

La Calidad de la Educación: grandes lemas y serios interrogantes

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia, España

1. Consensos y discrepancias, promesas y sospechas en torno a la calidad

La calidad es, seguramente, uno de los emblemas más propagados por doquier en los noventa. Desde las vallas publicitarias a los prolegómenos de planes estratégicos; desde las transacciones comerciales a las relaciones personales y sociales; desde la justa aspiración a una vida de calidad en tiempos de tanta ocupación y estrés, hasta su impronta sobre las corporaciones que requieren esta marca de identidad y distinción para sobrevivir en la era de la fuerte competitividad, el término puebla el ancho y variado universo en el que se desenvuelve el ciudadano de la sociedad del bienestar y la opulencia.

Superados estadios que garantizaron la abundancia de bienes y servicios, condiciones de vida, y de trabajo - bien es cierto que sólo para poco más de una cuarta parte de la humanidad - la calidad condensa, quizás, el núcleo de las expectativas, aspiraciones y posibilidades más loables en lo que afecta a la mejora de la condición social y humana. Se nos ofrece, así, como un gran paraguas, repleto y garante de promisiones. La pasión por la calidad, también el derecho ciudadano a la calidad, parece la conquista definitiva de un nuevo estadio de desarrollo y progreso al que nadie, por su benevolencia, puede negarse; que todos (no se olvide que, en realidad, sólo algunos) tenemos derecho y posibilidades, ahora al alcance de la mano nada más extenderla.

En algún sentido, la calidad se ha convertido en una suerte de nueva filosofía, aunque bien podríamos calificarla como filosofía más implí-

cita y no declarada que patente y bien trabada. Pues tiene la calidad no poco de categoría difusa, general y abstracta. De ese modo reclama para sí el don de la ubicuidad. Y, por lo mismo, lo que en realidad constituye su entramado no es tanto un cuerpo de credenciales teóricas altamente elaboradas, ya que no muestra demasiadas aficiones al dominio de las ideas, de los argumentos racionales. Es mucho más simple en su textura, pues prefiere la lógica de los sentimientos y sensaciones. Reclama frecuentemente para sí los avales de las estrategias y procedimientos. Se sitúa más en la pragmática que en la semántica. La cultura de la calidad que satura tantos reclamos dirigidos a los habitantes de la sociedad de la opulencia abusa de las formas y apariencias, soslayando así las sustancias y realidades, a las que procura sustituir o disimular tácticamente para cautivar mejor a sus destinatarios. Cuida con atención los reclamos y los guiños hacia los ciudadanos, sobre todo en su condición de consumidores.

Por todo ello, no es sorprendente que las frases lapidarias, el lenguaje de la publicidad, pro-



Resumen

La Calidad, emblema de la sociedad contemporánea consumista, se ha convertido también en estandarte de las políticas educativas: todo cambio en el sistema educativo se justifica ahora por la búsqueda de la calidad, con la cual se promete la excelencia de los resultados. Sin embargo, expresiones características de este discurso, como "Gestión de Calidad Total", despierta sospechas, pues tras ella puede ocultarse una visión mercantilista y neoliberal de la educación. El autor reflexiona sobre tal manipulación ideológica del concepto de calidad educativa, las contradicciones en que incurren sus promotores, y la necesidad de repensar la calidad de la educación desde una perspectiva democrática y humanista.

Palabras clave: *calidad de la educación, reforma educativa, educación como mercancía, educación como servicio público*

paganda o marketing, ocupen el lugar de otras formas de lenguajes: el de la premisas y los supuestos bien justificados y razonados. Algunas de sus expresiones más queridas son del tipo de: el consumidor tiene siempre la razón, el coste de la falta de calidad es la pérdida del cliente, el camino de la calidad es el proceso continuo de innovación, sus líderes son sujetos emprendedores y visionarios. Y, a todas luces, parece prendida de pragmatismos totalizadores. La calidad total y cómo lograrla puede ser, tal vez, uno de los más ilustrativos.

En su frontispicio figura el lema seductor de la satisfacción de los clientes. El actual movimiento por la calidad tiene una lúcida conciencia de una máxima como esta. Y, ya que las sensaciones y sentimientos de satisfacción se mueven por terrenos de arenas movedizas, no puede pasarse por alto la puesta a punto de las técnicas oportunas, primero, para construir las necesidades a satisfacer, después, para establecer los vehículos más eficaces para captar usuarios y cubrir expectativas, luego, para conservar sus parroquianos. Hace poco leía en un medio impre-

so el anuncio de un curso de formación; su título no podía ser más prometedor: cómo mantener la fidelidad de los clientes.

Cualquier mirada atenta a la coyuntura actual de la educación permite advertir con facilidad que la calidad ha llegado a convertirse, también en este dominio, en uno de los ejes vertebrales y más emblemáticos de las políticas educativas. Esto está ocurriendo en países muy desarrollados, pero el estandarte resulta tan seductor, tal vez imperioso, que también otros en vías de desarrollo aspiran a discurrir bajo su convocatoria. La calidad de la educación hace acto ineludible de proclamación en documentos, planes o proyectos de todo tipo, pues está siendo uno de baluartes más densos en los lenguajes, promesas y medidas adoptadas en las reformas oficiales, así como en diversos tipos de actuaciones y medidas para implementarlas.

Tal y como están siendo definidos y presuntamente legitimados por los políticos y otros poderes fácticos sociales y culturales, así como económicos y tecnológicos, los cambios en educación pretenden asentar muchas de sus aspiraciones y medidas al socaire del paraguas legitimador de la persecución de la calidad. Dando por sentado, con o sin fundamento real, el logro de cotas notables de cantidad de educación, la calidad, entendida como estadio siguiente y superador, vendría a suponer un compromiso definitivo con la mejora. Aspiración tan totalizadora que, como podemos observar a partir de la actividad febril que deja caer unas tras otras tantas y tantas innovaciones, ningún resquicio de los sistemas educativos habría de quedar libre de su influencia. Desde aquellas dimensiones de las reformas que tocan aspectos concernientes a las estructuras y tramos de los sistemas escolares, o la asignación de recursos y su racionalización, hasta aquellas otras, de carácter más pedagógico, que atañen a la definición de los contenidos, experiencias y procesos de enseñanza y aprendizaje, o el establecimiento y aplicación de criterios e indicadores para la evaluación; desde las propuestas destinadas a la recomposición de los centros escolares en lo que se refiere a su gestión, descentralización, utonomía y delegación de responsabilidades institucionales, hasta las que tocan a la reconsideración



Abstract

The quality, emblem of the contemporary society of consumption, has also become a symbol of educational policies: every change in educational system is now justified by the search of quality, with which the excellence of results is promised. Nevertheless, proper expressions of this discourse as Management of Total Quality awakes suspect, since this notion may hide a mercantilist and neoliberal view of education. The author reflects on the ideological management of the concept of educational quality, those contradictions in which most promoters fall and the need to rethink the quality of education from a democratic and humanist perspective.

Key words: *Quality of education, educational reform, education as merchandise, education as a public service.*

de la profesión docente, sus condiciones de trabajo y la atribución de nuevos espacios de responsabilidad y cometidos al profesorado; desde las apelaciones a una educación como servicio público para todos, hasta aquellas otras que apelan a la liberalización de los servicios educativos sobre la esperanza de que la iniciativa privada y el espíritu emprendedor y competitivo de particulares e instituciones se tornen en acicates para la excelencia y el logro de cotas de mayor calidad.

Una educación mejor, más excelente, de calidad, se ha convertido en un norte prioritario, en un desafío inexcusable, en una máxima casi incontrovertible. Es quizás por eso por lo que ocupa un lugar preferente en las preocupaciones declaradas por políticos y administradores de la educación, así como también en los empeños y propuestas de diseñadores, expertos, investigadores y formadores. Unos y otros, así como foros, comités e informes nacionales e internacionales, se sienten convocados por los retos que el presente y futuro previsible están planteando a los sistemas educativos en materia y bajo la perspectiva de la calidad. Si bien es cierto que los espacios y los protagonistas más influyentes en la definición y gestación, divulgación e intervención en materia de calidad gustan de recursos lingüísticos y estratégicos sofisticados, sus emblemas y pancartas encuentran fácil eco entre muchos ciudadanos, principalmente aquellos que ya disponen de cotas de cantidad educativa aceptable y se sienten insatisfechos, precisamente, con la presunta o real calidad de la misma. Sea como fuere, no es difícil concitar voluntades y adhesiones alrededor de afirmaciones como una educación que funcione mejor, unos centros mejor gestionados, unos profesores más eficaces y de calidad, más y mejores contribuciones de nuestras instituciones a la formación de los ciudadanos de hoy y de mañana, más y mejores niveles de resultados en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Una parte considerable de los discursos más divulgados sobre calidad se presenta, justamente, como representante, y al tiempo garantía de realización, de este legítimo sentir social a favor de un mejor funcionamiento de nuestras instituciones escolares. Con ello, las adhesiones y consensos resultan, en principio, relativamen-

«Un afán tan aparentemente benevolente como el de la calidad, al tiempo que para unos convoca los mejores augurios en orden a zarandear instituciones, sujetos y prácticas anquilosadas bajo el peso de la burocracia, para otros merece ser considerado bajo el prisma de la sospecha. Y esto, a buen seguro, es particularmente cierto para los habitante de una nueva Troya -hoy educación pública- también ahora sitiada».

te fáciles de concitar en torno a un lema que en alguna medida pertenece no sólo a políticos, administradores y expertos; también ocupa un lugar importantes en las preocupaciones, a veces inquietudes o temores, de los ciudadanos.

Caeríamos en un espejismo cegador, sin embargo, en el caso de limitarnos sólo a constatar esta cara más sentida, consensual y emblemática de la calidad. Lo cierto es, por el contrario, que un término como éste ha llegado a saturarse de tal grado de densidad y diversidad de significados, de generalidad y polivalencia, de ubicuidad que, como advierten algunos de sus analistas, puede significar tantas y hasta tan contradictorias concepciones y prácticas educativas que poco lejos podemos ir a menos que hagamos esfuerzos denodados para explorar y dilucidar sus contornos, sus significados y referentes de valor (Lerena, 1989; Chapman, 1994). Quienes acometen este empeño no se topan, precisamente, con un territorio enteramente dominado por las certezas, consensos y expectativas repletas de posibilidades. Mas bien al contrario.

Un afán tan aparentemente benevolente como el de la calidad, al tiempo que para unos convoca los mejores augurios en orden a zarandear instituciones, sujetos y prácticas anquilosadas bajo el peso de la burocracia, para otros merece ser considerado bajo el prisma de la sospecha. Y esto, a buen seguro, es particularmente cierto

«La calidad de la educación es un lema de enorme predicamento y actualidad no solo por las cuestiones y valores que pone en juego, sino también porque supone afrontar problemas y cuestiones educativas bajo la cobertura de ciertas concepciones, modos de racionalización y regulación de los asuntos sociales particularmente moduladas por ideologías y urgencias que han adquirido una relieve y prioridad en el entorno sociopolítico y económico dominante».

para los habitantes de una nueva Troya -hoy educación pública- también ahora sitiada. Cuando los griegos, antiguos sitiadores de la ciudad histórica y sus habitantes, regalaron a los troyanos aquel caballo enorme de madera, el viejo y sabio sacerdote, como se recordará, pronunció aquella famosa frase: *timeo danaos et dona ferentes*. Lo que llevaba dentro el caballo regalado y los efectos posteriores para los habitantes de la ciudad es bien conocido y no procede volver a relatarlo. Lo que aquella historia pudiera tener de relato histórico o narración mítica es, ahora, lo de menos. Su mensaje a modo de arquetipo junguiano, sin embargo, parece bien captado por todos aquellos a quienes la historia ha enseñado que algunas dádivas generosas pueden esconder trampas de consecuencias dramáticas. Esto viene a ser lo que ocurre a quienes se preguntan por qué se esconde detrás de un emblema tan generoso como la calidad, por qué a quienes lo ofrecen se le ha ocurrido hacerlo precisamente ahora, qué es lo que realmente se persigue con el mismo.

