

LA CONSTRUCCIÓN INTERESADA DE UNA OPINIÓN: «LA ESCUELA PÚBLICA ES UN DERROCHE FUERA DE TIEMPO»

Rodrigo Juan **García Gómez**

Asesor para el Desarrollo de Escuelas Democráticas. Proyecto Atlántida

Correo electrónico: rgarcia@dmenor-mad.es

Introducción

En la actualidad está tomando cuerpo una opinión muy desfavorable acerca de la calidad del servicio que presta la escuela pública. En algunos casos se considera que sus objetivos y modos de organización son el resultado de un pasado modernista (de extensión de la escolarización, de escuela para todos) que hoy no sirve ante la exigencia de calidad y cualificación educativa que reclama actualmente un mercado laboral altamente competitivo. En otras palabras, *la escuela pública es cara, supone un derroche económico, y además se encuentra fuera de tiempo.*

La construcción de esta opinión se hace con la intención de dar paso a otro concepto de sociedad y de funcionalidad de las escuelas, en el que la motivación básica de las organizaciones sea la supervivencia y la generación de «excedentes» (Hargreaves, 1996; Fernández de Castro y Rogero, 2001). Aquellas organizaciones que consigan ganancias, por estar más solicitadas, obtendrán el marchamo de «excelentes». Esto les permitirá ascender en el «*ranking*» de las ofertas del mercado escolar y, de nuevo, seguir subiendo en las demandas de los potenciales usuarios de este servicio.

Después de un tiempo «extremadamente corto» de desarrollo de un modelo de escuela pública —fruto de nuestro ordenamiento constitucional, de la LODE y de la LOGSE— el «malestar» que la aplicación de este nuevo ordenamiento legal produjo en algunos colectivos profesionales (instaurados en una visión «tradicionalmente selectiva» de la educación) fue aprovechado por determinadas fuerzas políticas y corrientes de opinión para desacreditar un modelo comprensivo de escuela que, como afirma Gómez Llorente (1998)¹, está asentado, casi de manera exclusiva, en la escuela pública.

¹ Luis Gómez Llorente (1998, 27) afirma:

«Al socaire de la “autonomía del centro”, y de la “libre elección de centro”, combinadas con una notable ampliación de las subvenciones a la escuela privada, se está produciendo una cierta redualización del sistema. (...) de hecho existe una red de centros, en su mayor parte sostenidos con fondos públicos, en los que de facto lo que se hace es escuela selectiva. El dualismo quedaría deslindado por las diferencias entre una red sedicentemente comprensiva [se refiere el autor a la red de centros públicos] y otra red selectiva [la red de centros privados tanto concertados como no concertados]. La autonomía de los centros para establecer parcialmente criterios de admisión de alumnos, la ambigüedad de la normativa sobre evaluación, el amplio margen concedido para elaborar el proyecto educativo del centro, que comprende el proyecto curricular de etapa y ciclos, así como para definir sus normas reglamentarias y actividades no regladas, permiten en la práctica que en los centros privados pueda desarrollarse actualmente una enseñanza selectiva. (...) algunas ideas neoliberales de moda hablan de la enseñanza en términos de mercado, y no de servicio público. Gustan decir que para hacer real la libre elección hay que “diversificar los productos”, “diversificar la oferta”, formas poco sutiles de referirse a la diversificación de los centros. Por ese camino la segregación del alumnado y la «redualización» del sistema es cosa segura.»

La otra concepción, más en «boga», de que el sentido de las escuelas de situarse en la defensa del derecho a la «excelencia» de los que tienen la posibilidad de alcanzar los mejores puestos en una sociedad, ya sean personas u organizaciones, es un planteamiento excluyente que se enfrenta en la práctica con los derechos del resto, de «todos», del público en general, del pueblo (Fernández de Castro y Rogero, 2001).

Por otra parte, la defensa de la «excelencia» excluyente necesita legitimarse ante la opinión pública, necesitar desplegar una operación de «maquillaje», una estrategia de «encubrimiento» basada en la elaboración, revelación y divulgación de datos que, presentados como «científicos», permitan la construcción de una opinión contraria al servicio que prestan las escuelas públicas. También, precisan explicar las causas de este mal servicio sobre la base de lo se quiere eliminar. En este caso, la concepción comprensiva de la escuela y sus «innecesarios y complicados» modos de gestión democráticos. En esta tarea de construcción de un nuevo sentido para las escuelas y de explicación de su fracaso, los medios de comunicación han realizado un papel primordial.

Este trabajo pretende ilustrar lo que acabamos de manifestar. Para ello, facilitamos una serie de evidencias de esa operación de «encubrimiento» y de construcción de un estado de opinión desfavorable acerca de la calidad del servicio que presta la escuela pública. La maniobra ha estado consistiendo en, por un lado, empujar la caída (aparentemente «*por su propio peso*») del «ineficaz» modelo comprensivo y de gestión democrática de la escuela pública y, por otro, en señalar la inexcusable necesidad de implantar otro discurso de escuela selectiva y de gestión, basada en la libertad de oferta, la libre elección, la autonomía de los centros y los procedimientos «expertos» de gobierno de las escuelas públicas.

1. La legitimación de una opinión desfavorable sobre la escuela pública

En marzo de 1996 el Partido Popular accede al poder e inicia un proceso de reforma de la Reforma con una actitud prudente en un comienzo, como midiendo sus fuerzas (Gómez Llorente, 1999) y demoledora en la segunda legislatura. Comienzan a convivir dos reformas —sirviendo de coartada a «*tirios y troyanos*»— ofreciendo una cobertura singular para la fragmentación de las posiciones del profesorado y la incorporación del discurso de lo racional, lo experto y lo instrumental.

Son muchos los aspectos² que podrían analizarse para, por una parte, descubrir esa fragmentación de la opinión sobre lo público, unido a los nuevos discursos reformistas, y por

² Aspectos como:

La libertad de elección de centro, propugnada por la que era entonces ministra de educación, Esperanza Aguirre. El Real Decreto sobre Humanidades, rechazado en el Parlamento —al quedar en minoría el PP— y creándose, en su lugar, una comisión presidida por Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, elaborando un informe y un paquete de veinte medidas.

El traspaso de las competencias en Educación, tarea que se le encarga al Ministro Rajoy, en algo que parecía más un desmantelamiento de la estructura del Ministerio que un ejercicio de corresponsabilidad.

La reforma de la selectividad. En el Consejo de Ministros, del 23 de octubre de 1999, se aprobó la reforma de la selectividad, introduciendo la doble corrección de examen y el mayor peso de la nota de curso en la valoración final.

La pretendida reforma de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, proponiendo una reválida al final de la etapa, reduciéndola a tres años, aumentando en uno el Bachillerato y diversificándola para atender a las diferencias de rendimiento del alumnado.

La reforma de la Formación Profesional, el acceso a los ciclos de grado superior desde los de grado medio.

otra, describir las acciones de legitimación desplegadas. En este caso y por su vinculación con el deterioro de la funcionalidad de la escuela pública, nos ocuparemos de la incursión del pensamiento neoliberal en el sistema educativo y, en concreto, de su correlato en la gestión de los centros: «El Modelo de Calidad Total (EFQM)³».

Este modelo fue adaptado, al ámbito de la educación pública, por iniciativa del, por entonces, Director General de Centros Educativos del MEC, Francisco López Rupérez⁴, conformándose como uno de los exponentes de la línea reformista del equipo ministerial de la Sra. Aguirre.

La implantación de este pensamiento neoliberal necesitaba ir acompañado de la creación de un estado de opinión favorable a la reforma del modelo vigente de escuela pública —derivado de la Reforma LOGSE— y que se asentara, además, entre el propio profesorado (Escudero, 1997). En estos momentos se consideraba que cualquier propuesta de cambio era posible legitimar, que era solo cuestión de tiempo y de control de la información. Se creía incluso que era posible y, más aún, deseable trasladar a la escuela de «todos», el modelo de gestión de beneficios de la empresa privada (EFQM).

El nuevo equipo ministerial necesitaba, por tanto, presentar ante la opinión pública, algunos «malos resultados» del modelo comprensivo de escuela que, coincidiendo con el descontento de amplios sectores del profesorado, grupos empresariales, medios de comunicación, etc., legitimaran las nuevas propuestas. La argumentación que se utilizó fue la siguiente: «*La calidad del Sistema Público de Enseñanza deja mucho que desear y que los*

El nuevo proyecto sobre la enseñanza de la Religión, un tema recurrente que ha enfrentado a los gobiernos de izquierda con la Iglesia y en donde el ministro Rajoy propuso una alternativa «Valores Cívicos» a la enseñanza de la Religión, atribuyéndole el carácter de asignatura evaluable.

Los reales decretos de enseñanzas mínimas del currículo de la ESO y el Bachillerato que pretenden ser una respuesta al tratamiento de las humanidades y al afianzamiento de la carga lectiva en las llamadas instrumentales, en detrimento de las áreas artísticas.

Las leyes orgánicas de Calidad y de Formación Profesional de la Ministra López del Castillo, etc.

