

## O RETO DA CALIDADE NO ENSINO

Como é unha escola de calidade

*Miguel A. Zabalza*

Universidade de Santiago de Compostela

### INTRODUCCIÓN: A CALIDADE NAS ESCOLAS

*Conseguir una educación de calidad para todos los ciudadanos ha sido el objetivo principal de la política educativa realizada en España en los últimos años.*

Con esta frase comeza o documento presentado a debate público polo MEC, baixo o título "Centros educativos y calidad de la enseñanza". E resulta evidente, para quen puidese segui-lo debate sobre o ensino en xeral nos últimos anos, que o tema da calidade protagonizou boa parte das actitudes.

A *Reforma* naceu co obxectivo de mellora-la calidade do ensino. Os que a defenden utilizan como argumento básico o seu potencial para incrementa-la calidade. Os escépticos argumentan que a tal non só non parece que mellore a calidade do ensino senón que esta se vai deteriorando por causa da diminución

do nivel, da heteroxeneidade dos alumnos, do incremento abusivo de tarefas encomendadas ós profesores, da falta de recursos... No fondo, tanto uns coma outros están a falar de calidade e tomando a calidade como referente das súas ideas educativas e das súas posicións políticas e profesionais.

Ó se-la calidade unha cuestión tan dúctil e polisémica, resulta obvio que as actitudes ante este tema son moi diversas. Tanto que, nalgúns casos, a visión das cousas e/ou dos principios (incluso das mesmas cousas e/ou dos mesmos principios) chega a ser claramente contraposta.

Por isto, abordo dubitativamente o tema que se me encomendou. Só vou ofrecer unha especie de esquema ou introducción ó mesmo. Pois calquera cousa que se intente dicir sobre calidade na educación é, por forza, algo provisional e tentativo. Un non pode pretender dar máis ca ideas aínda imperfectas, que

esperan, para perfeccionarse, de novas reflexións doutros autores.

Renuncio, por tanto, a calquera intento de pontificar sobre o tema da calidade. Este traballo só é unha sinxela reflexión en alto. Cada unha das súas ideas pode ser ampliada e enriquecida con novos enfoques e matices. Do que estou certo é de que as ideas e puntualizacións sobre a calidade que vou presentar farán xurdir en quen as escoite ou lea moitas outras reflexións persoais.

Sen dúbida, o tratamento que fago aquí do tema da calidade precisa ulteriores concrecións. Eu limíteime a facer consideracións xenéricas sobre a calidade. Advertindo que utilicei os conceptos de calidade e de escola na súa extensión e xeneralidade máximas: como é unha escola de calidade e que dinámicas de funcionamento poderían mellora-la calidade das escolas.

Este discurso xeral tería que se ir concretando posteriormente, así no que respecta á calidade (calidade no funcionamento, na administración e xestión, no currículo, no equipamento e recursos, etc.) coma no que se refire á escola (escolas infantís, primarias, en secundaria obrigatoria, nos centros de Bacharelato e de FP). Seguramente, esas precisións ulteriores poderían chegar a concretarse nas condicións da calidade nos diferentes contextos e comunidades (da escola rural, da escola urbana periférica...).

A miña pretensión é, pois, ben modesta: aspiro a sinalalos que, desde o meu punto de vista, son eixes básicos

sobre os que se articula e desenvolve a calidade no ensino. Deixo para ocasións posteriores (e espero que algunha non tarde) o referirme á calidade en termos máis específicos. Se os responsables da *Revista Galega do Ensino* (ós que agradezo sinceramente a súa amabilidade ó me invitaren a colaborar) me conceden unha nova oportunidade, gustaríame moito aplicar estas mesmas reflexións á situación actual das escolas de Galicia.

En calquera caso, insisto en que se trata dunha aproximación global e limitada. O que se atopará nestas páxinas espero que sexa coherente, mais é soamente o meu punto de vista.

## 1. AS DIFICULTADES E CONTRADICCIÓNS DO DISCURSO SOBRE A CALIDADE EN EDUCACIÓN

---

Ningún dos grandes conceptos educativos (educación, valor, desenvolvemento, ensinanza, formación, escola, currículo, etc.) ten unha definición doada. Non a ten, tampouco, o concepto de calidade. E neste caso trátase, ademais, dun concepto prestado, ou cando menos compartido con outros ámbitos da vida social: fálase así de "calidade de vida", de "produto de calidade", de "control de calidade", de "círculos de calidade"... En cada caso, vánselle engadindo matices de tipo económico, comercial, político, empresarial, etc.

Para comezar este traballo, gustaríame facer ós lectores e facerme a min mesmo algunhas preguntas que nos permitisen entrar na análise da calidade cunha postura vixiante:

1. *¿Que significa calidade? ¿Que é a calidade cando aplicámo-lo concepto á educación?*

Non é fácil responder a esta cuestión dunha maneira sinxela.

Adoita ficar máis claro que supón a “non calidade”. Cando a xente fala das escolas tende a enfatiza-los aspectos que non funcionan, os desaxustes, as queixas. Os xornais de todo o mundo, ó fío dos novos fenómenos sociais (xenofobia, desemprego, enfermidades, guerras civís, etc.) e dos sucesos luctuosos de cada día, non cansan de dicir que a educación “non está cumprindo os seus obxectivos”, que as escolas *must do better*.

Unha parte dos criterios de calidade aplicados ós produtos do mercado (non esquezamos que nos últimos anos foron proliferando publicacións dirixidas a orienta-las compras dos consumidores, ós que se lles ofrecen clasificacións dos produtos segundo a súa calidade) tratou de se introducir tamén no ámbito dos servicios. Mais todo o mundo entende que non é o mesmo elixir unha lavadora ca unha gardería para o seu fillo/a.

Postos a identifica-la calidade da educación, houbo non poucos que se centraron na consideración pura e simple dos resultados: son boas escolas aquelas que obteñen bos resultados. O que, de pensalo ben, non pasa de ser unha sorte de tautoloxía que simplemente apraza o problema. É tan difícil definir qué son os “bos resultados” como defini-la “calidade”. Ás veces, os resultados identifícanse pura e simple-

mente coas cualificacións: a calidade queda así reducida á estatística.

