

# Las nuevas reformas: autoevaluación y mejora de la calidad. Un caso y algunas implicaciones

---

Luis Aguilar Hernández

No es aventurado afirmar que tras toda reforma en el ámbito de la educación se esconde un perfil, el del ciudadano que se tiene en mente, el que mejor encarnaría las múltiples demandas de que es objeto la escuela. El ciudadano anhelado que alienta toda reforma desvela el modelo de sociedad que se quiere hegemónico. La contribución de la escuela a las tareas de definición y producción de ese perfil implican, al menos, dos escenarios: el proyectado, que delimita la cualificación de los alumnos y las operaciones que conducirán a la misma, y el vivido, aquel que hace a los procesos y situaciones que jalonan su discurrir práctico. El primero, claro, es una construcción, el consenso apenas discutido sobre el sentido de la educación y la escuela que nos conviene; el segundo muestra la dialéctica entre dicha construcción y los modos de socializarla, de hacerla operativa.

Si hay un término que ha concitado en las últimas décadas los distintos significados de la reforma escolar es el de "calidad". Con el tiempo, calidad ha devenido discurso en

**Si hay un término que ha concitado en las últimas décadas significados de la reforma escolar es el de 'calidad'.**

el ámbito de la educación y aun en el campo que se encarga de su observación y estudio. Independientemente del signo de las reformas, su calibre o sus implicaciones, el epígrafe calidad satura las retóricas reformistas elevando como por encanto el nivel legitimador de las mismas. Bajo el signo de la calidad, los contenidos y las modalidades de reforma escolar han mutado, decreciendo en envergadura, y apostando por formatos propicios a la diseminación, en busca de un mayor impacto. Los contenidos responden al signo de los tiempos, y se funden de manera inextricable con la modalidad elegida. Superados los grandes relatos de la modernidad, se apuesta por lo pequeño; el cambio deja paso a la innovación y la mejora, el proyecto a la eficacia, la renovación al autoescrutinio, y así sucesivamente. Metáforas a la baja que sustituyen el carácter teleológico de las utopías por el lenguaje *new age* de la literatura empresarial. Los relatos del éxito localizado y las buenas prácticas se adornan con un glosario para la autoayuda de las organizaciones.

¿Cómo explicar la paradoja de una reforma achicada —en tamaño y en objetivos— y sin embargo sumamente efectiva? La respuesta no ha de buscarse tan sólo en los factores que demandaron el giro hacia formatos más pequeños y manejables (más baratos también). La atención a los procesos micro que, con mayor o menor fortuna, parecen fundar los esfuerzos de la actual reforma tienen su germen en la prédica recurrente

que avisaba de la inoperancia de las reformas poco escrupulosas con las expectativas de los agentes (Hargreaves, 1996) y las peculiaridades de los contextos, que acabaría calando en los propósitos de los expertos y administradores al descubrir, tras décadas de dispendio, la relación indispensable entre los macroprocesos de reforma y los microprocesos de introyección práctica de sus propuestas. Algo que convenía, por otro lado, a la premisa mayor: el contexto de escasez de recursos o "crisis". La reforma eficiente es, entonces, aquella que repara en los individuos antes que en las grandes inversiones, que pregona la mejora continua desdeñosa de la ilusión transformadora, que pone el acento en los aspectos culturales en detrimento de las condiciones materiales. En el cambio de orientación que lleva de las grandes reformas a los pequeños —pero generalizados— procesos de innovación encontramos, pues, el escenario donde analizar la dialéctica entre el modelo de ciudadanía proyectado y los formatos y prácticas escolares que se pergeñan para su producción.

En las páginas que siguen analizamos un caso de introyección por un grupo de profesores de los supuestos implícitos en una práctica de innovación en este nuevo contexto reformista. En concreto, describimos el proceso de implementación de un Plan de Mejora de la Calidad y un Modelo de Autoevaluación inspirados en los principios de la Gestión de la Calidad Total (TQM) en un centro de Educación Secundaria de una

localidad del extrarradio de Madrid, en España. Su interés radica, nos parece, en el estudio de algunas de las consecuencias que para la práctica y el trabajo de los profesores, para la propia vida y proyectos del centro, tuvo la socialización de una determinada filosofía de gestión de las organizaciones procedente del ámbito empresarial. Es, al cabo, un buen ejemplo de cómo supuestos discursivos y formatos de innovación se llaman unos a otros. Cuando todavía no habían podido observarse cabalmente, con la necesaria distancia, los resultados de una macroreforma del sistema, se ponían en circulación modelos de innovación de índole micro pero con una fuerte vocación universalista, con la pretensión de alterar, no sólo las dinámicas de gobierno y evaluación de los centros, también —y a un tiempo— los marcos de entendimiento y las prácticas de los profesores. Hablamos, por cierto, de la socialización de un modo de pensar y trabajar en las escuelas que amenaza el sentido de una institución, la escolar, plegada a los imperativos de una nueva ciudadanía en construcción.

## El discurso se hace (en las) prácticas

**N**ada hace más potente un discurso que su socialización, en la medida en que contribuye a distribuir una determinada visión de la realidad. En las últimas décadas, y en el ámbito de la educación, se ha alentado desde determinadas agencias de producción discursiva la configuración de un cierre

discursivo en torno al término "calidad", de modo que su uso implique situarse en las coordenadas del discurso. La tarea de cierre discursivo consiste en acotar el significado de un término (que, en este caso, comporta además una determinada concepción de los sistemas de enseñanza, del trabajo en las escuelas, etc.). Difundir el discurso supone controlar, asimismo, el acceso, la (desigual) posibilidad de los distintos agentes de participar en la tarea de definición o re-significación del mismo. Ésta, relativa a las diferentes posiciones de poder de agentes en el campo, de colectivos que comparten —y en virtud de ello, difieren de otros grupos— esquemas prácticos y marcos de entendimiento (Bourdieu, 1996), remite a la capacidad para develar el discurso, cuyas claves contiene el propio discurso, lo que Bernstein (1993) denomina *brechas discursivas*.

Nos interesa, en este sentido, la estrategia, la metodología o los formatos prácticos que viene adoptando el discurso. Dado que el control simbólico implica poder —una desigual y asimétrica potestad para la resignificación—, la cuestión radica en permitir el conocimiento sin abrir el discurso, lograr, en suma, incorporaciones sin multiplicar las posibilidades de acceso. Aquí será donde las metodologías del cambio o los modelos de innovación, en su condición de prácticas discursivas, jugarán un papel decisivo.

En los últimos años se ha producido, en relación a la calidad en educación, lo que

podríamos designar como un "salto discursivo" de considerables dimensiones. Algo que podía intuirse ya en los derroteros que iban tomando las políticas educativas, y que finalmente ha cristalizado en formatos de innovación adaptados a los nuevos tiempos. En este sentido, puede decirse que los modelos de gestión y evaluación de la calidad en educación son un juego de proyecciones sobre los sistemas educativos: escasamente costosos —salvo para los profesores— y revestidos de la "garantía empresarial" que apenas disimula su procedencia. La mención —en ambas acepciones: nombrar y distinguir o premiar— de la calidad hace al diagnóstico y a las respuestas, al juicio y a las políticas, se convierte, en suma, en una forma de mirar y pensar lo educativo que tiende a la generalización de uso. Ahí radica, en verdad, su valor discursivo, en su potencial como elemento de reconstrucción que altera la lógica del discurso en educación, y el sentido y alcance de las prácticas de los distintos agentes.

La interiorización e integración en el entramado de las cogniciones de los agentes del cierre discursivo en torno a la calidad no será tan decisiva por el discurso que genere en ellos como por el hecho de que el mismo resulte de transformaciones en sus prácticas, afectadas si no inducidas por la introyección de los nuevos postulados. Prácticas que explicarán ya de otra manera, con supuestos que han hecho propios, pues los agentes no son pasivos: el alcance del discurso de la calidad ha de ser constatado

en el discurso sobre la calidad de los individuos —fundamentalmente, los profesores—, que puede entenderse como reconstrucción o recreación operada en el curso de la socialización del primero.

