



CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE LA GESTIÓN DE SUS PROCESOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE AMÉRICA

Manuel Villarruel Fuentes

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf>

Fecha de recepción: 1 de julio de 2010
Fecha de dictaminación: 26 agosto de 2010
Fecha de aceptación: 4 octubre de 2010



Los actuales modelos de desarrollo regional, estructurados bajo enfoques globalizadores, vinculados al logro efectivo de las cada vez más demandantes (pero legítimas) aspiraciones sociales, han propiciado que el interés se haya centrado en la mejora de los procesos que le definen e identifican. Es así como se concibe la estrecha vinculación que existe entre el sector empresarial y el educativo, condición que ha permitido el libre tránsito de los conceptos y premisas, en un ir y venir sistemático, al grado de que en estos momentos ambos sectores comparten una matriz semántica que les permite coincidir en un tiempo y espacio común.

Es bajo este contexto que el concepto de calidad se encuentra coligado con productos y servicios, lo que le ha permitido pasar de ser un adjetivo (se habla de producto, servicio o bien de calidad) a ser el concepto central de la cultura que rige los principios de gestión de ambas organizaciones (Duk y Narvarte, 2008). Incluso el concepto se ha visto concretado operativamente bajo las nociones que le identifican en la práctica, tales como control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total, todas deudoras de un mismo sentido teleológico.

Con todo ello, al parecer se soslaya, o se mira sólo con disimulo, el hecho de que cualquier definición de calidad es depositaria de un referente histórico, ideológico y político, tal como lo señala Duk y Narvarte (2008). Bajo esta perspectiva, es necesario insistir en que su proceso de explicación, pero sobre todo de comprensión, se vuelve una tarea compleja, nunca lineal, siempre integral y sistémica. En la educación no existen los atajos, como bien lo precisa García-Huidobro (2004). Por más que se insista en otorgar a los maestros, y a las instituciones en general, de los enseres necesarios (dotados de gran sofisticación: pizarrones electrónicos, computadoras, pantallas de plasma, libros en línea, etc.) para en teoría desplegar una práctica educativa eficaz, bajo estándares de desempeño que afirman haber aislado el algoritmo del éxito académico, el resultado será el mismo. Poco se puede alcanzar si no se piensa a la escuela como un todo organizado. Si se mira con cuidado, incluso sus propias políticas se encuentran impregnadas de la experiencia y saberes socialmente construidos, bajo cuyas normas muchas cosas pueden ser comprendidas.

Es por estas razones que se hace necesario diversificar las formas de abordar la realidad educativa, guardando una sana distancia con el viejo paradigma dominante, para adentrarse en las posibilidades de una visión perspectivista de lo educativo, en especial de aquello que se asume como *de calidad*. En el último de los casos el objetivo es el mismo: analizar la realidad para poder mejorarla. Pero no será posible alcanzar este ideal de bienestar común si se sigue insistiendo en copiar íntegramente procesos que no obedecen a contextos y situaciones apropiadas a las que se viven día a día en América Latina. Murrillo (2003a) lo explica así: "Suponer que los hallazgos encontrados en países con un contexto social, económico, cultural y educativo diferente al iberoamericano pueden ser transplantados inmediatamente a nuestra realidad, más que una ilusión, es un engaño..." (p.1). Con ello no se afirma que sean inútiles las experiencias de éxito documentadas en otros países, de lo que se trata es de analizar las escuelas propias y desde ahí proyectar su factibilidad.

Sobre esta vertiente, el propio Murrillo (2003a) destaca el concepto de Eficacia Escolar, la cual clarifica ampliamente, al definirla desde el plano de la investigación como los estudios empíricos que buscan, por un lado, conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro, conocer qué hace que una escuela sea eficaz. Dos objetivos deben ser considerados al pretender estudiar dicha eficacia (Murrillo, 2003b):

1. Valorar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas (consistencia entre áreas, estabilidad, eficacia diferencial y perdurabilidad).
2. Identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz.

