

**UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA**  
**COMUNICACIÓN**

Educación y Calidad  
Algunas claves para la mejora educativa en un centro  
de Educación Obligatoria

**1ª EDICIÓN**

**MÁSTER OFICIAL EN GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS  
EDUCATIVOS**

**CURSO 2012-2013**

Trabajo fin de Máster:

Presentado por:

D. Carlos Ignacio Baeza Avallone

Dirigido por:

D. Juan Julián Navarro

Valencia, 15 de noviembre de 2012

## RESUMEN

Pretender la mejora de la educación es algo que cualquier persona entiende como positiva y necesario y, en muchas ocasiones, urgente. Los equipos directivos de los centros docentes, ante un panorama de la educación que no responde a las expectativas en ella puestas vienen buscando en los últimos años medios por los que conseguir esta mejora. Este deseo expresado en términos de *calidad de la educación* o *educación de calidad* no es el referente preciso que haga avanzar la educación hacia cotas cada vez mejores, pues desde su aparición explícita en el terreno de la educación ha estado sujeto a significados distintos y se ha orientado hacia objetivos diversos. Algunas de las iniciativas de más envergadura en este terreno, el de la calidad educativa, se han adjudicado el término pero han equivocado el objeto creando así un *escenario paradójico*. Se necesita, pues, un marco desde el que mirar la educación como el sistema que es. Esta visión sistémica de la educación, sus interrelaciones y sus sinergias pueden ser un marco útil para poder utilizar el término calidad aplicado a la educación (si es que la educación necesita del tal adjetivo) en un sentido que propicie la claridad necesaria. Esto debe ser el punto de partida para que los agentes educativos (cuerpo de docentes, familias y otras personas implicadas), emprendan un camino de formación que posibilite en un centro una praxis educativa orientada hacia el fin propio de la educación.

## ABSTRACT

To pretend an improvement of education is something that anybody understands as positive and necessary, and in many cases, urgent. Management staff on educational centers face an educative panorama that do not respond to expectations on the system itself and they are looking for new means to obtain the improvement required. This desire expressed in terms of *quality of education* or *education of quality* is not the precise referent that makes evolve education towards higher scores, due that since its implementation in educational sector, it has been linked to different meanings and oriented to diverse aims. Some of the largest initiatives in this field, the quality of education, have used the term but have mistaken the objective, creating a *paradoxical scenario*. It is needed a frame where to see the education as a system. This systemic vision of education, their interconnections and their synergies can be a useful frame in order to use the term quality applied to education (if education needs such adjective) in a sense that contributes to a needed clarity. This must be the starting point for educational agents (docent bodies, families and other people implicated) to develop a training way in a center that enables an educative praxis oriented towards the aim of education by itself.

## Índice

1.	Introducción	4
1.1.	Objetivos	10
2.	Calidad, ¿qué calidad?	11
	Calidad en la literatura especializada	12
	La calidad educativa y los sistemas de gestión de calidad	22
	Comentarios al presente apartado	29
2.1.	Educación	37
3.	Proyecto colegial para el desarrollo del proyecto educativo	58
3.1.	Desde la visión sistémica de la educación.	58
3.1.1.	Dimensión trascendente	59
3.1.2.	Dimensión metodológico-relacional	60
	Personal docente	60
	Familias	61
3.1.1.	Dimensión física	63
4.	Conclusión	64
5.	Bibliografía y fuentes	66

## 1. Introducción

A lo largo del período formativo del máster que finaliza con el presente trabajo hemos tenido oportunidad de estudiar distintos aspectos que intervienen, confluyen y condicionan la tarea de gestionar y dirigir centros educativos. Entre otros han sido asuntos económicos, de innovación educativa, de relación del centro con las familias; cuestiones de marketing, realidad directiva y función de la gestión,...etc. Todos estos temas, y otros no nombrados, son, en mi opinión, pertinentes con los fines y objetivos que debe perseguir un máster de estas características. Pero además, no sólo son objetivos pertinentes al máster sino que deberían ser objeto de estudio para cualquier persona que desee conocer, o dedicarse, a la función directiva. E incluso para aquellos docentes que no tengan previsto hacerlo, pues una perspectiva global, aunque aproximada, de la complejidad que supone un centro educativo más allá de la función docente puede crear una cultura de colaboración y un clima institucional, al menos de equipo, que puede ser factor de calidad en no pocas ocasiones.

Si tuviésemos que sintetizar los diversos objetivos de cada módulo y materia en un solo fin, podría decirse, sin miedo a equivocarse, que éste es la formación de docentes capaces de gestionar de manera eficiente un centro educativo. La eficiencia de cualquier tarea o empresa es hacer bien lo que se pretende hacer; en otros términos, hacer con calidad lo que se hace. Y en un centro educativo esta calidad no puede ser otra que la calidad educativa: *cualquier calidad* que se pretenda, tendrá como fin aquella. Es decir, la calidad de la dirección del centro, la calidad en la gestión de lo que se hace y de las personas que lo hacen, la calidad en el uso de los medio materiales y económicos que posibilitan lo anterior, etc. lo que buscan en último término, o deberían buscar, es la calidad educativa. Dicho de otro modo, “la calidad educativa será de más calidad” (si se me permite la expresión –quizá más adelante pueda entenderse esta aparente redundancia) si se dirige con calidad,

si se gestionan los recursos con calidad, si se dirigen los equipos con calidad, si se gasta el dinero con calidad,...Creo que en esto podemos estar todos de acuerdo. La calidad es el fin.

Hemos llegado con esto a uno de los puntos nucleares de este trabajo. El término *calidad* está cada vez más presente en el ámbito educativo. Desde las pretensiones manifiestas de los docentes, hasta novedades legislativas, pasando por cualquier curso de formación, por las expectativas de las familias, las formulaciones de proyectos, de objetivos, de planes estratégicos, así como las exigencias y pretensiones de todos los agentes sociales, etc. vienen expresadas como deseos de calidad educativa o como temor a que la educación se quede sin aquella. Aquí también vamos a estar todos de acuerdo. Al menos, *a priori*. ¿Quién no estará de acuerdo en que la calidad en la educación es algo a lo que no podemos renunciar? O de otro modo, ¿qué medidas no tomaremos para conseguir ofrecer una educación de calidad? ¿Cómo va, el legislador, a dejar de pretender y decir que la oferta educativa debe ser una oferta de calidad? De hecho el borrador del anteproyecto de la futura nueva ley de educación lo deja manifiesto en su mismo nombre, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. Evidentemente, el nombre en su formulación tendrá un criterio político o, mejor, de lo correctamente político pero nótese cómo si introducir el término *calidad* junto al término *educación* puede introducir (de hecho lo ha introducido) cierta confusión, hablar de mejorar la calidad puede volver a ser motivo de confusión. Lo veremos más adelante. Si se traslada la mirada ahora desde el legislador hasta el ciudadano, se ve curiosamente, cómo, con motivo de los recortes presupuestarios que también están afectando a la educación, el temor de los ciudadanos, y sus exigencias, se originan en la posible pérdida de calidad educativa. No se trata tanto de perder la gratuidad sobre este derecho, o la pérdida misma del derecho –cosa por otra parte inaudita- sino a que el servicio educativo sea recibido sin la suficiente calidad. (Esto, veremos más adelante, pone de manifiesto una de las concepciones que

subyacen a la expresión *calidad educativa*<sup>1</sup>. De la misma manera, familias, asociaciones de padres, agrupaciones de docentes y las mismas patronales de la educación manifiestan –de diversas maneras, evidentemente– su preocupación por asegurar una educación de calidad.

Sin embargo, la incorporación del término al mundo de la educación es relativamente reciente. Además, estamos ante un concepto cuyo significado es controvertido por poco claro, en ocasiones contradictorio, y casi siempre parcial. Es decir, lo más habitual es que cuando se habla de calidad educativa se utilice referido a un aspecto de la misma. En la situación referida en el párrafo anterior es evidente que el término calidad está directamente relacionado con la cantidad de recursos. Ante esa misma situación, por ejemplo, las autoridades educativas se defienden alegando que la calidad estará en el uso de los recursos, no en la cantidad de los mismos. Los docentes reclamarán, además de recursos, formación y medios; los titulares y directores de los centros tendrán puestas las miras en la calidad de la gestión, etc. Además del uso parcial del término, una de las cuestiones que más propician la confusión con respecto a su significación es la aparición de una serie de supuestos sinónimos. El caso más evidente es el de *innovación educativa*. La expresión aparece asociado con *calidad educativa* en lo que parece un binomio inseparable por ser tratados como fenómenos semejantes o por tener a la innovación como condición para la calidad. Esto, que en otros campos es algo tan obvio, en el terreno educativo hay que tratarlo con prudencia. Me explico; en el campo del diseño, por ejemplo, el término innovación sí que es de manera implícita sinónimo de calidad pues cualquier innovación que no tenga aparejado un incremento de la calidad del producto, no es considerada como innovación. Podríamos pensar que en educación se trata de lo mismo. Sin embargo, entre otras muchas otras cuestiones, la calidad en el terreno del diseño, o del comercio o la industria, es un fenómeno que se cuantifica con relativa facilidad, pues estará referida al fin que se persigue –

---

<sup>1</sup> Se trata de una calidad que se basa en los recursos materiales.

incremento de ventas-, mientras que en educación cuantificar la calidad es una cuestión mucho más compleja (si es que tal cosa se puede hacer).

El presente trabajo trata de la calidad en la educación. Pretende, precisamente, aportar elementos que ayuden a clarificar la idea de calidad educativa. Para ello, en un primer apartado, se realizará una pequeña pesquisa del término calidad, y se tratará de averiguar de dónde surge y cómo se ha introducido recientemente en el ámbito educativo el término. Por ser la educación un fenómeno altamente complejo y con el fin de ahondar en la clarificación de lo que se está tratando, se presentará una herramienta teórica de análisis que ayude a entender la complejidad del hecho educativo, sus múltiples elementos y sus relaciones, de modo que se pueda tener una visión general de la educación como sistema. Esta visión general y sistémica de la educación será marco desde el que realizar un análisis de cuestiones que debe tenerse en cuenta para es la educación y su mejora. Aunque no se haga aquí, esta herramienta pretende ser, asimismo, válida también para analizar otros términos y fenómenos que en la actualidad están muy en boga. Este apartado ocupará la mayor parte del trabajo.

Posteriormente, se pasará según el esquema propuesto, presentar algunas iniciativas que en un centro educativo son condiciones para la consecución de los objetivos de un centro: el equipo docente y las familias. La formación y renovación de los equipos docentes en función de los objetivos del centro es una de las claves que hay que abordar para optimizar el funcionamiento de un centro. Igualmente, las familias deben ser parte activa y eficaz en el desarrollo y consecución de los objetivos del proyecto educativo de un centro. Esta formación se presentará según la estructura de la herramienta de análisis y procurando que este planteamiento sea sobradamente conocido. Saber establecer el vínculo entre las expectativas de las familias y la oferta

educativa del centro será otro de los núcleos en que deba basarse la consecución de los objetivos educativos del centro.

El interés por la calidad educativa y el motivo por el que se realiza este trabajo tienen que ver con la experiencia como docente y directivo en varios centros educativos. En las dos últimas décadas y media se han visto grandes transformaciones en el ámbito de los centros docentes y de la educación en general que no han llegado a conseguir los resultados deseados. La aparición en el escenario educativo de los sistemas de gestión de calidad, en muchos casos de centros dedicados a la enseñanza obligatoria, ha supuesto gran dosis de confusión y agobio para los docentes. Por ello, puede ser de interés plantear una reflexión sobre la cuestión en los términos que se han descrito en párrafos anteriores. El valor que pueda tener el presente trabajo vendrá de su virtualidad para abrir, en realidad reabrir, una mirada reflexiva sobre la educación que se salga de la perspectiva desde la que, hace ya algunos años, vienen analizándose y diseñándose los hechos y las acciones en el ámbito de la educación obligatoria.

Para acabar la introducción debe dejarse clara, también, una cuestión de *posicionamiento*. Paso a aclarar esto.

En la mayoría de los módulos y las materias más directamente relacionadas con la gestión se utiliza un lenguaje y se hace referencia a acciones, materiales, recursos y herramientas que responden a un planteamiento de muy reciente incorporación al ámbito de la educación e incluso, me atrevería a decir, que en ocasiones ajeno a la educación o, al menos, ajenas a la tradición educativa de hasta hace un par de décadas. Me estoy refiriendo a los sistemas de gestión de calidad. Primero en el ámbito universitario, desde hace un par de décadas, y más recientemente en la educación no universitaria han sido asumidos desde las instituciones educativas estos sistemas de gestión como medio de asegurar la calidad educativa de sus

---

centros. Así, sustituyendo términos como carácter propio, ideario, proyecto educativo, programación anual, PGA, programación de aula, evaluación, proyectos de ciclo o etapa, mejora de la docencia, jefe de estudios, memoria anual, etc. es habitual que entre los docentes se hable con toda naturalidad y de forma habitual, de *la misión, la visión y los valores, del plan estratégico, de planes anuales o bianuales de mejora, de informes de revisión,...* Además de la aparición de otros términos, nuevos en la educación y que no tienen mucho que ver con la misma o por lo menos con la actividad cotidiana de un centro (esta es la apreciación que tienen muchos de los docentes de las etapas obligatorias) como son *objetivos de calidad, objetivos estratégicos, planes para el seguimiento y la medición, procesos clave o de soporte, propietarios de procesos, registros de calidad, coordinador de calidad, auditorías internas, auditorías externas, incidencias, no conformidades, certificaciones, modelos ISO o EFQM, etc.*

Más allá de una terminología, mediante estos sistemas de gestión, se ha introducido una perspectiva de la tarea educativa que ha provocado la aparición de un escenario paradójico, pues lo que pretende ser el medio para el adecuado desarrollo de lo educativo, en ocasiones ha pasado a convertirse en el fin.

De forma deliberada, se ha intentado que el trabajo se separe de toda esta terminología por, como se ha dicho, llevar implícita una perspectiva de la educación diferente a la que se pretende presentar. No es objeto de este trabajo hacer una crítica de estos sistemas ni de desautorizar a quienes hacen uso de ellos en su tarea de gestión y dirección; si bien es verdad que desde el planteamiento que se pretende presentar este tipo de sistemas se ponen manifiestamente en duda en algunas de sus aspectos más relevantes.

## 1.1. Objetivos

Los objetivos del presente trabajo pueden formularse como sigue.

