

Políticas de gestión de la calidad en centros de Enseñanza Secundaria

Una aplicación de la teoría de Luhmann en el ámbito de la antropología

POR

LUIS ARGUILÉ BERNAL*

El presente artículo plantea como objetivo examinar los cambios producidos en el seno de una organización de enseñanza media como consecuencia del proceso de implantación de un modelo de gestión para la calidad procedente del mundo empresarial, como es el modelo de la *European Foundation for Quality Management*. A partir de las categorías analíticas extraídas de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, se realiza un estudio sobre las relaciones intersistémicas que se originan con la introducción de estas políticas de gestión de la calidad, así como de las irritaciones que, para el sistema educativo, generan algunos préstamos tomados del entorno de la economía y de la organización empresarial. Con ello se busca valorar la utilidad que la teoría de Luhmann pueda tener para el trabajo etnográfico.

The main goal of this article is to examine the changes that have taken place in a secondary or high school as a result of implementing a quality management model, namely the *European Foundation for Quality Management* model, which is basically used in business environments. Based on the analytical categories taken from Niklas Luhmann's social systems theory, a study has been carried out about the intersystemic relations resulting from applying these quality management policies, as well as the frictions that are generated in the educational system by ideas borrowed from the world of economics and business organisation. The aim is to measure the usefulness of Luhmann's theory in the field of the ethnographic research.

“La relación directa con las administraciones no era demasiado difícil, porque las administraciones, por muy bien organizadas que estuvieran, solo tenían que defender cosas lejanas e invisibles en nombre de señores también lejanos e invisibles”.

Franz Kafka, *El Castillo*

INTRODUCCIÓN

No hay duda de que la educación es uno de los grandes valores de nuestra sociedad, pero también es uno de los mayores retos que tiene planteados, a tenor de los cambios que se están produciendo hoy día en numerosos sectores de la misma como resultado, entre otros factores, del desarrollo tecnológico y de la globalización de la

* DaimlerChrysler España Holding, SA.

economía, por no hablar del fenómeno migratorio y de la revolución que ha supuesto para la estructura familiar la incorporación de la mujer al mundo laboral. Vivimos en un mundo altamente competitivo que demanda al sistema educativo un notable incremento en sus funciones. Tanto desde el gobierno central como desde los diferentes gobiernos autonómicos y locales la Administración se ha hecho eco de estas demandas y está tratando de ofrecer una respuesta acorde con las necesidades de nuestro tiempo.

Es por esta razón que desde hace algunos años el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña está impulsando y coordinando un modelo experimental de gestión de institutos de Enseñanza Secundaria con la finalidad de mejorar su funcionamiento y asegurar la calidad educativa. Su referente está en el Modelo Europeo de la Calidad, un método de autoevaluación realizado por la *European Foundation for Quality Management* (EFQM)¹ que intenta promover un modelo de excelencia para fomentar la Gestión de la Calidad Total, impulsar actividades de mejora y permitir la valoración de los resultados obtenidos por una organización de cara a su posterior desarrollo.

Ante todo es preciso ver esta experiencia no como un hecho aislado, sino como parte de un fenómeno de carácter general que, más allá del ámbito empresarial de origen, se está dando en la actualidad en distintos sectores de la sociedad: universidades, centros de investigación, hospitales, administración de justicia, etc. Dentro del ámbito educativo y desde el año 1996 se vienen realizando seminarios, cursos de formación, jornadas de intercambio de experiencias e incluso cursos de posgrado, lo cual deja ver el interés que tiene la Administración en la aplicación de estas políticas de gestión como estrategia para elevar la calidad educativa.

Quienes promueven tales cursos e impulsan el proyecto de la calidad y mejora continua hablan de una nueva "cultura", de un cambio de mentalidad y de nuevos modos de pensamiento y acción (*cf.* Fuentes, 2002: 22-23). Esta novedad se pone de manifiesto sobre todo por la introducción de unos procedimientos, normas, valores y también de un

¹ Los presidentes de catorce de las principales compañías europeas fundaron en 1988, bajo los auspicios de la Comisión Europea, la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM). La sede de la fundación está en Bruselas. A partir de 1991 se creó un modelo de excelencia para la gestión de empresas en el que se aplicaban los principios de la Calidad Total y se establecieron las bases para la obtención de los Premios de la Calidad y La Medalla Europea de Calidad. Actualmente cuenta con más de 600 miembros, desde pequeñas compañías hasta grandes multinacionales, institutos de investigación, escuelas de negocios y universidades. Entre sus principales objetivos se cuentan los siguientes: estimular y ayudar a las organizaciones europeas a participar en actividades de mejora que las lleven, en última instancia, a la excelencia en la satisfacción de sus clientes y de sus empleados, en su impacto social y en sus resultados empresariales; además de apoyar a los directivos de las organizaciones europeas en la aceleración del proceso de convertir la Gestión de Calidad Total en un factor decisivo para conseguir una posición de competitividad global.

vocabulario específico que viene a redefinir las categorías con las que hasta ahora se ha pensado la educación: términos como *facilitador, clientes externos e internos, excelencia, calidad total, mejora continua, líderes, procesos estratégicos, procesos clave, eficacia, eficiencia, validación, equipos de mejora, satisfacción del cliente*, etc., señalan el préstamo e interacción que está teniendo lugar entre el ámbito empresarial y el educativo. Igualmente se observa una nueva manera de concebir los centros de enseñanza como sistemas organizacionales que gozan de autonomía, capacidad de autoobservación y de modificación de sus estructuras como estrategia para poder adaptarse a los cambios del entorno, es decir, a las demandas de la sociedad.

A fin de analizar esta experiencia, durante el año 2002-2003 realicé un trabajo de campo en un instituto de enseñanza media situado en el área metropolitana de Barcelona. Fue una primera aproximación al estudio de esta nueva “cultura” organizacional que parece estar teniendo lugar. Lo que interesaba investigar no era tanto el problema educativo en sí, sino qué ocurre en el seno de una organización cuando se introducen préstamos tomados de otro subsistema social, en este caso del mundo de la economía y de la gestión empresarial, como son las políticas de la calidad: qué sistema de ideas impulsa a esta iniciativa, qué valores introduce, en qué aspectos viene a modificar la manera de pensar y actuar de las personas y, sobre todo, qué significa esta interrelación entre los subsistemas económico y educativo.

LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS SOCIALES DE LUHMANN COMO MODELO DE OBSERVACIÓN

El marco teórico utilizado en el presente trabajo es el de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann. Este sociólogo es el creador de una importante y a la vez compleja teoría con la que pretende describir y comprender el funcionamiento de la sociedad contemporánea: desde los diferentes subsistemas societales que la constituyen y los sistemas organizacionales a las interacciones que tienen lugar en su interior. Una teoría que se aparta en muchos aspectos de los modelos aún vigentes que continúan analizando la sociedad desde conceptos propios de la tradición ilustrada, como sujeto, razón, finalidad, libertad, moralidad, acción, ciencia, progreso, poder, derecho o economía, entre otros. A juicio de Luhmann, tales categorías deberían ser revisadas porque ya no sirven para describir la sociedad actual, una sociedad muy distinta de la sociedad de los siglos XVIII y XIX que se caracteriza por su extraordinaria complejidad (*cf.* Izuzquiza, 1999: 10).