Sobre la base de estas consideraciones, es que el presente documento tiene el propósito de tutelar un estudio orientado a analizar y reflexionar acerca de la realidad que se vive dentro de las Instituciones de Educación Superior en América Latina, bajo un enfoque cualitativo que busca, tal como lo refiere Navarro (2004), "...penetrar allí donde la política no llega sino como una resonancia o un mandato que es confrontado con el sentido común y los esquemas de interpretación de los individuos en cuanto actores y sujetos, es decir, en tanto miembros de una institucionalidad y de una comunidad..." (p.22). En los conceptos del propio autor "...es necesario aclarar que un estudio cualitativo no puede recomendar acciones de política argumentando estimaciones de tamaño del efecto ni de la probabilidad de afectar los resultados educacionales cuando se manipula una variable; pero puede escudriñar en el corazón del problema y puede preguntar sus razones..." (p. 23).

1. JUSTIFICACIÓN

Sobre esta necesidad de repensar los modelos de gestión de calidad, desde la óptica de quien los experimenta como realidad cotidiana, es que me permito sumarme a los esfuerzos emprendidos por otros autores (Bolívar, 1999; Sander, 1996; Pereiro, 2006; Luque de la Rosa, 2006) al tratar de asumir una postura herética (en tanto opinión o doctrina opuesta a la afirmación ortodoxa), en busca de ampliar las fronteras que limitan el entendimiento humano sobre el asunto a tratar. Aunado a ello, debo señalar dos aspectos que matizan el presente trabajo de reflexión conceptual: 1) el primero se relaciona con el grado de intención que subyace a todo hecho educativo, el cual no está exento en este transitar juicioso; 2) el segundo de ellos atañe al propio estilo discursivo con que se aborda la temática, el cual se sustenta en formular una pregunta acerca de un tema, para después discutirlo o debatirlo en su respuesta tradicional. Se espera que el debate que suscite lleve al lector a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior (mayéutica); todo ello en busca de alcanzar la confirmación de lo que Bernard Lonergan aseveró alguna vez: "...las preguntas son en realidad las expresiones naturales de la inteligencia humana, y que no surgen porque el individuo fue entrenado a hacerlo de cierta manera, sino que son la manifestación humana del deseo de saber..." (citado por Pira y Raudales, 2007:1).

Al final del día de lo que se trata es de atender las voces que dictan que ha llegado el momento de cuestionar en serio nuestros paradigmas educativos, en busca de concebir el logro de un hombre nuevo, una nueva sociedad, otra cultura (Rugaría, 2000).

2. EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Los Sistemas de Gestión de Calidad se esgrimen dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas como una alternativa de trabajo académico, cuyos objetivos son sistematizar los métodos y procedimientos administrativos, fomentar la cultura de servicio y capacitar al personal, en busca de la satisfacción del cliente (estudiante); todo ello bajo rígidos esquemas de racionalidad técnica, propia del modo de producción industrial. Dentro de su fundamento filosófico se destaca una particular definición de calidad, la cual asume como cierto que es a través del sistema que se logra la formación

integral del estudiante, alcanzando aprendizajes significativos derivados de la revisión constante de planes y programas de estudio, un esquema de evaluación cuantitativo y la planeación periódica de las actividades. Todo lo anterior basado en procesos estratégicos derivados principalmente de las normas establecidas por la Organización Internacional para la Estandarización, también llamada ISO (ISO proviene del griego *iso*, que significa igual) (Normas ISO, 2009). Concepción que de acuerdo con Costa (1996) y García (2009), subyace en las denominadas posturas eficientistas de la educación, bajo la premisa de tornar más eficiente un sistema (para este caso el educativo), al asumir que un esquema de trabajo puede funcionar sin importar la institución en la que se aplique, con lo que de entrada se ignora que la escuela típica no existe (Schmelkes, 1994), sobre todo en la educación superior, la cual se constituye en un sistema en proceso, con un alto grado de complejidad debido a la diversidad de intenciones, misiones, visiones, modelos educativos, formas de organización y participación de los actores que en ella coinciden (González, *et al.*, 2004).

Aunque a simple vista existe una clara tendencia internacional a sumarse a este nuevo paradigma de la calidad, lo cierto es que su implementación se ha visto franqueada por la natural resistencia del personal que labora en las instituciones educativas, quienes confrontan su propia cultura organizacional con los nuevos esquemas de trabajo administrativo, lo que deriva en una nueva vertiente de la "práctica de la resistencia", que bien podría remitir a los postulados de Foucault, entendidas como estrategias de oposición a una realidad que se asume como natural (Las Puertas de Babel, 2008). En este sentido, es el propio Giroux (1992) quien señala que "las resistencias" son todas aquellas conductas que manifiestan oposición frente a las estrategias externas (presentadas muchas veces como obligaciones cotidianas), que son impuestas a un grupo social y tienen por propósito fragmentar las formas de dominación (explícitas o implícitas) de cualquier sistema social. El término puede entenderse también como elemento de protección social, el cual opera en las personas, consciente o inconscientemente, lo que les lleva a tomar posición frente a las nuevas formas de abordar la realidad cotidiana; este bien puede ser el escenario que se está viviendo subrepticamente dentro de las IES y sobre el que bien vale la pena reflexionar.