Respecto a la calidad, por tanto, y precisamente por todas sus promesas dichas u omitidas, se ha desarrollado una actitud de escepticismo y sospecha, que corre paralela y en pugna de ese otra más crédula, sea por ingenuidad, o más pragmática, tal vez por intereses no siempre declarados. La actitud de sospecha que también

concita lleva a denunciar que el emblema de la calidad de la educación, como discurso y lenguaje catalizador y dominante en las políticas de reforma en curso, es en alguna medida el reflejo y la traslación a los ámbitos escolares de modos de hablar, pensar y codificar la realidad que han crecido y se han desarrollado en otros entornos culturales y socioeconómicos más amplios, siempre tan influyentes sobre los sistemas educativos, sus prioridades y modos de funcionamiento. Por eso, seguramente, la calidad de la educación es un lema de enorme predicamento y actualidad no solo por las cuestiones y valores que pone en juego, sino también, y al mismo tiempo, porque supone afrontar problemas y cuestiones educativas bajo la cobertura de ciertas concepciones, modos de racionalización y regulación de los asuntos sociales particularmente moduladas por ideologías y urgencias que han adquirido una relieve y prioridad en el entorno sociopolítico y económico dominante (Bates, 1994). Así, por ejemplo, hablar de calidad en educación lleva a presuponer una postura y disposición que queda bien reflejada en apelaciones y baluartes particularmente identificables en el mundo de la economía, en ámbitos preocupados por la gestión y organización empresarial y, en general, por la urgencia omnipresente de pasar todas las actividades humanas, también aquellas que tienen como cometidos los servicios sociales y educativos, por filtros tales como la productividad, rentabilidad, eficacia y eficiencia; por los valores y prioridades que, en suma, dichos términos representan..

Concretamente, en los lenguajes más oficiales u oficiosos de la calidad existe una plétora de grandes expresiones y baluartes. Entre ellos, a título de ejemplo, principios rectores como aquellos de los que hacen gala las políticas de la eficacia, eficiencia, racionalización, optimización y control, así como acompañantes tales como los indicadores de calidad. Un lugar preferente en esa relación corresponde, sin duda, a uno de sus tecnologías de gestión más divulgada y con más creyentes. Me refiero, como puede suponerse, a la Gestión de Calidad Total. Adviértase un matiz que no debe pasarse por alto: se trata de gestión total de la calidad del sistema, no tanto de una gestión de calidad para todos. Constatar lo que

digo no es demasiado difícil. Basta asomarse para ello a planes estratégicos de las Universidades, a planes de formación diseñados por las administraciones educativas en general, al impulso dado a unas u otras formas de implicación de centros en planes de mejora y calidad, o a tantos discursos y retóricas movilizadas en directrices y recomendaciones de organismos nacionales e internacionales. Es más sutil, aunque desde luego más urgente y saludable, percatarse de los juegos de lenguaje a los que el emblema de la calidad ha quedado expuesto en este concierto. No es menos importante explorar los secuestros que sus contenidos puedan estar padeciendo, así como las implicaciones políticas, sociales y educativas que el fenómeno de la calidad lleva, o puede traer consigo, así definido y gestionado.

Pero, como sugería más arriba, además de esa existencia tan manifiesta de las apelaciones y apuestas por la calidad en los grandes discursos y proyectos de reformas educativas, prestas a emular parámetros y criterios económicos y sociales como los que acabo de mencionar, también es fácil apreciar su presencia en las preocupaciones, aspiraciones e intereses de los ciudadanos, de alumnos, familias, que son quienes, de modo más directo, sufren o disfrutan en sus propias carnes los servicios educativos, su calidad efectiva o, sencillamente, percibida e interpretada. Una sociedad que ha llegado a valorar tanto como la nuestra el saber, la formación y el conocimiento, y también sus conversiones en credencialismo como logros e instrumentos para el desarrollo económico, social, cultural y personal, hace partícipes de las preocupaciones de la calidad a todos los estratos, niveles, grupos y sujetos. Naturalmente, con referentes y contenidos dispares según categorías de identidad todavía tan decisivas como la clase social, etnia, género y, en ocasiones, hasta las creencias más personales.

La calidad se ha convertido, así, en una especie de fórmula mágica en la que se depositan tanto diagnósticos difusos sobre la crisis del sistema educativo, especialmente localizada en el descenso de los niveles, como otros menos ampulosos y más certeros, denunciando el impacto diferencial de cotas de fracaso, todavía importantes, sobre las clases sociales y econó-

micas más desfavorecidas. La falta de calidad se utiliza como argumento para levantar acta de un modelo de escuela y educación caduco y disfuncional para los imperativos sociales de la era de la información (Reigeluth, 1987;1995). También, para amparar bajo su cobertura la urgente adopción de sistemas de gestión de calidad total, toda vez que son estos los modelos de gestión que imperan en el mundo de las corporaciones más excelentes y competitivas (West-Burnham, 1992)

La calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más ferientes defensores, sea por la sutileza con que se ha logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones y temores del sector más amplio de las clases medias (Appel, 1996), no tiene demasiadas dificultades para concitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población. Cuando sus propuestas enlazan con cuestiones tales como más orden y disciplina escolar, contenidos más funcionales para el trabajo y el progreso tecnológico, más rigor en la enseñanza y mayor control y petición de cuentas de centros y profesores, o ampliación de los márgenes de elección a las familias, su capacidad de convocatoria se incrementa de forma poderosa. La instalación en la cultura dominante de las clases medias de una "gramática individualista" (rentabilidad, mérito, individualismo) (Appel, s.f.) representa, seguramente, uno de los puntos de conexión más comprensibles entre las expectativas de ciertos sectores sociales y las promesas proclamadas por los adalides de la calidad.

Por todo ello, al hablar de la calidad en educación nos encontramos con un asunto complejo y polémico, difuso y espumoso, ideológica, social y políticamente controvertido. Así, abordarla desde una perspectiva y práctica pedagógica seguramente es mucho más enrevesado que lo que pudiera suponerse. Pues, en efecto, lo que para algunos se presenta como la panacea asociada a los grandes principios de la racionalización, eficacia, optimización y excelencia, aparece para otros como amenaza, subterfugio y pretexto para asentar un nuevo orden social, también educativo, sutilmente empeñado en marginar y e incluso tirar por la borda viejos

compromisos y aspiraciones depositadas en la educación y los sistemas educativos en la sociedad moderna (igualdad y no discriminación, educación como servicio público y estatal comprometido con la equidad, justicia social y democratización, emancipación social y personal) (Lerena, 1989), ahora en entredicho bajo algunos imperativos de la postmodernidad, especialmente en sus traducciones neoliberales y conservadoras. Quienes seguimos pensando que valores como estos no han perdido todavía vigencia, nos vemos obligados a argumentar, entonces, que la calidad, más allá del carácter emblemático y catalizador de que socialmente disfruta, es un terreno de lucha y confrontación ideológica, política y cultural, así como propiamente educativa. Pues, precisamente por las implicaciones que pueden derivarse de algunos de los universos semánticos que han logrado atraerla hacia sí (eficacia, eficiencia, gestión racional y optimización...), está representando en no pocos casos y contextos una reformulación de cuestiones tan trascendentales como qué parámetros y valores sirven para definir una educación de calidad, cuáles deben ser las funciones de las escuelas, qué tipo de control debe existir sobre la educación, en qué medida es defendible la educación como servicio público o como producto sometido a las leyes del mercado y la privatización, cuáles deben ser los compromisos y responsabilidades del Estado con la educación. En este sentido, algunas de las versiones dominantes de la calidad y la mejora están empeñadas a reavivar antiguas concepciones sobre la sociedad, la naturaleza humana y la ordenación social e institucional de los servicios sociales y educativos (Chapman, 1994) que, tras los logros y conquistas del estado de bienestar, podría suponerse que no volverían a resurgir. El darwinismo social imperante parece dar por bueno que los sujetos están irremediabilmente marcados por su capital genético, cultural o de clase, y que poco tiene que hacer la escuela y las políticas educativas para remediarlo.

Por todo ello, mi propósito es analizar con más detalle dos puntos más importantes, esbozados en las consideraciones anteriores: a) denunciar algunos significados, usos e ideologías, básicamente conservadoras y retrógradas, que

luchan por apropiarse de la idea de la calidad y mejora bajo criterios y parámetros que suponen una abierta mercantilización de la educación y la búsqueda de la excelencia educativa de carácter elitista, segregadora y discriminatorio; b) mostrar la pervivencia sutil de una lógica sociotecnocrática que, aunque salva bajo la coartada de grandes principios y declaraciones una visión de la calidad no mercantilista, suele incurrir en serias contradicciones al promover políticas y decisiones concretas de calidad. En este contexto, creo que procede plantearse la urgencia de elaborar un discurso sobre la educación como servicio público y su calidad que luche por no incurrir en reduccionismos, así como por ampliar los referentes, criterios y procesos para un mejor funcionamiento de la educación en el seno de los principios y valores que deben inspirar el desarrollo de una sociedad y educación democrática.

2. El secuestro de la calidad educativa por la ideología conservadora y neoliberal

Para comprender como es debido algunos de los significados más profundos, los valores, intereses e implicaciones de la calidad como lema tan omnipresente en muchas políticas sociales y educativas actuales, es preciso echar una ligera mirada histórica hacia el devenir de los acontecimientos y el engranaje de los argumentos que ofrecen cobertura a esta versión de la calidad que pretendo denunciar en este punto.

Los dos últimos siglos ha sido exponentes del discurrir histórico de la educación en los países desarrollados, especialmente a partir de la revolución industrial. La educación se ha enclavado en una lógica social y política de expansión, ampliación y reconocimiento del derecho de todos los ciudadanos a este servicio público, garantizado, protegido, al tiempo que regulado, dirigido y controlado por los estados modernos. Su dependencia de las iniciativas, regulación y control de los estados modernos ha estado permanentemente sometido a los sistemas educativos y escolarización a una doble lógica de justificación y propósitos: de una lado, hacer de la

escuela y sus cometidos un instrumento al servicio de las necesidades crecientes de capacitación de las masas populares, requerida por el desarrollo industrial y económico; de otro, plasmar y hacer posible, al tiempo, el proyecto social y político emanado de la ilustración que puso tantas esperanzas en la educación de los ciudadanos como regeneración cultural y moral de la sociedad, construcción de identidades sociales y personales en el marco de una sociedad democrática (Barroso, 1994).

En gran medida, la expansión y paulatina democratización de la educación desde la revolución industrial ha venido suponiendo una solución de compromiso, siempre problemática, entre estos dos ejes fundamentales de definición de sus finalidades y contenidos, así como de las políticas educativas, siempre muy moldeadas por circunstancias e imperativos sociales, políticos y económicos. Hitos importantes como pudo ser la denominada teoría del "capital humano" contribuyeron a justificar desde las lógicas del desarrollo económico y tecnológico la rentabilidad de la educación para los sistemas y relaciones sociales de producción. Otros, de naturaleza más social y política, situaron en el horizonte de las reivindicaciones y conquistas de las fuerzas sociales de progreso el derecho a la educación en los términos planteados por la ilustración, todavía inconclusa.

El acento en la educación como inversión rentable por su aportación de mano de obra cualificada a los procesos de producción ha sido el horizonte desde el que, unas veces de forma abierta u otras más sutil, los Estados han tratado de tornar funcional la empresa educativa para la satisfacción de las necesidades y demandas de los sistemas de producción. En esta dirección, no sólo se han establecido conexiones manifiestas entre las necesidades socioeconómicas de cada momento histórico y los contenidos, objetivos, métodos y evaluación educativa. También se encargaron a las escuelas otras contribuciones todavía más sutiles, particularmente aquellas que tuvieron como propósito la socialización secundaria de los individuos, la inculcación ideológica creencias, actitudes y disposiciones necesarias para asumir como razonables y legitimar el orden establecido y dominante.. La de-

«Bajo estos supuestos, la calidad de la educación tiende a identificarse preferentemente con cotas de resultados, con productos terminales del sistema educativo, con marcas, indicadores, o también certificados y acreditaciones. Tanta mayor calidad cuanto más valor de cambio y uso llegan a tener los productos escolares en el mercado social y laboral».

nuncia de estas funciones explícitas u ocultas, así como la identificación de los mecanismos sociales y pedagógicos responsables, ha llevado a los educadores críticos a denunciar con insistencia no sólo el papel de la educación al servicio de las estructuras y poderes económicos dominantes, regulando la selección y jerarquización de los sujetos para el mercado de trabajo, sino también su función socializadora en ideas, actitudes y comportamientos convenientes y necesarios para la adecuada armonización social y atenuación de conflictos.