³ El *Modelo Europeo para la Gestión de Calidad Total* (EFQM.- European Foundation for Quality Mangement) surge en Europa en los años ochenta, incorporando los movimientos de la "American Society for Quality Control", las aportaciones de Deming y su teoría de los 10 criterios para la calidad (Política general, Gestión, Educación, recogida de información, análisis, ...) las experiencias de Ishikawa sobre los círculos de calidad y el movimiento de satisfacción del cliente que se crea en EE.UU. ante los avances de Japón. Los principios en que se fundamenta su filosofía son:

La orientación de toda la actividad dirigida a satisfacción del cliente.

La mejora continua como método de trabajo.

La gestión con datos en los que se basa el modelo de autoevaluación y «*feed-back*» entre consumidor, producción y comercialización.

El liderazgo como elemento impulsor de calidad.

La gestión de procesos como forma de prevenir los costes de no-calidad.

El trabajo en equipo como cultura de la participación voluntaria en los procesos de calidad.

(véase, Álvarez, 1998b: 5-6)

⁴ Francisco López Rupérez, fue Director General de Centros Educativos del MEC durante los cursos 1996/97, 1997/98, 1998/99 y Secretario de Educación con la Ministra Aguirre (unos meses en 1999). En el 2000 y a lo largo de 2 meses ejerció las tareas de Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid, fue dimitido por el Consejero Sr. Villapalos y actualmente es asesor del MECD. Doctor en Ciencias Físicas y profesor, ha sido Director del Liceo Español de París.

centros y el profesorado 'no dan la talla', no vemos otro remedio, como administración responsable, que señalar el 'auténtico' camino del cambio para alcanzar la calidad total».

El término calidad, empleado de esta manera, era algo que se legitimaba por sí mismo ¿Quién no quiere la calidad en un servicio, prestación o tarea?

«La calidad se nos presenta, así, como un gran paraguas sobreprotector cargado de promesas. La pasión por la calidad, también el derecho ciudadano a la calidad, parece la conquista definitiva de un nuevo estadio de desarrollo y progreso al que nadie, por su benevolencia, puede negarse, al que todos —no se olvide que, en realidad, sólo algunos— tienen derecho.» (Escudero 1998a: 210)

Este término parecía cargado de «promesas» que avalaban, según sus precursores, la necesidad de desmontar la ineficaz «ideología LOGSE» por haberse dedicado, entre otros objetivos, a buscar la satisfacción del derecho de «todos» —con un modelo de escuela comprensiva— condenando al sistema educativo a la mediocridad en lugar de dirigirlo hacia la «excelencia».

Pero, además, esta iniciativa de desprestigio necesitaba continuidad si quería desmontar la ideología LOGSE. Para ello, se construye un escenario en el que los protagonistas eran ideas referidas a «*lo mal que andaban la educación*», que se basaban en aquellos informes «expertos» que apuntaban la necesidad de «optimizar» este «obsoleto» sistema educativo público (el Sr. Rupérez, 1994, coherentemente con esa visión «optimizadora», decía «*que no era cuestión de invertir necesariamente más sino mejor*»⁵ y el Sr. Aznar, curiosamente, seis años más tarde, el 27 de marzo de 2001, hace la misma afirmación en el marco de la reunión preparatoria de la próxima cumbre de la Organización de Estados Iberoamericanos)

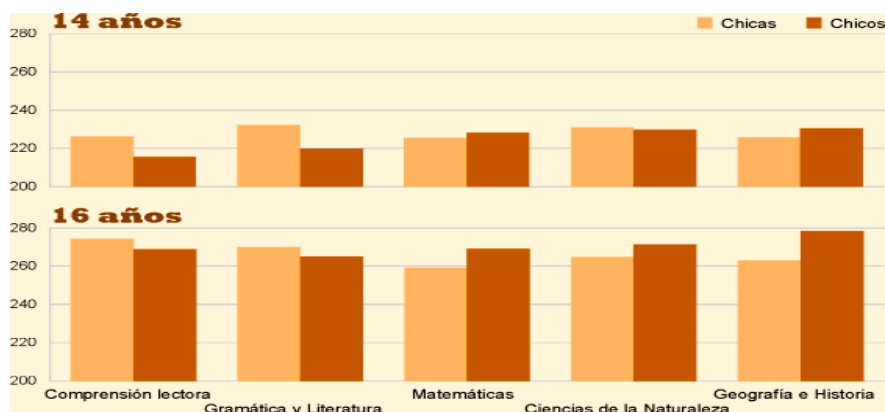
En 1997 se celebran unas jornadas sobre "*Calidad de la Enseñanza e Innovación educativa*" en las que el Director del INCE hace las siguientes manifestaciones:

«Una de las primeras acciones desarrolladas por esta institución fue la elaboración de un informe sobre la Educación Primaria, en 1995. Los resultados obtenidos en las cuatro áreas (Lengua, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales) nos confirman los obtenidos por la IEA. Según el Informe, el 50% (1 de cada 2 niños) no consigue los objetivos fundamentales en Matemáticas. El 36% no consigue los objetivos en Ciencias de la Naturaleza. En cuanto a la Lengua Castellana, no consiguieron los objetivos el 40% de los alumnos.» (García Garrido, 1997:18-19)

Unos meses después, aparecen los primeros resultados del estudio que, diseñado y desarrollado también por el INCE, lleva por título *Informe sobre la calidad de la Educación Secundaria Obligatoria*, del que extraemos el gráfico 1 y su explicación.

⁵ Este tipo de planteamientos ya movió en su día (el 17-09-97) a la oposición y a determinados grupos de presión (liderados por determinados miembros cualificados del antiguo equipo ministerial, bajo el paraguas de la «*Fundación Encuentro*» patrocinada por la editorial SM y dirigida por el jesuita Padre Martín Patino) a promover en Madrid la firma de una «*Declaración a favor de un Pacto Escolar para la aplicación flexible de la Reforma en marcha*» que, tras algunos titubeos, no consigue la firma del MEC y que en Andalucía se concretó en un «*Acuerdo para llegar al Pacto Escolar con su correspondiente Plan de Financiación*» firmado por la Consejería de Educación y Ciencia y los sindicatos CC.OO. y FETE-UGT.

Grafico 1. Diagnóstico general del sistema educativo. Comisión 1- Resultados escolares.- Ejemplos de posibles comparaciones. Rendimiento en función del sexo⁶



Fuente: INCE, 1997

«La escala de rendimiento representa, para cada materia, el resultado que habría obtenido cualquier sujeto que hubiera respondido a una prueba teórica de 500 ítems. Esta prueba sería común para sujetos de 14 y 16 años. Es muy importante destacar que se trata de una escala común para los dos niveles de edad y que, por tanto, no puede interpretarse como nivel satisfactorio el alcanzar el punto medio de la escala, es decir, 250 o considerar insatisfactorio el no alcanzarlo, [...] el Comité Científico opinó que los valores medios deseables para los grupos de 14 y 16 años podrían ser los de 250 y 300 respectivamente.» (INCE, 1998: 2-3)⁷

Por tanto, quedaba patente ante la opinión pública, según este estudio, que los resultados obtenidos por nuestro alumnado de 14 y 16 años «*dejaban mucho que desear*» este era el semblante que prevalecía ante la opinión pública.

Sabemos, sin embargo, lo «maniqueo» que puede resultar, a veces, manifestar comentarios como los referidos. A los estudiosos de los procesos de evaluación de rendimientos escolares le es bastante familiar encontrarse con el uso interesado de determinadas imágenes, gráficos, etc. y términos como «*estudios objetivos basados en la aplicación de pruebas comunes*», «*comité científico*», etc., para avalar una idea previa. De hecho disponemos de otras concepciones sobre la evaluación de las escuelas (Kemmis, 1986, 1988; Elliot, 1992; Darling-Hammond, 1997) dentro del marco teórico de la llamada «pedagogía crítica» que, preocupados más por las explicaciones y la mejora de hechos educativos, evitan presentaciones que lleven al «desprestigio», interesado o no, y a las comparaciones de resultados, entre ideas distintas de escuela, que siempre «*resultarán odiosas*».

⁶ Participaron en el estudio, junto con el Ministerio de Educación y Cultura, las Administraciones educativas de Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana. Canarias lo hizo sólo parcialmente, aunque sus representantes, al igual que los de Andalucía, asistieron a las reuniones de las Comisiones de investigación.