Tamén se ten falado da calidade baseándose nos recursos dispoñibles. Unha especie de “calidade de partida”. Acaban por dicir algunhas institucións: “Nós sómo-los mellores, porque sómo-los que dispoñemos de mellores recursos”. Esta forma de defini-la calidade ten un gran valor simbólico e unha gran capacidade de suxestión. Calquera de nós prefire ser atendido nun hospital que dispón dos últimos avances. Pero ás veces sucede que eses “grandes recursos” existen máis na publicidade ca na realidade; e, ás veces tamén, uns grandes recursos (espacios, compoñentes tecnológicos, materiais, etc.) non van parellos coa competencia dos profesionais que os utilizan.

Ó menos desde o punto de vista no que pode sistuarse un didacta como eu son, a posición máis rica e penetrante sobre a calidade é a dos que a sitúan nas actuacións que os profesionais levamos a cabo e no funcionamento xeral das institucións nas que traballamos. Esa é a pedra angular da calidade: non tanto o que somos, senón o que facemos; non tanto que temos, senón como o utilizamos.

2. *¿Por que está tan de actualidade o tema da calidade?*

¿A que se debe o feito de que se fale agora tanto de calidade? ¿Trátase dunha presión do mundo productivo?, ¿da tecnocracia capitalista para centrarse só nos resultados, sen atende-las con-

dicións en que eses resultados se producen?

¿Que uso se está a facer da calidade e da medición da calidade nas formulacións actuais?

¿Preténdese unicamente reforzar a produtividade das institucións educativas, isto é, que produzan máis a menor custo?

Hai uns días, nun curso de doutorado, unha das alumnas asistentes insistía nesta idea. “É chocante” [veu dicir ela] “que en tódolos sitios se fale tanto de calidade. Dá o mesmo que o conferenciante ou o autor do libro sexa de América do Norte ou do Sur, de Europa do Leste ou do Oeste. Diríase que a gran preocupación de todos é a calidade. E todos eles utilizan argumentos moi semellantes, nin que estivesen respondendo a consignas planificadas de antemán. Mais ó cabo, todo se vén reducir a consideracións de tipo económico. cómpre aproveitar ó máximo os escasos recursos de que dispoñemos. O que, no fondo, adoita significar ou quere dicir que non se poden esixir novos investimentos en educación, e o que cómpre facer é contentarse co que se ten e lograr meirandes niveis de produtividade.”

Partindo destas consideracións, a discusión orientouse a debater sobre o sentido global do discurso da calidade nos momentos actuais, a considerar se os enfoques empresariais da calidade son ou non son aplicables á educación. ¿Ata que punto un discurso nado no mundo da industria e da produción é aplicable

ó eido educativo? Non se trata só dunha cuestión de conceptos: mesmo a linguaxe vén xa cargada dunha certa orientación productiva e centrada nos resultados. Non hai dúbida de que calquera aproximación á educación coa linguaxe da “calidade” resulta sempre dificultosa e de incerta lexitimidade.

Agora ben, non aborda-la cuestión da calidade só porque se trata dunha “preocupación” importada de ámbitos empresariais resulta igualmente contradictorio e, ata certo punto, perverso. A calidade poderá ser matizada como concepto, pero non pode ser desconsiderada como “valor social”. Sería absurdo estar en contra da calidade. A cuestión clave reside en saber qué significa “calidade” en educación, e baixo que condicións pode mellorarse a calidade dos procesos e as institucións educativas.

Todo isto -dilemas e consideracións- fai do da calidade un tema importante para a educación. Xustamente polo ambiguo que resulta o concepto de calidade e mailo problemática que vén se-la súa aplicación no terreo educativo, trátase de un dos temas estrela para os próximos anos. Teño para min que é de moita importancia estarmos presentes, como pedagogos e como profesionais da educación, no debate da calidade; así poderemos matiza-los enfoques excesivamente simplistas e mais aqueles que desvirtúen o sentido básico do educativo en prol de consideracións de tipo monetarista, sociolóxico, político ou simplemente pola aplicación dunha visión só mercantilista e baseada na rendibilidade.

3. *Postas así as cousas, ¿de que estamos a falar cando falamos de escolas de calidade?*

Adoptando unha postura desmitificadora, Boyson (citado por Gray) dicía que el tiña un “test instantáneo” para analiza-la calidade das escolas (referíase ás escolas inglesas). Na súa opinión, abundaba con analizar tres cousas:

1) a cantidade de lixo espallado polo patio,

2) a cantidade e calidade dos *graffiti* nos lavabos,

3) o ángulo no que os estudantes manteñen as súas cabezas durante o tempo de clase (a posición que expresa maior calidade é a dos 45 graos; pois por baixo desa altura os estudantes, sen dúbida, están durmindo; e por riba dela, a vista perdida no espacio infinito, trátase xa dunha rebelión patente).

Deixando de man o humor, parece obvio que cómpre procurar un modelo poliédrico de análise da calidade: que sexa capaz de recolle-las diferentes caras ou dimensións dun concepto tan complexo.

Como xa apuntei, a calidade ten dúas dimensións non sempre coincidentes: a **dimensión obxectiva**, real, constatable (con notables dificultades técnicas e metodolóxicas, como é fácil de supoñer) e a **dimensión simbólica**.

En ocasións, a calidade converteuse nun eslogan, nunha realidade virtual na que o que conta é convencer,

persuadi-las audiencias de que existe unha calidade elevada. Canto máis indefinido subsista o contido da calidade, máis doado é facer ese xogo (poñamos por caso: moito diso alimenta a controversia entre escolas públicas e privadas). É máis importante o que se parece ou o que se di ser có que realmente se é.

Algúns autores (ex. Sato, 1992, p. 17) distinguen entre *calidade verdadeira* e *calidade substitutiva*.

A calidade verdadeira é un concepto xenérico e case sempre asentado en valores: sitúa a calidade nun marco abstracto e difícil de operativizar (e por tanto, de controlar).

A calidade substitutiva reduce a calidade a características constatables, traduce a idea global e xenérica da calidade verdadeira a indicadores e procedementos concretos. Agora que, este proceso de concreción altera o sentido da calidade verdadeira. A calidade substitutiva é sempre unha versión imperfecta da calidade verdadeira, mais resulta necesaria para podela confrontar coa realidade. A calidade verdadeira, en si mesma, queda reducida a proposicións retóricas; pero, á vez, resulta necesaria para actuar como referente da validación da calidade substitutiva.

Dicir que unha característica da calidade das escolas é que se desenvolva nelas un *currículo valioso* non clarifica a situación. Sen dúbida, esa é unha característica de “calidade verdadeira” sobre a que resulta fácil chegar a un acordo xeral, mais, no fondo, non pasa

de ser unha declaración retórica. Por iso é preciso acudir á “calidade substitutiva”, é dicir, a concretar que aspectos do currículo imos seleccionar como expresión de que se trata dun currículo valioso; un supoñer: que se dean linguas estranxeiras, que as clases sexan en lingua autóctona, que haxa latín e linguas clásicas, que teñan contidos artísticos...

Por suposto, en canto se entra na concreción da “calidade substitutiva” comezan os problemas; porque non todo o mundo está de acordo cos aspectos seleccionados.

A calidade verdadeira vai cambiando co tempo (na medida en que van variando os criterios desde os que se considera o valor das cousas). Xa que logo, tamén se han ir axustando, de maneira permanente, os indicadores e elementos pragmáticos que constitúen a “calidade substitutiva”.

En definitiva, o que queda claro é que o constructo “calidade” resulta complexo e difícil de aplicar ó ámbito da educación.

Nos puntos seguintes tratarei de ir presentando algunhas ideas que responden a este principio: como aborda-lo tema da calidade de maneira tal que, sen perder contidos fundamentais, sexa aplicable a un ámbito tan complexo como é a escola.

## 2. AS TRES DIMENSIÓNS BÁSICAS DA CALIDADE EDUCATIVA

---

Se un analiza a abundante literatura que nos últimos anos abordou o tema, ha bater con definicións e enfoques ben diferentes da calidade. Diferentes, segundo a perspectiva científica ou profesional desde a que se analiza: a calidade “lese” de diferentes maneiras por un economista, un político, un filósofo ou un educador. Diferentes tamén segundo a plataforma ideolóxica desde a que se dea significado e sentido á idea de calidade e ós indicadores que reflecten a calidade.

Con todo, nos traballos sobre a calidade pódense indentificar unha serie de “eixes semánticos” que permiten organiza-lo concepto de calidade e aplicalo á análise de diferentes realidades da vida social. Entre outras visións frecuentes merece a pena salientar, cando menos, as tres seguintes:

a) A calidade vinculada ós valores.

Atribúese calidade a aquilo que representa algún dos valores vixentes. Para moitos autores, este é o compoñente básico da calidade: que conteña elementos valiosos. Isto é, poderíamos dicir de algo que posúe calidade se responde adecuadamente ós valores que se esperan do tal: institución, persoa, situación... Parece obvio que no campo educativo este é un dos compoñentes máis importantes da calidade.

b) A calidade vinculada á efectividade.

Desde esta perspectiva, atribúese calidade a aquel tipo de institución ou proceso que obtén bos resultados. É ben certo que a efectividade constitúe un dos valores vixentes, mais neste caso a efectividade aparece como valor prioritario en contradición, por veces, con outros valores.

c) A calidade vinculada á satisfacción dos participantes no proceso ou dos usuarios do mesmo.

Non adoita ser frecuente unha formulación deste xénero (e menos aínda separado dos outros); pero estase dando cada vez máis importancia a esta dimensión da calidade. Forma parte do que se entende como "calidade de vida". E mesmo en ámbitos estritamente empresariais, a "satisfacción dos empregados" xoga un papel cada vez máis preponderante como base e condición para que se poida obter a efectividade (nos círculos de calidade xaponeses, por exemplo).

Ó pretendermos aplica-lo concepto de calidade á educación, esas tres acepcións da calidade complementáanse. Podemos dicir que estamos ante unha escola de calidade, ante un programa educativo de calidade, ante un profesor de calidade, ante un libro de texto de calidade... cando podemos recoñecer neles os tres compoñentes citados:

1. Unha identificación con valores formativos claves.

Que estea comprometido/a cos valores educativos que forman parte do home de final de século, co que a educación pretende transmitir para o desenvolvemento integral das persoas e da sociedade no seu conxunto.

2. Uns resultados de alto nivel.

Parecería absurdo pensar que algo puidese merecer valoración de calidade se os resultados obtidos fosen escasos ou pobres. Tampouco en educación a calidade rifa coa eficacia. Pois, aínda aceptando que o propio concepto de eficacia é tan ambiguo coma o de calidade e que precisa de consideracións matizadas cando ha de proxectarse sobre asuntos educativos, non hai razón por isto para que tamén sobre os asuntos educativos non deban aplicarse criterios de control e eficacia (non só económica, senón tamén educativa en sentido pleno e así mesmo en termos de rendibilidade do esforzo e do tempo empregado, calidade dos produtos, calidade dos resultados, etc.).

3. Un clima de traballo satisfactorio para cantos participan na situación ou proceso avaliado.

Como veremos logo, só a satisfacción de axentes e usuarios é garante de que as actuacións que se desenvolven e os resultados que se logran sexan do máximo nivel. Máis ca ningún outro, a educación é un asunto no que están implicadas persoas. A dimensión persoal do proceso educativo resulta básica. E de aí que os aspectos máis ligados ó persoal (satisfacción, motivación, sentimento de

éxito, nivel de expectativas, autoestima...) sexan esenciais como variables condicionadoras da calidade dos procesos e os seus resultados.

Pero ademais desas tres dimensións, conviría ter en conta outro aspecto que resulta moi importante para dotar dunha dimensión dinámica a idea de calidade.

- A calidade, ó menos no que respecta ás escolas, non é tanto un repertorio de **características que se posúen**, como, máis ben, **algo que se vai conseguindo**.

A calidade non depende só das cousas, senón tamén dos axentes. Non é un estado conseguido, senón un proceso de cambio e busca permanente. De aí que a mellor definición das "escolas de calidade" é identificalas como *learning schools*, escolas que aprenden. Non hai boas escolas (escolas que sexan boas de seu, por tradición e patrimonio: coma quen é guapo/a en por si e non precisa facer esforzo ningún para mante-lo status). O que hai é escolas que van mellorando, que fan da mellora permanente unha das súas orientacións básicas.

A calidade é algo dinámico (por iso se alude máis ás condicións culturais das escolas ca ós seus elementos estruturais), algo que se constrúe día a día e de maneira permanente

### 3. CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DE CALIDADE

---

Tense escrito e discutido moito, nas dúas últimas décadas, sobre a calidade das escolas e sobre as características que diferencian as boas escolas das escolas mediocres.

Parece obvio que tódolos problemas mencionados antes sobre como entede-la calidade e como medida, etc., se proxectan agora na pretensión de querer saber como son as escolas de calidade ou escolas eficaces.

Pois ben, resulta bastante convincente que, fosen cales fosen os puntos de partida dos investigadores, os máis destes chegaron a idénticas ou moi semellantes conclusións. Poderase tira-la conclusión de que hai unha serie de características que están presentes nas escolas de calidade, sexa como sexa o concepto de calidade do que se partise ou a metodoloxía que se utilizase para medi-la mesma.

Por outra banda, como sinala Harber (1992), non teñen que estrañalos resultados ós que chegan os investigadores: xa que, no fondo, trátase de trazos de "sentido común". Son características obvias e predicibles. Calquera que coñeza un pouco a escola por dentro sabe que as cousas non poderían ser doutra maneira.

E se isto é así, non son poucos os autores que se preguntan como é posible



que, tratándose de condicións obvias e ben coñecidas, haxa tantas dificultades para incorporalas á estrutura e funcionamento das escolas. Non é, en absoluto, unha mala pregunta.

Purkey e Smith (1983) efectuaron unha revisión de boa parte destes traballos sobre as características das “escolas eficaces”. Fullan (1985) realizou un esforzo de síntese en relación cos indica-

dores de calidade apreciados na literatura. Analizando as revisións de ambos traballos, poderíamos identificar unha serie de trazos que aparecen mencionados en case tódolos estudos referidos á calidade das escolas. E podería concluirse que se trata de variables vinculadas á calidade.

No cadro nº 1 especifícanse eses puntos comúns das escolas de calidade.

## CARACTERÍSTICAS DAS ORGANIZACIÓNS EFICACES

### ORGANIZACIÓN EFICAZ

É a que resulta quen de facer que o seus alumnos, á marxe da orixe sociocultural e económica, obteñan niveis elevados de rendemento académico.

### CARACTERÍSTICAS

1. Liderado moi orientado á calidade da instrucción.
2. Forte énfase en toda a escola nos problemas da organización curricular.
3. Boas relacións coa comunidade e apoio, por parte desta, das actividades da escola.
4. Definición clara dos obxectivos educativos e didácticos da escola e expectativas elevadas sobre o rendemento da cada un dos alumnos.
5. Sistema eficaz de supervisión e de avaliación do proceso seguido polos alumnos e do seu progreso.
6. Procedementos internos de funcionamento e actitudes por parte do equipo directivo que supoñan apoio ás iniciativas de innovación e experimentación.
7. Unha axeitada e sistemática planificación da formación en servizo.
8. Relacións estreitas coas familias e implicación das mesmas nas actividades da escola.

(*Purkey e Smith, 1983; Fullan, 1985*)

Como se pode observar no cadro, a calidade das escolas xorde como froito da aparición concomitante de diferentes condicións. Facendo unha lectura libre e sintetizadora das conclusións dos traballos citados, cabe concluír que as condicións sinaladas teñen que ver basicamente con catro compoñentes da estrutura das institucións escolares:

- o **liderado** (a forma en que actúan os equipos directivos). Neste caso, a condición está en que se trate dun estilo de liderado orientado á mellora progresiva da actuación institucional. Trátase dun estilo de dirección moi diferente daqueloutros nos que non existe un claro liderado que dinamice a institución ou nos que os equipos directivos se aplican case exclusivamente a labores de tipo burocrático.

- a organización e desenvolvemento efectivo do **currículo**, destacándose, sobre todo, tres aspectos fundamentais: a riqueza e actualidade dos obxectivos e contidos formativos da institución, unha boa coordinación do currículo tanto en sentido horizontal coma vertical, e a existencia de mecanismos adecuados de avaliación e supervisión das actividades que se leven a cabo.

- as relacións coa **comunidade**, que inclúen dous ámbitos fundamentais: a participación da familia na dinámica formativa das escolas e o recoñecemento e apoio da comunidade á acción escolar.

- finalmente, actuacións específicas de **desenvolvemento institucional**, de maneira que se adopten iniciativas e

programas dirixidos especificamente á mellora do funcionamento e dos resultados da escola. Estas iniciativas de desenvolvemento institucional han de cubrir cando menos dous ámbitos básicos: programas de formación dos profesores e do persoal do Centro para afrontar aquelas necesidades que se detecten como relevantes e tamén programas de equipamento e transformación a medio prazo.

Outros autores e organizacións fixeron achegas similares. Repetíndose, agás matices, as características que chegan a identifica-los autores.

Tamén o Ministerio de Educación español presentou recentemente un esquema xeral dos criterios de calidade que deben presidi-lo funcionamento das escolas. Véxanse no cadro nº 2.

Cómpre salientar varios aspectos nesta aproximación do Ministerio de Educación ó tema da calidade:

- en primeiro lugar, se ben é dunha forma moi xeral, recóllense as tres grandes dimensións sinaladas antes como referentes básicos da calidade: valores, resultados e satisfacción.

- en segundo lugar, óbviose o risco da simplificación productivista ó referirse ós resultados. Falar de resultados en educación é sempre algo complexo e multidimensional. O MEC menciona tres aspectos como "contido" dos resultados de calidade en educación: o rendemento, a adecuación ás demandas sociais (sobre todo no referente á preparación para o emprego) e a diminución

CENTROS EDUCATIVOS E CALIDADE DO ENSINO

## Indicadores xerais de calidade

1

Os niveis de rendemento dos alumnos/as  
(un rendemento entendido como progreso no conxunto das capacidades que aseguren un desenvolvemento integral e harmónico da súa personalidade).

2

O axuste das capacidades dos alumnos/as ás demandas dunha sociedade complexa  
(en especial, ás demandas de cualificación do contorno laboral).

3

O nivel de participación e grao de satisfacción  
(por parte dos distintos colectivos integrantes da comunidade educativa: alumnos, profesores e pais).

4

Grao en que se acada a calidade nos suxeitos máis desfavorecidos  
(tanto por razóns sociais coma persoais).

5

Diminución das taxas de abandono e de fracaso escolar

*MINISTERIO DE EDUCACIÓN E CIENCIA*

Cadro nº 2

da taxa de fracasos. Xa se ve que queda claramente superada a visión simplista de que a calidade se mide polas notas. Como recolle o cadro, hai outros aspectos máis substantivos á hora de considerar que é unha escola de calidade e que habemos esperar dela.

- en terceiro lugar, convén salienta-la forte carga axiolóxica e social do cuarto indicador. Sobre todo cando se fala de “escola pública”, a calidade non está vinculada de maneira lineal a altos

resultados, está vinculada tamén á forma en que a escola é quen de afrontalo reto da “educación para todos”. Pois non resulta excesivamente complexo obter resultados de alto nivel. Para isto, abondaría con proceder a un sistema selectivo moi elitista ou abandonar a tódolos alumnos/as con problemas ou con capacidades diminuídas. Daquela teriamos unha escola dos mellores, dos máis aptos. Unha garantía de bos resultados. Pero -resulta obvio- non se trata diso.

• e finalmente, recóllense tamén as outras dúas condicións básicas da calidade dunha escola pública: a participación da comunidade e maila satisfacción das persoas que traballan nela.

#### 4. EIXES ORGANIZATIVOS VINCULADOS Á CALIDADE

Especialmente interesante paréceme vincula-lo tema da calidade ós aspectos funcionais dos centros escolares. Tanto a investigación coma a experiencia parecen confirmar que as variables que máis afectan á mellora das escolas teñen que ver cos aspectos organizativos e de funcionamento.

Analizando detidamente as características atribuídas ás escolas de calidade (cadro nº 1), podemos constatar que as máis delas se relacionan con aspectos de tipo organizativo...

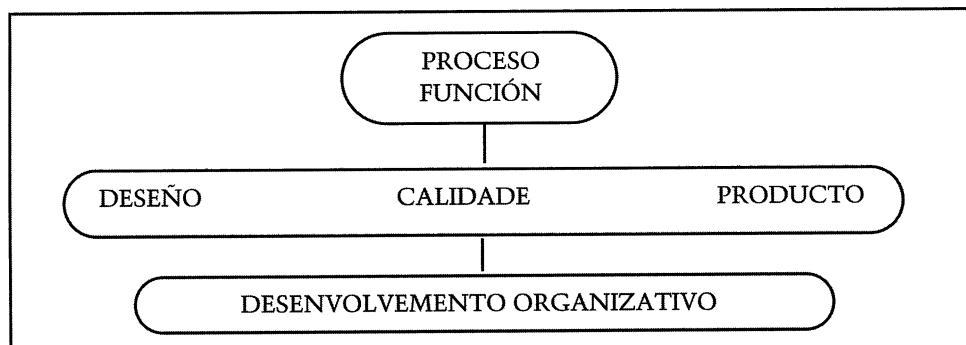
No cadro nº 3 preséntase un esquema sobre como trata-lo tema da calidade para o establecemento de pautas de melloramento das escolas. Este

esquema de análise do concepto de calidade pode aplicarse tamén a outros campos de intervención social: o productivo, o educativo, o dos servicios sociais...

Na miña opinión, os criterios e condicións da calidade proxéctanse basicamente sobre catro eixes fundamentais da dinámica organizativa. Cada un destes xera un tipo específico de calidade. E cando a calidade se proxecta sobre todos eles é cando podemos falar de calidade total. Eses catro eixes ou ámbitos de construción da calidade son os seguintes:

a) A función de **deseño**.

Hai un tipo de calidade vinculada especificamente ó deseño. É diferente se un quere construír unha casa de protección oficial ou se quere construír unha mansión faraónica. Non é o mesmo deseñar e construír un coche de luxo ca un utilitario. Cando alguén diseña un proceso ou un produto, xa está incorporando unha certa idea de calidade. Segundo cal se pretenda a calidade do proceso ou do produto que se diseña,



Cadro nº 3

haberá que tomar unhas previsións ou outras. A calidade do deseño está fortemente vinculada ó custo e ás condicións materiais (tipo de material empregado, custo do equipamento...) e funcionais (persoal, sistemas de control...).

No ámbito das industrias, a calidade de deseño non depende dos empregados senón das xerencias. Non se poden esixir produtos de alta calidade se o proceso de deseño estivo orientado por consideracións de baixa calidade (reducido investimento, escasos controles, cativo nivel do cadro de persoal, etc.).