El otro polo de la tensión a que estoy aludiendo, el que ha vertebrado la educación en torno a metas y aspiraciones sociales, políticas, democráticas y humanistas, ha sido el germen de visiones de la educación más atentas al desarrollo personal de los individuos, sus capacidades de comprensión y análisis de la sociedad en la que viven, su desarrollo humano y personal en el contexto del desarrollo social y comunitario, inspirado en principios y valores como la igualdad, equidad, libertad, emancipación social y humana, solidaridad. Podemos afirmar que, en gran medida, la actual discusión sobre la calidad, tanto en el plano de los discursos y lenguajes como en el dominio más concreto de la política y decisiones estratégicas, se siente atrapada por esta tensión histórica y su permanente equilibrio problemático. Es más, si nos atenemos a los planteamientos dominantes en el último tra-

mo del siglo que termina, la versión de la calidad más difundida está seriamente atrapada por un movimiento que está dejándola en los brazos de una lógica de la producción, rentabilidad, mercado y atenuación de sus compromisos sociales y humanos. Estos, o son considerados como lastre del pasado, o, aunque en las retóricas se siga reconociendo su importancia crucial para la cohesión social, las políticas y decisiones más concretas tienden a negar en las prácticas lo que se proclama en las grandes declaraciones. De modo que, en no pocos contextos y países, las grandes preocupaciones por construir finalidades y cometidos educativos, por imaginar nuevas formas y modelos de institucionalización de la educación, siguen coexistiendo con problemas severos como la moral de los centros y profesionales, los medios y recursos insuficientes, el cumplimiento de una función de socialización de las nuevas generaciones cada vez percibida como más compleja y conflictiva.

Este fenómeno, que me atrevo a calificar como secuestro de la calidad y mejora por un conglomerado de factores ideológicos, políticos, culturales y sociales reverdecidos bajo la impronta del neoliberalismo y nueva derecha (Escudero, 1997), sólo puede ser bien entendido a condición de situar el problema de la calidad en los contextos y condiciones estructurales, sociopolíticas y económicas imperantes, así como al socaire de ideologías sociales y educativas determinadas.

En el panorama internacional está en alza, por tanto, una versión de la calidad que reclama nuestra atención como expresión de lo que digo. Hablar y postular calidad educativa equivale frecuentemente a elevar los niveles de egresos del sistema, en no importa cuál de sus tramos, atribuidos sutil o explícitamente a la masificación indebida. De premisas como estas se derivan, a continuación, otras medidas urgentes: fortalecer y redefinir los mecanismos de evaluación, fijar criterios de acreditación más rigurosos y competitivos, vigilar los resortes de transición de unos cursos a otros, de unas etapas a las siguientes, conectar con más eficacia lo que se enseña en las escuelas con las necesidades y demandas del mundo laboral, revisar la constitución y funcio-

namiento de las instituciones escolares, así como su vigilancia y control, activar mecanismos poderosos para la propia autorregulación y responsabilidad de los centros teniendo en cuenta las necesidades de sus clientes, y una larga lista de propuestas de un tono similar. En gran medida, como puede suponerse, se trata del diseño de un nuevo sistema escolar que ahora ha de responder a demandas distintas de sus coordenadas sociales, económicas y tecnológicas de surgimiento. Si la revolución industrial logró dotarse del modelo de escuela que mejor se acomodaba con sus demandas, la revolución postindustrial ha de retocar drásticamente aquel y construir el propio.

Bajo estos supuestos, la calidad de la educación tiende a identificarse preferentemente con cotas de resultados, con productos terminales del sistema educativo, con marcas, indicadores, o también certificados y acreditaciones. Tanta mayor calidad cuanto más valor de cambio y uso llegan a tener los productos escolares en el mercado social y laboral. Calidad, a fin de cuentas, es igual a eficacia, y esta ha quedado reducida, en la mayoría de los estudios de esta naturaleza, a logros parciales y estandarizados de los alumnos en pruebas nacionales, en los países donde existen (Reynolds y otros, 1997), o en los resultados que se evidencian en pruebas de selectividad para el paso de la educación secundaria a la universidad.

Al amparo de esta lógica de producción escolar, ciertos contenidos, saberes y técnicas -los más tecnológicos, instrumentales, operativos y funcionales- tienden a ser privilegiados, al tiempo que otros -más humanistas, tradicionales, relacionados con el pensamiento, el arte en sus distintas manifestaciones, la historia o la literatura- tienden a ser atenuados cuando no marginados. Desde esa lógica de funcionalización del currículum escolar (ver para una crítica más detallada Goodman, 1995; Carbone, 1995) los contenidos educativos valen menos por su sustancia y valor formativo que por los procesos que han de cultivar en los alumnos (aprendizaje de orden superior, creatividad, capacidad de trabajar con otros, etc.). Pero, a la postre, los mismos procesos de esa naturaleza, más difíciles de medir y evaluar, terminan reducidos preferente-

mente a las retóricas; a fin de cuentas, los que más valen son los resultados terminales y su adecuación a los indicadores de eficacia uniformes y medibles con objetividad, tan queridos por los ultradefensores de la calidad total, como argumenta Bensimon(1995)

En este entramado de calidades a medias y eficacias empíricamente documentables y medibles, la educación como experiencia en sí mismo valiosa, como espacio de desarrollo social y personal en su más amplia acepción y tradición, queda vaciada, y consiguientemente hipotecada e instrumentada al servicio de resultados, productos, titulaciones más rentables y canjeables en el mercado laboral, o en la conformación de imágenes, percepciones y apreciaciones por parte del cuerpo social .

Y esta misma lógica lleva a definir la educación, explícita o sutilmente, como un bien de consumo, y no tanto como un servicio. Sus destinatarios son ahora los clientes, que viene a ser la "transustanciación" de aquel otro más viejo y obsoleto: ciudadanos. Mientras a estos les corresponderían derechos y deberes, aquellos se definen por sus necesidades y les pertenece la adecuada satisfacción de las mismas. La calidad es, ahora, el nuevo valor de cambio, de transacción entre las instituciones escolares y las familias. Sus referentes de valor, en términos más generales, los requerimientos del mercado, las leyes del mercado, la lógica y criterios del mercado. En términos más específicos, la satisfacción de las necesidades de los clientes (West-Burnham, 1992). Lo que a fin de cuentas está en liza es proyectar sobre la educación, aunque sea recurriendo a lenguajes edulcorados (calidad total, elección, participación de los clientes) el halo de la mentalidad mercantilista y sus valores. La educación y la economía están llamadas a establecer nuevos matrimonios, aunque eso suponga provocar divorcios con aquellas otras parejas como la sociología, la política, la antropología, las políticas culturales, que tanto contribuyeron a comprender, legitimar y cuestionar el ser y el deber ser de la educación y las escuelas.

Esta visión de la calidad, por sus predicamentos y promesas sociales, penetra sutilmente en las aspiraciones y expectativas de los "clientes" - familias, alumnos -; anida en sus significados,

expectativas y valoraciones de lo escolar, del conocimiento, del saber "útil", y cristaliza en las exigencias, demandas y, cuando es posible, selección de distintas ofertas educativas por parte de aquellos que están en condiciones de costeárselas. La valoración y jerarquía de los contenidos que se enseñan en los centros y que establecen como prioridades las reformas, las percepciones y valoraciones de los mismos por parte de alumnos y familias, la impronta que todo ello deja en la selectividad universitaria, la atracción diferencial de unas u otras carreras y profesiones, así como el prolijo mercado de títulos y postgrados, masters y otros certificados equivalentes, constituye una buena muestra de lo que digo.

Esta misma imagen mercantil de la calidad y educativa está siendo propalada por agudos analistas del sentir social, al que intentan responder con nuevos mensajes y propuestas que atañen de modo particular a la ordenación institucional, regulación y control de la educación. Ha ido tomando cuerpo de este modo un conjunto de tendencias en las que se aboga por nuevos esquemas organizativos. El binomio centralización - descentralización es, seguramente, uno de los que recibe mayor atención; las respuestas por las que se aboga son a estas alturas relativamente bien conocidas. El primero de los términos, centralización, se ha hecho equivalente a burocracia, el segundo, a su vez, a liberalización, desregulación, autonomía organizativa y también pedagógica. De esta forma, la versión de calidad resultante no concentra ya únicamente ese conjunto de términos de carácter más instrumental y economicista (eficacia, eficiencia, rentabilidad, productividad, racionalización y optimización), sino también otros, ahora situados en contextos de discurso y utilización política muy peculiar (autonomía, democratización, participación e implicación, nuevas formas de profesionalización de los docentes, así como esquemas más certeros de evaluación para pedir cuentas y controlar los márgenes de autonomía delegada a centros y profesores).

Este movimiento de refundación de nuevas bases para la organización y la responsabilidad de las instituciones educativas y sus profesionales no es independiente de tendencias sociales y

«Por este derrotero, los sistemas educativos liberalizados, tal como aventuran algunos, o tal como otros ya están realizando, serán más eficaces, atraerán la iniciativa y creatividad privada, despertarán al profesorado de los vicios adquiridos por su condición de funcionario protegido y someterán a la educación, en última instancia, a la lógica de la oferta y de la demanda, considerada la única y definitiva para que todo funcione adecuadamente».

políticas de más calado. En realidad, forma parte de un clima en el que empezó denostando el exceso de intervencionismo estatal en diversos ámbitos de la vida social, incluida la educación, la pesada carga e inercia de la inoperante burocracia que dilapida impunemente recursos escasos y se muestra incapaz de imponer mínimos criterios de orden y responsabilidad en la gestión de los recursos disponibles. Seguidamente se fue profundizando, sobre esa corriente de deslegitimación del Estado benefactor, en reclamaciones a favor de un estado de mínimos. Los impactos de todo ello en las políticas educativas no se hicieron esperar: era preciso renunciar a la función paternalista del Estado decimonónico sobre la escuela pública; en sustitución, a modo de bucle histórico que nos lleva más allá de la recuperación por este de la educación, un nuevo canto a las promesas y excelencias de la escuela privada, vía expeditiva para satisfacer tanto las opciones de elección de las familias cuanto la realización de la tarea educadora de acuerdo con los cacareados criterios de eficacia y eficiencia. El binomio escuela pública y escuela privada ha sido exacerbado, y, como justa réplica del tratamiento dado al más amplio centralización-descentralización, las soluciones y expectativas también son bien conocidas. De la primera se resaltan todas las contradicciones, sobre todo su carácter de monopolio protegido independiente-

mente de sus resultados. A la segunda, por contra, se le hace acreedora de muchas excelencias, sobre todo, mayores rendimientos y, por supuesto, una satisfacción más acorde con la libertad de las familias. Excelencias, por otra parte, tan escasamente contrastadas por datos empíricos de rendimiento (Levin, 1994).

Independiente de los datos empíricos que avalen consistentemente las propuestas de privatización como estímulo para la calidad de la educación así entendida, los partidarios de la liberalización escolar apoyan a la postre sus argumentos en criterios y realidades metafísica, es decir, más allá de lo comprobable y observable, criterio de valor este tan querido por los sistemas de creencia no siempre claros y explícitos de esta versión de la calidad en que todo ello deriva (Bensimon, 1995). Entre ellos, por ejemplo, el argumento según el cual el actual modelo de escuela como servicio y derecho público y garantizado por el Estado no resulta acorde con los imperativos de los tiempos que corren, ni es funcional para las urgencias que plantea el nuevo orden internacional, la economía globalizada y la competitividad en todos los frentes.

En todo caso, las propuestas y alternativas son claras y, a estas alturas, bien conocidas: es preciso desregular la educación, liberalizar servicios sociales en general y educativos en particular, y dejar en manos del mercado, nuevo dios garante y regulador de relaciones y servicios, la misma educación. Por este derrotero, los sistemas educativos liberalizados, tal como aventuran algunos, o tal como otros ya están realizando, serán más eficaces, atraerán la iniciativa y creatividad privada, despertarán al profesorado de los vicios adquiridos por su condición de funcionario protegido y someterán a la educación, en última instancia, a la lógica de la oferta y de la demanda, considerada la única y definitiva para que todo funcione adecuadamente.

Este conjunto de presupuestos metafísicos ha llegado a sacralizarse hasta tal punto que algunos profetas de los beneficios incuestionables de la educación como mercado no sólo los aducen para justificar la privatización e iniciativa empresarial también en materia de educación; dan todavía un paso más allá, proponiendo la filosofía y las relaciones de mercado como la fórmula

mágica y definitiva que será capaz de salvar a lo que pudiera haber o quedar de educación pública. Gerstner y otros (1996), figuras importantes en sectores de renombre en EEUU, publicaron recientemente una obra, publicada al castellano por una editorial tan significativa como Paidós, en la que formulan con nitidez sus presupuestos y alternativas. Algunas de sus expresiones literales son un tremendo testimonio de lo que estoy sugiriendo, y no me resisto a transcribirlas:

Este es un libro -dicen en la página 27- "sobre las escuelas públicas y su última y mejor oportunidad de salvarse. Para sobrevivir, se tienen que reinventar. La disciplina del mercado da la clave. La disciplina del mercado es la forma definitiva de la responsabilidad. La esencia es el interjuego activo de oferta y demanda: la elección por los proveedores y consumidores. Lo mismo que escogemos almacenes y tiendas, también escuelas; esto responde al interés público en general y a las escuelas mismas". Y, siguen diciendo, "esto no tiene que llevar a privatizar radicalmente las escuelas, sino a intentos de salvar la escuela pública, que representa en EEUU el 88% de la educación obligatoria."