3. LA REALIDAD QUE CONFRONTA

A casi dos décadas de haber iniciado en América Latina la inserción de lo que se ha dado en llamar "Sistema de Gestión de Calidad" (SGC) dentro de las Instituciones de Educación Superior, todavía persiste el debate en torno a las posibilidades reales de concretarlo en la práctica cotidiana. A pesar de las tan llevadas y traídas ventajas que su implementación traerá a la vida institucional, aún no es posible su justificación en términos del realismo que asume poseer, así como a las posibilidades de arraigo en el pensamiento y preconcepciones que acompañan a toda comunidad social. Es por ello que a continuación se establece una serie de consideraciones, las cuales pretenden aportar al debate de nivel, sin que ello las exima de su sentido crítico y visión analítica, derivada del necesario contrapeso que en cada ideología debe privar. Conuerdo con Armando Rugarcía cuando afirma que "...al considerar el hecho educativo se tiene que llegar, tarde o temprano, a sus causas. La causa de lo que hacemos es lo que creemos en función de lo que buscamos..." (Rugarcía, 1999:1).

Sobre estas bases iniciaré por aclarar que cualquier realidad, por certera que parezca, estará siempre supeditada a nuestra voluntad; nada puede estar exento de este principio ontológico. Tal como dijera alguna vez Gregory Bateson: "la realidad es cosa de fe" (Karam, 2007). Este aserto no deja lugar a dudas, lo que percibimos está en función de la vida emocional a la que nos debemos y en la que solemos

abreviar en cada recreación de lo que asumimos como real. Con base en esto, nada incluido en los distintos niveles del universo puede ser objetivo. De acuerdo con Heinz Von Foerster ninguna observación (entiéndase concepción de lo real) puede hacerse sin observador (Foerster, 1994). Como ejemplo baste un botón: el mar es visto de manera distinta por un niño, un marinero, un científico y un religioso; a la postre la realidad empieza siendo una alusión personal y termina convirtiéndose en una convención interpersonal. Basta con que muchos lo acepten así para que se asuma como cierto. Aquí radica la relatividad del universo.

Situándolo en el asunto que nos ocupa, el SGC pasa en su aceptación por al menos dos niveles de distinción: lo real y lo irreal. Sin duda dos hechos mentales cargados en principio de una psicología de la creencia (como acto de fe), hasta la más recalcitrante duda, pasando por la incredulidad y la ignorancia. Es precisamente este vertiginoso recorrido teórico de distinción lo que le provee de su relativismo, expresándose a través de diversos órdenes de la realidad; aquello a lo que William James designa como subuniversos (James, 1989). Dos preguntas pueden formularse en este momento: ¿Existe evidencia que asegure que el SGC funcionará en las IES, o es sólo la percepción ingenua de quien se dice observador imparcial? ¿O se trata acaso de un acto de fe, al que subyace el dominio de uno de los universos referidos líneas atrás? Si esto es así, otras preguntas son permisibles: ¿Es posible instaurar este "mundo real" sobre la conciencia colectiva de una tribu diferente? ¿Hasta dónde es posible la coexistencia pacífica entre dos cosmogonías encontradas? Antes de intentar responder a estas interrogantes, demos paso a nuevas disertaciones.

En un proceso de adquisición de nuevos saberes y certezas, donde la presencia del NO es necesaria para fines de pureza ideológica (negación entendida como la refinación de la verdad y no como su antítesis), es que se debe considerar en este análisis la posibilidad de que quienes estén propugnando por un sistema de calidad de tal envergadura, únicamente estén llevando el mundo de las relaciones ideales al de las relaciones físicas. Dicho de otra manera, transmutan de lo que desean que el mundo *sea* (ideal), hacia lo que para ellos *es* (real). Una especie de conjugación de mitos y creencias, de opiniones y certezas absolutas que configuran ídolos y fetiches, tales como la *eficacia*, *producto*, *proceso* y demás deidades; una absoluta "encarnación de la verdad". Quienes así se ostentan pasan por alto que los hechos puros y simples no existen (como ya se expresó anteriormente). Que tal como afirmara Protágoras, *en todas las cosas hay dos razones contrarias entre sí*.