El discurso ha de producir una peculiar representación de la realidad desde la cual determinadas políticas cobren legitimidad, ha de hacer legibles —aunque sólo en parte— unas concretas condiciones de emergencia para socializar su visión de las transformaciones necesarias, negando o soslayando otras. Supone, en suma, una particular construcción de la realidad, del objeto —aquí, la educación—, tanto más "real" cuanto más "social" (Berger y Luckmann, 1995); lo estructural no se refiere sólo a los aspectos macro y la actividad en microcontextos tiene propiedades estructurales, como sugiere Giddens (1995). En breve, el entendimiento que los agentes tienen de los sistemas sociales estará incorporado a sus prácticas, por lo que el discurso ha de anclarse en los modos de percepción de la realidad y en los esquemas prácticos con que los agentes se manejan en sus contextos, media sus acciones y el modo en que (se) las explican.

Sólo en contextos concretos y en el devenir de la práctica es posible apreciar la recepción y mediación del discurso, el discurso, por así decirlo, emergente. El discurso en la acción es un discurso situado, que remite a unas coordenadas espacio-temporales, a unas particulares condiciones de recreación,

a un devenir histórico y al influjo o mediación de un determinado *habitus*, "sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación, al mismo tiempo que como principios de organización de la acción" (Bourdieu, *op. cit.*: 26). En el *habitus* confluyen gran parte de los aspectos que explican la recepción y la integración, la experiencia pasada y el entendimiento de lo por venir, una *matriz estructurante* de percepciones y acciones, las estructuras estructuradas que son al tiempo —y funcionan como— estructuras estructurantes, como señala el propio autor:

"Disposición generadora de prácticas sensatas y de percepciones capaces de dar sentido a unas prácticas así engendradas, el *habitus*, en tanto disposición general y transportable, realiza una aplicación sistemática y universal [...] es lo que hace que el conjunto de las prácticas de un agente (o del conjunto de agentes que son producto de unas condiciones semejantes) sean a la vez sistemáticas, porque son producto de la aplicación de idénticos esquemas (o mutuamente convertibles) y sistemáticamente distintas de las prácticas constitutivas de otro estilo de vida" (1988: 170).

El *habitus*, en consecuencia, acoge y produce el discurso. En tanto que nicho de reproducción simbólica, el *habitus* permite expresar en las prácticas los elementos

discursivos socializados. Pero, al tiempo, el *habitus* produce sentido, tiene capacidad de estructuración. No puede entenderse, pues, la introyección del discurso sin la disposición ya estructurada que explica su recepción, integración y recreación: en el *habitus* se dan las condiciones para percibir y, en su caso, integrar en la práctica un discurso de manera peculiar y no obstante determinada. *Habitus* distintos distinguen a grupos de agentes, devienen esquemas semejantes para grupos de agentes operando en contextos concretos, que generan prácticas sistemáticas y sistemáticamente distintas de las de otros grupos de agentes. En el *habitus* convergen lo común y lo peculiar, mas no incomunicados sino integrados, hasta componer un esquema generador de sentido. En suma, el efecto que el discurso de la calidad tenga en las prácticas de los profesores será mediado por el particular *habitus* docente. La noción de *habitus* permite explicar la virtualidad práctica del discurso de la calidad al integrar las condiciones que generan y dan sentido a esas prácticas en una diversidad de contextos y, de manera peculiar, en cada uno de ellos.

Nos interesa tanto el discurso socializado como sus efectos en las prácticas de los agentes —procesos, ambos, mediados por el *habitus*—, y las transformaciones que el discurso mismo ha de padecer en su transcurso. El análisis de los efectos de poder del discurso es, con Foucault (1980: 118), una llamada a la localización de las prácticas del discurso y el estudio de sus

efectos, a "*coger el poder en sus extremidades*", una concepción más estratégica, donde el poder deja de ser algo negativo, prohibitivo, censor, y deviene un mecanismo positivo, generador de efectos, una tecnología:

"Estudiar el poder allí donde su intención, si tiene una intención, está totalmente investida en el interior de prácticas reales y efectivas, y en su cara externa, allí donde está en relación directa e inmediata con lo que provisionalmente podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales" (ibíd.: 142-143).

Las prácticas situadas en contextos locales, los efectos de poder de tales prácticas, los mecanismos que los hacen efectivos:

"Hay que analizar la manera cómo los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos, mostrar cómo estos procedimientos se desplazan, se extienden, se modifican, pero sobre todo cómo son investidos y anexionados por fenómenos más globales y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden insertarse en el juego de estas tecnologías al mismo tiempo relativamente autónomas e infinitesimales del poder" (ibíd.: 145).

Por lo que hace al discurso de la calidad, los efectos de prácticas implementadas en contextos locales, los centros, devienen del entramado técnico que las acompaña; tales

implicaciones, además, han de ponerse en relación con aquellas condiciones económicas y políticas que incitan el discurso, la producción que éste opera en las prácticas —sobre todo en términos de reestructuración— alumbrando efectos de poder, en este caso, para el trabajo de los profesores en los centros. Situar el análisis en contextos concretos y prestar atención a los efectos discursivos ayuda a entender el alcance de un discurso producido en otro lugar, que circula por contextos diversos, con vocación de *producir* prácticas concretas.

## Un plan de mejora de la calidad

Un centro de secundaria de reciente creación, situado en una localidad cercana a Madrid, había enfrentado la implantación del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria con no pocas dificultades, semejantes en parte a las de otros centros. La reforma emprendida a raíz de la LOGSE tenía como principal novedad y objetivo el establecimiento de un tramo comprensivo de enseñanzas entre los 12 y los 16 años. El primer ciclo, de los 12 a los 14 años, fue, siguiendo una secuencia cronológica —que no afectó, sin embargo a la Educación Primaria—, el primero en implantarse. Se trataba, además, de un centro que había participado en el proceso de experimentación o implantación anticipada del nuevo sistema. Todo ello originaría un conjunto de situaciones novedosas y aun problemáticas: la presencia —desacostumbrada— de

alumnos tan jóvenes era una condición nueva en los antiguos centros de Bachillerato que, como éste, ofertaban ahora enseñanzas antes asumidas por los centros de Primaria. La virtual simultaneidad de los procesos de reforma y de fundación del centro no significa que éste asumiera la por otro lado difusa condición de Centro de Enseñanza Secundaria; es más probable que la condición de profesores del antiguo bachillerato de gran parte del claustro resultara más determinante que la asimilación de una nueva, y por lo demás precaria, identidad. Uno de los aspectos del *habitus*. En todo caso, el hecho de ser un centro experimental de la Reforma le confería, en opinión del director, unas ciertas señas de identidad, que, no obstante, acabarían constituyendo un área de trabajo del Plan de Mejora que el centro se aprestaba a experimentar. Lo que resultaba hasta cierto punto paradójico en un marco de demanda exacerbada. La localidad disponía de tres institutos públicos y uno concertado, pero el director consideraba imprescindible un quinto IES para absorber el alumnado de los nueve centros de Primaria de una población de aproximadamente trescientos mil habitantes; el bajo nivel socioeconómico de las familias —según un estudio realizado por una universidad de esa comunidad autónoma— parecía reclamar una oferta ampliada en Educación Secundaria.

El centro había participado en la primera convocatoria de los Planes Anuales de Mejora (1996-97) —PAM en adelante—,

puesta en circulación por el MEC, una iniciativa de innovación desplegada por la Administración y que aunaba los principios del llamado "*movimiento de mejora de la escuela*" y los supuestos de la "*gestión de la calidad total*". El Plan ejecutado por el centro había sido seleccionado entre los 25 mejores de dicha convocatoria (MEC, 1998), de acuerdo con una estrategia, cara a los procesos de innovación, de "difusión de las buenas prácticas". En esa primera convocatoria participaron un total de 268 centros, 585 en una segunda (MEC, 1999).

La iniciativa del ministerio contemplaba, en principio, la introducción en los centros públicos de una herramienta de innovación, de acuerdo a ciertos supuestos procedentes de la gestión de las organizaciones en el ámbito empresarial. Transplantados a los contextos educativos, tales supuestos podían propiciar la mejora de los modos de gestión de las organizaciones escolares, en un sector —el público— y un ámbito —el educativo— aquejados de una gestión en exceso burocrática. La pretensión de esta práctica de innovación parecía exceder el servicio prestado a los centros participantes —la ocasión, los recursos percibidos, el contenido del plan. Avisaba, más bien, del interés de la Administración en la diseminación de un determinado modelo (y lógica) de gestión, lo que daba cuenta de su carácter estratégico.