1. Ayudar a tomar conciencia de cierta confusión que existe en torno a la expresión *calidad educativa*.
2. Exponer una somera pesquisa realizada en torno al término calidad en el terreno educativo.
3. Ayudar a comprender cómo el término calidad en muchas ocasiones ha sido permeado al ámbito educativo desde otros ámbitos sociales influyendo de forma notable tanto en la idea que de educación se tiene como en el mismo quehacer educativo.
4. Exponer un esquema analítico que proporcione una visión sistémica de la educación que ayude a hacer avanzar el concepto de calidad educativa desde el mismo ámbito educativo.
5. Según esta visión de la educación como sistema y de conceptos como el de educación, calidad educativa y otros que sean propuestos en el esquema nombrado presentar brevemente las bases para un virtual proyecto de mejora de la educación que tenga como fin, precisamente, avanzar en prácticas de calidad; o de otro modo, y subiéndonos ya a la perspectiva del trabajo, avanzar en prácticas propiamente educativas.

## 2. Calidad, ¿qué calidad?

Si como se decía en la introducción, conseguir la calidad en la educación es el fin aceptado de manera unánime de cuantas acciones, gestiones y novedades se propongan, no es menos verdad el desacuerdo y confusión que entorno a la significación del mismo existe. Cualquier perspectiva desde la que nos acerquemos a la educación en la actualidad habla de calidad. Esta misma diversidad de miras hacia la educación ya nos hace intuir el desacuerdo que existe alrededor de la idea de calidad educativa.

Se habla de calidad educativa desde la gestión de centros, desde el uso de materiales didácticos, desde la cantidad de recursos disponibles, desde la integración de tecnologías de información y comunicación, desde la innovación docente, desde la formación del profesorado, desde el posicionamiento en diversos rankings o estudios de resultados y rendimiento; además, evidentemente, de que cada modelo educativo habla de la calidad educativa desde el paradigma en el que se encuadra.

En definitiva se trataría de aclarar el significado del término antes de ponernos a trabajar con él. Muncio Fernández<sup>2</sup> sintetiza muy bien esta cuestión al decir sobre la calidad en el ámbito educativo que *“No es un concepto sencillo, aunque a veces pueda parecerlo, porque casi siempre lleva implícita una elección previa de los significados.”* (2001; pág. 101). El asunto se complica todavía más pues en ocasiones, como el mismo autor escribe, del término se hace un uso interesado con el fin de justificar una postura de la que se parte *a priori*; *“utilizados de manera confusa –dice Muncio Fernández refiriéndose a la calidad y a la evaluación– para justificar, más que aclarar, los propios intereses o las argumentaciones técnicas de los agentes sociales.”*

---

<sup>2</sup> Pedro Muncio Fernández en *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*, Pérez Juste et alii. 2001, Narcea Ediciones.

---

Así pues, se seguirá realizando una pequeña pesquisa de la aparición uso de los términos educación y calidad que proporcionen perspectiva de lo dicho.

Se espera que la pesquisa que se ha realizado en torno al término calidad pueda facilitar un escenario en el que, por diverso y en ocasiones antagónico, posibilite un mayor contraste con las cuestiones referidas a la educación, a la visión sistémica de la misma y a una aproximación al mismo término calidad. Como se ha comentado en la introducción y en los objetivos del trabajo, ser conscientes del matiz “*eficientista*” que puede tener la expresión calidad educativa o de su puesta en escena desde una perspectiva positivista pueden ayudar a comprender mejor, por contraste, la visión de educación y de calidad educativa que se quieren presentar.

### *Calidad en la literatura especializada<sup>3</sup>*

De forma habitual, a partir de la segunda mitad del siglo XX se viene hablando de la calidad de la educación, pero no será hasta los inicios de la década de los setenta en que se comience en España a tratarse el asunto como tema de estudio y debate en los círculos especializados. Como ejemplo, sirvan los distintos congresos y estudios pedagógicos que desde el principio de la década y a lo largo de toda ella se sucederán de manera regular.

---

<sup>3</sup> Se ha omitido deliberadamente un rastreo por la legislación educativa por no ser tan relevante para el planteamiento que se sigue y por las limitaciones de espacio del trabajo. Sin embargo, quiere dejarse constancia del interés creciente por el asunto de la calidad educativa manifestado en la progresiva aparición en la legislación. Desde la Ley Moyano en la que no aparece el término en ninguna ocasión, pasando por la Ley de Villar Palasí en la que aparece referida a la formación universitaria (en el marco internacional ya se había puesto en juego el término) y por la LOGSE que se atreve ya a definir las condiciones de la calidad, para llegar al actual anteproyecto de ley que la incorpora en el título, hay un largo recorrido en el posicionamiento respecto del asunto.

---

Al inicio de la siguiente década, en 1981, Víctor García Hoz, en un manual de obligada referencia, hablaba de la calidad como el problema que tenía planteado en ese momento la educación. Esto lo situaba en un contexto en el que la universalización de la educación en España estaba ya conseguida (casi conseguida) y la calidad de la misma era el siguiente logro a conquistar. No obstante lo anterior, el mismo autor reconoce, que pese a la novedad del término, se trata de una cuestión inherente a la misma educación desde su origen (García Hoz, 1981: 9)<sup>4</sup>:

“La calidad<sup>5</sup> de la educación, expresión de cuño reciente pero que responde a una aspiración tan vieja como la educación misma, parece que deber ser estudiada con el fin de alcanzar un concepto lo más claro posible de lo que la educación sea y de sus implicaciones tanto en el pensamiento cuanto en la realidad educativa.”

Al realizar García Hoz esta reflexión sobre que educación y calidad, de forma implícita, siempre han ido de la mano, y que el estudio de la segunda interesa para completar el concepto de la primera está haciendo referencia a un problema muy concreto. El término calidad había saltado al panorama educativo desde instancias políticas. Es decir, fue desde el ámbito de la política educativa y la programación educativa desde donde se promocionó el término al que se le dio un contenido netamente técnico informado por la tarea propia de economistas y sociólogos. De esta manera quedaba el término ligado a aspectos de planificación educativa de carácter puramente cuantitativo<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> *Ibidem*; pág.: 10.

<sup>5</sup> Nótese que al hablar García Hoz y García Garrido de *calidad* lo hacen en sentido diverso al que ellos mismos identifican en los postulados que pretenden cambiar.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág.:25.

¿Por qué se plantea esta cuestión como un problema? El problema consistía en que en este estado de cosas, los docentes, a decir de ellos, quedaban relegados en esta tarea de planificar la educación a un segundo plano, por detrás de los “técnicos de la educación”. Y precisamente los docentes, directos implicados en el asunto, reclamaban un espacio para poder también ellos avanzar en un concepto de calidad que estuviera más acorde con el objeto de la educación. Precisamente, el quinto Congreso Nacional de Pedagogía, realizado en Madrid en el año 1972 fue presentado con el lema de “La reforma cualitativa de la educación”. Se pretendía sacar a escena una visión cualitativa de la educación que ayudara a abordar aspectos de más hondo calado que aquellos sobre los que desde la política educativa se estaban poniendo las miras. En palabras de García Garrido<sup>7</sup>, refiriéndose al mencionado congreso, “...cuya oportunidad era evidente después de observar los derroteros meramente cuantitativos y superficiales a los que ya amenazaba entregarse la tan acariciada reforma de 1970.” Él mismo, se refiere y recoge unas palabras escritas por García Hoz en la obra en el que se recopilan los trabajos del congreso, que expresan a la perfección la situación referida:

“...al lado de los problemas cuantitativos están aquellos que se refieren al qué y al cómo de la educación, a sus contenidos y a sus técnicas, al modo de lograr los objetivos incluidos dentro de las finalidades de la educación, a las actividades que alumnos y profesores deben realizar para que la educación desemboque en la formación de hombres capaces de gobernar su propia existencia y de colaborar eficazmente en la construcción de la sociedad. Problemas que desbordan los aspectos puramente cuantitativos para entrar en el terreno de la cualidad o, para utilizar un lenguaje más en boga, de la calidad de la educación. Y éste es el trabajo propio de los profesionales de la

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág.:25.

educación. En realidad éstos son los auténticos problemas educativos que necesita resolver una reforma.<sup>8</sup>

Así pues, mientras desde instancias políticas y de planificación educativa se hablaba de “una calidad” referida a asuntos cuantificables, los propios actores de la educación hablaban y aspiraban a “otra calidad” más relacionada con los ámbitos propios del quehacer educativo. Esta situación, una vez más García Garrido, la expresa muy bien al advertir que la procedencia del término se origina y propaga desde el terreno de la política educativa si bien puede ser asumido en cualquier otro ámbito de la educación; pero esto traerá a escena el problema que se está planteando: de partida estamos hablando ya de dos perspectivas de lo que es calidad en educación y cada una de ellas parte, a su vez, de una visión paradigmática distinta.

*“Hace ya muchos años en los ambientes educativos viene haciéndose referencia a la calidad de la educación, incluyéndose en esta expresión un conjunto de aspectos no demasiado concreto cuyo único denominador común es el de no ser fácilmente cuantificables.*

*Aunque, por supuesto, la expresión tiene plena aplicabilidad en muchas parcelas de la teoría y de la práctica educativa, no estará de más recordar que su nacimiento y posterior expansión tuvieron lugar dentro de las esferas de pensamiento más relacionadas con la política educativa. La calidad de la educación –la que proponen los profesionales de la educación, no la de los tecnólogos– fue, sobre todo, una aspiración que venía a oponerse a algunos excesos planificadores, o por lo menos a completar y equilibrar la creciente y simplista tendencia a considerar que*

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, pág.:25. Dada la buena descripción que suponen estas palabras de García Hoz, García Garrido las utiliza tanto en la obra ya citada y como en otra posterior titulada *Problemas mundiales de la Educación. Nuevas perspectivas*, 1992. Madrid, DYKINSON

*los problemas básicos de la política educativa eran problemas de número.”*

Philip H. Coombs queriendo aportar claridad en este choque de paradigmas intenta revalorizar el enfoque cualitativo haciendo algunas sugerencias que le aporten el necesario estatus científico. En la obra ya citada de García Hoz y García Garrido, éste último toma la siguiente cita de Coombs:

"conviene quitar a la expresión 'aspectos cualitativos' todo lo que denote una apreciación de valor y no utilizarla más que en su acepción neutra y descriptiva, para designar todos los cambios, sean los que sean, aportados a un sistema de educación, a excepción de los cambios de simple dimensión".

La situación descrita no se sustrae a la problemática general de las ciencias sociales en ese momento, y aun en el actual. Es muy común en la literatura especializada encontrar esta confrontación entre los paradigmas científicos en torno a la validez epistemológica del enfoque cualitativo. En realidad, no será hasta ya adentrados en la segunda mitad del siglo XX, que a las ciencias sociales se les reconozca el estatus científico en base a su capacidad para medir fenómenos y generalizar conocimientos<sup>9</sup>. Sin embargo, el asunto va más allá pues no se trata de acogerse a los postulados y condicionamientos del paradigma cuantitativo si no de ajustar el método al objeto de estudio, y por tanto a los fines. Es decir, el objeto de estudio nos marca una modalidad del método científico y también su finalidad. Piénsese que mientras el planteamiento cuantitativo persigue explicar en sus causas y efectos, el cualitativo va a pretender fundamentalmente describir situaciones y

---

<sup>9</sup> Navas Ara, M<sup>a</sup> José (coordinadora). (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación en psicología*. Madrid, UNED.

comprender significados de las mismas. A este marco, habría que añadir que el fracaso de la educación, a decir de algunos autores,<sup>10</sup> que se puso de manifiesto en las últimas décadas del siglo XX, pone las bases para la búsqueda y aparición de otros paradigmas que posibiliten un verdadero avance en la cuestión de la educación y de su calidad. Me estoy refiriendo al paradigma sociocrítico, o crítico, o de investigación-acción, según qué autores.

Este paradigma que se ha consolidando en las ciencias sociales como un nuevo modo de *hacer ciencia*, está basado en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y han sido autores como Marcuse, Adorno y otros los que la han hecho avanzar. Naval (2008, pág.:111), en una descripción somera del mencionado paradigma dice que

“...el fenómeno educativo se entiende como sistema de acción social, tal y como se configura en instituciones, funciones, políticas, etc. en este caso, el fin de la teoría crítica no es la contrastación de leyes, sino la emancipación humana, en la que su función será comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir transformando el mundo, no solo describirlo.”

Aunque existe abundante literatura al respecto y se han recogido experiencias no tiene todavía la difusión y la acogida que cabría esperar. A la base de ello puede haber diversas razones. De una parte está su juventud; piénsese que la investigación-acción surge como medio de investigación y renovación educativas en la década de los ochenta (si bien la Teoría Crítica tiene su origen en la década de los veinte). Otro factor, a mi entender, es que precisamente por su origen ideológico su conocimiento y uso ha estado restringido a sectores educativos muy concretos.

---

<sup>10</sup> Avanzini, G. (1990). La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica

---

También durante este período, mediados de la segunda mitad del siglo XX, salta a la escena de la actividad investigadora lo que se conoce como la investigación evaluativa que se configura en una parcela de relevancia en todos los ámbitos científicos, especialmente en las ciencias sociales y de manera particular en la educación. Según Escudero Escorza su aparición en el panorama de las ciencias sociales tiene lugar

“como respuesta obligada a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, acciones, planes, programas, instituciones y sistemas en los que se apoyan las sociedades modernas para desarrollarse y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos.”<sup>11</sup>

No obstante, anotaremos simplemente que las propuestas más extendidas como posible solución a esta situación pasan por el uso compartido de los distintos paradigmas y presentan alternativas mediante diseños múltimétodos como la complementación, la combinación o la triangulación. Otros autores hablan de una verdadera fusión de paradigmas del que resultaría todavía uno distinto a los presentados. Así, Escudero Escorza, recoge lo que Fishman viene a denominar el *paradigma pragmático* que Escudero Escorza describe de la siguiente manera.

“El nuevo paradigma, orientado hacia la resolución práctica de problemas, tiene, al igual que el hermenéutico, su apoyo en el construccionismo social, pero usa métodos cuantitativos como el experimental, así como indicadores de funcionamiento que apoyen el diseño de intervenciones eficaces. Siguiendo los principios del pragmatismo y el contextualismo, el paradigma pragmático se orienta hacia el logro de programas y proyectos que «funcionen bien» dentro de

---

<sup>11</sup> Escudero Escorza, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Pág.: 14.

---

un contexto real particular. En el paradigma pragmático ya no es el propósito fundamental la descripción y construcción teóricas, sino la toma de decisiones para la gestión y la planificación, la solución de problemas y la construcción práctica de programas, dentro de la tradición investigadora aplicada<sup>12</sup>.”