Difícilmente pueden formularse expectativas tan halagüeñas como estas para justificar creencias así de prometedoras en el mercado como tabla de salvación de la educación, como acitate, al tiempo, para constituir un nuevo referente para la responsabilidad. Se trata, como puede apreciarse, de una nueva transmutación. En este caso afecta al núcleo básico de los criterios de referencia en que los profesionales han de apoyar y ejercer su responsabilidad: de la ética deontológica, social y humana de la profesión docente y la responsabilidad, a la ética del mercado como amenaza para la supervivencia. No es extraño que algún analista como Chapman (1994) denuncie que de lo que se trata es, a la postre, de la instauración de un nuevo marco de referencia y concepciones respecto a la naturaleza humana y profesional, en sentido más amplio, en relación con los mecanismos y criterios que han de regir el orden social y sus relaciones.

No es necesario, por lo tanto, recurrir a demasiado argumentos para demostrar que una opción como esta por la calidad, así como por los mecanismos, condiciones institucionales y

referentes profesionales que necesita, está transida por la pasión por la excelencia y la eficacia. No importan los medios con tal de conseguir los fines; no importa qué valores y principios, qué concepciones de la sociedad, del hombre, de la cultura y de la educación se pierdan en la refriega, pues lo que realmente más cuenta es que la educación funcione, sea eficaz.

Naturalmente, esta versión de la calidad especialmente cautiva de términos formales y emblemáticos no tiene demasiado interés en distraerse con discusiones o elucubraciones teóricas sobre ninguno de sus términos fetiche; tampoco, pues, sobre la eficacia. Estamos, como decía, más en el imperio de la pragmática que de la semántica. El silencio y la omisión es una táctica, incluso estrategia, sutilmente explotada para dejar las cosas en el plano de lo no dicho y por ello no cuestionado, dado por supuesto, consagrado con verdad sin discusión. Es lo que V. Forrester (1997) ha calificado con acierto de "pensamiento lacunar". Algunas de las lagunas omitidas son, por ejemplo, las que responden a interrogantes como: eficacia en qué, eficacia cómo, para qué y al servicio de quiénes, en relación con qué sistemas de valores y aspiraciones (Fielding, 1997).

Digamos, de paso, que al omitir las cuestiones centrales que se refieren a los contenidos de la eficacia y a los sistemas valorativos de los que esta es tributaria en contextos particulares, al situarla en los territorios exclusivos de los medios, la ideología que sustenta la versión mercantil de la calidad no está tan libre de opciones de valor como lo que declara; sencillamente las camufla u oculta. No es correcto decir que se trate de una fórmula de eficacia y calidad aséptica y neutral. Me parece, por contra, que es más preciso afirmar que es un modelo penetrado de valores, aunque los que asume y no declara erosionen y subviertan otros diferentes. Su lógica valorativa funciona de forma binaria y generalmente por contraposiciones en exceso simplificadores. El valor de la rentabilidad y calidad como excelencia se contraponen al de la equidad; la cantidad a la calidad; la competitividad a la solidaridad; la libertad y autonomía como fórmulas de gestión y administración a los contenidos políticos y democráticos de una y otra (Smyth, 1993).

«Por su ascendencia y hegemonía cultural en este final de siglo, esta calidad pugna por relegar al baúl de los recuerdos aquellos otros valores y términos proclamados y que todavía están pendientes de satisfacción: oportunidades educativas acordes con las peculiaridades y necesidades de los sujetos, acceso y estancia no discriminativa en las instituciones escolares, equidad, democratización efectiva de la educación, emancipación social y personal».

La educación, superadas las fiebres que querían hacer de la equidad, igualdad y compensación social contenidos indisociables de la calidad ha de recuperar viejos horizontes y contribuciones. Para ello es ineludible - sobre todo en el plano de hechos y actuaciones, pensarlo y decirlo sería políticamente incorrecto - su activación como una carrera de obstáculos dispuesta para seleccionar la mejor educación para los mejores, para las élites; un servicio público y de calidad para todos es una utopía romántica e ingenua; como un entramado de instituciones, relaciones y prácticas que realicen con eficacia funciones de selección y jerarquización de los sujetos en tiempos no demasiado tardíos, pues hacerlo después comportaría mayores dificultades y problemas. Cuando por la presión y fuerza de las masas no quede más remedio que ampliar los tramos de acceso y democratización del sistema, será preciso introducir dentro de los mismos mecanismos más sutiles de segregación, o colocar después criterios y modalidades de educación superior a las que sólo puedan acceder los mejores. Políticamente puede ser procedente abogar por políticas escolares de inclusión, multiculturalismo, incluso discriminación positiva a favor de los más desfavorecidos. En la práctica, los mejores deseos e intenciones en este sentido no tardan mucho tiempo en desvanecerse, incluso en desacreditarse. Pues los proyectos

sociales y educativos de progreso no sólo se sostienen y validan por ser declarados y puestos en práctica sino también, y en gran medida, por lo que realmente llega a hacerse para que vayan adelante. Una forma de gran sutileza para mantener la conciencia tranquila tras su fracaso es instaurarlos en un primer momento, mantenerlos bajo mínimas e incluso condiciones adversas en su desarrollo y, poco después, justificar la lógica de su inviabilidad. Así se consagra y valida socialmente -las voces de sectores sociales pueden llegar a ser un clamor- la creencia de que aspiraciones como esas (comprensividad, discriminación positiva, compensación social, etc.) resultan insostenibles y han de ser erradicadas, o, para no ser tan drásticos confinadas a sus espacios educativos propios: programas de garantía social para los que no pueden seguir el ritmo, ajustes personalizados del currículum escolar, segregación de los sujetos en itinerarios formativos diferentes, para poner a cada cual en el lugar que le corresponde y dejar tranquilos a los que están en otros diferentes y propios, etc. etc. Lo que no suele salir a la luz cuando finalmente se llega a estas conclusiones -en la práctica traducidas organizativa, curricular y pedagógicamente en sus propios espacios de funcionamiento- es que en toda la historia ha habido algo que ha quedado impune, a saber, el propio sistema escolar, los presupuestos en que se apoya y los criterios según los cuales se organiza y se impone a los sujetos. Cuando los proyectos mejor intencionados y progresistas no van adelante, son los sujetos los que a resultas tienen la culpa y terminan pagando la penitencia correspondiente. En definitiva, hay sujetos de valía y sujetos que no valen. Nuestro modelo de calidad, según parece, esto lo tiene claro; no vale la pena, por tanto, hacer tantos esfuerzos para intentar lo que no puede lograrse, ni disimulos para decidir lo que procede.

Para ir completando esta descripción del modelo de calidad que me ocupa, es preciso referir también sus simpatías con la uniformidad y sus escasas sensibilidades y atenciones a lo que salga fuera de los cánones establecidos. Y, por lo mismo, la estandarización de resultados, la comparación entre sujetos o instituciones educativas, cumplen una función importante dentro un es-

quema en el que la libre competencia, las imágenes de los productos logrados o prometidos, el marketing de las instituciones, son necesarias para que los clientes puedan disponer de la información y el conocimiento necesario para determinar sus opciones. Lo diverso, local, contextual, de este modo, no son ingredientes de un juego de respeto, salvaguarda y consideración, políticas de igual; son más bien mecanismos para activar iniciativas particulares, competencia, diferenciación, desigualdad, liberación de la uniformidad burocrática. La concurrencia libre de ofertas en el mercado educativo parece más importante como norte y mecanismo de redistribución de la educación que el reconocimiento de evidentes desigualdades entre los sujetos (clientes) a la hora de disponer de la información oportuna sobre las mismas, los recursos para elegir, o sencillamente el capital cultural de base que dote de importancia y significación a decisiones de esta naturaleza sobre la educación de los hijos e hijas.

En el fondo late una imagen de la educación como producto, y de las escuelas como maquinarias institucionales de producción y competitividad. Los indicadores, los resultados, las pruebas y valoraciones de los aprendizajes más fácilmente medibles y cuantificables, también vendibles, terminan así tirando por la borda de la nave aquellas concepciones que proclamaron la ampliación de los conocimientos considerados como legítimos y valiosos, el valor intrínseco de la experiencia y los procesos educativos. Nos topamos, por tanto, no con cualquier calidad, sino con una calidad semántica y políticamente secuestrada (Lerena, 1989; Chapman, 1994) por un agujero negro saturado de significados y valores como eficacia, planificación, rentabilización, funcionalidad, optimización, rigor gerencial. Por su ascendencia y hegemonía cultural en este final de siglo, esta calidad pugna por relegar al baúl de los recuerdos aquellos otros valores y términos proclamados y que todavía están pendientes de satisfacción: oportunidades educativas acordes con las peculiaridades y necesidades de los sujetos, acceso y estancia no discriminativa en las instituciones escolares, equidad, democratización efectiva de la educación, emancipación social y personal. Para mu-

«Nos topamos, por tanto, no con cualquier calidad, sino con una calidad semántica y políticamente secuestrada por un agujero negro saturado de significados y valores como eficacia, planificación, rentabilización, funcionalidad, optimización, rigor gerencial. Por su ascendencia y hegemonía cultural en este final de siglo, esta calidad pugna por relegar al baúl de los recuerdos aquellos otros valores proclamados, todavía pendientes de satisfacción».

chos, se trata de un modelo de calidad como subterfugio, distracción y camuflaje, acicalado con biensonantes apelaciones y principios, cuanto más formales y vacíos mejor, pues de ese modo resultarán más efectivos a la hora de convocar con facilidad asentimiento y afiliación social. El razonamiento lacunar, una forma de complicidad con los silencios sobre las funciones todavía desempeñadas por los sistemas escolares de selección y clasificación social, jerarquización de los sujetos y grupos según valores de mérito y esfuerzo personal, es uno de sus recursos ideológicos más poderosos. La despolitización de las necesidades de los sujetos y su conversión en dominio exclusivo de las responsabilidades personales (Appel, s.f.), la fórmula política y estratégica y práctica más idónea para que a la postre cada cual tenga la educación que merezca según su esfuerzo y mérito individual..

Todo esta conflagración de elementos aparentemente dispersos y de las lógicas, frecuente implícitas, que contribuyen a dotarlos de coherencia interna, hacen de la versión mercantil de la calidad una de las mejores coartada a gobiernos neoliberales y conservadores. Así, no tienen que hacer demasiado esfuerzos para convencer a una parte importante del cuerpo social de que sus políticas de retraining y falta de liderazgo activo en materia de educación y compensación social están plenamente justificadas. Concepcio-

nes educativas de este año han terminado viniendo como anillo al dedo a una situación de fuerte erosión y crisis de la legitimidad del Estado, de emergencia de nuevos problemas en materia fiscal en la economía globalizada bajo el imperio de la especulación y los capitales móviles. Urge racionalizar, por tanto, recursos escasos, gestionar con más rigor las instituciones, imbuirlas del espíritu y mentalidad de empresarios emprendedores, hacer a cada cual responsable de la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones, también en materia de educación. Nadie, por tanto, tiene que estar en guardia contra la ola de la calidad; muchos, seguramente sí, en el supuesto de que los parámetros desde los que se define y las derivas políticas, sociales, culturales y educativas por las que algunos pretenden hacerla circular son como los descritos.

3. Los conflictivos contornos y contenidos de la calidad también en el contexto de ciertas políticas educativas socialdemócratas

La ola de calidad educativa que acabo de describir en el punto anterior, así como los contextos ideológicos y políticos donde he situado sus fuentes de inspiración —ciertas versiones del neoliberalismo y algunas expresiones de lo que ha venido en denominarse nueva derecha (Smyth, 1993)— no ha logrado imponerse por igual y de forma mecánica en todos los países ni políticas sociales y educativas. Aunque este telón de fondo campea, desde luego, por doquier, sus manifestaciones y expresiones concretas son, afortunadamente, dispares y fragmentarias. Una muestra de lo que digo podrían considerarse, justamente, algunas políticas que, al menos nominalmente, pueden ser calificadas de socialdemócratas.

Hablar de políticas de este contenido y orientación política e ideológica exigiría, ciertamente, buen número de análisis detenidos en torno a qué se entiende por esta expresión y cuáles serían sus notas más distintivas, si las hubiere, en materia de calidad educativa. La tarea, máxime si pretendiera ofrecer un panorama amplio y com-

parativo, desborda ampliamente mis pretensiones en este caso. Algunos autores, como Chapman (1994), se han referido genéricamente al tema. El primero, refiriéndose a distintas orientaciones y contenidos de respuestas previsibles a la crisis actual de la educación, frecuentemente contraponen una política conservadora con una sociodemocrática; la segunda, justamente contraponiendo dos filosofías de calidad, diferencia la que denomina también conservadora y otra que califica de liberal. La primera, a grandes rasgos, vendría a coincidir con el modelo que he descrito de forma más detalla en el punto anterior; la segunda, con un modelo de educación en el que la calidad corresponde, en su vertiente sociopolítica, a una concepción de la educación como servicio público, y, en su faceta más curricular y pedagógica, con un principio general que apunta a facilitar el acceso de todos a un currículum para el desarrollo intelectual de alto valor y a la creación de entornos favorables para el desarrollo integral (cognitivo, relacional, emocional, actitudinal) de los sujetos. Otras contribuciones no formalmente adscritas a una paraguas socialdemócrata, por ejemplo Astuto y Clark (1995), Purpel y Shapiro (1995), Guarro (1996), han esbozado diversos principios para articular un modelo de escuela y educación (carácter público y democrático de las instituciones escolares y el currículum, antideterminismo y lucha contra el fetiche de la meritocracia, universalismo como antídoto contra el elitismo, redefinición de la cultura escolar y apertura a parámetros más comprensivos para validar los contenidos escolares, que podría corresponder, independiente ahora de matices más sutiles, a un modelo alternativo de calidad. Obvio es decir que, a todas luces, una categoría política como social democracia, tanto por sus referentes ideológicos más genuinos como por sus visualizaciones más específicas en las políticas educativas distintos países y gobiernos, resulta seguramente demasiado estrecha para recoger las sensibilidades y propuestas que hoy pugnan por construir y promover una educación de progreso. Pero, como decía, no es mi propósito desviarme hacia un análisis de esta naturaleza, pues lo que pretendo es ilustrar otro modelo de calidad, distinto y presuntamente alternativo al anterior, con manifes-

taciones relativamente visibles en algunas políticas educativas recientes. Para concretar, pues, mis referencias pretendo aludir a algunos hitos recientes en la política educativa española.

En este caso, sobre todo en los dos últimos años, tras la llegada al gobierno de la nación del partido conservador, PP, ha empezado a dar señales de presencia un modelo de calidad que, en sus líneas generales, coincidiría con muchos de los caracteres que he descrito en el punto precedente de este trabajo. Una cierta liberalización de la educación, declaraciones y decisiones políticas a favor de la ampliación de los márgenes de elección por las familias, la apuesta por modelos claramente gerencialistas y empresariales para el impulso a la calidad (López Rupérez, 1994), una preocupación por el presunto apuntalamiento del currículum nacional, sobre todo las áreas del currículum relacionadas con las humanidades (para un determinada lectura de esta polémica, Escudero, 1998), el énfasis en la Gestión de Calidad Total como estrategia de intervención y mejora, son algunas de las caras más visibles de lo que algún autor ha llamado recientemente "neoliberalismo a la Española" (Viñao, 1998), y yo mismo he descrito y criticado.

De modo que en este punto ofreceré algunas evidencias y valoraciones sobre una versión de la calidad que también hizo acto de presencia, aunque de forma muy esporádica, en años muy recientes, concretamente en algunas de las propuestas y decisiones tomadas cuando el Partido Socialista todavía estaba en el poder. Creo que pueden resultar de interés pues, de un lado, ilustran qué es lo que podrían estar siendo algunos modelos de calidad socialdemócratas, de otro, porque constituyen un buen pretexto para percatarse de algunas de sus señas de identidad de progreso y, al mismo tiempo, de algunos de sus problemas y contradicciones.

a) Algunas pinceladas previas a la inauguración del modelo de calidad socialdemócrata en España

Tras la restauración de la democracia en nuestro país, y de modo más claro y comprensivo

con la aprobación de la actual reforma educativa en sus distintos niveles, han sido notable los esfuerzos realizados en una línea de compromiso con la mejora de la calidad de la educación. Dichos compromisos han discurrido por diversos derroteros, algunos de ellos ya transitados por otros países de nuestro entorno, y aquí pendientes como consecuencia del paréntesis de la dictadura. No puede desconocerse, en este sentido, las cotas tan loables que se han conseguido en las últimas décadas en lo que se refiere a la ampliación cuantitativa de la educación. Los diversos tramos educativos, desde la educación infantil hasta el bachillerato, y también la propia Universidad, han empezado a satisfacer de forma significativa principios y criterios democráticos en lo que atañe al acceso a un sistema educativo público. Así, en sus inspiraciones ideológicas, esta reforma educativa apelaba a valores e ideologías sociales y educativas bien distintas de las que acabo de comentar en el punto anterior.

La reordenación educativa acometida con el compromiso de garantizar un puesto escolar gratuito y obligatorio desde los tres a los dieciséis años a todos los estudiantes, el replanteamiento de la formación profesional y bachillerato, así como la elaboración de nuevos planes de estudio y titulaciones universitarias, constituyeron, al margen de otras consideraciones, un buen exponente de lo que digo. Nuestra actual reforma educativa apostó, como digo, por una visión de la calidad educativa como un derecho para todos, no sólo para minorías. Incluso suscribió en sus declaraciones y algunas decisiones concretas un firme compromiso con la progresiva adopción de medidas de discriminación positiva a favor de los más desfavorecidos social, cultural o personalmente hablando, y todo ello en razón del reconocimiento del papel tan importante que la educación debe desempeñar en elevar el nivel cultural del país, pieza clave para el mismo desarrollo democrático, socioeconómico y de los sujetos.

La reforma, todavía en fase de desarrollo, no sólo planteó cuestiones relativas a la reordenación de la escolaridad, sino también una determinada propuesta curricular marco para todo los niveles educativos previos a la Universidad. Sus referentes sociales, culturales, psicológicos y propia-

mente educativos, suscriben abiertamente una visión de la calidad centrada en qué deben enseñar las escuelas, qué experiencias han de ofrecer a nuestros alumnos, qué aprendizajes han de desarrollar, y todo ello bajo la inspiración de legítimos valores y criterios que han de prevalecer en una sociedad democrática, así como en la educación que, de forma congruente con ello, ha de garantizar a todos sus ciudadanos y ciudadanas, principalmente en los tramos de la escolaridad general y obligatoria.

A su vez, en el contexto de una sociedad plural, social y culturalmente diversa, y también en un nuevo marco de la articulación autonómica del Estado, se encaró una cierta modalidad de redistribución del poder de decisión y control sobre la educación. La reforma reconoció y propició ciertos grados de autonomía, reflejados en la estipulación de algunos márgenes de decisión sobre el currículum por las Comunidades Autónomas, así como, en su nivel propio, también por parte de los Centros Escolares, profesionales de la educación, padres, alumnos. Frente un modelo de educación y reforma diseñado, gobernado y controlado desde arriba, se apostó claramente por un modelo mucho más abierto, participativo, empeñado en un equilibrio razonable entre autonomía e igualdad. En sus mejores deseos y declaraciones, también una propuesta que reconocía, valoraba y reclamaba el protagonismo que debe corresponder en todo ello a los propios centros escolares, a los docentes, a la comunidad escolar en su conjunto.

Nos encontrábamos, por tanto, con una política de la calidad vertebrada en torno a criterios tan importantes como una garantía de acceso no discriminatorio a la educación, una ampliación de la escolaridad gratuita y obligatoria, la propuesta de un currículum aceptablemente bien inspirado en concepciones del aprendizaje y la enseñanza, así como legítimos principios y valores que apelan a la participación, autonomía, control, responsabilización y contextualización social de la reforma marco en las Comunidades Autónomas y en los Centros Escolares como unidades básicas por medio de los cuales llega a los ciudadanos el servicio público de la educación.

No cabe duda de que el diseño de una política educativa como la reflejada en la actual refor-

ma significaba, inicialmente, un diferencia apreciable respecto a esa otra versión descrita en el punto anterior. Mantener opciones ideológicas, políticas y sociales por una escuela pública, una educación no segregadora, así como asumir la función de compensación social por parte del sistema educativo y la escuela pública, representa, sin duda, una opción escolar democrática y progresista. En este contexto, sin embargo, llama poderosamente la atención un dato, que tiene que ver precisamente con el tema central que estoy tratando aquí, el emblema corriente de la calidad de la educación. Para ponerlo de manifiesto, voy a describir de forma sucinta cuándo, en qué términos y con qué tipo de matices fue invocada al filo de ciertos acontecimientos que estaban afectando al desarrollo de la política educativa de ese período

b) La primera presentación oficial de la calidad en este escenario de reforma educativa

Existe cierto acuerdo entre nosotros en el hecho de que la inauguración de la manifestación más reciente por la calidad en nuestro contexto nacional tuvo lugar con el anuncio de un conjunto de setenta y siete medidas, posteriormente sistematizadas y argumentadas en un famoso documento de la última etapa socialista, Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza (MEC, 1994).

La propuesta, que fue elaborada por la administración educativa de un gobierno socialista como digo, podría ser interpretada como una versión socialdemócrata de la calidad; al menos en el plano discursivo, los valores, aspiraciones y propuestas formuladas daban fe de ello. En el mismo prólogo del texto citado se declaran algunas posiciones que nos llevarían a calificarla de este modo. Así se advierte que, una vez en marcha medidas importantes para mejorar la calidad de la enseñanza, representadas por el currículum LOGSE, era necesario elaborar un plan de trabajo más ambicioso e integrado, centrado en temas referidos a la calidad del sistema en su conjunto. Con ello, se argumentaba también, se pretendía dar respuestas a problemas sentidos por

la comunidad educativa desde hacía tiempo.

El documento publicado entonces dio a conocer un programa de actuación compuesto por distintas medidas específicas, justificadas, según se dice en sus primeras páginas, por la necesidad de incorporar sensibilidades propias del presente momento social, reafirmar la confianza en el sistema y conferir un nuevo impulso a la reforma. No podemos entrar aquí en un análisis pormenorizado del plan. Una mirada somera a cada uno de sus capítulos permite apreciar, sin embargo, un doble eje constitutivo del mismo: de un lado, el centrado en compromisos con la igualdad de oportunidades y la compensación de las desigualdades, así como la educación en valores; de otro, la autonomía y organización de los centros, la dirección escolar, la evaluación e inspección, el profesorado, su evaluación y formación.

En líneas generales, por tanto, la calidad de la que se estaba hablando discurría por derroteros ideológica y educativamente hablando diferentes a los descritos en el punto precedente. Un núcleo importante de aquella apuesta de calidad pretendía asumir el compromiso histórico de progreso en el que la calidad de la educación se entendía esencialmente vertebrada en torno a la persecución de la igualdad mediante la compensación social y la discriminación positiva hacia los más desfavorecidos.

Es bien cierto, sin embargo, que el grueso del documento discurría por unos referentes y contenidos que apuntaban, también en este caso, en una dirección que parece transnacional y transideológica: la autonomía, los proyectos de centros, la participación y profesionalización docente. También se hizo eco esta primera versión de nuestra calidad de otros asuntos de calado y repercusiones potenciales distintas. Entre ellos, una nueva definición de la dirección de centros, una vez levantada acta del relativo fracaso de modelo LODE (en el mismo se había hecho un esfuerzo decidido por democratizar una función que tal como la encontró la democracia tenía demasiados tonos de la etapa franquista), el papel decisivo a desempeñar en la mejora de la calidad del sistema por la inspección y evaluación, y también algunos guiños a los márgenes de discrecionalidad en ciertas actuaciones

«Una determinada propuesta de calidad afirma sus señas de identidad por los contenidos y valores que suscribe. Pero irremediablemente, y dicho de forma breve, también por las decisiones políticas, estratégicas y relativas a los recursos que la acompañan».

destinadas a generar sus propios recursos adicionales por parte de los centros. Tal vez se pretendía captar, de ese modo, algunas de las sensibilidades del momento social reflejadas en el prólogo, como apunté, especialmente atentas a ofrecer garantías de un presunto descontrol de los centros y déficits en los mecanismos a través de los que se les estaban reclamando cuentas.

Sin menoscabo de un análisis más fino del documento y sus diversos planteamientos, vale la pena dejar constancia breve de su coyuntura, algunas reacciones e implicaciones posteriores. Se trató, en efecto, de un manifiesto promovido desde voces particulares, localizadas exclusivamente en el mismo seno de la administración educativa de entonces. El momento de su gestación y divulgación fue muy peculiar: sobre el ambiente social y político sobrevolaban tiempos turbulentos. Era la última etapa del gobierno socialista, aquejada de fugas de agua por doquier, de naturaleza y orígenes diversos, aunque todas coincidentes en la conformación de un caldo poco o nada propicio para medidas y propuestas como las anunciadas.

Los ecos sociales del documentos, así como las reacciones por parte de la comunidad educativa, fueron dispares: desde una cierta indiferencia de la mayoría, hasta críticas ácidas por parte de unos pocos. Los no excesivamente maliciosos se sintieron un tanto desconcertados, cuando no inquietos, fuera por lo inesperado de la propuesta y su escasísima concertación social, fuera por las amenazas percibidas en algunas de las medidas en relación con el gobierno de los centros. Otros, más críticos y desencantados con

el discurrir de la reforma, que habían perdido a estas alturas una parte considerable del capital personal y profesional invertido en la misma, llegaron a denunciar que se trataba no tanto de medidas para la calidad cuanto de una salida de emergencia, quizás distracción, en una etapa en la que el proceso LOGSE estaba presentando demasiadas fracturas.

En líneas generales, de todos modos, las reacciones de la comunidad educativa fueron escasas, y una parte de las mismas tuvieron más tonos más próximo a la contestación que de valoración positiva. De modo que esta primera aparición del movimiento de calidad dio poco más de sí. La situación política del país, que presagiaba un cambio de rumbo más o menos inminente, contribuyó a dejar como legado más apreciable la proliferación de nuevos cursos para la acreditación a la función directiva (muy devaluados por parte de muchos), así como algunos tímidos y protocolarios esquemas de evaluación docente, más de contenido y orientación administrativa que realmente vinculados al desarrollo profesional prometido (MEC, 1997).

c) Mensajes no declarados y prácticas inciertas también en esta versión de la calidad

En relación con los primeros escauceos de la propuesta del MEC (1994) vale la pena dirigir la atención sobre algunos aspectos adicionales. En su discurso más retórico, también ideológico, aparecía, como dije, un compromiso declarado con la igualdad y compensación social como contenido básico de la calidad. En el desarrollo de los temas y medidas propuestas seguidamente, sin embargo, una dirección de la mirada hacia dos frentes: de un lado, el interior de los centros escolares (proyectos de centro, autonomía, dirección, profesorado); de otro, la creación de dispositivos y mecanismos de rendición de cuentas, de evaluación de los centros, del profesorado y también del sistema. Por el desarrollo de los acontecimientos en un clima social y político tan poco propicio, y para no caer en críticas fáciles fundadas en el notable deterioro en la práctica de algunas de las medidas, limitaré mi valo-

ración a su entramado discursivo y a su lógica subyacente. Ambos aspectos, sin embargo, son difíciles de separar de aislar del contexto social, financiero y político general en el que la tal apuesta por la calidad de planteó y toma, esporádicamente, tierra con el lenguaje de las realidades.

Aún queriendo situarnos en el plano propiamente propositivo del documento y sus propuestas, no se puede pasar por alto que la naturaleza de una determinada versión de la calidad no puede quedar sólo plasmada en las declaraciones de principios, en las retóricas que estipulen nominalmente sus propósitos y aspiraciones. Si así fuera, la versión inaugurada por los socialistas de la calidad habría de ser, sin más, tildada de progresista: establecía, como vimos, una equivalencia explícita entre calidad, igualdad y compensación social. Pero, lamentablemente, las cosas son más complejas.

Una determinada propuesta de calidad afirma sus señas de identidad por los contenidos y valores que suscribe. Pero irremediamente, y dicho de forma breve, también por las decisiones políticas, estratégicas y relativas a los recursos que la acompañan. La calidad es lo que es por el modo como articula esas dos facetas y, asimismo, por la lógica, declarada explícitamente o no, que pone en funcionamiento para defender una determinada forma de relacionarlas. Pero descendamos en el análisis a niveles más concretos para ilustrar mejor lo que pretendo sugerir.

Una de las notas más llamativas tiene que ver con el hecho de que entonces la tal propuesta de calidad vino a funcionar como una salida de emergencia a una situación de crisis percibida en nuestro sistema educativo por quienes enarbolaban, en aquellos precisos momentos, este estandarte. Curiosamente, el énfasis sobre la calidad parecía llevar consigo la demarcación de un territorio (dirección de la mirada hacia el interior de los centros y sistema de control o petición de cuentas) que se presentaba como diferente al que, previamente, se había recorrido, a saber: el diseño del currículum nacional, la implantación de un sistema de formación del profesorado, las medidas estructurales y financieras centradas en la extensión de la obligatoriedad del sistema, etc. Es, por tanto, difícil sustraerse a

la apreciación de que, ya entonces, se trataba de una calidad parcial, quizás más atenta a nuevas sensibilidades sociales, particularmente las relativas a la confianza en el sistema y al impulso de la reforma, que a otra cosa. Esto me lleva a pensar, también en esta versión de la calidad, en una cierta contaminación, en forma de concesiones simbólicas, del clima general que impera hoy por doquier como contexto de exigencias e influencias sobre todo tipo de política educativa.

La calidad como gran emblema, con sus apelaciones a cambios coordinados en todo el sistema y sus correspondientes medidas, parece funcionar así no tanto como una entidad sustantiva cuanto como un recurso instrumental para otra cosa (currículum, reestructuración del sistema educativo, etc.). A todas luces, esta otra *cosa* también tiene que ver, y mucho por cierto, con la calidad; por las razones que fuere, sin embargo, este paraguas parecería cubrir otros dominios y estaría destinado a cumplir otra tipo de propósitos y contribuciones.

Planteada de ese modo, parece como si pretendiera transmitirnos otro mensaje todavía más sutil: el gobierno, la administración educativa, ya han marcado las pautas, metas y contenidos de la educación: el currículum nacional. Ahora toca a los centros y profesores asumir sus responsabilidades, autonomía y competencia, que serán vigiladas, para que todo ello pueda funcionar en orden al progresivo acercamiento a horizontes de progreso, igualdad, compensación. El argumento es muy sutil, y, desde cierto punto de vista, no del todo carente de razonabilidad. En efecto, una reforma educativa, aún siendo legítima y valiosa, no puede llegar a buen puerto a menos que las instituciones, los profesores, también la administración y otros agentes educativos, se hagan cargo de ella, la asuman, se responsabilicen de su desarrollo y expansión. Este es un argumento que pertenece a una tradición consagrada, razonable, aunque también con diversas concreciones, contextos de uso y significados (Escudero y otros, 1997). Lo sospechoso del tema, sin embargo, no es reconocer la coparticipación de mecanismos de autorregulación social, institucional y profesional en la mejora de la educación. Es, digámoslo abiertamente, el énfasis de la calidad en locali-

«La educación no es una mercancía, y por ello no debe consentirse su secuestro por la mentalidad mercantil en ninguna de sus expresiones, aunque las voces más poderosas entonen cantos de sirena a favor de esta singladura. Intentos o pretensiones por esta dirección podrán construir algunos oasis de calidad para minorías, pero es del todo cierto que, así, excluirán a muchos, tal vez los más».

zar y desviar responsabilidades hacia abajo. Y la sospecha adquiere todavía más cuerpo si el momento en que se inaugura la calidad coincide con uno en el que los que han de asumir sus propias responsabilidades desde arriba se encuentran en una situación embarazosa, por las razones que fuere, para hacerlo.

Adviértase, por ejemplo, que tras los fastos del noventa y dos, así como por la coyuntura económica de los primeros años de la década, los recursos invertidos en el desarrollo de la reforma sufrieron un ritmo poco acorde con las exigencias que requería un proyecto de cambio sin duda ambicioso como el que estaba en juego. La sospecha, pues, en torno al papel, los propósitos y las justificaciones de ciertas apelaciones a la calidad en momentos particulares como aquellos pueden cifrarse en interrogantes como los que siguen.

¿Es entonces la calidad el paliativo al que acudir para compensar dificultades financieras en la puesta en práctica y el desarrollo de una reforma? ¿Es entonces la calidad una cobertura más políticamente correcta que otras para reclamar la racionalización y optimización de los recursos, incluso al margen de que los disponibles sean los adecuados y necesarios? ¿Es entonces la calidad una forma de concretar sensibilidades sociales que denuncian el desgobierno supuesto de los centros públicos y para ello han de fortalecerse los "poderes reales" de las direcciones y

los mecanismos externos e internos de evaluación? ¿Es, por fin, la calidad un búsqueda de legitimidades por delegación cuando otras han entrado en crisis y empiezan a erosionarse impulsos y adhesiones reformistas?

Son estas, pues, algunas de las preguntas que sobre esta otra versión de la calidad, promovida por un gobierno socialdemócrata, se me ocurre plantear. La verdad es que, a fin de cuentas, este más que posible escoramiento de las perspectivas de la calidad no parecen privativas nuestras. Afonso (1997), por ejemplo, ha documentado con todo lujo de detalles un contexto de funcionamiento y utilización de la calidad en el país vecino, Portugal, en condiciones y con significados prácticamente idénticos a los que estoy aludiendo en relación con el caso español de esos años.

Lamentablemente, por tanto, aun algunas opciones por la calidad desde una política más progresista y socialdemócrata ofrecen una seria duda sobre cuáles son realmente los mensajes y significados que se esconden detrás de las declaraciones, incluso en los casos en que éstas son ambiciosas y progresistas; en qué se está pensando cuando se organizan convocatorias bajo el estandarte de la calidad y qué viene a sustituir esta nueva fiebre en la sociedad de la opulencia, pero también del bienestar selectivo; quiénes son y qué persiguen los que se han apropiado de las voces de la calidad, a quiénes representan y a quiénes no; por qué tantas tentaciones de hacerla equivaler a un exceso de responsabilización hacia abajo, cuando seguramente parecería más razonable un nuevo pacto de responsabilidades simultáneas, y por eso mismo también desde arriba.

4 Y, para terminar, cosas no habladas por la calidad y que también son muy importantes

Una política de la calidad y equidad al tiempo, desde una perspectiva social y educativa de progreso, requiere, con toda seguridad, la conjunción adecuada de múltiples factores y condiciones. Al comentar algunas, aprovecharé, si no para cerrar un debate como este, cosa no deseable ni posible, sí para hacerme eco de otras realidades, generalmente omitidas, pero que es in-

eludible tener en cuenta.

La educación no es una mercancía, y por ello no debe consentirse su secuestro por la mentalidad mercantil en ninguna de sus expresiones, aunque las voces más poderosas entonen cantos de sirena a favor de esta singladura. Intentos o pretensiones por esta dirección podrán construir algunos oasis de calidad para minorías, pero es del todo cierto que, así, excluirán a muchos, tal vez los más. El coste de una aventura de este calibre puede ser más alto de lo previsto desde un punto de vista social, e incluso económico; a todas luces, por lo demás, parece más prometedora de un creciente debilitamiento humano, ético y moral de las escuelas que de cualquier otra arcada mítica o tierra de promisión.

La calidad, hoy como anteaer, difícilmente podrá eludir su maridaje necesario con ideologías sociales que nos legaron una idea de la educación asociada a la voluntad política de ir convirtiéndola en un servicio público universal, compensador, o al menos atenuante, de desigualdades; especialmente atento a luchar contra determinismos del signo que fuere; espacio de lucha cultural para ir validando una cultura, unas relaciones sociales, unas experiencias de aprendizaje y unos resultados que capaciten a los ciudadanos y ciudadanas para ser miembros activos y responsables en la construcción de la democracia. Con toda certeza, este tipo de horizontes tienen que seguir siendo dibujados en nuestras maneras de hablar de la educación, en nuestros proyectos pedagógicos, en las reformas necesarias. Aunque los tiempos que corren armen un ruido ensordecedor de otros tonos y voces que tratan de silenciar esas otras, a tiempo y a destiempo habrá que seguir proclamándolas. Probablemente tienen razón Purpel y Shapiro (1995) cuando afirman que uno de los espacios en los que nos estamos jugando el ser y devenir de la educación es precisamente este, el del lenguaje, la creación de opinión, la reactivación del debate social, cultural y político acerca de la educación y sus instituciones.

Pero si este escenario de construcción de la calidad es importante, no es autosuficiente. En la calidad, que tiene muchas caras, participan muchas estructuras, decisiones, políticas marco y micropolíticas mucho más concretas, proyec-

tos ambiciosos y desarrollos de los mismos imprevisibles e inciertos, ideas y concepciones, pero también vivencias, sujetos, biografías e historias del ayer, hoy y mañana. La calidad interpela, y es a su vez interpelada, por múltiples factores, niveles y decisiones, estrechamente relacionados con el día a día de la educación, con la cotidianidad del gobierno y vida interna de los centros e instituciones, con el quehacer docente y la experiencias y resultados del aprendizaje de los alumnos que son, precisamente, los que a la postre terminan realizando o negando las mejores ideas y propuestas declaradas a favor de una determinada visión de la educación.

Todo ello, por acogerlo bajo un término quizás técnico, pero en último caso bastante consagrado, pertenece a lo que suelen denominarse políticas concretas con el estímulo y el desarrollo de la educación. Aquí se dan cita decisiones en diferentes niveles de los sistemas escolares, medios, recursos, condiciones estructurales, así como también procesos sociales y personales, capacidades movilizadas y activadas, sentidos o sinsentidos encontrados por los sujetos, o conquistados por los mismos en condiciones de todo tipo. Todo ello, en suma, parece imprescindible para que la calidad pase de ser una buena declaración de intenciones, un lema sobrecogedor o salvífico, y se torne en un conjunto congruente de prácticas y relaciones sociales y educativas que efectivamente la realicen y reconstruyan en el contacto con la realidad y con los sujetos.

No es pensable la calidad, por ejemplo, sin una adecuada política de recursos, tanto financieros y materiales como humanos, ni tampoco sin una política de elaboración de materiales que sirvan de apoyo al quehacer pedagógico en los diferentes niveles, cursos y aulas. Tampoco parece serlo al margen de una política seria y congruente centrada en la profesión docente, su formación inicial y continuada, así como, tampoco, sin una referencia explícita al funcionamiento, gestión, desarrollo y procesos de trabajo que tienen lugar en los centros escolares en su conjunto. Y, por lo que hemos, incluso en este tipo de materias, no cualquier política es valiosa sólo por los nombres a que se acoja.

Una política de calidad exige conjugar propuestas estructurales marco que garanticen igual-

dad y equidad, pero también ese conjunto de factores, condiciones y mecanismos que contribuyen, poderosamente, no sólo a que los alumnos reciban educación sino, de forma más precisa, al tipo de educación que reciben y la calidad de la misma de acuerdo con los valores declarados y justificados. Gran parte de esos factores y mecanismos se juegan no en las grandes declaraciones sino, sobre todo, en la política de desarrollo que se llega a orquestar para facilitar o inhibir en actuaciones concretas y cotidianas aquellos principios y buenas declaraciones.

Desde este línea de argumentación, aunque es importante disponer de criterios y principios que validen los contenidos y prioridades de la calidad, son por sí mismo insuficientes para realizarla. De modo que, así las cosas, una política de calidad legitimada por un entramado de valores defendibles desde una postura de progreso, puede quedar lamentablemente deslegitimada en la práctica. Una escuela pública no es valiosa sólo por existir como estructura formal, sino, sobre todo, por el grado en que se esfuerza, además, en ir haciendo posible una educación basada en los valores que la constituyen. En este sentido, a la escuela pública no le es ajena la calidad, e incluso, liberada de su paraguas reduccionista al uso, tampoco la eficacia.

La eficacia en un contexto de escuela pública que persiga la calidad y mejora para todos está tan reñida con el secuestro que se ha denunciado más arriba, y que en acertada metáfora Judith Chapman (1994) calificó de modelo corporativo al estilo de McDonald o Kentucky Fried Chicken, cuanto con una creencia que todavía pervive enraizada en excesos de dirección y control a distancia y burocratización. La mejora de la educación requiere estructuras, pero, por supuesto, no puede cifrarse ni agotarse sólo en las estructuras. Los valores y significados de una calidad pública y democrática requieren transformaciones mucho más profundas, aunque también más conflictivas y problemáticas.

Es de suponer, más bien, que un proyecto de calidad en la escuela pública requiere ensanchar la mirada, y hacerlo hasta tocar las facetas más culturales y sociopolíticas de la educación (González, 1994). Seguramente es algo a construir, debatir y afrontar desde el debate social, la

«Las opciones mercantilistas o burocráticas de la calidad confinan a los centros, de hecho, al cumplimiento de funciones delegadas, a la condición de instrumentos para ejecutar políticas, del signo que fuere, definidas y acotadas en las altas esferas de la administración o en los más ocultos intereses de los poderes fácticos».

deliberación colectiva, la consideración de las cuestiones ideológicas, políticas, sociales y humanas que se juegan en la educación. La calidad y la eficacia de la educación es demasiado importante como para dejarla sólo en manos de los expertos, administradores y políticos. Para un planteamiento justo y adecuado de la misma, es la sociedad en su conjunto, y las distintas voces que deben ser promovidas y alentadas en su seno, la que debe tomar en sus manos la responsabilidad de someterla a reflexión, a debate y valoración. Puede que así entendamos que la calidad no se reduce a listas de indicadores y prioridades, supuestamente deducidos de macrointereses nacionales por avezados especialistas, sino que tiene que ver con el conjunto de problemas, realidades, inquietudes y tensiones que sienten, entienden que hay que plantear, y buscan determinadas alternativas para resolverlas, los colectivos sociales, las instituciones educativas y los profesionales de la educación. Estoy sugiriendo, en definitiva, que la calidad merece ser planteada no como un tema predeterminado, marcado y definido sólo por élites políticas, administrativas o intelectuales, sino como una cuestión que merece ser abordada desde una perspectiva amplia de participación, implicación social y responsabilidades compartidas. Ese puede ser un buen contexto y, seguramente, un principio orientador que posibilite abordar la calidad como algo más que un patrón estático y predeterminado al que ajustarse.

La calidad, de este modo, puede ser entendida como búsqueda e interrogación, como el mis-

mo empeño personal y colegiado que persiga dilucidar, discutir y confrontar qué debe ser una educación de mayor calidad para todos en los tiempos en que vivimos, así como en qué han de traducirse nuestras concepciones debidamente legitimadas en proyectos y procesos dirigidos a ir haciéndolas posibles progresivamente. Este mismo valor y principio puede generar algunos criterios respecto al papel y cometido que en las políticas por la calidad debe corresponder a los centros como instituciones educativas, y a los profesores, como profesionales decisivos tanto en la elaboración de ideas sobre la calidad como en la realización de actuaciones acordes con las mismas. Una concepción mercantilista de la calidad tiende a escamotear, aunque sea bajo fórmulas simbólicas de participación reglada y autonomías decretadas, la posibilidad de que llegue a ser construida desde la articulación de distintas voces sociales y diferentes sensibilidades. Las opciones mercantilistas o burocráticas de la calidad confinan a los centros, de hecho, al cumplimiento de funciones delegadas, a la condición de instrumentos para ejecutar políticas, del signo que fuere, definidas y acotadas en las altas esferas de la administración o en los más ocultos intereses de los poderes fácticos. En unos casos, aquellos quedan educativamente maltrechos: son pensados, como vimos, como "unidades productivas" y competitivas que han de gestionarse bien para no perder clientela, sometidos a la responsabilidad del mercado.

Bajo estos mismos presupuestos, tampoco los profesionales de la educación quedan demasiado bien parados. No es infrecuente, entonces, que sean tratados como productores que han de ser eficientes en el logro de las cotas de calidad externamente definidas y controladas por medio de unos u otros esquemas de rendición de cuentas. Lamentablemente, cuando la calidad goza de mejores predicamentos ideológicos, pero queda desamparada por las políticas concretas, sea por un exceso de sobrerregulación burocrática, sea por la sutil maniobra de derivar más responsabilidades y expectativas de las debidas hacia los centros autónomos y profesionales presuntamente motivados y bien cualificados, las cosas terminan discurriendo por derroteros no precisamente risueños.

Una política de desarrollo de la calidad que, por acción u omisión, recurre a decisiones y mecanismos, corre todos los riesgos de socavar seriamente la realización de los valores de una calidad de progreso. De modo que, si el secuestro mercantil de la calidad es objetable tanto por los valores darwinistas que la fundan como por las opciones estratégicas (la calidad como objeto de gestión) que pretenden movilizarse para lograrla, su aprisionamiento por esquemas burocráticos trasnochados, al desenfocar las políticas concretas, terminan dando razones a los que cuestionan la misma naturaleza, intereses y valores de una calidad humana y socialmente progresista. Entre la calidad como una marca de distinción de élites y exclusión de los más desfavorecidos y la calidad a fuerza de decretos y sobrerregulaciones existe un terreno intermedio. O mejor dicho, una tercera vía a imaginar y construir social, cultural y políticamente, así como también en el terreno de las responsabilidades y compromisos institucionales, profesionales y ciudadanos. Dicho brevemente, es el terreno del cambio cultural y las transformaciones de este mismo carácter que diversas voces están reclamando.

Por los tiempos que corren, resulta más fácil apuntar en esa dirección que articular congruentemente los contenidos concretos, los procesos, y las condiciones que hayan de posibilitar dichas transformaciones y, al tiempo, ser expresiones de las mismas. Las convulsiones producidas en los grandes sistemas de pensamiento de izquierda, el pluralismo postmoderno y las dificultades que plantea para construir marcos de sentido en los que insertar tanto proyectos personales como sociales e institucionales tornan especialmente problemático e incierto el empeño.

Sólo a título ilustrativo me atrevo a señalar con el dedo algunos de los frentes que seguramente hay que recorrer, y algunas de las certezas a las que, por cierto, no podríamos renunciar. Entre éstas, la afirmación de una serie de valores para la educación, aun en los tiempos que corren, no podría debilitarse. He aludido a ellos en este mismo punto, y para no incurrir en reiteraciones eludo relatarlos. Sí deseo destacar, como reclaman con urgencia algunos (Purpel y Shapiro 1995), que no basta con enunciarlos

como lemas vacíos, sino que es preciso cultivar un discurso social y educativo que los articule, que los recree y que, entre sus propósitos, asuma el de crear una opinión social informada de lo que nos jugamos en el tipo de educación que promovamos y en el grado en que seamos capaces de vertebrar el sistema educativo, no como un mecanismo de selección y exclusión sino como una institución moral para la cohesión social y humanización. Este, quizás, sea uno de los derroteros importantes que ha de circular por ese terreno de las transformaciones culturales a que aludí hace un instante.

La construcción de un discurso público que valide un modelo de calidad educativa para todos tiene que ir acompañado de sucesivas idas y venidas con el terreno de las políticas y decisiones educativas más concretas. Imposible resulta relatarlas aquí con detalle. Pero sí es oportuno apuntar en algunas direcciones básicas. Las políticas de profesorado, la recomposición de los centros y el control social de la educación representarían, a mi modo de ver, elementos importantes; unos, como acompañantes y otros, como ingredientes constitutivos de transformaciones culturales como las referidas.

Por ser algo más preciso, aunque sin entrar en detalles, no puedo dejar de hacer una mención particular a las políticas de profesorado. Ha de reconsiderarse seriamente cómo se forma y selecciona a los profesionales de la educación, qué sistemas de apoyo y desarrollo profesional se disponen para hacer posible el aprendizaje de la profesión a lo largo y ancho de toda la carrera docente, en qué dirección y cómo se modifican las actuales condiciones de trabajo y responsabilidades del puesto de trabajo docente, qué tipo de valoración social y económica merece una profesión sobre cuyas espaldas descansan cada vez mayor número de cometidos y funciones tanto centradas en la formación intelectual como en la creación de ciudadanos.

Sin política de profesorado adecuada, es inverosímil creer en cualquier otra política educativa pese a que proclame todo tipo de cantos a favor de la calidad. Por su parte, la recomposición de los centros está situado en el punto de mira de cambios necesarios tanto en sus estructuras como en los procesos y relaciones sociales

y profesionales que suponen para los que trabajan en los mismos. Estructuras como el tiempo escolar, tanto en relación con los alumnos como con los profesores, han de ser seriamente revisadas, si se pretende que nuestros centros propicien aprendizajes más valiosos para los estudiantes, así como si asumimos que para ello es preciso que los propios docentes dispongan y usen oportunidades de desarrollo profesional acordes.

De modo que, probablemente, ese mismo principio a que apelaba más arriba debe ser erigido, más bien, como eje en torno al que vertebrar la calidad. En este caso, los centros no deben ser pensados como meros receptores de propuestas de calidad pensadas por otros, sino como espacios sociales e institucionales donde puedan emanar opciones y decisiones propias para la mejora, siempre que no se pongan en cuestión los valores y principios de una educación democrática y no discriminativa. Los centros pueden elaborar sus proyectos de calidad y mejora, pero planteando las cosas de tal modo que no quede como única opción, para salvar la cara, la práctica de copiar los proyectos prefabricados por editoriales, ni tampoco la participación controlada de implicarse en fiebres, seguramente pasajeras, como la provocada por la Gestión de calidad Total. Lo que estoy sugiriendo conduce, seguramente, a poner sobre la mesa muchas cuestiones que afectan a la vida interna de los centros, a la cultura vigente en los mismos, así como a sus estructuras, funciones (por ejemplo dirección), relaciones profesionales entre los profesores, participación de los alumnos y la comunidad más amplia, mecanismos de control social. Entre un control burocrático que no sólo es inoperante en términos de calidad, sino poco ético en relación con los indicadores del control, los procesos y procedimientos y sus propósitos, y un control por los clientes (categoría tan borrosa como insolvente), la escuela pública ha de esforzarse en articular formas de control social de la educación en consonancia con el carácter público de este servicio. Cómo haya de articularse, sobre qué criterios de referencia y valor, es algo que, como puede suponerse, está también directamente relacionado con el modelo de calidad por el que apostemos. Y, por todo lo dicho, se trata de una cuestión y una tarea a construir colegiada,

institucional y socialmente.

Una política seria por la calidad, quizás, debe ofuscarse menos en los intentos tan inveterados de dirigir la educación a distancia, y empeñarse mucho más en fortalecer la vitalidad de las escuelas como organizaciones que prestan un servicio tan decisivo como la educación. Ha de ser ahí, como espacio no exclusivo pero sí ineludible, donde han de tener lugar los posicionamientos más definitivos sobre qué calidad, para qué y quiénes, cómo hacerla frente y cómo dar cuenta a la sociedad de los logros y desaciertos en este difícil empeño. Esto no elude el papel del estado, sino que lo sitúa en otro terreno: no el estado burócrata y teocrático sino otro, bien distinto: sin eludir sus responsabilidades históricas relativas a la garantía de un servicio educativo y público para todos, fortalecer la responsabilidad, el poder y la capacidad de las instituciones que, en última instancia, serán las portadoras o no de calidad en el tipo de educación que ofrezcan a sus alumnos y a la comunidad.

Esta misma perspectiva por la calidad requiere, por tanto, de los más directamente implicados en el gobierno de los centros y la práctica de la educación un esfuerzo renovado, en última instancia por razones éticas y morales, por dignificar y valorar la misma escuela pública y su función socializadora. No valen sólo las lamentaciones contra las estructuras constriñentes o las denuncias justificadas de la escuela empresa, aunque hemos de proclamarlas sin recato, articulándolas de la forma mejor que seamos capaces de imaginar. Hay márgenes de posibilidades y compromisos ineludibles para la profesión docente que pueden y deben aprovecharse para que la calidad no sea solo un baluarte difuso, una palabra vacía de contenido. Los educadores no debemos ser pasivos ante los propósitos, por parte de algunos, de utilizar esos márgenes instrumentalmente, como escudo para eludir responsabilidades que son fundamentalmente suyas. Pero lo cierto es, también, que no podemos entrar en la provocación, cosa que haríamos si escudásemos nuestra deserción educativa en la mera denuncia de quienes, aunque proclamen calidades totales, no están realmente interesados en la calidad educativa para todos.

Estas son, a mi modo de ver, algunas pala-

bras que también han de ser habladas al proclamar la calidad. Mis recelos, pues, no son contra la calidad; sólo, como ha podido verse, contra algunas versiones interesadamente desfiguradas de la misma. Tan polivalente y ubicua se presenta la calidad que cruza niveles educativos desde la enseñanza primaria e infantil hasta la universidad; va y viene, al menos como lema, entre las fronteras que todavía dibujan espacios ideológicos y políticos, gobiernos socialdemócratas, liberales y conservadores, pues todos ellos hacen gala y propaganda de sus compromisos con ella.

En atención a aquellos afectados por los déficits de formación humanista, pero sin el más mínimo afán de ofender a quienes no necesitan traducción, la versión en castellano podría ser: "temo a los griegos incluso cuando hacen regalos".

O, como suele ocurrir también, como muestra del carácter paradójico de este estado de cosas, los contenidos humanistas tradicionales, la alarma social creada por la delincuencia y deterioro moral de la sociedad, son convertidas, y utilizadas políticamente, para justificar un currículum humanista más centralizado, un currículum nacional. Appel (s.f) ha denunciado este fenómeno en EEUU, y en nuestro propio país hemos tenido la ocasión de apreciar algunas de sus manifestaciones y argumentos en el fragor de posturas y discusiones despertadas por el famoso proyecto de reforma de las humanidades, particularmente la historia (Escudero, 1997).

Vale la pena recordar, como lo hace el autor citado, que en determinados estudios realizados en los que se han comparado los resultados escolares de escuelas públicas y privadas en el contexto de promoción de políticas de libre elección aquellos o son irrelevantes, o, cuando aparecen, no ofrecen apoyos para afirmar que lo que ha influido en los mismos no haya sido más la elección en sí (familias, por ejemplo más preocupadas por la educación, con todo lo que eso comporta) que la educación ofrecida. En lo que se refiere a las políticas de libre elección, también resulta significativo el dato, referido por el mismo autor, según el cual un número importante de plazas ofrecidas tienden a quedar sin ser solicitadas.

Viviane Forrester es una perspicaz analista de muchos de los desmadres que comporta el imperio del nuevo orden económico; también de

algunas de sus estratagemas para imponerse y circular. Una de ellas es justamente esa forma de pensamiento lacunar que caracteriza con términos como estos: "la autoridad del pensamiento lacunar, organizado en torno a sus lagunas, impide cualquier análisis, cualquier reflexión seria, y con mayor razón cualquier refutación de lo que se ejerce sin decirlo" (pág. 25).

Parte de lo que estoy comentando puede apreciarse con cierta claridad en algunos acontecimientos que están ocurriendo en el seno de la educación secundaria obligatoria, una nueva etapa educativa creada por la actual reforma. Sus propósitos de extender y ampliar más tiempo y con modelos pedagógicos más valiosos la escolaridad se están viendo desacreditados por una confluencia de múltiples factores. Una de las conclusiones que se están imponiendo en la práctica es muy ilustrativa de lo que estoy sugiriendo: en esta misma etapa, de clara vocación comprehensiva, empiezan a adoptarse por ciertos centros, con el consentimiento de la administración y la concertación entre familias y la institución, tres itinerarios. Uno de ellos estará destinado a los alumnos y familias con aspiraciones de sobresaliente, otro para los de en medio y un tercero, aliviadero, para aquellos que tendrán bastante con aguantar hasta el final de la etapa.

ADEME, una asociación que está pretendiendo servir de foro de encuentro y discusión de diversos profesionales de la educación dedicó a la propuesta uno de sus Seminarios (Medina, 1997).

El tema al que estoy aludiendo tiene muchas caras en las políticas educativas, algunas con repercusiones preocupantes. No es infrecuente que, cuando buenos proyectos de reforma y calidad se dejan desamparados en su discurrir práctica, terminen puestos en cuestión tanto en su bondad como en su conveniencia. El caso de la ESO, por ejemplo, puede aducirse como ejemplo ilustrativo. La penosa política de desarrollo que se ha dispuesto para acometer una reforma de estas características está socavando tanto entre los profesionales de la educación, como entre los alumnos, familia y sociedad, su misma justificación y valor. Es más fácil y cómodo denostar la reforma ESO (una reforma se arregla, aparentemente, con otra contrarreforma) que cuestionar como es debido lo que se hace para que

prosperare y adoptar las medidas que serían necesarias para hacerlo posible.

De esta concepción y práctica dirigista y sobrerreguladora hemos tenido alguna que otra evidencia en épocas recientes. Aun cuando se proclamaba el reconocimiento del papel y protagonismo de centros y profesores, fue censurable la utilización de este tipo de jergas para instrumentar políticas particulares y aplicar sus prescripciones. En esto llegó a incurrirse, por ejemplo, cuando se montó una política de desarrollo a base de decretos y órdenes ministeriales donde, al tiempo que se reconocía la autonomía de los centros, se les marcaba cuáles habían de ser los puntos (a, b, c, etc.) que tenían que incluir preceptivamente en los Proyectos de Centro. O cuando se apeló a una política de curriculum abierto, pero se terminó entregando la apertura a la influencia poderosa de las editoriales, encargadas de cerrarla. O cuando se ensalzó la alta condición de los profesores como investigadores y profesionales reflexivos y críticos, pero se terminó presentándoles como tablas salvíficas nuevas prescripciones extraídas de unos u otros modelos psicológicos del aprendizaje escolar. O, para terminar aquí la lista, se terminó recurriendo a los sexenios como presunta medida más efectiva de atraer al profesorado los nuevos mensajes y propuestas de la reforma.

Bibliografía

- Afonso, A.J (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata, *Rev. Portuguesa de Educação*, 10(2)103-137
- Appel, M. (s.f.) *Educational Policy and the Conservative Agenda*, Documento Policopiado.
- Appel, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Astuto, T y Clark, D. (1995). Activators and Impediments to Learner Centered Schools. *Theory into Practice*, 34(4) 243-249
- Barroso, J. (1996). Portugal, Jornadas de ADEME, Murcia
- Bates, R. (1994). Teoría crítica y administración educativa. En Escudero, J.M y González, M^a T (ccords.) *El discurso actual y la política por la calidad de la educación en Profesores y Escuelas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 61-76
- Bensimon, E.M.(1995). *Total Quality Management in the Academy: A rebellious Reading*. *Harvard Educational Review*, 65(4)593-611

- Carbone, M.J. (1995). Are Educational Technology and School Restructuring Appropriate Partners. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 5-26
- Chapman, J. (1994). Never Mind the Width, Feel the Quality, Key-note-Address, *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, Melbourne
- Escudero, J.M. (1997). La reforma de las humanidades: las caras ocultas de un debate falseado. *La Opinión*, Noviembre
- Escudero, J.M. (1998). La calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas, en *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*, Congreso Interuniversitarios de Organización Escolar, Departamentos de Didáctica y Organización, Madrid, 201-216
- Escudero, J.M., Bolívar, A, González, M^a T y Moreno, J.M. (1997). *Diseño y desarrollo del curriculum de la educación secundaria*. Barcelona: Horsori
- Fielding, M. (1997). Beyond School Effectiveness and School Improvement: lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1)17-27
- Forrester, V. (1997). El horror económico. México: FCE
- Gerstner et al. (1996). *Reinventar la educación*. Barcelona: Paidós
- González, M^a T. (1994). ¿La cultura del centro escolar, o el centro escolar como cultura?, en Escudero, J.M y González, M^a T. (coords). *Profesores y Escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la profesión docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 77-95
- Goodman, J. (1995). Change Without Difference: School Restructuring in Historical Perspective. *Harvard Educational Review*, 65(1)1-29
- Lerena, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia, *Política y Sociedad*, 3, 91-99.
- Levin, H.M. (1996). Aumentando la productividad educativa, en Grao, J y A. Ipiña (eds) *Economía de la educación. Temas de estudio e investigación*, Vitori: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- López Rupérez, J. (1994). *La gestión de calidad en educación*, Madrid: La Muralla
- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, Madrid
- MEC (1997). *Valoración de la labor profesional de los docentes*, Madrid
- Medina, A. (coord.) (1997). *El Liderazgo en Educación*. UNED: Madrid
- Purpel, D.E y Shapiro, S. (1995). Beyond Liberation and Excelence, London, Bergin and Garvey Reid, W (1997) *Conceptions of curriculum and Paradigms for Research: The Case of School Effectiveness*, *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3)212-227
- Reynolds, D y otros (1997). *Las escuelas eficaces*. Madrid: Santillana
- Reigeluth, Ch. (1987). *The Search for Meaningful Reform: A Third Wave Educational System*. *Journal Instructional Development*, 10(4)3-14
- Reigeluth, Ch. (1994). Introduction: The Imperative for Systemic Change, en Reigeluth, Ch & Garfinkel, R (eds) *Systemic Change in Education*. New Jersey: Educational Technology Publications, 3-13.
- Smyth, J. (1993) *A Socially Critical View of the Self Managing School*. London: The Farmer Press
- Viñao, A. (1998). Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 270.págs. 75-80
- West-Burnham, J. (1992). *Total Quality Management in Education*, in Bennett, N et al (eds) *Managing Change in Education*. London: The Open University.