En un momento de reforma del sistema, sorprendía el calado menor de las áreas

elegidas por los centros de las 25 "buenas prácticas", acaso en coherencia con el *leiv motiv* de la mejora continua: la importancia de los pequeños cambios, la atención al detalle, etc. El plan emprendido por el centro que nos ocupa reparaba, sin embargo, en la coyuntura misma del proceso de reforma, y con aspectos fundamentales y tradicionalmente ligadas al discurso de la calidad de la educación: el fracaso escolar, los niveles de rendimiento, etc. En un momento de transformación del sistema educativo —y una reforma que acunaba, entre otros, el principio de atención a la diversidad—, la heterogeneidad observada en el alumnado de primer ciclo de la ESO, se decía, generaba una "docencia problemática" y parecía demandar respuestas de otro tipo, que acabaron concretándose, fundamentalmente, en una práctica de diversificación curricular para un grupo de alumnos, cuando estas prácticas no se hallaban extendidas ni gozaban aún del consenso que luego parecieron generar. Una buena ocasión para conocer qué traducción práctica y, al tiempo, cognitiva, tenía el aterrizaje de una herramienta de innovación tal, en la medida en que era portadora de los supuestos renovados del discurso de la calidad, en un centro, además, que había llevado el Plan a un terreno donde confluían viejas y nuevas nociones relativas a la calidad. Resultaban de particular interés las consecuencias que para el trabajo de los profesores y el gobierno de los centros tenía la introyección de los supuestos de una determinada filosofía de

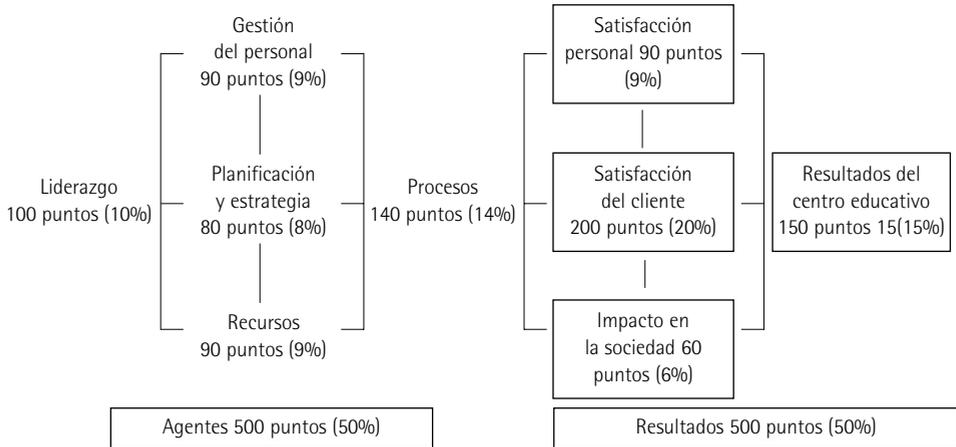
gestión de las organizaciones, con implicaciones para los modos de gestión de lo social, esto es, de conformación de ciudadanía.

La estrategia de innovación no terminaba en los planes de mejora. Inmediatamente después de su participación en el PAM, el centro fue invitado por la Administración territorial a implicarse en la experimentación del modelo EFQM: una autoevaluación del centro en los parámetros del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad en Educación (MEC, 1997). Un modelo —se nos dice— que se beneficia de una "*invarianza de escala*", es decir, puede aplicarse a organizaciones de cualquier tipo, propósito y tamaño, y permite disponer de un "*referente de validez general*". La finalidad de la autoevaluación es clara: que cada centro conozca su posición respecto del modelo, y respecto de otros centros (posibilita realizar "*comparaciones en términos equivalentes*"). Una autoevaluación guiada, entonces, por un modelo externo, con idénticas variables e indicadores, que permitirá ulteriores comparaciones (Figura 1).

Que la práctica de mejora hubiera precedido a la autoevaluación parecía, en un primer momento, una contradicción en los términos; más lógico hubiera resultado que el centro procediera a desarrollar áreas de mejora detectadas con algún procedimiento de autoevaluación, y no al contrario. De hecho, algo de ello se vislumbraba en lo que se anunciaba como un "ciclo de mejora continua". ¿Por qué, entonces, se comenzó

Figura 1

**Modelo de Autoevaluación EFQM**



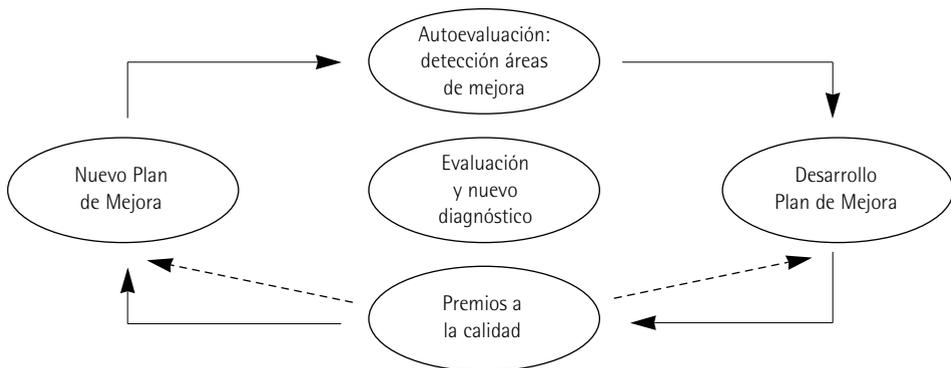
(Fuente: MEC, 1997).

por los planes y no por la autoevaluación? Con el tiempo el plan de mejora se reveló un modo, tal vez menos agresivo —en la medida que toda evaluación puede entenderse como un elemento de escrutinio y control—, de introducir el modelo EFQM, la primera fase de un proyecto a más largo plazo. Obvia decir que los supuestos

implícitos tanto en los PAM como en el modelo EFQM eran los mismos. De hecho, el centro contemplaba presentarse a la convocatoria de los “Premios a la Calidad” del MEC, tercer hito en la estrategia desplegada por la Administración. La lógica del modelo de innovación puede apreciarse en la Figura 2.

Figura 2

**Lógica del Modelo de Innovación**



Con la intención de reconstruir el proceso revisamos la documentación producida en torno al Plan de Mejora y la autoevaluación con el cuestionario del modelo EFQM. Además, entrevistamos a seis profesores, cuatro de ellos directamente implicados en el proceso y dos que no lo estuvieron, así como un grupo de alumnos objeto de la práctica de diversificación en que consistió el Plan de Mejora, y una representante del AMPA. A continuación enumeramos las referencias utilizadas:

a) *Documentos*

PC.Doc: Proyecto Curricular de ESO.

PAM1.Doc: Plan Anual de Mejora.

PAM2.Doc: Memoria de Evaluación del Plan Anual de Mejora.

EFQM.Doc: Memoria de experimentación del Modelo EFQM.

a) *Agentes*

PNI 1/PNI 2: Profesores no implicados en el PAM/EFQM.

PI 1/ PI 2/ PI 3/ PI 4: Profesores implicados en el PAM/EFQM.

APA.Rep: Representante (presidente) de la Asociación de Padres de Alumnos.

## Por la evaluación a la mejora

La llegada del Plan de Mejora y el modelo de autoevaluación al centro tal vez conectara con preocupaciones previas de parte del claustro. Una cierta sensibilidad hacia el tema de la autoevaluación, por ejemplo,

quedaba expresada en el Proyecto Curricular para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

"Es una cuestión fundamental ésta de los indicadores de evaluación. ¿Qué indicadores son los que dan la medida del grado de desarrollo del centro en cuanto organización educativa? ¿Cuáles son los más fiables, los que dan pistas seguras acerca de la calidad alcanzada por el centro? ¿Qué datos son los que nos permiten medir esos indicadores y evaluarlos? Son cuestiones de primera importancia que hemos de ir incorporando paulatinamente a la cultura profesional, pero sin dramatismos ni tensiones" (PC.Doc: 58).