Otra postura, es la que postula un uso paradigmático acomodado al objeto de estudio. Concepción Naval, que ha realizado interesantes estudios al respecto, recoge el asunto general del verdadero estatus de los paradigmas cuantitativos y cualitativos para defender esta postura como solución a la encrucijada de la que hablamos:

“Un tema recurrente que se ha planteado en la investigación educativa es la conveniencia o no de utilizar el ‘método científico’, tal como lo entienden las ciencias positivas o empírico-experimentales, siendo frecuente en determinados contextos, la propuesta dicotómica (falsos dualismos) de elegir entre lo descriptivo y lo normativo o interpretativo, entre la explicación y la comprensión, lo objetivo y lo subjetivo, lo cuantitativo y lo cualitativo, olvidando la necesaria acomodación a la naturaleza del objeto de estudio y sosteniendo, a veces, un concepto de ciencia forzado para las ciencias humanas y sociales.”<sup>13</sup>

Aunque muy incompleta, considérese suficiente la descripción de esta situación de “encrucijada paradigmática” para acercarnos a la diversidad de posibilidades que la expresión *calidad de la educación* ha venido adoptando

---

<sup>12</sup> Escudero Escorza, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

<sup>13</sup> Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona, EUNSA.

desde que apareciera como concepto explícito en el campo de la educación hasta nuestros días.

Además de la problemática situación de encrucijada de paradigmas, parece relevante anotar una idea que García Garrido toma de Philp al relacionar el término no ya con el enfoque desde el que se formule o estudie la *calidad de la educación* sino de la *permeabilidad* entre la educación y la sociedad en la que se desarrolla. Es decir, la calidad está en función de los objetivos de la educación y los objetivos de la educación, a su vez, están en función de los objetivos que la sociedad tiene planteados hacia sí misma y, por ello, hacia la educación.

[Se hará en este párrafo un pequeño paréntesis para fijar la atención en un término aparecido en el anterior y destacado en cursiva. Se trata de *permeabilidad*. El mencionado término no ha sido tomado de la bibliografía consultada y quiere ser original de este trabajo. Se hace esta anotación porque esta idea de la *permeabilidad* en la educación va a ser una clave en la descripción del esquema de la visión sistémica de la educación que quiere ser uno de los objetivos de más relevancia, a entender del autor, de este trabajo. Evidentemente la idea no es nueva ni mucho menos; podría decirse que convive con la educación desde que esta existe y es un clave de análisis de quienes se han asomado al estudio del desarrollo histórico de la educación –esto último también habrá ocasión de comentarlo en mayor profundidad más adelante.]

Como se ve se está tratando un concepto, el de la calidad educativa, que surge en un panorama en el que el punto de partida es indefinido y confuso cuando no con posicionamientos distantes y quizá antagónicos y que como acabamos de ver, este panorama ha venido a complejizarse aún más por la multiplicidad de enfoques de investigación al que se ha asistido y por las relaciones que por su propia naturaleza la educación tiene con la sociedad en la que se desarrolla.

No obstante lo anterior, en las dos últimas décadas en el ámbito de las enseñanzas universitarias y desde hace aproximadamente una, en las enseñanzas no universitarias viene barajándose una orientación en el término calidad muy definida. Esta definición no es nueva y ya García Garrido habla de qué “*versión de calidad*” se habla cuando se habla de calidad en la educación, apoyándose nuevamente en Coombs:

“...viene en definitiva a traducir la calidad de la educación –dice García Garrido refiriéndose a Coombs– por el *buen funcionamiento*, técnicamente hablando, del sistema educativo.”

“Es ésta, a mi entender, -continúa García Garrido– la acepción que los organismos internacionales han aceptado y vienen defendiendo en la teoría y en la práctica. La decisión supone una explícita renuncia a preguntarse si la educación debería supeditarse a unos valores no relativos, sino absolutos, en función de los cuales habría que juzgar los resultados concretos de un sistema de educación. Comprendo que, dada su profesión de neutralidad ideológica, los organismos internacionales no hayan encontrado mejor solución que ésta. Pero me pregunto si tal solución lo es en realidad; si sirve para resolver los problemas de fondo que la educación tiene planteados en todos los países de la tierra.”

Efectivamente, en el plano internacional y más tarde en el ámbito europeo y por ello español se ha asumido este planteamiento “del buen funcionamiento de los sistemas” que no llegan a descender a solucionar las cuestiones fundamentales –los valores absolutos, dice García Garrido– que le son propias a la educación.

Es posible que aquí se hayan presentado una de las claves por la que en la actualidad *el escenario de la calidad educativa* se ha llenado con propuestas de calidad que realmente no la consiguen y que en ocasiones la impiden. Sin

embargo, se discrepa con el último texto transcrito al decir que la adopción de esa perspectiva responde a la “profesión de neutralidad ideológica” de los organismos que ha promovido este planteamiento. Efectivamente, como se dijo en la introducción de este trabajo, los medios que se han buscado y aplicado para proporcionar o mejorar la calidad educativa de los sistemas y de los centros han introducido un planteamiento muy concreto que llega en ocasiones, como se ha dicho líneas arriba, a impedir o a deformar los presupuestos educativos de base. Este hecho, –el de que la educación varíe o cambie desde lo que le es propio para ponerse en función de algo distinto– es sobradamente conocido; también García Hoz lo expresa de manera muy sencilla pero muy elocuente al decir “Pero la educación es una tarea difícil, compleja, vulnerable a las adulteraciones”. Dicho sea de paso, esta *vulnerabilidad* de la educación podría ser una idea muy próxima a la de *permeabilidad* que se ha apuntado antes y sobre la que se insistirá, en otros epígrafes, más adelante.

Por lo anterior, se continúa ahora, con un pequeño rastreo de la calidad desde esta perspectiva que puede ser reveladora para entender cuál es ese modo de hacer y que han supuesto la aparición de un escenario paradójico. o

### *La calidad educativa y los sistemas de gestión de calidad*

Curiosamente, cuando se hace un rastreo de los términos “calidad en educación” o “calidad educativa” o “educación de calidad”, etc. en los buscadores habituales de internet, o en catálogos de bibliotecas, un alto porcentaje de las entradas resultantes tienen que ver con sistemas de gestión “de” calidad, o “de la” calidad, con normas ISO, con modelos EFQM de excelencia educativa,...

De la misma manera es cuanto menos curioso hacer un recorrido por las webs de los centros educativos. En una gran mayoría de ello se hace mención expresa al sistema de gestión de calidad, a la certificación obtenida en calidad

otorgada por tal o cual certificadora de reconocido prestigio –que dicho sea de paso, muy posiblemente sea la misma que ha certificado la calidad de los electrodomésticos que se tienen en cualquier casa–; igualmente se encontrará el enlace del apartado de calidad, pues es un nuevo departamento en la estructura del colegio que frecuentemente está reflejado en su organigrama. Aun cuando la referencia a la calidad y a la certificación no aparezca explícita en la web del centro, no dejan de encontrarse marcas y signos inequívocos de que el mismo está inmerso en esta dinámica que los sistemas de gestión de/de la calidad propician. Así, encontraremos referencia al *plan estratégico* del centro, a los resultados a las *encuestas de calidad* (que en su nomenclatura más descarnada aparece como encuestas de *satisfacción del cliente*); se identificará sin problema el apartado de la *Misión, Visión y Valores*, el enlace para realizar *sugerencias y reclamaciones*... Una de las cosas que más pueden llamar la atención de estas webs, como de documentos en papel que llegan a las familias y al público en general es que junto al dibujo, icono o logo (hoy se habla de marca) de instituciones que cuentan en ocasiones con varios siglos de existencia, con una impresionante trayectoria de bienes ofrecidos a la sociedad, de amorosa, generosa y paciente entrega a niños y jóvenes y de cuyos centros han salido un ingente número de personas que han hecho avanzar la sociedad en todos sus órdenes, junto a lo que representa todo eso, como digo, que aparezca el mismo logo que tenemos puesta en nuestra nevera resulta tremendamente chocante.

Así pues, parece que puede ser de ayuda indagar sobre esta perspectiva de la calidad tan extendida en nuestro entorno y que tantos recursos nos está consumiendo.

En una de las obras citadas anteriormente (Pérez Juste, López Rupérez, Peralta, & Municio, 2004), Pérez Serrano, en la introducción, hace una serie de referencias que nos marcan el punto de salida. Primeramente, ratifica lo que dijera García Garrido algo más de dos décadas antes sobre la asunción de los organismos internacionales de su interés por la calidad en la educación

“Los organismos internacionales de educación están realizando esfuerzos orientados no sólo al logro de educación para todos (todavía no alcanzado) sino también a propiciar que esta educación sea de calidad.”

Y deja claro a qué tipo de calidad se está refiriendo.

“Hoy se habla de la calidad total o global. Es concepto, que se desarrolló a partir de la ideas de *“garantía de calidad”* –manifestaciones formales sobre las características de un producto o servicio–, ha alcanzado la mayoría de las esferas de la vida.

Al referirnos a una institución, hacemos alusión a todos los integrantes de la misma. La calidad tiene como meta ofrecer bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes (internos y externos) atendiendo a sus expectativas.”

Es este tipo de calidad el que finalmente parece que se ha impuesto, como se decía. Pérez Juste<sup>14</sup>, desde esta perspectiva de la educación como servicio, indaga en el asunto y ve algunas posibles causas en el panorama de una competencia entre instituciones educativas que se ven obligadas a ofertar “servicios” de mayor calidad para conseguir clientes y su posterior fidelización.

“...como explicación más concreta y cercana de la importancia que viene cobrando el término en nuestros días, es preciso resaltar la lucha por la supervivencia que se da entre las organizaciones; la competencia existente entre ellas les lleva a buscar la manera de ganar clientes y de mantenerlos una vez

---

<sup>14</sup> *Ibídem*, pág: 14.

conseguidos, algo que requiere productos, servicios y bienes cada vez mejores, cada vez de más calidad.”

Vemos pues como uno de los criterios de la búsqueda de calidad educativa parte de un criterio de competencia entre instituciones. Merecen por ello ser tenidas en cuenta una serie iniciativas orientadas a la calidad que en el entorno de Occidente –EEUU, Japón y Europa– vienen desarrollándose desde hace décadas. Estas iniciativas, las personas que las crean y fundan y sus objetivos, darán idea del concepto de calidad del que se está hablando. Se pueden destacar algunas de las más relevantes a de decir de Pérez Juste:

1. Las convocatorias anuales de los premios a la calidad *Deming* creadas en 1951 a propuesta del propio Deming (ingeniero y físico) cuando el gobierno japonés en agradecimiento por el impulso que supusieron sus ideas a la economía nipona quiso pagarle los derechos de autor de sus conferencias. Hay que destacar que Deming introdujo ideas de gran valor en cuanto a la calidad para la gestión de las empresas y el control de la calidad de los productos; en concreto ha sido de gran interés todo lo referido al control estadístico de los procesos o el conocido ciclo planear-hacer-verificar-actuar que con otros términos es conocido como el ciclo de la mejora continua.
2. Malcolm Baldrigf fue una de los discípulos más aventajados de William Edwards Baldrigf y realizó su tarea como secretario de comercio desde donde impulsó las ideas de Baldrigf que en un principio fueron desdeñadas por los EEUU. Tras su muerte, en 1988 el Congreso nombra este premio como modo de reconocer las aportaciones de su tarea a la economía del país. El objetivo de estos premios era mejorar la competitividad de las empresas estadounidenses. Más tarde, en 1999, en estos premios fueron

tenidos en cuenta el campo de la salud y el de las instituciones de educación

3. En 1988 en el marco europeo se funda la *European Foundation for Quality Management* (EFQM) por mano de los presidentes de las catorce mayores compañías europeas y con el apoyo de la Comisión Europea. Esta fundación tiene como objetivo el incremento en la eficacia y eficiencia de las organizaciones europeas; el medio es el desarrollo de la calidad en todos los aspectos de las actividades de las mismas. Lo que llevó a crear esta potente organización fue crear un marco de mejora de la calidad en la que se tomó como referencias las iniciativas japonesas y estadounidenses ya comentadas.
4. En el plano español, señala el Proyecto Piloto para la evaluación de la calidad de las universidades, las convocatorias del Plan Nacional para la Evaluación de la Calidad de las Universidades o la gran cantidad de seminarios, congresos y otras iniciativas encaminadas a la promoción, incentivo y desarrollo de la calidad. Todas estas iniciativas se realizan al amparo y dirección de una serie de documentos legales que desde mediados de la década de los noventa, en España, haciéndose eco de las líneas abiertas en Europa, intentarán los mismos objetivos.

Si el asunto de la evolución del término de calidad así como el de los distintos ámbitos en los que lo ha hecho y su paso de uno a otro tendría mucho más que averiguar, se entiende que en el presente trabajo no hay cabida para más, habida cuenta que puede quedar ya claro el significado del término en su origen así como el entorno en el que surgió.

Quedaría ahora hacer una pequeña referencia a cómo los centros de educación obligatoria (buena parte de ellos) han asimilado el planteamiento de la calidad desde la perspectiva que viene mostrándose.

En nuestro entorno más inmediato, la provincia de Valencia, la integración de sistemas de gestión de/de la calidad (total) en los centros educativos viene teniendo lugar desde los inicios de la pasada década. En concreto, en la ciudad de Valencia, de la mano de una importante asociación patronal de centros educativos integrada en otra de ámbito nacional, promocionó entre sus centros la formación de directivos en un *modelo de gestión de la calidad total* basado en la norma ISO 9001. Con este modelo los centros podrían certificarse en la norma mencionada y después de unos años se podría dar el salto a la excelencia según la norma EFQM. Esto ocurría en el año 2001. Hay que decir que la mayoría de estos centros son de titularidad católica y en un alto porcentaje están acogidos al régimen de conciertos que ofrecen las autoridades educativas. Algunos de los argumentos que se esgrimían por aquel entonces era la certeza que en el medio plazo se exigirían dichos planes para poder seguir acogándose al concierto educativo.

La formación que se ofertaba consistía en sesiones presenciales de jornada completa de las que se realizan entre ocho y nueve al curso. Cada sesión generaba una enorme faena a los asistentes de cada centro (normalmente dos o tres personas) porque suponía, junto a los quehaceres educativos y directivos habituales, primeramente un estudio en profundidad del centro (esto es bueno) y después la confección de gran cantidad de documentos en los que reflejar este análisis y en los que plasmar toda una serie de acciones y procesos mediante los cuales se llegaría a gestionar de modo que los centros llegaran a obtener la suficiente calidad. Esto que se realizaría en un período de tres años quedaría refrendado por la consiguiente auditoría por la que se podría obtener una certificación de calidad. En el segundo año de formación se

comenzaba una formación al claustro en este mismo sistema con el fin de implantarlo en el centro.

Estos ciclos formativos, de la mano de la mencionada entidad, se sucedieron en años consecutivos. Además, en esas mismas fechas, otra serie de instituciones comenzaron también a ofertar cursos y asesoramiento a centros en, como se ha dicho, en el entorno de la provincia de Valencia y en todo el territorio nacional con una acogida general bastante amplia.

Se puede decir sin temor a equivocarse que estos sistemas de gestión han cambiado el panorama de los centros (se comentaba antes las visitas a la páginas web). El aumento de las tareas burocráticas ha sido exponencial, se han introducido tareas que no son propias de la educación ni de las necesidades de un centro escolar y se ha cambiado la perspectiva de la educación como hecho comunicativo entre personas para pasar a una visión de producción de servicios en el que el usuario tiene el derecho a ser satisfecho. Entre los docentes cunde el desánimo por la impresión de estar realizando una tarea que no les es propia y que no mejora la calidad de su quehacer. Sin embargo, se ha instalado la cultura de la calidad en el plano institucional de los centros y cada vez más son los que ven estos planes como posibilidad de futuro.

Sería interesante un estudio en profundidad de las causas que hay a la base de este fenómeno. Algunas se pueden adelantar. Está lo que ya se ha dicho referido al estudio de Pérez Juste sobre el panorama de competencia entre los centros. Además, por la naturaleza de los centros que, en su mayoría, han puesto sus miras en estos sistemas de gestión cabe la siguiente reflexión. Se trata de centros cuya titularidad pertenece a órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza. A lo largo de la últimas cuatro décadas el número de religiosos y religiosas que componían las mismas ha descendido de manera espectacular. El panorama ante el que se encuentran desde hace alrededor a quince años en muchas de ellas, es desolador: las expectativas de futuro han venido truncadas por esta disminución en el número de sus miembros. De este modo, el camino

---

que se propone desde los nuevos sistemas de gestión de documentar cuantas más acciones y procesos mejor parece una buena manera de perpetuar el carisma y ministerio propios de estas órdenes. Asimismo, este decremento ha llevado a muchas de ellas a crear estructuras de gestión supracolegiales y en ocasiones suprademarcacionales. Es decir, en ocasiones se crean equipos que dirigen colegios de una misma institución pero de una misma demarcación o provincia y en otras se unen distintas demarcaciones para crear otra mayor. En estas situaciones también se ha visto en los sistemas de gestión de calidad medios que ayuden a afianzar estas nuevas estructuras. La situación de la disminución de los miembros de muchas de estas órdenes es tal que en algunos colegios ya no se cuentan religiosos en el claustro y se ha dado el caso de que la creación de estructuras supra colegiales se ha producido “fusionando” diversas órdenes.

Así pues, nos encontramos en un panorama en el que la búsqueda de calidad en las instituciones escolares ha desembocado en la integración en los centros de sistemas de gestión que provienen de ámbitos empresariales, en los que han dado muy buenos resultados, pero cuyo objeto es radicalmente distinto al objeto y fin que se persigue en un centro educativo. Mientras tanto, la búsqueda de la calidad desde la educación misma que no ha llegado al uso de estos sistemas de gestión se ha visto dividida y bifurcada en planteamientos metodológicos que no han llegado a suponer un contrapunto eficaz a esta postura

#### *Comentarios al presente apartado*

Desde que se comenzara a hablar de la calidad de la educación ha existido una controversia importante en cuanto al significado de la misma así como en cuanto a sus implicaciones. Como, a decir de muchos, la educación siempre ha tenido uno de sus presupuestos en la calidad, hablar ahora de la misma nos exigirá hacerlo de manera cuidadosa. García Hoz tiene mucha razón

---

al decir “deber ser estudiada con el fin de alcanzar un concepto lo más claro posible de lo que la educación sea”. Es decir, retomando la idea de la *permeabilidad*, según sea la calidad de la que hablamos así será el concepto de educación al que nos referimos. Pero el asunto va más allá todavía, porque un concepto determinado de calidad puede llevar a una educación que no se corresponde con ella a variar sus planteamientos para ajustarse a aquella. Es supone modificar el objeto para que pueda ser medido con la herramienta de que se dispone. Por ello, en este trabajo se ha intentado dejar claro que el momento y el posicionamiento desde el que surge la calidad responde a un planteamiento cuantitativo y parece, según los profesionales de la educación, que el cuantitativismo, se queda en una superficialidad que no ayuda a profundizar en los verdaderos problemas de la educación. Así, estos mismos investigadores pretenden avanzar en una calidad de la educación que se materialice desde un concepto propio de las miras cualitativas. Esto al entender de quien escribe puede haber sido un gran error.

Error porque el debate no es definir un tipo u otro de calidad sino dejar claro que el concepto de calidad que entra en juego puede ser válido para aspectos de planificación o política educativa o de gestión de centros pero no para hacer avanzar la educación hacia una paulatina mejora. Los propios profesionales de la educación, al entrar en el debate han dado fuerza al planteamiento con el que discrepan, pues al argumentar contra él le han dado estatus de veracidad. Sin embargo, lo que se debate, la calidad de la educación, tiene que ser estudiado desde dentro de la educación pues es la misma educación la que define la calidad y no al contrario. Porque se está de acuerdo en que el fin pretendido es una educación de calidad. Pero esto, de manera inmediata, lleva al planteamiento de algunas cuestiones. ¿Es que hay una educación sin calidad y otra con calidad? ¿Puede la educación ser educación sin ser de calidad? Y si la educación solo lo es si tiene en sí la cualidad de la calidad la búsqueda de la calidad responde a que hemos dejado de educar para hacer algo distinto. ¿O es que hay muchos tipos de educación? Entonces habrá

---

muchos tipos de calidad. Y si hay muchos tipos de calidad habrá que dejar muy claro de cuál de ellas estamos hablando; así como de establecer si son compatibles o indispensables entre ellas o excluyentes,...

Esto lleva a atender a la educación como el sistema complejo que es y que por ello encierra muchos elementos en constante interrelación. Seguramente esta calidad de la que se habla o este hacer que la educación sea lo que deba ser, pasará, a decir de quien escribe, por un ajuste correcto entre sus elementos y atendiendo a la jerarquía que entre ellos hay. (Éste es uno de los núcleos del trabajo; se desarrollará más adelante). Otra cosa, lo que está ocurriendo, sería absolutizar un solo elemento de los que componen este sistema complejo de la educación lo que llevaría al absurdo de que la parte se constituya en el todo.

En definitiva la cuestión es que si necesitamos mejorar la educación o renovarla o ajustarla habrá que hacerlo desde dentro y por los de dentro o, al menos, también con los de dentro.

Si retomamos esta reflexión al punto del origen de la polémica hay que poner de manifiesto que ésta no se sustrae de la polémica general que existe en torno al estatus científico del paradigma cualitativo. Aunque el paradigma cualitativo llega a adquirir rango de ciencia la situación de encrucijada paradigmática viene a complicar las cosas, si bien esta encrucijada propiciada por el incremento de perspectivas y métodos que se suman a lo científico está provocada precisamente por una reacción contra los excesos cuantitativistas. En medio de esta confusión paradigmática, seguimos en los orígenes del asunto, la calidad en el ámbito empresarial se está desarrollando y dando éxitos con lo que en todo occidente se copian modelos para no dejar de ser competitivos. Esto último junto con la evidencia de que la educación no ha dado los resultados

esperados<sup>15</sup> viene a poner las bases para que lo que tan bien está funcionando en las empresas sea adoptado por las instituciones educativas. Esta adopción se materializa en una serie de modelos de gestión basados en las normas ISO y los estándares de la EFQM que al paso de una década han reconfigurado el panorama de los centros de educación obligatoria y no han traído los resultados que se esperaban.

Precisamente, uno de los errores de los sistemas de gestión ha sido precisamente equivocar el objeto o no haberlo delimitado convenientemente. Es decir, los sistemas de gestión, ajustados como conviene a las peculiaridades de un centro educativo serán tan buenos como los que se han ajustado convenientemente a cualquier empresa. La diferencia es que, mientras que en ciertas empresas o sectores productivos una correcta gestión puede asegurar la calidad del producto porque el objeto del que se trata es absolutamente o fácilmente cuantificable, en la educación, los sistemas de gestión a lo máximo a que pueden aspirar es a realizar una buena gestión; es decir a gestionar con calidad ¡pero nunca asegurarán que la educación sea lo que debe ser!<sup>16</sup> Se corre el riesgo, como se ha dicho, de ajustar el objeto a la herramienta.

Y aquí llegamos a la situación de *escenario paradójico* al que se ha hecho referencia en un par de ocasiones a lo largo del trabajo. El primer decorado de este escenario de la paradoja es lo que se acaba de nombrar: sistemas de gestión de la calidad que no gestionan la calidad, a lo sumo pueden ser buenos sistemas para gestionar (sistemas de calidad para la gestión).

---

<sup>15</sup> Avanzini en *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, (1990) hace una dura crítica en este sentido.

<sup>16</sup> La frase se entiende sobradamente aunque cabría esperar que se hubiera dicho algo así como *...aseguran una educación de calidad!* o *...aseguran la calidad de la educación!* De forma deliberada se ha formulado de esta manera para explicitar que la calidad es algo que entraña la educación y que una educación sin calidad será otra cosa.

---

El segundo elemento consiste en que para gestionar bien (o con calidad) no es necesaria una certificación; sin embargo lo que al final se busca es la certificación. Es más, la certificación supone un plus de trabajo elevadísimo para un centro. Son muchas las tareas, papeles y atenciones que los docentes deben de hacer...¡solamente para el auditor! Es decir, podríamos adaptar las líneas generales de gestión de un *buen sistema de gestión* y eso nos aseguraría una *gestión buena* realizando lo propio de un centro educativo, pero como interesa la certificación<sup>17</sup> (desde luego a las empresas certificadoras y a las consultoras les interesa), entonces el centro se carga de un enorme volumen de trabajo extra para que el sello de calidad pueda salir impreso en la circular del mes.

Hay un tercer elemento en este escenario paradójico. Este incremento de trabajo resta al docente tiempo y fuerzas para dedicarse a su tarea que es, en definitiva, para lo que se ha formado y será asimismo lo que dará calidad a la tarea del centro educativo, atender a sus alumnos. Se ha dicho tiempo porque evidentemente el tiempo que se dedican a realizar papeles no es nada despreciable y se ha dicho fuerzas porque una parte importante del profesorado ha visto en todo ello una fuente de desmotivación. En términos ajenos a lo educativo, pero quizá muy expresivos de la idea, podría hablarse de que se ha producido un incrementado considerable de tareas no productivas y que pueden traer aparejadas un descenso en la productividad de aquellas otras que sí lo son por la falta de tiempo y de motivación.

Queda un cuarto elemento paradójico a la que pueden llevar los *sistemas de gestión de la calidad total*. Ésta es más sutil y tiene que ver con la naturaleza propia de estos sistemas (herramientas válidas para productos cuantificables, criterios de satisfacción del cliente, etc.) y su uso como herramienta de marketing (posicionamiento en los rankings, consecución de los objetivos de

---

<sup>17</sup> Hay que dejar claro que es muy lícito que las titularidades de los centros educativos quieran certificarse, como cualquier otra empresa.

---

calidad, etc.). Permítase, por claridad expositiva que se recurra a un par de ejemplos que ayudarán a comprender lo que se quiere decir.

Podría imaginarse un centro que tuviese como uno de los objetivos de su Carácter Propio el fomento del amor a la naturaleza. En función de este objetivo, evidentemente, desarrollaría una serie de acciones, explícitas unas e implícitas otras muchas, encaminadas a conseguir el objetivo nombrado. A este centro, tradicionalmente, han acudido familias cuanto menos respetuosas con tal Carácter Propio. En un momento determinado el perfil de familias cambia en los objetivos educativos que buscan para sus hijos (pueden preferir las actividades artísticas o de tipo social o religioso...) y dejan de satisfacerles los valores transversales, que aparecen en muy diversas actividades, y de participar en las que explícitamente tienen que ver los objetivos de la institución. Los resultados de las encuestas de satisfacción de clientes, así como los registros de sugerencias y reclamaciones ponen de manifiesto que a las actuales familias no les satisface una de las claves que son razón de ser del centro. ¿Modificará el centro su carácter propio para ajustarse a las expectativas del centro?

Otra situación, imaginada como la anterior –pero como la anterior con una correspondencia directa con situaciones reales–, es la de los estándares de calidad. Varias situaciones serían buenas para mostrar de qué manera esto contribuye a la situación paradójica de la que viene hablándose. Un estándar de calidad, sin duda, es el número de aprobados en tal o cual asignatura o todas ellas. La infinidad de variables que entran en juego en el escenario de un centro hacen que un curso académico pueda ser muy distinto a otros. Un curso puede ser un curso *muy bueno* donde las cosas marchan según lo previsto y otro puede presentar circunstancias que haga que el rendimiento, en lo referido a calificaciones, decaiga notablemente. Conociendo al cuerpo docente se sabe que en ese *curso malo* se realizarán importantes esfuerzos para ayudar a que esos niños o jóvenes puedan salir adelante. Puede que se consiga un extraordinario avance pero que el nivel en los resultados decaiga. ¿Eso es

pérdida de calidad? Y por otra parte, si el centro no responde a los estándares ¿qué pasará en la auditoría? O si mi posicionamiento en los rankings es uno de los pilares de promoción del centro, ¿qué hago el *año malo*?, ¿rebajo el estándar para poder superarlo?, ¿bajo el nivel para conseguir el estándar? De este modo habré alcanzado el nivel que me pide el sistema pero habré bajado el nivel de conocimientos y desarrollo de competencias de mis alumnos; y esto último está relacionado con la calidad educativa...

Otro elemento que compone el escenario paradójico es la duplicidad de tareas que estos sistemas están provocando. Esto es debido al mismo sistema que lleva a la certificación y a que los sistemas se han implantado de arriba abajo y sin conocer en profundidad la vida de un centro. Es decir, ¿un centro necesita un manual de calidad si tiene un Proyecto Educativo de Centro? ¿O un plan de mejora cuando lo normal es que las instituciones educativas *motu proprio* ya tenían elaborados sus Planes (Cuatrianales, Bianuales, de Renovación Institucional,...) y además que cada curso elabora la Programación General Anual? ¿No existen en los centros titulares, directores, jefes de estudio, de departamento, coordinadores de ciclo u otros que tienen que ver con su Carácter Propio (de Pastoral, de Tiempo Libre, de Acción Social)...para qué entonces el coordinador de calidad, los responsables de procesos, coordinadores de grupos de mejora...? ¿Para qué vamos a formar estos grupos de mejora cuando cualquier docente (que seguro hace su trabajo intentando hacerlo siempre mejor) tiene grupo de tutores, grupo de ciclo, grupos de departamentos, de etapa, claustros...y en todos estos grupos siempre se persigue y busca la manera de que las cosas vayan mejor? ¿No es suficiente con la labor de supervisión, coordinación y apoyo que hacen los jefes de estudio y de departamento para tener que enseñar las programaciones a un auditor?

Parece razonable, pues, tener la duda sobre si el escenario creado en muchos casos supone el camino acertado para conseguir que un centro educativo consiga hacer mejor lo que le es propio hacer: educar.

La crítica que se está realizando a esta visión de calidad y a los sistemas de gestión y a los procesos de certificación no es un fin en sí misma. Se trata de, ante la saturación de estos modelos de gestión y el uso abusivo e indiscriminado del término calidad educativa, intentar abrir una rendija por la que poder hacer *otra mirada*.

Esto es lo que se intentará a lo largo de los siguientes epígrafes.

## 2.1. Educación

Similar situación a la descrita en torno al término *calidad educativa* o *educación de calidad*, en cuanto que es usada confundiendo el objeto o desmesurando el campo de aplicación y de ahí una de las fuentes de la confusión al respecto, ocurre con otros términos referidos también a la educación. Un claro ejemplo de entre todos ellos es la expresión *innovación educativa*, que comparte no sólo la poca claridad de su significado sino también el hecho de haber sido permeado a la educación desde ámbitos distintos y con maneras de hacer y controlar distintos. Quizá pueda ser mejor ejemplo, incluso, que el de calidad educativa para dejar manifiesto el uso parcial de muchos conceptos e ideas que han sido referidas a la educación. Es decir, refiriéndose a un aspecto concreto de la educación ha sido presentado como adjetivo de la educación en su totalidad. Así, es muy habitual decir *innovación educativa* para referirnos al uso de determinados materiales de apoyo nuevos en el aula (ordenadores, redes wi-fi, tabletas y pizarras digitales,..). Evidentemente, esto es innovar, qué duda cabe, pero si lo único que cambia es el soporte (lo que antes leía en un libro ahora lo hago en una pantalla, lo que antes buscaba en una enciclopedia ahora lo busco en una de las muchas wikis, lo que antes escribía en una libreta ahora lo hago en una pantalla, etc.), si como se dice lo único que hago es cambiar el soporte, sólo estaremos hablando de innovación de materiales y no de innovación educativa<sup>18</sup>. Como en el caso de los materiales

---

<sup>18</sup> Habrá que perdonar lo esquemático del ejemplo. Ciertamente innovar en uno de los elementos que componen el sistema de la educación puede suponer una innovación de más hondo calado y por ello habría que hacer un estudio más pormenorizado de qué materiales, de qué uso, en qué momentos, en qué tipo de agrupaciones, etc. No se ha querido más que utilizar el término con la ligereza con que habitualmente se utiliza. Se ha presentado de esta manera rápida para reforzar la idea de la que surge esta parte del trabajo que, por otra parte, ha sido expuesta con la suficiente amplitud para un trabajo de estas características, si bien sería interesante realizar un estudio más exhaustivo y en mayor profundidad.

podríamos hablar de otras cuestiones pero es suficiente lo comentado para continuar con la exposición.

Así pues, es necesario dotarnos de una herramienta que permita aproximarnos de manera global a la educación sin obviar ninguno de sus elementos ni las relaciones y sinergias que, como en cualquier sistema, se producen.

Hagamos un breve y rápido repaso a cuestiones históricas de la educación.

La educación como fenómeno inherente a la persona se desarrolla desde la aparición de ésta. Así mismo, cuando las sociedades comienzan a adquirir modos de vida organizada y compleja, también la educación se organiza y se complejiza. En occidente somos herederos de lo que hace algo más de dos milenios comenzara a hacer el pueblo griego. De ahí que, ante la situación descrita, pareciera sugerente el planteamiento de Marrou<sup>19</sup> cuando en la introducción de su celebrada obra *Historia de la educación en la Antigüedad*, dice

*“...se hace cada vez más necesario proceder a una revisión general y a un reajuste...”, “...todavía con más razón, en cuanto que estos hallazgos –se refiere a los avances aportados por la investigación– se desarrollan de manera anárquica: encarnizándose a veces en exceso en cierta parcelas en la que el terreno queda pronto removido en todas direcciones, a la vez que se descuidan otras que merecerían, sin embargo, atraer más su atención.”*

---

<sup>19</sup> Marrou, H.I. (1998), *Historia de la educación en la Antigüedad*, México, D. F. Fondo de Cutura Económica.

---

Si bien este autor se refiere al estudio de la historia de la educación lo dicho presenta una gran analogía con la situación que se ha descrito anteriormente por cuanto que pareció buen punto de comienzo. No se trata de hacer un rastreo en la historia de la educación o la pedagogía. Sin embargo, sí que parece sensato saber qué modelo de análisis se ha seguido para, a lo largo de la Historia, hacer un estudio de la educación y la pedagogía. Es decir, quien se ha acercado al estudio del fenómeno educativo tal y como ha ocurrido a lo largo de la Historia habrá tenido que utilizar un esquema lo suficientemente general y completo como para que sirva análisis comparativo entre las concreciones del fenómeno en distintas épocas. Lo que ocurrió en una época y su adaptación o rechazo a la siguiente, o lo que se oscureció y resurgió, etc. todo ello será posible si se utilizan unos referentes similares para cualquier momento histórico. Así en lo que sigue se expondrá cómo se ha llegado al modelo de la educación como sistema que se expondrá poco más adelante y que, como se ha dicho, es uno de los núcleos del trabajo.

El primer referente obligado es Johann Friedrich Herbart (Oldenburgo 1776-1841) que sin lugar a dudas es considerado el padre de la moderna pedagogía científica. Entre sus obras se destaca su *“Pedagogía general derivada del fin de la educación”* a la que se considera la primera obra de esta ciencia. El reconocimiento de esta autoría está fuera de cualquier discusión y así se recoge en cualquier obra que en la actualidad se ocupe de la historia de la pedagogía. Afirma Ortega y Gasset en el prólogo que hiciera en 1935 a la obra nombrada,

“Por encima de toda duda está que nadie antes que HERBART consigue llevar el caos de los problemas pedagógicos a una estructura sobria y amplia y precisa de doctrinas rigurosamente científicas. Nadie antes que HERBART toma sobre sí completamente en serio la faena de construir una ciencia de la educación. Sus predecesores, como

ROUSSEAU, se habían limitado a exponer series más o menos geniales y fructíferas de ideas sobre la educación<sup>20</sup>.

Herbart le da a la Pedagogía su carácter científico tomando la Ética (filosofía práctica) y la Psicología como sus fuentes<sup>21</sup>. Su filosofía toma base en el idealismo trascendente de Kant; su parte más psicológica le lleva a plantear la importancia del maestro al considerarlo como modelo para el niño y su reflexión sobre las aptitudes de éste y la forma de mejor desarrollarlas.

También resulta un apoyo revelador para el planteamiento que se está siguiendo que A. H. Niemeyer, coetáneo a Herbart, en el intento de fundamentar una teoría de la educación realiza un bosquejo histórico de la educación que recoge y publica en su obra *Principios de educación y enseñanza* (1799).

Después de lo que parecía referencia obligada al inicio pasamos a analizar, como se ha dicho, el esquema analítico que estudiosos de la historia de la educación han utilizado en sus trabajos.

Mucho más cercano en el tiempo a nosotros encontramos varias obras que siguen este criterio de análisis sistemático de los hechos educativos. Por ejemplo, Guy Avanzini, en la obra ya citada propone un análisis de diversos ámbitos de la educación en un esquema diacrónico de cada uno de ellos. Estos ámbitos son: el fin de la educación; el sujeto de la educación; las instituciones y los contenidos y los métodos. En otras obras del mismo campo pueden encontrarse esquemas similares, si bien no tan explícitos y regulares como el que utiliza Avanzini. En el ámbito español y más reciente, encontramos a Emilio Redondo que en varias de las obras en las que ha participado presenta un esquema para el estudio del hecho histórico-pedagógico que es realmente

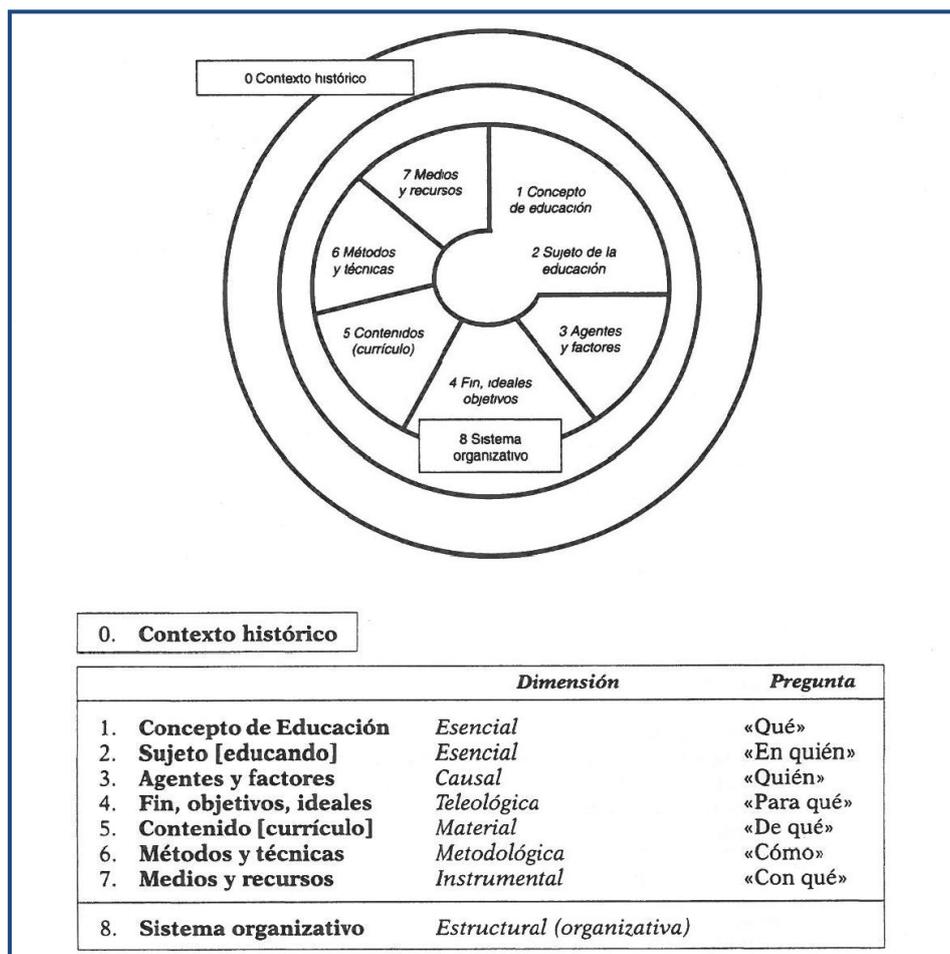
---

<sup>20</sup> Tomado de Capitán Díaz, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa I*. Madrid: Dykinson.

<sup>21</sup> Ruiz Amado, pág. 345.

interesantes. Son dos obras, en concreto, en las que se ha podido encontrar este esquema; a saber: *Historia de la Educación en España y América*, editada por Morata en 1992 e *Introducción a la Historia de la Educación* (obra que dirige) editada por Ariel Educación en 2001, con una cuarta reimpresión en 2010. Es en esta última obra en la que presenta un esquema mejorado de la anterior y que resulta realmente útil.

Redondo, de manera muy didáctica, y ahondando en el esquema presentado en la obra anterior propone un modelo conceptual, a “modo de retícula”, “para atrapar la realidad educativa pretérita” (pág. 44) que queda compuesto por nueve ámbitos y a los que atribuye distinta naturaleza. (Ver Cuadro 1. Tomado de Redondo, 2010)



Este cuadro ha resultado de gran interés didáctico para alumnos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de los dos últimos cursos. De ahí que se tomara en consideración como herramienta de estudio para el caso que nos ocupa. Pese a que en su esquema Redondo presenta sólo nueve ámbitos en el desarrollo de los capítulos del libro considera uno más: el “Modelo antropológico”. Para la confección de nuestro modelo se ha explicitado éste último y se han hecho algunas variaciones que dan lugar a un esquema distinto. Primeramente, porque abandonaremos la metáfora de la retícula que propone Redondo, pues, a través de ella, quiere ver cómo ha sido la realidad histórico-pedagógica. Lo que aquí se pretende es tener una visión del sistema que supone la educación para que, conociendo sus elementos, cómo se relacionan, las sinergias que se dan entre ellos y las tensiones que pueden aparecer, poder ajustar estos elementos y que todo el sistema se mueva en la dirección pretendida. “Nuestra metáfora” se presentará en su momento. También se trata de un esquema distinto porque el número y el tipo de ámbitos ha variado así como el tipo de las categorías a las que estos pertenecen y que aquí se les llamará dimensiones. En esta definición de las categorías, han jugado un papel fundamental dos factores distintos que han actuado de manera diversa.

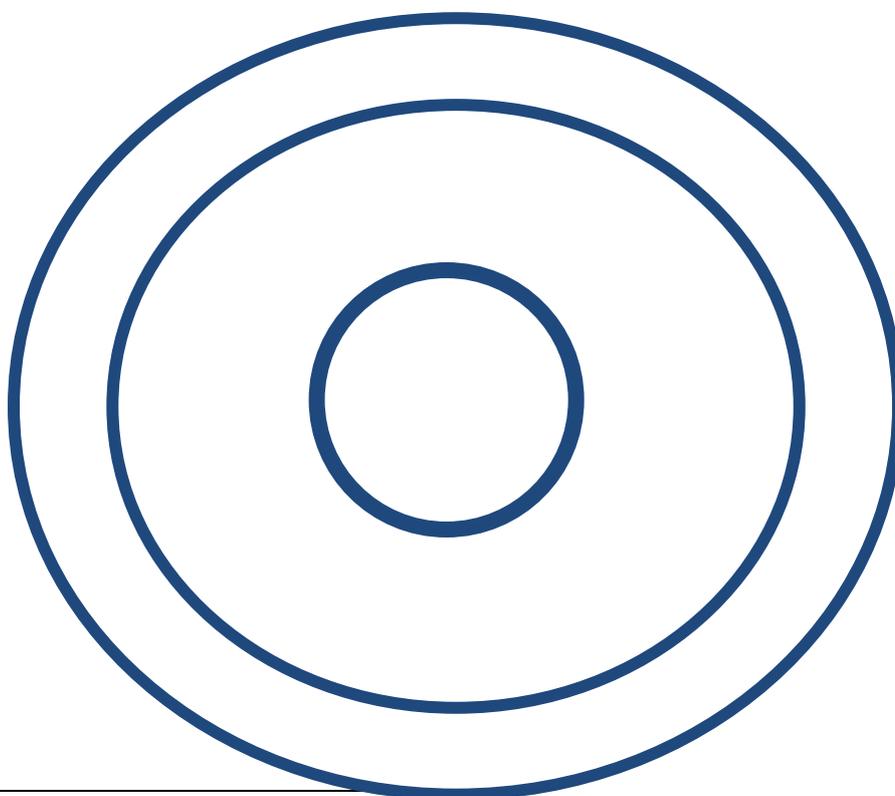
Por un lado, otra metáfora, la de la mente como un ordenador, propia de la teoría del procesamiento de la información<sup>22</sup>; este fue el factor que actuó de manera contraria. ¿De qué manera o por qué? Si es cierto que el objeto creado puede dejar entrever al creador, parece extraño decir que el creador es como lo creado; pues será al contrario lo creado es como el creador. La parte tendrá características del todo pero el todo nunca será la parte. De este modo había que pensar en un esquema que respondiera al creador. Evidentemente la educación es creación de la persona y su estructura debe responder a ella. Aquí

---

<sup>22</sup> Bruning, R. y Schraw, G. (2002) *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

es donde entra el otro factor. Diversos cursos de formación<sup>23</sup>, lecturas personales<sup>24</sup> y actividades educativas con preadolescentes y jóvenes nos han hecho adoptar el modelo antropológico de base cristiana que habla de la tridimensionalidad de la persona. Podríamos representarlo, para empezar, de manera muy simple con la superposición de tres círculos concéntricos<sup>25</sup>. (Ver cuadro 2)

**(Cuadro 2)**



---

<sup>23</sup> Cursos de formación para realizar funciones tutoriales con adolescentes y sus familias en un centro de confesionalidad católica.

<sup>24</sup> Prats, J. I. (2006). *La persona completa*; (2012) *La manera cristiana de educar*. Sthein, E. *La estructura de la persona humana, El problema de la empatía*, etc. Domínguez Prieto, X.M. (2005) *Eres luz*; (2003) *Ética del docente*; Bernardo Carrasco, J. (2007) *Cómo personalizar la educación*. Etc.

<sup>25</sup> No es necesario comentar que no se trata de un esquema ni exhaustivo ni cerrado y cuyos fines analíticos ya se han comentado.

Se seguirá trabajando, ahora, sobre el modelo presentando. Vamos a verlo.

Al igual que en el modelo antropológico al que se ha hecho referencia, el anillo que se sitúa en la zona más externa, diremos que es la dimensión física de la educación. El anillo intermedio, que se correspondería con la dimensión psicológico-afectiva de la persona, nosotros la llamaremos la dimensión teórico-relacional. Finalmente el círculo interior, el que correspondería a la dimensión trascendente de la persona, también aquí será llamado de la misma manera, la dimensión trascendente de la educación.

Así pues, estamos ante un esquema de partida, que se irá completando, con el que ver el fenómeno de la educación como un sistema, que entraña tres dimensiones cada una de ellas con una entidad distinta. No se dirá que son de distinta naturaleza pues todas ellas son y deben ser educativas pero sí que entrañan diferencias entre unas y otras; si bien todas, como la persona, están y deben estar en estrecha relación, en íntima relación –esto se verá más adelante.

De la dimensión física se puede decir que es el soporte físico que la educación, en las sociedades modernas, necesita para su realización. Estamos hablando de espacios específicos, materiales con los que desarrollar las distintas actividades y, en general, todo tipo de recursos materiales. Pero también la manera en cómo nos organizamos para que ello pueda ser llevado a cabo, en qué momento, durante cuánto tiempo, en qué períodos, quiénes, cuántos,... En las sociedades occidentales, desde hace aproximadamente casi dos siglos (según países) todos estos asuntos vienen resueltos, o por lo menos orientados, por la legislación educativa.

La dimensión física es la parte del sistema más cambiante. Su definición concreta vendrá marcada por cada uno de los centros, si bien es verdad como se ha dicho que está determinada por la legislación. Pueden encontrarse centros

de una misma institución que tengan una presencia distinta: edificios y espacios, ambientación colegial, materiales didácticos,... Incluso lo que viene marcado específicamente por la normativa puede presentar peculiaridades. Piénsese, por ejemplo, que sobre haber una ratio común un centro puede no alcanzarla en alguna de sus aulas y otro sí o incluso superarla, como sería el caso de un grupo con aumento de ratio por cualquiera de los motivos previstos por la misma normativa. Esta peculiaridad de dimensión altamente cambiante se constata incluso entre una etapa y otra entre un ciclo y otro, entre un aula y otra. Esto es evidente, todo el mobiliario escolar, por ejemplo cambiará radicalmente entre aulas de Educación Infantil (en las que puede no haber ni sillas ni mesas o ser utilizadas ocasionalmente) y aulas de etapa Secundaria. Esta dimensión física también entrañaría el factor de los recursos de que se dispone para hacer posible la educación en su sentido más material. En definitiva, se trata de una dimensión compuesta por: el marco organizativo, los materiales y los recursos y los medios.

A la dimensión intermedia de nuestro esquema la hemos llamado la dimensión teórica-relacional. Vendría a suponer aquello que se hace; se trata de una dimensión ejecutiva. En cuanto al nombre, trata de describir lo que es esta dimensión. Es una dimensión teórica porque los ámbitos que la componen definen un marco teórico que delimita la acción de lo que se hace. Lo delimita y lo posibilita al mismo tiempo, pues aquello que se hace debe responder a criterios de actuación que forman ese marco. Estaríamos hablando de cómo voy a hacer y por qué. También es *relacional* porque es justo esta dimensión el punto donde entran en relación la práctica totalidad de los elementos que componen el esquema en su conjunto. Pero sobre todo porque es donde *se realiza la educación*; esta dimensión posibilita la relación entre personas con motivo de ciertos aprendizajes y esto es el núcleo mismo de la educación, *la educación es relación*.

Evidentemente, lo que se hace, se hace apoyándose en el soporte que supone todo lo dicho en la dimensión física. Es decir, esta dimensión no tendría sentido sin aquella; y al revés. No nos imaginamos a nuestros alumnos en otro sitio que no sea el centro ni un centro sin alumnos. Esto, aunque de Perogrullo, es conveniente que quede dicho pues una de las claves del esquema, como del modelo antropológico al que lo referimos, es la íntima interrelación de las tres dimensiones de las que hablamos. En realidad, la intimidad entre ellas es tal que cabe decir que ninguna de ellas es posible sin la otra; tendremos oportunidad de volver sobre esto. Esta dimensión entraña una posibilidad de cambio; sin embargo, el cambio o variabilidad en él será mucho menor que en el físico porque, evidentemente, la silla que hoy está, mañana se cambia por otra pero un criterio que marque el uso de ciertos materiales o cómo deben ser realizados determinados ejercicios o de qué manera conviene corregir a los alumnos o cuál será el mejor método para posibilitar la atención de los alumnos, su motivación, etc. eso son cuestiones que pueden variar pero que tienen una clara tendencia a permanecer inalterados cuando se han encontrado criterios educativos válidos. En esta dimensión se pueden incluir a lo que en la actualidad se llaman elementos curriculares: los contenidos, los objetivos, la evaluación, las recientes competencias, y la metodología. Piénsese que en condiciones normales una ley de educación permanece durante largo tiempo.

Los elementos de este ámbito son menos específicos, están más compartidos entre distintas etapas educativas. Incluso es posible encontrar elementos metodológicos o principios educativos y pedagógicos en enseñanzas no universitarias y universitarias. Piénsese por ejemplo, los criterios y métodos de evaluación, el desarrollo de competencias, criterios para el tratamiento de los contenidos o el uso formativo del error,...

Aunque a esta dimensión se la ha llamado teórica-relacional, quizá fuera más acertado llamarla dimensión metodológica porque precisamente es la metodología, según su concepción teórica, la que pone en relación, en una

determinada relación u otra, tanto los elementos del esquema como a las personas. Conviene también hacer algún comentario sobre la cuestión de la metodología. Primero, una metodología siempre se tiene bien porque el centro tiene la suya y así la enseña a los docentes y así se aplica, bien porque se usan unos materiales que implícitamente suponen una metodología determinada, o bien porque al no elegir ninguna se acaba actuando según las preferencias del docente y eso es una metodología. Es decir, existe siempre, buena o mala, formativa o dispedagógica, explícita o no.

Otra cuestión que tiene interés, o cuanto menos llama la atención, es que el resto de elementos curriculares son ampliamente desarrollados por la legislación educativa, pero, a la metodología se la nombra pero no se la trata de forma extensa como al resto. Sin embargo, como ya se ha dicho, la metodología es una de las claves que posibilitará que el tipo de relación que se ponga en juego sea más o menos conveniente.

Finalmente, la parte interior, más pequeña y menos visible es, sin embargo, la parte esencial, nuclear, el axis de la educación; estamos hablando de la dimensión trascendente de la educación. Supone el fundamento último de la Educación, es la parte más inmaterial y está compuesta por los conceptos en que se fundamenta: el modelo antropológico, agentes de la educación, el concepto de la educación y los fines de la educación. Hay que hacer una aclaración en cuanto a los agentes de la educación. Al hablar de sujeto de la educación se está haciendo referencia, según terminología habitual, tanto al educando como al educador pues desde esta perspectiva de la educación como relación ambos son considerados como sujetos de la misma. Conviene también aclarar como la ubicación del sujeto de la educación en el esquema, en definitiva de las personas, es problemática pues en todas las dimensiones se hace presente. Por ser la persona, qué duda cabe, el centro y eje de la educación se

ha ubicado en el esquema en la dimensión trascendente por ser ésta, una dimensión nuclear.

Esta dimensión es trascendente en varios sentidos. Primero, porque debe trascender más allá de sí misma y las otras dos dimensiones han de quedar imbuidas de lo que es esta dimensión. Así el modelo de persona, el concepto de Educación, sus fines y el sujeto son aquello en lo que todo queda unido en lo que todo se engarza y en lo que todo toma el sentido de por lo que es en la Educación. Esta trascendencia es fundamental pues conseguir que el valor que le damos a la persona, a la educación, los fines que queremos para aquella por medio de ésta (plano trascendente), que todo esto pueda ser recogido en cada una de las acciones (plano metodológico-relacional) que se realizan en los espacios y en los tiempos idóneos para ello (plano físico) será la clave para conseguir que la educación sea lo que esperamos de ella, o de otro modo, sea una educación de calidad.

Su trascendencia radica también en que esta dimensión no tiene variación entre etapas ni siquiera entre centros distintos de una misma institución; incluso puede decirse que será muy similar entre instituciones distintas pero que comparten unos mismos planteamientos en sus idearios (como ejemplo se podría hablar de distintas instituciones educativas de confesionalidad católica).

También es trascendente porque esta dimensión trasciende las épocas y los tiempos. Se adaptará, se completará o se matizará pero la esencia será inalterable. Puede ocurrir que se cambie esta dimensión por otra pero entonces estaremos en otro modelo de educación. Nunca podrá ser que se modifique este dimensión y permanezca el mismo sistema, porque si se modifica se habrá modificado el modelo. Un cambio de época histórica puede propiciar un cambio en esta dimensión. Esto puede quedar claro en cómo la *humanitas* romana se funde con la *paideia* griega pero ésta permanece inalterada pues se sigue pensando y actuando por lograr la virtud y su ejercicio; se da un matiz pero en la básico estamos hablando de la misma educación. Más tarde cuando el

---

cristianismo, después de un tiempo de indiferencia ve en “*el conocimiento razonable*” un modo de lograr el progreso del hombre realiza una síntesis de la educación greco-latina pero redimensiona su concepto de hombre y de la educación y de sus fines. Es decir, se llega a un nuevo sistema pues aún cuando permanece la dimensión relacional muy similar, la trascendente ha cambiado y esto es lo que propicia el cambio. La entrada en la época moderna también ha propiciado un cambio en esta estructura sistémica, poniéndose de manifiesto la concepción burguesa del hombre y de la sociedad. Esta relación de trascendencia, asimismo, la ponía también de manifiesto recientemente Carlos Osoro Sierra, arzobispo de Valencia, cuando hablaba de la crisis de la educación como consecuencia de la crisis antropológica en la que vivimos<sup>26</sup>.

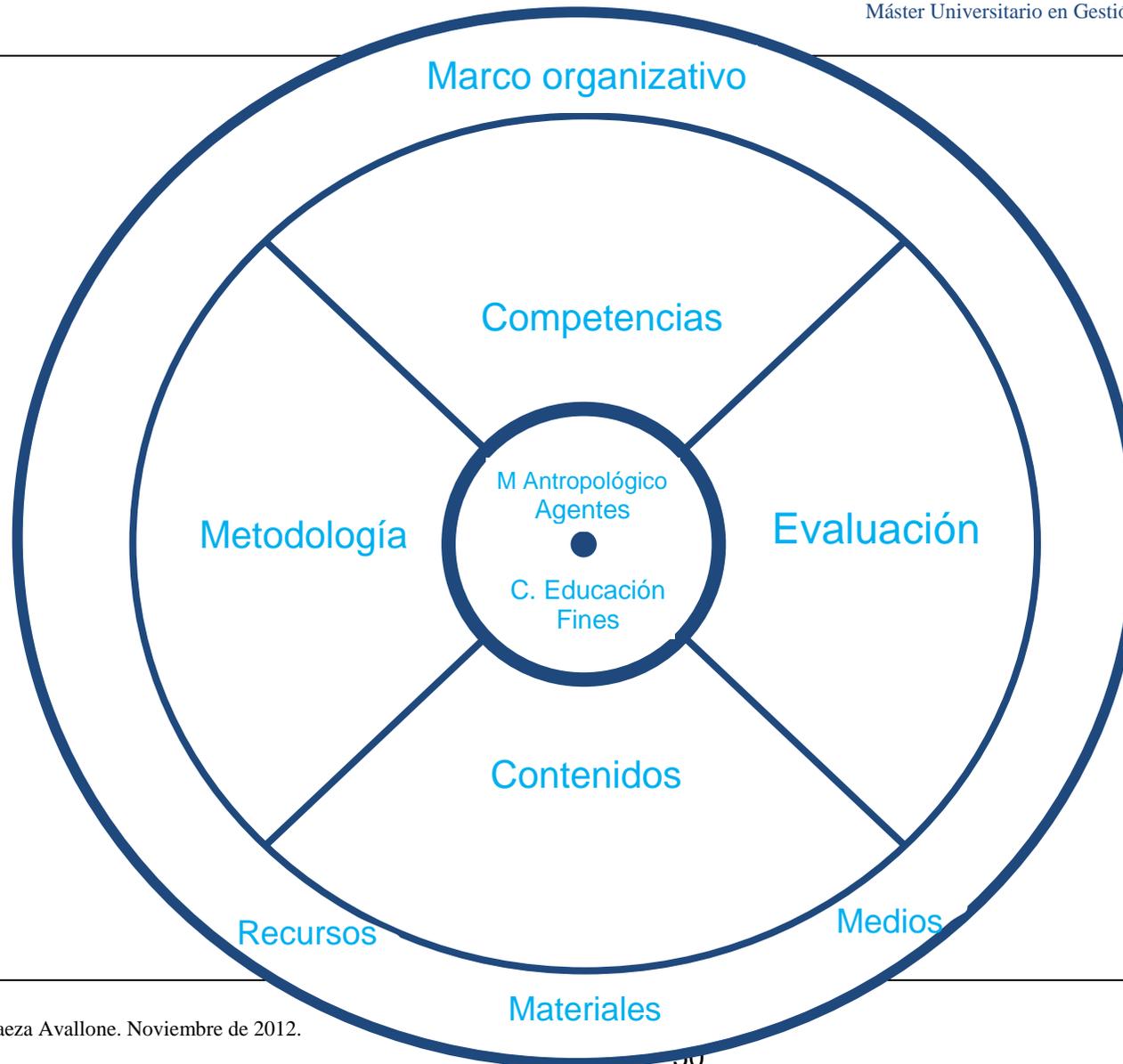
Llegados aquí se puede presentar una segunda versión, más acabada, del esquema inicial. (Ver cuadro 3)

---

<sup>26</sup> Periódico *Paraula*, domingo 07 de octubre de 2012. Tomado el 3 de noviembre de 2012 de [http://www.archivalencia.org/contenido.php?a=3&pad=81&modulo=91&id=1909&v=41&id\\_autor=6](http://www.archivalencia.org/contenido.php?a=3&pad=81&modulo=91&id=1909&v=41&id_autor=6)

---

(Cuadro 3)





Después de la descripción, somera, de estas tres dimensiones quedaría por hablar de una dimensión más que es donde todo lo anterior se desarrolla. La dimensión de completa el escenario es el contexto histórico-social. La educación guarda una íntima relación con la sociedad en la que se produce y cada sociedad es resultado de su propio devenir histórico; esto es evidente. Así, la educación se va a ver condicionada en mayor o menor grado, según momentos de la historia, tipos de sociedad y situaciones, por las dinámicas propias de la sociedad en la que se produce. Estas dinámicas pueden jugar a favor de modo que sean fuerzas que ayuden a que al correcto desarrollo de la educación o, por el contrario, pueden aparecer fenómenos sociales que dificulten su desarrollo. De forma indirecta ya se ha expuesto algo sobre la influencia que puede tener el contexto sobre la educación cuando se hablaba de la dimensión trascendente.

