permitir a cada centro trabajar en aquello que considerara más relevante, pero —a fuerza de ser repetitivos—, desde idéntico formato. Se introduce una nueva lógi-

ca, la "lógica de la calidad". El modelo, a diferencia de los profesores, da por supuesto que eso es calidad, apropiándose así del constructo. Cuando los profesores implicados señalan que están trabajando en "lo de la calidad", cuando los profesores no implicados aluden a "eso de la calidad", se están situando en relación al discurso. Es el principio de la incorporación, para unos, pues no se cuestiona la calidad de una propuesta que hace bandera, justamente, de tal noción; es la exclusión, para los otros, de un discurso que, no obstante, son capaces de identificar, de objetivar. Al conjugar la legitimación que le proporciona la implicación de los profesores con la apropiación del término, el modelo devuelve la responsabilidad de la innovación —y, sobre todo, de la calidad de sus centros— a los profesores. El círculo se cierra con el arbitraje de recompensas y la interiorización por los profesores del valor de reconocimiento de las mismas: los premios prestigian al centro. La administración, entonces, proporciona el modelo, pero delega la responsabilidad, premia las buenas prácticas, pero establece los términos en que éstas se definen, distribuye una calidad que más tarde será evaluada.

Con la desregulación en el horizonte, y en un escenario de mercado en la educación, los centros se aprestan a gobernarse y evaluarse de acuerdo a modelos de gestión caros a la lógica del mercado; compartir el modelo es requisito para competir por una demanda desigual, construyendo ofertas y estrategias distintas, que atraigan a clientes que tienen la facultad (desigual también) de elegir, de optar: "ser iguales para parecer distintos". La verdadera distinción la proporcionan los recursos, y éstos procederán de los clientes. Para muchos centros las clientelas no ofrecen posibilidades, variar la oferta no cambiará la demanda en términos generales, porque hay clientelas que no pueden optar, que no eligen. De otro modo, la dualización social llama a la dualización de los servicios, y de las calidades.

8.1.1.- OTRO CASO, ALGUNOS PARALELISMOS.

Incluiremos en este primer apartado una reseña de una investigación efectuada en otro contexto, con métodos en parte similares, en parte distintos, y al respecto de procesos en gran medida paralelos. Nos referimos a las conclusiones que BALL (1997) extrae del *ESRC-funded research project* sobre el efecto del uso del TQM, un *School Development Planning* y las inspecciones de *The Office for Standards in Education (Ofsted)*, es decir, un modelo de Gestión de la Calidad Total, una Plan de Desarrollo de la Escuela y las Inspecciones de una agencia de evaluación. La principal conclusión de Ball es que la confluencia de estas tres dinámicas genera intensificación del trabajo de los profesores.

Traemos aquí este caso advirtiendo de las semejanzas y las diferencias. De los tres vamos a llamar procesos que señala Ball, dos de ellos son paralelos a los que se dieron en "nuestro caso": un modelo de TQM, y un Plan de Desarrollo Escolar, política de innovación semejante en sus principios a los Planes de Mejora. La diferencia remite a la tercera instancia involucrada, de la que aquí, a diferencia de UK, no disponemos. Cabe reconocer que tampoco disponemos de otro tipo de agencias como las LEA, tradicionales en el contexto británico, que, en fin, *es otro contexto*.

Ball extrae su relato de una escuela, a partir de una investigación más amplia efectuada en cuatro centros sobre el cambio de valores y culturas en las escuelas de secundaria; la investigación se basó en estudios de caso, obteniendo datos a través de entrevistas a una sección transversal del personal de cada escuela y de la observación de reuniones y otro tipo de eventos. En unas y otras se prestó especial atención al lenguaje organizacional empleado en las escuelas, así como al proceso de toma de decisiones y prácticas de gestión. De todo ello extrae Ball su relato de uno sólo de los centros.

También en nuestro caso se trataba de en un centro de secundaria, aunque el relato se basa en datos obtenidos a través de entrevistas y análisis documental; asimismo, prestamos atención especial al discurso de los profesores; si en nuestro caso preguntamos directamente por el modelo de gestión de calidad y el Plan de Mejora, Ball desbroza los datos recabados para analizar estos procesos. Casos, en fin, parcialmente similares y

enfocados de forma distintas, pero atentos, nos parece a unos mismos problemas, en particular, al discurso de la (gestión de) calidad y sus efectos —que Ball lleva al terreno de la problematización del proceso de fabricación de la noción de ‘buena escuela’—, así como a las prácticas discursivas características del mismo, algo que queda expresado en la siguiente cita:

Junto a mi argumento de que el TQM, el School Development Planning y las Inspections funcionan como sofisticadas tecnologías disciplinarias, quiero sugerir también que los procedimientos y técnicas que intentan hacer las escuelas más visibles y responsables refuerzan paradójicamente la opacidad y la manipulación de las representaciones —o al menos produce un significativo deslizamiento entre ciertos significantes y los significados. Es decir, los documentos producidos por este tipo de tecnologías de vigilancia devienen progresivamente reificados, autorreferenciales y extrañados de las prácticas que representan o de las informan (pág. 319).

La escuela que describe Ball se comprometió con la auto-mejora y empleó un consultor educativo para introducir los principios y métodos del TQM. Una diferencia con nuestro caso, donde, compromiso al margen, la sugerencia y el asesoramiento provino de la Administración. La directora afirmaba su compromiso con el modelo comprensivo al tiempo que su pragmatismo en el terreno de la política de la escuela y la toma de decisiones, algo que sugiere, como con nuestro equipo directivo respecto de la LOGSE y la atención a la diversidad, que estaba dispuesta a ser flexible.

Cabe hacer un inciso. Se trataba de una escuela que había optado por desligarse del control de la LEA (*Grant Maintained*), en un movimiento que podría concebirse de autogestión, aunque sujeto, desde luego a otro tipo de controles menos cercanos. Ello le permitía introducir prácticas de selección del alumnado, por ejemplo. Queremos señalar con esto que se trata de un modelo distinto al nuestro, que añade el interés de tratarse de un escenario avanzado de implementación de las políticas reestructuradoras.

La directora proporcionaba un “liderazgo visionario” pero era partidaria de delegar al máximo, y apostaba por el uso de sistemas de gestión; compartía con frecuencia sus creencias educativas con el personal, proporcionando una idea clara de la ‘misión’. Esto es, nos hallamos ante un per-

fecto ejemplo de líder, que muestra punto por punto las cualidades y actitudes requeridas.

Destaca Ball que ese énfasis en los sistemas se tradujo en la implementación del modelo TQM, el Plan de Desarrollo y la preparación para las inspecciones de la Ofsted. Curiosamente, también en nuestro caso el equipo directivo preparaba la escuela para otro sistema de control, ligado en este caso al modelo EFQM: los premios de calidad. Señala Ball, como sugerimos nosotros, que *“los tres están fuertemente interrelacionados”* (ibid.: 321); igualmente existe una coincidencia en el hecho de que fue el TQM el que más discusiones suscitó. Afirma Ball que esta tríada iba dirigida a desarrollar una cultura corporativa.

Para Ball, la combinación de la autogestión y el TQM sirve para conseguir aquella otra de *“prácticas micro-disciplinarias y conducción a distancia”* (ibid.: 322). Las primeras tienen que ver con el significado moral de las herramientas de gestión de calidad y esa cultura corporativa, y *“su intento de gobernar el alma de los empleados”* (ibid.).

Si, a semejanza de nuestro caso, el desarrollo y la formación en el TQM se desarrolló a lo largo de dos años, a diferencia de aquél, implicó a todo el personal, docente o no, lo que condiciona en gran medida el alcance de su implantación en el centro, y la socialización de sus supuestos. Al respecto de esta última, en el caso descrito por Ball, se puso el acento en tres aspectos clave (ibid.: 322 y ss.):

- 1) El énfasis en que todo el mundo trabajara junto, compartiendo la misma misión —lo que para Ball puede ser llamado sencillamente *“incorporación”*—, que se sustentaba en gran medida en la crítica a las estructuras y procesos tradicionales de gestión, jerárquicas, y su apuesta por una estructura diferenciada basada en los equipos. Para los entrevistados, semejante estructura es utilizada para desarrollar un sentido de competición entre los grupos, para estimularlos a lograr mejores estándares en el trabajo. La competición y la fragmentación generada por esta *“estructura diferenciada”* se basaba en *“una combinación de elogio y culpa, y recompensas más tangibles”* en forma de recursos, capacitación, etc. El influjo del TQM, en términos de provisión de técnicas sistemáticas de control, alcanzaba al nivel del aula, donde los profesores replicaban de algún modo las técnicas de que eran objeto en la escuela. Como resultado de la compe-

tición, en opinión de los entrevistados, se produjo una des-socialización de las relaciones del personal, que cambiaron y se estrecharon, efecto paradójico del énfasis en el esfuerzo conjunto y los equipos.

2) La orientación al cliente generó en los profesores un reconocimiento súbito del advenimiento de los modos del mercado, y de cómo ello afectaba, en particular a la seguridad de su empleo con la contribución a la competitividad de la escuela.

3) El énfasis en la calidad, y la evaluación y mejora continuas. Como en nuestro caso, el consultor del TQM destacaba el paso de la evaluación externa a la autoevaluación y la auto-regulación; *“el TQM inculca y descansa sobre —sugiere Ball— la auto-vigilancia y la mutua vigilancia”* (ibid.: 326). La profesionalidad deja paso a la rendición de cuentas, la colegialidad a la competición, *“son formas de poder producidas y reproducidas a través de la interacción social, en la vida cotidiana de la institución”* (ibid.), que toman forma en las prácticas y contribuyen a conformar a los individuos y sus relaciones. Es, en este sentido, *“un poder constructivo antes que coercitivo”*, que no se limita a oprimir o constreñir, *“articula un modo de existencia personal inscrito en el arte minucioso del auto-escrutinio, la auto-evaluación y la auto-regulación”* (ibid.).

