

EL DISCURSO DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN: ¿ESCUELAS ISO 9001/2000?

Elvira Molina Fernández
José Luis Villena Higuera

RESUMEN

Viajando hacia la escuela soñada, en los últimos años nos están desviando reiteradamente hasta la parada de la calidad. Sin duda se trata éste de un tema fascinante, porque ¿quién no va a estar de acuerdo con una salud, una alimentación y por supuesto con una educación *de calidad*? Esta verdad tendenciosa ha sido una de las responsables de que el discurso de la calidad cale paulatinamente en el lenguaje socioeducativo, en sus instituciones e incluso en su legislación, y lo hace con poco a poco, pero cada vez con más insistencia y con una mayor inclinación al mercado. A continuación tratamos de reflexionar sobre lo que el discurso de la calidad encierra, intentando superar lo distractor del término y adentrándonos en sus orígenes, causas y fundamentos.

PALABRAS CLAVE:

Calidad, educación, mercado, reflexión

ABSTRACT

In the last few years, on our road towards the dreamed school, we have been repeatedly diverted to a cul-de-sac called *quality*. No doubt education is an extremely hot topic: in the same way nobody would be against quality health systems or quality nutrition, nobody would stand against quality education. This biased approach has stood behind the fact that the quality discourse has taken deep root in the socio-educative context, its language, its institutions and even legislation. This is a slow process, but a sure one, a market-led process. In this paper, we reflect on the subtle effects of the quality process, we try to counteract its distracting effect, and we have an insight into its origins, background and foundations.

KEY WORDS:

Quality, education, market-led approaches, reflective practice

1. MERCADO Y CALIDAD: LOS NUEVOS POSTORES DE LA ESCUELA

Somos conscientes de cómo el avance de las concepciones económicas de libre mercado ha contagiado progresivamente cada vez a más ámbitos de influencia. La política a través de la economía, la sanidad y también la educación, son objetivos fundamentales y muestras de lo que el contexto globalizador en el que estamos sumergidos ha logrado instaurar, por diferentes puntos del planeta indistintamente, como recetas ideales sin considerar las idiosincrasias de cada lugar.

Esta articulación utilitarista entre economía y escuela implica una doble transformación según Laval (2004) “por una parte, la competencia acrecentada en el seno del espacio económico mundializado; y por otra, el papel cada vez más determinante de la cualificación y del conocimiento en la concepción, la producción y la venta de bienes y servicios” (p. 34-35). En este contexto, la terminología economicista se ha trasladado a las aulas sin que haya existido resistencia significativa, hecho preocupante. Así, ahora se utilizan frecuentemente términos como *eficiencia*, *eficacia*, *calidad*, *competencias*, *competitividad*, etc. y se asocia con conceptos pedagógicos como *evaluación*, *aprendizaje*, *enseñanza*, etc.; olvidando otros como *compensación*, *equidad*, *oportunidad*, etc. Y todo con las consiguientes contradicciones que se crean entre los términos o incluso la asimilación de unos significados por otros y la desaparición de otros tantos, además del peligro que supone reducir la educación a la mera formación de cualificación y obtención de credenciales para acceder al mercado. Aunque trataremos de prestar atención a todos ellos a lo largo del presente artículo, dada su importancia en el tema y la interrelación que guardan, a continuación prestaremos especial atención al discurso elaborado en torno a la calidad.

Encubierta tras un discurso de mejora y democratización, la ley del mercado se introduce en las dinámicas escolares profundamente, en muchas ocasiones tras argumentos de incremento de participación. Conmovidos por la posibilidad de participar de forma más activa, por ejemplo a través de la libre elección del centro educativo, se han reducido a la mínima expresión la participación del Estado en muchos procesos de toma de decisiones con la consiguiente asunción de este poder no por parte de la ciudadanía, sino nuevamente del mercado.

En otras ocasiones, ha sido el interés por lograr la “calidad” en el sistema educativo lo que ha allanado el acceso de las leyes del mercado a las aulas, por ejemplo a través de la introducción de eficacia y eficiencia con las que reducir costes y conseguir un “mejor producto”, es decir, un “producto más barato”. O “a través de pruebas de rendimiento y de cuestionarios a los estudiantes, con los que se pretende dar cuenta de la calidad de la educación sin tener en cuenta aquel conjunto de variables que durante la evaluación se

presume afectan de alguna manera a la calidad de la educación” (Martínez Rodríguez, 1990: p. 22).