Esta afirmación informa del interés del equipo directivo del centro en adoptar algún modelo de evaluación interna, en contraste, además, con una cultura profesional en apariencia recelosa de incorporar tales tecnologías. Este interés jugaría en favor de la acogida tanto del PAM como del modelo EFQM, como ratificaba el predecesor en la dirección:

"Nosotros entramos en esto a partir de la idea de que realmente necesitamos desarrollar hábitos e instrumentos más rigurosos de valoración, de medición de lo que hacemos, una evaluación que no sea amenazante para nadie, que incida en la mejora de los procesos, desdramatizada, que no sea motivo de conflictos. Ése es el punto en que vimos que este modelo podría ser

una manera de entender el mapa y el procedimiento para evaluar el centro" (PI 1).

Tal vez ese fuera el germen de la implicación de un grupo de profesores en el Plan Anual de Mejora, sugerido por el inspector al equipo directivo a requerimientos de la Dirección General de Centros, en la medida que dicho grupo conectaba bien con un cierto universo discursivo:

"Este centro acogió con interés los fundamentos del Plan (mejora continua, revisión de los procesos, concepto y demanda social de "calidad", objetivos de mejora —posibles, perseguibles y evaluables a plazo de un año—, relaciones entre mejora de la calidad, incremento de los recursos materiales y cambio continuo en los profesionales, etc.), aunque parecía que éste llegaba en circunstancias de especial dificultad" (PAM1.Doc: 26).

La sintonía con los planteamientos del Plan contrastaba con una situación dificultosa en el momento de la implantación de la ESO, que no resultaba *"la más idónea para acometer objetivos de alta calidad"* (ibid.). Sí podía ser de calidad, en cambio, la respuesta, en la que se comprometieron aparentemente el claustro y el consejo escolar. Si, como se afirmaba, no se daban los requisitos o las condiciones mínimas para el logro de la calidad, ¿por qué acepta el centro la invitación de la Administración y se implica en una práctica de innovación? Resultó determinante, en cualquier caso, el

hecho de que el inspector, *"conocedor de la situación de nuestro centro"*, apreciara sintonía entre los fundamentos del PAM y las finalidades expresadas por el centro, y considerase que éste como organización podía abordarlo con los apoyos externos que se solicitaron (ibid.: 26). La figura del inspector sería, a la postre, fundamental en la introducción y desarrollo tanto del PAM como, posteriormente, del modelo EFQM, un síntoma quizás de la dependencia de la Administración en el capítulo de la innovación.

Uno de los profesores no implicados opinaba, sin embargo, que *"fue como meterlo un poco a la fuerza dentro de otros proyectos"*, a la postre *"una de las causas de esa frialdad que existe ahora..."* (PNI 1), lo que desmentiría el consenso antes apuntado. El modelo de autoevaluación se solapó con un proyecto de formación en centros, saturando, en expresión del antiguo director, el trabajo de los profesores, de manera que *"al final la cosa salió por la implicación de unos pocos"*, y, añadía, *"a nuestra idea se superpuso esta otra de la experimentación del autodiagnóstico del centro según un modelo de gestión de calidad"* (PI 1).

Si en el caso del PAM una situación problemática demandaba respuestas, en el caso del modelo EFQM no operaría tanto una coyuntura complicada cuanto una actitud favorable, auspiciada en gran medida por la previa implicación en el PAM. Esto es, unas dinámicas prepararon el terreno a las

siguientes; si en el PAM se preservó, por así decirlo, la finalidad expresa del centro de enfrentar una situación concreta, otros objetivos relacionados con la modalidad de innovación se cifraban más bien en la socialización de los supuestos que informan el modelo EFQM.

Si bien los proyectos redundaron, según los implicados, en beneficio del centro —su imagen, su calidad—, su virtualidad radicaba, en último término, en su capacidad para afectar las prácticas del conjunto de profesores, como advertía uno de los no implicados:

"No hemos concretado acciones directas sobre la clase, sobre el funcionamiento real del centro. [...] Creo que por el exceso de trabajo. [...] Se está trabajando, pero lo que es aplicaciones prácticas en el aula, no se están dando. Para mí está siendo un poco como muy teórico todo" (PNI 1).

Su discurso ponía de relieve, además, que no advertían solución de continuidad entre el PAM y el modelo de autoevaluación, que los percibían, si no fases sucesivas de una estrategia, sí al menos una misma cosa. Una segunda objeción hacía referencia a la procedencia empresarial del modelo EFQM y su falta de adaptación a la escuela:

"Yo me apunté al proyecto, después me quité porque no tenía tiempo. Tiene cosas positivas, tiene cosas que creo que hay que modificar; creo que no está demasiado

bien adaptado a la escuela, que más bien viene de la empresa, que la escuela tiene que ser una empresa pero no tanto, y que el proyecto de gestión de calidad necesita pulirse" (PNI 2).

Aun cuando el centro fue premiado por su participación en los PAM, el equipo directo habría podido llevar adelante tanto éste como la autoevaluación en la medida que, paradójicamente, no afectaba al trabajo de los profesores, al menos a corto plazo. Los trabajos de los "equipos de calidad" no concierne al resto del claustro, ni a la gran mayoría del alumnado. Una de las profesoras más directamente implicada (se ocupó del grupo de diversificación) señalaba:

"Hubo una parte significativa del claustro que entró en el proyecto de gestión de calidad y otra parte que estaba siguiéndolo, pero sí es cierto que hay un porcentaje de plantilla inestable en el centro... Pero la plantilla fija, la mayoría está por ello, sí que estaban interesados. Además, se hizo una formación generalizada para todo el mundo, interesados o no, para luego poder decidir" (PI 2).

La indiferencia o el desconocimiento se tornan aquí consentimiento; los alumnos, como sus padres, destinatarios o clientes; los profesores no implicados, ejecutores de una propuesta que acaba por llegarles en tanto altera los modos de funcionamiento:

"Este año se ha bajado al tema de los departamentos y cada departamento tiene que

gestionar de acuerdo con sus presupuestos un objetivo claro para ir trabajando en ese sentido" (ibid.).

En términos generales, el discurso de los profesores ponía de manifiesto zonas fronterizas en las concepciones de la calidad, que las actividades de formación ligadas a estos proyectos pondrían en evidencia. Así, preconcepciones de los profesores pudieran conectar con los nuevos supuestos. Por ejemplo, la preocupación por la imagen del centro. En muchos casos, el escepticismo de los profesores tendría que ver más con la preservación de las rutinas del puesto de trabajo que con el tenor de las propuestas; salvado el primero, estas últimas pueden adoptarse con cierta complacencia. En este contexto, la inyección de recursos sería un factor determinante, como explicaba uno de los profesores implicados:

"No llega [el PAM] en el momento más oportuno, porque quizá no estábamos mentalizados para ello. Pero quisimos coger ese recurso que había para intentar acomodar la respuesta que estábamos dando nosotros a esa iniciativa del ministerio, y como sospechábamos que por ahí si se podrían empezar a exigir determinados recursos, que a lo mejor sin estar dentro no hubiéramos podido acceder a ellos, dijimos 'a por ello'. Era un poco hacer una concesión a la oferta que se nos hacía desde el ministerio para decir, 'bueno, asumimos esto pero vamos a ver si también hay algo que podamos recibir por

estar metidos dentro de esa dinámica de trabajo" (PI 3).

Opera aquí un mecanismo de racionalización de la implicación, en el sentido de que se percibe que la modalidad de innovación se ajusta a las necesidades del centro, y no al contrario, como acabó sucediendo. Sería el caso del grupo de profesores que llevó adelante el PAM primero, y el modelo de autoevaluación más tarde, núcleo coincidente en gran medida con el equipo directivo del centro. Si su intención era comprometer al mayor número de profesores, la propuesta no fue entendida de ese modo, como puede leerse en la evaluación del PAM:

"Se hizo patente que muchos de ellos [los profesores] pensaban que su ámbito de actuación no era de su competencia, que era para otros, concretamente para los profesores que impartían docencia en el primer ciclo o aquellos que tenían alumnos con problemáticas específicas de aula" (PAM2.Doc: 21).

Es decir, lo que parecían ser "*necesidades a las que dar respuesta*" no eran percibidas como tales por el conjunto del claustro. Más aún, el PAM incluía un objetivo de renovación metodológica que "*debía nacer como necesidad constatada y no como factor externo al que uno debe sumarse o no*" (ibid.); limitarlo a un ciclo o a un grupo determinado de alumnos alejaba la propuesta del proyecto común de renovación

que se pretendía fuera. Este grupo diversificado, de hecho, terminó trabajando de distinta manera al resto, tal vez porque, *"al hacer los nuevos reagrupamientos, ya estaban en un curso mucho más homogéneo y su evolución iba siendo mucho más normalizada"* (APA.Rep.).

Con el tiempo, el objeto del PAM se revelaría coyuntural, pretexto para la entrada de las nuevas formas de organización implícitas en el modelo EFQM. La representante de padres, no obstante, coincidía con los profesores no implicados al señalar que, con dicho modelo, los resultados no mejoraban, lo que le llevaba a cuestionar algunos supuestos:

"Esta empresa no es una empresa normal, esto no es una fábrica de tornillos [...] Aquí el material es muy frágil. Desde el APA nos planteamos muchas veces si este programa de gestión se podrá extrapolar a un centro educativo. De momento nosotros no hemos percibido una mejora inmediata. Yo veo unas respuestas como muy ambiguas, y se dedican muchísimas horas [...]. Pero todavía tengo ciertas reservas, si eso será realmente aplicable con éxito a un centro donde trabajas con seres humanos, con un material más que sensible".

Que la experimentación de nuevos modos de gestión —el conocimiento y aplicación de los supuestos de una determinada filosofía de gestión de las organizaciones— era objeto de la práctica de innovación no escapaba a

los implicados, ya desde el PAM, uno de cuyos objetivos era precisamente *"investigar y profundizar sobre el concepto de "calidad total" y experimentar posibles campos de aplicación dentro de la organización de este centro educativo"* (PAM1.Doc: 29), lo que corrobora la impresión de que aquél fue el caballo de Troya del modelo EFQM:

"Hay "un plan dentro de otro plan" o meta-plan: pretendemos trabajar sobre una determinada situación deficitaria del alumnado y, a la vez, mejorar nuestros procedimientos —que también percibimos que son imprecisos y poco sistemáticos— para evaluar los procesos y los resultados de este trabajo" (ibid.: 37).

Si padres y profesores no implicados no parecían muy convencidos de su idoneidad, tales supuestos parecían conectar, como ya advertimos, con las preconcepciones de parte del profesorado. Ahora bien, no cabe descartar que la participación (formación en y aplicación del modelo) de estos profesores dio en reconstruir su discurso sobre la calidad incorporando ya la nueva jerga, y con ella los nuevos supuestos, una suerte de idealización o racionalización del proceso:

"Nos dijeron es que lo canalizáramos a través de un Plan de Mejora. Lo hubiéramos hecho de no existir los planes de mejora, sí, y eso es un poco el trabajo intuitivo de calidad y es lo que posteriormente defendemos un poco cuando defendemos el modelo de gestión de calidad, que no es

incorporar nada nuevo, en especial a los centros, sino que es sistematizarlo o darle nombre. Pero realmente se está trabajando con criterios de calidad en muchos centros sin saber que uno está, en realidad, utilizando herramientas de calidad" (PI 4).

"Muchas veces la mejora de la calidad es una mejora de gestión, y eso estamos todos acostumbrados a verlo, de repente hay un buen gestor en un sitio y aquello empieza a funcionar" (PI 2).

"Creo que todo el mundo tiene la idea de la mejora incorporada a su práctica docente, creo que es una minoría la gente que vive de esto exclusivamente: 'mi modo de vida es ser profesor, doy mis clases, cobro y ya está'. Sí hay una idea de la mejora inserta en todos, pero es verdad que igual las convicciones son más favorables en centros en los que en tu ambiente hay una forma más expresa de vivirlo, como puede ser aquí, o en departamentos donde hay un dinamizador –no es lo mismo que en tu departamento haya alguien implicado que no, no es lo mismo que en las conversaciones surjan referentes de todo esto a que no surjan, o incluso que haya un tanto por ciento de reticentes mayor o menor– pero creo que la cultura de la mejora poco a poco se incorpora, lo que pasa es que faltan respuestas más mayoritarias y unánimes" (PI 4).

Cuando esa "noción incorporada" encuentra eco en procedimientos, herramientas y

metodologías de trabajo concretas, ¿es inmediata al asimilación?, ¿cómo opera dicho proceso? Algo pudiera tener que ver el asesoramiento que reclamaban, y obtuvieron, los profesores en la detección de áreas de mejora y la "*determinación de los indicadores de calidad coherentes con los objetivos perseguidos*" (PAM1.Doc: 36). El procedimiento de diagnóstico previo a la mejora exigía, pues, el modelo y las herramientas de evaluación, tecnologías, como en el caso del modelo EFQM, portadoras de una particular concepción de la calidad y del trabajo en los centros, por ende.

Porque ése y no otro era el objetivo de la Administración: experimentar el modelo. Algo que se revelaría, por más que no se entendiera, en la no continuidad de los trabajos del PAM. Las medidas ensayadas con el grupo diversificado, de orden curricular y metodológico, no revirtieron en otros grupos, como no tuvieron incidencia en la recuperación de esos alumnos, su retorno a los grupos de procedencia. Esto es, el alcance de la respuesta pergeñada por el centro fue limitado:

"El nuestro era un plan que había que consolidar porque los problemas no se resolvían con esa intervención. Y de hecho lo estamos viendo [...] los alumnos que dieron lugar al Plan hace dos años hoy son repetidores de tercero o alumnos de tercero, dependiendo de la edad, y en tercero tenemos los resultados que teníamos hace dos años en segundo" (PI 4).

Eso sí, el Plan permitiría que *"otros alumnos no se vieran perjudicados"* (ibid.). Los profesores entendían, por otro lado, que en cierta medida se la jugaron, pues estaban llevando a cabo, con la connivencia de la Inspección, prácticas irregulares. Un segundo curso del grupo de diversificación se hizo *"'de tapadillo' y a cuenta de recursos del centro que deberían ir para otro lado [...] las actas no podían reflejar que estaba haciéndose, no se podía aparecer en la declaración individual de los profesores"* (ibid.). Un año más tarde, la Administración negaba al centro lo que había propiciado (interesadamente) el anterior, dando un giro hacia aquello que constituía el verdadero objetivo de la iniciativa. La práctica de innovación quedaba así desvirtuada, y dejaba víctimas. No obstante, la Administración no recompensó adecuadamente la implicación y la apuesta del equipo directivo del centro, tanto en la aplicación del Plan como en su posterior difusión (formación, asesoramiento a otros centros, etc.), en la que participaron igualmente. Si se pensaba, en cambio, que el Plan produjo otros dividendos:

"Fundamentalmente prestigió al centro. En una localidad donde siempre ha habido un instituto —que es 'el instituto'— y uno de FP [...], es el nuestro el que tiene que hacerse el hueco en la opinión de la gente del pueblo. Y creo que la incorporación al Plan y el éxito o la repercusión que pudo tener sí que nos ha beneficiado, en el sentido de que le dio una imagen diferente de

la que tenían otros centros. De hecho ahora el centro tiene popularmente una opinión de que aquí se tratan los problemas de un modo más personalizado [...] Eso sí que le dio un cierto grado de identidad al centro" (ibid.).

En este sentido, el centro estaría labrándose una identidad en base a su capacidad para atender a todo tipo de poblaciones, magro consuelo en un escenario de competencia entre centros, que le condenaría a lidiar, a diferencia de otros, con alumnado "poco rentable" y académicamente problemático:

"Hasta ahora este centro era un poco buque insignia [en la zona], porque fuimos de los primeros en acoger el primer ciclo, los programas de atención a la diversidad y todo eso, y aquí nos hemos ido ganando en la población un cierto prestigio en esa línea" (PI 3).

No sabemos hasta qué punto la Administración jugó con la noción de prestigio como recompensa tácita; lo hizo, sin lugar a dudas, con la práctica, más evidente, de premiar los PAM, para introducir a los centros en la dinámica deseada, y difundirla más tarde:

"La Administración fue viendo que éramos un centro que queríamos dar respuestas mejores, que no estábamos instalados en un reivindicacionismo facilón... Aunque cuesta obtener correspondencia, es decir, 'si queremos hacer esto necesitamos ciertos

medios', esa correspondencia es la que falta. Pero confianza y reconocimiento sí, se nos ha pedido incluso que presentamos la experiencia en otros sitios, que asesorásemos a otros, se nos ha pedido muchas veces implicación en otros centros" (PI 1).

A raíz del desarrollo del Plan de Mejora, y de ser premiado, el centro se apresta a experimentar, a instancias del inspector, el modelo EFQM de gestión de calidad:

"Como teníamos ya una trayectoria de intento de innovación, el inspector nos propuso. Y como nosotros estábamos en el paradigma de la mejora continua, sin tener tampoco grandes fundamentaciones teóricas, nos pareció que..." (ibid.).

Si no se disponía de ellas, se desarrollaron. En la memoria del PAM se constata que sirvió a buena parte del profesorado para familiarizarse con los conceptos básicos de la gestión de calidad, hasta el punto de *"haber tomado conciencia de que la calidad de la enseñanza exige la integración coherente del esfuerzo de todos los implicados y que esta coordinación se puede hacer mejor cuando se basa en un modelo de trabajo bien contrastado y avalado por organismos internacionales"* (PAM2.Doc: 24). Un modelo que reclamaba *"el compromiso del equipo directivo por liderar la dinámica del centro dentro de unas claves de calidad"* (ibid.), lo que revela la introyección del supuesto del liderazgo, característico del discurso de gestión de calidad:

"¿Por qué nos llaman a nosotros?, pues confluyen dos cosas: el premio que nos habían dado, y no tanto el premio como que vieron que aquí había una disposición a trabajar en cuestiones experimentales y una línea comprometida con la calidad, y luego porque en ese momento empezábamos el trabajo un equipo directivo que en su plan de cuatro años había hablado de '14 puntos claves para llevar la calidad a los centros', y no conocíamos proyectos de calidad, o gestión de calidad total, ni nada de eso" (PI 3).

Nos encontramos, de nuevo, ante un mecanismo de racionalización de la implicación en un modelo, de la alineación con los supuestos del mismo. En el escaso plazo de dos o tres años, los profesores parecen discurrir con cierta soltura en las coordenadas simbólicas del discurso y afirman haber estado trabajando "de manera práctica" desde tales supuestos:

"En el nuevo equipo directivo habíamos planteado como una de nuestras claves, que era profundizar en la mejora educativa, en la calidad educativa; coincidían el interés por una lado de la Administración por estudiar eso y el interés nuestro por profundizar en la gestión de calidad (sin saber que eso se llamaba gestión de calidad, nosotros hablábamos de calidad de la enseñanza). Pero confluyeron ahí las líneas, y a partir de entonces tuvimos la tutela y el asesoramiento de ese inspector. Y en ese sentido la Administración siempre ha

contado un poco con nosotros para dar a conocer estos planes de mejora, lo que es la gestión de calidad, sabían que ante las iniciativas que surgieran nosotros éramos receptivos".

Un conjunto de coincidencias en el orden de lo simbólico, pero también de las relaciones con la Administración más cercana, favorecieron, entonces, el aterrizaje de la iniciativa. Siguiendo la lógica del director del centro, el Plan y el Modelo habrían venido a aportar un mayor grado de formalización de lo que no era sino una forma más o menos intuitiva de trabajar, y de pensar el trabajo, de parte del claustro, aunque nunca totalmente o sin que la integración fuera perfecta: "*a nuestra idea se superpuso el Modelo de Gestión de Calidad*", precisaba uno de los profesores. Una vez decididos a experimentar el modelo, se asumen sus supuestos; la estrategia, las formas y contenidos de la autoevaluación no surgen de la reflexión de los profesores. Esa superposición devendría, por otro lado, intensificación, en la medida en que, como ya apuntamos, sólo se implicaron unos pocos y había otros proyectos en marcha, lo que hizo que algunos profesores "*en algún momento se sintieron un poco agobiados por exceso de trabajo*" (ibid.). De hecho cuando al centro se le hace la propuesta ya había aceptado participar en el proyecto de formación en centros, lo que exigió una adaptación para que éste fuera integrado en el proyecto EFQM:

"El reto es hacer convivir a ambos sin que esto suponga una excesiva presión sobre un grupo de profesores que siempre se ha pronunciado a favor de una formación permanente y de calidad" (PAM2.Doc: 28).

En la práctica ambos proyectos convivieron y, en cierto modo, la experimentación del modelo EFQM fagocitó al otro proyecto, repercutiendo "*en la calidad de los procesos y los resultados*" (EFQM.Doc: 9). En la memoria se consideraba la experimentación del modelo EFQM un *meta-plan*, no una mera continuación del PAM, sino una más amplia profundización en las herramientas de gestión de calidad y el autodiagnóstico sistemático del centro (ibid.: 1). Lo más relevante del uso de la herramienta es que el diagnóstico que los profesores hacen de su centro está basado en un modelo determinado, externo además:

"Nuestras evaluaciones habían sido casi siempre intuitivas, y el modelo EFQM es una autoevaluación sistemática, con base científica, muy regulada, muy estandarizada, y eso era lo que nos aportaba" (PI 3).

Una tecnología diseñada externamente, dota de estructura el deseo de autoescrutinio de un grupo de profesores en un centro, corolario práctico del proceso de introyección discursivo, que no opera en el vacío y requiere sostén material: el poder se filtra capilarmente en la organización, diría Foucault.

La experiencia, y su evaluación, se organizó en base a equipos o comités. Participaron el equipo directivo, un "comité de calidad" del centro con un coordinador, y cinco "equipos de calidad" encargados de áreas de mejora o diagnóstico: 22 profesores de un total de 70. El resto de profesores eran meros destinatarios del cuestionario. Cuatro departamentos al completo no participaron, y sólo 4 de los 15 jefes de departamento, lo que sugeriría cierta incompatibilidad entre la estructura departamental y la paralela de comités y equipos de trabajo que se proponía. Padres y alumnos quedaban prácticamente al margen; *"el modelo está pensado más en clave de cliente y entonces el alumno es el destinatario de la acción, pero no se le ve en clave de agente"* (PI 1). Sólo algunos alumnos tuvieron noticia del Plan, los que se agruparon en el aula de diversificación. Si el cambio había de impactar en las aulas, las nuevas formas de gestión únicamente parecieron alcanzar a los alumnos por la vía del arbitraje de nuevas formas de agrupamiento que solventasen algunos de los problemas generados por los bajos niveles de rendimiento. Si así fuera, los nuevos lenguajes habrían servido a viejas prácticas.

Cabe destacar asimismo la participación del Servicio de Inspección y del Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la localidad en la evaluación y seguimiento de la experiencia. Y es que el fuerte componente técnico del modelo requería de formación específica. El instrumento, un cuestionario

de autoevaluación, incluía las claves de la Gestión de Calidad, lo que implicaba para los profesores un periodo de formación en el modelo y de asesoramiento en el que participó fundamentalmente el inspector, y que conduciría a la familiarización con la jerga del Modelo EFQM y el ensayo de la aplicación de la herramienta:

"Es imprescindible, porque el modelo te habitúa a trabajar con unos determinados conceptos y una terminología que en muchos casos es nueva, y si no son nuevos tiene una significación diferente de la que habitualmente se les da. Entonces, es imprescindible conocer el modelo teórico y conocer las herramientas que exigen el trabajo con el modelo" (PI 3).

Aquí la formación iría dirigida a asimilar los marcos de entendimiento de los profesores a la matriz de significados del modelo; si bien intensiva, se juzgaba insuficiente:

"Tuvimos el primer trimestre un periodo de formación, de entrenamiento con un caso hipotético de centro, de evaluarlo. Fue una formación en todo caso insuficiente, ninguna formación puede sustituir a la experiencia de la aplicación [...] aunque sea sobre la realidad efectiva del centro en el que estás" (PI 1).

De hecho, la complejidad simbólica de la herramienta exigió una suerte de guía de uso del cuestionario, lo que pone de relieve que el proceso no estuvo exento de dificultades

y revela que reservaba a los profesores un perfil de meros ejecutores de la herramienta que, en el ejercicio de su aplicación habían de socializarse en sus supuestos. En términos, además, de puesto de trabajo, condujo a una intensificación de sus tareas (PI 3). El comité de calidad realizaba reuniones semanales, y su coordinador con el inspector del centro; los equipos de calidad encargados de los trabajos también invertían un tiempo considerable en los trabajos trabajo; los resultados se discutían en largas sesiones (tres o cuatro horas) fuera del horario habitual. A medida que se aplicaban los cuestionarios, los equipos comenzaron a tener problemas de tiempo para analizar la información obtenida —*“es un modelo que requiere un asentamiento progresivo y a medio plazo: el centro debe dotarse de una infraestructura que le permita procesar datos y evidencias”* (EFQM. Doc: 11). La incorporación de las reuniones del Comité de Calidad a la jornada laboral y los ajustes horarios de los miembros de los equipos, amén de las horas extra al terminar la jornada (incluso los sábados), no impidieron que el tiempo invertido en el conocimiento de las herramientas se considerara escaso; el dominio de los aspectos técnicos impidió, al cabo, una aplicación más reflexiva de la herramienta, *“un análisis más cualitativo de los datos”* y un mayor énfasis en la toma de decisiones (ibid.: 12).

La intensificación vino, en gran medida, de la mano del trabajo en equipo, uno de los puntos fuertes del Modelo. Tales dinámicas introducen una descentralización y,

supuestamente, agilización de los trabajos que puede terminar por sublimar los aspectos conflictivos cuando se pondera exclusivamente la vertiente técnica. Con todo, lo más valorado en la memoria del Modelo era precisamente el trabajo en pequeños equipos y la revisión constante que garantizaba el comité de calidad:

“Falta reestructurar los centros. Sí, aumentan las tareas, pero si lo aprendemos a hacer un poco mejor, yo creo que la gestión de la calidad va encaminada a hacer mejor lo que hacemos, a ser más eficaces, a gastar menos tiempo. [...] Se puede optimizar más el tiempo, la atención, lo que pasa es que eso implica un entrenamiento y un cambio de hábitos. Y los hábitos son muy fuertes, cuesta muchísimo cambiarlos” (PI 1).

Pero más tareas en el mismo tiempo suponen, paradójicamente —en relación con los supuestos del modelo—, una burocratización de la gestión. Un aspecto de ésta sería la escisión en la estructura organizativa de los centros entre un grupo reducido de profesores encargado de los trabajos de gestión y el resto del claustro ocupado en sus clases. La estructura departamental de los centros de secundaria, tributaria de tradiciones docentes más jerárquicas en el seno de las disciplinas, chocaría con una nueva organización más horizontal en lo que a la docencia se refiere —laminado el papel de los departamentos— pero con una clara división de la plantilla en términos de

poder, que exigiría nuevas instancias de gestión, como el 'comité de calidad', "un equipo facilitador que pretende descentralizar los aspectos más institucionales de equipo directivo, [...] dinamizador de iniciativas más intermedias, de pequeños equipos de mejora" (ibid.). Se operaría, en un primer momento, una duplicación de las estructuras de gobierno del centro, articulándose una estructura alternativa de gestión de aspectos nucleares, como pueda serlo la autoevaluación institucional, o aquellos objeto de mejora o innovación.

El liderazgo —"concepto también polémico"— del equipo directivo es fundamental para dinamizar la vida del centro, se nos dice. El liderazgo toca con "cuál sea el estilo directivo de un grupo participativo, autoritario, carismático", pero "la iniciativa para la aplicación del modelo surge siempre de un equipo directivo y el mantenimiento de esa iniciativa y del funcionamiento también" (PI 3). Esa estructura alternativa de gestión puede, con el tiempo, cristalizar en una dirección reforzada, en tanto los trabajos de calidad sean comandados por el equipo directivo del centro. En este sentido, un determinado estilo de dirección, menos autoritario en apariencia, más sofisticado técnicamente, acaba por agotar más aspectos de la gestión del centro. El liderazgo es la metáfora que hace digerible la nueva estructura; si no es autoritario, reporta a la organización otro tipo de jerarquía. "El liderazgo es necesario a todos los niveles", también en el aula, a cargo del profesor; el del equipo directivo permitiría

"una vertebración y vitalización de la organización escolar que está por hacer" (PI 1).

La vertebración alcanzaría también a la red de centros implicados en la experimentación del modelo, para lo que se creó un "comité facilitador" intercentros, compuesto por inspectores y directores de centro, más atento a la correcta difusión e implantación del mismo que a generar dinámicas de comunicación de experiencias en un sentido más amplio, esto es, una agencia ligada a la estrategia de diseminación antes que nódulo de una red entre centros con voluntad de continuidad.

En otro orden de cosas, los instrumentos utilizados consistían básicamente en un cuestionario elaborado a modo de paneles estratégicos, hojas de cálculo o cuestionarios de satisfacción de padres y alumnos. Los materiales de referencia son los de la Fundación Europea de Gestión de la Calidad, que ostenta la autoría del modelo (MEC, 1997). El modelo consiste básicamente en un cuestionario de autoevaluación del centro, que permitiría a los profesores, según ellos mismos, pasar de autoevaluaciones intuitivas a autoevaluaciones más sistemáticas, "de base científica". Esto es, y en la línea de lo destacado anteriormente, el Modelo aportaría sistematización o formalización a supuestos implícitos en el trabajo de los profesores. El modelo introduce "la autoevaluación para mejorar, sin conflictos", lo que comporta un cambio organizativo, de hábitos (PI 1).

Una tecnología para auditar desde dentro la organización, en la senda del cambio organizativo que los profesores implicados percibían necesario, y que puede llegar, a su entender, a través de la Gestión de Calidad, en principio es *"aplicable a cualquier tipo de colectivo"*. A la mejora por la autoevaluación, se diría. Si el Plan introducía alguno de los supuestos del discurso y hacía de la práctica de innovación un primer análisis de necesidades, estaba por llegar el modelo que instituyera el ciclo diagnóstico-mejora-evaluación:

"Para controlar y ajustar el proceso se ha recurrido fundamentalmente a aplicar procedimientos cercanos a lo que se conoce como Ciclo de Deming: planificar, ejecutar, revisar, actuar; procedimiento que se ha repetido cíclicamente en varias ocasiones" (EFQM.Doc: 5).

La aplicación del cuestionario dio en detectar una área de mejora en el ámbito de las comunicaciones, pero más tarde se elaboraría un segundo cuestionario, más acorde a las pretensiones de la Administración. El cuestionario, a la postre, además de complejo fue considerado poco dúctil, por lo que los profesores elaboraron una adaptación de la herramienta. No obstante, la Administración insistiría en la ortodoxia del Modelo:

"El ministerio no tiene muy claro exactamente qué es lo que hay que hacer [...]. El cuestionario parece excesivamente vago e

inconcreto, el formulario es excesivamente riguroso y más difícil de aplicar. Nosotros lo que hicimos fue una modificación al cuestionario para que fuera un instrumento intermedio y más fácil de aplicar, y cuando estuvimos trabajando con eso, y nuestro inspector, nuestro asesor, lo llevaba a las reuniones de coordinación que se hacían de todos los inspectores o planificadores de esto, volvía alarmado porque le habían dado el tirón de orejas y le decían 'que te estás yendo del modelo, que estáis sacando los pies del tiesto'...

—¿No les permitía hacer comparaciones?

—Nunca estuvo muy claro cuál era el fondo de la crítica, pero como que aquí se estaba siguiendo el modelo en plan heterodoxo, y entonces había que volver al redil, nos obligaban a deshacer lo que habíamos andado y hacerlo de una manera más próxima al modelo. Pero yo creo que era más fruto de interpretaciones y de excesivos escrúpulos que de lo que era más operativo para un centro. [...] Como se trataba de un plan regido desde arriba, nos pedían que todos funcionáramos igual, y había que pagar el precio ése de la uniformidad" (PI 3).

Este cambio de herramienta —que supuso *"un choque entre dos enfoques de la tarea"* (EFQM.Doc: 5)— pone en evidencia que la Administración estaba más preocupada por la validación del modelo que por la utilidad del mismo para el centro; es más, se advertía una *"falta de criterios comunes entre los diez centros que experimentaron el*

*modelo propuesto*" (ibíd.: 12), apreciable en instrucciones contradictorias que obligaron a duplicar tareas, lo que quizás explicara el posterior empeño en llevar adelante un comité intercentros. Si la autoevaluación ha de servir a las organizaciones ha de ponderar, antes que nada, la relevancia, el sentido: el formato no puede ser extrañar-se de éste. Algo que se haría patente cuando, finalmente, los profesores asumieron los nueve criterios del modelo. Como ellos mismos corroboraron, cuando tales criterios se traducían en indicadores el modelo se tornaba rígido, escasamente dúctil, excluyendo aspectos del análisis, o impidiendo reflejar la realidad de la vida en el centro. En última instancia, esto condujo a la elaboración de una "guía de uso":

"La guía de uso lo que hace es establecer cuáles son esas cosas en las que hay que fijarse para que la respuesta sea no sé si objetiva pero fundamentada. El modelo es genérico y para sacarle el máximo partido hay que tener claros unos cuantos criterios de intervención, de observación, de calificación, de todo eso" (PI 3).

De hecho, esa ausencia de cuestionamiento o crítica del modelo, laminados por la sofisticación técnica, habría facilitado la asunción de sus supuestos por parte de los implicados:

"Hemos comprobado que se trata de un proceso lento, en la medida en que apunta a hábitos de trabajo que trascienden a los individuos como tales e implican a una

organización como un todo interrelacionado. No obstante, sí podemos afirmar que, dentro de un cierto ámbito de funcionamiento del centro, se están interiorizando" (EFQM.Doc: 6).

Esta conciencia de la asimilación del modelo —entendida más como progresiva capacitación en las tareas— no se vio acompañada de un mayor análisis crítico de sus implicaciones que, de darse, apuntaba más al encaje de la propuesta que a su cuestionamiento:

"El modelo es útil para la cuestión organizativa de un centro, porque en definitiva un grupo de trabajo que esté organizado, jerarquizado y tal, funciona no igual pero similar en una empresa o en un centro educativo, pero los procesos del aula..., esos en el modelo tal cual está hecho no caben. Entonces, hay que adaptarlo. [...] Nos han dicho que hay una adaptación para la aplicación del modelo en el aula que está prácticamente terminada, y también hay un intento de adaptación del modelo básico cambiando algunos subcriterios, modificando cuestiones relacionadas sobre todo con el criterio resultados, el valor del impacto del centro, o la gestión del personal, que es muy diferente en un centro educativo público a una empresa, y a que quepan ahí las cuestiones relacionadas con los alumnos" (PI 3).

Ahora bien, generar una adaptación para el aula y encastrarla en el modelo global

¿significa "captar lo esencial del acto educativo" o diferenciar los ámbitos de la gestión y de la docencia? La inclusión en el modelo de la variable aula puede entenderse como una respuesta a las demandas del profesorado o como un intento de dotar de mayor capacidad de penetración a las tecnologías que lo sirven:

"La cuestión es que aquí hay unos procesos que se pueden mejorar a través de 'satisfacción del cliente', 'satisfacción del personal', de 'los recursos que se gestionan', y luego tener unos resultados que se medirán también en cuanto a satisfacción y cumplimiento de la tarea, del objetivo que te has programado al principio. Y eso creo que es transversal a cualquier colectivo humano que tenga un objetivo concreto que cumplir" (PI 4).

Pero, ¿cuál es el objetivo concreto de las organizaciones educativas?, ¿cuál su sentido? La concepción del modelo por el que se apuesta, ¿no suplanta el sentido de la institución sobre la que se proyecta? A estas alturas, los profesores parecían estar convencidos de la aplicabilidad del modelo con pequeñas modificaciones que hacen más a los aspectos simbólicos que a las implicaciones prácticas; cuando éstas se contemplan se refieren a las tareas propias del modelo, su complejidad o su definición, no a su imbricación con otras tareas propias de la organización:

"El modelo llega en bruto a lo educativo, no en bruto del todo, hay una adaptación

previa de la propia entidad (Fundación Europea para la Calidad), pero realmente no está experimentado. Hay que ver qué son resultados en educación, a qué llamamos 'gestión de personal' y hasta dónde se puede hablar de eso en un centro educativo, qué entendemos por 'política' en un centro, qué 'liderazgo' es posible [...] Lo que sí creo que es válido es el paradigma de la gestión de calidad, creo que lo necesitamos introducir en la vida educativa. Otra cosa es que este modelo en concreto tenga un grado de adaptación insuficiente" (PI 1).

Se diría, entonces, que aunque este formato en concreto no fuera el adecuado, los profesores implicados en su experimentación habían interiorizado los supuestos que lo informan. Una introyección, no obstante, que presentaba algunas aristas. Se criticaba la reducción del criterio "impacto social" a cuestiones de imagen y marketing, y la desatención de aspectos sociales o de impacto del centro en el entorno; la noción de resultados, se aducía, estaba poco definida o era restringida; el concepto de mejora continua, aunque potente, había de acompañarse del para qué y en qué mejorar; en educación, se insistía, "*no está muy claro lo que es un cliente*" (PI 3). En último término, el modelo es "*demasiado causalista, muy mecanicista [...] tiene demasiada impronta empresarial, es demasiado tecnocrático y corre el peligro de convertirse en un metalenguaje más*" (PI 1). Cuestiones nucleares todas ellas que, no

obstante, no impidieron la aplicación del modelo en su versión más ortodoxa, como no empañaron su consideración de la gestión de calidad —“te obliga a tener una visión más global del centro y no sólo aquello que te preocupa a ti como profesor” (Pl 3)— como filosofía para el cambio organizativo en educación.

No ha de extrañar, para finalizar, que la evaluación de la experiencia se hiciera con indicadores propuestos por el propio modelo, lo que refuerza la impresión de que era eso precisamente lo que se evaluaba: el grado de socialización de los supuestos del modelo y de los aspectos técnicos del instrumento.

## Bibliografía

---

- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1995): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control* (volumen IV). Madrid. Morata.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- BOURDIEU, P. (1996): *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa.
- GIDDENS, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- MEC (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Guía para la Autoevaluación de los centros* Madrid. MEC-Argentaria.
- MEC (1998): *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*. Madrid. MEC.
- MEC (1999): *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos (II)*. Madrid. MEC.

## Resumen

---

En las páginas que siguen analizamos un caso de introyección por un grupo de profesores de los supuestos implícitos en una práctica de innovación. Se describe, en concreto, el proceso de implementación en un centro de Educación Secundaria de una localidad del extrarradio de Madrid (España), de un Plan de Mejora de la Calidad y un Modelo de Autoevaluación inspirados en los principios de la Gestión de la Calidad Total (TQM). Este trabajo se centra en el estudio de las consecuencias que para la práctica y el trabajo de los profesores, para la propia vida y proyectos del centro, tuvo la

socialización de una determinada filosofía de gestión de las organizaciones procedente del ámbito empresarial.

*Palabras-clave:* Innovación, Calidad de la Educación, Mejora, Gestión de la Calidad.

## Abstract

---

This case study analyse a process of internalization by a teachers team of an innovation practice assumptions. It reports the implementation on a Secondary Education school in an outlying area of Madrid (Spain) of a School Improvement Project and a Total Quality Management (TQM) based Quality System. This work deals with the study of consequences to the teachers' work and practices, as well school life and projects, of socializing a particular organization management philosophy coming from business sector.

*Key words:* Innovation, Quality of Schooling, School Improvement, Quality Management.

**Luis Aguilar Hernández**

*Dpto. Didáctica y Organización Escolar*

*Universitat de Valencia*

Luis.Aguilar@uv.es