⁷ El número de página es aproximado, ya que la información se ha obtenido a través de la red de Internet, en la dirección: www.ince.mec.es/diag/index.htm

Por otra parte, los medios de comunicación recogen los resultados del —pretendidamente «científico»— estudio y actúan como caja de resonancia, al principio de una manera más cautelosa y finalmente más desafortadamente. Carlos Arroyo, en *El País* de 3 de marzo de 1998, escribía:

«¿Qué saben los chicos de la ESO? Primer informe oficial del Ministerio de Educación sobre la calidad de la secundaria obligatoria. Ésta es la radiografía de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España: conocimientos de los alumnos de 14 años aceptables, pero no demasiado satisfactorios; [...] centros privados superiores a los públicos en rendimientos en los chicos de 14 años, pero levemente inferiores en los de 16 años, y aprecio de los profesores por los contenidos y objetivos de la reforma.»⁸

Más opiniones sobre la insuficiencia de nuestro sistema educativo (aunque los datos que se ofrecían no eran minimamente concluyentes⁹) se recogieron en otros periódicos como *COMUNIDAD ESCOLAR* editado por el MEC que, con fecha 25 de marzo de 1998, publicaba:

«Informe sobre la calidad en Secundaria. Matemáticas y Lengua concentran los peores resultados: El 30% de los alumnos de catorce años alcanza niveles que podrían considerarse satisfactorios, de acuerdo con el criterio recomendado por el Comité Científico del INCE, que se fija en 250 puntos, y un 25% se encuentra en el límite inferior de la distribución, con resultados insatisfactorios. El Comité Científico del INCE estableció en 300 puntos el nivel de la escala de rendimiento considerado como deseable para los estudiantes de 16 años. EL 22% de los encuestados alcanza niveles superiores a los 300 puntos, que podrían calificarse de aceptables sin reservas. Alrededor del 44% se coloca en una zona intermedia, superando niveles que se considerarían aceptables para sus compañeros de catorce años, mientras que el tercio restante se sitúa en el límite inferior de la distribución." (Calleja, 1998:17-18)

⁸ La información se ha obtenido de la red Internet, en la dirección: www.elpais.es

⁹ Escudero, 2001: 20, nos hace la siguiente reflexión:

«He de confesar que siento cierta perplejidad en relación con el hecho de por qué y cómo hemos llegado a crear la "bola de nieve" de una opinión generalizada que no sólo es anti-LOGSE, sino que está perforando la creencia y la esperanza en el valor de la educación, especialmente la educación pública. Y digo esto porque, si nos atenemos a algunos de los datos aportados por ciertas evaluaciones o informes (INCE, 1998), u otros más recientes sobre la educación primaria, todavía por hacer públicos, pero que ya están disponibles parcialmente, INCE 2000, así como, de algunos que dispongo a partir de un informe de progreso sobre la ESO, González y otros (2001). Ni los resultados referidos al rendimiento de los cambios acometidos, ni las valoraciones de la mayoría del profesorado sobre la filosofía LOGSE y su currículum (ver también Rodríguez Diéguez, 1998), servirían de base para sostener el clima tan catastrofista que parece haberse adueñado de la situación. La perplejidad, pues, a la que me refiero se apoya sobre la existencia de datos "empíricos" que no abonarían el tan cacareado deterioro, aunque, como todos sabemos, los grandes estudios y cifras suelen tener ciertas limitaciones a la hora de captar aquellas facetas de la realidad más cotidianas, vivenciales, y por eso sutiles.»

El mismo Informe del INCE (1998) recoge:

«Es importante hacer constar las precauciones con que la Inspección de Educación acoge estos resultados, señalando que, contrariamente a lo que habitualmente se hace, el éxito o fracaso escolar no puede hacerse consistir sólo en el rendimiento académico medido en notas o calificaciones y superación de cursos. "Más allá de los rendimientos académicos —escriben Gento y Puente citando una publicación de 1996— la Inspección ha constatado que el alumnado desarrolla en líneas generales actitudes cívico-sociales positivas: colaboración entre ellos y sus profesores, tolerancia ante las opiniones distintas a las propias, no discriminación, interés por los problemas sociales, respeto por las normas de convivencia". En cualquier caso, conviene tener en cuenta que son muchas las causas que inciden en el considerado como fracaso escolar y que no son siempre imputables a factores académicos, sino muy a menudo a otros de tipo económico-social, administrativo, psicopedagógico, etc., y que es combatiendo todas estas causas como podría ponerse remedio». (INCE, 1998. Vol. I.:23-24)

En la prensa profesional (*Escuela Española* de 21-05-98) escribía José Alsina — Secretario General de la Asociación Sindical del Profesorado de Enseñanza Pública de Cataluña (ASPEPC)¹⁰— mostrando su más radical oposición al modelo de escuela comprensiva LOGSE:

«**La oposición parlamentaria en el informe INCE.** A la mayoría de los grupos parlamentarios del Parlamento español parece satisfacerles el informe del INCE. Hay una extraña unanimidad, desde CiU a IU, en no cuestionar los resultados, sino la interpretación que de los mismos hace el Ministerio. “Usted no ha descubierto todavía qué es la calidad de la educación obligatoria y cuál es su finalidad”, le espetó a la ministra de Educación, Carmen Laura Gil, diputada del grupo CiU. Para la portavoz de Educación del grupo socialista, Clementina Díez de Valdeón, los resultados del informe del INCE “son razonables”. Para la diputada de Izquierda Unida, María Jesús Aranburu “sería una gran perversión utilizar el informe para cuestionar la reforma educativa”. En conjunto, para la oposición, el diagnóstico de la ESO respalda los fundamentos ideológicos de la reforma educativa.[...] Para los socialistas, los convergentes y los izquierdounidos los resultados del informe INCE, no sólo no son preocupantes, sino que dicen con todo el cinismo del mundo que son los resultados previstos por la LOGSE ¡Más claro que el agua! Que un elevado porcentaje de nuestros estudiantes no sepa interpretar lo que lee (es decir, que sean analfabetos funcionales) les parece a nuestros “padres de la patria” no solamente algo esperable, un mal que hay que sufrir en aras de la sagrada comprensividad, sino, además, deseable. [...] En el mismo número de *ESCUELA ESPAÑOLA* donde leo estas “alentadoras” declaraciones de nuestros políticos, viene otra información interesante: en la Comunidad de Madrid, en los últimos exámenes de selectividad, hay una diferencia de 7 puntos con respecto al porcentaje de aprobados entre los alumnos procedentes del COU y los que proceden del Bachillerato LOGSE, a favor de los primeros. No sé qué dirían al respecto los socialistas, convergentes e izquierdounidos. A lo mejor esto también son los resultados previstos por la LOGSE.”¹¹

Pilar Cernuda, conocida periodista, en un debate televisivo, celebrado el 30-04-98, reclamaba al, por entonces, Vicepresidente del Gobierno, Rodrigo Rato:

«¿Cómo es que, en estos dos años que lleváis de gobierno, no habéis quitado la ESO? Nuestros jóvenes no salen preparados y no pueden competir en Europa».

¹⁰ ASPEC, asociación que en lo referente a la comprensividad del 2º ciclo de la ESO, compartía las mismas tesis que la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato (ANCABA) y así lo manifestó en un debate sobre «*la diversidad en el segundo ciclo de la ESO*» celebrado en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, según la noticia: *Tres entidades docentes cuestionan la comprensividad en la ESO* escrita por Fátima Escudero y aparecida en el periódico: *Escuela Española*, con fecha 30-IV-98:

«*El presidente de la ANCABA [José Benedito], al igual que otros ponentes, criticó duramente la postura de la oposición referente a no modificar la LOGSE, y exclamó que “llevados de su soberbia, no se han planteado que tal vez hay que cambiar alguna coma de esta ley”. Ramón Figueras Vicepresidente de ASPEC, dice: “por lo que respecta a nuestro, sindicato -concluyó- compartimos las propuestas de.”*

En esta misma noticia se afirma, por parte del Director General de la Alta Inspección, que:

«*[...] una de las causas del problema de la convivencia en las aulas es la estructura de educación obligatoria hasta los 16 años. Estamos de acuerdo en la legitimidad de la obligación de ofrecer a todo ciudadano la posibilidad de recibir una educación básica -añadió-. Otra cosa es la imposición de escolarización. Lo que tendría que existir es la obligación de ofertar educación a una determinada edad para los poderes públicos. Si se unen las dos variables no puede extrañarnos que aparezca lo que alguien ha llamado el objetor escolar. Todo esto nos confirma -recalcó- la necesidad de atender a las diversas aptitudes, necesidades e intereses de los alumnos.» (Escudero F. 1998: 6)*

¹¹ Página obtenida de la dirección de internet: www.nova.es/escuela/news.html del día 21 de mayo de 1998.

El Presidente del Gobierno, el Sr. Aznar, en el Debate sobre el Estado de la Nación (12-05-98) y como respuesta a una interpelación del líder de Izquierda Unida, sobre la disminución del presupuesto dedicado a educación, respondía manifestando:

«No sólo no ha disminuido sino que en el próximo presupuesto se contempla un aumento del 6%, pero tendrá su señoría que convenir conmigo que esto tiene que ir acompañado de una mejora de la calidad del sistema educativo, ya que los recientes estudios realizados demuestran que el rendimiento en determinadas asignaturas no es el adecuado y que esto puede llevarnos a que las nuevas generaciones no estén bien preparadas para el futuro».

Todas estas afirmaciones, en torno a que «*el sistema educativo funcionaba mal y que era necesario poner en marcha una serie de medidas para cambiar su rumbo*», fueron presentadas como incuestionables representando un papel legitimador —ante la opinión pública— de la necesidad de cambiar el sentido que estaba adoptando el desarrollo de la Reforma LOGSE. Lo que facilitó al Director General de Centros Educativos del MEC el planteamiento de determinadas propuestas dentro del paradigma de la «*Gestión de Calidad Total*».

Este contexto y este estado de opinión, proporcionaron mucho del contenido sobre el que versaba el discurso del profesorado, ofrecían una cobertura excelente para ejercer la oposición a la LOGSE y servían de refugio para su descontento, aunque, éste estuviera, lógicamente, más relacionado con otras variables ligadas al desempeño de su «rol» profesional (Esteve, 1984, 1987, 1988, 1995; Fullan, 1994; Esteve, Franco y Vera, 1995; Hargreaves, 1996; Enguita, 2000a; CC.OO., 2000). Una y otra vez nos hemos encontrado, dentro del escenario de macropolítica educativa, con una serie de hechos que pueden explicar las conductas organizacionales y profesionales de los centros educativos y de los docentes: los análisis que a partir del 1999 se producen en nuestro País sobre la bondad o maldad de determinadas rutinas docentes (véase, Fernández Enguita, 1999, 2000b; Feito, s.f.; entre otros) deberían entenderse dentro de este juego de influencias y poder (Escudero, 2000).

Para acabar este apartado, y sin pretender agotar el tema, expondremos algunos datos más sobre la construcción de este estado de opinión del que venimos hablando. Con ocasión de un reciente estudio (García Gómez: 2004) sobre el singular reflejo que, a partir del 1997, ha tenido la valoración de la Reforma LOGSE en los medios de comunicación y su posible influencia en los discursos y prácticas habituales del profesorado, hemos obtenido algunos datos que consideramos relevantes:

Tabla 1. Análisis del contenido de titulares de prensa (*).

El Sistema funciona «mal»	La «culpa» reside en el «Modelo de Escuela LOGSE» (comprensividad, currículum en trono a capacidades, psicologismo y pedagogismo)	La «culpa» reside en las «familias y en el alumna-do»	La «culpa» reside en el desarrollo de la tarea del «profesorado»	La «culpa» reside en otros aspectos
44%	25%	8%	3%	64%

(*) Estudio basado en la aplicación de la técnica de análisis categorial de contenido (Bardin, 1986) analizado un total de **N=409 titulares de prensa** (Ya, Diario 16, ABC, La Ra-

zón, La Vanguardia, El País, El Mundo, Comunidad Escolar, Escuela Española, El Magisterio Español) que hacían referencia a distintos aspectos del sistema educativo (disciplina, violencia y marginación social, reforma de la Reforma LOGSE, debate de las Humanidades, «rol» profesional del docente, funcionalidad del sistema educativo, debate de la ESO, calidad de los centros escolares) en el periodo comprendido entre 1997-2000.

La tabla anterior nos muestra que el 44% de los titulares analizados se manifestaban de acuerdo con que *el Sistema educativo funcionaba mal*, que sus resultados no eran los adecuados, derivándolos hacia la necesidad urgente de una reforma. Valga a modo de muestra algunos de estos titulares:

32 EL MUNDO, MARTES 14 DE SEPTIEMBRE DE 1999 SOCIEDAD

Campus

España, «paraíso» del fracaso escolar

En Europa, el problema afecta al 20% de los alumnos; en nuestro país, al 28%

MADRID— En la terna estudiantil, uno de cada cuatro alumnos españoles cae fuera de la vía del aprobado y se da de baja antes de llegar a la plaza. Fracaso escolar lo llaman. Y se cargan un berrinche por eso.

Si en el resto de Europa la vía de suspensos representa el 20% de los estudiantes, en España se trata de casi el 30%.



56 • sociedad

España está a la cola de la Unión Europea en rendimiento escolar

En materias como lengua y matemáticas los niños españoles obtienen resultados más bajos que la media de la OCDE y la UE.



Agencias Sinco

OPINION 4/ EL MUNDO JUEVES 26 DE FEBRERO DE 1998

TRIBUNA LIBRE

Un grito de alarma

[JORGE DE ESTEBAN]

Si, habría que lanzar un grito de alarma por el bajo nivel de conocimiento que demuestran los jóvenes españoles, al acceder a la Universidad, respecto de nuestra lengua y nuestra Historia. Acabo de revisar unos 400 exámenes de mis alumnos de primer año en la Facultad de Derecho y me confirman una preocupante tendencia que viene acentuándose en los últimos años. En efecto, una vez más comprobado que su utilización de la lengua castellana es cada vez más semejante a la propia de los alumnos *erasmus* que nos llegan de Europa. Hasta el punto de que habría que comenzar a distinguir entre los *erasmus* extranjeros y los *erasmus* españoles...

La más en algunos casos, los alumnos comunitarios, a pesar de su acento, demuestran una mayor riqueza y control del vocabulario que los propios españoles. Sin embargo, no sólo se trata de que éstos dispongan de un escaso número de palabras en sus redacciones, sino que además parece que no conocen el significado concreto de las que

Historia española de los últimos 50 años. No sé de qué se hablará a la hora de comer, si es que se habla de algo cuando no se contempla la televisión, en la mayoría de los hogares españoles, pero evidentemente los temas de conversación no parece que se centren en cuestiones de cultura general o de política doméstica. No es extraño, por consiguiente, que haya

«La LOGSE está pensada para fabricar analfabetos de manera masiva»

verdad es cada vez menor. Insisto en que se trata de una percepción personal, pero me temo que muchos colegas compartirán también esta previa deficiencia en nuestra enseñanza universitaria que condiciona su nivel.

Ahora bien, puesto que no cabe sustraer ni más como una plañidera, voy a intentar explorar las causas objetivas de semejante fenómeno, pero si todavía estamos a tiempo de cortar tal pernicioso fenómeno. Con ello no quiero exonerar por completo a nuestros estudiantes, porque siempre es uno mismo el primer responsable de sus defectos, pero pienso igualmente que gran parte de la culpa de esta deplorable situación es ajena a nuestra juventud. Sin duda, el primer gran culpable es el plan de estudios que desde hace unos años rige en la enseñanza secundaria. La LOGSE está pensada para fabricar analfabetos de manera masiva, porque ni las materias que se estudian, ni la forma como se estudian, se dirigen a formar estudiantes con un nivel de conocimientos suficientes, al menos en lo que se refiere a las llamadas «Humanidades», obseción que, como se sabe, comparte afortunadamente también la actual ministra de

De este grupo de titulares, que anunciaban el mal funcionamiento del sistema educativo, algunos —el 25%— encontraban como «culpable» a la concepción que la LOGSE tenía del sistema educativo (comprensividad de la enseñanza, evaluación continua, etc.)

SOCIEDAD 88

«La Logse es tremendamente eficaz para disminuir el nivel educativo de la población»

El neurólogo Francisco Kovacs cree en la estimulación intelectual desde el útero materno

6 Conflictividad

La violencia escolar ha aumentado desde la LOGSE


Según las conclusiones de una fórmula sobre el tema organizada por UGT

JORNADAS SOBRE "LA VIOLENCIA EN EL AULA"

Desde la ampliación de la LOGSE, la violencia escolar ha crecido, según se desprende de las conclusiones de la jornada sobre Violencia en el Aula que la misma tarde se celebró en Sevilla, organizada por FETECCO.

La LOGSE: un pesado lastre para la educación

La LOGSE quiere que el profesorado enseñe a los alumnos, incluso antes de que se hayan formado los conocimientos y sin haber entendido ni siquiera, según argumenta el autor de este artículo, los contenidos de lo que se pretende enseñar.



SOCIEDAD VIENE DE AYER

Doscientos directores denuncian los daños que la ESO causa a los alumnos

La Generalitat Valenciana hará importantes correcciones en la Logse

Alumnos con falta de estímulo y con escasez de conocimientos posiblemente irrecuperables son

Las críticas

El profesorado no puede abogar por la comprensión de la LOGSE

Tres entidades docentes cuestionan la comprensividad en la ESO


Todos coinciden en la necesidad de mejorar la aplicación de la LOGSE

Andariva

El director general de la Alta Inspección del MEC abogó por ofertar educación hasta una determinada edad, «pero sin imponerla», en un debate en el que participaron el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, ANCADIA y ASPPEP. En las intervenciones cuestionaron el modelo de enseñanza comprensiva en la Educación Secundaria Obligatoria.

Andariva

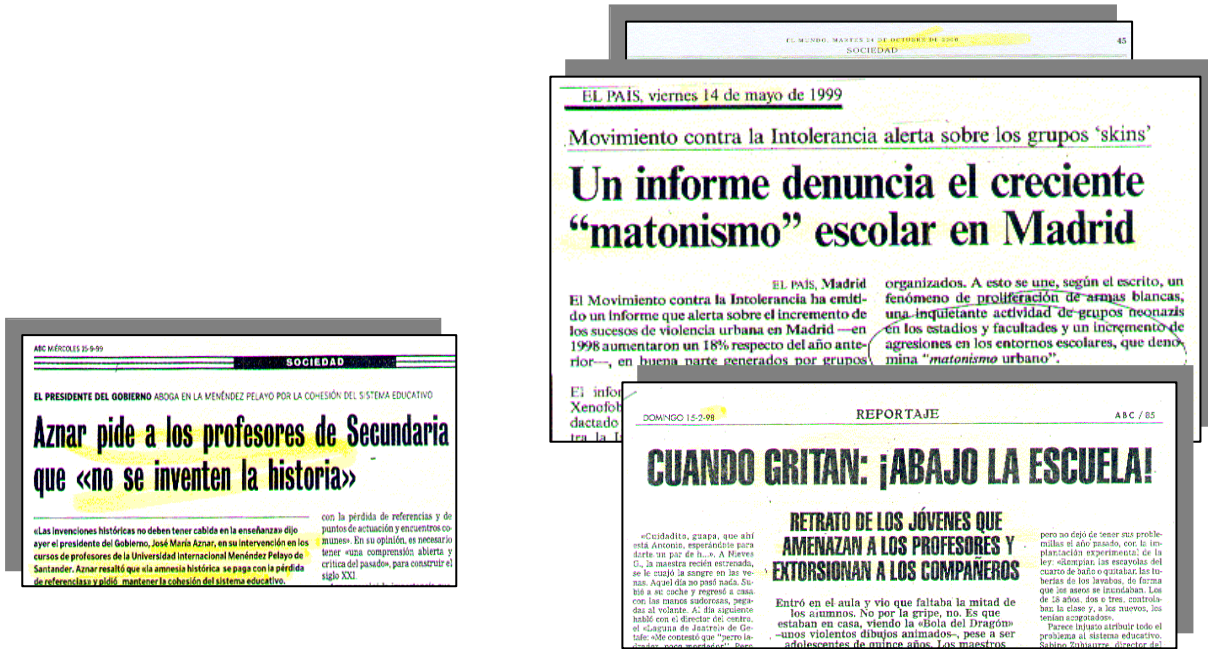
El director general de la Alta Inspección del MEC abogó por ofertar educación hasta una determinada edad, «pero sin imponerla», en un debate en el que participaron el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, ANCADIA y ASPPEP. En las intervenciones cuestionaron el modelo de enseñanza comprensiva en la Educación Secundaria Obligatoria.



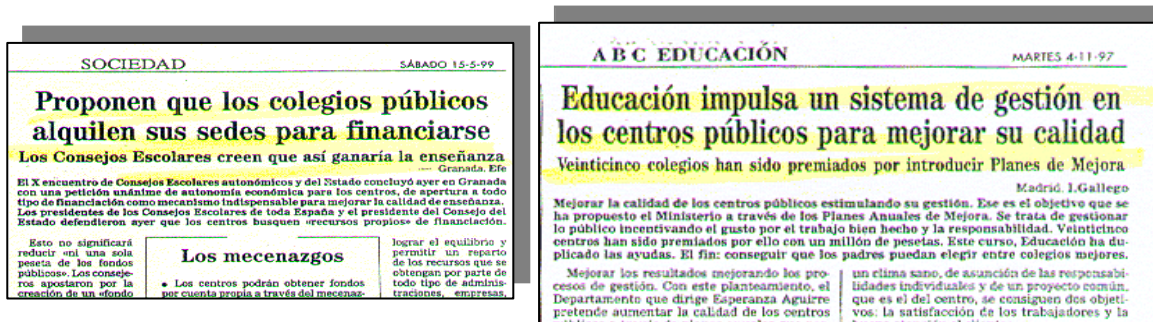
Andariva

El director general de la Alta Inspección del MEC abogó por ofertar educación hasta una determinada edad, «pero sin imponerla», en un debate en el que participaron el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, ANCADIA y ASPPEP. En las intervenciones cuestionaron el modelo de enseñanza comprensiva en la Educación Secundaria Obligatoria.

En otras ocasiones —el 8%— los «culpables» eran las familias y su actitud ante a las actividades académicas, su falta de implicación, etc.; las actitudes agresivas del alumnado; o para el 3% de los titulares la culpa era del profesorado:



A veces se proponían, incluso, las soluciones al mal funcionamiento del sistema educativo, eso sí, bastantes escoradas hacia una línea de gestión privada y mostrando su desacuerdo con los valores de una escuela crítica, transformadora, democrática y de «todos»



Llegado a este momento de la construcción de este estado de opinión, quizá podamos entender como se ha pasado de una buena valoración del sistema público de enseñanza (final de la década de los 80 y comienzo de los 90 coincidiendo con la promulgación de la LODE y la LOGSE) al desprestigio de la escuela comprensiva pública.

Habría algo más que se encargaría de desacreditar los «usos y prácticas» de la escuela pública. Nos referimos a la reivindicación por lo técnico en la gestión de lo educativo, incompatible con una gestión de escuela que —por ser pública— debe abrirse a todos y caracterizarse por la participación, el diálogo y la razón del discurso argumentado frente a la imposición de lo acabado y lo que, pretendidamente, se considera «científicamente» superior: el «*conocimiento experto*».

2. El instrumentalismo experto frente a la dialéctica del argumento

Para justificar una inmersión de las instituciones educativas públicas en los procedimientos privados de gestión —que permitan la eficacia que era de desear— ya se había recorrido, según hemos podido manifestar, la mitad del camino. Los usos y prácticas de la escuela comprensiva y pública ya se habían «desacreditado» lo suficiente, ahora faltaba plantear, de manera paralela, un modo alternativo —de acuerdo con una determinada visión de la sociedad y de las escuelas— para poder salir de esta situación calificada como «calamitosa».

Para ello, se necesitaba contar con propuestas cuyo desarrollo tuviera una «pretendida» base científica o más bien tecnológica (Habermas, 1985, 1986, 1987, la denomina *acción técnica*) para hacer residir el poder de la dirección de los cambios en los sabios —los «expertos»— y en sus procedimientos técnicos. Serían estos «expertos» los «únicos» que dispondrían de la capacidad para promover, diseñar y planificar la mejora de una determinada realidad educativa y, por tanto, los «únicos» que podrían otorgarle la legitimidad y credibilidad necesarias¹².

Propuestas promovidas desde esa visión técnica —en nuestra muy reciente historia— podemos encontrarlas con bastante facilidad en la pretendida implantación del modelo de «Calidad Total»¹³. Un modelo rescatado de la tradición empresarial de gestión, cuyos

¹² Con ocasión de la presentación del «Plan de Humanidades», en diciembre del 1997, por la Sra. Aguirre en el Congreso de los Diputados, la Ministra utiliza como aval el que su propuesta dispone del apoyo de una serie de «expertos» que enumera, intentando con ello conseguir la credibilidad de la Cámara, ante lo que la Sra. Rahola, le replica poniendo de manifiesto, cómo el calificativo de «experto» lo coloca cada uno a los que apoyan precisamente las propuestas que uno hace y que es un recurso interesado que enmascara la legitimidad o no de determinados intereses:

«En todo caso, ¿cómo puede decir que ha habido un amplio debate sobre esta reforma si rechazan su reforma pedagogos, sindicatos, intelectuales y los gobiernos de las autonomías con competencia plena? ¿No será que han consultado sólo con los suyos? ¿No será que ha habido un amplio debate en un lado solamente? ¿No será, en definitiva, que han sido precisamente los intelectuales cercanos a su ideología, a sus planteamientos, los más ultraconservadores, los que han participado en el debate? Al listado de intelectuales y de catedráticos que han participado en la reforma le podemos contraponer un larguísimo listado de intelectuales que no han participado ni tan sólo en el debate. [...]»

¹³ López Rupérez (1994:14-15) escribe:

«He aquí, lo esencial, la fundamentación -tanto en lo propiamente pragmático como en lo propiamente epistemológico- de la propuesta que a lo largo de las páginas que siguen se pretende desarrollar y que consiste en considerar la gestión de calidad -en tanto que sistema probadamente eficaz de gestión de lo privado- como un marco de referencia que, a modo de paradigma, permita orientar los análisis sobre las causas de la ineficacia de lo público y sobre sus posibles soluciones, con una referencia especial al sector educativo. Con el propósito de reforzar la validez inicial de semejante elección, a los argumentos ya mencionados, añadiremos los siguientes:

La gestión de calidad es considerada en los ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas.

Se trata de un marco orientador suficientemente amplio, con la categoría a nuestro juicio de paradigma, que incluye valores, principios, normas, planes y procedimientos.

Aun cuando no es equivalente, ni puede serlo, a un marco científico, tiene en su favor la prueba de validez empírica otorgada por la utilización reiterada, a lo largo de más de dos décadas, en empresas de éxito.

Al igual que sucede en el seno de los marcos típicamente científicos, se pone el acento en la referencia a hechos, reflejados en datos, o a aspectos evaluables, o incluso medibles, de los procesos y de los productos, a la vez que se incorporan mecanismos autocorrectivos que hacen posible el progreso.

Se orienta al medio y largo plazo por lo que resulta adecuado al tempo propio de la educación en tanto que sector de carácter estratégico.

planteamientos se basan en implantar la mejor y más eficaz estrategia de gestión de lo «público» aunque esto suponga una reducción técnica del debate profesional y una usurpación de la reflexión, sobre el sentido de las tareas de los centros y del profesorado, sustituyéndola por una creencia tranquilizadora en la «excelencia» de lo instrumental y en la eficacia de las técnicas que, dicho sea de paso, ofrecen la ventaja de no cuestionar en absoluto el sistema.

Todo esto suponía, a su vez, un desprestigio de valores, presentes en las prácticas democráticas de algunas escuelas, como el diálogo, el análisis colectivo, la transformación social, etc., cualidades que precisamente dan sentido a cualquier escuela para que pueda ser considerada pública (Bolívar y Domingo, 1997; Escudero, 1998a, 1998b; Uruñuela y Domínguez, 1998; Escudero, 2001).

En unas jornadas de estudio sobre «*Enseñanza Pública y Gestión de Calidad*» celebradas el 25 de abril de 1997 y dirigida al personal funcionario de la Alta Administración Educativa, el ya citado Director General presenta una serie de argumentos y propone actuaciones que considera transformadoras de la realidad deficitaria de un sistema educativo y de unos centros que «*no dan la talla*». Necesitamos un «camino» —afirma— elaborado por expertos que nos guíe en el logro de la calidad; ese camino nos lo ofrecen los modelos de calidad total de la EFQM¹⁴.

«... para transformar los centros en organizaciones inteligentes y, por tanto, en sistemas adaptativos, se hace necesario enseñarles a aprender en tanto que organizaciones, diseñando para ellos ciclos completos de aprendizaje que les permitirán la corrección de los errores y el desarrollo de “esquemas” capaces de describir y comprender la realidad en la que opera el sistema e incluso de predecir su comportamiento, anticipándose de este modo al futuro. [...] La Gestión de Calidad Total constituye una filosofía de gestión de las organizaciones que puede servir de marco orientador para el diseño de estrategias de mejora de la escuela pública. A lo largo de estas jornadas las diferentes estrategias antes descritas encontrarán su lugar en el seno de este nuevo paradigma.» (López Rupérez, 1997: 3)

La administración, en esos momentos, de acuerdo con esta visión instrumental de los cambios, reúne a un grupo de expertos¹⁵ y los pone a trabajar en la adaptación de esta «solución definitiva» cuyo esquema se representa en el *gráfico 2*.

Al ser las empresas privadas sistemas organizativos enfocados hacia los resultados, el paradigma de la gestión de calidad constituye un marco de referencia adecuado si lo que se pretende es la mejora de la eficacia y de la eficiencia de una organización.

Destaca en dicha filosofía de gestión su componente humanista, que hace de la persona la piedra angular de todo el sistema y estimula y articula una orientación participativa propia de sociedades maduras.

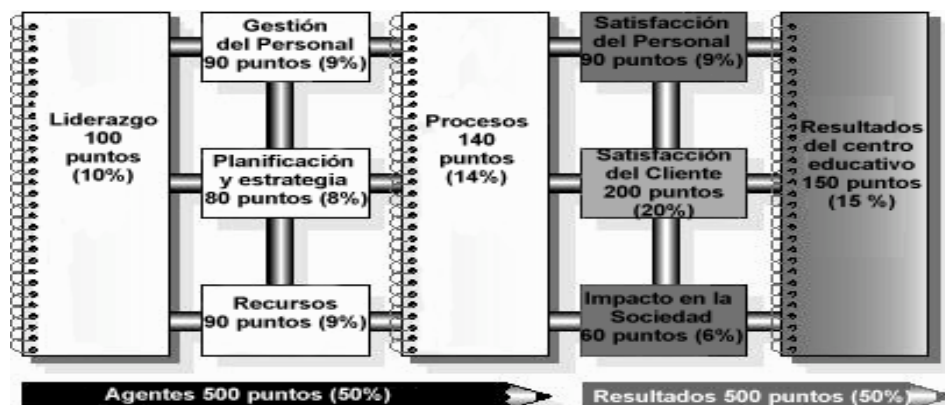
Revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho y potencia la dimensión de éste en tanto que fuente de realización personal.

Promueve un dinamismo de las organizaciones y de los individuos que se traduce en la consecución de cotas de progreso personal y social más elevadas.

Permite adelantarse a un futuro en el cual todo el sector público, sin excepción, deberá rendir cuentas -de verdad-, ante el ciudadano y ante la sociedad, de la calidad de los servicios que ofrece así como de su nivel de rendimiento; y tendrá que asumir, para bien o para mal, las consecuencias de su particular “cuenta de resultados”.»

¹⁴ EFQM.- European Foundation for Quality Management.

¹⁵ La administración constituyó, a lo largo del 1997, una comisión de expertos para articular la propuesta de mejora de la calidad de los centros elaborando un material («cajas azules») que sirviera de guía para los centros que

Gráfico 2. Descripción esquemática del Modelo Europeo de Gestión de Calidad¹⁶

Lo único que nos queda —parece decir la administración— es ponerlo en práctica. Con ese fin se elaboran, nuevos materiales de apoyo «a prueba de profesores» —las llamadas «cajas azules»— en donde se sentencia: «ya es momento de que el profesorado se deje de retóricas y aterrice en lo pragmático» y se facilitan procedimientos, técnicas e instrumentos que garantizan —por su supuesta base «científica» y experta— la calidad, la «excelencia» de la institución y la mejor de las posiciones en el «ranking» de centros de calidad.

abrazasen esta nueva forma de gestión. El grupo de expertos estuvo formado por el siguiente Equipo: Manuel Álvarez Fernández, Leonardo Aragón Marín, Julio Delgado Agudo, Juan López Martínez, Juan José Reina López, M^a Rosario Romero Antón, bajo la Coordinación y Supervisión de Liborio López García, Subdirector General de Institutos de Educación Secundaria y Escuelas de Idiomas del MEC.

¹⁶ En los citados materiales («cajas azules») elaborados para la difusión de los planes anuales de mejora, de acuerdo con el Modelo de Calidad Total, se dice:

«Lo esencial del Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total, adaptado a los centros educativos públicos, queda contenido en el siguiente enunciado: La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados. La EFQM ha establecido un sistema de puntos y porcentajes para cada criterio. Cada uno de los nueve elementos mostrados en el Modelo EFQM constituye un criterio que puede utilizarse para evaluar el avance de la organización hacia los mejores resultados. Los nueve criterios de que se compone el Modelo se encuentran agrupados en dos grandes categorías: los criterios Agentes y los criterios Resultados. La puntuación que aparece en la figura 1 [en nuestro trabajo como Gráfico 2.] es la utilizada para la concesión de los premios europeos a la calidad. Esta puntuación fue el resultado de una consulta efectuada a múltiples organizaciones europeas. La utilización de los puntos y de su ponderación no ha de entrañar ninguna dificultad para los centros educativos públicos. Con ella se logra una total homogeneidad en los análisis sobre la situación de cada centro en relación consigo mismo o con otros, al estar realizada la medición sobre la base de los mismos criterios. [...] El hecho de que el Modelo posea su propio esquema de puntuación facilita, asimismo, al personal del centro la realización de la autoevaluación.[...] En resumen, las características del Modelo y las ventajas de su uso para un centro educativo público son las siguientes:

El Modelo sirve para cualquier tipo de organización y para cualquier clase de actividad. Está ordenado sistemáticamente.

Se basa en hechos y en experiencias contrastadas, no en opiniones personales.

Es un marco de referencia que otorga una base conceptual común a todo el personal de un centro educativo.

Constituye un instrumento de formación en la gestión de calidad para todo el personal.

Sirve para diagnosticar la situación real de un centro educativo público.

El Modelo es cerrado en cuanto a los criterios y los subcriterios, pero abierto en cuanto al número y la naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio.

La aplicación del Modelo supone una implicación profunda del personal del centro educativo.

El Modelo facilita la elaboración y corrección de la programación general anual del centro y de los demás proyectos institucionales» (López, 1997b: 12-14).

Se incorporan, además, una serie de medidas de mejora continua del sistema educativo, de acuerdo con las leyes de la oferta y la demanda, para diversificar los productos en los que los «usuarios», dentro de un mercado libre, puedan elegir. Así ya tendríamos el sistema educativo y los centros, tanto públicos como privados, en el sitio que se merecen¹⁷. Esto requiere el diseño de una política de competición y «premios», así como, el establecimiento de un «ranking» de escuelas. De todo esto se ocuparía la Resolución de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de Centros Educativos del MEC, por la que se dictan *instrucciones para el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación*. En dicha resolución se recogen como reconocimientos (de aquellos centros que asuman estos procedimientos y técnicas de calidad) aparecer en un listado de centros «excelentes» en el Boletín Oficial del MEC¹⁸ y, para aquel centro considerado especialmente «excelente», recibir, además, un millón de pesetas¹⁹.

Sin embargo, lo que la realidad nos ha deparado —frente a esa confianza en la ordenación «racional» de las ofertas de las instituciones educativas— es la constatación de que los centros públicos de los barrios obreros del área metropolitana de Madrid, por ejemplo, hayan concentrado la población escolar procedente de minorías étnicas y culturales y

¹⁷ López Rupérez en un trabajo de 1998, pág.42, afirma:

«Hay que orientar la educación a satisfacción del cliente, la satisfacción de las demandas y expectativas del alumnado, familias y especialmente proporcionándoles una formación profesional y humana que permita conseguir un empleo de calidad y un salario suficiente. Someter los centros educativos a las leyes del mercado: La oferta y la demanda. Así se producirá una selección natural de los mejores centros. Los centros de calidad inferior desaparecerán.»

¹⁸ Darling Hammond, (1997, cap.VII:35) explica lo arbitrario que se suele ser, a veces, la construcción de listas de centros excelentes. Utiliza, para ello, la experiencia del estado americano de Kentucky:

«[...] un centro con doscientos alumnos, de excelencia reconocida, se vio en la lista de “buenos centros” un año y, habiéndose producido un pequeño cambio en la matriculación, en la de “centros deficientes” al año siguiente, sin que hubieran experimentado [según Whitford (1996)] cambio alguno la calidad de la enseñanza o las prácticas escolares. De nueve centros que integraban la lista de “sanciones” en 1996, cinco habían sido “objeto de recompensas” dos años antes (Whitford y Jones, en imprenta)

¹⁹ En la Resolución del MEC, de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de Centros Educativos, en el Apartado IV. *Reconocimientos y aportaciones económicas*, aparece:

«Decimocuarto.- Con el propósito de incidir en una política de reconocimientos que refuerce y estimule a aquellos centros, profesores y equipos directivos implicados en Planes de Mejora, los Directores Provinciales y Subdirectores Territoriales, al finalizar el curso escolar, se reunirán con los Directores de los centros que hayan desarrollado adecuadamente el Plan. En función de las disponibilidades presupuestarias de sus unidades, de la calidad de los procesos desarrollados por los centros y de los resultados conseguidos, podrán suplementar la asignación anual de gastos de funcionamiento vinculándolos a la implantación de un nuevo Plan.