Por otro lado, la perspectiva con la que este autor se aproxima al estudio de los fenómenos sociales es el funcionalismo, corriente que ha jugado un papel importan-

tísimo en la antropología social, si bien el de Luhmann es un funcionalismo que se separa de los desarrollos clásicos de esta escuela. Muestra puntos de contacto con la tradición durheimiana, como es la idea de que la sociedad es una realidad que se explica desde sí misma y es capaz de generar el sentido que la constituye, así como de fijar sus propios límites, pero se distancia de su epistemología positivista. Luhmann no busca tanto una explicación y una predicción de los fenómenos sociales cuanto una descripción de los mismos a fin de determinar su sentido, es decir, su comportamiento frente al problema de la complejidad.

En consecuencia, no se trata de partir de los hechos y remontarse hasta las causas que permitan explicarlos —como ocurre en el positivismo—, porque ello implica un modelo causal y una lógica modal basada en la idea de necesidad. Cuando nos enfrentamos con el problema de la complejidad, esto es, con el exceso de relaciones, hemos de orientar el análisis de los hechos desde la modalidad de su contingencia. Los hechos ocurren, ciertamente, pero podrían ocurrir de modo distinto. No hay ninguna necesidad, ninguna forzosidad que los determine en una única dirección. Contingencia significa, entonces, coacción a tener que seleccionar determinadas posibilidades frente a otras, puesto que todo puede ser de otro modo. Esta idea lleva a Luhmann a plantear los hechos como problemas, y a interrogarse entonces por las condiciones de posibilidad que dieron lugar a tales hechos, así como por las selecciones que establecieron para su actualización. Por ejemplo, no partir del *factum* de la comunicación y buscar los elementos de que está constituida, como hacen Shannon y Weaver en su teoría de la información, sino plantear la comunicación como problema, como algo altamente improbable puesto que su negación es también una posibilidad efectiva, e interrogarse por aquello que hace que se mantenga y se reproduzca en el tiempo.

Dentro de la corriente funcionalista, Luhmann es deudor por un lado de la obra de Talcott Parsons, con quien estudió durante su estancia en la Universidad de Harvard entre 1960 y 1961 y de quien se distancia a su vez en el modo de enfocar las relaciones entre función y estructura; y, por otro, se apoya también en los últimos desarrollos de la teoría de sistemas y en la cibernética de segundo orden. Luhmann se adhiere a este nuevo paradigma emergente en la ciencia e incorpora al estructuralismo-funcional el problema de la complejidad organizada de la teoría de sistemas, el constructivismo de von Foerster y sus reflexiones sobre las observacio-

² *Autopoiesis* quiere decir un tipo de organización en la que productor y producto coinciden (Maturana y Varela, 1990: 41). La autonomía de que gozan tales sistemas viene asegurada por su clausura operativa. Esto significa que “las operaciones que llevan a la producción de elementos nuevos de un sistema dependen de las operaciones anteriores del mismo sistema y constituyen el presupuesto para las

nes de segundo orden, así como el concepto de *autopoiesis*² de Maturana y Varela, que él aplicará a los sistemas sociales. Con estos y otros elementos tomados de la fenomenología, Luhmann consigue articular una teoría sociológica capaz de analizar la sociedad actual de modo muy distinto a como lo hacen los modelos teóricos que todavía se guían por los cánones de la tradición ilustrada, como le sucede a Habermas, por ejemplo.

La teoría de los sistemas sociales se presenta, además, como una teoría universal, válida para el análisis de cualquier fenómeno social. Ahora bien universalidad no quiere decir exclusividad. La teoría de Luhmann no pretende ser el modo “correcto” de estudiar los fenómenos sociales, sino que admite la existencia de otros enfoques paralelos y de otros modos de proceder. Por tanto, tal y como afirma Torres Nafarrate, “decidirse en favor del empleo de la teoría de sistemas para observar la realidad lleva implícito un momento de arbitrariedad”.³ Y, en el caso del presente trabajo, he de asumir la arbitrariedad que supone la elección de este marco teórico frente a otros modelos de análisis igualmente legítimos. En cualquier caso, lo que me ha interesado es probar las posibilidades de análisis que la teoría de Luhmann pueda deparar para la antropología social. Dicho esto, cabe preguntarse por aquellos aspectos novedosos que incorpora la obra de este autor.

operaciones ulteriores [...]. Nunca se da una importación o exportación de unidad del interior del sistema hacia el exterior, ni viceversa” (Corsi *et al.*, 1996: 32-33). Los pensamientos que tienen lugar en la conciencia humana remiten siempre a otros pensamientos; las comunicaciones sociales, a otras comunicaciones. Los sistemas *autopoieticos* no deben ser conceptualizados por medio de una analogía con las mónadas leibnicianas; ciertamente son como mundos cerrados en sí mismos, pero su propia clausura es la condición de su apertura al entorno y, por ello, son mundos que se comunican. Ahora bien, esta comunicación solo puede tener lugar en la medida en que la información del entorno es aprehendida o cae dentro de un código binario, el propio de cada subsistema.

³ Véase nota a la versión castellana de la obra de Luhmann (1984), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona, Anthropos, p. 17. Una afirmación de esta índole no parece exenta de contradicción, porque, en efecto, ¿cómo es posible una teoría con pretensiones de universalidad que al mismo tiempo se presente como un marco explicativo más entre otros? A este interrogante podemos responder si tenemos en cuenta una de las tesis más caras del pensamiento de Luhmann, que extrae de la cibernética de segundo orden de Heinz von Foerster que afirma que observar es establecer distinciones y toda realidad percibida es dada a un observador que la contempla siempre desde una situación y desde unos determinados esquemas de distinción. Pero ese acto tiene un punto ciego y es precisamente el lugar desde donde observa el observador; es decir, el propio esquema de distinción. Tal cosa solo podrá ser percibida desde fuera por otro observador, el cual se verá también enfrentado a la misma dificultad, y así *ad infinitum*, es decir, se niega la posibilidad de un observador privilegiado poseedor de la verdad absoluta y se afirma un perspectivismo como base de la teoría del conocimiento. Por ello la teoría de Luhmann puede ser por un lado una teoría con pretensiones de universalidad y, por otro, un punto de vista más entre otros posibles.