Una vez más es la educación, la que saturada por las críticas a su situación actual, se “*agarra a clavo ardiendo*” con tal de evitar comentarios no positivos. Esta vez, la vara incandescente proviene del ámbito empresarial donde los controles de calidad además de constituir regulaciones para asegurar la salubridad de los productos, suponen también méritos al prestigio empresarial y por ende constituyen otro elemento más para alcanzar su principal objetivo: incrementar las ganancias económicas. Todo alejado de lo que es la educación.

El modelo de Gestión Total de la Calidad nace en este ámbito como un sistema de funcionamiento que trata de eliminar los errores que son de su ámbito para beneficiar al consumidor. Los resultados en este sector han sido valorados como positivos, lo que ha permitido que el modelo se extienda a través de diferentes *garantías* (que no lo son para el hecho educativo) materializadas en las normas ISO¹. Esta norma está dirigida a mejorar la gestión de las empresas haciéndolas más competitivas, así como llamar la atención de los consumidores futuros. Como consecuencia de la permeabilidad de los sistemas educativos frente a lo ofrecido por el sector empresarial, dicho sistema ha sido progresivamente implantado en las instituciones educativas.

Como ya señalamos con anterioridad, la introducción de terminología económica en el ámbito escolar provoca contradicciones y confusiones terminológicas que también se evidencian en el caso de la calidad. La calidad a la que se hace referencia desde el discurso de mejora y excelencia o desde los programas de Gestión Total de la Calidad, alude a una calidad en términos económicos, de rentabilidad visible y cuantificable, de beneficios por encima de cualquier parámetro, etc. Y es ese concepto el que se implanta poco a poco en nuestras aulas. Por tanto, no es sólo un concepto externo al ámbito educativo y pedagógico, sino además, totalmente descontextualizado. Este hecho tendrá sin duda que ver con el discutido beneficio que esta aplicación tiene en el ámbito escolar que no sólo evidenciamos con las actuales implantaciones, sino con similares propuestas ya desarrolladas en Europa o Estados Unidos. En concreto, Martínez Rodríguez (2008) recoge algunas de las conclusiones a las que llegaron Slee y Weiner hace años (2001, p. 40) tras analizar las reformas en nombre de la calidad desarrolladas en diferentes países, y que resumimos a continuación:

- Se produce una identificación deformada de lo que son los malos rendimientos y fracasos escolares debido a los instrumentos de evaluación, a cómo se mide el éxito y el fracaso escolar.

¹

La norma ISO 9001/2000 es ampliamente conocida en la actualidad:
http://www.buscarportal.com/articulos/iso_9001_gestion_calidad.html
http://es.wikipedia.org/wiki/Caracter%C3%ADsticas_de_la_serie_de_normas_ISO_9000
<http://www.monografias.com/trabajos15/iso-educacion/iso-educacion.shtml>
<http://www.peremarques.net/calida2.htm>

- Se consigue la culpabilidad del alumnado porque nunca puede ser bastante *bueno*, especialmente si se les compara con centros elitistas, con más apoyos y mejor dotados.
- Los discursos de la calidad y la divulgación de los resultados terminan provocando el establecimiento de baremos pretendidamente estandarizados pero muy injustos.
- Progresiva devaluación y desconsideración del nivel extra de habilidades que necesita el profesorado que trabaja en zonas deprimidas o comunidades con problemas añadidos.
- Concentración de la financiación en los requisitos escolares, en el cumplimiento de estándares artificiosos y no en la formación y desarrollo profesional o las necesidades elementales.
- Exigencias crecientes de un sistema burocrático y gerencialista en la evaluación institucional.
- Cambio de los valores profesionales humanísticos por los del valor mercantil (p. 30-31).

Poco tiene de nuevo el discurso de calidad, al que ahora nos referimos, y que con distinto nombre pero con similar objetivo e idéntica fundamentación política y económica se ha presentado con diferentes nombres como el movimiento de *escuelas eficaces*; *escuelas eficientes*; etc. todas ellas con una profunda inspiración en la lógica del mercado. En definitiva, estas propuestas se relacionan con el establecimiento de los estándares como forma de medida del logro alcanzado y que nació en Estados Unidos en la década de los '80 del pasado siglo. "El planteamiento de estándares es algo complejo y delicado en educación, puesto que el propio término puede adoptar diferentes significados: tratar de llevar a cabo algo de una forma mejor, o bien tratar de conseguir una meta posible de medir, lo que nos permitiría llegar a conocer si lo hemos logrado o no" (Martínez Rodríguez, 2008, p. 34). Por tanto, podemos hablar de estándares, de objetivos generales, de eficiencia, de eficacia, de competencias o de calidad, pero en realidad lo que supone estos planteamientos es identificar elementos medibles y cuantificables con los que concluir si se alcanza un determinado estándar, un determinado criterio y nivel de calidad. En este sentido, Slee y Weiner (2001) apuntan cómo "los estudios sobre la escuela eficaz diluyen el contexto con su marco analítico. No habla del efecto que pueda tener sobre el rendimiento de las escuelas el Currículum Nacional, o la mercantilización de la escuela, la presión por conseguir la inscripción de alumnos selecto, etc." (p. 12).

2. ASPECTOS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

El posicionamiento actual no es una acepción neutra de la calidad, sino que nos plantea un discurso subjetivo que es necesario analizar y conocer en el contexto concreto de la educación.

Así, si hablamos de calidad para una institución educativa ¿a qué aspectos atenderíamos en mayor medida? Podríamos referirnos al número de estudiantes que con 6 años leen y escriben; los que se expresan o cantan; o quizás la calidad se asociara con el incremento en la participación de la comunidad educativa con respecto a cursos anteriores. Podríamos hablar de calidad también en relación con la satisfacción y motivación del profesorado o en relación con los niños y niñas que no abandonan el sistema educativo tras la educación obligatoria; incluso podríamos tratar la calidad en relación a un centro que por ejemplo durante la última década ha logrado incrementar el número de niñas y niños que acceden a la educación superior; el número con necesidades o características educativas especiales que acceden a una educación superior; ha logrado mayor participación de la comunidad educativa en la vida del centro, mayor presencia del alumnado en su contexto cercano, etc.

Sin embargo, la mayoría de los elementos que hemos destacado implican un conocimiento particular no sólo del contexto sino del centro educativo y la comunidad concreta; así como un análisis de la situación no sólo en un momento dado, sino a lo largo de los años. Además necesita de un conocimiento cualitativo y comprensivo y no únicamente cuantitativo y centrado en cifras. Evaluar no es sinónimo de hacer un examen, un test o un cuestionario. Si bien es cierto que el uso de estas herramientas se ha extendido ampliamente como instrumento para una evaluación instrumental del modelo tecnológico. Sin embargo, es mucho ya lo que se sabe sobre la evaluación, sobre la diversidad de estrategias a utilizar, sobre las habilidades de quien evalúa o las implicaciones del contexto, para reducirlo todo a la administración de un cuestionario y elevar los resultados a conclusiones generalizables y verdades pretendidamente absolutas. Pero estos sistemas que tratan de garantizar esta noción de *calidad* (acorde con su identidad mercantil) no se detienen en analizar en profundidad los procesos que se desarrollan en los centros escolares, sino que atienden a indicadores fácilmente medibles y cuantificables (puntualidad, asistencia, programación, cumplimiento de los plazos, presentación de documentos, etc.). Todos estos elementos no son más que aspectos formales del día a día del centro educativo, pero que en absoluto tiene que ver con el fondo de la labor docente (creación de un clima adecuado en el aula; uso y valoración de estrategias de negociación y de resolución de conflictos en el aula; conocimiento de las circunstancias individuales de cada menor; uso de estrategias para el contacto útil con las familias; adecuación de la metodología a los objetivos y necesidades; flexibilización de los objetivos; diversificación de los materiales; clima del aula, etc.).

Sin duda se trata de una meta complicada, pero necesaria si queremos referirnos a la evaluación de la función docente. Lo que no es serio ni real es reducir la calidad o no de esta labor a un único aspecto (como pueden ser las calificaciones en una prueba tipificada para todo un estado) de todo el

panorama de actuaciones tan complejo. Porque como expone Pérez Tapias (2008) “la educación no puede reducirse a una enseñanza orientada según criterios “tecnocráticos”, sino que, por el contrario, ha de ir encaminada a la formación integral de cada individuo, lo que supone, además de los criterios que vienen contemplándose como parámetros para una enseñanza de calidad que a nadie debe hurtarse, un aprendizaje de la convivencia que implique a todos, incluyendo la imprescindible educación para la ciudadanía democrática (p. 50).

Como vemos, la calidad es un término complicado, difuso y multivariable, cuyo contenido depende en gran parte del uso que de ella se vaya a hacer: “Lo que aparentemente subyace al *problema de la calidad* es la sensación (y la inquietud derivada de la misma) de que lo que hasta el momento había sido abordado como una cuestión esencialmente técnica de conocimiento experto y de medición pudiera tratarse, en realidad, de una materia filosófica de valores y de debate” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 19). Obviamente la filosofía, los valores y el debate no son cuestiones que se puedan simplificar en valores como bueno o malo; de calidad o sin calidad; más difícil aún nos parece reducir lo humano o lo social a guarismos, porque implicaría cuanto menos una pérdida de información importante. Definitiva.

Otro elemento de interés relacionado con los sistemas de calidad ISO son los relacionados con las entidades encargadas de verificarla, cuyo carácter es generalmente privado y lucrativo. Si convertimos la calidad en el objeto de la educación es fácil que derivemos todo el aprendizaje en un proceso sobre cómo puntuar más en las mediciones de calidad, es decir, cómo *agradar* al sistema que evalúa. Pero esta dinámica que puede ser incluso beneficiosa en otros ámbitos, es altamente peligrosa en los procesos de construcción de personas, porque favoreceríamos de nuevo los sistemas reproductivos frente a los creativos, reflexivos o de cambio. Quizás hablar de calidad en una empresa dedicada al montaje de piezas de automóvil cobre más sentido. Pero intentar atribuir estos significados a contextos escolares donde influyen tantas variables diferentes y originales, constituye una posición, al menos poco realista. Y deja anulada a la infancia en todos sus ámbitos. Además, es inevitable mostrar escepticismo ante un “discurso de calidad” que proviene de un contexto con orientaciones tan definidas como es el empresarial. “Dicho trasplante (de la calidad desde el campo empresarial al educativo) además, no resulta ser periférico, pues de hecho responde a la presión del mercado –un “mercado des-centrado” respecto al Estado, como subraya Bernstein-, que transforma la estructura administrativa de las instituciones educativas, desde la escuela primaria a la universidad, para crear un “empresa cultural competitiva” (Bernstein, 1999, p. 17 citado por Pérez Tapias, 2008, p. 76).

3. INDICADORES DE INTERÉS E INDICADORES INTERESADOS

En relación con lo anterior y en este nuevo panorama educativo se plantean los indicadores como estrategias para medir la calidad de un sistema educativo dado. En este momento la calidad pasa a referirse al acuerdo entre los estándares esperados, los resultados obtenidos y la inversión destinada para ello, con lo que nuevamente nos referimos a una calidad en términos mercantiles de eficiencia. Por tanto, supondría una calidad-eficiencia económica que trasladado a la escuela supondría una escuela eficaz “económicamente”. Sin embargo, este apellido no suele aparecer en los discursos sobre calidad, eficacia, eficiencia, excelencia, etc. Como explica Laval (2004) “la *eficacia* de la enseñanza de la que se trata tiende entonces a confundirse con lo que los economistas llaman la *eficiencia*, que consiste en maximizar los resultados cuantificados -evaluados con mayor o menor finura- utilizando del mejor modo posible los medios financieros limitados asignados por la autoridad pública o los *consumidores* de la escuela” (p. 274).

Por otra parte, la enseñanza-aprendizaje, cuando se plantea como un proceso bilateral e interdependiente basado en el respeto al alumno como persona única, ya implica calidad. Porque desarrollarlo de cualquier otra forma donde este principio de respeto al estudiante, a su identidad y a su futuro no sea un principio fundamental; o donde se prioricen valores de mercado; de continuidad ideológica, etc. supone hablar de otros procesos, quizás como la instrucción o el adoctrinamiento, hechos que debieran alejarse de los procesos a desarrollar en ámbito escolar. En definitiva, “educar es crear entornos de seguridad, estimular el desarrollo, posibilitar la adquisición de capacidades para poder saber, hacer descubrir al otro, ayudar a comprobar los límites, aprender a vivir en comunidad, hacer posible la libertad y la felicidad” (Cabrera, Funes y Brullet, 2004, p. 44).

La escuela es una institución de oportunidades; que puede compensar las desigualdades producto de la historia familiar, o social, etc. y no una empresa de fabricación de alumnos estándar. Tampoco una empresa que deba competir con otros centros educativos por lograr más o menos alumnado; de un tipo o de otro. La educación no es el libre mercado, donde la “calidad” la alcanzan quienes mejor posicionados estén, desde el inicio, de la carrera por la excelencia académica. El peligroso camino hacia la privatización y la mercantilización de la educación (en camino por ejemplo en algunas comunidades autónomas de nuestro país) ya se ha venido advirtiendo no sólo con la llegada del discurso de calidad, sino antes también con el movimiento de escuelas eficaces porque “la retórica de la eficacia y la productividad no hace sino enmascara el intento político de reintroducir unas prácticas educativas selectas, es decir discriminatorias” (Hamilton, 2001, p. 26). Del mismo modo “en el concepto y en el lenguaje de la calidad no encuentran acomodo cuestiones como la diversidad y la multiplicidad de perspectivas, ni la especificidad contextual o la subjetividad” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.

20). En un panorama regido por la competencia, la eficiencia y la productividad, es obvio que “si no se garantiza una auténtica política educativa de integración es probable que los estudiantes con discapacidades físicas y psíquicas, así como los pertenecientes a minorías étnicas muy pobres acaben concentrado en un número muy reducido de centros” (Torres Santomé, 2001, p. 133). Por tanto, nos encontramos, dados los antecedentes respaldados por investigaciones en otros países cuya trayectoria es similar a la nuestra actual, ante el peligro de asumir prácticas discriminatorias, no inclusivas y desventajosas disfrazadas en términos de mejora, eficiencia, productividad o calidad para todos (aunque en realidad no sea nada más que para el mismo grupo de estudiantes tradicionalmente beneficiados).

Pero las instituciones escolares tienen por delante muchos más retos que dirigir sus esfuerzos a conseguir prestigio a través de la medida de determinados resultados académicos de su alumnado, por ejemplo, ya que podría derivar en la inútil selección de niñas y niños de acuerdo a un rango de desempeño. En este sentido, Pérez Tapias (2008) recoge la opinión de Álvaro Marchesi y Elena Martín (1998, p. 33) al señalar que “un concepto más amplio de calidad debe incorporar la atención preferente a los grupos de alumnos con mayor riesgo de bajo rendimiento o de abandono escolar, a aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja por tener algún tipo de discapacidad (...) o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (p. 77).

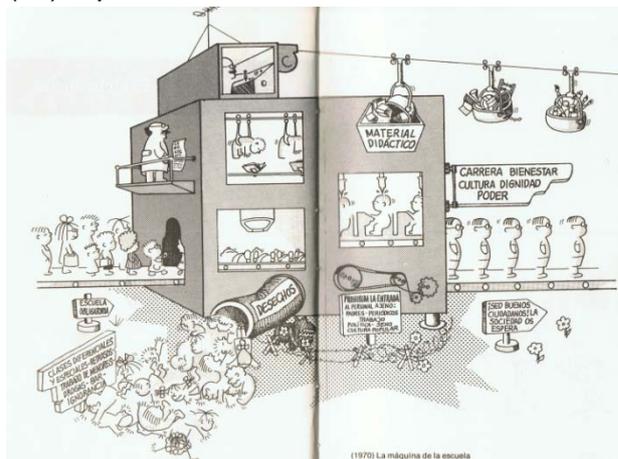


Fig. 1: La máquina de la escuela. Frato “Con ojos de niño”

En la actualidad, existe una controversia entre las exigencias sociales que se le adjudican a la institución escolar (como receptora de infancia en situación de riesgo por el contexto social, inmigrantes desconocedores del idioma y costumbres, alumnado con dificultades de aprendizaje, etc.); con sus posibilidades reales dada la formación inicial de los profesionales; las partidas presupuestarias dedicadas a educación; el estado de los centros escolares, etc.; el impacto real que tiene frente a otras formas de educación y socialización como la familia, los amigos, la televisión, etc. y el margen de acción real que se le otorga para adaptar sus recursos a las necesidades de su alumnado. Si a todo ello sumamos que además se exigen ciertos niveles de

productividad a la que llaman *calidad*, no nos queda más que admitir que algunas de las reglas del juego resultan como mínimo contradictorias.

No podemos sino apuntar que una vez más los enfoques mercantilistas y la perspectiva positivista han contagiado sus estrategias a quienes proclaman la calidad en la educación a través de un discurso que nos recuerda demasiado a las baremaciones que se realizan en muchos test estandarizados y que suponen una puntuación asociada a una respuesta concreta. Incluso se establece ya un reconocimiento ISO en las escuelas como ya existen en otros ámbitos del mercado. Sin embargo, todo este discurso se desarrolla en el contexto posmodernista actual lo que implica, cuando menos, algunas controversias analizadas por Dahlberg, Moss y Pence (2005, pp. 47-49):

- *Conocimiento y poder*: La posmodernidad ha supuesto que el binomio conocimiento-verdad, sea sustituido por este otro, donde el saber se vincula con la autoridad y el poder. Este análisis es de gran importancia en relación con el discurso de calidad si optamos por una escuela de baremación y preparación para el mercado según los criterios que éste mismo exige, en lugar de una escuela de oportunidades y pensamiento consciente y crítico capaz de potenciar formas creativas de pensar y hacer, que impulsen como sociedad.
- *Realidad y estabilidad*: La calidad en la educación así planteada parece pensar en una realidad objetiva, estable y permanente donde es posible transformar incluso los procesos, los contextos y las personas en reducciones numéricas. Sin embargo, “el hombre debe ser visto como un producto social, histórico o lingüístico, no como un ser trascendental capaz de situarse más allá del tiempo...” (Flax, 1990, p. 32). Por supuesto que todos y todas queremos una educación de calidad para la infancia, y también para las personas adultas o migrantes, pero no una calidad como la perseguida durante la fabricación de una lavadora, que no es más que un indicador de gestión; no de educación, evolución, crecimiento o convivencia.
- *Realidad y variedad*: Los autores recuerdan que el paso a la posmodernidad implica el reconocimiento de la inexistencia de una realidad única, con lo que “las pretensiones de representación pueden entenderse entonces como instrumentos de proyección de poder que favorece a una construcción o perspectiva particular por encima de las demás” (p. 48). Si ya resulta complicado traducir el yo de una niña a uno o varios números, ¿cómo será real, ético o de calidad hacerlo con todo un contexto educativo?

4. LOS VERDADEROS RETOS DE LA EDUCACIÓN

No obstante, pese a todo lo anterior, sí estamos de acuerdo con la necesidad de reflexionar y pensar(se) sobre el sentido de la situación educativa actual con el objetivo de ofrecer respuestas desde la reflexión social y humana.

Sin embargo, esto parece tener poco que ver con que un centro educativo obtenga o no un *Certificado de Calidad ISO* al uso, sino más bien con dotar de entidad y abordar la problemática desde el discurso del análisis y la reflexión, para lo cual ya existen diferentes propuestas desde el mismo ámbito pedagógico, de las cuales destacamos las siguientes:

- Discurso de la creación de sentido (Dahlberg, Moss y Pence, 2005): Desde esta perspectiva se trata de contar con la posibilidad de adecuar la respuesta educativa general a las necesidades contextuales, en lugar de usar herramientas estandarizadas, incluso en otros países, como herramienta de medida de la “calidad” de cualquier centro. Implica acercarse al fenómeno social de la infancia desde el respeto y la observación con el objetivo de conocer, en lugar de usar generación tras generación, en unos y otros países, parámetros de medida en forma de etapas del desarrollo que además de descontextualizadas se encuentran desfasadas con respecto a la infancia actual, dinámica y variedad. Dotar de sentido es estudiar “la práctica real, reconociendo la posibilidad de que existan múltiples significados o interpretaciones y sin tratar de reducir lo que sucede en la realidad con el único propósito de ajustarse a unos criterios categóricos preconcebidos” (p. 175). Por ello, esta perspectiva de forma concreta, dejando de un lado las abstracciones o los productos estandarizados para sustituirlos por el diálogo, la búsqueda de acuerdos y el proceso cuidado como el mejor de los resultados.
- Pacto Social por la Educación (Pérez Tapias, 2008): Tiene como objetivo desvincular la educación de los vaivenes políticos que la abandonan a continuas reformas legislativas en función del color político del gobierno de cada momento. Este pacto supondría un acuerdo básico e implicaría “apostar por un modelo educativo con el que estamos inclinado la balanza hacia un determinado modelo de sociedad” (p. 83). Existen, señala además el autor, diferentes argumentos a favor de este gran pacto (de Estado). Por un lado, el largo tiempo con el que se trabaja en educación; la necesidad de sustentar una educación nacida del diálogo; además de no partir desde la ausencia sino con la historia de acuerdos sociales importantes en esta materia. Sin embargo, apunta Pérez Tapias “en el terreno educativo hay que salir del terreno que aquí ha tomado cuerpo con los ropajes de la ideología de la calidad. Hay que liberar de ellos para que sea posible el pacto social por la educación” (Pérez Tapias, 2008, p. 87).
- También Robert Stake (2006) se refiere a la problemática de la evaluación y propone lo que denomina “visión binocular” como estrategia para la aplicación de diferentes puntos de vista sobre una cuestión. Por un lado, la visión “criterial” o referida a lo generalizable; y por el otro, la visión “episódica” dirigida a los aspectos particulares.

- Por su parte, Lauder, Jamieson y Wikeley (2001) reflexionan en torno a la evaluación de la dinámica educativa a partir de las problemáticas planteadas desde los modelos de escuelas eficaces. En este sentido revisan dos modelos de evaluación posibles (Modelo Recibido y Modelo Herético) para finalmente proponer un modelo de consenso (Modelo Contextual). El Modelo Recibido (MR) que asume la evaluación de la escuela considerándola como una organización más; el Modelo Herético (MR) porque niega que sea posible saber por qué unas escuelas y no otras son eficaces; y finalmente el Modelo Contextual (MC) que supone una incorporación de algunas de las propuestas de los modelos anteriores, asumiendo las limitaciones que en materia de evaluación tienen tanto los instrumentos cuantitativos como los cualitativos cuando se trata del contexto escolar. Pero ofrece el marco para desarrollar una evaluación comprensiva con cada contexto en la búsqueda de la buena práctica. “El propósito es preguntarse en qué condiciones pueden rendir mejor las escuelas y cuál es la mejor forma de pedirles cuentas. Este planteamiento rechaza la idea de que se puede juzgar a los centros educativos de acuerdo con unas tablas de clasificación” (p.86).

5. CONCLUSIÓN

La educación se encuentra interpelada por el discurso de la calidad. Hasta el momento, los posicionamientos se han centrado en la inclusión y aceptación sin matices de criterios mercantiles y economicistas. La asunción de tales planteamientos o la inacción suponen que el espacio educativo se convierta en un lugar antipedagógico. En el presente artículo mostramos nuestra preocupación por tal situación, al tiempo que se ofrecen de forma sucinta algunas ventanas que el mundo educativo nos ha proporcionado para invitar a la reflexión. En todo caso, como educadores parece inaplazable realizar un proceso reflexivo y participante que nos indique posibles vías de futuro, muestre a la clase política la necesidad de un rumbo verdaderamente educativo del sistema escolar y evite la intromisión mercantil y excluyente en nuestras aulas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Madrid: Octaedro-Fies.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Hamilton, D. (2001) *Los ídolos del mercado*. En Slee, R.; Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos*

- de las escuelas eficaces y de la mejora escolar (pp. 21-30). Madrid: Akal.
- Lauder, H.; Jamieson, I. y Wikeley, F. (2001). *Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades*. En Slee, R.; Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 69-93), Madrid: Akal.
 - Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
 - Martínez Rodríguez, J.B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
 - (2008). *Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado*. En Aróstegui, J.L. y Martínez Rodríguez, J.B. (Coords.) *Globalización, posmodernidad y educación*, (pp.15-46), Madrid: Akal.
 - Slee, R.; Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
 - Pérez Tapias, J.A. (2008). *La ideología de la "calidad" en las propuestas educativas neoliberales*. En Aróstegui, J.L. y Martínez Rodríguez, J.B. (Coords.) *Globalización, posmodernidad y educación*, (pp. 47-90), Madrid: Akal.
 - Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