Este aspecto é moi importante, e ás veces recibe escasa consideración no ámbito da educación. Dificilmente serán acadadas cotas altas de calidade en procesos cunha baixa calidade de deseño. Só no caso de que a educación se deseñase para lograr elevadas cotas de calidade e se tomasen as previsións adecuadas para isto (no que se refire a investimentos, recursos, condicións de traballo...) poderá logo esixirse que a calidade dos produtos sexa alta. Mais resulta incorrecto pensar que de procesos educativos deseñados á baixa (mínimos niveis de investimento, escasa preparación do persoal, insuficientes controles de calidade, recursos mínimos...) poidan obterse resultados elevados.

Un alto grao de calidade do obxectivo trae como consecuencia un alto custo, debido ó gasto no material e os recursos procedementais que require.

b) A dimensión **producto ou resultados**.

O segundo grande ámbito da calidade fai referencia ós resultados ou produtos do proceso. Estes resultados non se refiren unicamente ós resultados puntuais ó final dun proceso, senón á consecución efectiva dos obxectivos propostos e a súa permanencia. Un produto de calidade non é aquel que *parece* funcionar ben, mais que se derrama de contado. A calidade do produto *garante* a permanencia dos bos resultados. En educación, esta condición da permanencia ten un sentido substantivo, que se relaciona co que significa realmente obter uns resultados de calidade: non se trata só de efectos inmediatos, senón de efectos que se producen e se fan visibles a longo prazo e que, de seren realmente bos, se han manter no tempo.

En calquera caso, ningún proceso de intervención pode pensarse á marxe do que sexan os seus resultados. Por moito que se queira relativizalo sentido da calidade ou a dificultade para estimar cando algo é de calidade ou non, carece de sentido pensar que a calidade poida establecerse á marxe dos resultados obtidos.

De tódolos xeitos, convén tomar en consideración que a calidade do produto ou os resultados vén sendo unha función subsidiaria dos outros ámbitos da calidade. Mentres que a calidade de deseño, ou a calidade de funcionamento, ou a de desenvolvemento organizativo poden funcionar independentemente, a calidade do produto ou resultado prodúcese como consecuencia dos tres eixes.

c) A dimensión **proceso ou función** a través da que se desenvolven eses resultados.

O terceiro ámbito da calidade refírese ó proceso e os procedementos a través dos cales se desenvolve a intervención. Nos produtos empresariais, esta dimensión correspóndese co proceso de fabricación. Nos procesos de intervención social, como é a educación, esta dimensión correspóndese co que denominamos habitualmente metodoloxía (incluíndo na mesma a planificación das situacións de aprendizaxe, os recursos utilizados, os sistemas de control incorporados ó proceso, etc.).

Esta dimensión está fortemente relacionada coa fase dos produtos ou resultados da que recibe un permanente feed-back. Se os resultados son positivos e de alto nivel de calidade, a mesma positividade proxéctase sobre a dimensión proceso. De os resultados teren baixo nivel de calidade, estableceíanse dous tipos de consideracións:

- se a causa dos erros está en que non se seguiu o procedemento establecido na fase de deseño e na propia planificación da metodoloxía seguida, haberá que rectificalo procedemento de maneira que se axeite mellor ás previsións establecidas.

- se malia haber seguido o procedemento previsto os resultados foron negativos, é preciso varia-lo procedemento. E se nin así se mellora o nivel de calidade dos resultados, haberá que

reformular todo o proceso (incluída a fase de deseño).

d) A función do propio **desenvolvemento organizativo** como proceso diferenciado.

Esta función refírese a intervencións dirixidas a melloralas condicións das institucións e os equipos. A calidade dos resultados e dos procedementos mellórase de maneira indirecta. Corresponden a este tipo de desenvolvementos da calidade os programas de formación do persoal, os plans de transformación institucional (novas estruturas organizativas), os programas de equipamento, a incorporación de novas tecnoloxías, etc.

Cada unha destas dimensións recolle, vez, diferentes contidos. E, obviamente, os contidos de cada unha das dimensións da calidade cambian segundo cal sexa o proceso de intervención ó que se refiran.

No cadro nº 4 preséntanse algúns deses contidos no que fai referencia á educación.

Trátase, en xeral, das condicións que facilitan a mellora das escolas en cada unha das catro dimensións da calidade:

- a calidade do **deseño** ten que ver cos procesos de *planificación* (macro e micro) da acción educativa, o compromiso e permanencia nun *propósito* firme e de alto potencial educativo, a selec-

## DESEÑO

- Insistencisa no propósito.
- Insistencisa na planificación.
- Selección de contidos valiosos.
- Organización dos recursos.

## PRODUCTO - RESULTADOS

- Constatación de logros.
- Constatación de defectos e desviacións.
- Constatación de "dispersión de resultados".

## PROCESO - FUNCIÓN

- Principio da implicación persol.
- Principio do traballo en grupo.
- Principio da comunicación entre áreas.
- Importancia da recollida de datos e a avaliación periódica.

## DESENVOLVEMENTO ORGANIZATIVO

- "Visión" plans a medio e longo prazo.
- Formación permanente do persoal.
- Cultura do cambio: aceptación de riscos limitados.

## Cadro nº 4

ción de *contidos* formativos valiosos e unha boa *organización dos recursos*.

En educación, a calidade do deseño ou calidade do obxectivo corresponde ás administracións educativas. Por iso, resulta chocante que, por veces, haxa a pretensión de lograr grandes resultados

educativos sendo a calidade do deseño moi baixa (escasez de recursos didácticos, carencia de persoal preparado...). E, da mesma maneira, resulta incorrecto que a calidade se pretenda apoiar case exclusivamente sobre o traballo dos profesionais. Ó menos no que se refire á calidade do deseño, estes non poden

mellora-los resultados, pois non depende deles.

Isto resulta evidente cando se aplica ó mundo das empresas: todos vemos claro que por moito que teimen os operarios non poderán fabricar “de marca” se os investimentos feitos, a tecnoloxía utilizada ou os materiais dispoñibles cadran cun produto de cativa calidade.

En educación, ás veces, non se toma en consideración este aspecto, e vólvese vincula-la calidade ó traballo dos profesores.

- a calidade do **produto e/ou resultados** está vinculada á constatación dos *logros* efectivamente acadados e á *permanencia* do bo funcionamento dos produtos ou resultados.

Porque, en educación, a calidade dos resultados esixe una consideración contextualizada dos resultados colectivos. A dimensión obxectiva e cuantitativa deles oculta unha parte do seu sentido.

Cómpre tomar en consideración os resultados no seu conxunto e non soamente nos niveis máis altos do rendemento. É dicir, hanse analiza-los que corresponden ós suxeitos máis capacitados e tamén os daqueles suxeitos con necesidades educativas especiais. De aí que a “dispersión de resultados”, que merece unha consideración negativa nos sistemas productivos, non teña ese sentido pexorativo en educación.

No verán pasado, algúns directores de escolas inglesas comentábanme o contradictorio que resulta unha aplicación lineal e simplista da dimensión resultados á educación. O Goberno inglés está empeñado en avalialas escolas, para facer público como se atopa cada unha delas no ranking de calidade. E para realizar esa clasificación considéranse os resultados escolares. A queixa de moitos centros é que debido a eles participaren en programas de integración de suxeitos con necesidades educativas especiais (integrándoos en clases normais), un criterio de calidade que só faga pé nos resultados é inxusto e contradictorio cos valores educativos que proclama a Acta Education for All. Así que, unha de dúas -acababan por dicir-, ou non se utiliza este criterio para avalialas escolas (ó menos nas que atenden a rapaces especiais) ou eles optarían por non admitilos máis na escola.

- a calidade ten que ver co **proceso seguido**.

Como hei sinalar no punto seguinte, varios principios de procedemento adoitan vincularse á calidade dos procesos: a boa coordinación interna entre as diversas instancias participantes, a facilitación de oportunidades para que os suxeitos acheguen iniciativas individuais de melloramento do proceso, o traballo en grupo -co compromiso colectivo que isto implica- e a introdución de sistemas de control con capacidade para incorporar reaxustes no desenvolvemento do proceso no seu conxunto.



Esta dimensión da calidade, si, depende dos profesores. Aínda que non só deles: tamén as condicións organizativas, o clima de traballo e os recursos dispoñibles afectan significativamente á calidade do proceso. Pero sómo-los profesores os que témo-la posibilidade e o compromiso de elevar todo o posible a calidade da nosa actuación.

Os controles de calidade (de ser posible, exercidos polos propios profesores/as) son o mellor mecanismo para lograr unha mellora constante do profesorado.

- a calidade ten que ver tamén cos plans de **desenvolvemento organizativo** incorporados á dinámica de funcionamento institucional das escolas.

Eses plans de desenvolvemento implican a introducción de perspectivas de funcionamento a medio e longo prazo. E establécense sobre dous eixes complementarios: os plans de formación do persoal e a incorporación dunha cultura do cambio que introduza á institución nun proceso permanente de cambios controlados e orientados conscientemente a mellora-la institución no seu conxunto.

## 5. ALGUNHAS IDEAS QUE MELLORARÍAN A CALIDADE DAS NOSAS ESCOLAS

---

Convén repetir, unha vez máis, que a "calidade" ten moitas lecturas e pode ser analizada desde moi diferentes puntos de vista. O feito de aceptar que se trata dun tema de gran relevancia non

debe facernos esquece-lo difícil que resulta facerse coa idea da calidade abondo completa para ser aplicable ó ámbito educativo. Cómpre, xa que logo, ser prudentes á hora de planear estratexias de mellora da calidade das escolas.

Sen embargo, quero concluír este traballo suxerindo algúns principios que poden actuar como ideas matrices capaces de elicitar procesos de melloramento da calidade nas escolas. Coa seguridade de que se corresponden todas elas con procesos ben documentados. Nalgúns casos, teñen a súa orixe en experiencias de desenvolvemento institucional en empresas. Mais, polo común, proceden da propia literatura pedagóxica.

Gustaríame de facer referencia ós seguintes puntos:

a) A posibilidade de participar individualmente na mellora dos centros, presentando iniciativas e propostas de melloramento para que sexan tomadas en conta.

Schmoker e Wilson son dous supervisores educacionais norteamericanos que trataron de estudia-la aplicación do modelo da "calidade total" á educación. Nun seu traballo de 1993 presentan un informe comparativo sobre a incorporación do devandito modelo a varios centros escolares do Estado de Kentally. E un dos aspectos que destacan con máis insistencia é a importancia desta implicación persoal na marcha da institución. Unha implicación persoal que se concreta na presentación de ini-

ciativas individuais de melloramento das actividades ou procesos nos que un mesmo participa dentro da institución.

Tamén indican no artigo que ese é un dos principios básicos da "calidade total" aplicada a empresas de produción. Contan como na fábrica Toyota de Lexington máis do 90 % dos empregados propoñían, ó menos, unha iniciativa de mellora ó ano (a chamada en xaponés kaizen, que significa "pequena pero significativa mellora"). Mais o importante non era só que os empregados presentasen as súas iniciativas, senón que máis do 90 % desas iniciativas eran tomadas en consideración pola empresa e levadas a cabo efectivamente.

#### b) O traballo en grupos.

Parece constatado que se produce maior implicación dos suxeitos en obxectivos colectivos ca cando estes son simplemente individuais.

Agora ben, para que o traballo en grupo chegue a exercer efectivamente efectos organizativos ten que estar integrado no organigrama. É dicir, hai que tender á eliminación de barreiras entre instancias ou departamentos existentes e hai que abrir espazos e tempos que permitan o traballo colectivo (que haxa oportunidades para interactuar).

c) A existencia dun propósito estable.

Dúas condicións de funcionamento están integradas nesta proposi-

ción: que realmente existan propósitos institucionais definidos (de maneira que se faga explícito o compromiso colectivo con respecto á institución) e que os tales propósitos se manteñan no tempo (non se trata de estar a inventar cada ano novas iniciativas e a modifica-las orientacións do traballo institucional).

Esta é a función básica que, de realizarse en boas condicións, poden chegar a desempeña-lo PEC e mailo PCC no contexto español. Neste momento, moitos países están a potencia-los Proxectos formativos desenvolvidos polas escolas. Existe o claro convencemento de que estes constitúen un mecanismo fundamental para a mellora da calidade das escolas.

Pero tan importante como dispoñer dun documento institucional no que figure o proxecto formativo que se pretenda desenvolver é dotar a ese compromiso dunha certa estabilidade no tempo. Desta maneira lógrase un certo sosego nas actuacións institucionais. Os procesos de mellora iniciados deben consolidarse proporcionando a oportunidade de constatar se é que se vai efectivamente a mellor, de gozar das meleloras, de configurar un certo estilo institucional...

Por outra parte, cómpre salientar que calquera proceso de melloramento non é outra cousa ca un proceso de aprendizaxe, e que iso require tempo e práctica ata que chega efectivamente a consolidarse como ganancia definitiva. Nunca menos de 3-5 anos para cambios relevantes.

d) A recollida sistemática de datos e a investigación dos procesos.

A recollida de datos débena facer preferentemente cos propios profesores (o que non impide que este proceso de avaliación interna sistemática sexa solapado ou complementado con outros procesos de investigación externa). En si mesma, forma parte da implicación persoal na marcha da institución.

Unha das características básicas das experiencias de desenvolvemento da calidade en centros escolares é que se ateen ó principio de que calquera decisión debe basearse sempre en datos recollidos que a avalen. Por iso actúan sempre con lemas moi claros: “taking stock”, “data, data, data”, “please, give me evidence”...

A propia lóxica da recollida de datos esixe que os problemas teñan que pormenorizarse e illarse adecuadamente. Iso facilita a súa concreción e comprensión, así como a posibilidade de presentar propostas de solución dos mesmos.

e) O investimento en formación

Outro dos lemas clásicos nos programas de mellora das escolas (e das empresas) é o do “training, retraining and education”.

Trátase de outorgar unha gran relevancia á formación do persoal. E ademais, de priorizar nos programas de formación permanente aquel tipo de competencias que se refiren ós procesos máis relevantes para a institución no seu conxunto.

Os intereses persoais dos membros da comunidade educativa poden tamén ser atendidos; mais sempre subsidiariamente.

Este punto adquire unha especial relevancia no ámbito do funcionamento das escolas. Con frecuencia, os programas de formación dos profesores/as e do persoal en xeral, cando existen, adoitan estar orientados a resolver necesidades ou intereses particulares (cursos de formación na propia especialidade, realización de estudos para promocionarse a categorías profesionais superiores, mellora de certas competencias especializadas, etc.).

É de supoñer que se trata dun investimento formativo que ha resultar rendible no plano individual. Mais a melloría que destes programas de formación pode derivarse para o conxunto da escola non é imprescindible e, nos máis dos casos, resulta irrelevante.

Pola contra, se a formación se centra nas necesidades institucionais é máis probable que se produzan ganancias no conxunto da institución. Por exemplo: se queremos melloralas técnicas de estudio dos nosos alumnos/as e un grupo de profesores decide prepararse nese campo; ou se se fai un programa de actualización en novas tecnoloxías con vistas a incorporalas ó equipamento didáctico do centro... Nestes casos, o resultado da formación redonda directamente na calidade do funcionamento da escola no seu conxunto.

f) A combinación entre pracer e traballo

Csikszentmihalyi (1990) salientou que unha das condicións para ser bo o traballo é que nos sintamos ben no mesmo. O traballo como presión ou como castigo non só produce efectos destructivos sobre o propio traballador senón que afecta moi negativamente á súa produtividade e á calidade do seu traballo.

g) Boas relacións co entorno.

De maneira que se estea en condicións de aproveita-los recursos que o entorno ofrezca.

Esta comunicación aberta co entorno permite evita-lo enquistamento institucional e abre as escolas ás influencias dinamizadoras do marco socio-cultural onde a escola se move (teoría da continxencia institucional).

h) A posibilidade de dispoñer, se for preciso, de espazos e tempos para o desenvolvemento de "experiencias fortes" no ámbito das aprendizaxes

Con frecuencia, o que deixa unha pegada indeleble é unha experiencia puntual, unha ocasión para facer algo distinto pero moi envolvente, capaz de captar ó estudante e ós profesores en tódolos seus sentidos.

Sóse tratar, polo regular, de eventos que son capaces de integra-lo mundo dos coñecementos e das emocións, provocando un forte *shock* persoal, a pegada do cal permanece durante moito tempo.

Calquera de nós pode lembra-lo que realmente na escola foron feitos pntuais: a vista dun personaxe, unha película, un profesor/a con características especiais, unha experiencia de éxito, un período de prácticas.... Ás veces, esas oportunidades chegan a influír de maneira significativa no tipo de aprendizaxes que a un lle gustan, podendo mesmo predetermina-la orientación que ha seguir nos estudos ou na vida profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Csikszentmihalyi, M (1990) *Flow The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row, N York
- Gray, J (1990) "The quality of schooling frameworks for judgement", *British Journal of Educational Studies*, 38, 3, 204-223
- Harber, C (1992) "Effective and Ineffective Schools an International Perspective on the Role of Research", *Educational Management and Administration*, 20, 3, 161-16
- MEC (1993) "Centros educativos y calidad de la enseñanza Propuesta de actuación", *Comunidad Escolar*, s/d
- Murgatroyd, S (1992) "A New Frame for Management Schools total quality management (TQM)", *School Organization*, 12, 2, 175-200
- Purkey, S, e Smith, M (1983) "Effective Schools a review", *The Elementary School Journal*, 83, 4, 426-452
- Sato, K (1992) *La calidad en la Buena Administración*, Ministerio de Industria, Energía y Minería de Uruguay, Montevideo
- Schmoker, M, e Wilson, R B (1993) "Transforming Schools through Total Quality Education", *Pi, Delta, Kapan*, xaneiro, 389-395