Si nos acercamos al proceso de implementación del SGC, es posible entender por qué razón no ha podido ser totalmente aceptado por el grupo social a que está destinado. Quienes bajo las premisas de estar operando una estrategia totipotencial y omnipresente asumen como cierto que puede ser establecida *de facto* (sin tomar en cuenta que cualquier intento de esta índole no es sino una forma de situarse frente a la realidad), poseen la pretensión de atenerse al objeto como una referencia indiscutible, excusada de debates y contrariedades. A ello suele llamarse "ingenuidad". Esto convierte a toda la retahíla de axiomas de que consta el SGC, en simples enunciados que refieren al mundo tal como ellos lo ven y no tal como es; diferenciación epistemológica que bien valdría la pena explorar.

Es así como no existen bases para aceptar que una verdad idéntica para todos es posible; es decir, una forma de convivencia y entendimiento universal. Se trata de concebir ahora que la experiencia es el punto de entrada y salida de nuestras percepciones. Sólo a través de ellas es posible ascender a lo real. En este sentido: ¿Qué nos dice la experiencia mediata e inmediata en torno al SGC? ¿Qué antecedentes y posibles consecuentes podemos derivar de ella? Por aquí podríamos empezar un nuevo debate.

Bajo estos referentes es que se concibe al conflicto, derivado del deseo de instaurar el SGC, como una condición necesaria, sin que ello signifique abandonar pretensiones mayores, tales como encontrar las formas y los medios de generar espacios éticos, y por ende sociales, de compartir realidades comunes, mismos que garanticen el frágil equilibrio entre lo individual y lo colectivo. Alcanzar la mejor solución (que no la verdad inmersa en el sistema), a través de la reflexión crítica y no del absolutismo ramplón al que suele recurrirse cuando se habla a favor de él, permitirá consensuar acuerdos tácitos, deudores de códigos morales y de valores, que aunque siempre transitorios, condicionan y hacen posible una realidad común.

No se trata aquí de desacreditar de una manera simplista al SGC y sus posibilidades sociales de instauración dentro de las instituciones educativas. Eso sería por demás *bizarro*. Me asumo en total desacuerdo con las aseveraciones de Ferrer (2006), quien señala que debido a razones ideológicas, o simplemente por falta de información, el concepto "estándar" ha provocado cierta oposición *a priori* al interior de la comunidad educativa en América Latina. No es justificable que trivialice así el sentido crítico y reflexivo de toda una comunidad, que si bien es académica, también es intelectual. Descalificar el disenso sobre la base de afirmar que algunas opiniones adversas a los estándares están a veces bien justificadas pero otras, a su juicio, están basadas en concepciones erróneas de la función de estos instrumentos, de las políticas que los acompañan y principalmente de las metas que en realidad persiguen, es el ejemplo kantiano clásico de la aplicación de un "criterio general material de la verdad", el cual a todas luces no es posible, ya que para ser "criterio general" debe aplicar para todos los "objetos". Si para algunos de sus seguidores estas conclusiones pueden ser psicológicamente persuasivas, lo cierto es que lógicamente no lo son, lo que les acredita de acuerdo con Irving Marmor Copi y Cohen (1995) como falacias o sofismas.

Se trata por otro lado de sostener de principio, citando nuevamente a Protágoras, que el hombre es la medida de todas las cosas: *de las que existen, como existentes, de las que no existen, como no existentes*. En otras palabras: estamos condenados al significado. ¿Y que significado tiene para la comunidad que integra una institución educativa el SGC? Buena pregunta sin duda. Lástima que casi nadie se haya preocupado por contestarla.

No se debe soslayar que hacer del SGC un "objeto puro de conocimiento", parafraseando con Nietzsche, sería una peligrosa patraña conceptual (Nietzsche, 2003), un paralogismo para ser más exacto, cuando no una sofisma cargado de oscura intención. El propio Nietzsche asume que sólo existe un saber perspectivista, que depende de la voluntad del que observa, que pone en la mesa la totalidad de los afectos. Negar esto es, en sus palabras, "castrar el intelecto".