Podemos decir que toda teoría no es sino un esquema de observación que permite orientarnos en el estudio de los fenómenos; un sistema de enunciados sobre un determinado ámbito de objetos, y, por consiguiente, un constructo de la mente humana que se pone en funcionamiento a partir de una operación de distinción, ya sea esta la diferencia todo / partes (con la que habitualmente se ha operado en antropología) o el enfoque sistema / entorno que propone la teoría de sistemas. Lo importante es que la distinción o marca establecida como punto de partida delimita el campo visual, en el sentido de dejar ver ciertas cosas y ocultar necesariamente otras.⁴ Para el caso que nos ocupa —el estudio de sistemas organizacionales— la distinción todo / partes conduce a un esquema de observación completamente distinto del modelo sistema / entorno. En el primer caso se interpreta la sociedad como un todo compuesto de elementos que son los individuos o los grupos, dependiendo de la corriente teórica; por el contrario, el modelo sistema / entorno —tal y como Luhmann va a interpretarlo— conduce a situar al individuo no como “parte” integrante del sistema social, sino como “entorno” del mismo. Este cambio de perspectiva tendrá importantes consecuencias, porque aquello que cae en un primer término bajo la mirada del observador no es ya la *acción* de los sujetos como sostenían Weber y Parsons, ni la intencionalidad de Husserl y toda la corriente de antropología fenomenológica, ni la acción comunicativa de Habermas, sino la *comunicación*. Según Luhmann, la comunicación es la única operación capaz de sustentar lo social de manera autónoma, es la operación que se reproduce constantemente y sobre la que se establece la *autopoiesis* de los sistemas sociales. La sociedad es el sistema social que comprende todas las comunicaciones, y los límites de la misma no son límites territoriales, sino límites en el ámbito del sentido. Con la descentralización del sujeto, lo que cobra protagonismo para el observador son, por tanto, los sistemas.

A su vez, los sistemas no permanecen estáticos, sino que evolucionan en el tiempo. También el cambio hay que referirlo siempre a los sistemas. “La evolución es para Luhmann la forma de cambio de los sistemas” (Izuzquiza, 1999: 185). Por ello —como señala Izuzquiza— cabe interpretar toda la teoría de la evolución a la luz de la teoría de sistemas, como un metanivel que permite entender la formación de los sistemas sociales. Una de las estrategias que han de seguir los sistemas para hacer frente al problema de la complejidad del entorno es cambiar sus estructuras para mantener una cierta estabilidad. “Un sistema es un modo de reducción de lo complejo, una estructura de relaciones estable en un entorno de exceso de posibilidades, que debe cambiar y dife-

⁴ Esta es la idea “horizonte” que introduce Husserl (cf. Husserl, *Ideas*, 27; *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, 47). Una explicación muy clara y precisa de este concepto se encuentra también en el artículo de X. Zubiri, “Sobre el problema de la filosofía” (cf. Zubiri, 2002, *Sobre el problema de la filosofía y otros escritos*, Madrid, Alianza, 34 y ss).

renciarse continuamente para poder mantenerse como tal” (Izuzquiza, 1999: 186). Ciertamente, si miramos la evolución que han experimentado los sistemas a lo largo de la historia, podemos ver cómo el cambio de estructuras opera hacia una mayor diferenciación funcional y una mayor complejidad internas. Esta evolución va desde las sociedades segmentarias basadas en modelos de simetría e igualdad y los modelos asimétricos y jerárquicos hasta la aparición de la sociedad funcionalmente diferenciada que surge en la modernidad (Rodríguez y Arnold, 1999: 147). Es entonces cuando la unidad de la sociedad se fragmenta en un abanico de sistemas societales que van ganando autonomía respecto de su entorno. La sociedad que nace a partir del siglo XVIII es una sociedad diferenciada funcionalmente en diversos subsistemas societales: religión, economía, ciencia, arte, educación, política... Cada uno de ellos se especializa en la realización de una función específica, sin que ningún subsistema pueda considerarse más importante que otro. Este aspecto es importante para el análisis de los fenómenos sociales especialmente en lo que se refiere al criterio de observación, al “horizonte” desde donde cabe observar. Como señalan Rodríguez y Arnold, la perspectiva de análisis fue para Hobbes la política; para el marxismo, la economía; para Kelsen, el derecho, y para la antropología, la cultura. Sin embargo, “las sociedades funcionalmente diferenciadas no requieren establecer rangos entre las diferentes funciones, subsistemas y valores. Por lo tanto, no pueden describirse en base a jerarquías o valores centrales.” (Rodríguez y Arnold, 1999: 150).

Pues bien, las categorías de análisis que proporciona este nuevo marco teórico son los instrumentos con los que me he aproximado a la observación de este fenómeno de la calidad. ¿Cuál es el ámbito en el que surge este término y bajo qué circunstancias? Es lo que vamos a ver en el siguiente epígrafe.

LA EMPRESA COMO ORGANIZACIÓN TOTAL

El concepto de “calidad total”,⁵ proveniente de Japón, introduce una nueva concepción de lo que es una organización y del modo como hay que dirigirla. Aunque sus orígenes se remontan a los años 50, como estrategia para levantar la maltrecha economía japonesa tras la Segunda Guerra Mundial, es a partir de la década de los 80, con la globalización de la economía y de la crisis que padecieron muchas organizaciones empresariales, cuando en Europa, EE UU e Iberoamérica empezó a aflorar un creciente interés por los modelos japoneses de gestión empresarial que tanto éxito parecían tener.

⁵ Total Quality Management. En adelante, abreviado con las siglas TQM.

El rasgo más sobresaliente de este fenómeno es sin duda el cambio de mentalidad experimentado en el concepto de calidad: en lugar de centrarse en el *producto*, la calidad pasa a ser definida por la orientación al *cliente*. El alcance de este objetivo exige la implicación de toda la organización, así como la extensión de la calidad no solo al resultado final (el producto), sino a todas las etapas del proceso de fabricación o de servicio. Ello convierte a las empresas japonesas en organizaciones totales que se moverían en los límites de la distinción establecida por Ferdinand Tönnies entre comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*) a causa de la identificación que se produce entre el trabajador japonés con su empresa.

La TQM promueve una visión sistémica de la empresa, lo cual significa concebirla como una totalidad que trasciende a los elementos que la componen. En esta imagen la centralidad se desplaza desde el individuo al sistema. Expresado en términos luhmannianos diríamos que el individuo, en tanto que sistema psíquico, es entorno del sistema organizacional, es simplemente condición de posibilidad para la formación del sistema (puesto que sin él no existiría la organización), pero no se puede decir que el sistema esté “compuesto de individuos”. Lo que tiene subsistencia, por así decir, es la empresa.