Después de este esquema, quizá estemos ya en disposición de presentar “nuestra metáfora”.

Como se dijo en páginas anteriores, lo que se pretende es proporcionar una visión de los elementos del sistema, de sus relaciones, sinergias y tensiones para poder ajustar el funcionamiento de todo ello en aras de la consecución de la calidad educativa o, como se prefiere decir en el planteamiento del trabajo, la consecución de los objetivos propios de la educación. Dado el dinamismo del conjunto y de éste en al ámbito del contexto histórico-social en el que se desarrolla, “nuestra metáfora” es la de una rueda; puede decirse que la representación gráfica seguida en el esquema presentado ayuda a ello. Piénsese, siguiendo la metáfora propuesta, qué ocurriría en una rueda de bicicleta a la que le faltara aire en la goma, que tuviera un rayo o varios destensados o careciera de algunos de ellos, o que el eje estuviera fuera del sitio o que, simplemente, se hubiera separado del conjunto. Las distintas posibilidades darían paso a situaciones diversas. Desde un movimiento más lento por la falta de aire, a un giro inadecuado que provocaría una trayectoria distinta a la deseada, hasta un bloqueo de la rueda que se desplazara mediante

---



un patinado o se detendría definitivamente; cualquiera de ellas o una mezcla de las mismas. Esta metáfora, para el fin que se persigue, puede ser de ayuda para acabar de comprender el sistema y algunas características que determinan dinamismos, sinergias y tensiones. Veamos esto.

Algunas de las ideas que se van a exponer has salido a lo largo del trabajo de manera más o menos explícita. No obstante, se expondrán ahora de manera algo más sistemática. Podríamos empezar diciendo que en *la* rueda hay cuatro características que conferirán o no las condiciones necesarias para que su giro y trayectoria sean los adecuados: Jerarquía y centralidad, Interdependencia, Permeabilidad y Sinergia específica.

Comencemos por la *Jerarquía y centralidad*. Las dimensiones que se han presentado, como se ha dicho, están en una íntima relación. Una característica de esta relación es que mantienen entre sí una jerárquica de centralidad. Lo que debe estar en el centro, según nuestro esquema es la dimensión trascendente, su oportuna centralidad hará que el conjunto tenga un giro preciso. Es fácil imaginar lo que ocurriría si el eje de una rueda no estuviera en el centro. De hecho, en algunas atracciones aparecen bicicletas de este tipo en la que el movimiento es muy peculiar produciéndose subidas y bajas sucesivas muy llamativas. Esto podría ser ejemplo de la imagen distorsionada que puede tenerse de la educación cuando pensamos que el material didáctico es el centro de todo el sistema. Podría pensarse entonces que sin ellos o con una merma de ellos la educación se acaba. Sin embargo, los materiales se sitúan en la dimensión física; son necesarios para que se desarrollen las distintas acciones formativas pero pueden ser prescindibles, –según materiales y situaciones, por supuesto. Otro caso, no infrecuente por cierto, es la institución que hace de la evaluación el eje de giro. La evaluación, que es buena y debe hacerse, si se sale de su sitio puede bloquear el sistema. ¿En qué sentido? En el sentido, por ejemplo, de crear una tensión o una competencia entre los estudiantes que fuera



contraria a principios de amor por el conocimiento o de solidaridad y cooperación que se hubieren establecido en el PEC (dimensión trascendente).

No obstante lo anterior, hay que dejar claro que entre las dimensiones y los ámbitos existe una *Interdependencia* que si se llegara a obviar, el resultado podría ser, igualmente, indeseable. Esto ya se ha comentado. Nadie puede imaginar una escuela sin personas o éstas sin escuela (aunque esto último sería más posible). O más chocante aún una escuela llena de las personas que deben ocuparla pero sin nada que hacer. La realidad es que en todas las escuelas habrá personas haciendo cosas. La disfunción vendrá (el giro inadecuado) cuando esas cosas, las distintas acciones formativas (dimensión relacional-metodológica) no sean un verdadero punto de relación entre personas ni pongan en esa relación los fines propios de la educación que se pretende (dimensión trascendente). Es decir, se pueden desarrollar actividades en un aula durante una o varias sesiones de clase pero que no se produzca una verdadera relación entre las personas que comparten espacios y tiempos. Tampoco esto es infrecuente. Niños que trabajan con sus libros o frente a su pantalla o cualquier otro material y que con el adulto con el que está sólo recibe una mínima instrucción sobre qué debe hacer, cómo hacerlo o sobre el resultado obtenido; aquí no hay relación auténtica de personas. O pudiera ser que no se realizaran actividades encaminadas a poner en juego los valores que el proyecto educativo del centro proponen como elemento distintivo de la institución,... Ciertamente que será muy difícil encontrar realidades tan extremas como las presentadas y en mayor o menor medida estos ajustes existirán, pero la calidad educativa se conseguirá en la medida que éstos sean cada vez mayores.

*Permeabilidad.* Esta idea ha surgido en varias ocasiones a lo largo del trabajo. La permeabilidad dentro del sistema tiene que ver con el fenómeno por el cual lo que ocurre y cómo se produce en cualquiera de los elementos del sistema influirá en los restantes. Según las condiciones, intensidad, duración y



dirección de estas influencias pueden consolidarse las condiciones que se persiguen o por el contrario puede producirse alteraciones y modificaciones no deseables. Si son los fines del proyecto educativo los que mediante diversos medios permean sobre la dimensión relacional-metodológica se estarán produciendo prácticas educativas deseables. Si en determinado momento por presiones de cualquier tipo (por ejemplo, obtener un determinado porcentaje de alumnos aprobados en las materias instrumentales para alcanzar el objetivo, uno de los objetivos de calidad) dejaran de atenderse ciertas acciones por promocionar otras; o si la necesidad de mantener una certificación cambiara modos de hacer o de evaluar, etc. esto, mantenido en el tiempo podría provocar un cambio real en los fines del proyecto educativo, aunque de *facto* no se recogieran en un documento. Evidentemente, una situación así haría perder el rumbo con respecto los fines primeros; estaríamos perdiendo calidad educativa. Esta idea de *permeabilidad* también debe tenerse en cuenta en la relación que el sistema establece con la sociedad. Esto es muy interesante y queda en evidencia al ver como los medios de comunicación ejercen una gran influencia entre adolescentes y jóvenes a través de los modelos que ellos perciben entre personajes de moda. Los valores que estos modelos transmiten llegan a incorporarse a la educación, pero no sólo porque cada uno de estos jóvenes los adoptan y en sus grupos más inmediatos son tenidos en cuenta sino porque en ocasiones el mismo profesorado puede incorporarlos en sí mismos o en ocasiones como una supuesta estrategia didáctica; de la misma manera que se permean de forma tácita entre familias y educadores ciertos valores que chocan frontalmente con otros educativos y formulados explícitamente. Pero también puede haber una permeabilidad de cuestiones económicas o políticas sobre el sistema. Cuando se hablaba en los primeros apartados del trabajo de cómo el concepto de calidad educativa viene de modelos de calidad productiva diseñados por ingenieros, se estaba hablando, precisamente de este fenómeno. O cuando se analizan las sucesivas reformas educativas ocurridas de manera vertiginosa en nuestro ámbito más cercano, era este mismo fenómeno el que se

---



consideraba a la base de ello. Con la reforma de las universidades mediante lo que se ha conocido como el plan Bolonia, se puede percibir también algo de esto.

La última característica a la que nos hemos referido es la *sinergia específica*. Se trata de una idea muy cercana a la de *permeabilidad* y que viene a complementarla y es que para que haya un buen ajuste en el sistema y un “giro” pertinente y preciso las sinergias propias del mismo debe ser centrífugas. De otra manera, debe procurarse que la permeabilidad se produzca regularmente de la dimensión trascendente a las otras dos y de la dimensión metodológica-relacional a la física. Igualmente debe procurarse un adecuado *filtro* para que la posible permeabilidad centrípeta que pueda existir, actúe sobre el sistema como una sinergia que sume fuerzas en la dirección deseada. Un ejemplo representativo de la permeabilidad centrífuga que se espera puede ser que teniendo como principio educativo el esfuerzo personal (dimensión trascendente), se busquen metodologías que propicien este esfuerzo mediante, por ejemplo, actividades en las que la participación e investigación de los alumnos sea clave de las dinámicas, u otras en las que se busque la actividad reflexiva y crítica de los alumnos, etc. (dimensión metodológico-relacional). Estos criterios metodológicos devenidos de los principios educativos tendrán soporte físico y organizativo en determinados materiales que propicien la creatividad y la búsqueda de alternativas o en agrupaciones<sup>27</sup> que posibiliten el intercambio y la

---

<sup>27</sup> Si bien nos salimos de la idea que se está desarrollando parece interesante dejar constancia de lo que referido a las agrupaciones aparece en la página web de la *Association Simonne Ramain Internationail (ASRI)*:

*“El papel del grupo en la estructuración de una persona nunca ha sido motivo de controversia, sin embargo, la elección de los medios utilizados en la formación, hoy en día, sugieren que no se confía demasiado en ello o que se cree tan evidente que se le cree como un fenómeno inherente al mismo (es decir que el grupo tiene su estructura y su dinámica independiente del educador o animador). Sin embargo, muy a menudo, el grupo no tiene las*

---



argumentación de pareceres (dimensión física). Algunos posibles casos de permeabilidad centrípeta que conviene dejar pasar al sistema, o mejor, que hay que hacer pasar al sistema, son los aportes de la investigación educativa, las prácticas adecuadas, la aportación y formación desde distintas ramas del saber que supongan fortalecer los principios educativos, etc. Entre las sinergias centrípetas no deseadas podemos encontrar el uso de ciertos materiales que suponen criterios metodológicos inconsistentes con los principios educativos de una institución, la realización de actividades (por presión de familias o por problemas de financiación, etc.) contrarias al ideario de un centro,... Bernabé Bartolomé<sup>28</sup> en un artículo publicado en la *Revista Complutense de Educación* escribía unas palabras que vienen a reflejar muy bien esta idea “*En una sociedad de consumo, de oferta y demanda, de resultados inminentes, no tenían ya presencia ciertos valores más pasajeros, había que educar para saber consumir y producir constantemente.*”

En nuestro símil de la rueda, esto último sería lo que se conoce como “meter palos en las ruedas”. Entre estos *palitos en las ruedas* pueden encontrarse, los ya dichos de condicionantes económicos o las presiones provenientes de las familias y, también, las costumbres adquiridas que impiden la renovación y mejora, la ideología, la presión del mercado laboral,...Por supuesto que por lo dicho a lo largo del trabajo, podemos considerar que en no pocas ocasiones los sistemas de gestión que persiguen la certificación para un centro pueden suponer uno de estos impedimentos para el buen funcionamiento del sistema. (Ver cuadro 4)

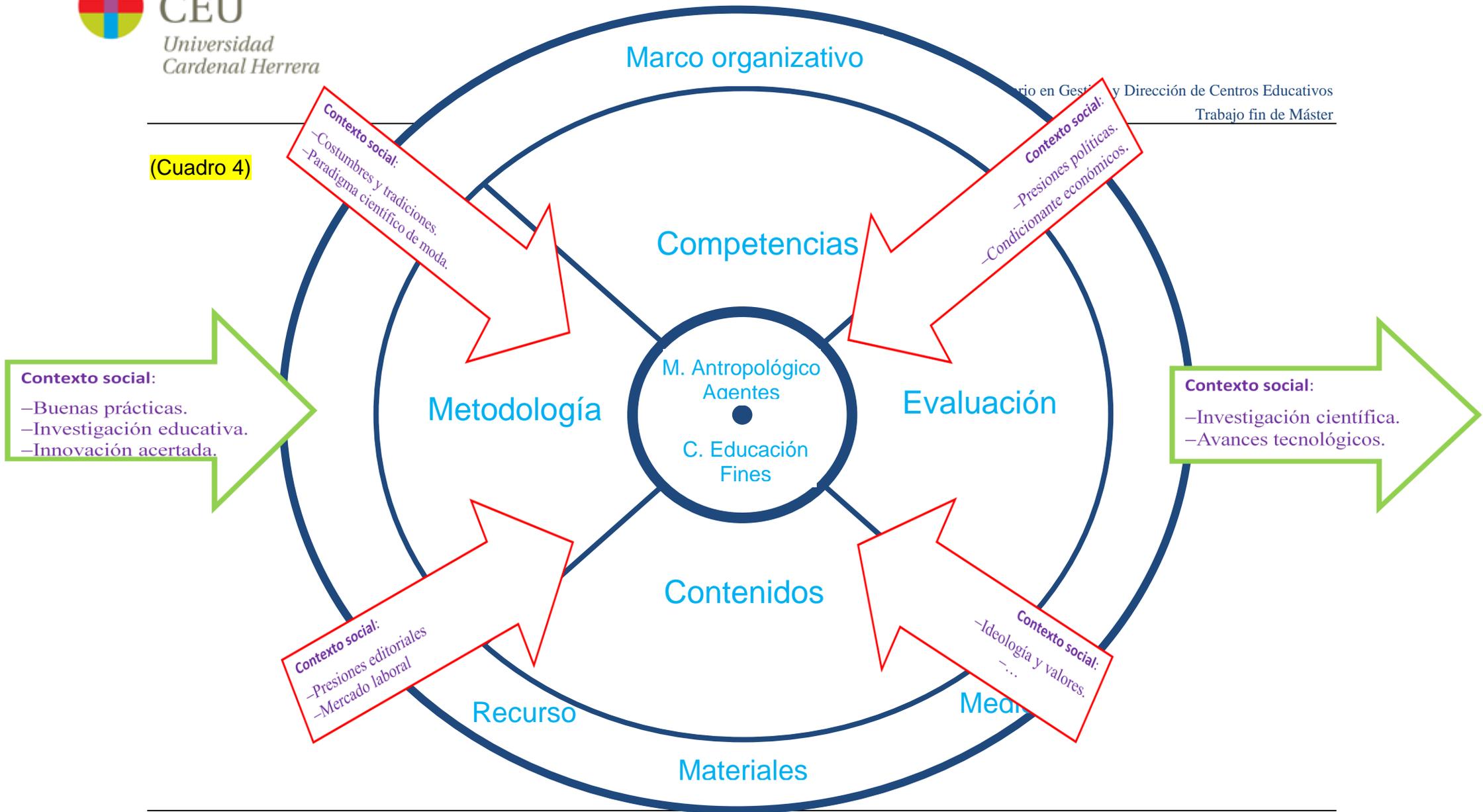
---

*condiciones necesarias para desempeñar un papel activo en la estructuración de cada uno de sus miembros.”* <http://www.asri-ramain.org/>