Y es en este esquema de esterilización intelectual que se explica cómo algunos personajes pretenden imponer su objetividad, sin darse cuenta que se trata tan sólo de una subjetividad *cuasi* dominante. Añorando a Descartes afirman categóricamente que la diversidad es un espejismo, carente de mérito. Que la experiencia no es tan valiosa como conductora hacia la realidad. Que concebir al hombre frente a los hechos no tiene sustento. Le apuestan a la "razón pura", al "camino recto", a "una sola verdad", asumiendo que siendo sólo una, aquel que la encuentre sabrá acerca de ella. Sumos sacerdotes del método al que afirman conocer y seguir, como diría Bordieu (Bordieu, 2003). Por ello abandonan toda reflexión y se dejan llevar por la lenitiva calma que ofrece el tálamo de su precaria epistemología del sujeto.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar este aporte, cabe enfatizar en que el conocimiento, como ahora lo sabemos, es una construcción que se supedita a la experiencia del sujeto. No basta con una sucesión de datos, cifras e información si no se le identifica con un problema; esto es lo que le da un valor de uso a cualquier modelo de trabajo que implique convivencia, tal como el SGC. Pero no de aquel que llega de tierras lejanas y que nada nos dice de nuestro entorno.

Sylvia Schmelkes lo definió de la siguiente manera: "...la educación verdadera es la que ocurre en el interior de cada sala de clases, en cada plantel educativo. Su calidad depende de la calidad de las relaciones que se establezcan entre las personas que ahí laboran, con los alumnos y con la comunidad inmediata a la que sirven. Por eso, la calidad de la educación sólo podrá mejorarse, en forma real, en la medida en que, desde cada plantel educativo se generen, de manera participada y compartida, las condiciones que ese plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a esos alumnos en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios..." (Schmelkes, 1994:5)

Es por ello que si no existe conexión entre las formas de asociación, de comunicación, de reconocimientos y desencuentros, de colaboración y rechazo entre los protagonistas, nada podrá instituirse, por mucho que se acompañe por veladas coacciones y descalificaciones ingenuas. El mayor problema en nuestros planteles educativos radica en llegar a entender que todo hombre y mujer tienen derecho a negar o afirmar, a elegir o rechazar, es decir, a valorar, tal como ya se ha hecho con respecto al SGC. Si a algunos les incomoda esta situación es ahora entendible. Ya David Hume señaló la falacia consistente en saltar campantemente del *ser* a la *norma*, de lo que *es* a lo que *debe ser* (Hume, 2007). Todo hombre y mujer se resistirá hasta el límite cuando su libertad, en cualquiera de sus formas, se vea comprometida. En esto han convertido al SGC, en la mítica espada de Demócles.

Ya en terrenos más pragmáticos, resulta curioso observar cómo al hablar del SGC dentro de las IES se soslaya la experiencia de quienes integran la comunidad docente; hecho por demás lamentable a la luz de lo antes esbozado. Sus argumentos son simples: afirman que la calidad de la educación no es fácilmente visible para los diferentes actores de la comunidad educativa ni para la sociedad en general, en comparación con otras actividades humanas en las que es más sencillo apreciar los resultados de lo que se hace (Ravela, 2003). Si esto fuera cierto, resultaría útil una verdadera socialización del sistema que partiera de corregir este desatino, aunque para ello se requiere de sensibilidad y talento, binomio que resultaría en la integración de comunidades de diálogo y de aprendizaje. Se dice fácil, pero a la fecha no existe congruencia entre el discurso oficial que se exhibe y los hechos concretos que definen el trabajo institucional dentro de los planteles educativos. Lo que es más: no existe congruencia entre el discurso y quienes lo enarbolan.

Es así como queda abierto el continuo espacio-tiempo para extender el debate y la reflexión, en espera de que ambos lleguen antes de que caiga la noche y no podamos "percibir" la realidad... aún con la nítida luz que el intelecto impone.