El principal objetivo que se fija la empresa es el de alcanzar la excelencia en todos sus niveles organizativos. Esta excelencia pasa por trabajar con la mentalidad de “cero defectos” en el proceso de fabricación, de hacer las cosas bien a la primera como estrategia para erradicar el error y los costos que este genera. Se pretende, por tanto, evitar el despilfarro económico que suponen las devoluciones de un producto mal confeccionado, el tiempo perdido en reuniones inoperantes, el exceso de papeleo y burocracia, el exceso de controles innecesarios y la pérdida de energías de un personal entregado a tareas repetitivas e improductivas. El concepto de Calidad Total engloba a la vez un valor moral y otro económico, pues la excelencia no deja de estar vinculada a intereses económicos de una empresa: el “hacerlo bien a la primera”, la autosatisfacción por el trabajo bien hecho reduce los costos de fabricación y también reduce o elimina las quejas futuras de los clientes, además de repercutir sobre la imagen de la organización y permitir aumentar sus ventas.

No es de extrañar que la empresa se autodefina no tanto por la producción, sino a partir de su *voluntad de servicio* al cliente. Este último concepto se amplía también aquí con la distinción entre *clientes externos* y *clientes internos*. Por cliente no cabe entender solo a los destinatarios últimos de los bienes que se venden, sino también a las personas que constituyen la misma organización. De esta forma, las personas adoptan un doble rol: como proveedoras de servicios en determinados momentos y como clientes en otros, pues todo el mundo es a la vez prestatario y receptor de servicios.

Si la Calidad Total es una estrategia que involucra a toda la organización para asegurar la supervivencia de la empresa en un entorno cada vez más competitivo, su modo de implantación pasa necesariamente por la formación de líderes que sean capaces de motivar al personal y encaminarlo hacia la excelencia. La remodelación del liderazgo es otro de los aspectos innovadores de la TQM. Se pretende pasar de modelos basados en el autoritarismo a modelos participativos en los que el líder más que “vigilar y castigar” se convierte en un *facilitador* y un catalizador que potencia las capacidades de los trabajadores. La TQM recurre en su descripción del liderazgo a términos como “visión” y “misión”. El líder es quien tiene una “visión” del camino a seguir para salvar a la empresa apoyándose en el esfuerzo colectivo del personal, y es capaz de cohesionar todos esos esfuerzos en aras de una “misión” que es la razón de ser de la propia empresa.

Los términos en que se definen las cosas son sintomáticos de la cultura de donde emerge la TQM. No es mi propósito realizar un estudio de la cultura japonesa, pero sí me interesa señalar el contexto sociocultural en el que nace la idea de la Calidad Total.

La cultura japonesa se caracteriza por la vigencia de algunos valores característicos de su reciente pasado feudal: corporatividad, confianza en la jerarquía, lealtad hacia sus corporaciones y sentido de pertenencia. Es en este contexto en el que debe entenderse la figura del líder más como especie de guía y salvador que como mero directivo de una moderna compañía según el modelo occidental.

Pues bien, a partir de los años 50, en las corporaciones japonesas cobran especial importancia las nociones de mejora continua e innovación. La idea de mejora continua es la traducción del concepto japonés *kaizen* (Imai, 1989). *Kaizen* significa un proceso de pequeños cambios que sirve para mejorar determinados aspectos de una organización. Vinculado al concepto de *kaizen* está el de innovación. La relación entre innovación y *kaizen* es la que se establece entre grandes cambios y pequeños cambios. A su vez hay que relacionar cada uno de estos conceptos con los diferentes niveles de la jerarquía empresarial. La innovación solo compete a la alta dirección empresarial, que es la que puede tomar la decisión de invertir en la compra de nueva y sofisticada tecnología capaz de transformar radicalmente la empresa. Es decir, los grandes cambios solo pueden realizarlos los líderes, mientras que los pequeños cambios pueden ser ejecutados por equipos de empleados que, previo autoanálisis, introducen mejoras en el sistema. El modelo posibilita que los operarios se centren en un área determinada para poder analizarla de modo independiente y, en relación con el sistema, proponer vías de mejora y establecer protocolos para alcanzar una mayor eficiencia.

Eso es así si miramos las cosas de arriba abajo; pero también puede contemplarse la relación de ambos conceptos al revés. Entonces diremos que el *kaizen* conduce a la innovación, es decir: los pequeños cambios son los que provocan en el curso del tiempo las revoluciones, lo que significa, por otro lado, una revalorización de la figura del trabajador, del operario, el cual no se limita a obedecer pasivamente las órdenes del ingeniero-jefe, sino que juega un papel muy activo como agente de cambio. La idea de mejora continua viene a oponerse a la formación de estructuras fijas, sugiere la necesidad de practicar un continuo autoanálisis, una autoobservación para detectar errores y subsanarlos, así como la necesidad de adaptarse constantemente a los cambios del entorno.

Excelencia, enfoque sobre el cliente, remodelación del liderazgo, mejora continua e innovación, trabajo corporativo son, en definitiva, los principios sobre los que se articula la TQM.

IMPLANTACIÓN DEL MODELO DE LA CALIDAD EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

De esta “filosofía” empresarial de origen japonés nacerá después el Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management), que es el utilizado en los centros de enseñanza media para la mejora de la calidad de la enseñanza.⁶ Además de incorporar los principios de la Calidad Total, el modelo europeo contiene una metodología de trabajo que se inicia con una autodiagnóstico del centro, la detección de áreas de mejora y la formación de los llamados “equipos de mejora”. Estos operan como observadores de segundo orden, constituyen, por así decir, el instrumento por medio del cual la organización se auto-observa. Los equipos de mejora analizan los procesos de la empresa, intentan detectar sus errores de funcionamiento y proponen las soluciones pertinentes. Normalmente el modelo requiere de la presencia de un agente externo, un *facilita-*

⁶ A propósito de este Modelo, señala Bolívar lo siguiente: “Este Modelo Europeo para la Gestión de Calidad (European Foundation for Quality Management), en realidad, es una articulación de criterios a tener presentes para otorgar el premio a la calidad que concede la citada Fundación a empresas multinacionales. Por eso sorprende [...] la pobreza conceptual con que se presenta el llamado modelo, si se exceptúan los nueve criterios (en realidad puntos que se conceden para el premio) de que se compone la repetida figura (divididos en 500 puntos a los criterios agentes y 500 a los criterios resultados); y la Guía de Autoevaluación, sucesivamente adaptada y repetida, según se dirija a unos niveles o a otros. Además, parece propio de una cierta *locura*, que lo que han sido criterios para obtener un premio a la Ran Xerox o a Texas Instruments, se transfieran —con la necesaria adaptación— a la gestión de centros educativos ‘de calidad’” (Bolívar, 1999: 2).

dor, un experto en el tema que ayuda al equipo a realizar la autoevaluación del sistema y a detectar los puntos débiles del mismo. También exige para su implantación y éxito de una especie de “conversión” de las personas, pues el sistema solo funciona si los individuos aceptan acríticamente los principios, objetivos y conceptos que rigen en este modelo. El proceso de “conversión” se inicia con la formación de los “líderes” de la organización y la internalización de una serie de conceptos que se venden como novedosos e incuestionables: calidad, mejora continua, sostenibilidad, excelencia, eficacia, adaptación al entorno, atención al cliente, etc. Resulta extraordinariamente difícil no dejarse seducir por estos principios, sobre todo, si a ellos le unimos la seguridad de que la aplicación del modelo conducirá a una organización hacia el éxito. Lo que no se discute es el sentido que tales conceptos puedan adquirir en determinados contextos fuera del ámbito de la economía.