<sup>28</sup> Bartolomé, B. (2001) *Revista Complutense de Educación* Vol. 12 Núm. 1: 115-157

---

(Cuadro 4)



### **3. Proyecto colegial para el desarrollo del proyecto educativo**

La mejora de la tarea propia de un centro educativa pasa, forzosamente, por la *mejora de las personas* que intervienen y toman contacto mediante la educación en ese centro. Se ha definido en este trabajo a la educación fundamentalmente como relación y relación entre personas con motivo o con el pretexto de la realización de ciertas tareas y acciones de carácter formativo. Para avanzar en la mejora de las personas y de las relaciones se va a utilizar el esquema propuesto.

#### **3.1. Desde la visión sistémica de la educación.**

Se ha dicho que la educación es un sistema complejo compuesto por tres dimensiones que a su vez están compuestas por diversos ámbitos o elementos. Estas dimensiones y ámbitos tienen una relación tal que ninguno puede ser o realizarse sin la presencia de los otros; entre ellos se da una jerarquía que debe conocerse y respetarse; además, los ámbitos y las dimensiones son permeables entre sí de modo que cada una de ellos tiene una influencia real sobre los otros; finalmente, existen una serie de sinergias que ayudan a que la educación pueda avanzar hacia concreciones cada vez más valiosas y otras que, sin embargo, pueden impedir esto e, incluso, provocar lo contrario. Esta es la perspectiva con la que el centro debe trabajar para diseñar y realizar cualquier acción. Su plan de mejora de la educación no puede ser menos. Así, se propone trabajar con los profesores (incluso debería hacerse con el PAS) y con las familias. Además todo lo que se expone a continuación supone en sí mismo, además de los fines formativos-informativos que suponen, un acercamiento y colaboración entre el centro y las familias. Esto, asimismo, es factor de mejora de la calidad por cuanto que propicia relaciones cercanas y positivas en la dirección de los objetivos que se persiguen.

### **3.1.1. Dimensión trascendente**

Aquí se tendrán en cuenta principalmente una serie de acciones de formación general que en muchos casos pueden ser idénticas para personal del centro y para familias.

- Acciones formativas en las que se exponga la visión sistémica de la educación que se ha presentado en este trabajo. (Este punto es especialmente importante porque desde esa perspectiva los profesores y las familias entienden fácilmente ciertas propuestas pedagógicas que hoy, por la mentalidad general, están puestas en duda).
- Acciones formativas en las que se profundice en los elementos que componen la dimensión trascendente: Modelo antropológico, Agentes de la Educación, Concepto de Educación y Fines de la Educación.
- Acciones formativas que supongan la experiencia del modelo que se propone. (Esto se entenderá fácilmente tomando como ejemplo un centro católico: no sólo se hará una formación para comprender el modelo antropológico, por ejemplo, sino que también deber realizarse actos litúrgicos, etc.)
- Acciones colegiales de relevancia en función de las señas de identidad propias del centro (Campañas solidarias, salidas culturales, catequesis, grupos de espiritualidad).
- Creación de grupos (personal y familias) en torno a actividades específicas propias de la identidad del centro (grupos culturales, de fe, de ocio y tiempo libre en familia, etc.)
- ...

Estas acciones pueden ser similares para personal y para familias si bien pueden entrañar diferencias derivadas, sobre todo, de la permanencia más prolongada en el centro, en el caso del personal del centro.

De estas acciones, las formativas, deben ser abordadas normalmente por alguna persona que ostente un cargo de relevancia en el centro; esto por formación y por dotar a estas acciones de un peso especial con el fin de que se sean entendidas como asuntos nucleares de la institución. En el caso de acciones como los grupos o acciones de mayor envergadura puede designarse un responsable específico.

### **3.1.2. Dimensión metodológico-relacional**

Las acciones encaminadas a trabajar este aspecto se tratarán de forma independiente entre el personal del centro y las familias.

#### *Personal docente*

Entre el personal docente la formación en esta dimensión se realizará de manera especial pues supone su campo específico de acción. Conviene dirigir las acciones hacia varios aspectos: pedagógico, metodológico, psicológico, didáctico, de investigación, etc. Interesa diferenciar entre los que suponen una información-formación más global (pedagogía y psicología) con los que tienen una aplicación más directa (metodología y didáctica). Es muy importante establecer mecanismos de investigación a partir de la práctica docente. Se considera necesario que una organización educativa que pretenda la mejora de la educación establezca mecanismos de investigación que oriente y reoriente la acción educativa desde los criterios educativos y los principios metodológicos consistentes con aquellos.

En este proceso de investigación se considera conveniente aplicar diseños de investigación-acción, junto con otros, diseñados e implementados por

los gabinetes psicopedagógicos y el departamento de orientación que tengan un carácter más específico.

Esta actividad investigadora se vertebrará a lo largo de los cursos a través de las distintas reuniones de tutores, ciclos y departamentos, según el calendario que se establezca en la PGA. Estos grupos pueden tener un dinamizador o responsable que debe coincidir con el responsable natural del grupo. Esto no obsta para que en casos puedan adoptarse otras decisiones.

### *Familias*

La formación de la dimensión relacional-metodológica con las familias puede desarrollarse bajo varias estructuras distintas. Puede tratarse de:

- Reuniones de padres, agrupados según grupos académicos naturales: curso, nivel, ciclo, etapa. En estas reuniones se tratan cuestiones de tipo académico que afecten al conjunto de los asistentes. Evidentemente, conforme se traten asuntos más específicos los grupos serán más reducidos. Según el rango de niveles la formación debe estar a cargo de una persona u otra (jefe de estudios, orientador, coordinador de ciclo, tutor,...). Es muy interesante y conveniente tener reuniones formativas-informativas con los padres sobre aspectos metodológicos y didácticos usados en el centro en cada ciclo o etapa, máxime si el centro está integrado, tal como se pretende con esta plan de mejora de la educación, en un proceso de renovación y mejora.
- Reuniones de padres, agrupados según temáticas o problemáticas específicas (programas especiales, pase de pruebas, investigaciones externas, necesidades específicas de intervención educativa,...)

- Tutorías. Según casos serán realizadas por el tutor, el orientador, el jefe de estudios, o varios de ellos. Se tratarán temáticas personales o familiares.
- Escuela de padres. Habitualmente, y según niveles educativos, siempre hay un grupo de familias interesadas en profundizar en cuestiones educativo-familiares. Para estas familias, el formato de escuela de padres es muy interesante y también puede dar lugar a realizar investigaciones específicas. Suelen estar a cargo del psicopedagogo, el orientador, algunos profesores más conocedores de ciertas temáticas. Son interesantes porque permiten trabajar desde el conocimiento de situaciones reales y directamente relacionadas con las personas asistentes.

En cualquiera de estas posibilidades las temáticas a tratar estarán relacionadas con:

- Maduración y desarrollo.
- Psicología evolutiva.
- Desarrollo escolar.
- Relaciones familiares.
- Motivación y autoestima.
- Autoridad y obediencia.
- Orientación académica y laboral.
- Valores en la familia.
- Ocio sano.
- Etc.

Conviene, igualmente, realizar una programación de charlas y acciones formativas para que a lo largo de todo el período en que las familias estén vinculadas al centro puedan recibir formación adecuada a las necesidades que por edad las familias van a necesitar.

### **3.1.1. Dimensión física**

Sobre la dimensión física de la educación no parece necesario que se realizaran acciones específicas. Los aspectos propios de la dimensión física de la educación serán tratados, casi necesariamente, desde el aspecto metodológico-relacional. En el caso de los docentes esto es evidente.

Con las familias sería suficiente integrar este tipo de temáticas de la forma ya señalada. Deberá tenerse en cuenta cuestiones como

- Hábitos y costumbres (según edades y necesidades: higiene, alimentación, amigos, de salud, de sueño,...).
- Organización familiar y doméstica.
- ...

De este planteamiento de cabe destacar, además de lo presentado, que está posibilitando un verdadero acercamiento entre el centro y las familias. Este acercamiento y colaboración es considerado también como un factor de mejora de la educación.

## 4. Conclusión

El planteamiento inicial del trabajo era la realización de un proyecto para la mejora educativa de un centro educativo de educación obligatoria. Lo inmediato era, según contenido de los temarios proporcionados en los distintos módulos, confeccionar una serie de herramientas con las que desarrollar esta idea. Como se ha dicho, estas herramientas utilizan unos métodos y una nomenclatura que no son los propios del ámbito de la educación. Sin embargo, lo propio en el ámbito de la educación ha sido realizar lo que estos métodos proponen...pero con otra perspectiva. Por mi experiencia profesional, contrastada con muchos profesores en activo, estas herramientas, precisamente por la perspectiva desde la que se plantean y por los fines que persiguen no son las adecuadas para el objetivo del trabajo: realizar un proyecto de mejora. Pero claro ¿cómo alejarse de planteamientos que hablan de *mejora continua* y de *calidad educativa*? Y por otro lado ¿cómo utilizar métodos que parten de planteamientos ajenos a la educación y que en la práctica están produciendo efectos contrarios? Pareció pues, que para acometer la tarea de conseguir una educación de calidad, o según la nomenclatura que se ha preferido seguir, la tarea de conseguir que la educación sea lo que debe o procure los objetivos que le son propios (mejorar la educación), primeramente teníamos que aclarar si lo que en el panorama actual se ofrece como medio para conseguir calidad, efectivamente procura la calidad que buscamos. Una vez visto que esa calidad puede ser calidad de gestión y que eso no es *la calidad de la educación* sino de un elemento relacionado, se ha querido diseñar una herramienta que ayudara a proporcionar una mirada, desde la persona, a la educación que sirva como medio de ajustar los distintos elementos que componen ésta con el fin de procurar la que se espera y no otra. Mirando la educación como sistema podemos vigilar un proyecto concreto cuidando que los elementos que lo componen “giren” de la manera deseada y con la dirección establecida.

Por cuestiones coyunturales se debe hacer referencia una y otra vez a la expresión *calidad educativa* o *educación de calidad*; no parece esto dejar de ser una contradicción pues si la educación es educación entraña una manera de ser que hace redundante el adjetivo. En el momento que necesitamos hablar de calidad en la educación es porque el fenómeno al que nos referimos ya no es la educación.

Con este planteamiento, se ha querido basar el proyecto de mejora de un centro en lo único indispensable en la educación: las personas. Para ello se ha puesto las bases para realizar un plan de formación para educadores y para familias.

Son las personas y el desarrollo de éstas, su formación, su altura de miras y el enriquecimiento de todo aquello que a las personas nos hace tales lo que dotará de valor cualquier acción que ponga en contacto a personas. La educación, sin duda, es una de las más elevadas de todas ellas.

## 5. Bibliografía y fuentes

Bartolomé Martínez, B. (2001). Informes nacionales e internacionales sobre el bajo rendimiento. *Revista complutense de educación* .

Bernabé Bartolomé Martínez (director). (1995). *Historia de la Acción Educativa de la Iglesia en España I*. Madrid: BAC Maior.

Bruning, R., & Gregory, S. (2002). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

Campo, A. *Herramientas para directivos escolares I*.

Coloma Olmos, A. M., Jiménez Rodríguez, M. Á., & Sáez Lahoz, A. M. (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Boadilla del Monte (Madrid): PPC.

Díaz, A. C. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa I*. Madrid: Dykinson.

Díaz, A. C. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II*. Madrid: Dykinson.

Emilio Redondo García (director), Concepción Cárceles, Aurora Gutiérrez, Javier Laspalas, Paloma Pernil y Javier Vergara. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.

Escudero Escorza, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Gacía Lllamar, J. L. (2033). *Métodos de Investigación en Educación II. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.

Gambara, H. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

García Garrido, J. L. (19921). *Problemas mundiales de la educación Nuevas perspectivas*. Madrid: DYKNSON.

García Hoz, V. e. (1981). *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Gavilán, J. (2008). *Lenguaje y creación. Las raíces cerebrales del procesamiento lingüístico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Giussani, L. (2006). *Educación es un riesgo*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Gutiérrez Zuluaga, I. (1970). *Historia de la Educación*. Madrid: Madrid.

Guy Avanzini (compilador). (1990). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México, D F: Fondo de Cultura Económica.

Marrou, H.-I. (1998). *Historia de la educación en la Antigüedad*. México, D F: Fondo de Cultura Económica.

Messer, A. (1926). *Historia de la Pedagogía*.

Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Navas Ara, M<sup>a</sup> José (coordinadora). (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación en psicología*. Madrid: UNED.

Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Peralta, M. D., & Municio, P. (2004). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.

Río Sadornil, D. d. (2008). *Métodos de Investigación en Educación I. Proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.

*rtve.es a la carta uned didascalicon studio legendi hugo san victor. (s.f.)*. Recuperado el 28 de 03 de 2012, de

<http://www.rtve.es/alacarta/audios/uned/uned-afan-estudio-didascalicon-studio-legendi-hugo-san-victor-18-03-12/1354614/>

*rtve.es a la carta uned roma reinos helenisticos.* (28 de 03 de 2012).  
Obtenido de <http://www.rtve.es/alacarta/audios/uned/uned-roma-reinos-helenisticos-23-03-12/1356997/>

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

SJ, R. R. (1911). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Barcelona: Gustavo Gili, Editor.