Remite Ball a la concepción del poder de Foucault que también nosotros sugerimos la más adecuada para describir la *“circulación capilar del discurso”*. Estas tecnologías implicaban un gran gasto de tiempo en los procedimientos de rendición de cuentas, informes, archivos, etc., el debate o la controversia se eludían, desplazados por la fidelidad a los procedimientos y las demandas de rendimiento. La consecuencia de estos sistemas es un estrechamiento de la profesionalidad, y, por la sumisión a la cultura corporativa, una suerte de alienación.

A pesar de ello, añade Ball que el TQM atrae a algunos profesores por su carácter de *“tecnología intelectual”*; sus efectos no deben ser ni sobrestimados ni minusvalorados: tan pronto pueden jugar un papel decisivo en la reconstrucción del trabajo de los profesores, como pueden suscitar suspicacias y escepticismo por parte de los trabajadores (como habría ocurrido en contextos empresariales).

La introducción del TQM puede entenderse como una política simbólica, lo que no quiere decir que no contenga efecto reales, *“pero puede*

haber una significativa distancia entre el grado de adopción del TQM (...) y los costes y esfuerzos para desarrollarlo" (ibid.: 328). Afirmación, pensamos, que casa bien con su consideración como tecnología de poder, cuya naturaleza, más allá de sus contenidos concretos, consiste en conformar subjetividades a través de los procesos de intensificación y el sesgo que confiere a las tareas. Como bien apunta Ball, *"en combinación con otras tecnologías disciplinarias proporciona un aparato de vigilancia y de legitimación de ciertos tipos de relaciones"* (ibid.). Puede, no obstante, propiciar el éxito de la escuela y el incremento de su competitividad en el mercado local, otorgándole un perfil de distinción, lo que vendría a ocultar y tal vez reforzar lo primero; el éxito tiene un precio, parece sugerir Ball.

El caso que describe Ball no es comparable al nuestro en dos aspectos: en primer lugar, el contexto externo, más cercano al mercado, y, en segundo lugar, el hecho de que todo el personal estuviera implicado. En nuestro caso, el contexto externo no es un contexto semejante al de mercado, el centro no tiene la autonomía de la que disponía aquélla; por otra parte, sólo parte del claustro está implicado en la gestión de calidad, no el conjunto del mismo, ni otros miembros del personal. Las determinaciones externas, las regulaciones, son distintas en un caso y en el otro, y el hecho, insistimos de que toda la escuela se embarque en la implementación de estas formas de gestión —algo más que su experimentación— cambia significativamente su alcance e implicaciones. Pero esto, lejos de restar valor a la comparación, advierte de condiciones de virtualidad de las nuevas formas de gestión y sus efectos en el trabajo de los profesores. Muchas de los procesos que apunta Ball se desarrollaron en nuestro caso: hubo una intensificación del trabajo, una conformación de la manera de ver la institución por la socialización del discurso, una obsesión por la medición y las técnicas de rendición de cuentas, etc., sólo que *únicamente para los profesores implicados*. No hubo, aparentemente, competición entre equipos porque *no se daban las condiciones para una tal competencia*, no se generó esa sensación de que el mercado estaba ahí, y el empleo quedaba ligado al rendimiento, por idénticas razones; en general, la socialización de los supuestos más perversos de esta filosofía quedaba limitada porque aparecían desligados de las condiciones que los maximizan, lo que suponía, en cierto modo, una

mayor convicción en sus virtudes, o una incapacidad para advertir sus implicaciones. Que resultaba atractivo, es evidente, una coincidencia que falta contrastar con los efectos de su implantación total, como decimos. Curiosamente, podría pensarse que los profesores no implicados atisbaban más las consecuencias perversas que los beneficios, a la manera en que los trabajadores de ciertas empresas habrían mostrado su escepticismo o aun suspicacia. Una vez metidos en harina, puestos a la tarea de desarrollar el modelo, parece difícil volver atrás, como si la implicación en las tareas que propone *agarrase* a los profesores, o, peor aún, su “atractivo” discurso impidiera percibir las desventajas.

En esto se advierte su carácter de tecnología virtualmente capaz de construir a los individuos, de conformar sus subjetividades, de ofrecerles una forma de entender la institución y su trabajo. Se diría que la polarización que tan gratuitamente maneja el discurso acaba por realizarse en las prácticas: partidarios y conversos, o escépticos. Si poco podemos decir del modo en que afecta a las relaciones del personal como consecuencia de su total implantación, si podemos decir al menos que su implementación parcial produce, ya, una diferenciación entre implicados y no implicados.

La oportunidad de construir y gestionar una cultura corporativa se ve igualmente limitada, si bien, ya lo hemos sugerido, hay indicios de comportamientos y actitudes en esta dirección, al menos en lo que se refiere a la imagen externa del centro.

Que existe una gran distancia entre lo que promete y el esfuerzo que requiere era algo que los propios implicados daban a entender, sin llegar a cuestionar el modelo, y que remite a la intensificación de su tiempo de trabajo, por un lado, y de la falta de resultados visibles —sobre todo a nivel de aula— que ayudaran a mantener el entusiasmo. En este punto, la implantación reducida juega en contra, al aumentar si cabe la concentración de tareas, y añadir a este esfuerzo aquél otro que supone percibir que se está llevando a cabo un programa que interesa escasamente al resto del claustro, cuando no es directamente percibido como un esfuerzo baldío, un esfuerzo psicológico, se diría, de convicción e indiferencia a la crítica o al escepticismo expresado por los compañeros.

Si la presión por el rendimiento existía no parece que se debiera al modelo, antes bien a una preocupación más general que cabría juzgar

razonable en el equipo directivo, donde era expresada; que la autoevaluación condujera a un auto-escrutinio de consecuencias perversas para el propio trabajo y la instalación de mecanismos de mutua vigilancia es algo que no se observa en el discurso de los profesores. Pero tan cierto es esto como que estas tecnologías no están diseñadas para facilitar su desvelamiento, la apreciación de sus efectos, vaya.

El segundo elemento que operaba en el caso descrito por Ball es el Plan de Desarrollo de la Escuela llevado cabo, como resultado de una iniciativa, aquí sí, de las administraciones para incorporar a las escuelas políticas de gestión y de desarrollo del personal como características de las escuelas exitosas; era visto como un modo de potenciar el aprendizaje organizacional. Para Ball, como en el caso del TQM, era parte de un conjunto de estrategias destinadas a proyectar sobre las organizaciones los requerimientos del Estado (BALL, op. cit.: 329). El carácter dual de estas políticas de mejora residiría en la devolución de la capacidad de gestión a las escuelas como forma de propiciar el cambio en el sentido deseado. El proyecto partía de supuestos, como en nuestro caso, de las investigaciones sobre la eficacia y el movimiento de mejora de la escuela:

Visto críticamente, el Plan de Desarrollo de la Escuela es un método clave para imprimir valores nucleares, para la transmisión e interpretación de prioridades externas, y de manera concomitante, para excluir o contener valores o fines rivales. Es un medio de ingeniería cultural (ibid.: 330).

Así, por ejemplo, la prioridad en el curriculum devino una revisión o examen del mismo, que operaba, en conjunción con otros contenidos para construir un consenso sobre la escuela, para incorporar (e incorporarse a) definiciones externas, de acuerdo a las prioridades, pues, de la Administración.

El último aspecto de la tríada era la preparación para el escrutinio externo de la Ofsted, interesada en monitorizar y chequear sistemas y procedimientos. Este proceso de escrutinio generaba igualmente una considerable actividad de producción de documentación relacionada con los indicadores de rendimiento y las especificaciones técnicas. Como suce-

dió en nuestro caso al respecto de las autoevaluaciones, existió una presión para presentar la información de una manera particular, en ese caso desde dentro del propio centro. Conviene tener en cuenta que estamos hablando de un ejercicio tan sensible como una evaluación del rendimiento de la escuela, que generaba una presión para presentar resultados positivos. En nuestro caso, la presión venía directamente de la Administración para validar la herramienta —sus intenciones, al cabo—. La naturaleza distinta de tales presiones conecta con la repercusión de los resultados, más “afilada” en el primer caso, pero llama la atención en ambos casos, sobre las perversiones de la evaluación. Una de ellas, la conformación de las prácticas de los profesores y de la experiencia escolar de los alumnos, como parece sucedió en el caso descrito. En nuestro caso, la combinación de autoevaluación y Plan de Mejora tuvo efectos para las prácticas de algunos profesores y, sobre todo, de algunos alumnos. Estos últimos, como el Plan de Desarrollo descrito por Ball respondieron también a intereses de la Administración, que no tardarían en revelarse: ya se ha dicho, eran la antesala del EFQM. También en este sentido, en cuanto introducción y legitimación de ciertos valores, pueden entenderse como un instrumento de ingeniería cultural.

Un último efecto de la evaluación externa fue que la imagen del centro cobró importancia en detrimento de cuestiones substantivas (ibid.: 333), efecto lógico de prácticas, como éstas, caras al funcionamiento del mercado. A la postre, tales mecanismo de rendición de cuentas pueden suponer la reducción de cuestiones organizativas a aspectos de cálculo financiero (ibid.).

En conjunto, afirma Ball, la llamada revolución de la calidad, a la que nos referimos en el capítulo cuarto, supone un énfasis en tecnologías micro-disciplinarias en las escuelas, pero sólo como parte de un cuadro mayor, un transformación de largo alcance: la del sector público a los modos del mercado (ibid.: 333-334). Para el autor estas tecnologías de poder devienen, no sólo en intensificación del trabajo de los profesores, sino también en costos personales y morales; tan importante como esto último es que la conjunción de elementos, esa tríada, es un *“híbrido de viejos y nuevos (fordismo y postfordismo) paradigmas de gestión; que reflejan quizá las particula-*

res contingencias del híbrido sistema escolar mercado/burocracia” (ibid.: 334). Híbrido, como afirmamos anteriormente, más vencido al mercado en el caso británico que en el nuestro, ¿un augurio, tal vez?

8.1.2.- UN CASO PARTICULAR DE LO POSIBLE.

Este trabajo atiende a las formas que adopta y las transformaciones que ha ido sufriendo el discurso sobre la calidad, como se interesa por otro tipo de transformaciones, las que determinadas prácticas discursivas, procesos, tecnologías, estrategias, políticas, etc., experimentan en el tránsito desde los contextos de producción de los de reproducción; el trazado irregular, discontinuo y en parte indeterminado que transcurre desde cierres discursivos operados en los primeros a los cierres discursivo que podrían constituirse en los segundos, a la relación, vaya, entre ambos. Si es indeterminado este proceso es porque en los ámbitos y contextos por los que transita se verá afectado por otras determinaciones que atraviesan los mismos, por elementos que mediarán en su recepción e introyección, como expusimos en el capítulo segundo.

Conocimos, en primer lugar, los perfiles del discurso en el ámbito de las políticas educativas, y las condiciones de emergencia que en cierto modo las alumbraron; ajustamos, después, el foco para acercarnos al contexto español, donde tuvimos ocasión de analizar cómo las últimas políticas y estrategias se insertan perfectamente en las coordenadas antes aludidas; finalmente, hemos tratado de reconstruir la historia colectiva de unas prácticas ubicadas en las postreras tendencias del discurso, en su derrota hacia a la gestión de calidad, la mejora y la rendición de cuentas. Analizadas ya las implicaciones del caso, y aun contrastadas con un caso acaecido en otro contexto, tenemos ya los elementos suficientes para establecer algunas conclusiones sobre su alcance, sobre las posibilidades de generalizar, dentro de ciertos límites, nuestros hallazgos.

1) La primera y más importante conclusión, que viene a confirmar las reflexiones recogidas en el capítulo cuarto, se refiere a la substancial diferencia que supone la existencia de unas condiciones externas acordes con los modos de gestión que se proponen, en breve: que la lógica del sis-

tema esté más próxima o más distante de los modos de relación propios de los mercados o los cuasi mercados resulta determinante del funcionamiento y alcance de las nuevas formas de organización que se quiere trasladar a las escuelas. En nuestro caso, esas condiciones no se dan, o se dan tan sólo de manera incipiente, por lo que las implicaciones de las prácticas propuestas, para el trabajo de los profesores y la vida en las organizaciones, se antoja limitada.

2) En concreto, la prevalencia de condiciones que protegen a la profesión (la función pública) y de otras relativas a la dotación de los centros —bien que progresivamente deterioradas—, en fin la permanencia de condiciones laborales y ciertas garantías estructurales, restringen los efectos de lo que, hemos visto, constituye un ataque directo a unas y otras condiciones.

3) Que el alcance sea limitado no significa que no se observen efectos, que, en relación a (1), sugieren que estas prácticas pueden ser una manera de propiciar el cambio perseguido *desde dentro* de las organizaciones, y más importante aún, de las propias culturas docentes. En este sentido, la gestión de calidad y la mejora ven examinados algunos de sus supuestos sobre el cambio cultural y la posibilidad de gestionarlo.

4) Ya se ha dicho, los modelos y las prácticas examinados van dirigidos, en coherencia con lo expresado en (3), a los profesores. En un doble sentido, además; se dirigen a ellos, les apelan, tratan de incorporarlos; se dirigen a su puesto de trabajo, a sus prácticas, para alterarlas de acuerdo a las nuevas formas de organización del trabajo. En este sentido, la ausencia de las condiciones externas —el mercado— que maximizan sus posibilidades es tanto un handicap como una oportunidad: aparecen en un contexto donde los profesores no ven amenazadas seriamente sus condiciones laborales, donde la experimentación no supone coste alguno, o casi.

5) El atractivo que la propuesta parece tener para parte del profesorado deviene en una implicación que, en nuestro caso, cabe calificar de importante; tanto es así, que a pesar de que los propios profesores aprecian la extensión de tareas —la intensificación del trabajo—, no parecen reparar en la relación entre esfuerzos y resultados, y cuando lo hacen, ello no constituye un cuestionamiento de los supuestos, del sentido del modelo o las prácticas propuestas.

6) Esa parece ser la principal implicación del modelo, la intensificación del tiempo de trabajo, en correspondencia con el fuerte componente técnica de las llamadas "herramientas de calidad" y, si no el rigor, sí la ortodoxia que parece presidir los intentos —nos referimos siempre al modelo—. Se diría de éste lo las investigaciones han revelado de los libros de texto, que subyacen a ellos formatos "blindados" que hacen difícil escapar a o diversificar su propuesta. nada extraño, por otro lado, tratándose de herramientas de autoevaluación.

7) Esta es una otra implicación fundamental: más allá de la retórica del modelo, de su jerga, de la parafernalia que caracteriza sus documentos, y aun las actividades formativas y de asesoramiento, la gestión de calidad es básicamente un modo de sujetar a las organizaciones a sistemas de control de la calidad ejecutados por los propios profesores, lo demás es consecuencia del modo en que aquéllos modelan la organización.

8) De nuevo, la no comparecencia de las circunstancias externas que potenciarían su lógica, estas formas de autoevaluación, de control, son percibidas antes como una forma de sistematizar el trabajo —pretensión cara a parte del profesorado que denuncia carencias en la profesión, al cultura docente y la organización escolar, en esta dirección— que como un mecanismo de rendición de cuentas y visibilidad de las organizaciones. Pero que no se den las condiciones no significa, como vimos en el capítulo quinto, que no empiecen a darse, en este sentido cabe entender la propuesta.

9) La sistematización del trabajo exige un cambio cultural y/o organizativo, así lo entiende el profesorado implicado. Y cabe preguntarse, en verdad, sobre el cambio cultural que se requiere para propiciar el cambio organizativo que se persigue, pues una y otra cosa son difícilmente separables en la gestión de calidad. La transposición a las organizaciones escolares de modos de gestión empresariales exigen un cambio de la cultura, sí, pero la cuestión es cuán distante es éste —o éstas, en plural, sería más adecuado— del propuesto. En realidad, da la sensación de que la cultura que se quiere fomentar es, por artificial, inoculable, y gestionable, después. En la propia simplicidad de la concepción de cultura que sustenta el modelo radica una de sus mayores debilidades, en especial por el desconoci-

miento del modo complejo en que las culturas operan en una organización, y el supuesto falaz de que se puede gestionar tal cosa.

10) Que el cambio cultural exigido apunte a tecnologías de la manipulación y devenga en formas superficiales de colaboración y relación no basta para explicar las dificultades que se aprecian para desarrollarlo. De hecho, aspectos culturales de la vida en los centros, de la profesión, ritos o hábitos de trabajo, tradiciones fuertemente asentadas, aspectos no cuestionados, racionalizaciones, etc., que cabe juzgar perniciosos para la organización escolar (el individualismo, la falta de trabajo colectivo, la resistencia al cambio, etc.) y que, curiosamente, son el reverso en apariencia de lo que propone el modelo, resultan un obstáculo para su aceptación: a algunos profesores les resulta atractivo por ello, otros lo ven con suspiros cuando no con indiferencia, como si sus esquemas de entendimiento les avisaran de lo improbable de su éxito. Prácticas perversas, entonces, protegen contra prácticas perversas de otro tipo.

11) Aunque no siempre. El énfasis del discurso en la eficacia, la excelencia, las buenas prácticas, en fin, la calidad, se ajusta bien a respuestas de corte eficazista en el ámbito curricular, como las diversificaciones, los agrupamientos por nivel, el acento en la capacitación. Y lo hacen porque la calidad ha devenido antítesis, entre cientos de otras cosas, del fracaso escolar, y ampara y aun alienta respuestas que, hacia adentro, permitan enfrentarlo sin demasiados costes para el profesorado, y hacia afuera, permitan preservar la imagen del centro.

12) Esta es, de hecho, una de los aspectos donde el modelo de gestión y su jerga encuentran eco: en la preocupación por la imagen del centro frente a la Administración y frente a los padres, fundamentalmente. Un anticipo de los atributos del mercado, cabe pensar, y una grieta a potenciar a través de instrumentos de más amplio alcance, como las evaluaciones externas y los listados de excelencia, que podrían generalizar lo que ya es una realidad en el ámbito local: los profesores miran por el raballo del ojo a los otros centros, y se comparan con ellos.

13) El otro ámbito, además de la evaluación, al que apunta el modelo es, evidentemente, la gestión de los centros. La retórica de la horizontalidad, de los equipos de calidad, de la gestión colaborativa y el liderazgo compartido tiene un cierto atractivo para los profesores, tradicionalmente

suspicaces respecto a la dirección. No siempre, ni en todos los casos, pero la reformulación de las formas de autoridad es un punto fuerte del modelo, que parece conectar, de nuevo, con los afanes profesionalistas del profesorado. La desafección por la participación democrática, o su rutinización, es otra brecha para la entrada de estos modelos que prometen "gestión eficaz y moderna". En la práctica, y en nuestro caso, esto se hizo evidente en la articulación, como se ha venido insistiendo, de una suerte de estructura alternativa de gestión, compuesta en parte por el núcleo central de equipo directivo y comités de calidad, y en parte por nuevas instancias de gestión surgidas en los últimos tiempos, también de corte "profesional", pedagógico o psicopedagógico en algunos casos, de pura gestión o administración en otros.

14) Se cumplieron en nuestro caso las hipótesis, expresadas desde ópticas muy distintas, sobre la posibilidad de que aparecieran tales estructuras paralelas, como de que los equipos de calidad constituyeran sectores o bolsas asiladas del resto del profesorado. Una dinámica que contiene ventajas e inconvenientes: por un lado, la ausencia de implicación de gran parte del personal del centro limita el alcance de la propuesta, por el otro, esa misma circunstancia favorece el trabajo independiente de ese núcleo de gestión. El escepticismo sobre el modelo y la indiferencia por sus trabajos, parecen abonar en nuestro caso la hipótesis de una falta de control democrático de estos procesos.

15) Si se echa en falta dicho control, no así el de la Administración, que siguió de cerca la implantación, algo lógico si reparamos en el hecho de que fue la que impulsó su desarrollo, la que diseñó la estrategia — cabe pensar que astutamente—, fijó los plazos, y movilizó a los agentes. El interés de la Administración fue crucial en el desarrollo del modelo, y su énfasis en la aplicación ortodoxa puso en evidencia la atención a la validación del mismo. Es una buena muestra de esa manera de gestionar que combina autonomía con dirección desde la distancia. La figura del inspector aparece como la de un mediador, un asesor, pero en una forma de paliar esa distancia, porque tampoco la Administración puede desprenderse de súbito de ciertas tradiciones, en particular los relativos al control de los centros.

16) La apuesta por una redefinición de la figura del inspector, aunque difiera de la que se presenta en las retóricas de las disposiciones —pero es

cierto que se redefine en el sentido apuntado en (15)—, llega de la mano de aquella otra, más evidente, de la figura del director. La profesionalización se antoja cercana, y se está trabajando en los perfiles. En nuestro caso, era evidente que el discurso abonaba un fortalecimiento de la figura del director en el ámbito discursivo o meramente simbólico, pero también en el de la gestión, a falta, de nuevo, de que se den las condiciones para hacerla efectiva. En este sentido, como en el del propio modelo, podemos sugerir, y así lo confirman las dinámicas examinadas en el capítulo quinto, que se está redefiniendo y experimentando el perfil, el modelo de dirección, antes de que se sancione su profesionalización.

17) A los profesores, en cambio, no se les fortalece, se les especializa. Y es sorprendente que esto llegue a cargo de una filosofía que hace fe de la horizontalidad, la transversalidad o los equipos y la colaboración; no sorprende tanto, si recordamos los supuestos que, más allá de la jerga, informan tales propuestas —vistas en los capítulos tercero y cuarto—, y que apuntan a la desagregación, la externalización, etc., en fin, la dispersión de las unidades de producción. Los profesores en sus aulas serán responsables del rendimiento de sus unidades, contribuyendo al rendimiento general. Desde un extremo, se les aleja de la gestión, que no de la responsabilidad, desde el otro, se les recluye en el aula, se les recuerda que lo central en la institución son los procesos de enseñanza-aprendizaje —la caja negra de los modelos de gestión—. En el aula, el profesor replicará los modelos de autoridad que encuentra en el centro. En nuestro caso todavía no puede apreciarse este último aspecto, porque las condiciones que protegen al profesor operan en este nivel sobre todo, pero las alusiones a la invasión de la intimidad del aula, a una mayor visibilidad sugieren pautas de mutua vigilancia —una de las implicaciones que hemos venido reseñando—. La realización de una adaptación al aula del modelo EFQM puede suponer tanto la instalación de lógicas de vigilancia, como la réplica en el aula de los modos de autoridad que operan a nivel de centro, pueden ser, en último término, el modo de implicar a un mayor número de profesores.

18) De hecho, la implicación de toda la plantilla permitiría extraer conclusiones que no están a nuestro alcance, relativas al modo en que se alteran las relaciones en el centro. En los límites de nuestra indagación, tan

sólo podemos recoger las suspicacias, el escepticismo o la indiferencia, en lo personal, y el desconocimiento en lo colectivo, con las repercusiones que ya hemos señalado. Este ha de ser, con todo, un elemento clave de análisis: qué reacciones desencadenaría una implantación total en un centro, qué repercusiones tendría en la práctica.

19) El modo en que está estructurada la práctica de los profesores sugiere que la aplicación de estos modelos al conjunto de la organización no requiere más que una radicalización de ciertos extremos: las pautas de gobierno, los límites de la docencia, los mecanismos de rendición de cuentas, etc., todos ellos en la dirección de un estrechamiento. Es evidente que el más importante de todos ellos es la devolución de responsabilidades dentro del propio centro, que habría de ser externamente sancionada, tal vez desde aquí surgiera la inseguridad que es vital a este tipo de formas de organización del trabajo, ello y la precarización de las condiciones laborales, claro.

20) Porque en realidad la gestión de calidad no propone una alteración seria de los formatos escolares, le interesan, se diría, tal cual perviven. El cambio se dirige al profesorado y los modos de extremar su productividad, de limitar sus defensas, de desarticular los vínculos colectivos. El formato fordista de la escuela (cada profesor, en su aula, cada unidad responsable de su rendimiento), la lógica taylorista que penetra el currículum (la progresión de la norma, y la diferenciación) no serían objeto de alteración, sino más bien se integrarían en una gestión postfordista de la organización, como ha ocurrido en ámbitos empresariales, donde una y otra lógica conviven y favorecen la dualización de las plantillas: una base amplia, sujeta a condiciones precarias y trabajando de acuerdo a criterios tayloristas de productividad, y un reducido núcleo rector, con mejores condiciones, y haciendo alarde de las nuevas formas de gestión y liderazgo. Burocratización para unos, dirección reforzada para los otros.

21) Condición del cambio de perfil del profesorado es su recualificación, que se ubica en los contextos de trabajo: la formación *in-service*. Menos costosa y más adecuada a la reconversión de los contenidos (el interés fija la propuesta) que la formación inicial, se ajusta mejor al modelo empresarial que descualifica al trabajador por su recualificación continua: la mejora profesional es sinónimo de actualización constante.

Consideramos que las conclusiones aquí desbrozadas han de situarse en dos conjuntos de condiciones. En primer lugar, como ya se ha dicho, en el horizonte de la lógica desreguladora/eficacista extremada que optimizaría la realización de los modelos de gestión de calidad, y sus implicaciones. En segundo lugar, y en lo que hace a las posibilidades de generalización, podría afirmarse que las implicaciones observadas en nuestro caso describen un escenario primigenio de introducción de estas tecnologías, en ausencia, insistimos, del entorno de mercado o cuasimercado en el que se integran, escenario común, por tanto para el conjunto de, como el nuestro, centros público de enseñanza secundaria. En este sentido, las peculiaridades del "caso" tienen que ver con situaciones y problemáticas a las que se han enfrentado, en general, nuestros centros (la heterogeneidad, el cambio social, etc.). Sabemos que las respuestas han sido semejantes en muchos casos, por lo que no es descabellado pensar que, como en el nuestro, en otros la gestión de calidad operara en la misma dirección, afectara de igual modo a las respuestas.

Los profesores de secundaria comparten aspectos culturales, ritos, tradiciones de trabajo, una muy similar estructura de la práctica, por lo que cabe pensar que los factores que mediarán en la recepción de estas propuestas serán las mismas. De estos, ya se ha señalado cuáles pueden favorecer y cuáles obstaculizar la implantación de estos modelos. En todos los casos, además, las inquietudes personales de determinados miembros de las plantillas, de los equipos directivos, sobre todo, pueden ser determinantes.

Allí donde estos modelos sean experimentados, es muy probable que generen procesos de intensificación para los implicados, como es muy posible que se reproduzca esa tendencia a articular una estructura paralela de gestión sólo atemperada por las tradiciones de participación y control democrático de cada centro. Como no es de esperar que se implique a todo el personal, es igualmente probable que se genere esa desconexión del profesorado no implicado de los trabajos de autoevaluación y mejora; al contrario, sería de interés estudiar un caso donde la experimentación afecte a todo el personal.

Si las inquietudes del personal implicado pueden ser determinantes, no menos han de serlo los intereses de los representantes de la Adminis-

tración en cada caso, la Inspección en particular, o, en términos más específicos, la forma en que estén construidas las relaciones del centro con aquéllos.

Podría darse el caso de que el modelo ensayado fuera otro. En principio sabemos que el modelo EFQM se ha ensayado en el antaño territorio MEC y en algunas comunidades autónomas. Sin embargo, creemos que cualquier modelo que parte de principios y supuestos semejantes generará, a grandes rasgos, idénticas consecuencias, porque idénticas serán sus pretensiones. El modelo es circunstancial, no así su sentido.

Como no parece que los profesores tengan definiciones muy elaboradas de la calidad, sino más bien un conjunto de nociones sobre los ciertas condiciones para el ejercicio adecuado de su profesión, las definiciones muy delimitadas de la calidad han de asimilarse a modelos o herramientas que hagan alarde de ellas (“eso de la calidad”). Como señala LAWN (1996), cabe entender la calidad de la enseñanza,

(...) Como una construcción social, un intento de hacer visibles y explícitos los imperativos prácticos e ideológicos de gestión en cada periodo. Sin embargo, la construcción social de la calidad de los profesores es un proceso controvertido... (pág. 62).

Así, cada periodo histórico, con sus determinaciones económicas, políticas y sociales, ha dado lugar a unas particulares representaciones de la calidad, que, a su vez, habrían operado en la reconstrucción de la consideración de la calidad de los profesores, de los perfiles profesional. Estas representaciones, no obstante, a las que contribuirían de manera decisiva los intereses o prioridades del Estado en cada momento, no escapan a una serie de *“tensiones entre la visión ideológica del profesor y la práctica, y entre la definición dominante del ‘buen profesor’ y la definición del propio profesor”* (pág. 71). En efecto, las políticas analizadas, fruto de la confluencia, por un lado, de modelos de innovación nacidas de la conjunción de las investigaciones sobre eficacia y el movimiento de mejora (que proporcionan definiciones de la ‘buena escuela’, de la ‘buena práctica’, las primeras, y de un profesionalismo “fortalecido”, las segundas), y, por otro, de modelos de gestión de la calidad (que, a su vez, y como hemos visto, verterían sobre las prácti-

cas elementos para su reestructuración, y para la redefinición del puesto de trabajo), portan precisas al tiempo que implícitas representaciones de la calidad que se topan con otras, como decimos, menos elaboradas, con los esquemas prácticos de los profesores.

Al comienzo de este capítulo hemos resumido una serie de aspectos que cabe incluir en esas representaciones de los profesores (el tamaño del centro, las *ratio*, los recursos, las infraestructuras, los aspectos motivacionales, la atención personalizada al alumno, etc.) que difícilmente pueden ser “empaquetadas”; como las culturas, las definiciones de los profesores de la calidad de su trabajo, son diversas, imprecisas, pero persistentes. La calidad que ahora les llega, como la de otras etapas, proyecta sobre su trabajo definiciones de las ‘buenas prácticas’, perfiles profesionales particulares, una nueva visión de la ‘buena escuela’. Y tal vez sea éste uno de los inconvenientes, el rechazo de los profesores a dejar que otros definan por ellos en qué consiste la calidad de su trabajo; intuyen, quizás, que en dicho proceso se les sustrae en gran medida el margen de configuración de sus prácticas y aun su profesión. La calidad levanta sospechas porque demasiado a menudo ha servido para poner a la profesión a los pies de los caballos, para legitimar cambios de interés para las administraciones. Si los profesores no ofrecen definiciones nítidas de la calidad es, seguramente, porque no las necesitan para ejercer su trabajo, y porque, como se ha dicho, entienden por calidad una serie de condiciones para dicho ejercicio. En este sentido, la gestión de calidad total, más allá de su procedencia lejana, que también, de la extrañeza que provoca su jerga, considerable por otra parte, que apela a la calidad como insignia del trabajo en los centros, choca probablemente con la inadecuación de un término que, por viciado, no puede ser el elemento que dispare o articule la reconstrucción de las prácticas. La gestión de calidad es, no lo olvidemos, una filosofía eficientista, y para los trabajadores, estajanovista, contiene, pues, promesas de una calidad discutible que incluso sus partidarios acaban por reconocer. Lo que en el modelo es un cambio cultural, para los profesores es una renuncia, el proceso ideológico por el cual el control de la calidad de su trabajo pasa a primer plano.

La formalización de un cierre discursivo que el último giro del discurso de la calidad habría contribuido a estrechar no encuentra paralelo en

las prácticas; al carácter etéreo —hasta indagar sus consecuencias, claro— de uno, sólo puede contraponerse otro de índole sustancialmente material. Si como afirma TYLER (1991) existen mitos legitimadores cosidos a las prácticas, y creencias subjetivamente compartidas ligadas a las racionalidades organizativas, no parece que la calidad pueda calificarse de lo primero para los profesores, ni que forme parte de las segundas en la racionalidad hasta ahora imperante. Quizás, por ello, se intente alterar. Porque de eso se trata: la gestión de la calidad es una tentativa de alterar la lógica de la organización escolar y vencerla hacia la (actual) racionalidad del mercado, antes, incluso, de que ésta se instale. Pero, nos tememos, o se opera al contrario —y entonces habrá que buscar otras fuentes de legitimación— o se buscan otros motivos menos gastados, que levanten menos suspicacias o provoquen menos hastío entre los principales destinatarios de esta nueva ideología: los profesores.

8.2.- ALCANCE DEL DISCURSO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. POSIBLES VÍAS DE INDAGACIÓN.

Las bases, cabe pensar, están puestas. Disponemos de un organismo dedicado a la producción de indicadores de calidad, a la realización de evaluaciones externas de los centros, colaborador de organismos internacionales en la provisión de datos y en la diseminación de programas de innovación; contamos con un prescripciones curriculares mínimas que, en función de su flexibilidad o, en cambio, su estrechez pueden determinar en mayor o menor medida los resultados, los productos del sistema, por más que esté completamente descentralizado; la Administración, al tiempo que liquidaba las últimas transferencias de competencias a las comunidades autónomas, ponía en marcha dinámicas de gestión y mejora de los centros orientadas a la autogestión, pero también a la dirección o conducción a distancia del sistema (gestiónese cada cual, pero todos del mismo modo); los modelos de gestión difundidos han encontrado eco ya en distintas comunidades y son muchos los centros, públicos y privados, que comienzan

a experimentarlos —algunos llevan años de ventaja—, como han hallado acomodo en las propias administraciones, que diseñan la gestión de sus unidades de acuerdo a semejantes filosofías; la formación en centros va ganando protagonismo, antes para legitimar iniciativas de las administraciones que para fomentar el trabajo colectivo y la coherencia de las prácticas en los centros, deviniendo una suerte de “contenedores” —expresión al uso en el ámbito de la producción cultural— prestos a variar sus contenidos en función de las urgencias o prioridades del momento, que no suelen coincidir con las de los protagonistas; y las prácticas políticas de desregulación, que estimulan la iniciativa privada, cuando no la financian, en detrimento de una “aseguramiento” (aquí, sí) de las condiciones para la calidad en los centros, continúan ensanchando territorios a pesar de las denuncias o aun la repercusión mediática de las mismas (es, al parecer, una dinámica imparable).

En (o sobre) el sistema educativo español operan ya una variedad de tecnologías de control de la calidad, a la espera de que se den las condiciones para una radicalización de las propuestas: la publicidad de los resultados y los listados de excelencia, las políticas de recompensas, la dualización por la vía de los hechos de la oferta... Dispuestos los mecanismos, se trabaja en el seno de la profesión: profesionalización de la dirección —especialización, entonces, de la gestión—, como de otras figuras (psicopedagogos, orientadores, terapeutas, etc.), que permiten diferenciar tratamientos dentro de los mismos centros, van despejando el panorama a uno profesores progresivamente reducidos a la docencia.

Se va perdiendo el sentido público del proyecto escolar, que adopta ahora el carácter de misión institucional, y se concretará en la visión del director, a la sazón, líder del centro. Estrechado el campo de actuación de los profesores el poder de penetración de las citadas tecnologías no puede sino aumentar: delimitado el campo de actuación, únicamente resta precisar las responsabilidades. La necesaria interrelación entre la lógica de gestión del sistema y la de los centros, que, pareciera, avanza con lentitud, no debiera llevarnos a engaño: de igual modo que progresa la lógica desreguladora, es de esperar que lo haga aquella otra que traduce las presiones externas de competitividad y supervivencia entre escuelas, en competitividad y supervivencia de los profesores.

Cierto es que disponen los profesores todavía de defensas estructurales. No puede decirse lo mismo, nos parece, de la articulación política del colectivo, que se diría asiste entre perplejo y cabreado a la proliferación de problemas, demandas, acusaciones, déficits, etc. La lógica del mercado no trabaja precisamente para integrar al colectivo, pretende, más bien debilitarlo, como hemos visto en el caso de otros países. Son factores que, con el tiempo, pueden mediar en el derrumbe de alguna de esas defensas, para algunos ancladas en el pasado, para otros todavía garantía de la profesión.

Esta tesis deja la cuestión cuando suenan los tambores de una ley de la calidad, y a estas alturas no se nos ocurre un apelativo ajustado a los tiempos. Como todas las leyes, es de esperar un fuerte componente sancionador de prácticas y dinámicas ya en funcionamiento, más que propuestas novedosas o refundaciones del sistema. Cuando todavía no se han apagado los ecos de la última gran reforma, ya parece, a tenor de las prácticas analizadas y las disposiciones que han ido surgiendo desde entonces, que la reforma ha sido reformada desde dentro. Claro que es necesario festejar públicamente el evento, vestirlo con ropajes si no novedosos al menos populares, y dar carta de legitimidad a la ola recesiva que, en lo educativo —¿como en lo económico?—, parece seguir inevitablemente a la ola progresista. No es este el espacio para imputaciones (nos remitimos al capítulo quinto), sí para destacar el trazado inequívoco que sigue un discurso, en España como en otros países, erigido en hegemónico en el campo de la educación. Varían los tiempos, los plazos, tal vez, pero, a fuerza de parecer derrotista, no el sesgo. La curva puede, es cierto, experimentar repuntes en momentos determinados, pero la función se antoja la misma.

Con todo, quedan, evidentemente, aspectos por analizar. Trataremos, sin ánimo de ser exhaustivos, de sugerir algunos.

En primer lugar, es urgente analizar el devenir de estos modelos de gestión de la calidad. Desconocemos cuál será el interés de las administraciones, pero la semilla está plantada.

En segundo lugar, y en relación a lo anterior, sería interesante estudiar las implicaciones de un modelo tal en el conjunto de un centro, y, más aún, de un cierto perímetro geográfico, esto es: (1) ¿qué consecuencias se siguen de la implantación de un modelo de gestión de calidad en el que

está implicado todo el personal de un centro?, y (2) ¿qué efectos produce su implantación en todos los centros de una circunscripción?

En tercer lugar, es necesario seguir midiendo el alcance de las tecnologías y prácticas analizadas: (a) hasta dónde llegan las evaluaciones externas, con qué formatos, qué uso se pretende hacer de los datos, en fin, cuál es el sentido de las evaluaciones; (b) hasta dónde se lleva la desregulación, qué límites se eliminan, que condiciones de igualdad se suprimen, que prácticas se amparan, etc.; (c) hasta qué extremos se estrechan los mínimos curriculares, qué aspecto cobran las diversificaciones y otras medidas diferenciadoras, cómo afectan las evaluaciones o los exámenes nacionales a las prácticas de los profesores; (d) qué impulso se da a la profesionalización de la dirección, y qué perfiles de director se promocionan; (e) cómo se altera, si así ocurriera, la formación de los profesores, en especial, la relación entre formación inicial y permanente; (f) qué competencias se confiere a los centros para ampliar sus márgenes de selección del alumnado, etc.

En cuarto lugar, y en el ámbito macro, es de interés analizar los cambios en los modos y relaciones de producción que pudieran avisar de futuras transformaciones, visto que resultan determinantes en todos los sentidos; en esta dirección, es especialmente importante hacer un seguimiento de las políticas que promocionan los organismos internacionales, directamente, o por mediación de agencias nacionales. Tan importantes son los cambios como la lectura que se hace de ellos, y las propuestas que siguen a ésta. Lectura que, ahora ya lo sabemos, opera en contextos diversos, bajo distintas apariencias.

Son, en fin, apuntes para la continuación y ampliación del estudio de un discurso descomunal al tiempo que escurridizo, frente al cual no cabe otro remedio que cuestionar nuestras preconcepciones, el punto hasta el cual, también nosotros, estamos socializados.

BIBLIOGRAFIA.

AA. VV. (1998), **Escolarización plena y "estagnación"**. Cuadernos de Pedagogía, nº 268. Abril 1998. pp. 38-41.

ABERCROMBIE, N. (1982), **Clase, estructura y conocimiento**. Península.

ÁLVAREZ, M. (1999), **El modelo empresarial, en la cultura de la educación**. Madrid. Cuadernos de Pedagogía, nº 285, Noviembre 1999. pp. 86-89.

-(1998), **¿Qué tipo de calidad para los centros educativos?** V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. "Las organizaciones Educativas ante los retos del siglo XXI". Madrid. 1998. pp. 263-273.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1998), **La escuela: servicio o beneficio**. Cuadernos de Pedagogía, nº 265. pp. 80-85. Enero 1998.

-(1996), **Yo también quiero ser eficaz**. Cuadernos de Pedagogía, nº 247. pp. 78-82. Mayo 1996.

-(1992), **La ética de la calidad**. Cuadernos de pedagogía, nº 199, pp. 8-12. Enero 1992.

ALVAREZ-TOSTADO, C. (1997), **Calidad de la educación. Entre el eslogan y la utopía**. Buenos Aires. Ed. Magisterio del Río de la Plata.

-(1989), **La calidad de la educación: análisis de un discurso**. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense.

ALVARO PAGE, M. (1992), **Indicadores Educativos. El proyecto OCDE**. Cuadernos de Pedagogía, nº 199, pp. 13-17. Enero 1992.

ANDERSON, C. A y BOWMAN, M. J., **Theoretical considerations in educational planing.** En BLAUG, M. (Ed.) (1969), **Economics of Education 1 & 2.** Middlesex, England. Penguin Books.

ANGULO RASCO, J.F. (1993), **Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas.** Cuadernos de Pedagogía, nº 219, pp. 8-15. Noviembre 1993.

-(1993), **Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación.** Cuadernos de Pedagogía, nº 219, pp. 33-39. Noviembre 1993.

-(1992), **El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia.** Cuadernos de Pedagogía, nº 206, pp. 62-66. Sept. 1992.

ANGUS, L. (1994), **Sociological Analysis and Education Management: the social context of the self-managing school.** British Journal of Sociology of Education, Vol. 15, nº 1, 1994. pp. 79-91.

ANTÚNEZ, S. (1997), **Mejorar la dirección en época de turbulencias.** Cuadernos de Pedagogía, nº262, pp 44-49. Octubre 1997.

-(1994), **La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación.** Revista de educación, nº 304. pp. 81-111.

APPLE, M.W. (1996), **El conocimiento oficial. La educación democrática en una era neoconservadora.** Barcelona. Paidós.

-(1988), **Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y restauración conservadora.** Revista de educación, nº 286. pp. 167-182.

-(1987), **Educación y poder.** Barcelona. Paidós/MEC.

BAEZ DE LA FE, B.F. (1991), **El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa.** Revista de Educación, nº 294. pp. 407-428.

BALL, S.J. (1997), **Good Scholl/Bad School: paradox and fabrication.** British Journal of Sociology of Education, Vol. 18, nº 3, 1997. pp. 317-337.

- (1993a), Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA.** British Journal of Sociology of Education, Vol. 14, nº 1, 1993. pp. 3-19.
- (1993b), La gestión como tecnología moral.** En BALL, S.J.(Comp.), **Foucault y la educación. Disciplinas y saber.** Madrid. Morata.
- (1989), Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona. Paidós.

BARDIN, L. (1986), Análisis de contenido. Madrid. Akal.

BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1998), El nivel educativo sube. Madrid. Morata.

BEARE, H., CALDWELL, B.J. & MILLIKAN, R.H. (1992), Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección. Madrid. La Muralla.

BELTRAN, F. (1995), Organización Escolar y Construcción de Hegemonía. Rev. Kikiriki, nº 35. Diciembre-Febrero 1995. pp. 42-48.

- (1994), ¿Lee a John Dewey la nueva derecha?** Cuadernos de Pedagogía, nº 231. Diciembre 1994. pp. 80-6.
- (1991), Política y reformas curriculares.** Valencia. Universitat de València.

BELTRAN, F. Y SAN MARTIN, A (2000), Diseñar la coherencia escolar. Madrid. Morata.

- (1996), ¿Autoevaluación institucional?** Cuadernos de Pedagogía, nº 244. Febrero 1996. pp. 80-85.
- (1993), La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?** Cuadernos de pedagogía, nº 219. Noviembre 1993. pp. 16-21.
- (1989), Guía para el estudio organizativo de centros escolares.** Valencia. Nau Llibres.

BELTRAN VILLALVA, M. (2000), Perspectivas sociales y conocimiento. Barcelona. Anthropos.

- (1991), **La realidad social**. Madrid. Tecnos.
- BELL, J. (1993), **Doing your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science**. Buckingham-Philadelphia. Open University Press.
- BERGER, P.L. Y LUCKMANN, T. (1995), **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1998), **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid. Morata.
- (1993), **La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)**. Madrid. Morata.
- (1990), **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. Barcelona. El Roure.
- BLAUG, M. (Ed.) (1969), **Economics of Education 1 & 2**. Middlesex, England. Penguin Books.
- BOURDIEU, P. (1997), **Razones prácticas**. Barcelona. Anagrama.
- (1996), **Cosas dichas**. Barcelona. Gedisa.
- (1988), **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Taurus.
- (1985), **¿Qué significa hablar?** Madrid. Akal.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. J. D. (1995), **Respuestas. Por una antropología reflexiva**. México. Grijalbo.
- BOVÉ, P.A. (1996), **En la estela de la teoría**. Universitat de València. Càtedra.
- BRASKAMP, L.A., BRANDENBURG, D. C. y ORY, J. C. (1984), **Evaluating teaching effectiveness**. Beverly Hills. Sage.
- CAMPS, V. (1999), **Paradojas del individualismo**. Barcelona. Crítica.

- CARR, W. (1993), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla. Díada.
- CASTORIADIS, C. (1998), **El ascenso de la insignificancia**. Madrid. Cátedra /Universitat de València.
- (1995), **Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto**. Barcelona. Gedisa.
- C.E.E. (2001), **"Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1999-2000"**. Página web del C.E.E.
- (2000), **"Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1998-99"**. Página web del C.E.E.
- (1998), **"Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97"**. Centro de Publicaciones del MEC.
- CERDÁN VICTORIA, J. (1996), **La gestión de recursos. Las escuelas españolas a estudio**. Cuadernos de Pedagogía, nº 246. Abril 1996. pp. 58-64.
- COBO SUERO, J. M. (1995), **El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico**. Revista de educación, nº 308. pp. 353-373.
- COHEN, M. (1996), **Problemas clave que enfrentan las autoridades educativas estatales**. En ELMORE, R. F. (Ed.), **La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa**. México. Fondo de Cultura Económica. pp. 291-332.
- COOD, J. (1989), **Filosofía en acción**. En BATES, R. y Otros (Eds.), **Teoría crítica de la administración educativa**. Valencia. Universidad de Valencia. pp. 154-170
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990), **Métodos de Investigación educativa**. Madrid, La Muralla.

COLECTIVO 2005, (1981), Calidad de la enseñanza y escuela democrática.
Madrid. Popular.

COLEMAN, J. S. (1987), Microfoundations and Macrosocial Behavior. En
ALEXANDER, J. C., GIESEN, B., MÜNCH, R., SMELSER, N.J. (Eds),
The Micro-Macro Link. Berkeley, Los Angeles, London. University
of California Press. pp. 153-175.

COLLINS, R. (1987), Interaction Ritual Chains, Power and Property: The
Micro-Macro Connection as an Empirically Based Theoretical Pro-
blem. **ALEXANDER, J. C., GIESEN, B., MÜNCH, R., SMELSER, N.J.**
(Eds), The Micro-Macro Link. Berkeley, Los Angeles, London. Uni-
versity of California Press. pp. 193-206.

COOMBS, P. H. (1985), La crisis mundial en la educación. Perspectivas
actuales. Madrid. Aula XXI/Santillana.

CORAGGIO, J.L y TORRES, R.M. (1997), La educación según el Banco
Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires.
Miño y Dávila Editores.

CHOMSKY, N. & DIETRICH, H. (1997), La aldea global. Buenos Aires.
Txalaparta.

CHUBB, J. y MOE, T.M. (1990), Politics, markets and America's Schools.
Washington. The Brookings Institution.

DAVID, J. L. (1996), La reestructuración en marcha: lecciones de los distri-
tos pioneros. En **ELMORE, R. F. (Ed.), La reestructuración de las es-**
cuelas. La siguiente generación de la reforma educativa. México.
Fondo de Cultura Económica. pp. 243-290.

DELEUZE, G. (1990), ¿Qué es un dispositivo?, en AA.VV., Michael Fou-
cault, Filósofo. Barcelona. Gedisa, 1990.

DE MARINIS CUNEO, P. (1999), **Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)**. En RAMOS TORRE y GARCÍA SELGÁS (Eds.), **Globalización, riesgo y reflexividad**. Madrid. C.I.S.

DOHERTY, G.D. (1994), **The concern for quality**. En DOHERTY, G.D. (Ed.), **Developing Quality Systems in Education**. London-New York. Routledge. pp. 3-34.

DUBIEL, H. (1993), **¿Qué es neoconservadurismo?** Barcelona. Anthropos.

ELLIOTT, J. (1997), **Quality asserance, the educational standars debate, and the commodification of educational research**. The Curriculum journal. Vol 8, nº 1, Spring 1997. pp. 63-83.

(1993), **Conocimiento, poder y evaluación del profesor**. En CARR, W., **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla. Díada. pp. 155-174.

-(1992a), **¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?** Cuadernos de Pedagogía, nº 206. Septiembre de 1992. pp. 56-60.

-(1992b), **¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa? II**. Cuadernos de Pedagogía, nº 207. Ocutbre 1992. pp. 44-47.

ELMORE, R. F. (1996), **El cambio de la estructura en las escuelas públicas. Introducción**. En ELMORE, R. F. (Ed.), **La reestruccturación de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa**. México. Fondo de Cultura Económica. pp. 17-47.

ESCUADERO, J. M. (1999), **De la calidad total y otras calidades**. Madrid. Cuadernos de Pedagogía, nº 285, Noviembre 1999. pp. 77-84.

-(1998), **Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas**. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. "Las organizaciones Educativas ante los retos del siglo XXI". Madrid. 1998. pp. 201-216.

ETKIN, J. R. (1993), **La doble moral de las organizaciones**. Madrid. McGraw-Hill.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998), **La perspectiva sociológica. Una aproximación a los fundamentos del análisis social**. Madrid. Tecnos.
-(1990), **Educación, formación y empleo**. Madrid. C.I.D.E./EUDEMA.
-(1986), **Integrar o segregar**. Barcelona. Laia.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y LEVIN, H. M. (1989), **Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa**. *Revista de Educación*, nº 289. pp. 49-64.

FERRATER MORA, J. (1994), **Diccionario de Filosofía**. Barcelona. Ariel.

FORSTER, N. (1994), **The analysis of company documentation**. En CASSELL, C. & SYMON, G. (Eds.), **Qualitative methods in organizational research. A practical guide**. London. SAGE Publications. pp. 147-166.

FOUCAULT, M. (1999), **El orden del discurso**. Barcelona. Tusquets.
-(1996), **Vigilar y castigar**. Madrid. Siglo XXI.
-(1991), **Saber y verdad**. Madrid. La Piqueta.
-(1980), **Microfísica del poder**. Madrid. La Piqueta.

GABILONDO, A. (1990), **El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente**. Barcelona. Anthropos.

GENTILI, P. (1999), **Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo**. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 286. Diciembre 1999. pp. 96-101.
-(1997), **El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina**. *Rev. Archipiélago*, nº 29. pp. 56-65.

- GERSTEIN, D. (1987), **To Unpack Micro and Macro: Link Small with Large and Part with Whole**. En ALEXANDER, J. C., GIESEN, B., MÜNCH, R., SMELSER, N.J. (Eds), **The Micro-Macro Link**. Berkeley, Los Angeles, London. University of California Press. pp. 86-111.
- GIDDENS, A. (1998), **Sociología**. (Tercera edición revisada). Madrid. Alianza Editorial.
- (1995), **La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- (1993), **Consecuencias de la modernidad**. Madrid. Alianza.
- GIESEN, B. (1987), **Beyond Reductionism: Four Models Relating Micro and Macro Levels**. ALEXANDER, J. C., GIESEN, B., MÜNCH, R., SMELSER, N.J. (Eds), **The Micro-Macro Link**. Berkeley, Los Angeles, London. University of California Press. pp. 337-355.
- GIL ESCUDERO, G. (1998), **"El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto Pisa) de la OCDE"**. Página web del INCE.
- GIL TRAVER, F. (1999), **"Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares. Perspectiva española en el marco del Proyecto de Indicadores de los sistemas educativos de la OCDE"**. Página web del INCE.
- GIMENO, J. (2000), **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid. Morata.
- (1998), **Poderes inestables en educación**. Madrid. Morata.
- (1997), **Entre la comunidad y el mercado**. Cuadernos de Pedagogía, nº 262. Octubre 1997. pp. 50-56.
- (1993), **El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?** Cuadernos de Pedagogía, nº 219. Noviembre 1993. pp. 22-27.
- (1992), **Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica**. Cuadernos de Pedagogía, nº 209. Diciembre 1992. pp. 62-68.

- (1988), **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid. Morata.
- (1987), **La reforma cualitativa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria**. En **Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza**. Consejo Escolar del Estado. Madrid. 1987.
- (1982), **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid. Morata.
- GIROUX, H.A. (1993), **La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la era moderna**. Madrid. Siglo XXI.
- (1984), **La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro**. *Revista de Educación*, nº 274. pp. 5-24.
- GORZ, A. (1998), **Misericordias del presente, riqueza de lo posible**. Barcelona. Paidós.
- GRAY, J. & WILCOX, B. (1995), **Good School, Bad School. Evaluating Performance and Encouraging Improvement**. Buckingham. Open University Press.
- GRIFFIN, P. (1991), **Monitoring school achievements**. Victoria. Deakin University.
- HACKMAN, J. R. & WAGEMAN, R. (1995), **Total Quality Management: Empirical, Conceptual, and Practical Issues**. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 40, nº 2, 1995. pp. 309-342.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994), **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona, Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996), **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid. Morata.
- (1985), **The Micro-Macro Problem in the Sociology of Education**. En BURGESS, R. G., **Issues in Educational Research: Qualitative Methods**, pp. 21-47. London & Philadelphia, Falmer Press.

HARLAND, J. (1996), **Evaluation as realpolitik**. En SCOTT, D. & USHER, R. (Eds.), **Understanding Educational Research**. London & New York. Routledge. pp. 91-105.

HATCHER, R. (1994), **Market Relationships and the Management of Teachers**. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, nº 1, 1994. pp. 41-61.

HAWES, H. y STEPHENS, D. (1990), **Questions of quality: primary education and development**. Burnt Mill, Harlow. Longman.

HOPKINS, D. (Ed.) (1987), **Improving the Quality of Schooling. Lessons from de OCDE International School Improvement Project**. London-New York. Falmer Press.

INCE (2001a), **"Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos"**. Página web del INCE.

-(2001b), **"Evaluación de la educación primaria 1999"**. Página web del INCE.

-(2001c), **"Evaluación de la función directiva 2000"**. Página web del INCE.

-(1999), **"Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Escolar. Proyecto Piloto Europeo"**. Madrid. MEC.

-(1998a), **"Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados"**. Página web del INCE.

-(1998b), **"Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria 1997"**. Madrid. MEC.

-(1998c), **"Plan de Actuación 1998-1999"**. Página web del INCE.

-(1996), **"Proyecto Global del INCE. Actualización del Plan de Actuación 1994-1997"**. Página web del INCE.

INGLEHART, R. (1991), **El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas**. Madrid. CIS/Siglo XXI.

- KELLE, U. (1995), An Overview of Computer-aided Methods in Qualitative Research. En KELLE, U. (Ed.), Computer-aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice. London SAGE. pp. 1-17.**
- KENWAY, J. (1993), La educación y el discurso político de la nueva derecha. En BALL, S. J. (Comp.), Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid. Morata.**
- KING, N. (1994), The qualitative research interview. En CASSELL, C. & SYMON, G. (Eds.), Qualitative methods in organizational research. A practical guide. London. SAGE Publications. pp. 14-36.**
- KIRK, G. (1989), El currículum básico. Barcelona. Paidós/MEC.**
- KOGAN, M. (1993), La responsabilidad y la profesionalidad del profesor. En CARR, W., Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción. Sevilla. Díada. pp. 101-111.**
- KUSHNER, S. (1997), Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad? Cuadernos de Pedagogía, nº 262, pp. 77-83. Octubre 1997.**
- LANZA, H. M. (1996), La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad. Madrid, España, Febrero 1996.**
- LARSON, M. S. (1989), Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. Rev. de educación, nº Extraordinario 1989, pp. 199-225.**
- (1988), El poder de los expertos: ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología. Rev. de educación, nº 285, pp. 151-189.**

- LAWN, M. (1996), **Social Constructions of Quality of Teaching**. En
LAWN, M., **Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship
in Teaching**. London-Washington. Falmer Press.
- LE MOUËL, J. (1992), **Crítica de la eficacia**. Barcelona. Paidós contextos.
- LERENA, C., (1989) **De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia**. Madrid. Política y Sociedad, 3.
pp. 91-99.
- LEWIS, J. (1989), **L'école prix d'excellence: avec les meilleures entreprises
pour modele**. Bruselas. De Boeck.
- LINDLOF, T. R. (1995), **Qualitative communication research methods**.
Thousand Oaks, California. SAGE Publications.
- LOPEZ RUPEREZ, F. (1998), **"Gestión de Calidad en Educación. Hacia
unos centros educativos de calidad"**. Página web del MEC.
-(1994), **La gestión de calidad en educación**. Madrid. La Muralla.
- LUCKMANN, T. (1996), **Teoría de la acción social**. Barcelona. Paidós.
- LUNDGREN, U. P. (1992), **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid. Morata.
-(1988), **Nuevos desafíos para los profesores y para la formación
del profesorado**. Revista de educación, nº 285. pp. 293-330.
- MARAVALL, J.M. (1984), **"La Reforma de la Enseñanza"**. Barcelona, Laia.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998), **Calidad de la enseñanza en tiempos
de cambio**. Madrid, Alianza Editorial.
- MARSHALL, H. (1994), **Discourse analysis in an occupational context**. En
CASSELL, C. & SYMON, G. (Eds.), **Qualitative methods in organiza-**

tional research. A practical guide. London. SAGE Publications. pp. 91-106.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1998), **Reingeniería de procesos en los centros educativos. ¿Entre el gerencialismo y la organización-ficción? V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. "Las organizaciones Educativas ante los retos del siglo XXI"**. Madrid. 1998. pp. 131-154.

MARTIN SECO, J.F. (1995), **La farsa neoliberal**. Madrid. Temas de Hoy.

MATURANA, H. (1995), **La realidad: ¿objetiva o construida?** Barcelona. Anthropos. Tomo I.

MEC (1999a), **"Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos (II)"**. Madrid. MEC.

-(1999b), **"Premio a la Calidad en Educación"**. Página web del MEC.

-(1998a), **"Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos"**. Madrid. MEC.

-(1998b), **"Plan de Gestión de la Calidad en Educación. Evolución del Plan Anual de Mejora"**. Página web del MEC.

-(1997a), **"La Gestión de Calidad en Educación"**. Página web del MEC.

-(1997b), **"Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Guía para la Autoevaluación de los centros"**. Madrid. MEC-Argentaria.

-(1994), **"Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación"**. Comunidad Escolar, nº 438-440. Febrero 1994.

-(1989), **"Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo"**. Madrid. MEC.

-(1987), **"Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate"**. Madrid. MEC.

MONTES, P., (1996), **El desorden neoliberal**. Madrid. Trotta.

MORGENSTERN, S. (1987), **Crisis de acumulación y respuesta educativa de la "nueva derecha"**. Revista de educación, nº 283. pp. 63-78.

MÜNCH, R. (1987), **The Interpenetration of Microinteraction and Macrostructures in a Complex and Contingent Institutional Order**. ALEXANDER, J. C., GIESEN, B., MÜNCH, R., SMELSER, N.J. (Eds), **The Micro-Macro Link**. Berkeley, Los Angeles, London. University of California Press. pp. 319-336.

MUÑOZ REPISO, M. (1998), **¿Qué tipo de calidad para los centros educativos?** V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. "Las organizaciones Educativas ante los retos del siglo XXI". Madrid. 1998. pp. 241-252.

-(1996), **La calidad como meta**. Cuadernos de Pedagogía, nº 246, pp.52-57. Abril 1996.

MUÑOZ VITORIA, F. (1997), **Indicadores Educativos. Modelos y ejemplos**. Cuadernos de Pedagogía, nº 256. Marzo 1997. pp. 54-61.

MURGATROYD, S. y MORGAN, C. (1993), **Total Quality Management and the school**. Buckingham-Bristol. Open University Press.

N.C.E.E. (1985), **Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa (1)**. National Commission on Excellence in Education, U. S. Secretary of Education. Revista de Educación, nº 278. pp. 135-153.

NEAVE, G. (1995), **Las políticas de calidad: desarrollos en Enseñanza Superior en Europa Occidental**. Revista de Educación, nº 308. pp. 7-29.

-(1992), **The Teaching Nation. Prospects for teachers in European Community**. Oxford. Pergamon Press.

NISBET, J. & WATT, J. (1984), **Case Studies**. En BELL, J., BUSH, T., FOX, A., GOODEY, J. & GOULDING, S. (Eds.), **Conducting Small-Scale**

- Investigations in Educational Management.** London. Harper & Row. pp. 72-92.
- NORRIS, N. (1998), Evaluación, Economía e Indicadores de Rendimiento.** Heuresis. Vol. 1, n° 2.
- OCDE (1994), Making education count: developoing and using international indicators.** París. OCDE.
- (1993), Education at a Glance. OCDE Indicators.** París. CE-RI/OCDE.
- (1992), High-quality education and training for all.** Paris. OCDE.
- (1991), Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe internacional.** Madrid-Barcelona. MEC/Paidós.
- (1990), The teacher today.** París . OCDE.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994), Sociología política de las reformas educativas.** Madrid. Morata.
- POURTOIS, J. P. y DESMET, H. (1992), Epistemología e instrumentación en ciencias humanas.** Barcelona. Herder.
- PUENTE AZCUTIA, J. (1999), "La administración educativa y las instituciones para la evaluación del sistema educativo".** Página web del INCE.
- RAYWID, M. A. (1996), ¿Se debe cambiar la manera en que están dirigidas las escuelas?** En **ELMORE, R. F. (Ed.), La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa.** México. Fondo de Cultura Económica. pp. 183-240.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L., y LAGERWEIJ, N. (1997), Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.** Madrid. Aula XXI/Santillana.

- RICHARDS, S. (1994), **The consumer paradigm in public management**. En DOHERTY, G.D. (Ed.) **Developing Quality Systems in Education**. London-New York. Routledge. pp. 35-51.
- RIFKIN, J. (2000), **La era del acceso. La revolución de la nueva economía**. Barcelona. Paidós.
- ROSE, N. (1997), **El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo**. Rev. Archipiélago, nº 29. pp. 25-40.
- ROSS, K.N. & MAHLCK, L. (Eds.) (1990), **Planning the quality of education: the collection and use for data for informed decision-making**. Oxford & Paris. Pergamon Press/UNESCO.
- SAID, E.W. (1996), **Representaciones del intelectual**. Barcelona. Paidós.
- SANTANA, P.J. (1996), **La gestión de la calidad total en educación: ¿Un nuevo modelo organizativo?** Comunicación presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona. Noviembre de 1996.
- SANTE DI POL, R. (1987), **Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo**. Revista de educación, nº 283. pp. 37-62.
- SASSEN, S. (2000), **Para que funcione la economía global: el papel de los estados nacionales y los organismos privados**. Página Web de la UNESCO. Impreso en Septiembre de 2000.
- SAUL, J.R. (1997), **La civilización inconsciente**. Barcelona. Anagrama.
- SCHMELKES, S. (1999), **La evaluación de los centros escolares**. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Estados Iberoamericanos. OIE, Internet, servidor MEC.

- SCOTT, D. & USHER, R. (1996), **Understanding educational research**. Londres. Routledge.
- SEARLE, J. R. (1997), **La construcción de la realidad social**. Barcelona. Paidós.
- SENNETT, R. (2000), **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona. Anagrama.
- SKILBECK, M. (1988), **El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo)**. Revista de Educación, nº 286. pp. 35-60.
- SLATER, F. (Ed.) (1985), **The quality controllers: a critique of the White Paper "Teaching Quality"**. London. University of London/Heinemann.
- SOLMON, L. C. (1989), **Calidad de la Educación, Economía de la**. En HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T., **Enciclopedia Internacional de la Educación**. MEC/Vicens-Vives. pp. 688-695.
- TERRÉN, E. (1999), **Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia**. Barcelona. Anthropos/Universidade da Coruña.
- THERBORN, G. (1987), **La ideología del poder y el poder de la ideología**. Madrid. Siglo XXI.
- TIANA, A. (1997a), **Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden**. Cuadernos de Pedagogía, nº 256. Marzo 1997. pp 50-53.
- (1997b), **Indicadores Educativos. Radiografía de los centros**. Cuadernos de Pedagogía, nº 256. Marzo 1997. pp 62-64.

- TORANZOS, L. (1996), **El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa**. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Estados Iberoamericanos. OIE, Internet, servidor MEC.
- TOURAINÉ, A. (1993), **Crítica de la modernidad**. Madrid. Temas de hoy.
- TRIBUS, M. (1994), **Total Quality Management in education. The theory and how to put to work**. En DOHERTY, G.D. (Ed.) **Developing Quality Systems in Education**. London-New York. Routledge. pp. 83-105.
- TYLER, W. (1991), **Organización Escolar**. Madrid. Morata.
- VAZQUEZ MEDEL, M. A., (1997), **Discurso**, en Ortiz y Lanzeros, **Diccionario de Hermenéutica**. Ed. Universidad de Deusto.
- WEST-BURNHAM, J. (1992), **Managing quality in schools: a TQM approach**. Harlow. Longman.
- WHITHAKER, P. (1998), **Cómo gestionar el cambio en contextos educativos**. Madrid. Narcea.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D. (1999), **La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación**. Madrid. Morata.
- WILLIAMS, R. (1982), **Cultura. Sociología de la comunicación y el arte**. Barcelona. Paidós.
- (1980), **Marxismo y literatura**. Península.
- WILSON, J.D. (1992), **Cómo valorar la calidad de la enseñanza**. Barcelona. Paidós-MEC.
- WIPPLER, R. & LINDENBERG, S. (1987), **Collective Phenomena and Rational Choice**. En ALEXANDER, J. C., GIESEN, B., MÜNCH, R., SMELSER, N.J. (Eds), **The Micro-Macro Link**. Berkeley, Los Angeles, London. University of California Press. pp. 135-152.

WOODS, P. (1987), **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona-Madrid. Paidós/MEC.

WRAGG, E. C. (1984), **Interviews.** En BELL, J., BUSH, T., FOX, A., GOODEY, J. & GOULDING, S. (Eds.), **Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management.** London. Harper & Row. pp. 177-197.

DIPOSICIONES LEGALES:

-Ley General de Educación (1970).

-Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (1978).

-Real Decreto 69/1981 y Real Decreto 710/1982 (Programas Renovados para los ciclos Inicial y Medio de la Educación General Básica).

-Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria.

-Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación.

-Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

-Real Decreto 1004/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. (BOE 152, de 26 de Junio de 1991).

-Resolución de 28 de Mayo de 1993 por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la ESO (BOE 135/93, de 7 de Junio de 1993).

-Real Decreto 928/1993, de 18 de Junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE 160/93, de 6 de Julio de 1993).

-Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros.

-Real Decreto 82/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria (BOE 45/96, de 21 de Febrero de 1996).

-Real decreto 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 45/96, de 21 de Febrero de 1996).

-Real decreto 2192/1995, de 28 de Diciembre, por el que se regula la Acreditación para el Ejercicio de la Dirección en los Centros Docentes Públicos (BOE 312/95, de 30 de Diciembre de 1995).

-Orden de 10 de Enero de 1996 por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BOE 12/96, de 13 de Enero de 1996).

-Orden de 21 de Febrero de 1996 sobre la Evaluación de los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 52/96, de 29 de Febrero de 1996).

-Orden de 29 de Febrero de 1996 por la que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación (BOE 54/96, de 2 de Marzo de 1996).

-Resolución de 12 de Abril de 1996 por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la ESO (BOE 107/96, de 3 de Mayo de 1996).

-Orden de 3 de Agosto de 1996 que modifica la orden de 29 de Febrero de 1996 y adapta la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación a la estructura del MEC (BOE 191/96, de 8 de Agosto de 1996).

-Resolución de 15 de Enero de 1998 por la que se convoca procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos del ámbito de gestión del MEC (BOE 24/98, de 28 de Enero de 1998).

-Resolución de 20 de Febrero de 1998 por la que se convocan ayudas económicas para la organización de actividades de formación del profesorado durante el año 1998 (BOE 75/98, de 28 de Marzo de 1998).

-Instrucciones por las que se regula el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora de los Centros Públicos dependientes del MEC. 5 de Septiembre de 1996. Comunidad Escolar, 25 de Septiembre de 1996.

-Resolución de 2 de Septiembre de 1997 por la que se dictan Instrucciones para la aplicación y desarrollo del Plan Anual de Mejora en los Centros Públicos dependientes del MEC. (BOE de 16 de Septiembre de 1997).

-Resolución de 27 de Mayo de 1998 por la que se dictan Instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Docentes (BOE 131, de 2 de Junio de 1998).

-Orden de 9 de Junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora en los Centros docentes públicos dependientes del MEC y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación. (BOE de 13 de Junio de 1998).

-Orden de 14 de Septiembre de 1998 por la que se regula la creación del Premio a la calidad en educación. (BOE de 2 de Octubre de 1998).

-Orden de 21 de Enero de 1999 por la que se convoca el Premio a la Calidad en Educación para el curso 1998/99. (BOE de 17 de Febrero de 1999).

-Orden de 8 de Marzo de 2000, por la que se convoca el Premio a la calidad en Educación para el curso 1999/2000. (BOE de 16 de Marzo de 2000).