Si uno de los objetivos propuestos era la satisfacción del cliente interno, el personal del centro, tras el seguimiento durante tres años del proceso de implantación de estas políticas de gestión en un instituto de enseñanza media lo que podía observarse era el fenómeno contrario: existe un cierto malestar y descontento entre el profesorado a causa del incremento de la burocracia que conlleva el modelo. También se observa una importante labor de *marketing* y promoción del instituto de cara al entorno social: existe una enorme preocupación por ofrecer una buena imagen del centro. Lo que me llamó la atención es que las mejoras alcanzadas tenían que ver con cambios en el mobiliario y en la ordenación y clasificación de los documentos, pero ninguna estaba directamente implicada en la función educativa. Los cambios giraban en torno a la organización que sirve de soporte a la función educativa, sin interferir en la lógica ni en la dinámica de la misma; es decir, en ningún caso se orientaban hacia el objetivo que se presupone más importante: el de conseguir una mayor calidad en la enseñanza. De todos modos, por el simple hecho de su implantación sí se han generado una serie de efectos, que son los que interesa comprender.

INTERRELACIÓN DE LOS SISTEMAS ECONÓMICO, POLÍTICO Y CIENTÍFICO CON EL SISTEMA EDUCATIVO

Dentro del marco de la teoría sistémica hay que situar estos modelos de gestión para la calidad total como un problema derivado de las relaciones entre los subsistemas societales de la economía, la educación, la ciencia y la política. Ello me lleva a intentar trazar, en un primer momento, las diferencias generales que existen entre los sistemas prestatarios del sistema educativo, para adentrarme más adelante, en un segundo nivel de concreción, en las especificidades propias de cada sistema, lo cual

permitirá ver las dificultades de tipo estructural que se dan para que el modelo de la EFQM pueda servir de herramienta para la mejora de la educación.

El sistema económico, al cual pertenecen las empresas, es un subsistema societal que empezó a funcionar en la Edad Moderna a partir del momento en que el dinero se convirtió en un medio simbólicamente generalizado de intercambio (Rodríguez y Arnold, 1999: 175). “Nace para afrontar el problema de cubrir las necesidades humanas y en definitiva, la escasez de bienes. Sobre esta función se funda la paradoja específica de la economía: el intento de eliminar la escasez a través del acceso a los bienes crea el problema de la escasez. El hecho de que *Alter* se asegure objetos, eliminando así su propia escasez, genera la escasez de *Ego*. En el ámbito de la sociedad, entonces, la reducción de escasez aumenta la escasez” (Corsi *et al.*, 1996: 69)

Como cualquier otro subsistema del sistema social,⁷ presenta un carácter *auto-poiético*, posee clausura operativa y esta condición es lo que le permite a su vez su apertura al entorno. *Autopoiesis* significa capacidad para crear sus propias estructuras, así como los elementos de que se compone. Se orienta en el entorno y reduce la complejidad del mismo utilizando para ello un código binario que no es otro que *tener / no tener*. El código, como veíamos antes, es solo un esquema que permite al sistema observar el entorno. Pero para poder actuar es preciso determinar aún más este código estableciendo criterios de actuación. Son los programas. En el caso del sistema económico tales programas se establecen por los mecanismos que fijan los precios en el mercado, de manera que todo aquello que entre dentro del mundo de la economía deberá ser considerado en forma de precio, es decir, desde la perspectiva de lo que cuesta en términos de dinero. El dinero es precisamente el medio simbólicamente generalizado que enlaza las operaciones económicas. El código tener / no tener se transforma por este medio en tener / no tener dinero y en poder / no poder pagar el precio en dinero. Todos los acontecimientos de tipo económico, dentro de la sociedad diferencialmente funcionada, se remiten en última instancia a este tipo de lenguaje y de sentido.

Además, el sistema económico crea un entorno interno que es el mercado. Este solo existe dentro del mundo de la economía, solo en él adquiere sentido. El mercado es el lugar simbólico donde tienen lugar las transacciones económicas.

⁷ “Los sistemas parciales no escapan a la diferenciación interna; subsistemas como la educación, la ciencia, la economía, etc., pueden estar subdivididos en organizaciones que se especializan en determinados servicios, así como también realizar ciertas operaciones bajo la modalidad de interacciones” (Rodríguez y Arnold, 1999: 174).

También la competencia es un mecanismo de resonancia que se crea en el interior del sistema económico.⁸

Si esto es así, todas las empresas que constituyen el tejido del sistema económico, operan bajo el mismo código, los mismos programas y el mismo medio simbólicamente generalizado de comunicación: el dinero. Aunque los modelos de calidad se autodescriban como resultado de un cambio cultural, como una nueva filosofía empresarial que se define por su voluntad de servicio a la sociedad, y de servicio al cliente, hay que ver en ello una mera estrategia para subsistir dentro de un mercado competitivo. La única finalidad de las empresas es crecer y asegurar clientes para hacerse con más mercado. En su contexto, el propio término cliente solo tiene sentido en la medida en que puede pagar el producto y / o el servicio.

Muy distinto es el caso del sistema educativo. Este sistema también nace también en la época moderna, como resultado de la diferenciación funcional del sistema social para reducir la complejidad atendiendo exclusivamente a un problema de la misma: la inclusión de los individuos en la sociedad y la selección de los mismos a partir de esquemas de distinción establecidos en la propia escuela; o, en términos de Luhmann, “homogeneización del comienzo y autoatribución de todas las diferenciaciones” (Luhmann, 1996: 43). Como el económico, es también un sistema *autopoietico* que crea sus propias estructuras y elementos. Así, por ejemplo, podemos decir que las categorías de “buen o mal alumno” no constituyen ninguna realidad en sí, no existen al margen del sistema educativo, porque son una creación suya. A pesar de que hay toda una tradición humanista que insiste en plantear el código del sistema educativo en términos de fin / medios (el fin es la formación del individuo y el problema consiste en desarrollar la metodología adecuada para alcanzar tal fin), Luhmann la critica por considerar que los sistemas no operan de acuerdo con esquemas teleológicos, porque los problemas que se plantean resolver son de hecho irresolubles, como ya he señalado más arriba (*cf.* Luhmann, 1996: 71). Otra cuestión muy diferente es que interese políticamente señalar fines a la educación para alcanzar un consenso en la comunidad educativa y actuar en determinada dirección, por ejemplo, apoyando propuestas didácticas de mejora de la metodología empleada por el profesor, para lo cual el sistema ve la necesidad de mantener facultades de pedagogía dedicadas a elaborar tales propuestas.

⁸ “Lo significativo de la competencia [señala Izuzquiza] es que establece un nivel donde la comunicación se libera de todo tipo de interacción directa, y alcanza un elevado grado de abstracción, reduciéndose al intercambio de expectativas. La competencia opera siempre con expectativas de éxito” (Izuzquiza, 1999: 289).

El sistema educativo es un sistema un tanto especial, porque, si entendemos que la sociedad es un sistema *autopoietico* de comunicaciones, entonces resultará que los logros en educación se producen siempre en el entorno psíquico de la sociedad. “El efecto de la educación [...] se manifiesta fuera de la sociedad, precisamente en la capacidad y en la conciencia de los individuos” (Corsi *et al.*, 1996: 71). La educación carece de código propio porque “no es posible codificar aquello que es externo a la sociedad. Tampoco dispone de ningún medio simbólicamente generalizado, que asegure el éxito de la comunicación” (Corsi *et al.*, 1996: 71) como ocurre con el dinero en economía: el profesor, por muy bien que explique, nunca puede saber el efecto que sus palabras causan en el comportamiento pedagógico de sus alumnos.

Sin embargo, el sistema educativo funciona a través del sistema interaccional profesor / alumnos en la clase. La clase hace las veces de medio simbólicamente generalizado de comunicación o, por lo menos, de un sustituto del mismo. Cuando suena el timbre anunciando el fin del recreo y se regresa a las aulas, se entiende que ciertos comportamientos no pueden seguir teniendo lugar. Las expectativas acerca de lo que se va a hacer allí se ven confirmadas recurrentemente. De aquí que la clase opere como medio que posibilita la comunicación entre profesor y alumnos pero, como ya he dicho, sin que el profesor sepa qué efectos puede llegar a tener sobre ellos. Lo único que él ve es el comportamiento de los estudiantes y lo valora de acuerdo a ciertos criterios. Puede señalar a un individuo por su mal comportamiento y a la inversa. Es decir, puede establecer distinciones, comparaciones entre quien se ajusta a sus expectativas y quien no.

De todos modos, en la medida que se orienta hacia el cumplimiento de los programas de estudio como base para la formación de carreras, el sistema educativo acaba generando un sistema de valoración propio y refiriendo todas sus operaciones a un código binario que, según Luhmann, resulta un tanto impreciso; podría ir desde mejor / peor (valoración positiva / negativa) al elogio / reprobación, pasar / no pasar de curso u alcanzar / no alcanzar el título (Luhmann, 1996: 61).

Cualquiera de estos códigos es exclusivo del sistema educativo; en este no pueden regir otros códigos como trascendente / inmanente, o justo / no justo, o pagar / no pagar, pues tales esquemas no tendrían sentido ni permitirían reducir la complejidad. Para poder operar crea, además, unos programas que establecen las normas de actuación y fijan aquello que entra dentro de cada uno de estos valores.

Sirva esta breve comparación entre ambos subsistemas sociales para comprobar sus diferencias respecto a la función, código, programas y medios que hace de ambos sistemas mundos “separados” que observan el entorno desde ángulos muy distintos.

Su clausura *autopoietica* es también condición de su apertura hacia los otros sistemas en el entorno, y no hay duda de que existen relaciones muy estrechas entre la economía, la educación, la política y la ciencia. El sistema educativo público está financiado con los impuestos que pagamos todos a Hacienda. Por tanto, es posible observarlo a partir del código económico pidiéndole cuentas sobre la gestión realizada. Se le puede exigir, por ejemplo, que diga de qué modo ha gastado los fondos públicos. Pero eso es todo. El código económico no puede ir más allá, no puede penetrar detrás de la organización escolar e introducir su código en el interior del aula porque no tendría sentido, no permitiría establecer distinciones (observar) y orientarse en el entorno.

El sistema político también se relaciona con el educativo y lo hace a través de su medio simbólicamente generalizado de comunicación: el poder. Este se concreta y se fija a través de puestos y de cargos que permiten establecer la distinción entre superior / inferior, los que gobiernan y los gobernados. Su código es el de gobierno / oposición y sus programas son los que presentan cada uno de ellos. “Es importante advertir que desde esta perspectiva, los contenidos de los diferentes programas quedan siempre subordinados a la función primaria de conseguir el poder, de generar decisiones que puedan tener vinculación colectiva” (Izuzquiza, 1999: 299). El poder también rige dentro del mundo educativo, pero solo en la medida de su organización. Los institutos se organizan conforme a la estructura del sistema político: existen cargos, hay una junta directiva que detenta el poder y una oposición (aunque a veces poco articulada) que hace oír su voz en las reuniones de jefes de departamento, en las de consejo escolar, en el Claustro. Sin embargo, su esquema binario no es aquel por el cual se pueda orientar el docente para observar y diferenciar.

Igualmente, el sistema de la ciencia interactúa con el sistema educativo a través de la pedagogía, la cual fundamenta en la ciencia su propia metodología. Como opera sobre la base de un modelo teleológico, la pedagogía cree poder solucionar con ayuda de las prestaciones del sistema científico el problema del déficit tecnológico que aqueja al sistema educativo. De esta forma, la pedagogía fuerza al docente a adaptarse al esquema causal que maneja la ciencia y, por tanto, a tener que dar cuenta de los efectos. El problema está en que el sistema educativo encierra en una operación dos funciones muy distintas: el aspecto comportamental (una cierta disciplina) y la transmisión de conocimientos, de manera que no queda claro cómo pueden establecerse relaciones entre factores tan heterogéneos. De aquí que todas las propuestas renovadoras que introduce la pedagogía sean vistas con cierto escepticismo: constituyen una ayuda en uno de los ámbitos a costa de tener que renunciar al otro y solo son aceptables porque, como señala Luhmann, el sistema educativo no puede

desarrollar una tecnología global. De todos modos, los fracasos continuados por introducir metodologías de corte científico dentro del sistema educativo permiten ver que ciencia y educación divergen.

La comparación entre los distintos sistemas societales posibilita la observación de profundas diferencias entre los mismos. Aunque interconectados con el mismo entorno —el sistema social— a través de la comunicación y los medios simbólicamente generalizados, cada uno de ellos goza de autonomía y constituye algo así como un mundo autónomo. Los sistemas anteriormente citados tienen asignadas funciones específicas como modo de solucionar problemas de muy diversa índole: escasez, inclusión y selección social, conocimiento, consenso. También se orientan en el entorno a partir de códigos distintos, y se comunican a través de símbolos exclusivos de cada subsistema.

Al descender desde el nivel de relaciones intersistémicas al interior de una de las organizaciones se puede observar, en detalles a menor escala, esta “impenetrabilidad” de los sistemas.

En primer lugar, las empresas elaboran productos que venden a sus clientes. Tales productos pueden variar en función de las necesidades del cliente y del interés de la empresa sobre su producción. Se puede promocionar la fabricación de un determinado artículo si se asegura de antemano la venta del mismo. En todo caso, la decisión de limitar o no la producción a un producto es decisión de la empresa y está en función de su potencial económico y de su interés por competir en otros sectores del mercado. Por el contrario, en los institutos el producto que se elabora es siempre el mismo y no puede ser otro porque dicho producto está vinculado a la función para la cual se constituye el sistema educativo: la formación o educación de las personas. De aquí que no quede claro qué producto “fabrica”: ¿es un producto acabado, por ejemplo, una titulación? ¿Es un producto inacabado: el proceso mismo de formación? De hecho, en el sistema educativo ocurre que cliente y producto coinciden. El producto del sistema educativo es el propio cliente. Este es un factor diferenciador con respecto a la economía muy significativo.

En relación con otro de los valores, la productividad, también conviene marcar diferencias. En general, las políticas de calidad dentro del mundo empresarial van ligadas a la productividad. En ocasiones se han señalado los costos que supone en tiempo y esfuerzo del personal la implantación del modelo de la excelencia, así como el hecho de que los retrasos repercuten finalmente en la productividad. El argumento de W. Edwards Deming enfocaba la cuestión desde otra perspectiva: desde el punto de vista del gasto originado por los defectos, las rectificaciones y los desper-

dicios debidos a la mala calidad. De donde se sigue que la política de “cero defectos” permitirá reducir los costos y, por ende, mejorar la productividad.

En el caso del sistema educativo, esta noción simplemente carece de sentido. El sistema no puede operar con ella. Si el producto que ofrece el sistema es la titulación, por ejemplo, no se puede incrementar su producción porque depende del entorno del sistema: los sistemas psíquicos. Si consideramos producto al proceso de formación, este viene regulado por la normativa, de manera que el centro no puede agilizar o acelerar o aumentar dicho proceso.

El concepto mismo de “cliente” no puede ser aplicado al mundo de la educación a menos que con ello lo que se pretenda sea generar más confusión. En las empresas la consideración de “cliente” depende de una decisión, tal y como sucede en los sistemas organizacionales. La empresa determina a quién considera cliente y a quién no. Selecciona su propio personal (clientes internos de la organización) y decide sobre los clientes (ya sean individuos, grupos u otras organizaciones) con los que le interesa tratar. La relación con el cliente está fundamentada en un interés de tipo económico y se rige por el código de este sistema. De aquí que la palabra solo adquiera sentido a partir del medio simbólicamente generalizado que usa la economía para asegurar sus comunicaciones: el dinero. El cliente siempre puede pagar, si no, no es cliente. Por el contrario, en los institutos públicos las cosas son muy distintas. No seleccionan al personal que forma parte de su organización, ni pueden rechazar a un cliente: pongamos por caso, no escolarizar a un alumno. No se rige por el código puede / no puede pagar, porque la matrícula en la escuela pública es gratuita. Su código, por tanto, es diferente, es un esquema binario de distinción valorativa entre mejor / peor sobre la base de un programa de estudios orientado hacia una titulación.

Satisfacción de los clientes es otra expresión conflictiva. En el modelo EFQM se establecía la diferenciación entre clientes internos y externos. Los alumnos, en este caso, serían clientes externos de la organización. ¿Cómo satisface una compañía a un cliente? Con el Manual de Calidad en la mano, se diría que escuchándolo y satisfaciendo sus necesidades. Aquí el proveedor trata simplemente de conocer los deseos de su cliente con el objetivo final del pago por servicio. Pero en el sistema educativo: ¿se puede satisfacer al cliente-alumno? De entrada, lo paradójico del caso, como ya he señalado: el cliente es a la vez el producto; es decir, el estudiante que es quien “compra” gratuitamente los servicios de la institución educativa pública, es al mismo tiempo, el producto de la misma, lo cual nos lleva de nuevo a que el sistema educativo no incide directamente sobre la sociedad, sino sobre el entorno social: el alumno.

Por otro lado, solo se puede satisfacer a aquel cliente que desea adquirir un producto o solicita un servicio. Pero ¿qué ocurre cuando no lo quiere, cuando se le obliga a aceptarlo? Por decisión política, todos los clientes-alumnos menores de 16 años han de estar escolarizados y sujetos a la “intención de educar” del sistema educativo, un servicio que en muchos casos no se ha solicitado y, en consecuencia tampoco se valora.

Al hablar de los cambios experimentados en el instituto a lo largo de los tres años de la implantación del modelo EFQM, exponía que pocos de estos cambios, por no decir ninguno, iban orientados al estudiante. Desde la teoría de Luhmann esto tiene perfecto sentido, porque, contra lo que se suele decir, el verdadero cliente interno de la organización no es el alumno, sino el profesor, y a través suyo, la misma organización. ¿Por qué? En primer lugar, el principal problema que tiene el instituto es el de asegurar una determinada cuota de matrícula e incluso, el poder incrementar su número en la medida de lo posible; así el verdadero problema no está relacionado tanto con el cliente-alumno (entorno del sistema), sino con mantener o aumentar la plantilla del profesorado. En todas las reuniones a las que he asistido, ya se trate de jefes de departamento, claustro o consejo escolar, en las que se intentaba motivar al personal con la amenaza de pérdida de la plaza y desplazamiento forzoso a otro destino, la cuestión del abandono de los estudios o de cambio a otro centro por parte de los estudiantes se analizaba de inmediato en términos de “número de profesores que deberá perder el centro de cara al siguiente curso”. Los cambios solicitados a la administración en forma de desdoblamientos para que decrezca la *ratio* y aumente el grado de atención al alumnado presentan el reverso de la moneda, que no es otro que el de aumentar el número de horas de profesorado. Aunque las peticiones se hacen en nombre de una mejora en la calidad educativa, no se puede establecer *a priori* una correlación directa entre los desdoblamientos y la mejora del rendimiento escolar, pero sí entre los desdoblamientos y el aumento de horas del profesorado.

Respecto al incremento de la burocracia observado como resultado del perfeccionismo en el control de la documentación, este fenómeno no debe verse como un déficit del sistema, sino a la inversa, como un éxito del mismo. La razón es obvia si utilizamos las categorías de Luhmann: incremento de la burocracia significa complejidad, complejidad significa coacción a seleccionar entre posibilidades y necesidad de reproducción del esquema sistema / entorno hacia el interior, como estrategia para reducir la complejidad del entorno, lo cual conduce a una diferenciación funcional dentro del sistema organizacional (por ejemplo, la creación de equipos de mejora para analizar cuestiones puntuales de la organización) y al incremento del número de relaciones y del número de funciones que un profesor debe desempeñar para que se mantenga el

sistema; lo cual, a largo plazo, se traduce en la necesidad de aumentar plantilla. Ello viene a confirmar una sospecha inicial: que el efecto resultante e irritante que genera la aplicación de estos modelos de gestión sobre la organización del sistema educativo es el de engrosar la estabilidad en su dimensión burocrática.

Por consiguiente, y a partir de la comparación establecida entre los diferentes subsistemas sociales, se pueden ver las razones por las que los modelos de gestión creados para el funcionamiento de las corporaciones empresariales difícilmente pueden incidir en la calidad del sistema educativo; más bien acaban generando nuevos problemas. Las contradicciones entre la lógica con que operan los modelos economicistas y la lógica del sistema educativo se saldan en el interior de este último en pérdida de sentido. Como sostiene Buxó Rey: “Con frecuencia se olvida que la ciencia y la tecnología y sus correlatos políticos son tanto diseñadores de técnicas y soluciones provisionales como productores de nuevos problemas e incertidumbres, de manera que una mayor racionalidad experta no supone necesariamente resolver y eliminar la incerteza social” (Buxó, 2002: 9). El método y los instrumentos —tecnología conceptual—, continúa diciendo Buxó, son refinados... pero todavía más refinada es la idea de que esa racionalidad bajo el nombre de gestión, agendas, se presenta como una forma de liberación universal de la cual sale el progreso y el desarrollo... Ciertamente estas propuestas racionalistas son más un horizonte que una práctica común ya, que solo funcionan en la universalización de la razón y no en la situacionalidad de los contextos (Buxó, 2002: 4).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La conclusión que se desprende del estudio realizado sobre las relaciones inter-sistémicas referidas a la implantación de los modelos de la calidad en una organización educativa es la utilidad y la eficacia de que da muestras la teoría de Luhmann para la realización de un trabajo de campo etnográfico. Tanto las categorías que maneja como sus técnicas, como es el caso de la observación de segundo orden, permiten establecer relaciones que difícilmente se hubieran puesto de manifiesto con otros marcos conceptuales.

Ciertamente, su punto de partida no deja de resultar controvertido, al desplazar al hombre de la centralidad que la sociología clásica le había asignado. Al cambiar el observador su perspectiva, modifica con ello el orden en el que aparecen los contenidos de la percepción. En su lugar, y en un primer plano, a modo de “figura” tenemos el sistema social; un sistema que en nuestro tiempo aparece fragmentado en diferentes subsistemas sociales autorreferenciales y *autopoieticos*, mientras que como

“fondo” de nuestro campo visual tendríamos ahora al ser humano. En tanto que sistema psíquico, que es el modo en que Luhmann lo conceptúa, el hombre pasa a quedar integrado dentro entorno del propio sistema social. A partir de este momento, conceptos como “observación”, “comunicación”, “intencionalidad”, “comprensión”... que desde la teoría de la acción eran remitidos al individuo, deben atribuirse ahora a los sistemas. Son los sistemas los que observan a otros sistemas y a sí mismos, del mismo modo que son también los sistemas los que comunican, no las personas.

Al adoptar esta nueva orientación luhmanniana se han hecho patentes algunos aspectos muy interesantes de la interrelación sistémica, como es el caso de las irritaciones que se derivan en determinadas ocasiones de sus prestaciones mutuas (modelos empresariales / lógica educativa). Igualmente se ha observado la facilidad de que da muestras esta teoría para sacar a la luz las paradojas ocultas en el funcionamiento de estos sistemas autorreferenciales, de forma que lo que desde una posición se interpreta como un fracaso respecto de los objetivos que se pretendían alcanzar (por ejemplo, darse cuenta de que, en lugar de agilizar el papeleo y la burocracia, lo que en realidad ocurre es el fenómeno contrario: un incremento de la misma) puede ser contemplado desde otro ángulo como una clara manifestación de éxito de la adaptación de los sistemas al entorno. Porque, en definitiva, si hemos de creer a Luhmann, la verdadera función de los sistemas sociales *autopoieticos* no es la mejora continua, sino su mera autorreproducción. A pesar de que se nos trata de vender la idea de la calidad como un proceso ininterrumpido de mejora continua que ha de llevarnos en todos los dominios a la obtención de niveles más elevados de excelencia y de progreso, lo que uno observa es más bien un modelo homeostático que constantemente se está desregulando y por ello se ve forzado a luchar por su reequilibrio, un modelo capaz de adaptarse muy bien a los cambios de su entorno y sin más finalidad que la de mantener su propia funcionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTALANFFY, L. (1975). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- BUXÓ, M. J. (2002). "Indiferencia, observación y colaboración: formas de aplicar la Antropología". En *Actas del VI Congreso Español de Antropología Aplicada*, Granada: (en prensa).
- DEMING, W. E. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- FOERSTER, H. (1991). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*. Barcelona: Gedisa.
- (1993). "Construyendo una realidad". En WATZLAWICK, P. (ed.), *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa, pp. 38-56
- (1994). "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden". En SCHNITMAN, D. Fried (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós, pp. 91-114.
- FUENTES, M. M. (2002). *La gestión de la Calidad Total: Análisis del impacto del entorno en su aplicación y resultados*. Granada: Universidad de Granada.
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GLASERFELD, E. (1994). "La construcción del conocimiento". En Fried SCHNITMAN, D. (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós, pp. 91-14.
- ISHIKAWA, K. (1994). *Introducción al control de calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- IZUZQUIZA, I. (1999). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- JURAN, J. M. (1990). *Juran y el liderazgo para la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- (1994). "El siglo de la calidad que viene". Presentación realizada en el Congreso Anual de la Calidad (AQC) el 24 de mayo de 1994.
- LUHMANN, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- (1996a). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- (1996b). *La ciencia de la sociedad*. México: Iberoamericana.
- (1996c). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- (1997a). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.

- (1997b). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- (1997c). *Teoría política del estado del bienestar*. Madrid: Alianza.
- (1997d). “Problemas con el cierre operativo”. En GABARRÓS, R. (ed.), *Niklas Luhmann. Hacia una teoría científica de la sociedad*. Barcelona: Anthropos, pp. 50-57.
- (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- (2000). *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: Anthropos.
- MATURANA, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos. 2 vols.
- MATURANA, H., y VARELA, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- PARSONS, T. (1959, 1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ, D., y ARNOLD, M. (1999). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago de Chile: Universitaria.
- ROSS AHSBY, W. (1956, 1976). *Introducción a la cibernética*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SÁNCHEZ MOTOS, E. (2001). *Calidad Total. Organizaciones de calidad. Organizaciones de éxito*. Madrid: Libertarias.
- TENNER, A. R., y DETORO, I. J. (1992). *Total Quality Management*. Reading (Mass) Adison-Wesley.