Decimoquinto.- El Ministerio de Educación y Cultura, publicará en el BOMECE la relación de centros cuyos Planes Anuales de Mejora hayan sido evaluados positivamente.

Decimosexto.- El Ministerio de Educación y Cultura, con cargo a los programas de gasto que gestiona la Dirección General de Centros Educativos, suplementará en un millón de pesetas la asignación anual de gastos de funcionamiento a cada uno de los cincuenta centros que se hayan distinguido muy especialmente por la calidad de su Plan de Mejora, de sus procesos y de sus resultados. Dicha asignación adicional irá destinada a financiar un nuevo Plan.

Decimoséptimo.-El Ministerio de Educación y Cultura promoverá, en la forma que se determine, la difusión de los mejores Planes Anuales de Mejora como reconocimiento a los correspondientes centros docentes y como medio de extender las buenas prácticas de gestión educativa a fin de que otros centros puedan beneficiarse de ellas.»

de colectivos deprivados social y culturalmente²⁰. Esta es la concreción de la famosa diversificación de las ofertas educativas y de la «libre elección de las familias».

Si esto es lo que nos depara lo presuntamente científico y técnico y la evidencia cotidiana nos hace ver cómo la «excelencia» a la que nos conduce la competición en ese «ranking» entre escuelas es la «guetización» de las poblaciones escolares.

Podríamos pensar que nos encontramos en un «callejón sin salida» ¿Desde donde responder, entonces, a la escuela «de todos»? ¿Cuáles serían sus modos de gestión? O ¿Es que la «escuela pública» no tiene cabida hoy día? ¿Es una realidad romántica «fuera de lugar»? Existen otras alternativas, otros planteamientos, para la mejora de las escuelas que no pasan por la comparación de los resultados obtenidos en la aplicación exclusiva de pruebas de rendimiento, aunque, busquen igualmente el cumplimiento de sus metas «públicas» utilizando procesos de evaluación continua, como las que nos ofrecen: Kemmis (1986), (1988); Elliot (1992); Conell (1997); Darling-Hammond (1997); entre otros.

Elliott en una reflexión titulada ¿Qué consideraciones hay detrás del concepto: indicadores de rendimiento? nos descubre que:

«Lo que resulta claro es que la idea de indicadores de rendimiento adquiere todo su significado únicamente desde la consideración del discurso de este “mercado social” y de los conceptos que lo encuadran. Esto quiere decir que la idea de indicadores de rendimiento presupone un concepto especial de la calidad en el rendimiento de una escuela, sobre todo en lo que se refiere a la instrumentalidad de esta última como una unidad de producción eficiente y efectiva. Desde este punto de vista, la calidad tiene poco que ver con los valores y las finalidades de la educación. La consideración de los valores educativos queda ideológicamente eliminada del campo de las finalidades, que se definen como productos; en cuanto a las cuestiones de valor en educación quedan reducidas a cuestiones sobre la efectividad y eficiencia instrumentales de unos medios concebidos como procesos de producción. Desde una perspectiva así, las consideraciones de la calidad del rendimiento en los sistemas educativos se hallan encuadradas en unos valores puramente instrumentales. En la ideología del “mercado social” apenas si queda lugar para la teorización educativa. [...] En realidad, puede llegarse a la conclusión de que el valor primordial sobre el que se basan los imperativos políticos es más el “recorte de costes” que la “preocupación” por la calidad. [...] el debate actual sobre los indicadores de rendimiento no es sólo un debate técnico, ya que en este debate técnico subyace la cuestión de cómo hay que entender la calidad educativa. La preocupación por mejorar la calidad de la acción educativa que impulsa el desarrollo —iniciado por los maestros— de una cultura profesional reflexiva se basa en un concepto de la calidad educativa radicalmente distinto del que propugnan las reformas iniciadas por el gobierno [se refiere al último gobierno conservador Inglés de Mrs. Thatcher y Mr. Major]» . (Elliott, 1992 ²¹)

²⁰ Así se reconoce en el *Plan de Compensación Educativa*, aprobado por la Asamblea de la Comunidad de Madrid en el 2000. Después de hacer un diagnóstico de la realidad y reconocer los desequilibrios, señala entre los principios que deben presidir sus actuaciones, el de:

«*Equilibrio territorial y sectorial.- La distribución equilibrada del alumnado con necesidades de compensación educativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos contribuirá a evitar modelos segregados y focos de marginación escolar con los consiguientes riesgos de asocialidad y conflictividad que puedan generarse.*»

²¹ Este texto ha sido recogido de una edición electrónica, en formato CD, en la que la editorial no ha dispuesto (para números antiguos) señalar la localización o número de página que correspondería en la edición impresa.

Darling-Hammond comenta una visión alternativa de evaluación para la competición, hacia lo «excelente», con la descripción de la experiencia realizada en el Estado Americano de Vermont:

«La experiencia de Vermont es ilustrativa de un enfoque muy distinto: en ella, un número menor de evaluaciones del rendimiento, pero realizadas en momentos claves, sirve para informar a los educadores acerca del progreso de los alumnos. Las evaluaciones realizadas por el Estado incluyen tanto tareas convencionales para evaluar el rendimiento como registros acumulados del trabajo de los estudiantes; en ambos casos, se van aplicando a lo largo del curso escolar, pues así los profesores y alumnos pueden aprender a partir de los resultados de la evaluación e ir mejorando el propio trabajo. En este modelo mixto, algunas de las tareas están estandarizadas, mientras que otras están abiertas a lo que determinen los profesores y alumnos con respecto a los tópicos, géneros o estrategias que desean adoptar. [...] Los distritos celebran las que llaman “noches de información escolar” donde se habla de los resultados, y los centros presentan el trabajo de sus alumnos a toda la comunidad, recurriendo a los “porta-folios” (registros acumulados de producciones escolares) para describir qué y cómo se hace.[...] El proceso de desarrollo de los porta-folios fomenta el diálogo en el aula sobre los estándares relativos al trabajo de calidad, y ayuda a que tanto profesores como alumnos aprendan a evaluar el trabajo y corregirlo hasta que alcance unos niveles elevados.» (Darling-Hammond, 1997b, cap. VII: 36)

Es evidente, por tanto, que hay otros modos de analizar las escuelas y de promover su mejora, permitiendo, a su vez, el desarrollo profesional de los docentes y la mejora del aprendizaje del alumnado. Modos basados en el diálogo —sobre el buen hacer pedagógico y su relación con los resultados— y en la información sobre el desarrollo de la propia mejora.

Hemos descrito estilos de gestión de los centros basados en una instrumentalización de la carrera por la diversificación de los centros y de sus productos, en un mercado de oferta y demanda, y cuyos objetivos no pueden ser otros que la disminución de los costes de producción y la «eficacia» en los logros de sus objetivos de clasificación social, en los que la selección del alumnado sería la garantía de la mejor y más económica respuesta, lo que permitiría ascender en el «ranking» de las escuelas «excelentes» y disponer de una mayor capacidad para lograr excedentes de riqueza. Claro que esta escuela, entendemos, no podría ser la de «todos», la del pueblo, la «escuela pública».

Deducimos que —al contrario de lo que se suele decir— hoy más que nunca se necesita esa otra escuela, la «pública», y otros modos de gestión organizativa y curricular radicalmente democráticos, comprometidos con el diálogo interno, el uso de la razón colectivamente construida y los valores de solidaridad, redistribución del conocimiento e igualdad en la calidad de los resultados.

3.- Algunas consideraciones finales

En un entorno cultural e ideológico de sobredimensión de lo mercantil y lo excedentario, lo público (concebido como el derecho de «todos» a la redistribución de los bienes de la información y el conocimiento) entorpece la expansión de las prácticas basadas en la selección (el derecho de unos pocos: los «excelentes»), la libre oferta y la libre elección²².

²² Paradigma desenmascarado desde las tesis de la «redujalización» (Gómez Llorente, 1998, 1999), de la libre «selección» del alumnado por los centros (Viñao, 1998) y de la «marginación» de los centros y alumnado de Marchesi (2000).

No queremos decir, con esto, que el *modo de hacer* actual en la escuela pública sea modélico en la redistribución del conocimiento ¡ni mucho menos!, sabemos del abandono — que en ocasiones se ha hecho— de algunos de los principios fundamentales en torno a la igualdad (Gómez Llorente 2001 habla del derecho de todos a la «*igualdad en los logros*» y no sólo a la «*igualdad en las oportunidades*») y la invasión de determinadas actitudes y prácticas corporativas (Fernández Enguita 1995, 1997, 1999, 2000a, 2000b, en prensa).