Cuando se habla de calidad en la educación no se debe pasar por alto que ésta debe ser la expresión viva de los valores, logros y aspiraciones a las que legítimamente tiene derecho una comunidad. Es esta calidad la que brida definición e identidad a una cultura que se expresa en lo cotidiano y que adquiere de sus protagonistas -maestros, estudiantes, autoridades y sociedad en general- los elementos que le confieren validez y legitimidad a través del tiempo y el espacio. Su pertinencia no está en los números, ni en los

diagnósticos que alimentan ideales de logro carentes de significado, sino en la voluntad de quienes aspiran a ser mejores y convergen en un proyecto común para lograrlo. La acreditación (y cualquier forma de evaluación), no son fines en sí mismos; son medios para impulsar el mejoramiento de la educación, pero sobre todo, de quienes la hacen posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P., J.C. Chamboredon y J.C. Passeron. (2003). El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI Editores.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "gestión de calidad total". *Aula de innovación educativa*, 83-84, PP. 77-82.
- Costa, M.E.L. Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en educación y su evaluación. *Revista iberoamericana de educación*. N° 10 (1996), pp. 79-99.
- Copi, M. I. y Cohen, C. (1995). *Introducción a la lógica*, México: Limusa-Noriega.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 137-156. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>. Consultado: 4 de octubre de 2010.
- Foerster, H. V. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrer, G. (2006). Estándares en Educación. Implicancias para su aplicación en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Editorial San Marino. 91 p.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- González, G. J., Galindo, M. N. E., Galindo, M. J.L., y Gold, M. M. (2004). Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación. Unión de Universidades de América Latina, A.C. CIEES/IESALC-UNESCO. 236 p.
- García, G. J. L. (2009). ¿Calidad educativa? Cuaderno de Materiales. Filosofía y Ciencias Humanas. Consultado el 15 de diciembre de 2009, en <http://www.filosofia.net/materiales/edunivmer/Calidedu.htm>.
- García-Huidobro, J. E. (2004). "Perspectivas", en García-Huidobro, Juan Eduardo (editor) (2004), Escuelas de calidad en condiciones de pobreza, pp. 262-267, Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de Desarrollo BID, Santiago.
- Hume, D. (2007). *Tratado de la naturaleza humana: ensayo para introducir el método del razonamiento experimental en los asuntos morales*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultado el 20 de diciembre de 2008 en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12360843229023509192513/index.htm>.
- James, W. (1989). *Principios de la Psicología*. Madrid. Daniel Jorro. En: Idea del constructivismo, López, P. R. Consultado el 19 de diciembre de 2008 en: <http://www.periodismo.uchile.cl/cursos/psicologia/constructivismo.pdf>.

- Karam, T. (2007). Epistemología y Comunicación en la obra de Gregory Bateson". *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 3, Primavera 2007. Consultado el 10 de diciembre de 2008 en: <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=03a07>.
- Las puertas de babel. El estructuralismo de Michel Foucault. Consultado el 20 de diciembre de 2008 en: www.puertasdebabel.com.
- Luque de la Rosa, A. (2006). Construyendo un sistema educativo de calidad para la sociedad del siglo XXI. *Educación y Futuro Digital*. Consultado el 20 de enero de 2010 en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/junio06/antonioluque.pdf>.
- Nietzsche, F. Autores selectos. (2003). México: Grupo Editorial TOMO I.
- Murillo, F.J. (2003a) Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, núm. 1.
- Murillo, F.J. (2003b). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Normas ISO 9000. Consultado el 18 de diciembre de 2009 en: <http://www.normas9000.com/que-es-iso-9000.html>.
- Navarro, N. L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. 232 p.
- Pereiro, J. Reflexiones sobre la utilidad de ISO 9001. Consultado el 23 de noviembre de 2009 en: http://www.portalcalidad.com/articulos/57-reflexiones_sobre_utilidad_iso_9001.
- Pira, M. V. y Raudales, K. (2007). El método trascendental de Bernard Lonergan. Facultad de Ingeniería - Universidad Rafael Landívar Boletín Electrónico No. 07. Consultado el 17 de enero de 2010 en: http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_07_BAS05.pdf.
- Ravela, P. Sistemas Nacionales de Evaluación de Aprendizajes. En: *Revista Magisterio, educación y pedagogía*. Bogotá, D.C., mayo de 2003. p. 11.
- Rugarcía, T. A. El culto al conocimiento y la formación de ingenieros. *Ingenierías*. Abril-Junio 2000.Vo. III, No. 7.
- Rugarcía, T. A. Las prácticas y los procesos educativos. *Didac* 90 (16), 1999. pp. 2-6.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. *Colección INTERAMERI Collection*. Serie Educativa. OEA/OAS. 94 p.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel.