

CALIDAD EDUCATIVA: UN CONFLICTO IDEOLÓGICO

José Moya Otero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

La variedad de significados que se atribuyen al término calidad, tanto fuera como dentro del universo educativo, es un hecho generalmente admitido. Con frecuencia esa variedad de significados se considera como un símbolo más de la debilidad epistemológica de las ciencias humanas y sociales, incluidas las ciencias de la educación. En este artículo voy a proponer otra interpretación de esa situación: voy a considerar que la multiplicidad de significaciones es la expresión de un conflicto ideológico de cuya resolución depende, en buena medida, la hegemonía de las ideas, los intereses y los valores de algunos grupos sociales. El conflicto ideológico al que me refiero está centrado en la organización del derecho a la educación y puede llegar a afectar al sentido y el significado de ese derecho, reconocido en nuestra Constitución.

Para apoyar la interpretación que propongo desarrollaré una argumentación cuyos enunciados básicos serán los siguientes:

1. Reconocimiento de la variedad de significados que presenta la expresión “calidad educativa”.
2. Situar esa pluralidad de significados en el un marco conceptual y teórico apropiado, en este caso, relacionarla con los conceptos de “ideología” y “hegemonía”.
3. Identificar y definir los términos precisos del conflicto ideológico, en este caso, la revisión del derecho a la educación.
4. Interpretar las propuestas de la LOCE en el nuevo marco conceptual y en relación con los términos establecidos para caracterizar el conflicto ideológico.

Palabras clave: calidad, calidad educativa, ideología, derecho a la educación.

ABSTRACT

The variety of meanings within 'quality' is an admitted fact in any context. This is frequently considered a consequence of the epistemological weakness of the Social Sciences. This article suggests that the multiplicity of meanings is the expression of an ideological conflict.

Its solution will depend, to a certain extent, on the discussions held by some social groups about their ideas, interests and values. The starting point for the above discussion should focus on the right of citizens to education as stated in the Spanish Constitution.

Key words: quality, educational quality, ideology, education right.

1. MULTIPLICIDAD DE SIGNIFICADOS Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA “CALIDAD EDUCATIVA”

La década de los noventa es la década de la “calidad”, o dicho de otro modo, es la década en la que, desde muchos sistemas educativos nacionales, se mira con interés lo que está ocurriendo en otros sistemas económicos y sociales, con el fin de encontrar en ellos la inspiración para abordar los múltiples problemas a los que se enfrentan.

El término “calidad” se ha impuesto en la situación actual como un referente ineludible en el discurso educativo. Todo el mundo habla de la realidad, pero... no todo el mundo dice, ni quiere decir, lo mismo.

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

El concepto de calidad ha llegado a alcanzar significados muy diferentes, tanto fuera como dentro del ámbito educativo. De hecho, como reconoció la OCDE en su informe *Schools and Quality. An International Report* (1990):

En realidad, “calidad” significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio. Sólo en unos pocos países o entre distintos sectores de población es tan hondo el malestar por el funcionamiento de los sistemas escolares como para determinar que la perenne búsqueda de una mejoría por incrementos sea suplantada del todo por el interrogante acerca del modo en que operan las escuelas, aunque el nivel de la crítica pública respecto de las escuelas carezca indiscutiblemente de precedentes (OCDE, 1991: 22).

Esta apreciación de un organismo internacional resulta enormemente interesante, para nuestros propósitos, dado que vincula abiertamente tres ideas: significados de la calidad, “grupos de interés” y “percepciones” de la realidad. Estas tres ideas, como veremos, son el fundamento de la interpretación que vamos a proponer.

Lo cierto es que mucho antes de que una palabra sea utilizada con precisión suele ser utilizada con una amplitud enorme de significados que hacen sumamente difícil llegar a entenderla. Hasta el momento, la palabra “calidad” se ha utilizado como una “noción” cargada de múltiples significados. Esta multiplicidad de significados, no es necesariamente un defecto, pero sí es un indicador de la realidad:

No es sencillo definir la calidad. Existen múltiples aproximaciones que reflejan ideologías, concepciones y expectativas diferentes. Los distintos grupos sociales, los sectores que constituyen la comunidad educativa presentan en ocasiones propuestas de cambio, teóricamente vinculadas con la mejora de la calidad de la enseñanza, que son rechazadas por los demás sectores afectados. Profesores y padres, por ejemplo, no coinciden en muchas ocasiones sobre el mejor funcionamiento del centro educativo: jornada escolar, horarios, disciplina, sistemas de evaluación y promoción (Marchesi y Martín, 1998: 31).

La variedad de significaciones atribuidas al concepto no es, esencialmente, un problema intelectual, de capacidad de quienes ha propuesto esas definiciones, o un problema de conocimiento, vinculado a la debilidad de algunas ciencias emergentes, como las Ciencias de la Educación. La variedad es ante todo una expresión de las diferencias sociales que se enfrentan en la delimitación de la realidad que va a ser representada bajo el concepto. Así pues, el problema más importante no es encontrar la definición acertada, sino que el problema es lograr una definición que logre recoger las aportaciones que todos los sectores sociales consideran esenciales.

El problema es que la definición del concepto excluya aspectos que pueden ser esenciales para determinados grupos sociales, y que, dada la legitimidad intelectual

alcanzada por el concepto, resulten difíciles de incorporar a la configuración del sistema educativo. En este sentido, es necesario recordar que encontrar una definición de calidad sólo es una forma de establecer un acuerdo para que distintos grupos sociales se consideren comprometidos en la construcción del sistema educativo.

En una extensa y profunda reflexión sobre las reformas educativas y su relación con la calidad, el profesor Escudero nos recuerda algo muy importante:

En algún sentido, nadie está, por principio, en contra de la calidad en otros, paradójicamente, cualesquiera que no se deje embrujar por mas bellas palabras será capaz de aducir serios y fundados argumentos para la sospecha y el desacuerdo más radical. Y es que, en último término, ésta como otras grandes palabras, sea en el ámbito social, más genérico o sea en sus relaciones con la educación, más pronto o más tarde, a lo que nos enfrenta es preguntarnos acerca de qué realidades, decisiones, ideas y valores se refugian sobre su condición de gran paraguas, tan generoso como impreciso. Poco o nada sensato se puede afirmar sobre la calidad hasta tanto no vayamos al meollo de cuestiones tales como qué es lo que se entiende y valora como calidad; qué hay por encima y por debajo de ella; qué se propone y qué se piensa hacer para tornarla posible; y, desde luego, en quiénes se está pensando como posibles convidados o excluidos al succulento banquete que dice representar (Escudero; 2002: 170).

Lo cierto es que cualquier respuesta a las cuestiones sugeridas por el profesor Escudero abriría la posibilidad de reconocer los tres momentos, históricamente diferenciados, de la idea de calidad. Esta evolución histórica nos ayudaría a comprender las distintas definiciones del término:

Cuadro 1. Versiones del concepto de calidad

Tres versiones del concepto de calidad en los países desarrollados (Escudero, 2002):

- 1950 – 1970: calidad como cantidad: educación para todos
- 1970 – 1990: calidad como compensación de desigualdades
- 1990 – : calidad como excelencia

Las versiones del término calidad expuestas en el Cuadro 1 están estrechamente vinculadas a contextos sociales, económicos y culturales, algo que reconoce el profesor Escudero y también la propia OCDE:

Tras haber tomado sin embargo en consideración todas las alegaciones anteriores, los dos rasgos dominantes del período anterior [décadas de los setenta y ochenta] –expansión (desarrollo cuantitativo) y ampliación del acceso educacional a una nueva clientela (mayor igualdad de oportunidades)– proporcionan un telón de fondo natural al desplazamiento del énfasis hacia la calidad, aunque, como se ha señalado a lo largo del informe, los conceptos de calidad, cantidad e igualdad se hallan inextricablemente entrelazados (OCDE, 1991: 23).

Una consecuencia de esta estrecha relación entre significados de la “calidad” y condiciones socioeconómicas es que en nuestro país la secuencia no es exactamente la misma que en el resto de los países desarrollados:

En efecto, si miramos con cierta perspectiva el discurrir de este tipo de fenómenos en nuestro país, podríamos convenir con cierta facilidad en que, sólo a partir de los primeros años de 1970, nosotros empezamos a acercarnos de forma explícita a una cierta extensión cuantitativa o ampliación de la escolaridad básica, equivalente a la primera de las versiones citadas. Hablando con más rigor, sin embargo, fue sólo a partir de las décadas de 1989 y 1990 cuando nuestra política educativa se propuso metas en ese sentido, por ejemplo la ampliación de la escolaridad obligatoria, formalmente homologables a las de los países del entorno más cercano. Para localizar políticas de calidad, presuntamente centradas en la compensación y equidad, habríamos de situarnos en las dos últimas décadas, y más concretamente en la segunda mitad de los años 1990, especialmente en lo que se refiere a la ampliación cuantitativa de educación en cotas equiparables a las de otros países del entorno (Escudero, 2002: 189).

Cuadro 2. Versiones del concepto de calidad en España

Tres versiones del concepto de calidad en España (Escudero, 2002):

1970 – 1980: calidad como cantidad: educación para todos

1980 – 1990: calidad como compensación de desigualdades

1990 – : calidad como excelencia

2. MULTIPLICIDAD DE SIGNIFICADOS, CONFLICTO IDEOLÓGICO Y HEGEMONÍA POLÍTICA

Considerar que la multiplicidad de significados del término “calidad” pone de manifiesto un conflicto ideológico nos obliga a definir, con alguna precisión, el concepto de ideología, para luego justificar la afirmación realizada.

El término “ideología” suele utilizarse en dos sentidos muy diferentes, pero que progresivamente se han ido aproximando: a) un conjunto de ideas característico de una determinada época o persona, b) un conjunto de ideas que aportan a las personas una falsa conciencia de la realidad. El primer concepto vinculado a ese término fue propuesto por Destutt de Tracy en 1796 y llegó a significar, sencillamente, el nombre de una nueva ciencia:

En su sentido gnoseológico la ideología tiene que ver con la teoría lógico-material de la ciencia, y así es utilizado por Destutt de Tracy para quien el término «ideología» es el nombre de una nueva ciencia, la «Science des idées», entendiendo las ideas en un sentido sensualista, según la tradición del empirismo de Locke y Berkeley o del sensismo de Condillac. Las ideas de las que se ocupa la Ideología no serían, en el contexto de Destutt de Tracy, «ideológicas» (en la acepción que adquirirá el término en Napoleón y, posteriormente, en la tradición marxista) (Fernández, 1994: 37).

Esta concepción es muy parecida a la que podemos encontrar hoy en día en la caracterización que hace Karl Popper de los tres mundos reales¹. El tercer mundo de Popper es, justamente, el mundo de las ideas. Así pues, desde esta caracterización del concepto se subraya la necesidad de proceder al estudio de las ideas para llegar a comprender cómo surgen, cómo desaparecen, cómo se relaciona entre ellas, cómo se modifican, etc. Para Destutt de Tracy, la ideología abre las puertas a la comprensión de nuestra facultad de pensar.

Considerada desde esta visión del concepto de ideología, la pluralidad de significados del término calidad sólo pondría en evidencia distintas formas de pensar, y el conflicto entre significados no dejaría de ser un conflicto limitado al mundo de las ideas y resoluble por tanto en ese mundo ya sea mediante alguna definición afortunada, o mediante algún modelo teórico. Dicho de otro modo, siguiendo los términos utilizado por la OCDE: la diferencia entre ideas pondría de manifiesto la existencia de distintas percepciones. Sin embargo, esta interpretación que probablemente sea también la más académica, no podría dar cuenta de la relación evidente entre ideas e intereses (o grupo de interés, como apunta la OCDE). Para alcanzar esta segunda aproximación habría que incorporar otro concepto de ideología.

El segundo concepto de “ideología” fue aportado por Carlos Marx en su conocida *Ideología alemana*. En esa y otras publicaciones se ponen en relación con este concepto otros tres: ideas-intereses y falsa conciencia. Marx, Engels y muchos de sus seguidores insisten en que la “ideología” no es sólo de una persona como apunta Destutt de Tracy, sino que es, sobre todo, una característica de un grupo social. La ideología es la expresión de sus intereses y aporta a estos intereses una capacidad de racionalización que les permite crear una conciencia

de la realidad. Ahora bien, esta conciencia de la realidad, en la medida en que está limitada por los intereses, es una conciencia limitada e incluso una falsa conciencia. Esta concepción de la ideología es la que Manheim define con sencillez de este modo:

El concepto “ideología” refleja uno de los descubrimientos que surgió del conflicto político, es decir, que el pensamiento de los grupos dirigentes puede llegar a estar tan profundamente ligado a una situación por sus mismos intereses, que ya no sean capaces de ver ciertos hechos que harían vacilar su sentido del dominio (Manheim, 1987: 95).

Por su parte, Engels, colaborador habitual de Marx, insiste en que la apreciación de “falsa conciencia” no está vinculada al inconsciente, sino que es fruto de una determinada manera de pensar:

La ideología es un proceso realizado conscientemente por el así llamado pensador, en efecto, pero con una conciencia falsa; por ello su carácter ideológico no se manifiesta inmediatamente, sino a través de un esfuerzo analítico y en el umbral de una nueva conjuntura histórica que permite comprender la naturaleza ilusoria del universo mental del período precedente (carta de Engels a Mehring de 14 de junio de 1893).

A la luz de esta visión de la ideología, el conflicto originado entre los múltiples significados del término calidad deja de ser un conflicto en el mundo de las ideas, para quedar arraigado en el mundo de los intereses socioeconómicos. Es decir, la pluralidad de significados resultaría ser la expresión, en el mundo de las ideas, de un conflicto entre grupos sociales por el control del sistema educativo.

Esta segunda visión del concepto de ideología logra arraigar las ideas en el mundo material, pero presenta una debilidad: no logra explicar cómo unas ideas pueden llegar a ser compartidas por grupos que representan intereses distintos. Sin embargo, esta cuestión resulta esencial, dado que la búsqueda de un significado compartido resulta esencial para cualquier resolución del doble conflicto (conflicto de ideas y conflicto de intereses) que subyace a la pluralidad de significados del término calidad.

Para superar esta situación es necesario recurrir a un segundo concepto, el concepto de hegemonía. Este concepto amplía y modifica los dos conceptos de ideología anteriores. El concepto de hegemonía fue propuesto hace ya más de cincuenta años por Antonio Gramsci². Este intelectual italiano hizo del concepto de hegemonía un instrumento esencial de su visión de las sociedades modernas y, a través de él, puso de manifiesto la enorme importancia que tiene

la ideología como parte de la cultura y ésta como soporte de las relaciones de poder. El concepto de hegemonía, además, amplía y enriquece el concepto de ideología propio de la tradición marxista; también le otorga a este término un cuerpo material y una vertiente política. Con Gramsci se efectuó la transición de ideología como “sistema de ideas” o como “falsa conciencia” a ideología como una práctica social que debe abarcar las dimensiones no articuladas de la experiencia social además del funcionamiento de las instituciones formales.

Para Gramsci, la capacidad de que un grupo o clase social puede llegar a ser un grupo “dirigente” y no sólo un grupo “dominante”, reside en que ese grupo logre que el resto de los grupos sociales asuman como propias las ideas que otorgan significado, sentido y valor a la realidad. Un grupo logra ser dirigente cuando sus ideas se tornan hegemónicas en todos los aspectos decisivos de la construcción social. Ahora bien, la hegemonía se alcanza mediante un consenso suficiente en la resolución de los conflictos de ideas. Cuando este consenso no se produce, un grupo social puede ser dominante, pero no ejerce como grupo dirigente, dado que no lograr alcanzar la hegemonía.

Pues bien, en el caso que nos ocupa, podemos reconocer con facilidad el patrón descrito por Gramsci. La forma en que se configuró la LOCE, apoyándose en una concepción de la calidad que luego analizaremos, puso de manifiesto el dominio de los grupos sociales que la apoyaban, pero también, su ausencia de capacidad “dirigente”, dado que no lograron resolver satisfactoriamente los conflictos de intereses mediante la configuración de una definición compartida de la calidad. La ausencia de esta definición compartida supone, además, la existencia de diferencias importantes sobre el modo en que debe organizarse el ejercicio del derecho a la educación.

3. EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: EL CAMPO DEL CONFLICTO

La mayor parte de los países de nuestro entorno cultural consideran el acceso a la educación como un derecho de sus ciudadanos. Ese derecho es garantizado por Estado a través de distintas actuaciones, entre otras, la constitución de sistemas educativos. Los sistemas educativos, asentados sobre la creación de centros y sobre el control de los programas educativos, ha generado unas determinadas condiciones de escolarización. Durante las últimas décadas, especialmente a partir de la segunda guerra mundial, el ejercicio efectivo de ese derecho a la educación se ha ido extendiendo considerablemente. Por un lado se ha ampliado la edad de las personas que pueden acogerse a él y por otro lado se ha ampliado el tipo de educación al que da derecho. Esta ampliación permite afirmar que en este momento en toda Europa se ha universalizado el derecho a la educación³.

Ahora bien, la universalización de la educación supone acoger en el sistema educativo a muchos sujetos que hasta ese momento no estaban siendo atendidos por el sistema educativo, (caso de los niños con graves deficiencias), o mantener en el sistema educativo a sujetos que, por su edad deberían abandonarlo (caso de los niños y niñas mayores de 16 años de edad). En cualquier caso, lo cierto es que esos cambios cuantitativos van a entrañar profundos cambios cualitativos. Unos y otros cambios nos obligan a reconsiderar profundamente lo que significa para cada sujeto el derecho a la educación y a revisar las condiciones iniciales de escolarización. La cuestión es que, una vez alcanzada la universalización de la educación en la mayor parte de los países, se plantea un nuevo reto: el reto de la calidad. Este nuevo reto puede suponer, como en el caso español, una revisión profunda de las formas de escolarización y una oportunidad para conseguir que determinados grupos sociales lleguen a alcanzar una posición hegemónica logrando que sus propias ideas sean asumidas por el resto de los grupos sociales.

Pues bien, esta oportunidad a la que nos referimos es la que trataron de utilizar los grupos neoconservadores de nuestro país para, a través de la LOCE, modificar algunos de los rasgos esenciales del sistema educativo heredado. Cuando situamos el concepto de “calidad” en el marco de un conflicto ideológico lo que estamos tratando de decir es que la definición de ese término juega un papel esencial en la configuración del cuadro de ideas a través del cual se forjará nuestra conciencia de la realidad. Ahora bien, el conflicto se desarrolla tanto en el terreno del conocimiento como de la acción, razón por la cual se ve afectado en su resolución por las reglas, las normas y las instituciones que configuran el terreno. Dicho de otra forma, el conflicto ideológico sobre la calidad educativa se ve condicionado por la “episteme” actual, así como por las distintas estrategias de acción. Los marcos teóricos generados para definir y desarrollar el concepto de calidad lo dotan de algunos valores como la coherencia o el rigor que pueden inclinar la resolución del conflicto en una u otra dirección.

La definición del objeto de conocimiento, en nuestro caso la educación, se realiza sobre el fondo de campo ideológico y de los conflictos característicos de cada época. El concepto de “calidad” marca una nueva aproximación al objeto y también la expresión de un nuevo conflicto: la educación como derecho o la educación como bien económico y objeto de consumo. Dicho de un modo sencillo, cuando se cuestionan las formas de escolarización y se propone una nueva ordenación es importante considerar si lo que se quiere reorganizar es un “derecho” o un “bien económico”.

En otro tiempo la contienda ideológica de la educación se movía entre los parámetros de confesionalidad versus laicismo. La antítesis pública/privada fue la antítesis entre la apuesta por la verdad científico-positiva y la moral cívica, frente

a la concepción sacral de la vida, del saber y de la moral. Todo esto de algún modo subsiste, pero ha pasado muy a segundo plano.

Hoy contienen con más fuerza la concepción mercantilista de la educación y la concepción de la educación como servicio público, como cosa que ha de sustraerse al imperio y a las leyes del mercado.

La concepción mercantilista considera que el hecho educativo ha de incardinarse como cualquier otra actividad productivo-lucrativa en el ámbito del mercado.

La educación escolar se concibe como una gama de productos que las empresas ofrecen a los eventuales consumidores.

¿Qué se enseña, dónde y cómo? Eso ha de resolverse mediante el juego de la relación entre oferta y demanda. Ni más ni menos que como configuran los demás productos que se intercambian en el mercado (Gómez Llorente, 2004: 36).

He aquí los términos básicos del conflicto ideológico y su doble consideración como conflicto de ideas y de intereses. Los distintos significados de calidad enfrentan a grupos sociales que tienen visiones distintas sobre el modo en que debe organizarse el derecho a la educación.

4. LOS SIGNIFICADOS DE LA CALIDAD EN LA LOCE: UNA ESTRATEGIA MERCANTILISTA EN LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La irrupción en España de los primeros borradores de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación resulta una excelente ejemplificación de la situación que he descrito anteriormente: conflicto ideológico, sobre la concepción de la educación como un derecho o como un bien económico, y oportunidad para lograr la hegemonía como grupo social de aquel grupo o grupos que pueden inclinar a su favor los términos del conflicto. A la luz de esta interpretación las ideas que sostienen la reforma del sistema educativo son algo más que una definición de la calidad. Vamos a detenernos un momento en esta situación.

La incorporación del enfoque de gestión de la calidad a la educación se contempla como “una aplicación” de los conceptos, las técnicas y las orientaciones que han tenido éxito en el universo empresarial dentro del universo educativo. La utilidad de esta “aplicación” es la que ha llevado a muchas administraciones públicas a adoptarlo como base para sus acciones. Según el Ministerio de Educación y Cultura, la llamada *gestión de calidad* constituye un paradigma adecuado que permite a los centros educativos públicos orientar de forma permanente su funcionamiento hacia la mejora de sus procesos y de sus resultados.

Ahora bien, para que esta aplicación resulte adecuada, es necesario aceptar un principio: la reducción de las diferencias entre lo “educativo” y lo “empresarial” de modo que a los efectos propuestos estas diferencias puedan ser obviadas.

Aceptado este principio, el enfoque ya tiene definido su postulado básico, ya ha definido su centro de atención, ahora se trata de construir la visión con los conceptos y técnicas más apropiados. El centro de atención marca la percepción de la realidad, permite reconocer y definir los problemas y se planifican y valoran las acciones.

Las dos ideas que acabamos de exponer aparecen clara y abiertamente expuestas en un trabajo publicado por uno de los defensores de este enfoque de gestión de la calidad. La primera idea que vamos a exponer identifica el planteamiento. La segunda idea presenta el principio que hace posible la aplicación.

El planteamiento se presenta de este modo:

La mejora del sistema educativo, a través de la calidad de la mejora de la calidad de la gestión de los Centros, constituye en nuestro país un problema que, a pesar de su importancia crítica, permanece aún sin resolver...

Consiste en considerar la gestión de calidad –en tanto que sistema probadamente eficaz de gestión de lo privado– como un marco de referencia (López Rupérez, 1994: 13 y 14).

El principio esencial que hace posible y justifica la aplicación del enfoque al ámbito educativo es un “principio de invariancia”:

Consideradas a un cierto nivel de generalidad, las claves del funcionamiento eficaz y eficiente de las organizaciones resultan invariantes bajo cambios en la naturaleza del objeto al que dichas organizaciones están orientadas (López Rupérez, 1994: 38).

Para López Rupérez (1994) el auge actual del término calidad está vinculado a tres “mecanismos”: el marketing comercial, los impulsos del mercado y la apertura de los sistemas sociales y económicos hacia la privatización. (López, 1994: 11). Estos tres mecanismos extienden su influencia a todas las organizaciones, ya sean empresas productivas o empresas de servicios. Pues bien, estos mismos mecanismos, sobre todo los dos últimos, juegan un importante papel en la incorporación de la idea de calidad al ámbito educativo. Ambos mecanismos (mercado y privatización) se les considera impulsores de un camino hacia la calidad y, a la vez, superadores de lo que se considera una profunda crisis de gestión en los centros públicos.

Ahora vamos a examinar brevemente los dos últimos factores para comprender mejor su incidencia sobre el ámbito educativo. Para los creadores del enfoque gerencial así como para sus partidarios, los centros educativos son percibidos como organizaciones inmersas en un mercado, el mercado de los servicios educativos. Vistos de este modo, los centros educativos y los sistemas en los que se

hallan inmersos se encuentran enfrentados a los mismos o similares problemas a los que se enfrentan otras organizaciones.

Esta es la gran transformación: la irrupción del mercado y, por tanto, de la competitividad entre los centros educativos:

La dinámica subyacente a estos fenómenos es que el sistema escolar evoluciona de un servicio público conducido por profesionales a un servicio de mercado regido por clientes (Gaziel, Warnet y Cantón, 2000: 14).

El cambio radical al que se ven enfrentados los centros educativos no es otro que el de la liberalización del mercado. Este cambio se considera necesario por los partidarios del enfoque gerencial, ya que estiman que las reglamentaciones públicas impiden la elaboración de una respuesta adecuada del centro a su entorno. Dicho de otra forma, las reglamentaciones públicas evitan el efecto del mercado y esta limitación se considera poco deseable.

En numerosos países, las múltiples reglamentaciones que limitan el acceso de los padres reducen la capacidad de iniciativa del centro para hacer frente a la evolución del entorno. Durante muchos años, los centros educativos han sido considerados como organizaciones protegidas, que no tienen ninguna necesidad de luchar por su supervivencia. La situación evoluciona de un entorno seguro y estable hacia un entorno dinámico sometido a las condiciones de la oferta y la demanda. Los centros que deseen obtener el sostenimiento de sus usuarios, reclutar un cuerpo docente de calidad y atraer a los mejores alumnos, deberán preocuparse por su promoción y por su nivel de resultados (Gaziel, Warnet y Cantón, 2000: 29).

Los centros educativos pasan a ser organizaciones en competencia: compiten por los recursos, por los alumnos, por los profesores, etc. En esta competencia, al igual que en la competencia ente entidades económicas, juega un papel esencial la gestión de la calidad.

La segunda gran transformación considerada y valorada positivamente por los defensores de este enfoque es la privatización de los servicios públicos, incluida la educación:

En los tiempos que corren —tiempos de descrédito del Estado en tanto que administrador de bienes y servicios— abundan las voces que reclaman la privatización, entendida en sentido estricto, como eficaz remedio terapéutico para atajar, de raíz, el origen de la enfermedad. Si bien es cierto que existen amplios sectores de actividad tutelados por el Estado en los que una operación de semejante naturaleza es posible, y por supuesto necesaria, existen otros muchos en los cuales una perspectiva de privatización resulta, cuando menos, escasamente realista y el sector

educativo se encuentra precisamente entre ellos. No obstante lo anterior, cabe otorgar en tales casos a la noción de privatización un significado “blando”, consistente en la implantación en el ámbito de lo público de los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado. Con la adecuada acomodación conceptual, semejante transposición metodológica dará, sin lugar a dudas, resultados positivos (López Rupérez, 1994: 12).

Los centros educativos, sometidos como están a las condiciones definidas por unos sistemas burocratizados, carecen de capacidad para responder a los retos del mercado y de la competencia. De aquí que se reclame una privatización total o parcial de los servicios educativos y que se proceda a una desregulación progresiva de la educación como servicio público.

Los ciudadanos, las organizaciones y las empresas reclaman de la Administración que la prestación de sus servicios sea cada vez de mayor calidad. Para ello se hace imprescindible introducir en los órganos y organismos públicos sistemas de calidad en la gestión, incorporar la metodología de la mejora continua y adoptar aquellos principios de esa filosofía de gestión de las organizaciones que sean trasponibles a las Administraciones Públicas, de acuerdo con su especificidad y de conformidad con el ordenamiento jurídico (MEC, 1998).

5. RESUMEN FINAL Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he tratado de proponer una interpretación de la variedad de significados que se otorgan al término “calidad”. He considerado que esa variedad de significados, con sus consiguientes conceptos, son la expresión de un conflicto ideológico. He tratado de ejemplificar ese conflicto ideológico realizando una breve aproximación al debate surgido en torno a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. (Loce, 2003) y he caracterizado el conflicto como un conflicto sobre la educación como derecho a la educación como bien económico. Añado, además, que de la resolución de ese concepto depende la hegemonía de unos grupos sociales sobre otros y, por tanto, la posibilidad de que tales grupos puedan llegar a ser “dirigentes” y no sólo “dominantes”.

Para alcanzar esa visión del conflicto ha sido necesario definir previamente algunos conceptos, como “ideología” o hegemonía”, y desde luego, ha sido necesaria una aproximación algo más extensa a los conceptos de calidad ya cristalizados, puesto que son la base “epistémico” sobre la que se juega la resolución del conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

- ESCUDERO, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma*. Barcelona: Ariel.
- FERNANDEZ, J. M. (1994). *Ideología "bramarista" y Napoleón Bonaparte*. *El Basilisco*, 17, pp. 37-44.
- GAZIEL, H.; WARNET, M. y CANTON, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- GÓMEZ LORENTE, L. (2004). De dónde venimos y adonde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En Gimeno, J. y Carbonell, J. (Coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISS-PRAXIS, pp. 15-38.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- MANHEIM, K. (1987). *Ideología y utopía*. México: FCE.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

NOTAS

- 1 Los tres mundos que Popper considera en su teoría son: el mundo de los objetos o estados físicos (mundo 1), el mundo de los estados de conciencia o disposiciones de comportamiento (mundo 2) y, finalmente, el mundo de los contenidos objetivos del pensamiento, es decir, el mundo de las ideas (mundo 3).
- 2 Antonio Gramsci (1891-1937) nació en una familia humilde de la isla de Cerdeña y desde muy joven se incorporó a la actividad política. En la actualidad es considerado como uno de los intelectuales más agudos de la izquierda italiana y europea. La mayor parte de su obra la escribió desde la cárcel.
- 3 La universalización de la educación, entendida como el logro de un puesto escolar para todos los niños y niñas de un determinado país, puede ser considerada sin duda como una gran conquista social. En España este objetivo se alcanzó con la Ley de 1970, unas décadas después que la mayor parte de los países europeos.