Pero tampoco debemos confundirnos con lo contrario e identificar calidad con los «cantos de sirena» sobre la inevitablemente «única» manera de gestión «eficaz» de la educación (la gestión empresarial, resultado de una concepción paralizadora del cambio social) y que nos olvidemos, como servicio para todos, de los principios de transformación e innovación que, de las prácticas sociales, deben inspirar la acción educativa en una escuela pública y democrática.

Lo que otorga la condición de pública a una institución es, precisamente, su estilo de gestión «de», «con» y «por» lo público; «de», «con» y «por» lo que interesa «a todos», al «pueblo». No es baladí, por tanto, la cuestión de los procedimientos de gestión que — interesadamente— se quieren presentar como una cuestión meramente instrumental.

El discurso de descalificación del «*modo de hacer*» en lo público —entendido por algunos como la gestión burocrática de los bienes del Estado— ha puesto en marcha un conjunto de actuaciones para tratar de mostrar su ineficacia, generando documentación (López Rupérez, 1994, 1995, 1997, 1998a y 1998b; López, 1997a, 1997b, Resolución del MEC, 2-9-1997; Álvarez, 1998a) y facilitando una determinada información a los medios de comunicación que han ofrecido una excelente coartada para el «desguace» de lo que es de «todos» y la conformación de un estado de opinión que considera un «derroche», algo «trasnochado» y «*fuera de lugar*» la gestión colectiva y democrática de los centros.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, E (1997). Entrevista realizada a Esperanza Aguirre (Ministra de Educación y Cultura): Hay que ampliar la libertad de elección de centro, en *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 8-14.
- Álvarez, M (1998a). El modelo empresarial, en la cultura de la educación, en *Cuadernos de Pedagogías*, 285, 86-89.
- Álvarez, M (1998b). La Gestión de calidad total en la educación, en *Materiales para el curso de formación dirigido a técnicos de educación de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid (documento policopiado).
- Alsina, J (1998). La oposición parlamentaria ante le informe del INCE , en *Escuela Española*, 21-5-98, Madrid, <http://www.nova.es/escuela/news.html>
- Arroyo, C (1998). ¿Qué saben los chicos de la ESO? Primer informe oficial del Ministerio de Educación sobre la calidad de la secundaria obligatoria, en *El País* del 3-III. Madrid. <http://www.elpais.es/p/d/temas/eso/eso1.html>
- Bardin, L (1988). *Análisis de contenido*, Madrid, Akal/Universitaria.

- Bolívar, A y Domingo J (1997). La Gestión de Calidad Total en el MEC. Una crítica, *II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada.
- Caballer, N. y Olivares, M (2001). Aznar defiende una "profunda" reforma para superar el fracaso del sistema educativo, en *El País*, 27-III, <http://www.elpais.es/articulo.htm>
- Calleja, R (1998). Informe sobre la calidad en secundaria. Matemáticas y Lengua concentran los peores resultados. *Comunidad Escolar*. 25-III. Madrid. MEC
- Connell. R. W (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2000) *Plan de Compensación Educativa*, Madrid, Consejería de Educación.
- CC.OO. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Darling-Hammond, L (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass. Traducido por Escudero, J.M. y otros (2001) *El derecho de aprender*, Barcelona, Ariel.
- Elliott, J (1992). ¿Son los «indicadores de rendimiento» indicadores de la calidad educativa?, en *Cuadernos de Pedagogía*. 206
- Escudero, F (1998). Tres entidades docentes cuestionan la comprensividad en la ESO", en *Escuela Española*, 30-IV-98
- Escudero, J. M (1997). Autonomía y Organización. *Trabajadores de la Enseñanza*. 189. pp. 14-16.
- Escudero, J. M (1998a). La calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas, en V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid. Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia. Págs. 201-216.
- Escudero, J. M (1998b). *La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes*. (texto inédito)
- Escudero, J. M (1999c). De la calidad total y otras calidades, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285, noviembre, 77-84
- Escudero, J. M (2000). *La Calidad y Mejora de la Educación: Procesos y Estrategias*. (texto inédito)
- Escudero, J. M (2001). *La educación secundaria: ¿persistir en el empeño de la LOGSE o mirar hacia otro lado?*. Universidad de Murcia. (documento inédito)
- Esteve, J. M (1984). *Profesores en Conflicto*, Narcea, Madrid.
- Esteve, J. M (1987). *El malestar docente*, Laia, Madrid.
- Esteve, J. M (1988). El estrés de los profesores. Propuestas de intervención para su control, en Villa, A. (Coord) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid.
- Esteve, J. M (1995). Las expectativas de la sociedad y la imagen social de los profesores, en *Psicología Educativa*, Vol.1,1, 37-51.
- Esteve, J. M, Franco, S y Vera, J (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional. Barcelona.
- Feito, R (s.f). *Debate sobre la ESO en internet*. Documento policopiado.
- Fernández de Castro, I y Rogero, J (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Ed. Miño y Dávila. Madrid
- Fernández Enguita, M (1995). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Morata-Paideia. Madrid
- Fernández Enguita, M (1997). La escuela como sistema: Comunidad, participación y profesionalismo", en Fernández Enguita, M. (Coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*", Barcelona, Horsori, pp. 170-180.
- Fernández Enguita, M (1998). Neoliberalismo, neocorporativismo y educación (Les beaux esprits se recontrent)". En: II Escuela de Verano de CC.OO. Santander. (Documento fotocopiado)

- Fernández Enguita, M (1999). ¿Es pública la escuela pública?, en *Cuadernos de Pedagogías*. 284. Págs.: 76-81.
- Fernández Enguita, M (2000a). La Educación como servicio público. Estado, Mercado y Profesión, en Jornadas educativas 2000, Fundación Hogar del Empleado, *Alternativas para la calidad de la enseñanza*, 17-23.
- Fernández Enguita, M (2000b). La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 289, pp 85-90
- Fernández Enguita, M (en prensa). *La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Madrid. Comunidad de Madrid.
- Fullan, M (1994). La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental, en *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- García Garrido, J. L (1997). Calidad y Evaluación de la Calidad de Educación. Resumen, en Centro de Profesores y Recursos de Ciudad Lineal, San Blas y Vicálvaro. *Jornadas de Calidad de Enseñanza e Innovación Educativa*". Madrid. Centro de Profesores y Recursos de Ciudad Lineal, San Blas y Vicálvaro y Grupo Editorial SM., 15-19.
- García Gómez, R.J. (2004). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas, tesis doctoral, texto inédito.
- Gómez Llorente, L (1998). Comprensividad y Diversidad (I) y (II), en *Aula Sindical 2001*, UGT Enseñanza, Madrid 15 de noviembre.
- Gómez Llorente, L (1999). Comprensividad y Neoliberalismo, en Gómez, L y otros: *Neoliberalismo y Escuela Pública*, Madrid, Fundación educativa y asistencial CIVES.
- Gómez Llorente, L (2001). Análisis de la escuela comprensiva: De la Teoría a la Práctica, en Movimiento por Calidad de la educación en le Sur y Este de Madrid. *Jornada de debate: La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*, Madrid, (ponencia inédita).
- González, M^a T (2001). *La Educación Secundaria Obligatoria: departamentos y curriculum*, Informe de Progreso, Universidad de Murcia.
- Habermas, J (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península.
- Habermas, J (1986). *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.
- Habermas, J (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vol, Madrid, Taurus.
- Hargreaves, A (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- INCE(1997). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Recogido de la red internet en la dirección: <http://www.ince.mec.es/diag/index.htm>: Vol. 1: Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997, Vol. 2. Los resultados escolares. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Madrid. MEC.
- INCE (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance general*. Madrid. MEC.
- Kemmis, S (1986). Seven principles for Program evaluation in curriculum development and innovation, en House E. R (ed.) *New directions educational evaluation*, Falmer Press, Lewes.
- Kemmis, S (1988). *Teoría del currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- López Rupérez, F (1994). *La gestión de calidad en educación*, Madrid, La Muralla,
- López Rupérez, F (1995). La libertad de elección en la educación, Madrid, Fundación para el análisis y estudios sociales. *Papeles de la Fundación*, 23.
- López Rupérez, F (1997). Por una visión estratégica para una escuela pública de calidad, en *Primeras Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad*. Madrid. MEC. Documento de difusión restringida.
- López Rupérez, F (1998a). Por una mejora de la calidad en la gestión, en *Organización y Gestión Educativa*, 3, 42-43.

- López Rupérez, F (1998b). Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar, en *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid. Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia. Págs. 47-69.
- López, L (1997a). *Plan Anual de Mejora*. Madrid. MEC-Argenteria.
- López, L (1997b). Modelo europeo de gestión calidad. A.- Guía para la autoevaluación. Madrid. MEC-Argenteria.
- Marchesi, A (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza Editorial.
- Resolución MEC del 2 de septiembre de 1997, Dirección General de Centros Educativos por la que se dictan instrucciones para el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en los centros públicos dependientes del MEC. (BOE, del 16).
- Rodríguez Diéguez, J. L (1998). *Planes de estudio y métodos de enseñanza*, INCE, Madrid.
- Uruñuela, P y Domínguez, J. (1998). Conceptos de calidad y eficacia en la Escuela Pública, en *Jornadas en torno a la Escuela Pública*. Getafe (Madrid). Documento policopiado
- Viñao, A (1998). Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades, en *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 75-80.