

2 LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN

- 2.1 Introducción
- 2.1.1 Precisiones conceptuales
- 2.2 Principales posturas teóricas que abonan el campo de la organización
- 2.2.1 La perspectiva técnica racional, la organización y la escuela
- 2.2.2 La perspectiva interpretativa, la organización y la escuela
- 2.2.3 La perspectiva sociocrítica, la organización y la escuela
- 2.2.4 La perspectiva ecológica, la organización y la escuela
- 2.3 Implicancias paradigmáticas sobre el perfil de los centros educativos y los indicadores
- 2.3.1 Escuelas eficaces
- 2.3.2 Escuelas eficaces renovadas. El movimiento de la calidad
- 2.3.3 Escuelas Colaborativas
- 2.3.4 Escuelas que aprenden
- 2.4 Dimensiones de la organización de los centros de formación
- 2.4.1 El centro educativo como parte de un contexto
- 2.4.2 El centro educativo como conglomerante de contextos
- 2.4.3 El centro educativo como contexto de funciones
contrapuestas
- 2.5 Las diversas interpretaciones de la organización y la realidad de la formación profesional
- 2.5.1 Las dimensiones de análisis pedagógico organizativo y la formación profesional
- 2.6 Nuestra postura respecto a los diferentes enfoques paradigmáticos, las dimensiones de la organización y los indicadores.
- 2.7 Lineamientos estructurales para la organización y gestión de los centros de formación
- 2.7.1 Tendencias actuales dominantes
- 2.7.1.1 El modelo Europeo de la Calidad
- 2.7.1.2 Sistemas de garantía de la calidad:
 - 2.7.1.2.1 El enfoque legal
 - 2.7.1.2.2 El enfoque del mercado:
 - 2.7.1.2.2.1 Gestión de la calidad total
 - 2.7.1.2.2.2 Las ISO 9000
- 2.7.2 Otras tendencias menos representativas
- 2.7.2.1 Modelo de autoevaluación orientado a la mejora institucional
- 2.7.2.2 Autoevaluación orientada a la transformación
- 2.7.3 La situación en España y Catalunya
- 2.8 Síntesis del apartado

2 LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN

2.1 Introducción

De lo planteado hasta aquí, podríamos decir que uno de los grandes desafíos de la educación de nuestros tiempos se vincula directamente a la relación que establece con el sector productivo y laboral; que a consecuencia de ello, el sistema de formación profesional está atravesando un período de profundos replanteamientos estructurales de orden pedagógico, curricular y organizativo que redefinen su forma y contenido. Replanteamientos que desde nuestra perspectiva exigen ser abordados, al igual que otros procesos de innovación educativa, desde una perspectiva integral e integradora de los diferentes procesos.

Con ello decimos que, aunque nuestro interés se centra en los aspectos organizativos pretendemos alejarnos de la vieja idea de que las mejoras en el ámbito educativo son responsabilidad de un área determinada, para considerar al centro como un espacio, en el que dichos aspectos si bien adquieren una relevancia particular en tanto que aportan las condiciones, mecanismos y procesos que hacen posible un proyecto determinado, no pueden ser abordados al margen de una concreta situación institucional y contextual.

Así, haciéndonos eco de la necesidad que plantea Antúnez (1993) de considerar al centro educativo en su totalidad, nos proponemos abordar las categorías organizativas directamente en relación con otras dimensiones sustantivas de la institución y en consecuencia hablamos de la dinámica pedagógica organizativa por la que se materializan los objetivos de la formación, y no solo de aspectos específicos de la organización.

Con ello, decimos que concebimos la organización al servicio de un proyecto educativo contextualizado, encerrando en si misma y en la interrelación con otros factores intra e interinstitucionales un alto potencial formativo.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la adopción de un perfil institucional determinado, con su consecuente estructura de organización, nos remite inevitablemente a un conjunto de presupuestos teóricos que comportan opciones comprometidas con valores ideológicos, sociales y culturales; a continuación sin desconocer la complejidad de la institución educativa, abordamos sucintamente aspectos generales propios de la organización como campo de conocimiento, que abonan la construcción de una estructura determinada, y sus principales incidencias en el espacio escolar propiamente dicho. Para finalmente interrelacionar estos planteamientos con la problemática de los indicadores educativos y de la formación profesional.

Nos referimos fundamentalmente a las diferentes posturas teóricas epistemológicas que abordan el campo de la organización escolar, con sus respectivas perspectivas de análisis, e implicancias en los movimientos escolares actuales.

Seguidamente y a la luz de estas reflexiones, abordaremos el tema de las principales dimensiones de la organización que es importante considerar a la hora de plantear y/o replantear un sistema de formación profesional y finalizaremos focalizando las tendencias actuales de la gestión y organización escolar.

2.1.1 Precisiones conceptuales:

Circunscribimos la *Organización* al ámbito específico de las instituciones escolares y entorno inmediato, y enriqueciéndonos con el aporte de diferentes estudiosos del tema, definimos a la misma como la interrelación que se establece entre los elementos que intervienen en una realidad escolar, con vistas a conseguir la realización de un proyecto educativo, (Gairín, 1993: 81- 82), Interrelación que surge como resultado de identificar y poner en ejercicio coordinado funciones y relaciones²⁶ (Saenz, 1993:16) y como producto de la construcción social de los miembros que la componen, en función de los contextos y ambientes en los que funciona²⁷ (Santos, 1990).

Es decir, como una realidad objetiva y subjetiva; como un fenómeno artificial, el resultado de un diseño que se configura en un entorno básicamente social, con un importante peso de la percepción subjetiva de los miembros y con una posibilidad mayor o menor de ser sociocognitivamente construida; sin que ello implique la negación total de sus dimensiones objetivas. (Peiró, 1986)

De allí que aunque paradójicamente la característica que define a una organización es el hecho de que una colectividad este formalmente organizada; lo que la hace objeto de nuestro interés, es el hecho de que inevitablemente la dinámica que se desarrolla, no siempre coincide con las formas preestablecidas, ni con lo que sus artífices esperan de ella.

2.2 Principales posturas teóricas que abonan el campo de la organización

Nos proponemos en este momento realizar un recorrido por diferentes marcos conceptuales que permitan visualizar los ejes sobre los que se edifican las teorías y la significación que le otorgan, a la hora de interpretar el funcionamiento general de la institución.

²⁶ Lo formal.

²⁷ Lo informal.

Ahora bien, ¿desde dónde iniciamos el análisis? o más específicamente, ¿qué criterios tomamos como referentes para presentar una visión lo suficientemente amplia y comprensiva de las diversas perspectivas sobre la organización, sin caer en densas narraciones que describan lo que hasta ahora se ha realizado, cuando nos encontramos ante un campo en el que durante los últimos 20 años han proliferado múltiples concepciones, teorías y técnicas, al punto de que algunos autores analógicamente lo ha llamado selva de la teoría administrativa? (como Harold Koontz en Gairín (1996: 154)

La opción que tomamos es la de centrar el trabajo en conceptualizaciones globales que permitan despejar el campo, al tiempo que generar patrones que enmarquen a las distintas posturas y consecuentes estilos organizativos. De allí que, consideraremos diferentes enfoque paradigmáticos, que operan como marcos de referencia teórica, valorativa y metodológica.

De entre ellos, escogemos las perspectivas ²⁸ trabajadas por autores como González (1989, 1993), Muñoz y Román (1989), Gairín (1996), que consideran que en el ámbito escolar existen tres tendencias organizativas, la técnico racional, la interpretativa y la sociocrítica; más una cuarta perspectiva trabajada por autores como Lorenzo Delgado (1993), Uría (1998), etc. que caracteriza a la escuela como una organización ecológica.

Las tres primeras, en tanto que reflejan el funcionamiento de la organización a partir de determinados intereses y la consecuente articulación de elementos técnicos, culturales y políticos que los mismos determinan.

La segunda, en tanto que sitúa al centro en el contexto, mostrando su configuración y funcionamiento a partir de la interrelación dinámica que establece con el mismo.

Todas conjuntamente porque a nuestro criterio son los que mejor permiten encuadrar la problemática y dar razón de la posición lógica metodológica que se toma en relación a las dimensiones constitutivas del objeto de análisis y los futuros indicadores.

De allí que hablaremos de cuatro importantes enfoques en el campo de la organización escolar: el técnico racional, el interpretativo, sociocrítico y el ecológico:

²⁸ Otras taxonomías que se podrían haber seguido son las planteadas por Burrell y Morgan (en Tyler, 1996: 25) en la que consideran cuatro paradigmas Funcionalista, Interpretativo, Radical y Radical Humanista. La propuesta por Atunes (1991) que considera los modelos Formales, Democráticos, Políticos, Subjetivos y Ambiguos; Etc.

2.2.1 La perspectiva técnica racional, la organización y la escuela

Se trata de un sistema de pensamiento que bajo diferentes denominaciones²⁹ ha determinado durante muchos años gran parte del desarrollo de la organización.

Tras la idea de que la realidad social está dada y las organizaciones existen como entidades objetivas y externamente controlables, centra el estudio de estas en los aspectos observables fundamentalmente y se orienta hacia el logro de leyes y principios generales que predigan y regulen su funcionamiento.

En su espectro, si bien es posible encontrar también posturas más interesadas en las dimensiones humanas de la organización, las mismas mantienen un enfoque reduccionista de la realidad, ya que la orientación psicológica que desarrollan responde al interés de lograr un mayor equilibrio entre el individuo y la organización para obtener una mayor racionalidad y eficacia en la misma (Gairín, 1996).

Así, la organización concebida como una máquina sofisticada, con partes entrelazadas, puede en teoría ser diseñada para un funcionamiento perfecto (Handy, en González 1993); determinado a partir de procesos racionales que controlan el cumplimiento de las metas y objetivos y evalúan el rendimiento (Antúnez, 1993:40).

En su seno, la vida se sucede a partir de una red de relaciones ontológicamente reales, relativamente ordenadas y cohesivas (Morgan, 1990). Red que regula y estructura la participación, potenciando un modelo vertical y autoritario, consecuencia de la separación entre los que diseñan y ejecutan, los que saben y los que aplican. Modelo en el cual el control resulta algo natural, propio de la autoridad social (Ball, 1993)

Desde esta óptica, la escuela como organización, se pone en marcha a partir de una estructura formal que atribuyendo roles y funciones a cada uno de los órganos que la componen, se orienta al cumplimiento de una sistemática planificación que conduce a los objetivos planteados.

Se alinean tras la búsqueda de metas explícitas que dan significado a lo que se hace en ellas, y se afanan en la determinación de las técnicas administrativas más eficaces que les garanticen no solo el cumplimiento de tales metas, sino un funcionamiento con alto nivel de certidumbre y predictibilidad en general.

De allí el marcado interés por analizar los aspectos externos, observables y objetivos, y la proyección hacia la determinación de principios y leyes universales que expliquen y regulen su dinámica y funcionamiento.

²⁹ Paradigma funcionalista (Putnam,), tradicional (Peterson), sistemático (Greenfield), en González 1993; positivista (Carr y Kemmis), clásico (Smyth,) en Gairín 1996.

En este sentido es que Patterson dice, La escuela es una organización externa y formalmente construida, en la que se pueden establecer conexiones claras entre metas, estructuras organizativas, actividades y resultados. Su estructura es el mecanismo que posibilita la coordinación de su actividad técnica ó procesos de enseñanza aprendizaje. (en González, 1993)

Se establece entonces una visión tan lógica y racional, que con pretensión de objetividad y neutralidad valorativa, promueve y desarrolla una práctica pedagógica, negando los componentes ideológicos y culturales que atraviesan a todo acto educativo, y fundamentando su hacer en las normativas oficialmente establecidas. Visión que solo concibe a la innovación como un producto material o paquete tecnológico que se impone con eficiencia.

2.2.2 La perspectiva interpretativa, la organización y la escuela:

Se trata de una línea de pensamiento relativamente reciente, que desarrollándose a partir de la década del 70 fundamentalmente, bajo los nombres de paradigma interpretativo, interpretativo simbólico, cultural, holístico,³⁰ etc., rompe con los principios racionalistas y técnicos que hegemonizaron durante años el mundo de la organización.

Parte de considerar que no existe una única realidad social, sino múltiples realidades construidas a partir de los significados compartidos por los hombres en sus interacciones. De allí que su foco de interés principalmente lo constituyen los símbolos, significados, creencias y valores desarrollados dentro de una organización, lo que diversos autores como González (1989), Lorenzo (1993) Pérez Gómez (1998), han denominado cultura organizativa.

Parte de considerar que el significado de las cosas no es algo que venga dado a priori, sino que se derivan de los procesos interpretativos desarrollados in situ por las personas que constituyen la organización, procesos que no dependen solamente de hechos y elementos tangibles.

Así, las organizaciones son consideradas “artefactos culturales” o realidades que se construyen a medida que se desarrollan modos comunes de interpretar la experiencia organizativa (González, 1993). Por ello, comprender la realidad de la organización exige ir mas allá de lo manifiesto, traspasar lo que ocurre, para adentrarse en el significado que los distintos actores atribuyen a los hechos.

En este marco la escuela dista mucho de ser una mera estructura formal, resultante de un conjunto de normativas y regulaciones oficiales, sino que se la concibe como una “construcción cultural, resultado de los significados e

³⁰ Denominaciones atribuidas por Bates 1989, Sáez 1989, House 1988, Rattary y Parrot 1989, respectivamente, en Gairín 1996 p.181.

interacciones compartidas entre los miembros de la comunidad educativa” (Gairín, 1996: 182).

De allí que en el intento de caracterizarla, podríamos decir que, la misma se configura a partir de un sistema débilmente articulado (Weick en Gairín, 1996) debido a la existencia de una estructura que desempeña un papel más simbólico que instrumental, ó como señala (tyler, 1996) a la ambigüedad de las metas y objetivos, y al trabajo aislado, celularista y relativamente autónomo de sus integrantes, que nos señala González (1993).

Se trata de una organización compleja, multidimensional, vulnerable a las diferentes interpretaciones que sus miembros realizan acerca de ella y su función, y al grado y modalidad de participación que los mismos adoptan. Organización en la que la ambigüedad da pie al desarrollo de múltiples símbolos que dotan de contenido la realidad, la articulan y simplifican en su complejidad.

Símbolos a su vez reflejan una serie de fantasías, mitos e historias compartidas, que contribuyen a que los miembros de la organización representen la realidad , y al mismo tiempo, a que ésta pueda ser comprendida por los demás; aunque se contrapongan a las explicaciones racionales y en ocasiones hasta la sustituyan.

En ella, la innovación es un proceso que se construye y redefine fenomenológicamente, por los imperativos de contextos institucionales, procesos de interpretación y prácticas personales de los profesores (González-Escudero, 1987)

Comprender su realidad supone indagar las dimensiones implícitas, incluso inconscientes de la misma, es decir, el mundo de los significados, de las imágenes, de las creencias, y las tradiciones que se generan y mantienen dentro de cada estructura formal. Implica desarrollar una visión global que permita captar las reales intenciones y búsquedas de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones.

2.2.3 La perspectiva sociocrítica, la organización y la escuela

En el intento de superar los enfoque técnico administrativos y acrílicos respecto a las condiciones organizativas existentes, surge también durante los últimos años y bajo denominaciones diversas³¹, otra línea de pensamiento a la que llamamos perspectiva sociocrítica.

Constituye una línea de pensamiento que criticando lo que supone el

³¹ Por mencionar otras denominaciones que aparecen en la bibliografía ,señalamos Paradigma crítico :Carr y Kemis, Saéz ; Político: González , del cambio radical: Hoyle ; En Gairín 1996.

mantenimiento de un modelo racional, que permite establecer externamente el conocimiento de todos los datos sobre una situación dada y sobre las previsible vías de solución, revaloriza el lugar de las significaciones y construcciones que se generan en la dinámica interna pero focalizando los aspectos micropolíticos e ideológicos que tienen lugar en las organizaciones.

Parte de considerar que la sociedad y sus organizaciones se estructuran a partir de intereses específicos que convierten a las mismas en un espacio político de luchas y tensiones (González, 1993) y que la estructura social existente, mediatiza las instituciones legitimando la organización que las mismas adoptan .

En este marco, la organización es entendida como un sistema político con dinámicas y grupos de poder similares a los de cualquier situación política dentro de la sociedad. Un campo de batalla donde contienden los individuos o grupos de individuos para hacer prevalecer sus intereses. Un sistema abierto, inmerso en un contexto social y político, que legitima el poder que poseen (García Rodríguez, 2000)

La escuela entonces, es vista como una organización construida, a partir de un ordenamiento social dado, caracterizada por desarrollar dinámicas micropolíticas (conflictos, luchas, coaliciones, negociaciones, pactos, etc.) para avanzar en determinados intereses (Ball, 1993) y por reproducir el contexto sociocultural a través de sus prácticas y relaciones.

En ella, nos dice González (1989), coexisten dos tipos de estructuras: una superficial o “dada por sentada” que incluye las interacciones formales e informales, los significados consensuados de las actividades y acontecimientos, las declaraciones de objetivos, los procedimientos para lograr las metas, etc. Y una profunda o subcultura organizativa, definida por las “condiciones materiales de producción y las creencias no exploradas sobre las que se asienta la estructura superficial”. Subcultura que contiene las reglas prácticas históricamente desarrolladas y los supuestos paradigmáticos que sustentan el hacer cotidiano.

Es decir, que más allá de lo que determina la racionalidad organizativa, en la escuela se desarrollan procesos informales, inestables y de enfrentamiento de intereses entre sus miembros.

Conocer la realidad escolar implica no solo mirar la organización manifiesta, sino también la que subyace a la misma, las formas de poder y dominación, los espacios de conflicto, los procesos de negociación, producción, reproducción, destrucción, etc. Implica no solo ver como se construye, sino sobre que fundamentos y perspectivas.

Analizar dicha realidad supone, por un lado, un intento de iluminar la tendencia no garantizada y a menudo inconsciente de dominación, alienación, regresión, etc. propias de las organizaciones culturales, sociales, políticas y educativas existentes; y por otro de develamiento de las contradicciones y de desarrollo de una actitud consciente y emancipadora, sea individual ó colectiva.

Por último, promover una innovación significa ir más allá de los significados de los individuos y contextos institucionales, para desarrollar un proceso de negociaciones culturales y políticas e implementar a través de una práctica institucional específica, un proyecto social de cambio ideológico, cultural y políticamente definido y legitimado.

2.2.4 La perspectiva ecológica, la organización y la escuela

Es una mirada que, como Lorenzo (1993) dice, nace ligada al desarrollo de la ecología y a los principios que ésta ha ido generando en un proceso de expansión desde las ciencias naturales hasta su influjo en las ciencias humanas. Según la cual, el centro educativo y cada situación didáctica se desenvuelven en un determinado ambiente cultural³², que se interrelaciona con otros ambientes: familiares, físicos, escolares, deportivos, políticos, etc., y que a su vez están integrados en un conjunto más amplio de la realidad física y social, formando el contexto (Aznar 1993).

Bajo este enfoque la escuela es vista como un espacio abierto a la relación e influjos de varios microsistemas, que posibilitan la participación directa de los individuos que los componen, y de sistemas mayores que determinan su perfil y relaciones. Espacio que en si mismo constituye un ecosistema social y humano, que funciona en base a sus construcciones y las incidencias de los contextos en el que está inserto; y que, como afirma Lorenzo retomando a Enguita (1993:77), cumple funciones patentes (explícitas) como socializar, enseñar, educar, culturizar, etc. y funciones ocultas (implícitas), vinculadas a la reproducción de clases sociales, la dominación cultural y la “domesticación de obreros”.

Desde el punto de vista organizativo, según Uría (1998:35) la misma es un sistema caracterizado por la “enseñanza en equipo” y la “arquitectura abierta” orientada a llevar a cabo tanto su propia dinámica como a proporcionar al ambiente todo lo que éste necesita y que ella pueda generar. Sistema signado por la organicidad que le concede el enfoque totalizador y la interdependencia entre elementos que se articulan.

De allí que su análisis y comprensión, supone el desarrollo de una mirada holística, global, que centralice los intercambios de significados y las relaciones intra e interinstitucionales.

³² Definido por Toulmin (en Aznar 1993:141) como el “conjunto de ideas, conceptos, operaciones, valoraciones, etc. que prevalecen en un ambiente determinado en un momento de la Historia,”

2.3 Implicancias paradigmáticas sobre el perfil de los centros educativos y los indicadores

Aunque en el punto anterior presentamos las perspectivas, situándolas cronológicamente en diferentes momentos y explicitando que cada una de ellas surge en el intento de superar los principios postulados por la anterior (nos referimos especialmente a los inspirados en las categorías Habermacianas), y que la perspectiva ecológica para algunos autores constituye un paradigma emergente que está llamado a desempeñar un papel integrador; sus desarrollos no necesariamente implican el reemplazo de un sistema de pensamiento por otro, ya que es común encontrarnos ante situaciones de coexistencia.

Dicha coexistencia, llevada al plano de los movimientos escolares de nuestros tiempos, para algunos autores significa la presencia de un proceso de articulación e integración gradual de diferentes visiones que explican la naturaleza de la organización, la escuela y el cambio. Mientras que para otros, solo representa la mutua presencia en un mismo espacio, en tanto que catalogan de contradictoria dicha integración. Veamos esto tal como se ha ido presentando:

2.3.1 Escuelas eficaces

Una de las principales características de la escuela como organización institucional que destaca en el actual escenario neoliberal, orientado por el mercantilismo y la búsqueda del beneficio y rentabilidad inmediata, es la preocupación por encontrar una organización a la que Pérez Gómez (1998), citando a Edmons, caracteriza como obstinadamente eficaz, cuando nos dice: La obsesión de las propuestas y políticas educativas neoliberales es encontrar en la práctica y en la teoría el mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos concretos y medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces.

Es decir, ante el pesimismo que predominaba en la década del 70, respecto al valor de la educación, y el convencimiento de que la institución educativa no realizaba significativos aportes al proceso de formación, sino que este dependía fundamentalmente de variables relacionadas al ámbito familiar de los alumnos y nivel socioeconómico (Informe Coleman, 1965); se puso en marcha un movimiento de investigadores que se preguntaban por escuelas capaces de compensar la influencia de factores ambientales.

Así, ante la certeza de que existían ciertas instituciones en las que era factible que todos los alumnos obtuvieran resultados académicos aceptables, se comenzó a indagar cuales eran los aspectos comunes a esas escuelas excepcionales, originándose el movimiento de las escuelas eficaces (López, 1994)

Tal movimiento pretendía y pretende demostrar que bajo ciertas y

determinadas condiciones, las instituciones escolares pueden registrar significativas diferencias en el rendimiento de sus alumnos, respecto a otras escuelas que no las poseen.

El concepto de escuela eficaz, trae consigo la noción de calidad, en el sentido de que se considera que una escuela es de calidad pura y simplemente si es eficaz, o en otros términos, si consigue sus objetivos (López, 1994). Pero de esto también se deriva que la eficacia y la calidad son medibles en términos de resultados.

Es decir, tal matiz en el concepto de eficacia escolar, se tradujo en una desmesurada preocupación por la medida del rendimiento académico de los alumnos y la búsqueda de más y mejores herramientas factibles de considerarse válidas y fiables, como lo son las pruebas estandarizadas de carácter objetivo.

Sin embargo, existen otros importantes elementos de orden general a los que se le atribuye la principal responsabilidad en el logro del éxito y la calidad. Y aunque los mismos, a juicio de algunos autores, contrasta con el abordaje analítico de la eficacia escolar, se vinculan a la noción de cultura y gestión escolar.

Cultura entendida como conjunto de valores, principios y normas compartidas que refuerzan las acciones individuales y se orientan a la consecución de los objetivos. Y gestión que se centra en la reproducción de pautas de acción consideradas como las más adecuadas.

Así, sustentadas en los lineamientos del enfoque técnico racional³³ e inspiradas en el principio de la transposición, que garantiza que las claves del funcionamiento eficaz y eficiente de una organización son invariantes; las escuelas procuran la eficacia implementando los principios de gestión de la calidad propia de los sectores empresariales.

Para ello, promueven y desarrollan una visión homogenizadora del centro educativo, que enfatizando el orden, la uniformidad y la jerarquía, aborda los aspectos organizativos independientemente de los curriculares, y los estructura, según Pérez Gómez (1998), a partir de una visión reduccionista, que desconoce las diferentes culturas que interactúan en el espacio escolar.

Indudablemente, la noción de eficacia y calidad que subyace a estos planteamientos, está íntimamente relacionada a la que se sostiene en el ámbito laboral; por ello, al igual que las empresas procuran mejorar sus procedimientos, estructuras e interacciones para colocar en el mercado un producto altamente

³³ Más detalles ver la caracterización de Pérez Gómez (1999: 158) cuando las llama organizaciones asépticas, simples, objetivas, de precisión mecánica. O la que realiza Gairín (1996:294) cuando a partir de los aportes de Barry McDonald y Beare, Caldwell y Millikan las denomina “tradicionalistas”.

competitivo, las escuelas, intentan mejorar la organización y realizar mediciones objetivas, para producir mayor rendimiento académico al menor costo.

Esta mirada de la institución escolar, explica la preocupación actual por encontrar las variables fundamentales que determinan el buen rendimiento, y “justifica” la intención de aislarlas para promoverlas sistemáticamente en la organización de cualquier institución educativa, independientemente de sus características. En otras palabras, nos da razones del creciente interés por la creación de sistemas de **indicadores educativos**³⁴, considerados desde esta óptica como un conjunto de estadísticas sobre las que se pretende efectuar juicios de valor respecto a aspectos esenciales del funcionamiento de los sistemas educativos (López, 1994).

2.3.2 Escuelas eficaces renovadas. El movimiento de la calidad

A raíz de las críticas y cuestionamientos que la búsqueda de expresiones objetivas para medir y dinamizar las escuelas desató en el campo pedagógico, el movimiento de las escuelas eficaces introduce importantes modificaciones que afectan, no solo al objeto de atención (procesos frente a productos) y la metodología de estudio empleada (modelos estadísticos vs. modelos etnográficos y naturalistas), sino también a lo que Gairín (1996: 295) llama el sentido que se le da a los resultados (indicadores para la auto realización y análisis institucional).

Tales cambios, si bien fueron interpretados por algunos autores (West, Tyack, etc. en Bolívar, 1999) como una opción superadora que tiende a la convergencia de diferentes opciones intelectuales, y definidos por otros como parte de un continuo que va desde las escuelas eficaces, a las eficientes, y de éstas a las de calidad³⁵; desde nuestra perspectiva, representan un intento de renovación de las escuelas eficaces, asimilables en palabras de dicho autor, a la segunda y tercer ola de las mismas.

En tanto que a pesar de que a partir de la década del 80 aproximadamente, se revalorizan variables culturales en el proceso de transformación educativa (segunda ola) y se habla de gestión y organicidad de la institución para lograr la profesionalidad de los docentes y la reestructuración de la escuela (tercer ola); se postulan formas de funcionamiento, que aunque reconceptualizan el movimiento, continúan trabajando bajo los principios del enfoque técnico racional del cambio, buscando **indicadores “diferentes” de eficacia**.

En palabras de López (1994), de los modelos iniciales centrados en las relaciones entre los inputs y los outputs del sistema, considerado a modo de caja

³⁴ Para algunos ejemplos ver Cuadernos de Pedagogía 246.

³⁵ Para más información ver Gairín (1996, capítulo VII)

negra, se ha pasado a un estudio en el que los indicadores de procesos internos que permiten explicar la relación entre inputs y outputs ocupan un lugar fundamental. Por ello, consideran a la escuela como una unidad de investigación e incorporan al análisis las características de la dirección escolar, y el clima de la escuela en general.

Estos movimientos renovistas, adoptan nombres transformadores que reflejan el intento de hacer converger diferentes tradiciones intelectuales que parten de presupuestos ideológicos y epistemológicos distintos. Y, como nos dice Bolívar (1999) recogiendo a Rodríguez, finalmente caen en un proceso contradictorio en el que se unen propuestas progresistas con otras decididamente conservadoras. Propuestas que si bien procuran fortalecer la capacidad de la institución, intentando desarrollar estrategias que centren la gestión y toma de decisiones en la misma y que faciliten la profesionalización de los docentes y la reconfiguración del gobierno educativo, las mismas se asientan en una estructura economicista y se hacen “pivotar” en orientación al mercado.

De este modo, se ven exigidas a introducir sucesivamente mecanismos que posibiliten la diferenciación del producto, incrementando la oportunidad de elección de centros, en función de una identidad propia (diferenciada) o de la publicación de ranking de resultados conseguidos.

Por último, retomando a Gairín (1996), podemos concluir que eficacia y mejora en este marco de análisis representan dos alternativas de la calidad, que si bien reflejan tendencias diferentes (pp.295) son producto de un mismo contexto mercantilista (pp.297) y como tales, al intentar medirlas desde la perspectiva Funcionalista, como el mismo lo asegura retomando las palabras de Bates, nos enfrentan al riesgo de “pasar de las formas tradicionales de control burocrático, hacia técnicas de control ideológico, basadas en la manipulación de la cultura organizativa” (pp.302)

Desde aquí, abordando el último movimiento escolar que analizaremos, nos proyectamos hacia un concepto de indicador substantivamente diferente.

2.3.3 Escuelas Colaborativas

Tal como se ha dejado entrever en el punto anterior, la perspectiva de la colaboración recibe diferentes interpretaciones según los principios desde los cuales se la analiza. Nosotros junto a Escudero, consideramos que no representa una nueva manera de hacer las mismas cosas en el campo de la transformación educativa, sino que comporta la opción por una determinada ideología pedagógica y social. Ideología “cuyas coordenadas teóricas y programáticas son las propias de la denominada teoría crítica en educación” (1993: 246)

En tanto que parte de considerar que el cambio necesariamente implica reconstruir la cultura escolar imperante en cada centro, ya que la misma es el elemento más definitorio y genuino de lo que éste es, de lo que hace y del significado que le otorga a sus estructuras y sus procesos (González 1993); su principal desafío consiste en adoptar una ideología que abogue por un proceso de autorenovación, enraizado en la realidad de la propia escuela y en el desarrollo de estrategias de trabajo coherentes a ella.

Para ello, las escuelas colaborativas, proponen desarrollar una tarea colectiva en la cual los miembros de la institución individualmente y en su conjunto como organización, aprenden nuevos modos de pensar y actuar (Fullan 1990), y recrean su estructura a partir de las interpretaciones que ellos mismos elaboran (sobre el sentido de las interacciones, roles y tareas de la organización) y desde una perspectiva integradora de lo organizativo y lo pedagógico.

Desde este enfoque, cada institución a través de los sujetos que la componen, construye el contenido de su funcionamiento, crea las condiciones que hacen posible la transformación (clima, recursos, procesos, capacidades, etc.) y las vincula con la práctica de los valores que considera educativo.

Por ello, la calidad educativa solo se puede entender en cada escenario particular, y como asegura Carr (1989), no reside en la eficacia y economía con que se logran los resultados, sino en el valor educativo de los procesos.

Procesos que al ser fundamentalmente intercambios de significados cargados de valores y expresarse a través de formas diversas, complejas y prolongada en el tiempo, presentan mucha dificultad para medirse objetivamente, ya que las manifestaciones inmediatas y observables de ellos, no reflejan ni una mínima parte de lo que son.

Los indicadores desde éste encuadre, dejan de ser variables explicativas de la eficiencia ó metas a lograr, y se convierten en expresiones particulares de funcionamiento adecuado que cada centro debe construir; ya que tal como nos dice Pérez Gómez “la incidencia real de los factores identificados como requisitos del funcionamiento eficaz de las instituciones escolares, solamente se puede determinar y comprender en el análisis de su específica intervención en cada contexto singular, en cada escenario particular de interacción entre los individuos, las estructuras organizativas, las expectativas colectivas y los propósitos educativos y curriculares acordados” (1998:153).

De allí, que continuando con la línea de reflexión y en base a este autor, decimos, los factores de organización deben ser disparadores de una evaluación orientada a tomar decisiones en cada contexto y en cada situación.

“Más que variables de un sistema explicativo de la eficiencia institucional, dichos factores deben considerarse como hipótesis de trabajo que ayudan a los profesores en un proceso cooperativo de deliberación y toma de decisiones para cada contexto y cada situación particular” (Pérez Gómez, 1998: 153).

2.3.4 Escuelas que aprenden

Sosteniendo y sostenida por principios y postulados estrechamente vinculados a los de las escuelas cooperativas, se desarrolla la noción de escuelas que aprenden.

Las mismas pueden ser caracterizadas como organizaciones que tras la búsqueda del aprendizaje de todos sus miembros, se embarca en un proceso continuo de autotransformación conducente al logro de las finalidades planteadas.

La idea trasciende la tradicional noción de escuela como lugar de enseñanza, y destaca el aprendizaje como la base fundamental de la organización. Así, ligando innovación, formación y desarrollo de la organización; se habla de escuela como unidad de cambio, de formación centrada en la escuela, de desarrollo profesional basado en la escuela, de desarrollo del curriculum basado en la escuela, etc.

Marcelo (1997:27), destaca como la noción de escuela que aprende, viene asociándose a la de mejora escolar; entendida como un esfuerzo continuo de cambio en las condiciones internas de la institución que hacen posible el logro de los objetivos propuestos. Desde allí interpreta el cambio como un proceso de aprendizaje organizativo.

Gairín (1998:121), aproxima la noción a la de modelo integral de desarrollo de recursos humanos, que integra a todos los trabajadores de la organización en procesos de autoaprendizajes, dirigidos tanto a satisfacer los fines prescritos de ésta, como a ampliar su función.

Procesos de autoaprendizaje que afectan a todos los miembros de la organización, pero que superan la suma de sus logros individuales. En otras palabras: aprendizaje de la organización que se basa en el desarrollo de las personas, en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

La realización de los aprendizajes, nos lleva a la noción de organizaciones inteligentes de Senge (1992) y al cuidado de las condiciones que dicho autor señala en ellas: pensamiento sistémico; dominio personal, modelos mentales, visión compartida y aprendizaje en equipo. Condiciones que contribuyen al desarrollo de perspectivas que superan las miradas individuales y favorecen el compromiso, el

trabajo conjunto y el aprendizaje continuo.

A la idea de organización que aprende subyace una la noción de educación en estrecha relación con el contexto; condicionada por el carácter multidimensional, multifacético y dinámico de la realidad; que aborda las variables situacionales; y que tiene en cuenta los intercambios que se dan dentro y fuera de la institución (Gairín, 1998:131)

El desafío desde este marco, radica en la necesidad de favorecer los ambientes propicios para el aprendizaje, no solo de los alumnos, sino también de los profesores; de visualizar colectivamente la organización deseada y desarrollar procesos tendentes a su consecución.

Los **indicadores** entonces, como en el caso anterior, representan expresiones de funcionamiento propias de cada institución.

2.4 Dimensiones de la organización de los centros educativos

Tal como señalamos, y a la luz de las reflexiones del punto anterior, seguidamente procuraremos delimitar los principales aspectos constitutivos de la organización del espacio escolar.

Para ello, aunque miremos a la organización en su totalidad como una unidad de acción y cambio en sí misma, a los efectos de abordar comprensivamente su complejidad, la consideramos configurada por una serie de dimensiones definidas a partir de diferentes elementos que confluyen en la institución, dándole identidad y sentido a su existencia y función.

Dimensiones que contribuyen a abordar la complejidad de la misma, pero cuyas posibilidades y actuaciones (mayor o menor énfasis en alguno de los elementos), quedan condicionadas a las finalidades y concepciones que la estructuran y dan dinamismo.

De allí, que en un análisis de las producciones bibliográficas sobre el tema, encontramos variados aportes que intentan clasificaciones para dar cuenta de la estructura de un sistema de organización, sus niveles, dimensiones y componentes.

Así, por ejemplo, a partir de un criterio de niveles de la organización, Uría (1998) diferencia contextos que configuran la estructura organizativa, contextos que bajo similar óptica y denominaciones también han sido trabajados por, Bronfenbrenner, en Lorenzo (1993) cuando habla de macrosistemas, mesosistemas y microsistemas, en Gairín (1993) cuando se refiere al sistema socio cultural, subsistema educativo, subsistema escolar y el centro como resultado; etc.

Otros autores, focalizando la institución en si misma, se refieren a la estructura de esta, a partir de criterios que van desde, un análisis basado en el grado de generalidad de los elementos que la componen y decisiones que se adoptan, como es el caso de Gairín (1996) que distingue entre las dimensiones básicas y específicas, hasta clasificaciones que enfatizan en la configuración de un componente de la organización para perfilar el funcionamiento de la institución, como Lorenzo (1993) ó Santos Guerra (1994) que hacen especial hincapié en el funcionamiento de las relaciones .

Quedan en el centro de estos extremos una amplia variedad de aportes que desde diferentes perspectivas enriquecen la comprensión de los institutos, como el trabajo de Frigerio (1992), que propone un clasificación a partir de las áreas de acción, señalando las dimensiones organizacional, pedagógico – didáctica, comunitaria y administrativa. González (1993) que enfatiza la multiplicidad de elementos de una organización y destaca las dimensiones estructural, relacional. valores, procesos, entorno, y cultural; ó Boronat (1993) que bajo un criterio similar enfatiza la estructura como elemento de un todo y reconoce como dimensiones a la estrategia, los sistemas, el estilo, el staff, las habilidades, los valores compartidos y la organización.

Nosotros con la idea mostrar un panorama lo suficientemente amplio, profundizaremos en las propuestas intentando resaltar la ubicación que según ellas, tiene el centro educativo, su composición y dinámica interna.

Para ello, realizamos un reordenamiento taxonómico en las que se puede visualizar el centro educativo como:

- Parte de un contexto
- Conglomerante de contextos
- Contexto de funciones contrapuestas

2.4.1 El centro educativo como parte de un contexto

Es un dimensionamiento que se desarrolla bajo las influencias del modelo ecológico.

Desde tal perspectiva, la actividad pedagógica inevitablemente se desarrolla bajo los influjos de múltiples contextos o un contexto con diferentes niveles de generalidad en el que la escuela como institución se ubica en el nivel central (mesosistema), entre un escenario o entorno concreto, en el que incluyen la dinámica áulica y la relación tutor familia (microsistema) y ámbitos que generalmente

no están abiertos a la participación directa de los miembros de la organización, pero cuyo influjo incide sobre el centro educativo constituyendo el entorno inmediato de la institución, como ayuntamiento o asociaciones vecinales y entorno mediato, como lineamientos de la política educativa y cultural, ideología imperante, etc. (macrosistema).

Cada uno de estos contextos, mantiene con los demás vínculos tan estrechos, que en la práctica, resulta casi imposible establecer delimitaciones entre ellos.

2.4.2 El centro educativo como conglomerante de contextos

Retomando lo expresado anteriormente y el pensamiento de Gairín (1996) reconocemos que en el centro educativo confluyen tanto aspectos generales vinculados a lo socio cultural, lo educativo, lo escolar; etc. como específicos o propios de cada contexto. De allí que para analizar la dinámica interna de la institución, agrupamos los componentes de la organización según la variable generalidad - particularidad y de este modo distinguimos entre dimensiones básicas y específicas.

Las primeras son fundamentales para comprender el funcionamiento de cualquier institución, mientras que las segundas, integradas en las anteriores, se refieren a las características peculiares de los distintos ámbitos de actividad propios de cada organización. Ambas en su conjunto, nos permiten visualizar otro aspecto a destacar, como es el de la multidimensionalidad del centro educativo.

Cuando hablamos de dimensiones básicas nos referimos a:

Institucional: procesos educativos que tienen lugar en el seno de una institución “específicamente” educativa.

Pedagógica: concepciones que subyacen a cualquier actividad educativa que se desarrolle en la institución.

Didáctica: principios, procedimientos, pautas, estrategias que se siguen al desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Orientativa: procesos y acciones de orientación personal, profesional, etc.

Organizativa: diferentes estilos de organización que adoptan las instituciones educativas.

Y cuando hablamos de dimensiones específicas nos referimos a:

Histórica: en tanto variable que configura la institución escolar e incide sobre su funcionamiento.

Sociológica: en cuanto variable que posibilita caracterizar de modo estamental y global los diferentes grupos sociales que en ella actúan

Cultural Profesional: en tanto que permite interpretar las actuaciones de grupos y personas que constituyen la organización, y las implicaciones a las que responden.

2.4.3 El centro educativo como contexto de funciones contrapuestas

Se concibe a partir de la configuración que adopta en el mismo el sistema de relaciones (dimensión clave para analizar su funcionamiento)

Entonces, en base a la idea de que la estructura organizativa de una institución no es algo estable y predecible, sino un proceso asentado sobre conflictos permanentes que reflejan la compleja y contradictoria dinámica de funcionamiento de la misma, Lorenzo, (1993: 193-196) sostiene que en su interior las relaciones se producen a partir de una tensión entre pares antagónicos, como son la:

Heterogeneidad vs. homogeneidad: en tanto que frente a la aparente imagen de que todos los centros educativos son similares, en lo cotidiano, se registran significativas diferencias en su funcionamiento. Según una dinámica que se construye entre las disposiciones legales y las libres creaciones de sus integrantes (*normativa vs. autonomía*), entre el trabajo coordinado que da soporte y consistencia a la estructura y las acciones aisladas, individualistas (*interrelación vs. celularismo*) y entre la expresión pública de lo que la institución es y muestra y lo que construye desde de las expectativas, intereses, motivaciones, posibilidades .de sus miembros, (Gairín), lo que equivale a decir lo *real vs. lo oculto* .

Hasta aquí, presentamos diferentes versiones de las dimensiones organizativas; y si bien al darles el ordenamiento escogido y desarrollarlas destacando comprensivamente las áreas de análisis que mencionan los diferentes autores se observan superposiciones; la opción de trabajarlas se debe a una concepción de centro, a la búsqueda de una propuesta que lo abarque y refleje, y al convencimiento de que éstas, tomadas en su conjunto, se complementan mutuamente.

También, posibilitan forjar la imagen de que el análisis puede adoptar múltiples perspectivas; que si bien los componentes de las organizaciones están interconectados, la relación entre ellos puede darse a partir de diferentes ángulos; que las organizaciones poseen elementos comunes, pero que adquieren identidad propia en función de los miembros que la componen y el contexto en el que se

insertan. Que si bien la organización es una dimensión en si misma, también es el conjunto de dimensiones interrelacionadas; que las mismas funcionan como un todo y que cualquier categorización se circunscribe a unos criterios y responde a unos objetivos específicos.

2.5 Las diversas interpretaciones de la organización y la realidad de la formación profesional

Aunque a lo largo del trabajo al analizar los aspectos pedagógico organizativos de los centros de educación, directa e indirectamente hemos estado refiriendo a la realidad de la formación; nos interesa en este momento destacar algunos elementos que cobran especial relevancia en el ámbito de la formación, ya que desde nuestra perspectiva, constituye una de las modalidades educativas que mayor responsabilidad asume en los procesos de selección o inclusión social, procesos intrínsecamente vinculados a la estructura general y la organización.

En tanto estrategia educativa que prepara para una pronta y directa vinculación con el mundo de la producción, la formación profesional, encarna en su estructura una doble y hasta contradictoria función, ya que mientras intenta ser un espacio privilegiado de democratización de la educación, en el sentido de que abre sus puertas a colectivos desvinculados de los procesos de escolarización; la misma no solo actúa como elemento de reproducción, sino que también acaba legitimando la situación.

Es sabido que ni la escuela en general, ni la formación profesional en particular, ni su curriculum, ni su organización, garantizan por si misma la reproducción social, sin embargo están profundamente implicadas de varias formas en dicho proceso.

Tal implicación, determinada en los entresijo de la política con su consecuente legislación, en el consenso general y en la fuerza de la tradición, encuentra en el conjunto de procesos y prácticas educativas un propicio medio de desarrollo y conservación.

Sin embargo, la concepción dominante en el ámbito de la educación y el discurso único en torno a lo que debe ser la formación, amparado en el nuevo escenario de la producción, obstruyen significativamente el campo de análisis y actuación; impidiendo ver que, como dice Da Silva (1995), tanto lo que se considera una forma de organización, como lo que se define como conocimiento escolar, constituye solo una selección particular y arbitraria de un universo mucho más amplio de posibilidades.

Contrariamente a lo que afirma la visión liberal, ni el conocimiento en general,

ni el vinculado al mundo laboral, están desarrollados desde el marco de la neutralidad, ni forman parte de procesos en búsqueda de la verdad, sino que como ya ha sido demostrado en reiteradas oportunidades, los mismos están estrechamente vinculados al poder y la organización social.

En puntos anteriores nos preguntábamos por la fuerza socializadora de la institución (Ver 1.3) , por la forma en que se desarrolla y el soporte que subyace a dicho proceso y a toda la organización; en este momento, enfatizando el análisis en el campo de la formación, reafirmamos la mirada vertida y concentramos el esfuerzo en dilucidar cómo incide sobre la misma la tradicional concepción, y cómo puede pensarse en una nueva propuesta que transforme lo pedagógico y su organización.

Ya hemos delimitado los cuadrantes dentro de los cuales tienen lugar las diferentes interpretaciones en torno a la formación y consecuentemente en base a los que se determina su contenido y organización; en la oportunidad, destacábamos la necesidad de pensar a la institución como una construcción social y colectiva, como un medio de transformación, como un espacio privilegiado de acción, capaz de vincular sus procesos a movimientos socio políticos de liberación.

En este momento, de cara a esta perspectiva retomaremos rápidamente el análisis de los aspectos de la formación profesional que constituirían los principales obstáculos a dicha proyección, es decir las dinámicas y procesos propios de la reproducción.

Tales obstáculos, como ya han sido caracterizado desde diferentes perspectivas de análisis, no solo dependen de los contenidos curriculares que se desarrollan, sino también y fundamentalmente del modo en que se estructuran las experiencias escolares en el proceso de socialización.

La fuerza ideológica de los contenidos y de las prácticas en general moldean constante y cotidianamente un determinado perfil laboral, e indirectamente la persistencia de un determinado ordenamiento social.

En palabras de teóricos conformes con la sociedad actual (perspectiva técnica tradicional), tales contenidos y prácticas contribuyen a adaptar a los estudiantes a ciertos aspectos de la vida social (Drebeen; Henry; Jackson). En palabras de los llamados críticos reproductivistas , contribuyen a reproducir y perpetuar una sociedad desigual (Althusser; Bourdieu y Passeron; Bowles, y Gintis).

Siguiendo las interpretaciones de Da Silva (1995), y relacionándolas con el tema de la formación, podríamos decir que este pleno conocimiento de la incidencia de lo que Drebben (1968) llama las “características estructurales” de la escuela sobre el desarrollo de actitudes sociales para la convivencia; ó de la interferencia de

los “ruidos” de Henry (1978) en la transmisión de mensajes educativos y consecuente aprendizaje cultural, ó lo que es similar del poder socializador del “currículum oculto” de Jackson (1968); no han aportado elementos para una transformación significativa de la actividad educativa.

Porque, aunque críticamente también se ha develado la “existencia material de la ideología” que denuncia Althusser (1970); la eficiencia del “principio de correspondencia” que señala Bowles y Gintis (1976); la relación de fuerza oculta que subyace en las posibilidades de acceder al mundo del conocimiento y la cultura dominante, que señalan Bourdieu y Passeron (1975), etc.; aun no nos aproximamos a una escuela democrática más justa e igualitaria.

Es decir, a pesar de todo lo dicho y hecho, no solo existe un acceso desigual a los bienes escolares; sino que la escuela continúa ofreciendo bajo un mismo nombre un producto diferente a los distintos grupos y clases sociales.

La llamada tendencia a la unificación de la educación técnica y académica, conduce a que los procesos de selección y diferenciación se hagan más sutiles, se transfieran al interior de la escuela.

Tales procesos pueden visualizarse no tanto en las disposiciones curriculares y administrativas generales, cuanto en las modificaciones que se efectúan en cada centro para lograr su adaptación a las condiciones locales diferentes y en las prácticas educativas que se desarrollan en el proceso de formación.

En las primeras, es decir, en las adaptaciones locales, porque las mismas varían significativamente de acuerdo a la clase social de los grupos atendidos; y en las segundas, o sea en las propias prácticas escolares, porque es ahí donde más directamente se observa si se entrena a los estudiantes para ocupar posiciones subordinadas en la organización productiva y política de la sociedad, o directivas, asociadas a la actividad intelectual, y a las posiciones más favorecidas en el marco de la división social del trabajo.

Ciertamente la escuela en general y la formación profesional en particular, no pueden, espontánea y libremente modificarse a si mismas, ni a la sociedad; sin embargo, si pueden repensar al currículum y su organización; pueden mediante un minucioso proceso de reflexión, concienciarse sobre la función y finalidad que poseen e indagar el papel que juegan en la sociedad, o usando las categorías de Bernstein (explicitadas en el capítulo anterior), indagando el tipo de relaciones sistémicas y estructurales que establece en ésta y con ésta.

Tal como el autor que venimos analizando nos explica, no es la escuela quien

crea la división social del trabajo, sino que ésta deviene como una exigencia del proceso de autovalorización del capital, porque es una división que transfiere el control del trabajo de los trabajadores al capitalista, facilitando el proceso de extracción de plusvalía; pero sí es ella, una de las instituciones que se ocupa de producir personas con características adecuadas a esa división social.

De tal manera, el sistema escolar provee de una población dividida en trabajadores intelectuales (formación académica en general) y trabajadores manuales (formación profesional para fracasados y excluidos en general) adecuados intelectual y actitudinalmente al proceso de producción

Sin embargo, si somos optimistas en cuanto al poder de lo que significa reflexionar, es porque como nos recuerda Da Silva, aunque no conozcamos aun el modo exacto de generar una educación donde los aspectos reproductivos operen a favor de una construcción social democrática, ó de superar al menos la división entre actividades teóricas y prácticas al interior de la institución escolar; si sabemos que por un lado existe una dialéctica entre los aspectos reproductivos y productivos de la institución escolar, que encierra una gran posibilidad y potencialidad de ruptura con el orden social existente (basten de ejemplo los trabajos sobre la resistencia desarrollados por Willis 1986). Y por otro lado, que es posible desarrollar una mirada más estructural de la realidad a fin de trabajar en lo que Berstein considera, un necesario debilitamiento de la actual separación entre educación y producción.

No olvidamos que como expresa nuestro autor de referencia, no solo es imposible, sino también contradictorio realizar un aporte universal y dialéctico desde la perspectiva de la teoría crítica, ya que desde este punto de vista las alternativas solo pueden ser planteadas en la intersección de la teoría existente con las prácticas concretas históricamente localizadas y conectadas con movimientos sociales más amplios.

2.5.1 Las dimensiones de análisis pedagógico organizativo y la formación profesional

Si bien como dijimos en el punto anterior, al abordar aspectos relacionados a las dimensiones constitutivas del espacio escolar en general, indirectamente hacíamos referencia a las de la formación profesional inicial, en tanto que esta tiene lugar en una institución educativa determinada; no podemos desconocer que tal modalidad educativa posee una serie de particularidades pedagógicas organizativas que le conceden un carácter singular y la hacen merecedora de un abordaje específico.

Tales particularidades, aunque en muchas ocasiones han sido minimizadas o

soslayadas desde el punto de vista teórico, en la práctica, adquieren gran relevancia al analizar aspectos vinculados al funcionamiento institucional; baste observar como a pesar de las reglamentaciones que regulan el ordenamiento institucional en general, es decir la educación básica general (obligatoria y pos obligatoria) y la formación profesional inicial, dichos subsistemas habitualmente funcionan con cierto grado de independencia entre si.

Al contar con una población diferente, con un proyecto educativo específico, un cuerpo de profesores especializados, instalaciones y equipamientos propios, horarios de funcionamiento diferentes que no favorecen el encuentro con otros miembros de la comunidad educativa, etc. los integrantes del subsistema de formación profesional inicial, tienden a visualizar la modalidad como un todo en si mismo, “diferenciado” del resto de la institución educativa, y por lo tanto a crear una organización que funciona “casi paralelamente” a la organización matriz, con limitados puntos de encuentro.

Esta situación nos anima a pensar en la necesidad y posibilidad de indagar en las particularidades pedagógico organizativas de la formación profesional inicial y trabajar para a redimensionarla, en función de sus características y necesidades.

Tal redimensionamiento, además de contribuir a recuperar los espacios comunes y de articulación que debe tener con los otros niveles e instancias educativas, posibilitaría integrar al proyecto pedagógico específico, sus particularidades, con plena conciencia de los riesgos y oportunidades que los mismos pueden entrañar, como así también de sus limitaciones y potencialidades para la consecución de los objetivos formativos que se esperan alcanzar.

Recordemos que tal como decíamos al inicio, si bien las dimensiones contribuyen a abordar la complejidad de la institución, el desarrollo de las mismas o el mayor o menor énfasis que se coloque en alguno de los elementos, queda condicionado a las finalidades y concepciones que las estructuran y dan sentido y dinamismo.

Entonces, nos queda avanzar en la identificación de los diferentes aspectos o componentes que configuran la organización en dicho subsistema, y ver como se estructuran en relación al logro de los propósitos que el mismo persigue.

A priori, siguiendo los planteamientos anteriores y a partir de las coordenadas que permiten ver donde y como se sitúan los centros educativos, nos encontramos en condiciones de decir que la dinámica pedagógica organizativa de la formación profesional inicial se configuran a partir de:

- La articulación de ciertos elementos específicos de la modalidad, inherentes a ella.

- Y los influjos de elementos externos al subsistema.

2.6 Nuestra postura respecto a los diferentes enfoques paradigmáticos, las dimensiones de la organización y los indicadores.

Si bien creemos que los tres primeros paradigmas consignados señalan perspectivas ideológicas, imposibles de unirse espontáneamente en un nuevo estilo institucional, previa *resignificación* de los conceptos y metodologías que cada uno de ellos postula; y desde la concepción de indicador planteada anteriormente y referenciada en el marco del enfoque crítico de la organización; para la identificación de las dimensiones que nos ocupan es conveniente recuperar los ejes de análisis e intervención que cada uno de estos modelos postula y los propios del paradigma ecológico.

Es decir, procurando apertura ante la complejidad de los procesos que implica el análisis de una institución, adoptamos una perspectiva multidimensional capaz de dar cuenta de la pluralidad y multiplicidad de factores comprometidos en ella. Aunque mediatizamos dicho análisis por la visión interpretativa - crítica que sostenemos.

Nuestro desafío es superar la tendencia reduccionista que solo procura encontrar el mecanismo objetivo para asegurar la eficiencia y adentrarnos en las complejas estructuras y relaciones institucionales, para encontrar factores que posibiliten reflexionar sobre los intercambios y construcciones que se producen en la formación profesional inicial. Teniendo en cuenta siempre que cada escuela desarrolla sus propios modos de relacionarse, y que si bien aveces, es plausible encontrar elementos comunes entre ellos, éstos siempre actúan a partir de la idiosincrasia de la institución.

Por ello, reiteramos nuestro propósito de indagar sus particularidades, su singular dinámica pedagógica organizativa, a fin de determinar las dimensiones específicas constitutivas de la misma. Dimensiones de análisis de las que a posteriori surgirá un sistema de indicadores formulados en términos de categorías con propiedades hermenéuticas y heurísticas, para analizar la formación profesional inicial. Categorías ó indicadores que adoptarán una expresión definida al tiempo de ser aplicadas a un objeto de estudio determinado y en un contexto y momento dado.

Teniendo en cuenta que sobre esto volveremos luego, al momento de explicitar nuestra posición en torno a los indicadores de la educación y bosquejar nuestra propuesta (ver apartado 3). Cerraremos ahora este punto sistetizando en el cuadro Nro 8 los principales ejes de análisis a los que hacíamos referencia, es decir,

aquellos que los diferentes enfoques paradigmáticos podrían aportar para dimensionar el objeto de estudio y construir los indicadores mencionados.

Apoyamos e ilustramos el porque de su inclusión, trayendo a colación expresiones de especialistas que facilitan visualizar la importancia de cada uno de ellos en los procesos de organización y transformación de la institución escolar.

Enfoques	Elementos que resignificamos	Expresiones que lo apoyan
Técnico Racional	Lo estático, institucional, formalmente establecido. “Lo nomotético”	La innovación educativa como práctica social, ergo la organización y reorganización educativa, no debe quedar reducida a un conjunto ordenado de prescripciones relativas a qué hacer, pero tampoco puede ser una cuestión dejada al albur de la improvisación o espontánea ocurrencia de los acontecimientos.(Escudero 1988) “No es posible generar ventanas para el cambio sin transformar la estructura organizacional” (Pérez- Gomar Brescia, 2000: 1.408)
Interpretativo	Las particularidades, lo imprevisto e imprevisible. Las construcciones personales y grupales “Lo ideográfico”	“Además de los andamiajes estructurales al ser la escuela una organización socialmente construida en el seno de una estructura formalmente definida, genera una serie de roles, normas, valores y redes de comunicación informales que redefinen la anterior” (Escudero 1988) “Cada escuela posee un conjunto heterogéneo de valores creencias y normas no necesariamente codificadas que contribuyen a dar sentido y significación a lo que se hace, definiendo al tiempo los porque y para qué” (Pérez Gómez 1998:127-162)

Cuadro 8 . Ejes de análisis que los diferentes enfoques paradigmáticos de la organización podrían aportar al análisis de la formación profesional inicial.

Enfoques	Elementos que resignificamos	Expresiones que lo justifican
Socio crítico	los intereses sociales y culturales. La interrelación conflictiva.	El análisis político, crítico de la escuela y el cambio son inseparables (González 1993) La escuela como organización es un área de luchas y conflictos en la que existe una gran variedad de individuos y grupos de interés implicados en dinámicas

	“Lo socio político”	de negociación y pactos (Ball 1993)
Ecológico	La visión integrada de la realidad. Interrelaciones intra e inter escolares. La escuela como comunidad. “Lo contextual”	“El contexto organizativo incardinado en su entorno inmediato, y este a su vez en contextos remotos, es asumido por cada centro desde su propia realidad. Y por lo tanto con resultados diversos. (condicionantes del trabajo docente”. Uría 1998:26)

Cuadro 8 (Cont.) Ejes de análisis que los diferentes enfoques paradigmáticos de la organización podrían aportar para analizar la formación profesional inicial.

2.7 Lineamientos estructurales para la organización y gestión de los centros de formación

2.7.1 Tendencias actuales dominantes

Tal como dijimos en el capítulo anterior, las constantes y profundas transformaciones acaecidas durante los últimos años en el sector socioeconómico laboral han desencadenado una serie de reformas educativas, que si bien responden a las necesidades específicas de cada nación y región, comparten múltiples de los rasgos fundamentales que determinan su estructuración y organización.

Rasgos que a los que según la caracterización que realiza CEDEFOP (1997) se distinguen por encarnar el desplazamiento de una cultura popular de enseñanza uniforme, hacia una orientación al cliente.

Tal desplazamiento conduce a la incorporación de principios de calidad en las organizaciones, ya que se interpreta que, a la exigencia de profesionalidad que los ciudadanos de forma natural y creciente realizan a los ofertores de educación en general, y al sistema escolar y de formación profesional en particular; se atiende fundamentalmente con la estandarización de principios de organización y gestión.

En tal sentido, las escuelas para garantizar su efectividad deben incorporar técnicas exitosas del sector empresarial. Técnicas que les exigirán determinadas normas de actuación y gestión destinadas a propiciar y garantizar un servicio de calidad, caracterizado por el intento de “optimizar” la organización y los procesos educativos.

Esta generalizada preocupación de los organismos nacionales e internacionales por la mejora constante de la calidad de la formación, desemboca en el diseño de modelos de calidad y la aplicación de sistemas de garantía de la misma que, seguidamente desarrollamos.

2.7.1.1 El Modelo Europeo de la Calidad

Con la idea de estimular y ayudar a las organizaciones europeas en la instauración de estrategias de gestión orientadas hacia la calidad; la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), generó un modelo no normativo que guía fundamentalmente el examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de diferentes organizaciones.

Esta fundación creada en 1988, bajo los auspicios de la Comisión Europea, por importantes compañías de la región, reflejó claramente en dicho modelo su tendencia a estimular a las organizaciones a participar en actividades de mejora que las lleven, en última instancia, a la excelencia en la satisfacción de sus clientes y de sus empleados, en su impacto social y en sus resultados empresariales.

Así, el mismo se compone de un conjunto de criterios de excelencia empresarial que abarcan todas las áreas del funcionamiento de la organización, y un conjunto de reglas para evaluar el comportamiento de la organización en cada criterio.

Tales criterios y reglas, independientemente o integrados a otras estrategias de mejora de la calidad, que complementariamente se pueden desarrollar desde la perspectiva de la gestión de la calidad total, permiten el establecimiento de estándares basados en hechos objetivos y la consecución de una visión común sobre las metas a alcanzar y las herramientas a utilizar.

Los criterios de excelencia empresarial, al tiempo que abarcan todas las áreas de funcionamiento de la organización, (ver figura Nro. 2), se organizan en dos grupos: el de los resultados y el de los agentes.

Los primeros, se refieren a lo que la organización ha alcanzado o está alcanzando para cada uno de sus actores (clientes, empleados, sociedad e inversores). Y los segundos, constituyen aspectos del sistema de gestión de la organización y representan la forma en que se consiguen determinados resultados.

En otras palabras, podríamos decir que, básicamente el modelo nos indica que la "Satisfacción del cliente", la "Satisfacción del personal" y el "Impacto en la sociedad" se consiguen a través del "Liderazgo" que conduce la "Estrategia y planificación", la "Gestión del personal" y la gestión de los "Recursos" y de los

"Sistemas de la Calidad y Procesos", llevando finalmente a la excelencia en los "Resultados financieros y no financieros" de la empresa.

Para que ello sea así, propone un examen global, sistemático y regular de la organización, basado en procesos de autoevaluación tendentes a valorar lo que en la misma se realiza y logra.

A cada criterio se le asignará un puntaje, que luego se analizará comparativamente con los porcentajes previamente estipulados (ver figura Nro. 2), que indican la importancia relativa de cada criterio.

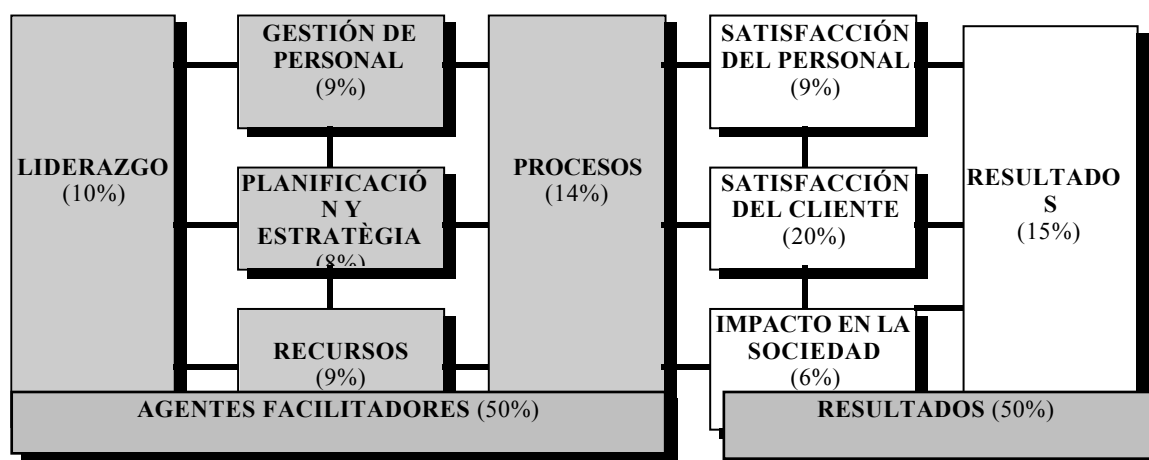


Figura 2. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad

Veamos a continuación sucintamente lo que significan los diferentes criterios:

Liderazgo

Usualmente en el marco del modelo de gestión de la calidad, se considera que uno de los principales factores que determinan el éxito o el fracaso de una organización se vincula directamente al papel que asumen los miembros directivos; en tal sentido el liderazgo es visto como es uno de los elementos basales de la calidad; y entendido como el compromiso del equipo directivo con la excelencia.

Desde ésta perspectiva, son los directivos los líderes quienes con su clara visión de negocio, articulando los aspectos externos e internos de la organización, podrán poner en práctica estrategias tendentes a lograr los objetivos de la empresa y la incorporación de nuevos valores o adquisición de una nueva cultura organizativa centrada en la calidad.

Como si se tratara de una pirámide invertida, nos dice López Ruperez (1994),

la gestión de la calidad total reposa sobre lo que desde una perspectiva jerárquica, constituye su vértice superior, es decir en la dirección; de allí que esta se constituye en la condición sine qua non para la mejora de la organización.

Dicha mejora refleja entonces la capacidad de éstos de conformar una visión de calidad, de comprometerse con ella, de materializarla en acciones que por un lado promuevan el desarrollo y la instauración de una cultura de la calidad, y por otro, apoye los esfuerzos de los equipos de trabajo y facilite los recursos necesarios; sin descuidar por supuesto a los clientes y proveedores externos.

Política y Estrategia

Aunque política y estrategia, constituyen dos elementos inseparables en el funcionamiento de una organización, ya que conjuntamente en una perfecta articulación o mutua determinación, son las que materializan una determinada visión, cabe establecer una diferenciación. La política empresarial, constituye el paquete de orientaciones prioritarias y lineamientos de acción que la organización se propone seguir para lograr su misión. Y la estrategia, el modo específico en que se concretizan dichos lineamientos de acción.

Ambas, suponen el compromiso efectivo con la instauración de la calidad, es decir no solo su declaración, sino también la puesta en acción. De allí que exige una cuidadosa planificación de ésta en todos y cada uno de los niveles de la organización; de modo que se convierta en una práctica natural de la institución, y no en una norma externa o imposición.

Serán los procesos enfocados hacia los actores, los que posibiliten la satisfacción de sus necesidades y expectativas, los que los movilicen para que aporten a la organización y los que conduzcan a la apropiación de las metas y los principios mas adecuados para su instrumentalización.

Por ello, la decisión política principal se relaciona con la adopción de los principio de la gestión de la calidad total y la estrategia fundamental, es la incorporación de éstos a la cultura de la organización.

Como ya hemos dicho, algunos de dichos principios son: satisfacción del cliente, trabajo en equipo, colaboración con la institución, la mejora continua, la prevención antes que la corrección, etc.

Personal

Entendiendo que de nada sirven las declaraciones de principios y determinaciones de pautas de acción, si no se cuenta con personas preparadas al

servicio de la organización, el nuevo modelo de gestión, revaloriza significativamente el papel de los trabajadores en el logro de los objetivos de la organización.

Por sobre los recursos materiales y tecnológico, los trabajadores, con su conocimientos y buena disposición, son los que posibilitan el adecuado funcionamiento de la institución, de allí que en el marco de las políticas de la calidad, la gestión de los recursos humanos, constituye otro de los pilares de su consecución.

Dicha gestión, supone trabajar no solo para reclutar personal adecuado a cada función, sino también para desarrollar los conocimientos de las personas que constituyen la organización, para liberar todo el potencial individual y colectivo y prever instancias de motivación y formación.

López Ruperez (1994) destaca tres aspectos fundamentales que, desde su perspectiva, reflejan una cuidadosa planificación de esta dimensión de la organización de calidad:

- La comunicación y participación: como elementos que posibilitarán la adhesión de los miembros a la institución, y la cohesión en torno al proyecto empresarial.
- El reconocimiento y las recompensas: como estímulo para mantener la franca implicación de los empleados en el proyecto de la empresa, (comprendiendo recompensas extrínsecas, de carácter retributivo, e intrínsecas, de carácter personal y social).
- La definición de una carrera personal: como medio de articulación de los procesos de motivación y formación con el desarrollo del proyecto de la empresa.

Colaboradores y recursos

La instrumentalización de una determinada política y estrategia de acción, requiere también una planificación y gestión de colaboradores externos y recursos internos. En tal sentido, el modelo de la calidad, alcanza también a los medios materiales y tecnológicos y los orienta permanentemente hacia la optimización del funcionamiento eficaz de la institución.

Tales medios comprenden no solo materiales tangibles como las finanzas, los edificios, la tecnología, etc., sino también aquellos vinculados al conocimiento y la información.

Procesos

Como elementos básicos constitutivos de toda planificación y acción, los procesos adquieren en el contexto del modelo una importante significación, ya que es por medio de ellos que se viabilizan los objetivos de la institución.

En tal sentido, mejorar una organización, supone incidir sobre sus procesos operativos y de gestión, supone diseñarlos, gestionarlos y mejorarlos. Supone identificar las necesidades o aspectos críticos que requieran atención, definir los procesos pertinentes para atender esa situación, evaluarlos sistemáticamente y apelar si es necesario a la innovación.

Resultados en los Clientes

En tanto primera y principal meta de la organización y la gestión, a cuyo servicio se orienta todo el andamiaje institucional, supone la indagación del grado de satisfacción de los clientes en relación al producto o servicio demandado y proporcionado.

En tal indagación cobra especial relevancia la percepción y el aporte de los destinatarios de la acción, tanto para valorar lo realizado, como para identificar expectativas futuras y potenciales áreas de mejora e innovación.

Resultados en el Personal

Se refiere a lo que consigue la organización en relación con su personal. Es decir, supone la indagación no solo de su producción, sino también del grado de satisfacción con la producción; ya que solo controlando el grado en que sus necesidades y expectativas razonables están cubiertas, la empresa podrá continuar contando con su aporte y colaboración.

Esta dimensión opera con idéntica lógica que la anterior, solo que centrada en lo que desde el modelo se ha acordado en llamar clientes internos de la organización.

Resultados en la Sociedad

Comprende la evaluación del impacto de los resultados sobre la sociedad en general. Lo que consigue la organización en relación con su entorno social: local, nacional e internacional.

Lógicamente este tipo de resultados supone relaciones indirectas e impersonales de evaluación en la que se visualiza la influencia que la empresa ejerce en el entorno social y la percepción de dicha influencia por parte de la sociedad en general.

Resultados económicos o rendimiento final de la organización

Teniendo en cuenta que el fin último de toda empresa es generar beneficios, una gestión de calidad debe reflejarse también en los rendimientos finales de la misma.

Por ello, como dice López Ruperez (1994), la consecución de los objetivos financieros y de negocio, constituye la culminación del proceso de la calidad total. Aunque también señala que el logro de esta meta reporta otros dividendos a personas y organismos vinculados a la institución

2.7.1.2 Sistemas de garantía de la calidad:

Tal como la definen las mismas normas de calidad³⁶ la garantía de la calidad “es toda actividad planificada y metódica puesta en práctica dentro del sistema de calidad y de probada necesidad, que proporcione la suficiente evidencia de que una entidad cumplirá requisitos de calidad”.

Es decir, un sistema que garantice que:

- Se definen normas de calidad
- Se dispone de procedimientos adecuados
- Tales procedimientos son supervisados para su conformidad
- Se analizan las causas de no conformidad
- Se erradican las causas de los problemas mediante las acciones correctivas adecuadas.

Siguiendo los planteamientos realizados en documentos del Centro Europeo de Formación Profesional -CEDEFOP- (1997), podemos decir que en los sistemas europeos, se observan dos enfoques principales para garantizar la calidad de la formación profesional inicial y continua, uno basado en las iniciativas de las autoridades públicas y otro en las estrategias del mercado.

Y si bien, inicialmente el primero era privativo del sistema de formación profesional inicial y el segundo del de formación profesional continua, poco a poco, tanto administración como mercado van ampliando e interrelacionando el espacio de acción, con lo cual se observa un sistema combinado: “las autoridades públicas dejan su huella en al menos parte del sector de formación continua, mientras que los enfoques y principios del mercado se están adentrando en el mundo de la enseñanza

³⁶ ISO 8402

y formación profesional” (CEDEFOP, 1997: 21) Veamos a continuación cada uno de ellos:

2.7.1.2.1 El enfoque legal

Se refiere al conjunto de normas y disposiciones en general provenientes de los órganos de gobierno central destinadas a reglamentar aspectos del funcionamiento de la formación profesional.

Las mismas presentadas de múltiples maneras, en el sentido de que pueden ser incluidas en la legislación a escala nacional o regional, son formuladas como criterios para la subvención o detalladas como condición para impartir formación. Generalmente refieren a:

- El reconocimiento del contenido y de los certificados de los programas de la enseñanza y la formación profesional; fundamentalmente los que dan acceso a otros programas y puestos en los servicios públicos o profesiones reguladas.
- Normas oficiales para programas y ofertores que en general afectan a programas de inversión
- Requisitos regulados de acceso para los alumnos
- Sistemas de inspección
- Requisitos de cualificación de formadores y profesores.

2.7.1.2.2 El enfoque del mercado

Se refiere a una serie de mecanismos de garantía de la calidad que van unidos a las evoluciones del libre mercado. Generalmente incluyen:

- Los sistemas de garantía de calidad de los ofertores orientados al proceso presumiblemente certificados bajo ISO 9001 O 9002.
- Calificación de ofertores y programas basada en determinados criterios o normas
- Los mecanismos de garantía de la calidad internos en las empresas (en general grandes empresas con secciones de formación independiente).
- La disponibilidad de base de datos en la oferta de formación profesional con vistas a la mejora de la transparencia del mercado.

- Criterios de protección del cliente y conducta ética de los ofertores.
- Garantías de calidad basada en criterios de autoevaluación.

Mecanismos, en general factibles de ser aplicados tanto a nivel macro estructural como institucional, de allí que una de las preocupaciones fundamentales gira en torno a la conciliación de la descentralización con las normas de calidad centrales.

La preocupación deriva del hecho de que si las normas se expresan en términos generales, no pueden aplicarse o utilizarse fácilmente como criterios de evaluación de la calidad, ya que es factible el surgimiento de problemas de interpretación. Mientras que si se formulan de forma específica, puede ocurrir que: o bien las normas nacionales no sean capaces de hacer frente a circunstancias locales, variables; o bien que las normas centrales sean demasiado específicas como para tratar los diferentes tipos de formación y enseñanza.

Pero, si bien esto es interpretado por los mismos propiciadores del movimiento de la calidad, como una contradicción subyacente al proceso de determinación de las mismas, en lugar de inhibir su aplicación, reta a una mayor atención al proceso de formulación.

Mientras que desde nuestra perspectiva, como podrá apreciarse en el siguiente apartado, en el que abordamos uno de los principales mecanismos de control de la calidad, tal contradicción no solo que no constituye un problema menor, sino que pone en evidencia como la aparente descentralización y flexibilización de la institución no hace más que comprometer a esta misma en el control de la aplicación de disposiciones externas.

Descentralización vs. orientación al cliente no son mas que los dos extremos de un ambivalente discurso que solapa en la participación, viejas técnicas de control. Pero como sobre esto volveremos en numerosos puntos del próximo apartado, pasemos ahora a caracterizar los sistema de garantía de la calidad más reconocidos y de creciente expansión a nivel de institución: la gestión de la calidad total y las normas ISO 9000.

2.7.1.2.2.1 Gestión de la calidad total

La búsqueda de alternativas de trabajo que mejoren y refuercen estructuras de gestión eficaces para la mejora de la garantía de la calidad y la calidad continua, ha conducido a la adopción parcial o total en el ámbito educativo de un método de gestión ampliamente conocido en el sector empresarial³⁷, denominado gestión de la

³⁷ Este método proveniente de las industrias japonesas, durante la década de los 80 se expandió a empresas

calidad total.

Tal como Van Den Berghe (1997) lo dice, este método se basa en una tipología clásica de un ofertor de formación que imparte determinados cursos y programas; lo que facilita la analogía con la producción industrial de bienes y servicios, y la consecuente regulación de los mismos a partir de las experiencias y logros obtenidos en estos sectores.

Como su nombre lo indica, se trata de un método que entroniza a la calidad como pilar fundamental de la vida de la institución, y en tal sentido parte de considerar a ésta y su oferta de formación profesional, como un sistema en si mismo, capaz de controlar la calidad de sus servicios y consecuentemente de la organización y gestión interna.

La lógica que subyace a su adopción es la de la competitividad y la satisfacción al cliente; en tal sentido, considera que: una mayor competencia requiere una mejora continua de la competitividad y de la calidad. Los clientes deciden sus opciones de compra a partir de su percepción de la calidad determinando con ello la posición competitiva de los proveedores; y consecuentemente, que una organización debe adoptar una filosofía de gestión de la calidad total para instaurar esta orientación hacia el cliente y ser capaz de generar alta calidad en todo momento.

López Ruperez³⁸ (1994) nos dice que, la gestión de la calidad, es el resultado de la interacción de tres procesos:

- La planificación de la calidad (identificación de los clientes, la definición de sus necesidades y el diseño de productos y servicios que satisfagan a esas necesidades).
- El control de la calidad, (medición, comparación y eventual corrección).
- Y la mejora de calidad, (eliminación de prácticas antieconómicas y aumentar la satisfacción del cliente – eficiencia).

Una caracterización más precisa de la misma, la encontramos en Roure (citado por el autor de referencia), quien la visualiza como un proceso de gestión integral de todas las actividades de una empresa, al objeto de satisfacer con eficiencia económica las expectativas del cliente, sea este interno o externo.

estadounidenses y europeas, y aunque privativo originariamente del sector privado; rápidamente ha extendido sus principios y procedimientos hacia otros sectores, incluyendo los servicios públicos y las empresas no lucrativas.

³⁸ Siguiendo la caracterización de la Shell International Petroleum

En ella observamos claramente como, la nueva idea de calidad trasciende ampliamente la tradicional asociación de ésta a un sector determinado de la organización, e involucra a todos los implicados en el funcionamiento de la misma.

Este sistema dinámico e integral de gestión empresarial, según expresa Van Den Berghe (1998) en Documentos CEDEFOP, es una organización factible de caracterizarse por la identificación de cuatro polos distintivos: ideas básicas, principios operativos, características de aplicación y resultados típicos.

Entre la ideas básicas, podemos mencionar a los cinco elementos claves a los que el autor anteriormente citado analógicamente denomina dogmas de fe:

- Una clara orientación al cliente (interno y externo), en tanto que interpreta que la principal prioridad de una organización y su personal debe ser comprender y satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes y el grupo destinatario elegido.
- Una mejora permanente de todo lo que hace una organización, ya que se fundamenta en una filosofía según la cual la calidad puede identificarse más como una actitud general de superación en relación a los objetivos, que con un método de trabajo específico.
- Una garantía de la calidad de los procesos internos, lo cual supone la creación de normas y la definición de procedimientos orientados hacia la mejora continua.
- Una orientación al proceso en el sentido de que la calidad final de un producto o servicio depende de todos los procesos precedentes.
- Una acción orientada a la prevención más que a la supervisión y la corrección; es decir, especialmente centrada en el diseño, la planificación, la formación selectiva, la comunicación eficaz, etc.

La puesta en práctica de estas ideas básicas supone a su vez, la instrumentalización de 5 principios operativos, como son:

- La dirección y el compromiso de los cuadros directivos; en el sentido de que la fuerza impulsora del método depende de la visión de los cuadros superiores, de su capacidad de comunicarla, de comprometerse y de consensuar con el resto de la organización.
- El trabajo en equipo y la participación de todos los miembros de la organización en ellos. Cabe señalar que el mismo es considerado tanto una estrategia ante una necesidad, como el resultado de una adecuada gestión.

- La participación de todos en la procura de la calidad; ya que como antes indicábamos no se la considera una responsabilidad privativa de un sector, sino de todos los involucrados, en todos los niveles y todos los departamentos.
- La fundamentación en hechos, en el sentido de que consideran importante apoyar todos los análisis y decisiones en informaciones fiables y relevantes.
- La resolución sistemática de problemas, o lo que equivale a decir, el trabajo continuo sobre aquello que puede mejorarse a partir de la identificación de sus puntos débiles y potencialidades.

Respecto a las características de aplicación de las ideas o principios operativos, el autor de referencia nos dice que es fundamental desarrollar el trabajo conforme a :

- Una declaración de misión y posición que permita el anclaje de toda la política de calidad e identifique claramente a los clientes para los cuales trabajan.
- La creación de un manual de calidad, que describa la organización, la política, los procesos esenciales y la responsabilidad o autoridad del personal.
- La formación sistemática del personal en toda la organización, a fin de garantizar que todos los empleados estén cualificados para las actividades que llevan a cabo, y para las posiciones y responsabilidades que puedan asumir en el futuro, formación que se acompaña de política de gestión de recursos humanos orientada al reconocimiento y la recompensa.
- El incremento de autoridad y capacidad de decisión de los empleados, a fin de incrementar con ellas, su compromiso, motivación, confianza y apoyo a la institución.
- La incorporación de la perspectiva del cliente para comprobar su nivel de satisfacción y detectar nuevas tendencias.

Por último, una organización que actúa de acuerdo a estas ideas, principios operativos y procedimientos de implementación; desde la óptica de la gestión de la calidad total, se orientará al logro de los siguientes resultados típicos:

En General:

- Una calidad mejor y más sólida de los diferentes productos ofrecidos.
- Una disminución de defectos, problemas, reclamaciones, retrasos, etc.

- Innovaciones regulares y oportunas en productos y servicios.
- Procesos eficaces y de bajo coste en toda la organización.
- Una fuerza de trabajo motivada, cualificada y con confianza en si misma.

En el ámbito educativo formativo en particular:

- Una mejor percepción e imagen exterior de la calidad.
- Una organización interna más eficaz, con cuadros más eficientes, personal más motivado y mejor comunicación interna.
- Una mayor profesionalidad en los servicios no educativos, es decir, aquellos que funcionan dentro de la institución diferentes a los cursos programados, como matriculación, administración, etc.
- Un incremento de la calidad de los propios servicios y productos educativos y formativos.

Hasta aquí hemos caracterizado los aspectos fundamentales de lo que constituye la gestión de la calidad total, como así también lo que implica la implantación de los mismos en una determinada organización; veremos en adelante (punto siguiente y próximo capítulo) dos de los mecanismos que desde este marco, mayor aceptación tienen en el sector de la educación, tanto para garantizar la calidad de los servicios educativos como para controlarlos: Las normas ISO 9000 y los indicadores educativos.

2.7.1.2.2.2 Las ISO 9000³⁹

Dado que las normas de calidad, también son originarias del sector empresarial y tributarias de su filosofía, en el presente apartado nos interesa fundamentalmente rescatar la interpretación que de ella realizan quienes la consideran apropiadas para evaluar y controlar aspectos vinculados a la “producción escolar”, aunque iniciamos vertiendo algunas ideas generales sobre lo que subyace a esta reciente y creciente práctica de evaluación y control en educación.

Como acabamos de decir, constituyen un conjunto de normas concebidas inicialmente para utilizarse exclusivamente en relaciones contractuales proveedor cliente y predominantemente en el sector productivo, que gradualmente fueron

³⁹ desarrollamos este punto tomando como base las informaciones emitidas por CEDEFOP en los siguientes documentos :Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación: interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea (1999). La calidad de la enseñanza y formación profesional en Europa, cuestiones y tendencias (1997). Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos (1997).

extendiéndose a los mas variados tipos de organizaciones, incluso las no lucrativas; de modo tal que las ISO 9000, se han convertido de facto, en la norma industrial de garantía de la calidad para cualquier tipo de organización.

Su origen se remonta a los años 1950, cuando la industria militar norteamericana, ante un incremento de la productividad y la necesidad de garantizar condiciones de seguridad, generó un sistema de normas que posibilitaron a los clientes controlar la calidad de los proveedores. Dicha estrategia de control no solo que se propagó rápidamente (años 50 – 60) entre diferentes industrias y países, sino que también evolucionó de tal manera que se hizo necesario avanzar en la unificación y especificación de las diversas normas que se pusieron en movimiento.

Así, después de una primera experiencia de norma general (BS 5750), elaborada en el Reino Unido en 1979, la Organización Internacional de Normas (International Standards Organizations) a partir de lo estipulado en la norma británica, elaboró un conjunto de normas a los que denominó ISO 9000. Conjunto que en los años subsiguiente se ha ido ampliando y completando con directrices adicionales y revisiones internacionales.

De este modo, se llego a un grupo de normas orientadas a viabilizar los procesos de gestión de calidad total, al tiempo que garantizarlos; ya que si bien las mismas se entienden como uno de los conceptos básicos de la garantía de la calidad y la gestión de la calidad total, se hayan estrechamente vinculadas a otros elementos de la gestión de la calidad, como la orientación al cliente, la mejora permanente, la orientación al proceso y la actitud preventiva.

Dicho grupo, se haya estructurado en subgrupos internos, de entre los que destacamos aquellos que se vinculan más directamente al tema que nos ocupa; es decir las ISO 9000-1, ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003, ISO 9004-1 (versiones 1994); referidas a normas para la gestión de la calidad y el aseguramiento de esta; modelos para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y el servicio post venta; modelo para el aseguramiento de la calidad para la producción, la instalación y los servicios; modelo de aseguramiento de la calidad para inspecciones y comprobaciones finales; elementos de gestión de la calidad y de sistemas de la calidad., respectivamente. Normas en general que como podemos apreciar no se formulan con especificaciones de productos, sino de aspectos de organización, gestión y proceso.

Después de lo analizado, en orden a intentar definir las, podemos decir que las normas ISO 9000 constituyen un grupo de especificaciones generales de aseguramiento de la calidad, con elementos adicionales tomados de la gestión de la calidad total. Especificaciones orientadas a señalar lo que una determinada organización requiere para garantizar la calidad .

En tal sentido, están pensadas para recordar que una organización debe definir y planificar sus procesos, documentarlos correctamente, comprobar su exactitud y garantizar el control y revisión de los mismos.

Por lo cual, la puesta en marcha de un sistema de esta naturaleza implica el cumplimiento de diferentes fases de implementación. Fases que se inician con la elección de la norma conforme a la cual se desea funcionar (9001, 9002, 9003, etc.) y la o las actividades o partes de la organización que se desean someter a ésta, y terminan con la certificación externa del cumplimiento de dicha norma.

Entre estos extremos obviamente se desarrollan una serie de procesos mediante los cuales las organizaciones redactan los manuales de la calidad y de procedimientos, analizan y estandarizan los procesos, e inician los requisitos sistemáticos de las ISO, es decir, auditorías internas, control de documentos, revisión de gestión, introducción de medidas correctoras y preventivas. Requisitos que finalmente les permitirán obtener un sistema global de la calidad lo suficientemente operativo como para contactarse con un organismo reconocido independiente de esta y los eventuales consultores, y obtener al cabo de tres años aproximadamente una certificación de calidad.

Las ISO 9000, en la educación y la formación

Si tomamos en consideración la opinión de quienes defienden la postura de traspasar esta metodología de calidad propia del sector empresarial al ámbito educativo, tenemos que decir que son múltiples los argumentos que se esgrimen a favor de su absoluta y directa aplicación, y que dichos argumentos trascienden el discurso de la mera mejora de o mantenimiento de la calidad de la oferta educativa; pero que no difieren de los sostenidos por otras organizaciones desvinculadas de la formación.

Tales justificativos, como en otros casos, son factibles de organizarse en cuatro categorías de respuestas, que aluden tanto a razones institucionales como contextuales.

Así, haciendo referencia a la oportunidad que brindan para lograr la promoción de una “imagen de alta calidad” y la comunicabilidad de la misma a un mercado altamente competitivo, encontramos un conjunto de argumentos que procuran posicionar a los centros de modo diferencial en el medio y asegurar la rentabilidad y pervivencia de estos a partir de un aumento de la proporción de mercado.

Alegando a que existen diversos factores externos que condicionan el funcionamiento de la institución, otro grupo de respuestas, justifican la tendencia a

lo que llaman una “organización cliente”, que además de satisfacer a sus consumidores; les posibilita exigir a los proveedores y contar con requisitos necesarios para hacer eventualmente de proveedores, o simplemente, encontrarse en condiciones de ser parte reconocida en grupos selectos o certificados como.

Y finalmente, las que justifican la aplicación de estas normas en la formación como una garantía para la calidad y organización interna de la institución, que posibilita mejorar funciones y actividades específicas desde el punto de vista lógico y operativo.

No obstante estas razones, e independientemente de nuestra visión particular, no podemos dejar de señalar que incluso desde la perspectiva de sus promotores, las misma al no ser oriundas del ámbito de la educación, ni haber sido optimizadas desde esta perspectiva, presentan una serie de dificultades que obstaculizan su aplicación, requiriendo especial atención.

Asimismo, también hay que decir que, a pesar de los problemas e inconvenientes que en ellas reconocen, vinculados a la interpretación; a la impropiedad del vocabulario; a las dificultades para adecuar la estandarización a las problemáticas de la formación; al elevado coste de su implementación; a la incompletud de su formulación y consecuente necesidad de complementarlas con visiones desde los contenidos de la educación; etc.; las consideran marcos adecuados para garantizar la calidad de la enseñanza y la formación; sobre todo las que mayor énfasis colocan en el control de procesos de planificación y documentación, como las ISO 9001 y las 9003.

Asimismo, dado que el contexto de surgimiento de éstas se vincula directamente al ámbito de la producción, en ocasiones su comprensión, requiere no solo una adecuación del lenguaje, sino también un reordenamiento desde la lógica de la formación, (ver a modo de ejemplo cuadros Nro. 9 y 10)

2.7.2 Otras tendencias menos representativas

Producto de una mirada mas interpretativista y crítica de la organización, y no tan técnica como la que se inscribe bajo los anteriores sistemas de garantía de la calidad, en ocasiones se desarrollan formas de evaluación que desembocan en procesos de organización que encarnan los significados y “voluntades” de los miembros que la componen.

Fundamentalmente, porque la evaluación desde una perspectiva culturalista, se caracteriza por posibilitar el intercambio y contrastación de perspectivas, facilitando de este modo el conocimiento y moldeamiento de determinadas realidades educativas.

Y porque la evaluación de una perspectiva sociocrítica se caracteriza por poner de manifiesto los conflictos y problemas de la institución y por implicar a sus miembros en procesos de transformación que dan nuevo valor y sentido a las organizaciones.

Aunque como el mismo Gairín (2002 :25) lo comenta las realizaciones existentes desde estas perspectivas son escasas y no siempre encuadran perfectamente con los enfoques teóricos que estamos analizando, seguidamente, a fin de ejemplificar algunas acciones que se desarrollan, comentamos el modelo de autoevaluación institucional (desarrollado por Gairín) y lo que podría constituir una práctica de autoevaluación desde la perspectiva sociocrítica.

2.7.2.1 Modelo de autoevaluación orientado a la mejora institucional

Se trata de una propuesta de autoevaluación orientada a arbitrar mecanismos que faciliten el intercambio de experiencias y la implicación de todo el personal en la mejora de la institución.

Para ello, como el mismo autor lo comenta, se propone básicamente determinar fortalezas y debilidades de la institución, fomentar la creación de una cultura común, comprometida con la mejora, y facilitar el intercambio de ideas y el desarrollo institucional.

Reordenamiento de los requisitos de las ISO 9001 Para un sistema de enseñanza o formación		
Principios generales del sistema de calidad		
4.2.1	Sistema de la calidad-generalidades	Cláusulas referidas a los requisitos generales de un sistema de calidad, que incluyen aspectos básicos indispensables para iniciar el proceso de control.
4.1.1	Política de la calidad	
4.1.2.3	Representante de la dirección	
4.1.2.2	Recursos	
4.1.2.1	Responsabilidad y autoridad	
Principios generales del control de procesos		
4.9	Control de los procesos	Requisitos generales de garantía de calidad, válidos fundamentalmente para todos los procesos críticos. De ellos eventualmente se derivan especificaciones.
4.10	Inspección y comprobaciones	
4.20	Técnicas estadísticas	
4.7	Control de productos suministrados por clientes	
4.8	Identificación y trazabilidad de productos	
4.12	Estatus de la inspección y las pruebas	
Requisitos específicos para contratos y actividades particulares		
4.3	Revisión de contratos	Dado su carácter específico, la viabilidad de sus

4.4	Control de diseño	apartados varía considerablemente en cada ocasión.
4.6	Compra	
4.11	Control de los equipos de inspección, medición y comprobaciones	
4.15	Manipulación, almacenamiento, embalaje, conservación y entrega	
4.1	Servicios post venta	
Mantenimiento y mejora del sistema de la calidad		
4.13	Control de los productos no conforme	Cláusulas reordenadas para crear un flujo de retorno que posibilite resolver problemas, a partir de la eliminación de causas y aplicación de procedimientos constantes de mejora.
4.14	Intervenciones correctoras y preventivas	
4.17	Controles internos de la calidad	
4.1.3	Revisión por la dirección	

Cuadro 9 Reordenamiento de los requisitos de las ISO 9001 para un sistema de enseñanza o formación (Fuente: Elaboración propia en base al documento de aplicación de las ISO 9000 a la enseñanza y la formación. CEDEFOP 1998)

Término de las ISO 9000	Interpretación para una organización educativa o formativa
Proveedor	Diseñador o impartidor de la enseñanza o la formación
Clientes	Estudiantes / alumnos, en el caso de la enseñanza; empresarios o formados en el caso de la formación.
Producto	Curso, programa educativo o formativo.
Cuadros ejecutivos	Director general, director del centro de enseñanza, rector, comité de directores, etc.
Contrato	Todos los tipos de acuerdo con los clientes, incluso los implícitos, desde la matriculación de estudiantes para un curso, hasta los acuerdos negociados de formación específica para un cliente.
Diseño	Definición de especificaciones formativas educativas; diseño de programas de cursos y currículos; especificación del contenido del material educativo / formativo; diseño de instrumentos de examen y evaluación para estudiantes, alumnos formados.
Compras	Adquisición de las mercaderías y servicios necesarios, incluyendo el uso de profesores, formadores adjuntos, temporales, independientes o externos.
Procesos	Se refieren al desarrollo, la planificación y la impartición de enseñanza o formación, incluyendo todo examen de los estudiantes, alumnos formados.
Inspección y pruebas	El examen y la evaluación de los cursos / programas / materiales por los estudiantes / alumnos / formados / empresarios que lo contratan.

Calibración	Se refiere fundamentalmente al examen de la validez de los instrumentos de examen y evaluación utilizados.
No conformidades	Todo problema que surja durante el desarrollo y la impartición de enseñanza o formación.
Formación	Formación y desarrollo profesional del personal de la organización educativa o formativa.

Cuadro 10. Interpretación de las ISO 9000 para una organización educativa o formativa
(Fuente: CEDEFOP 1998. Aplicación de las ISO 9000 a la enseñanza y la formación)

Así, mediante estrategias de trabajo diversas, adecuadas a la situación de la institución en que se actúa, se promueve un análisis de funcionamiento general y específico de la misma.

La secuencia aproximada de actuaciones, inicia con la negociación de un plan de actuación específico para cada institución, en el que se define el ámbito de la evaluación, las características de la misma, el periodo de actuación, los instrumentos a utilizar, el proceso a desarrollar, etc. Continúa con el análisis de funcionamiento, es decir, la recolección de información, la definición de problemas, el contraste de esta información, etc. ; y finaliza con la elaboración de informes. (ver cuadro Nro. 11)

Actuaciones	Implicados
Negociación del proyecto de autoevaluación	Junta representativa de la institución y equipo de evaluación
Presentación del Proyecto Aplicación del autoanálisis (1ª fase: delimitación de problemáticas)	Plantel de técnicos
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis (2ª fase: causas y 3ª fase: soluciones) Aplicación de la Historia Institucional. Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes. Aplicación del cuestionario	Plantel de técnicos Plantel de técnicos Técnicos concretos Todos los técnicos
Presentación del Proyecto Aplicación del Autoanálisis. Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes.	Delegación de usuarios Grupos de usuarios Usuarios concretos
Aplicación de la escala de evaluación.	2 grupos de usuarios
Presentación del proyecto Aplicación de la telaraña (instrumento de diagnóstico) Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes.	Equipo directivo Equipo directivo Directivos concretos.
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis Delimitación de puntos débiles y puntos fuertes Aplicación de la escala de evaluación	Empresarios Grupos de empresarios Empresarios concretos 2 grupos de empresarios

Realización del primer informe de síntesis	Equipo de evaluación
Entrevista de contraste. Presentación de propuestas de mejora	Equipo directivo
Entrevista de contraste. Presentación de propuestas de mejora	Equipos de usuarios
Entrevista de contraste. Presentación de propuestas de mejora	Plantel de técnicos
Entrevista de contraste. Presentación de propuestas de mejora	Empresarios
Entrevista de contraste. Presentación de propuestas de mejora	Equipo de evaluación
Realización del segundo informe de síntesis	
Propuesta de mejora	Equipo de evaluación
Presentación y debate del informe	Técnicos, usuarios, empresarios y directivos
Presentación y debate del informe	Junta representativa de la institución
Realización del informe final	Equipo de evaluación
Tramitación del informe	Institución educativa

Cuadro 11. Ejemplo de un plan de actuación para el análisis del funcionamiento general de una institución.
(Fuente: Gairín 2002)

Cabe destacar que el desarrollo de este modelo, prevé la utilización de una amplia gama de estrategias de trabajo, cuya aplicación dependerá de la realidad del centro en el que se actúa; y que la evaluación puede centrarse en el funcionamiento general de la institución o en el análisis de un ámbito específico de la misma.

2.7.2.2 Autoevaluación orientada a la transformación

Nos resta comentar que con mucha menos representatividad aun, podemos encontrar formas de evaluación y consecuente organización de la institución que devienen de la aplicación de los principios de la investigación acción.

Esta modalidad supone la implicación de los profesionales en el análisis de sus propias prácticas, en un proceso continuo de planificación, la actuación, la observación y la reflexión.

Pero, como sobre los principios de esta estrategia investigativa evaluativa volveremos al abordar la noción de indicadores desde la perspectiva sociocrítica, en este punto nos limitamos a presentar el cuadro en el que se representan los momentos de la investigación acción de Kemmis, aplicables a los de la autoevaluación.

	Reconstructiva	Constructiva
Discurso: entre participantes	4 Replanificar Retrospectiva sobre observación	1 Planear Prospectiva para la acción

Práctica: en el contexto social	3 Observar Prospectiva para la reflexión	2 Actuar Retrospectiva guiada por planificación
---------------------------------	---	--

Cuadro 12: Los momentos de la investigación – acción (Kemmis: 1984)
Fuente: Gairín (2002)

2.7.3 La situación en España y Catalunya

Tal como López Ruperez (1998) lo expresa mediante un conjunto amplio de actuaciones evolutivas, el Ministerio de Educación y Cultura viene impulsando la mejora de la calidad en la gestión de los centros docentes como una herramienta fundamental para el logro de los objetivos generales formulados en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (1/90 LOGSE)

Así, teniendo en cuenta que la reciente legislación educativa, sitúa en su preámbulo mismo el logro de la calidad de la enseñanza como uno de los objetivos de primer orden de la reforma; y en tal sentido, apoyándose en otras legislaciones complementarias, facilita la evaluación interna de los centros; desde la Dirección General de Centros Educativos, se han dictado instrucciones para la implantación con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de calidad en los centros docentes. (B.O.E. nº 131, de 2 de junio de 1998).

De este modo, considerando que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aunque específicos de las instituciones educativas, no se dan de forma aislada, sino que tienen lugar en un contexto organizacional; se propone integrarlos dentro de una visión global de la gestión que incluye las personas, los recursos, los procesos en general, los resultados y sus relaciones mutuas.

De ahí que diversos centros vienen implementando, desde 1997, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad como instrumento de autoevaluación orientado a la mejora continua de los centros docentes, de sus procesos y de sus resultados.

En términos generales, podemos decir que dicho modelo, adaptado a los centros públicos, se implementa a través de un proceso cíclico de mejora continua, integrado por las fases genéricas de autoevaluación de conformidad con el Modelo, identificación de áreas de mejora y ejecución del plan o planes de mejora correspondientes.

Todo, a partir de un plan de actuación y la designación de un equipo facilitador de la implantación, a nivel administrativo y de un equipo de calidad adecuadamente formado y preparado a nivel de centro.

Dicho equipo es el que se ocupa de desarrollar los procesos de autoevaluación, y de definir los planes de mejora que se someterán a evaluación y posterior ejecución en la institución.

Catalunya concretamente, desde este marco, también está trabajando por la implantación de la lógica de la calidad total en las instituciones escolares, y para tal fin, está implementando cuestionarios de autoevaluación, y desarrollando planes de mejoras, a partir de los resultados de la reflexión sistemática y conjunta de quienes participan de la iniciativa.

Más específicamente aún, en el ámbito de la formación profesional se desarrollan experiencias de mejora continua de la calidad, en las que entre otras cosas, se procura provocar el desarrollo de estrategias de mejora de la calidad en contextos reducidos, como puede ser el de los ciclos formativos⁴⁰.

También hay que destacar que, amparados en la misma filosofía de la calidad, diversos centros educativos de España y Catalunya están realizando experiencias pilotos de certificación de calidad mediante la aplicación de las normas ISO 9000..

2.8 Síntesis del apartado

Teniendo en cuenta que el proceso de construcción de indicadores, supone un certero conocimiento teórico empírico de la realidad sobre y para la cual se elaboran, y que ese proceso implica la identificación de los principales componentes de dicha realidad y la definición de sus dimensiones constitutivas; a lo largo del capítulo hemos indagado aspectos teóricos generales de la organización de los centros de educación y la formación e interrelacionado éstos con las principales tendencias en la organización y gestión.

Con lo cual hemos podido observar como, lo que en el capítulo anterior visualizamos como un nuevo ordenamiento socioeconómico laboral, apoyado por un discurso único de corte neoliberal, sustentado por ambiguos conceptos de participación y solidaridad, referenciado en valores económicos y de productividad; encuentra en el ámbito de la organización una importante vía de desarrollo e instrumentalización.

Las modernas tendencias de la organización, amparadas en la búsqueda de la excelencia y la calidad, institucionalizan formas de organización que reflejan una concepción mercantilista de la formación.

Formas de organización que sobrevolaran lo prescrito, lo previamente determinable y desarrollan estrategias de estandarización, adaptando pautas de

⁴⁰ Para más detalles ver experiencia del IES Lacetània. Població: Manresa, comarca del Bages. Servei d'Ordenació Curricular . Direcció General d'Ordenació Educativa. Departament d'Ensenyament. Octubre 1998

gestión y mecanismos de evaluación, por más que hayan demostrado su efectividad a la hora de organizar una institución y mejorar la producción, desde nuestra perspectiva, su lógica y dinámica no es extensible al ámbito de la formación, ya que los objetivos, tiempos y necesidades de la actividad económica empresarial, difieren substantivamente de los de la educacional.

Así, a partir de la visualización de las que consideramos las principales perspectivas que explican la organización, el comportamiento de los indicadores en cada una de ellas, y lo que podrían aportar al análisis del ámbito específico de la formación, focalizamos las tradicionales dimensiones de análisis organizacional, y sistematizamos los principales elementos que cada una de las teorías nos puede aportar para el estudio de la formación profesional inicial y la elaboración de nuestra propuesta. Siempre aproximándonos al tema desde una perspectiva holística y general, capaz de dar cuenta de la pluralidad y multiplicidad de factores comprometidos con el mundo de la formación, y mediatizada por la visión interpretativa - crítica que sostenemos.

3	LOS INDICADORES Y SU APLICACIÓN A LA F.P.I.
3.1	Introducción
3.1.1	Precisiones conceptuales
3.2	Concepciones tradicionales en torno a los indicadores
3.2.1	Indicadores tecnológicos y conceptuales: elementos epistemológicos, metodológicos.
3.2.1.1	Indicadores tecnológicos
3.2.1.2	Indicadores conceptuales
3.2.1.3	Algunas consecuencias lógicas ó derivaciones
3.2.1.3.1	Entre los indicadores tecnológicos y el empirismo abstracto
3.2.1.3.2	Entre los indicadores conceptuales y la gran teoría
3.2.1.4	Algunas salidas intermedias
3.2.2	Elementos axiológicos
3.3	Concepciones alternativas en torno a los indicadores
3.3.1	Indicadores como hipótesis de trabajo
3.3.1.1	El Humanities Curriculum Project.
3.3.1.2	El Ford Teaching Project:
3.3.1.3	Proyecto de investigación acción en el campo medioambiental
3.3.1.4	Elementos epistemológicos metodológicos
3.3.1.5	Elementos axiológicos
3.3.2	Nuestra concepción sobre los indicadores
3.4	Síntesis Parcial
3.5	Indicadores y Formación Profesional inicial: tendencias actuales
3.6	La situación en España y Catalunya
3.7	Nuestra propuesta de indicadores para la autoevaluación de la formación profesional inicial
3.7.1	Sobre la autoevaluación
3.7.2	Sobre los indicadores para la autoevaluación
3.7.2.1	Elementos epistemológicos
3.7.2.1	Elementos axiológicos
3.8.	Síntesis final.

3. LOS INDICADORES Y SU APLICACIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

3.1 Introducción

La creciente preocupación en torno a la búsqueda de mecanismos destinados a facilitar información sobre la situación de los sistemas educativos en general y formativos en particular, ha dado lugar a la creación de diversos instrumentos y estrategias de indagación y evaluación de la educación, entre los cuales destacan los indicadores.

No obstante ello, el conjunto de indicadores elaborados en este campo no es muy adecuado ó significativo en relación a las necesidades del mismo, lo cual señala la importancia de trabajarlo desde ámbitos y perspectivas de análisis más apropiadas a la naturaleza de la realidad social, a fin de construir y sugerir nuevas orientaciones y metodologías que deshechen su carácter instrumental, y perfil controlador, al mismo tiempo que potencien el valor hermenéutico, heurístico, y constructivo que los mismos pueden llegar a tener.

De allí, que considerando que la formación profesional es uno de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos y que en consecuencia, es un ámbito propicio para la entronización de estos mecanismos de evaluación, creemos adecuado pensar en estudios que nos permitan acceder a su realidad, a las particularidades de la modalidad; sistematizar las prácticas que desde ella se realizan y repensar su estructuración y procedimientos de evaluación.

3.1.1 Precisiones conceptuales

Si bien en una primera aproximación general al término podríamos decir que, tal como lo expresan diversos diccionarios de la lengua castellana, un indicador puede definirse como “aquello que sirve para indicar”, “que significa o señala algo”. Si deseamos conocer más profundamente ¿qué es lo que indica realmente? ¿con qué grado de precisión señala? etc., para luego en torno a ello, poder dilucidar cuál es la verdadera naturaleza de un indicador, indudablemente debemos recurrir a diferentes autores que reflexionando científicamente sobre aspectos epistemológicos metodológicos, han abordado la relación teoría - dato - empiria y aportado elementos para esclarecer la situación. Junto a Casas (1991: 15) consideramos que los indicadores hacen referencia “a una manera de aprehender la realidad, ó aún más a un estilo epistémico”.

De allí que la búsqueda de una definición sobre indicadores que explicita la visión desde la cual se parte en este trabajo, al tiempo que alumbre los procedimientos más adecuados para indagar el objeto de estudio, determinar las dimensiones que lo componen y llegar a la propuesta buscada; necesariamente nos remite a abordar algunos aspectos controvertidos del tema, vinculados a las diferentes concepciones sobre los mismos, la metodología más adecuada para su delimitación, los valores que encierran y la finalidad ó función que se les atribuye y cumplen.

Así, a pesar de que autores como Setién (1993: 37) consideren que los problemas conceptuales de definición de los indicadores constituyen una etapa superada desde la década del '70, aduciendo que actualmente el foco de preocupación en el tema se ha desplazado hacia problemas vinculados con la implementación de los mismos; para comenzar haciéndonos eco de la situación de proceso en marcha o indefinición del tema que plantean otros autores como Bunge (1980) y Casas (1991, 1989: 15), y de nuestra preocupación por repensar la naturaleza y el proceso de construcción de los indicadores de uso frecuente en nuestros días, procuraremos: en primer lugar, recuperar y replantear la discusión sobre las tradicionales concepciones de indicadores, con sus correspondientes fundamentos epistemológicos metodológicos y axiológicos⁴¹; en segundo lugar, incorporar y enriquecer el análisis con los aportes de perspectivas no convencionales (en el marco del tema que nos ocupa), para recién en último lugar, a la luz de los desarrollos realizados en cada punto, explicitar nuestra postura y bosquejar la propuesta a la que aspiramos llegar.

3.2 Concepciones tradicionales en torno a los indicadores

Dos tipos de indicadores habitualmente concebidos en el seno de procesos investigativos, son los que habitualmente en este momento se emplean en sistemas de búsqueda de información y datos para la evaluación de la educación, los indicadores tecnológicos y los conceptuales. Veamos a continuación sus particularidades.

3.2.1 Indicadores tecnológicos y conceptuales: elementos epistemológicos – metodológicos

A partir de la sistematización bibliográfica y de la recopilación realizada por Carmona (1977), Casas (1991), etc. podríamos decir que en el intento de definir los indicadores sociales (y educativos en consonancia), encontramos dos posiciones

⁴¹ Sin desconocer (y a propósito de) que los movimientos actuales más que preocuparse por los principios que subyacen al proceso de construcción de indicadores, lo hacen por la aplicación técnica fundamentalmente, y que excepcionalmente se interrogan por su naturaleza y función.

tradicionales claramente diferenciadas entre sí, tanto por el lugar que en cada una de ellas ocupa la teoría y la empiria, como por el procedimiento de vinculación que entre ambas se establece: las posturas técnicas instrumentales y las que conciben a los indicadores en el marco de un sistema teórico conceptual amplio. Veamos cada una de ellas.

3.2.1.1 Indicadores tecnológicos

Nos referimos a una línea de pensamiento en la que se concibe al indicador desde un punto de vista técnico.

Representa una tendencia a buscar medidas de la realidad para reflejar una situación social particular. Esta práctica si bien ha sido ampliamente utilizada a lo largo de los años, adquiere especial relevancia a partir de la aparición de una serie de trabajos que surgieron en la década del 60 en los Estados Unidos⁴² y que procuraban configurar sistemas globales de información relevante sobre el estado y evolución de la sociedad. (Casas 1989).

Desde allí, el indicador es asociado directamente a un estadístico, una cuantificación o medida que se realiza de la realidad, a partir de datos observables que la misma provee.

Algunas definiciones al respecto nos dicen: un indicador es una estadística que intenta medir las modificaciones del nivel de bienestar relativo a una preocupación determinada. Son medidas que definen importantes aspectos de una situación social, así como su trayectoria histórica y desarrollo (Pérez Campanero, 1991: 79), “instrumentos de cuantificación de determinados aspectos de la educación” (Oroval Planas, 1998: 73)

A partir de las expresiones de determinadas variables, se obtienen valores que reflejan el comportamiento de la realidad. Los mismos posibilitan explicar los fenómenos sociales y realizar predicciones al respecto, haciendo uso de conceptos ya existentes o creados “aisladamente” desde la observación.

Es decir que mediante la observación y medición de los hechos sociales, se pretende llegar a explicaciones de su funcionamiento. Generalmente realizando el acercamiento y la captura de la realidad a partir de la aplicación de los principios lógicos del método inductivo.

⁴² Nos referimos fundamentalmente a la obra “Indicadores” coordinada por Bauer y publicada en 1966.

Dicho método, tal como lo expresa Casas (1989), parte de considerar que no existe ninguna teoría explicativa del funcionamiento global de una sociedad que sea suficientemente válida, pero no obstante existen datos observables que intuitivamente y convencionalmente se pueden considerar relevantes para explicar e ilustrar aspectos importantes de la dinámica social. Y dado, que algunas de estas informaciones pueden ser cuantificadas y organizadas de manera que configuren mediciones aproximativas de determinados aspectos de la realidad social, los fenómenos, especialmente aquellos en los que resulta dificultoso realizar una medición directa, pueden ser sustituidos por las medidas que los representan.

Es importante resaltar que dentro de este grupo, si bien no existe una única idea acerca de que son los indicadores y por lo tanto los mismos, tan pronto son considerados como los datos obtenidos de la información empírica (Gimeno, 1998) o como los instrumentos que permiten una medición aproximativa a la realidad (Casas, 1989), existe un acuerdo indiscutible de que la vinculación que mantienen con los conceptos es indirecta.

Bajo esta mirada, numerosos estudios se han desarrollado en diversos campos sociales con niveles de abordajes y grados de focalización que reflejan una mayor concretización paulatina. Es decir, un pasaje gradual de lo macrosocial a lo micro y de temas generales a mas concretos y delimitados como salud, educación, trabajo, etc.

Veamos en el cuadro Nro. 13 un ejemplo de indicadores de esta naturaleza, contruidos para indagar la cultura institucional:

INDICADORES DE CULTURA

- Coste anual por alumno
- Actividades extraescolares anuales por alumno
- Nivel de mantenimiento y limpieza de las instalaciones
- Porcentaje de licenciados sobre el total de los profesores
- Utilización de la biblioteca por los alumnos (medida en consultas realizadas o libros prestados)
- Porcentaje de alumnos que usan los servicios del Departamento de orientación
- Porcentaje de reuniones de los órganos colegiados que se celebran, en relación con el plan anual.
- Tasas anuales de utilización de equipos audiovisuales o informáticos
- Ratio alumnos por profesor .
- Comunicación familia profesores a lo largo del curso escolar.

Cuadro 13. Ejemplo de indicadores tecnológicos: Indicadores de cultura.
Fuente: Fernández, P. (1993)

3.2.1.2 Indicadores conceptuales

Se trata de una línea que aborda la problemática de los indicadores desde una perspectiva teórica y metodológica, en tanto que los mismos aparecen como parte o consecuencia lógica de un sistema conceptual que los contiene y a quien ponen de manifiesto.

Esta corriente, desarrollada con relativa independencia de la denominada tecnológica, representa una antigua preocupación de los científicos sociales que procuraban interrelaciones entre los corpus teóricos y empíricos. Según muestran estudios históricos, podemos situar sus orígenes en los trabajos de Merton Y Lazarsfeld a finales de la década del 40 y principios del 50. Ambos coinciden en considerar que los indicadores constituyen instrumentos que se encuentran al servicio de la ciencia básica, operando como puente entre los conceptos y la posibilidad de investigarlos empíricamente.

La medición de la realidad no se realiza directamente, sino que está mediatizada por conceptualizaciones previas acerca de la misma que orientan el uso de indicadores. Entonces, los indicadores aparecen como aquellos elementos que posibilitan la aplicación

de los sistemas teóricos conceptuales a situaciones concretas, operativizando los conceptos que reflejan la realidad (ver a modo de ejemplo cuadro Nro. 14)

DIMENSIONES:

- 1 Dominio de relaciones: calidad percibida de la implicación del estudiante en las actividades de la clase. Mide el grado de integración
- 2 Dominio de desarrollo personal: grado de percepción de orientación y logro de metas personales e instructivas dentro de la clase. Mide las metas básicas de la situación.
- 3 Dominio del sistema de mantenimiento y de cambio: estabilidad o tipo de autoridad percibidas en la clase o en el grupo. Mide la claridad, orden, etc. del ambiente.

Ejemplo de subdimensiones:

- 1.1 Implicación o grado en que los alumnos atienden y se muestran interesados en las actividades de clase, participan en las discusiones y hacen trabajos añadidos al suyo propio.
- 2.1 Competición o grado en que los estudiantes compiten los unos con los otros para que se reconozca y se valore su esfuerzo y logros personales. Grado de exigencia o de dificultad para obtener buenas puntuaciones.
- 3.1 Control del profesor o grado en que el profesor se muestra estricto en lo que se refiere al cumplimiento de las normas y severo en la imposición de los castigos cuando se producen infracciones.

Ejemplo de indicadores:

- 1.1.1 La mayoría de los estudiantes de esta clase realmente ponen atención cuando el profesor habla
- 2.1.1 Los estudiantes no trabajan mucho en clase, los estudiantes no compiten los unos con los otros.
- 3.1.1 El profesor explica en que consisten las normas, hay muy pocas normas que seguir.

Cuadro 14. Ejemplo de dimensiones e indicadores conceptuales. Dimensiones e indicadores para la evaluación del clima del aula, extraídas del modelo C.E.S. definido por Walberg y Moos (1980).

Fuente: Fernández Díaz, M.J. y Muñoz, (1993).

Diversas definiciones ponen en evidencia que aún dentro de esta concepción no existe acuerdo absoluto respecto a si el indicador es una variable observable que sirve para operacionalizar un concepto, una medida de la dimensión de los conceptos, o manifestaciones objetivas detectables y medibles de la dimensiones del concepto (Quivy, 1997: 120); sin embargo, existe acuerdo absoluto respecto a que los indicadores se derivan de sistemas teóricos conceptuales; en tanto que el proceso de aprehensión de conocimientos sobre la realidad social, se desarrolla a partir de un procedimiento lógico deductivo.

Procedimiento que parte de considerar que existen fenómenos sociales representados por teorías y conceptos que poseen gran nivel de abstracción y complejidad; y que para obtener ciertas mediciones sobre los mismos, es necesario desglosarlos en sus diferentes dimensiones teóricas a partir de un análisis conceptual que haga uso de alguna teoría científica que le sea aplicable, y operacionalizarlos en elementos que permitan obtener medidas directas o indirectas de los mismos (Casas, 1989).

Lo que caracteriza a estos indicadores, es el razonamiento abstracto y el rigor deductivo y sintético que se sigue en el proceso de su elaboración.

“Su construcción se basa en la lógica de las relaciones entre los elementos de un sistema” (Quivy ,1977:123). De allí que el análisis conceptual además de permitir el acceso a las dimensiones de los conceptos, posibilita una visión de las relaciones que existen entre diferentes conceptos y diferentes dimensiones de las mismas.

Los indicadores conceptuales, al encontrarse mayoritariamente vinculados al análisis de conceptos y la metodología de la investigación predominante, han constituido un elemento sustantivo y basal en el desarrollo de las ciencias sociales básicas y aplicadas.

3.2.1.3 Algunas consecuencias lógicas ó derivaciones

La adopción exclusiva de una u otra postura incide directamente sobre el proceso de construcción de los indicadores y la consecuente modalidad que los mismos adoptan. De allí que el exceso de celo en la aplicación de un único método, en lugar de potenciar el valor de los indicadores para que contribuyan al crecimiento de la ciencia, opera como un obstáculo al desarrollo del conocimiento.

Veamos a continuación algunas situaciones extremas y los posibles riesgos que implica la asunción de una postura fundamentalista respecto a estos tipos de indicadores.

3.2.1.3.1 Entre los indicadores tecnológicos y el empirismo abstracto

El trabajo con indicadores construidos desde la realidad misma, a partir de una observación mas o menos directa de la expresión de los fenómenos y en ausencia de proposiciones teóricas importantes, coloca a los indicadores tecnológicos en una relación de proximidad con lo que se ha llamado empirismo abstracto.

Tal como lo caracteriza Mills (1961), el empirismo abstracto no se basa en ningún concepto nuevo de la naturaleza, de la sociedad, ni del hombre, por ello su principal rasgo distintivo es la predominancia del método y más específicamente de las técnicas de investigación social sobre los sistemas teóricos.

Entonces, los indicadores determinados desde la mera contemplación del problema, adquieren sustantividad propia, y a partir de que su gestación está ampliamente influenciada por las orientaciones del sentido común, tienden a justificarse a si mismos (Castillo,1972: 125-131).

De allí que las explicaciones e interpretaciones que se realizan, muchas veces son el producto del manejo mecánico de relaciones estadísticas entre los datos. Reflexiones posteriores que no se corresponden precisamente con el método inductivo de generación de teoría. Según Ibañez el proceso de recolección de información “... no registra como datos otros fenómenos que los que el mismo produce” y citando a Mills (1961) continua “...solo queda un enunciado verbal que describe un comportamiento provocado” (Ibañez ,1986: 29)

Dejando de lado los conceptos e ideas previas, se desarrolla un proceso de aprehensión de la realidad que puede incurrir en el riesgo de transmitir una preconcepción de lo que la realidad social es, a pesar de la pretensión de neutralidad (Torregrosa, 1972: 161) o de vaciar las nociones de todo contenido, sin percatarse de que al destruir el concepto de la cosa se destruye también la cosa (Ibañez,1986).

“La objetividad instrumental de los indicadores, basada en el principio de la precisión de la formalización matemática, remite inmediatamente al problema de su significatividad objetual. La propia precisión del lenguaje, solo es posible recortando al máximo la necesaria vaguedad de los conceptos teóricos que definen las variables significativas” (Moya, 1972:178).

Se crea un lenguaje de escasa relevancia teórica y pobreza significativa, al cual escapa también el contenido de un concepto cualitativo. Mientras que como nos dice Bunge (1980), los enunciados de la ciencia empírica tienen un significado que excede a lo que puede ser expresado en términos de oraciones observacionales relevantes.

Pretendiendo verificar la existencia de determinados hechos y relaciones sociales, se crean los indicadores, los hechos y las relaciones sociales y después que los mismos son explicados verbalmente, se “redactan las conclusiones a las hipótesis como si éstas hubieran sido pensadas anteriormente” Glaser en Castillo (1972 :129).

3.2.1.3.2 Entre los indicadores conceptuales y la gran teoría

Otra estrategia investigativa radicalmente opuesta a la anterior y ampliamente desarrollada en el campo de las ciencias sociales, es aquella que partiendo de un esquema teórico conceptual desarrollado se propone la verificación de teorías. En el seno de esta metodología se erigen los indicadores conceptuales.

Los mismos determinados a partir de razonamientos abstractos y conceptos que procuran elementos de la realidad que les permitan justificar sistemas teóricos deducidos lógicamente, muchas veces, funcionan como meros pretextos para aceptar o rechazar una teoría, ya que se escogen a partir de un procedimiento selectivo.

“La construcción de los indicadores se efectúa como una aceptación acrítica de una cierta tradición teórica”, (Moya, 1972:181) arriesgándose a un conservadurismo que amenaza el desarrollo del conocimiento científico teórico.

“La realidad es sustituida por conceptos contruidos cuyo contenido puede ser controlado” y constituyen una construcción alternativa a las nociones espontáneas, provocando una reducción formalista de los fenómenos sociales (Ibañez, 1986:27) que se forja tanto en el proceso de producción como en el de análisis de los datos, arrebátándoles su sentido y significación original.

Glaser y Strauss (1968), asimilan este método a un procedimiento de ejemplificación, según ellos, los investigadores fácilmente encuentran ejemplos para teorías deducidas a partir de un razonamiento lógico, especulativo o de pura imaginación, cuya existencia es previa. Y aunque, la intención expresa sea modificar o completar las mismas a partir de la contrastación, difícilmente alcanzan dicho objetivo ya que la teoría, no solo no se deriva del ejemplo, sino que se encuentra muy lejos de él. Se tiene la impresión de la existencia de una prueba donde no hay ninguna, nos dicen ambos.

Por lo tanto, la reducción de un concepto científico a los indicadores, solo tiene validez en cuanto puro momento provisional en el proceso de constatación empírica, siendo conscientes de que “ la reducción sistemática de un corpus teórico a un sistema de indicadores estandarizados en los términos de una cierta codificación establecida,

implica la disolución de la significatividad teórica material, en la pura precisión formal; o lo que es igual: la disolución de la dinámica explicativa de la ciencia en la rutinización de una fragmentaria multiplicidad de proposiciones científicas imposibles de integrar sistemáticamente” (Moya,1972: 179).

3.2.1.4 Algunas salidas intermedias

Tal como se ha presentado, da la impresión de que los investigadores sociales se encuentran frente a una gran disyuntiva de elección respecto a los indicadores, teniendo que decidir entre la adopción de un modelo hipotético de variables altamente significativas, resintiendo los indicadores, y un complejo de indicadores muy precisos, pero mínimamente significativos y referentes a una multiplicidad de variables no integradas.

Sin embargo, a pesar de que encontramos no solo trabajos realizados a partir de la elección exclusiva y excluyente de una lógica investigativa, sino también investigadores que justifican dichas opciones⁴³, tal presentación se ha realizado procurando reconstruir lo que podría ser parte de una tipología ideal que pretende estimular el desarrollo de un planteamiento crítico al respecto.

Y aunque la pretendida integración entre teoría e investigación empírica aparece con alto grado de dificultad, y de que algunos autores como (Moya, 1972 haciendo referencia a Dahrendorf) consideran que la misma es una mera “*ideología metodológica*”, creemos en la posibilidad de realizar abordajes intermedios.

De hecho y sin hacer un juicio de valor en torno a ello, también tenemos que reconocer que la tendencia actual en las ciencias sociales es la de trabajar con teorías de alcance medio, aplicando diferentes lógicas y perspectivas. Es decir, trabajos que intentan mayor equilibrio entre lo especulativo y lo operacional o lo que es lo mismo cierta articulación entre definiciones e indicadores; teorías de rango medio caracterizadas críticamente como: “teorías pegadas a la empiria, taxonómicas, sin mas pretensión que la de clasificar los hechos, constatar sus relaciones y señalar las coordenadas de su clasificación en el sistema”(Ibañez, 1986: 31). Y trabajos que promueven la elaboración de conceptos a partir de los datos, mediante un sistemático proceso de recolección sistematización y análisis. (Valles, 1997).

Creemos que teniendo en cuenta la naturaleza de los fenómenos sociales no es necesario apresurarse a tomar postura respecto a una metodología determinada, no se trata

⁴³ Ver a modo de ejemplo “la evaluación del clima de centros educativos” de Fernández Díaz, M.J. y Asensio Muñoz, I. Revista de Ciencias de la Educación Nro. 153, enero marzo 1993.

necesariamente de decidir si primero hay que observar y cuantificar y después conceptualizar (inductivo), ó si primero hay que conceptualizar y después observar y medir (deductivo). Lo que Lazarsfeld denominaría construir los indicadores desde las nociones o desde el concepto (1965). Lo ideal es que el estudio de la realidad se enriquezca significativamente con las combinaciones de ambos.

Critto (1982: 62 - 63) por ejemplo, en un intento de combinación de ambas lógicas, presenta una postura más “conciliadora” en la que se reflejan los puntos de contacto entre el mundo de los fenómenos observables y el de las representaciones mentales de estos fenómenos, desde ella:

- a) Las dimensiones se infieren de los hechos observables como aspectos comunes, repetitivos, que denotan una regularidad subyacente .
- b) Una vez efectuadas las inferencias clasificatorias, se desarrollan implicaciones en el plano conceptual, las cuales se someten a comparación con nuevas observaciones estratégicamente dirigidas. Estas posibilitan la refutación de nuevas elaboraciones conceptuales.
- c) Las dimensiones y relaciones elaboradas representativamente por el hombre, tienen como única fuente de sustentación primaria las observaciones de lo concreto. Y el contacto representativo que el hombre tiene con tales hechos concretos observables está dado únicamente por tales dimensiones y relaciones.
- d) En base a la elaboración conceptual se desarrollan predicciones que se someten a prueba mediante la observación estratégica de aquellas porciones de los hechos concretos observables que más pondrían en riesgo de refutación tal elaboración.
- e) Se producen numerosas refutaciones de errores, y así progresivamente se va avanzando en la elaboración de un sistema de dimensiones y relaciones que presenta alto valor predictivo en relación con los hechos concretos observables. A medida que se incrementa tal valor predictivo, se afirma que se avanza en la explicación de tales hechos.
- f) Los aciertos predictivos van así mostrando que el aparente caos de los hechos únicos observables, obedece a un orden integrativo subyacente al observable, idéntico al orden integrativo subyacente (o coherente con el) al que obedecen las reglas del pensamiento y de la inteligencia.

3.2.2 Elementos axiológicos

Atendiendo a que las diferentes perspectivas epistemológicas - metodológicas devienen en determinados tipos de indicadores, y que cada uno de ellos encierra ciertos valores y concepciones, corresponde en este punto intentar develar las finalidades y valores que generalmente subyacen a aquellos que se formulan a partir de las lógicas tradicionales.

Si bien como ya dijimos, ambas tradiciones aunque con diferencias significativas en el énfasis colocado a los distintos aspectos de la investigación social (técnicos la primera y teóricos la segunda), sitúan a los indicadores en la línea de producción de conocimiento, el uso que de ellos actualmente se realiza, señala la tendencia a emplearlos despojándolos del marco investigativo que les dio origen, para convertirlos en meros “informadores”.

Muñoz y Repiso, (1997: 52-56) relacionan la atribución del papel informativo con la necesidad que durante las últimas décadas han sentido, fundamentalmente los países occidentales, de indagar los efectos de la escolaridad plena. O dicho en otras palabras, saber si la tan buscada creciente expansión de matrícula, no fue acompañada de un deterioro de la calidad educativa, en términos de bajo nivel académico y falta de eficacia de los centros escolares; como algunas voces lo estaban denunciando.

Se produjo así un renacimiento ó “moda” de los indicadores vinculada a los órganos de gobierno y a la intención de conocer qué es lo que realmente pasa en las escuelas y qué lo que las hace más eficaces, con lo cual se potencia la construcción y empleo de tipos específicos; en tanto que lo que se espera de ellos determina las áreas que se focalizan y la forma en que se los concibe y formula.

Así, la búsqueda de herramientas para simplificar la complejidad del sistema, y obtener un conocimiento concreto y preciso tanto del grado de cumplimiento de los objetivos del mismo, como de sus aspectos más importantes, a fin de definir políticas de acción, tomar decisiones y planificar estructural y presupuestariamente la educación; desembocó en la sobrevaloración de informaciones relevantes desde el punto de vista comparativo. Con ello se concedió a los indicadores cuantitativos, de origen tecnológico o conceptual, un protagonismo casi absoluto a la hora de evaluar la educación.

Proliferaron de este modo, una serie de estudios, encuadrables en el movimiento de las escuelas eficaces, que procuraban indagar las diferencias entre los centros y los factores que los hacen diferentes; sustentando la idea de que bajo ciertas condiciones, existen instituciones escolares que consiguen resultados significativamente distintos en la

formación de los alumnos; y visualizando precisamente a los indicadores como los elementos llamados a señalar los factores que marcan la diferencia .

Esto estudios, si bien con el paso del tiempo y las numerosas críticas recibidas, sufrieron un proceso de transformación, conservaron y conservan la orientación tecnocrática (ver punto 2.3).

Es decir, que aunque los análisis numéricos de rendimientos, que se realizaron desde un abordaje metodológico analítico sumativo, desconocieron los diferentes procesos y formas de organización de las escuelas (años 70 aproximadamente), gradualmente, cambiaron el enfoque metodológico, desplazando el interés desde los resultados a los procesos, intentando explicar los rendimientos educativos satisfactorios, no a partir de un listado de variables y patrones de garantía, sino de un buen funcionamiento de las escuelas ó adecuada interrelación de los diferentes factores del contexto en el que se encuentran (años 80 en adelante); tal como estos estudios conciben la eficacia, continúan generalmente asociando calidad e indicadores a conocimiento neutral y objetivo del sistema educativo; con alto grado de fiabilidad, validez y potencial predictivo. (ver a modo de ejemplo cuadro Nro. 22).

La información que proporcionan, científicamente generada, no solo explica situaciones, sino que predice tendencias y justifica intervenciones en pos de la productividad; convirtiendo la decisión política en una cuestión de pericia técnica, de dominio experto de una instrumentalidad adoptada y no de visiones éticas y valores sociales.

Los indicadores desde esta perspectiva, como dice Angulo Rasco (1992: 62-67), reducen gran parte del terreno político al dominio de los arcanos científico - técnico, cerrando el discurso con conceptos propios, fuertemente cuantitativos y regidos por una lógica administrativo burocrática.

Tras la búsqueda de nuevos lenguajes para referirse a la calidad de la enseñanza, las administraciones están creando lo que Villar Angulo (1996: 184) denomina un “metalenguaje” que sirve a los poderes públicos para acercarse a una vasta población de marcado acento pragmático.

Elliott, (1992) por su lado, refiriéndose a dichos indicadores, los describe como una creación de expertos externos, un dispositivo para establecer una tecnología de vigilancia y control sobre el rendimiento de las escuelas y los maestros que trabajan en ellas. Un medio para proporcionar datos válidos y fiables sobre los que pueden basarse los juicios sobre la calidad.

Ahora bien, de ¿qué calidad se está hablando?, o mejor dicho, ¿qué interpretación se hace de la misma?. Sin pretender agotar en este punto el análisis de tan polisémico concepto, intentaremos dar cuenta del significado que la misma encierra; en tanto que es imposible hablar de función, efectos ó problemas técnicos de los indicadores, sin advertir que los mismos son inherentes a una concepción de calidad de la educación y consecuentemente una ideología y política educativa.

Si nos detenemos entonces en disposiciones y discursos de órganos oficiales directamente vinculados a la evaluación de la calidad educativa, observamos que cuando se habla de calidad, directa e indirectamente se habla de eficacia y eficiencia; sirva de ejemplo el Artículo 3.3 del Real Decreto 928/93, que regula las funciones del Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (INCE), al especificar que una de las principales funciones atribuidas a dicho instituto, es la de “elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo”.

Eficiencia y eficacia, que se traducen en una preocupación por conocer los logros de los centros en términos de los resultados de sus alumnos y la productividad alcanzada, y que se definen a partir de otras dos variables determinantes como son inversión y tiempo.

Por mostrar una opinión que justifica lo antes dicho, y otras que lo analizan críticamente, podemos decir que :

Según Tiana Ferrer (1997: 50-53), la preocupación general por la calidad educativa desemboca en la construcción de indicadores capaces de informar sobre los logros de los centros a partir de los resultados de los alumnos, y sobre el valor añadido que dicho centro les ha dado.

Según Angulo Rasco (1992: 63), esta particular forma de evaluar la educación, implica que la calidad del sistema educativo ha de ser entendida desde un punto de vista económico y en razón de la relación coste beneficio particularmente.

Mientras que como dice Pérez Gómez (1998), el concepto economicista de eficiencia solo se pueden aplicar a los procesos de producción, cuando se trabaja con variables materiales sin capacidad autocreadora y donde no hay valores éticos implicados, ó hay consenso generalizado en torno a ellos; pero no en el tratamiento institucional de los fenómenos educativos

Sin embargo, tal como se lo aborda , encierra lo que Aguilar Hernández (1998: 78), llama una definición indefinida ó implícita de calidad que tras una aparente

cientificidad y neutralidad, sustrae la reflexión sobre aquello a lo que después aplicará criterios de estandarización y soslaya la posibilidad de incluir otros componentes o desarrollar otras formas de evaluación, ya que la considera universalmente válida..

Los indicadores entonces, por ser una construcción de expertos, y por la forma concreta, precisa, objetiva, mayoritariamente numérica que adoptan, hacen pensar que no poseen sesgo alguno e inducen a mirar y evaluar la realidad de una única manera, tan concreta y uniforme que posibilita la generalización, la comparación y consecuentemente la competencia.

Y aunque encontramos opiniones, como la de Muñoz Vitoria (1997: 54), que defienden que la principal virtualidad de los indicadores (refiriéndose a proyectos como los de OCDE) es la de permitir la comparación internacional; no podemos dejar de compartir con autores como Angulo Rasco (1992), Cabrera Montoya (1997: 75), etc., que los indicadores concebidos y aplicados desde esta visión tecnocrática, refuerzan la cultura hegemónica, en el sentido de que determinan las apreciaciones sobre los problemas del sistema y las soluciones que se pueden adoptar, haciendo olvidar la experiencia y comprensión valorativa y práctica de la realidad que se posee. Y que la hegemonía al servicio de la comparación, presente actualmente en la construcción de sistemas de indicadores, genera dinámicas de respuestas miméticas a nivel local, que conducen a descuidar aspectos relevantes de las situaciones específicas, como la propia historia, las diferencias sociales y culturales y el momento educativo. (ver a modo de ejemplo cuadros Nro. 15 y 16).

Todo, a pesar de la relativa conciencia de la necesidad de incorporar, y en algunos casos, de la real incorporación de algunos apartados sobre procesos en los listados de indicadores como organización, funcionamiento, clima de los centros, etc.; ya que la información cualitativa sobre estos factores y otros que realmente definen la situación educativa, es casi nula.

Dimensiones de análisis		Total de Indicadores
1	Indicadores de contexto demográfico, económico y social	2 indicadores
2	Indicadores de recursos económicos y humanos	7 indicadores
3	Indicadores de escolarización y participación en la enseñanza	7 indicadores

4	Indicadores de procesos y organización escolar	7 indicadores
5	Indicadores de actividades profesionales de los alumnos	5 indicadores
6	Indicadores de resultado	3 indicadores

Cuadro Nro 15 Sistema de indicadores de la OCDE – 2000 – Fuente: Departament d' Ensenyament.

El mismo Tiana Ferrer (1997: 51), defensor de estos instrumentos lo admite indirectamente, cuando dice “es justo reconocer que la mayor parte de los indicadores son de carácter cuantitativo, aunque se refieran a aspectos cualitativos de la realidad”.

Por ello es que también Pereyra (1997: 70) haciendo referencia a la limitación antes mencionada, opina que en definitiva los indicadores ni siquiera satisfacen plenamente el objetivo de informar, puesto que “lo que descubren no es mucho”.

Pero nuestra crítica no se centra, sin duda alguna, en el carácter cuantitativo de los mismos, por más que no se minusvalore la imposibilidad que tienen de reflejar la realidad educativa; sino fundamentalmente en los procesos que se siguen para su determinación, la naturaleza de las variables que se seleccionan, la necesidad que existe de que los mismos reduzcan la realidad para que arrojen valores simples, manejables y útiles a nivel político y social, (indicadores cuantitativos como medio político y base de la elección), en el estímulo a la competitividad que comportan, en la selectividad socio educativa que encubren, y en la inevitable redistribución desigual de ventajas que en ocasiones promueven; puesto que las acciones políticas que devienen de la evaluación de centros mediante este tipo de medidas, terminan favoreciendo a los institutos mejor posicionados y a sus estudiantes.

Siguiendo a Elliott (1992: 57), podemos decir que el principal problema de estos indicadores (sobre todo los de rendimiento), se sitúa en lo que el denomina “la ideología política del mercado social” que encierran.

Ideología que transfiere conceptos desde el campo económico al sociocultural y conduce a interpretar la educación, al igual que otros servicios públicos, como un sistema de producción y consumo. De allí desde esta lógica, tal como él lo dice:

- Los objetivos educativos son tratados como especificaciones de producto ú objetivos de producción. Resultados de la enseñanza que deben especificarse y normalizarse antes del proceso educativo.
- Los procesos educativos se consideran como tecnologías de producción que provocan en los alumnos ciertos estados finales.
- La calidad de un proceso educativo se mide por su valor instrumental, como función de producción; y los valores específicos para evaluarlo son la efectividad y la eficiencia.
- Los indicadores de rendimiento son los datos pertinentes para evaluar dicha efectividad y eficiencia.
- Padres, empresarios y grupos sociales con intereses en la educación se definen como consumidores de productos de la educación. Por lo cual:
- Las instituciones educativas deben funcionar como unidades de producción cuyo rendimiento está regulado por la elección del consumidor basada en la información sobre efectividad y eficiencia.

Por ello concluimos que desde la perspectiva política del mercado social, la calidad de la educación colisiona directamente con los valores educativos, en tanto que mediante estos indicadores, dichos valores, quedan ideológicamente eliminados del campo de las finalidades.

Conjunto de indicadores A: Contexto demográfico, social y económico de la educación		Conjunto de indicadores C (continuación) Acceso a la educación, participación y progresión educativa	
A1	El tamaño relativo de la población joven.	C6-C7	Participación en el segundo ciclo de educación secundaria y educación terciaria.
A2–A8.	Distribución de responsabilidades en la toma de decisiones en los sistemas Educativos	C8	Patrones de participación en actividades de capacitación y formación continua.
A9	Logros educacionales de la población adulta.	C9	Características de la demanda de capacitación y formación continua.
A10	Diferencia en el logro educacional de adultos, por género.	C10	Estudiantes extranjeros en educación terciaria.
A11	Estadísticas sobre antecedentes económicos.		
A12	Descripción estructural del sistema educacional.		

Conjunto de indicadores B: El costo educacional y los recursos humanos y financieros		Conjunto de indicadores D: Entorno social y procesos escolares y del aula.	
B1	Gasto en educación relativo al producto interno bruto.	D1	Total de tiempo de instrucción destinado a alumnos de primer ciclo de secundaria.
B2	Gasto público en educación		Tiempo de instrucción
B4	Gasto en educación por estudiante.	D2	Salarios establecidos por ley y los docentes de primaria y secundaria.
B5	Gasto en educación por categoría de recursos.	D3	
B6	Fondos públicos por nivel de gobierno		
B7	Personal dedicado a actividades educacionales.		
B8	Razón entre estudiantes y el total de docentes.		
Conjunto de indicadores C: Acceso a la educación, participación y progresión educativa		Conjunto de indicadores E Producción de egresados de instituciones educacionales	
C1	Participación en la educación formal.	E1	Egresados de segundo ciclo de secundaria.
C3	Participación en la educación hasta completar la educación obligatoria y más allá	E2	Egresados de nivel terciario
C4-C5	Ingreso a la educación secundaria y terciaria.	E3	Calificaciones de la educación terciaria por área de estudio
		E4	Oferta de las calificaciones de alto nivel en áreas vinculadas a las ciencias.

Cuadro 16 Indicadores propuestos por el proyecto piloto de indicadores mundiales. UNESCO – OCDE. (1998). Fuente: Proyecto principal de educación, boletín Nro 46.

Veamos en el cuadro síntesis Nro. 17 las principales características de los indicadores analizados:

Características	INDICADORES	
Tipo	Tecnológico- Instrumental	Teórico Conceptual
Propósito	Medición de la realidad para reflejar una situación particular. Explicar el funcionamiento.	Aplicación de sistemas teórico conceptuales a situaciones concretas, para explicar su funcionamiento. Verificación de teoría.
Definición	Instrumentos que permiten una medición aproximativa de la realidad (Casas, 1989, Oroval Planas, 1998) Asociada a un estadístico, una cuantificación o medida. Pérez Campanero 1991)	Manifestaciones objetivas, detectables y medibles de las dimensiones del concepto (Quivy, 1997) Variable observable que sirve para operativizar un concepto

Relación teoría empiria	Indirecta. Trabajo con conceptos aislados.	Directa. Consecuencia lógica de un sistema conceptual que los contiene y a quien ponen de manifiesto
Proceso de construcción	A partir de expresiones de determinadas variables se obtienen valores que reflejan el comportamiento de la realidad.	A partir de formulaciones teóricas se operacionalizan los conceptos ó determinan sus correlatos empíricos y respectivos valores
Operaciones que suponen	Observación y medición Principios lógicos del método inductivo	Razonamiento abstracto y relaciones lógicas entre elementos de un sistema Principios lógicos del método hipotético deductivo
Riesgo	Manejo mecánico de datos. Explicaciones e interpretaciones que surgen a partir de meras relaciones estadística.Reducción empirista de los fenómenos sociales.	Manejo mecánico de conceptos . Convertirse en meros pretextos para aceptar o rechazar una teoría. Reducción formalista de fenómenos sociales.
Implicados en la elaboración	Expertos externos	
Utilidad	Medio para proporcionar datos válidos y fiables sobre los que pueden basarse los juicios sobre la eficacia y eficiencia del sistema (calidad). Medio político para justificar la toma de decisiones y ofrecer información a “consumidores”.	
Valores que subyacen	Tecnocráticos; economicista; selectividad, competitividad. ideología política del mercado social.	

Cuadro 17 (cont.) Características centrales de las concepciones tradicionales sobre indicadores.

3.3 Concepciones alternativas en torno a los indicadores

Mucho menos difundida que las concepciones tradicionales y reconocida solo por algunos grupos de expertos y protagonistas directos de los procesos de enseñanza aprendizaje, encontramos la concepción no tradicional de los indicadores.

Si bien la misma, no se orienta, como en el caso anterior, a la búsqueda de instrumentos, valores ó artificios destinados a medir y evaluar la calidad de la educación, desarrolla diversos procedimientos que posibilitan acceder a lo que considera calidad de los procesos educativos.

Las experiencias que inspiran y fortalecen esta concepción, se remontan a los movimientos de reforma curricular iniciados en Inglaterra entre los años 60 y 70.

Movimientos que según Elliott (1992: 55), se originaron en el “deseo manifiesto de muchos maestros” de mejorar la calidad del currículum previsto; “y fueron los que dieron lugar a lo que hoy conocemos con el nombre de investigación acción y autoevaluación, como prácticas de reflexión dentro de la profesión docente”.

Es decir, procurando mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas y estableciendo una diferencia con lo que el sistema educativo proponía; los docentes iniciaron un proyecto para transformar, la “cultura de oficio”, en una “cultura reflexiva”, y mejorar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje. El mismo supuso una transformación en las prácticas y la implicación gradual de alumnos, directores, padres y empleados, en un diálogo acerca de la calidad.

Contrariamente a lo que se cree, nos aclara Elliott (1991: 5), y a lo que lo que el sector político responsabiliza, (Elliott, 1992: 60) tal reforma no fue iniciada por académicos de la educación, sino que representó una opción de los docentes que procuraron modificar el sistema coercitivo oficial, en un currículum más interesante para los estudiantes. Los expertos ó formadores de docentes, solo se limitaron a articular la lógica interna de dichas prácticas, mediante el desarrollo explícito de los valores y creencias inherentes a ellos.

Realizando estos comentarios, procuramos dejar claro que si bien en su génesis, dicha modificación no constituyó una búsqueda de indicadores en si mismos, dados los principios que orientaron el movimiento, el modo de trabajo empleado, las propuestas y conclusiones a las que llegaron, expresadas en términos del actual discurso educativo, como el mismo Elliott (1992: 60) lo dice, pueden ser llamados indicadores de calidad educativa.

Dos proyectos gestados en estos movimientos, más uno de características semejantes, pero de más reciente data, nos ayudarán a comprender mejor el método alternativo para formular juicios sobre la calidad de la enseñanza escolar, que presentamos y los indicadores que de ellos se derivan.

3.3.1 Indicadores como hipótesis de trabajo

Se refiere a la noción de indicador que se sustenta y desprende del Modelo de proceso para el diseño y desarrollo curricular, que Stenhouse propone como alternativa al modelo de objetivos, y de otros proyectos investigativos que bajo un enfoque semejante le sucedieron.

Partiendo de que en la enseñanza no solo es posible sino necesario lograr una especificación del curriculum y del proceso educativo, sin delimitar previamente los resultados anticipados de dicho proceso; ó lo que equivale decir, sin formular objetivos, ya que existen actividades que tienen sus propios estándares implícitos de excelencia y por ende son valiosas en si mismas y no como medios, Stenhouse, -(1987- retomando a Peters), considera posible la evaluación de la educación a partir de la justificación intrínseca del contenido del curriculum y de los estándares inmanentes a dichas actividades, más que a causa de aquello a lo que se encamina.

“El filtrado de conocimiento a través de objetivos, tal como dicho autor lo señala, proporciona a la escuela una autoridad y un poder sobre sus alumnos, estableciendo límites arbitrarios a la especulación y definiendo soluciones caprichosas a problemas irresueltos” (1987:129). Otorga al curriculum un valor instrumental y tergiversa el valor del contenido y del proceso, en tanto que desde su perspectiva el desarrollo del mismo supone su comprobación.

Alternativamente a ello, considera que el curriculum deviene de las diferentes interpretaciones de un proyecto y que su desarrollo supone el establecimiento de determinados principios para la selección de contenidos, a partir de ciertos criterios de calidad. Principios que operan como hipótesis de trabajo a ser investigadas.

Para Stenhouse, los curricula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. (Rudduck y Hopkins, 1987); “procedimientos hipotéticos que el profesor puede experimentar en clase como base de la traducción reflexiva de las ideas a la acción educativa” (Elliott 1990: 268)

Es decir, Dado que se parte de que los procesos educativos, no establecen “relaciones causales”, sino “condiciones posibilitadoras”, el curriculum debe limitarse a proponer o sugerir un conjunto de contenidos y métodos sobre lo que puede ser valioso para una clase determinada; lo que Elliott (1990) llama una “praxiología”, en el sentido de estrategias hipotéticas para llevar las ideas a la práctica.

El profesor en este marco, deja de hacer uso de la versión de la enseñanza acordada previamente y se abre al descubrimiento y aprendizaje, partiendo de un problema más que de una solución y enseñando mediante métodos de investigación más que de instrucción. Se desempeña bajo la doble condición de docente e investigador, mediante el ejercicio de un mismo acto.

De cara a comprender la reinterpretación de esta postura en términos de indicadores, nos resta enfatizar que a la hora de la evaluación, no son los resultados de

los procesos los que atrapan nuestra atención, sino las posibilidades que éstos abren, y a partir de ello, las condiciones bajo las que se los puede considerar educativos.

No podemos olvidar que el modelo de proceso es en si mismo, la evaluación de las implicaciones de una propuesta. Dicha evaluación depende básicamente del juicio y no de la medición.

Los procesos educativos, son entendidos como aquellos que en un marco de coherencia con la finalidad que persigue la educación, contribuyen a desarrollar los valores que estiman adecuados.

Y las hipótesis que equiparamos a los indicadores “elementos concretos dentro de una situación cuya evidencia sugiere conformidad o disconformidad con ciertos criterios de calidad” (Elliott, 1992:60)

Veamos en líneas generales lo que su mismo autor denominó un ejemplo del modelo de proceso en acción y la consecuente determinación de indicadores que destacamos:

3.3.1.1 El Humanities Curriculum Project

En el intento de elaborar una propuesta concreta para desarrollar su modelo de proceso, Stenhouse con el financiamiento de la Schools Council, elaboró y puso en marcha un proyecto para el área de las humanidades conocido como el Humanities Curriculum Project (1967 – 1972).

Mediante el mismo, trabajando la idea de que los valores educativos no se analizan a través de los resultados externos, sino por las actuaciones de los docentes, desarrolló lo que Elliott (1992) describe como una ética educativa claramente articulada en forma de principios de procedimientos .

Es decir, para “desarrollar la comprensión de situaciones sociales y actos humanos y de los problemas relacionados con valores controvertidos”, Stenhouse propuso la realización de un trabajo investigativo, en el que los profesores, aplicando una serie de principios de procedimientos, analizaban los problemas y las posibilidades de desarrollar una forma de enseñanza basada en la discusión.

Los maestros, tras la búsqueda de la comprensión y no de la transmisión, al desarrollar sus prácticas, debían aplicar principios como el de la discusión, el del

fomento de la divergencia, la neutralidad de procedimiento, etc. e investigar el alcance de las mismas (Elliott, 1989).

Para ello se les sugirió que consideraran a dichos principios en términos de sugerencias, que indagaran la situación de sus alumnos, que los introdujeran en la propuesta y que simultáneamente al desarrollo del proyecto, fueran realizando observaciones, registros, entrevistas, etc., que les permitieran obtener criterios para conocer la calidad de lo que se hacía en la clase.

Eran los propios docentes, los que a partir de la investigación realizada debían juzgar el grado en el cual las prácticas desarrolladas, habían puesto de manifiesto las cualidades especificadas por los principios de procedimiento, para posteriormente valorar en términos hipotéticos, que aspectos del rendimiento devenían de la aplicación de tales principios.

Las hipótesis formuladas en términos provisionales, ya que no se podían aplicar a situaciones que previamente no habían sido investigadas, hacían referencia a elementos concretos dentro de una situación; y son las que Elliott, (1992) resituando el problema en el contexto actual, denomina indicadores de calidad.

Con ellas, los docentes exploraron los límites dentro de los cuales, el significado atribuido a un acto o proceso podía “generalizarse”, y llegaron a la identificación de formas concretas de actuación relevantes para la calidad en diferentes situaciones.

Mediante el Humanities Curriculum Project, se intentó integrar acción y evaluación en un modelo de investigación y se llegó a ciertos conocimiento de los problemas y efectos de la enseñanza, base para el desarrollo local de curricula relevantes (Stenhouse, 1987)

Recuperando lo dicho por MacDonald en la obra anteriormente citada, se trabajó desde la idea de que “no hay dos escuelas o aulas tan parecidas en sus circunstancias que las prescripciones sobre la puesta en marcha del curriculum, puedan sustituir adecuadamente a los juicios dados por las personas que hay en ellas” (187)

Desde esta experiencia, se visualiza la búsqueda de los indicadores en la base de un proceso de investigación, orientado al logro de hipótesis generales sobre elementos de rendimiento que reflejen en si mismos la calidad del trabajo docente.

Por ello, a continuación, para enfatizar en la relación investigación acción e indicadores, continuamos ilustrando la perspectiva alternativa con otros dos proyectos de investigación acción, que al igual que el anterior, se definen a partir de la actuación de los

docentes y consideran al rendimiento solo como medio para interpretar la calidad del trabajo que estos desarrollan: el Ford teaching project, y el Proyecto de investigación acción en el campo medioambiental.

Escogimos el primero en tanto que se diferencia sutilmente del Humanities Curriculum Project, ya que en su génesis misma introduce directamente el término investigación acción, clarificando con ello el paradigma que lo contiene y la relación que establece entre educación e investigación. Y el segundo, porque representa una actividad más reciente generada con relativa independencia de los anteriores, como una experiencia de investigación acción que procura trabajar iniciativas de los centros.

3.3.1.2 El Ford Teaching Project

Tal como su mismo coordinador lo comenta, (Elliott, 1990), fue un programa de investigación acción sobre los problemas derivados de la instauración de los enfoques de investigación /descubrimiento en las clases, en centros educativos del Reino Unido durante el período 1973 – 1975.

Brevemente lo podemos caracterizar como un proyecto que integraba conceptual y prácticamente la docencia y la investigación, ya que los profesores desarrollaban teoría pedagógica y la aplicaban, al tiempo que reflexionaban sobre los objetivos y valores que subyacían a la definición de los problemas en el aula.

En consonancia con las ideas sostenidas por su coordinador acerca de que la investigación acción, implica la elaboración teórica sobre los problemas prácticos en situaciones concretas y la indagación acerca de la medida en que tales teorías prácticas son generalizables (1990). Las principales tareas de investigación acción que el proyecto incluía, se vinculaban, por un lado, con la identificación y diagnóstico de problemas que surgían a la hora de implantar el enfoque de investigación descubrimiento y de dilucidar la medida en que los problemas e hipótesis diagnósticas podían generalizarse; mientras que por otro lado, con el desarrollo y comprobación de hipótesis prácticas para la resolución de problemas, y con la reflexión sobre los valores implícitos al enfoque empleado y en los problemas identificados.

Tales actividades, se desarrollaron mediante un proceso de recolección de información (apuntes de campo del profesor, discusión entre profesores y alumnos, grabaciones, etc.), de reflexión, de identificación de problemas, de análisis de los objetivos de los profesores en relación con sus valores y principios de procedimiento, y de integración cooperativa de otros profesores, observadores - investigadores, que

ayudaron a triangular las informaciones y contrastar perspectivas hipotéticas en diferentes contextos.

Se llegó así, a la identificación de principios de acción (en este caso concreto: de especificación de responsabilidades para favorecer ó impedir prácticas y aprendizajes), que proporcionaron a los docentes criterios para evaluar los aspectos negativos y positivos de su quehacer.

Finalmente, luego que los docentes aclararon y comprobaron las teorías implícitas en sus prácticas (teorías prácticas), se procedió a la elaboración de hipótesis generales, que se hicieron circular nuevamente entre los grupos implicados, para que contribuyeran en el proceso de autoinspección y autocontrol.

Para ilustrar lo dicho, señalamos algunos principios e hipótesis que el coordinador del proyecto presenta en un informe referido al modo de pensar de los profesores (Elliott, 1990)

- Principio negativo: que se impida a los alumnos expresar sus propia ideas o hipótesis.
- Principio positivo: ayudar a los estudiantes a aprender a discutir.
- Hipótesis: En los contextos en los que alumnos confían en la fuerza de su propio razonamiento, los profesores pueden pasar de métodos inestructurados y abiertos a otros inestructurados y dirigidos (centrados en la persona), sin imponer restricciones al aprendizaje autodirigido. Cuando los estudiantes no experimentan fuertes necesidades de dependencia de la posición de autoridad detentada por sus profesores son menos proclives a malinterpretar la orientación centrada en la persona como indicaciones dirigidas hacia las respuestas esperadas por los profesores, y menos dados a sentirse reprimidos por ellos si actúan de ese modo.

3.3.1.3 Proyecto de investigación acción en el campo medioambiental

Desarrollado durante los primeros años de la década del 90, por un grupo de docentes italianos que trabajaron desde el Centro Europeo par la educación, (CEDE), en asociación con la School Initiatives and Environment Projet (ENSI) de la OCDE, el proyecto, tal como Elliott (1992) lo caracteriza, procura definir un conjunto de indicadores de calidad como base para la investigación acción en el campo de la educación medioambiental.

Para ello, según nos cuenta dicho autor, con la idea de apoyar las iniciativas basadas en la escuela misma y de ofrecer mayor libertad para introducir cambios en el currículum a la luz de valores educativos, propusieron la realización de una investigación acción y la definición de indicadores específicos para mejorar la calidad del proyecto mismo y de otras iniciativas de educación y medio ambiente.

De los objetivos especificados, se derivaron estrategias de acción o principios de procedimiento, que tenían la finalidad de guiar la actuación que los docentes en los procesos destinados a lograr dichos objetivos. Y mediante el desarrollo y aplicación de estos objetivos y estrategias, se iniciaron actividades de investigación acción.

Es decir, para facilitar la comprensión de las relaciones medioambientales y la actitud dinámica ante su problemática; determinaron cuatro principios guías, según los cuales los docentes procurarían que sus alumnos experimentaran el medio ambiente, lo examinaran, lo configuraran como un campo de acción socialmente importante y lo aceptaran como un reto personal. Una vez comprendidos e incorporados a la práctica, estos principios fueron investigados y discutidos.

Más específicamente, mediante un proceso de investigación acción y a partir del acuerdo inicial sobre los objetivos de la educación medioambiental, los maestros reflexionaron sobre las diferentes estrategias que cada uno de ellos empleaba, sopesándolas en función de la coherencia – incoherencia con los objetivos planteados. De este modo “identificaron una serie de valores de procedimientos, así como unos principios para evaluar la coherencia entre sus estrategias y los objetivos educativos acordados” (Elliott, 1992:45). Valores y principios que constituyeron los criterios sobre los cuales se realizó la búsqueda de señales ó indicios de que lo proseguido se realizaba.

Para su coordinadora (Mayer, M.) y el proyecto en general, los indicadores generalmente se expresan mediante características observables de comportamientos, más que estadísticas educativas, de allí que los definieron en términos de “signos de coherencia entre el proyecto, el modelo y el valor del sistema”.

En términos generales (siguiendo la lógica de Stenhouse y los principios de Peters), al proyecto se lo ha caracterizado como inspirado en un modelo ético; es decir, un concepto de educación estructurado según los conceptos de valor y según un conjunto de principios que en su globalidad constituyen una ética educativa.

A modo de ejemplo, señalamos uno de los indicadores que según los maestros describen la dirección del cambio seguido en el proceso educativo:

- *Flexibilidad* de la programación de los maestros como indicador de su receptividad frente a las necesidades de los alumnos y a los acontecimientos no anticipados.

3.3.1.4 Elementos epistemológicos – metodológicos

Tal como se puede apreciar en los diferentes ejemplos presentados, la concepción alternativa, concibe a los indicadores emergiendo en y mediante una interrelación dialéctica entre teoría y práctica.

Interrelación a través de la cual los protagonistas del proceso educativo reflexionan sobre la adecuación/ inadecuación de sus teorías prácticas, a la situación a la que se enfrentan y que se resuelve en un proceso de investigación orientado a la puesta en práctica de los valores educativos.

En este marco, los indicadores se corporizan y cobran razón de ser en el seno de un proceso investigativo que no se orienta, como en el caso de las tradicionales metodologías de la investigación, a la descripción física y externa de las acciones educativas y las condiciones que las determinan; sino a la reflexión sobre dichas prácticas, para su posterior transformación.

Una modalidad investigativa, que facilita a los grupos humanos organizados desarrollar un proceso de reflexión, al tiempo que revisar y modificar aspectos de su realidad según valores por todos compartidos. Proceso en el cual las mismas prácticas constituyen los actos de investigación y al cual Lewin en 1947, denominó investigación acción.

La misma, en la medida en que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones de carácter educativo, se fundamenta en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construida e incorporada en la historia (Carr y Kemmis, 1988)

De allí que en si misma, constituye un proceso histórico de transformación de las prácticas, de los modos de entenderlas y de las situaciones en las que se desarrollan. Proceso que interrelaciona y contrapone continuamente cada uno de estos elementos buscando descubrir correspondencias o incoherencias y que se orienta a la transformación de la realidad.

Mediante la racionalidad dialéctica, que subyace a dicho proceso, se intenta identificar las condiciones objetivas y subjetivas que limitan situaciones, conocimientos y acciones, y tomar conciencia de posibles estrategias o modalidades de cambio.

En palabras de Elliott (1990) este proceso se desarrolla a lo largo de tres momentos: en el primero la investigación acción educativa supone el desarrollo de teorías explicativas centradas en las influencias restrictivas de los factores institucionales, sistémicos y sociales, sobre la libertad que los profesores tienen para promover los valores educativos en clase. Durante un segundo momento, desde la nueva teoría práctica, se formulan hipótesis científicas en términos de estrategias de acción. Para finalmente en un tercer momento someterlas a comprobación.

En palabras de Kemmis, el proceso comienza con una idea general de que es deseable algún tipo de cambio ó perfeccionamiento, y en la determinación de un campo sobre el que se desea y puede provocar un impacto (campo de acción). Continúa con el reconocimiento de las circunstancias del campo, el descubrimiento de hechos concretos y la definición de un plan general de acción respecto a ellas. Finaliza “parcialmente” con la implementación de las acciones, la supervisión y evaluación de los efectos de las mismas y la revisión del plan general a la luz de la nueva información sobre el campo de acción (citado por Mc.cormick, 1996).

Todo en un espiral reflexivo de acción, evaluación y replanificación, mediante el cual los profesores gradualmente van mejorando la calidad educativa de sus prácticas en clase.

Para que esto sea posible, nos dice nuevamente Carr y Kemis, en primer lugar hay que dejar de considerar las teorías como algo acabado, como un cuerpo de conocimientos completos y verdaderos; y a la práctica como algo obvio e inevitable. Es preciso recuperar la problematicidad de ambos, para que las primeras estén abiertas a la reconstrucción a partir de la reflexión de las segundas. “El análisis crítico solo es posible cuando lo teórico (saber organizado) y lo práctico (acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión (1988: 59).

Desde la investigación acción, se considera que la teoría puede ser desarrollada a partir de la práctica, de la comprensión de los conceptos de sentido común o sensibilizadores⁴⁴ que la orientan; y que consecuentemente esa práctica encierra una teoría que no ha sido formulada y reproduce una ideología que debe ser develada. Por ello, situándola en el marco de la investigación educativa y la teoría social crítica, la

⁴⁴ Destacamos la asociación que Elliot (1990) establece entre los conceptos sensibilizadores de Herbert Blumer (1970) y el sentido común.

misma tiende a la revisión crítica de la práctica, a fin de transformarla en praxis, y a fortalecerla mediante el compromiso con los valores sociales y humanos.

La praxis a su vez, en cuanto acción considerada y conscientemente teorizada, capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría, que a su vez la informó; constituye una acción con y para el desarrollo crítico de los entendimientos y propósitos, que incorpora a la praxis misma en forma de un interés por mejorar la praxis (Carr y Kemis, 1988:)

De este modo, la investigación acción se proyecta a la búsqueda de nuevas formas educativas, democráticas, consensuadas y compromete a los trabajadores de la educación en un proceso continuo, colaborativo y cooperativo de autotransformación y transformación de la realidad en que se desarrollan las prácticas.

Porque como bien lo explica el autor antes mencionado, la relación dialéctica entre teoría y práctica o pensamiento y acción que hemos mencionado, se resuelve a partir de otro par aparentemente opuesto como es individuo y sociedad; ya que el pensamiento y la acción individual, no solo adquieren su sentido en un contexto social e histórico, sino que también contribuyen a la formación de otros contextos. El carácter dialéctico y social de la investigación acción, implica que el proceso se haga extensivo, para que otros puedan participar de ella.

Nos resta decir que, en tanto que lo educativo está íntimamente ligado a determinados contextos de acción y que las particularidades definen cada situación; la búsqueda de indicadores de calidad desde este marco, posibilita generar las condiciones para aprender de la propia experiencia y realizar contribuciones sustantivas al mundo de la enseñanza. Y aunque parezca contradictorio, no solo en la situación particular en la que se desarrollan, sino también en otras semejantes, ya que previa aplicación y comprobación en diferentes contextos, los indicadores podrían ayudar a otros a orientar las acciones.

3.3.1.5 Elementos axiológicos

Tal como presentamos las concepciones alternativas sobre los indicadores, es factible deducir que la principal riqueza o valor que en ellas observamos se relaciona directamente con la preocupación por que los procesos educativos se desarrollen conforme a valores por todos compartidos.

Sin embargo, la consecución de dicho propósito se asocia directamente a otras preocupaciones y procesos no menos significativos, como el desarrollo profesional e institucional y la democratización y transformación de la educación que se proponen.

De allí, que cuando se dice que la concepción de indicadores alternativos, procura informar hasta que punto los procesos que se desarrollan manifiestan calidad educativa, ó en otras palabras, si el rendimiento satisface ciertos principios de calidad; indudablemente se está diciendo que la calidad se valora en relación a la coherencia que tiene con valores educativos íntimamente ligados a la finalidad de la educación y no a criterios externamente determinados de efectividad y eficacia, como ocurre en las concepciones tradicionales.

La calidad en este marco entonces, no se entiende como factible de ser definida exhaustiva y precisamente; sino que se define poco a poco en la práctica, en un proceso de reflexión referenciado en lo que se considera valor.

Desde ésta perspectiva de indicador, se entiende que los resultados se desarrollan de modo progresivo en los procesos, por lo cual no son ni pueden ser especificaciones anticipadas, ni normalizables. Que la consideración del aprendizaje como proceso dirigido a la consecución de algún estado final fijado de antemano, supone la deformación de su valor educativo. Y que lo que convierte en educativo a un acto, no es su eficacia instrumental para producir resultados cognitivos, definidos con independencia del proceso, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso. (Elliott 1990)

Los valores, entonces, no se consideran instrumentalidades, ni productos; sino “conceptualizaciones de los potenciales humanos que un proceso educativo ha de aspirar a fomentar y desarrollar en los alumnos”. Potenciales que se pueden actualizar a partir de ciertas condiciones favorecedoras ó facilitadoras. (Elliott, 1992).

Los procesos educativos de calidad ofrecen a los estudiantes la posibilidad de autodesarrollarse, de alcanzar la capacidad de comprensión, de reflexión crítica, de desempeño inteligente conforme a valores humanos, Mientras que la búsqueda de principios de procedimientos ó la investigación de la actuación, ofrece a los profesores la posibilidad de analizar dichos procesos y autoformarse.

Los indicadores educativos alternativos, por lo tanto, también cumplen un papel informativo, sirviendo no como en el caso anterior, a un cuerpo de políticos que necesitan justificar decisiones, ó a la comunidad en general que los emplea para fundamentar elecciones; sino a los hacedores y principales responsables de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Estos indicadores también surgen para y en un proceso de información sobre la propia práctica, informando sobre las teorías o concepciones previas que las generan y contribuyendo al crecimiento profesional de quienes las desarrollan y consecuente mejoramiento /transformación de lo que hacen.

Estableciendo paralelismos con la teoría de la investigación acción, podemos decir que contribuyen a que los docentes se formen un juicio crítico, informado y prudente sobre como actuar en una determinada situación y en consecuencia como mejorar la calidad de la educación.

En tal sentido, también son liberadores, ya que surgen de un proceso en cual los docentes intencionalmente se proponen analizarse para superar amarres implícitos. La investigación de la propia práctica como Carr y Kemmis (1988: 203) lo expresan, “es un proceso deliberado tendente a emancipar a los practicantes de las limitaciones a menudo inadvertidas, que dimanen de las preconcepciones, de los hábitos, de las costumbres, de los precedentes, de la coerción y de la ideología”; proceso que posibilita el descubrimiento de “intereses egocéntricos y distorsiones ideológicas” .

Estos indicadores en cuanto que son elegidos, construidos o definidos por los propios docentes, sirven a finalidades educativas. Nuttal, en una cita realizada por Villar Angulo (1996) asegura que la participación de los usuarios en el proceso de definición de los mismos constituye una de las cuestiones claves para ofrecer mayores posibilidades de que contribuyan a la calidad de la educación; y máxime si como su referenciador expresa: la práctica es la base de selección.

Al decir que su origen se sitúa entre los mismos implicados en los procesos formativos, se intenta dejar claro que esta concepción no los considera herramientas útiles a grupos políticos; pero no, que pierden su carácter político. Ya que, por el solo hecho de encontrarse en la base de un proceso de investigación acción, siempre forman parte de proceso de esta naturaleza o constituyen una acción política en si mismos.

Como bien lo explica Carr y Kemmis, mediante la investigación acción, se crean las condiciones por las cuales la propia práctica de los sujetos implicados, va a entrar en conflicto con las prácticas educativas irracionales, injustas y no conducentes a la realización; así como con otras prácticas sociales en el contexto institucional. La reflexión no solo devela contradicciones en el quehacer educacional, sino también institucional.

“Las prácticas nuevas siempre constituyen un desafío a los intereses institucionales. Expresan un nuevo alineamiento de las tendencias favorables a la asunción de responsabilidades y a la emancipación, por una parte, y de las propicias a la perpetuación de intereses sectoriales, por la otra”(1988:208).

Sin embargo, al ser la participación y colaboración otro de los valores que estos indicadores traen consigo, la relativa “tensión” que dichos intereses pueden generar, encuentra una suerte de equilibrio marcado por el deseo de incorporar a otros en el proceso de reflexión y autoformación.

Como el mismo autor nos dice, “la finalidad de la investigación acción es la de atraer a todos los participantes hacia una comunicación orientada al mutuo entendimiento y al consenso, hacia una toma de decisiones justa y democrática, y hacia una acción común que de satisfacción a todos” (pág. 110), en el marco de condiciones históricas concretas.

CARACTERISTICAS	INDICADORES
Tipo	Principios de procedimiento ó hipótesis de trabajo.
Propósito	Investigar la práctica docente y transformarla a partir de la puesta en práctica de los valores educativos. Identificar las condiciones objetivas y subjetivas que limitan, conocimientos y acciones. Tomar conciencia de posibles estrategias de cambio e implementarlas.
Definición	“Elementos concretos dentro de una situación cuya evidencia sugiere conformidad o disconformidad con ciertos criterios de calidad” Base de un proceso de investigación centrado en la búsqueda de hipótesis generales sobre elementos de rendimiento que reflejen en si mismos la calidad del trabajo docente
Relación teoría empiria	Interrelación dialéctica
Proceso de construcción	Principios lógicos metodológicos de la de investigación acción.
Operaciones que suponen	Espiral reflexivo de acción, evaluación y replanificación. (Identificación de contradicciones y transformación de las prácticas)
Riesgo	Emergencia de conflictos entre grupos de intereses divergentes
Implicados en elaboración	Protagonistas del proceso educativo. Propios docentes.
Utilidad que brindan	Contribuyen a que los docentes se formen un juicio crítico, informado y prudente sobre como actuar en una determinada situación y en consecuencia como mejorar la calidad de la educación.

Valores subyacen	Ideología democrática y educativa basada en un modelo ético de valores compartidos. Participación, colaboración. Consenso
------------------	--

Cuadro 18. Características centrales de la concepción alternativa:
indicadores como hipótesis de trabajo

Los indicadores entonces, desde esta perspectiva, pierden la relación con la lógica del mercado social ó mercado de la educación y se asientan sobre una lógica democrática y educativa, que procura mejorar la calidad educativa, al tiempo que fomentar el desarrollo de la participación de todos los sectores y grupos implicados y relacionados con la educación.

Una lógica que rechaza el modelo productivista de enseñanza, de escuela y de valores que numerosos autores denuncian en los modelos tradicionales; lógica que según Angulo Rasco en la práctica, antes de iniciar un proyecto educativo induce a la realización de preguntas como: ¿qué significa la calidad de la enseñanza para maestros, escuelas, asociaciones de padres, etc.?, ¿qué información creen ellos que podría mejorar el sistema educativo?, ¿qué información les aporta visiones desconocidas e ilumina parcelas del trabajo que realizan?, etc.

En este marco, la educación es entendida como un proceso dialéctico mediante el cual los individuos históricamente condicionados reconstruyen sentidos y significados, cuando intentan dar sentido a las situaciones de vida. Por lo cual el aprendizaje no es una reproducción pasiva, sino una producción activa de significados; y la manifestación de las cualidades del mismo pueden ser descriptas y juzgadas, pero no estandarizadas ni medidas (Elliott, 1991).

3.3.2 Nuestra concepción sobre los indicadores

Hasta aquí hemos presentado las principales líneas de pensamiento sobre los indicadores, la lógica que subyace al proceso de construcción, su consecuente naturaleza y valores que encierran.

En este punto, explicitaremos nuestro posicionamiento en torno a esta problemática:

A partir de la contrastación de las perspectivas desarrolladas, y en un esfuerzo de recuperar los elementos que estas aportan, para llegar a los indicadores buscados

consideramos interesante rescatar la integración entre lo conceptual observacional (que destacan las propuesta tradicionales intermedias) y avanzar en la idea hasta hablar de una coimplicación directa de empiria y teoría en situaciones prácticas ó vivenciales. Coimplicación mediante la cual ambas se modifican y construyen.

Para ello, enfatizamos la necesidad de establecer nuevas relaciones entre la actividad de construcción teórica y la de constatación empírica, asegurando igual protagonismo en el proceso de investigación, procurando que no operen ni secuenciada ni paralelamente, ni confundándose una con otra; sino simultánea y dialécticamente, manifestando y modificando la realidad en el proceso de mutua contrastación. Es decir, de acuerdo a las relaciones que subyacen a las metodologías alternativas.

En este encuadre, parafraseando con Ibáñez, la teoría alumbrará la búsqueda de datos pertinentes y será el horizonte de comprensión de la actividad empírica; la cual a su vez, será retroactiva respecto a la construcción teórica, obligándola a reconstruirla y a hacerla crecer para que de razón de nuevos datos. “La actividad de construcción teórica y la de constatación empírica frotándose una sobre otra en un proceso dialéctico inacabable, colaborarán cada una desde su plano en la tarea de investigación” (1986:36).

Por otro lado, rechazamos completamente el carácter universal y predictivo que le conceden las teorías tradicionales absolutas e intermedias, ya que comulgamos con la necesidad de relacionar la realidad al contexto específico con el que mantiene relaciones de interdependencia y considerar la interpretación que de tales hechos realizan quienes actúan en ella, también propio de la postura alternativa.

Si bien, en las ciencias sociales generalmente se trabaja en base a categorías socioeducativas que encierran alto grado de abstracción, como autoridad, integración, etc., partimos de considerar que en este campo resulta altamente problemático y arriesgado pretender representar la realidad a partir de una serie de variables con sus correspondientes correlatos empíricos, ya que como lo expresa Blumer (1981), excepto que estemos hablando de variables genéricas, éstas se vinculan a una situación cultural e histórica determinada y solo tienen sentido en dicho contexto, por lo cual su aplicación a diferentes grupos, está claramente restringida.

De allí que consideramos que los conceptos que habitualmente se manejan, lógicamente carecen de indicadores fijos y uniformes, sino que los mismos se elaboran de acuerdo al problema concreto que se está trabajando. Así “los indicadores se confeccionan y utilizan a la medida del carácter específico del problema local en estudio” (Blumer, 1981: 99).

Las problemáticas y temáticas que desde el campo de las ciencias sociales se abordan, generalmente se construyen desde realidades temporo espacial y culturalmente situadas, por ello, las informaciones que proporcionan y datos que se generan, para poder dar cuenta de un aquí y ahora determinado, requieren un tratamiento del mismo en función del contexto en el que se producen e insertan y una participación activa de quienes protagonizan ese aquí y ahora.

Sin embargo, frecuentemente se cree que cualquier indicador es válido y común para todos los centros formativos o todos los programas educativos, mientras que los mismos, encarnan los valores del modelo cultural organizativo al cual sirven.⁴⁵

Además de ello, como Carr y Kemmis (1988) lo expresan, si no se tiene en cuenta que en el proceso de configuración de la realidad social, intervienen activamente las interpretaciones y significados que los sujetos utilizan para aprehender su realidad; y que dichos conceptos e ideas, generalmente son estructurados y afectados por las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales, difícilmente se conseguirán identificar los fenómenos que se pretenden explicar.

Además, el recorte de la realidad y la absolutización del dato, amenaza la utilidad de los indicadores, porque la propia precisión de éstos, implica la rigurosa eventualidad de su valor significativo, si la temporalidad se petrifica, se incurre en el error de anteponer requisitos de exactitud, y permanencia de la formulación, a la significatividad y pertinencia de la misma (Moya, 1972: 185).

Postulamos por una apertura semántica de los conceptos y del concepto de indicador, para que los mismos puedan significarse y resignificarse en función de la realidad en la cual se los trabaja, del contexto y el propio desarrollo de los principios teóricos en los cuales se los concibe.

Postulamos por unos indicadores que apoyándose en un sentido general de lo que es significativo, faciliten el desarrollo de procesos orientados a la comprensión de situaciones y acciones, a su valoración y consecuente transformación. Que se definan a partir de la interpretación de quienes participan en su construcción.

Indicadores semejantes a (u originados en) lo que Blumer denominó conceptos sensibilizadores, entendiendo por tales aquellos que proporcionan al usuario un sentido general de referencia y orientación en el enfoque de casos concretos. En oposición a los conceptos definitivos, es decir, aquellos que no poseen límites fijos, ni proporcionan prescripciones sobre lo que se ha de examinar en cada caso. (Blumer, 1981: 113).

⁴⁵ Un claro ejemplo de esto puede apreciarse en el trabajo desarrollado por Fernández, P. (1993) en el cual presenta cuatro modelos de indicadores destinados a evaluar la cultura institucional de cuatro centros educativos diferentes: Indicadores de culturas para programas satisficentes políticos, optimizantes e integradores

Recordamos que desde nuestra perspectiva el proceso de determinar indicadores solo es válido en cuanto operación autoconsciente de sus propios límites.

La utilización de matrices analíticas cerradas nos induciría a una concepción excesivamente estática de la realidad y del proceso por el que se llega a estudiarla. “incurriríamos en una cristalización conceptual y operativa para describir y explicar los distintos aspectos de la realidad social” (Torregrosa, 1972:164) obstaculizando la posibilidad de explorar, de construir ámbitos no cubiertos o comprendidos por los mismos y de transformarla.

La búsqueda de principios y criterios de calidad en los procesos docentes, nos dejaría frente a un amplio campo de acciones y complejo mundo de relaciones, difíciles de abordarse teórica y prácticamente en los márgenes propios de la formación profesional inicial.

De allí que por un lado, creemos que si nos inclináramos por la elaboración de un sistema de indicadores precisos y acabados, correríamos el riesgo de caer en una descripción de elementos ó medidas de los sistemas de formación profesional adaptables por su forma a diferentes contextos y situaciones, pero incapaces de reflejar el contenido de las diferentes realidades.

¿Cómo saber que un determinado estadístico o que un constructo, por más teórico práctico que sea, construido en base a una investigación específica sobre casos determinados en una región, situación y momento dado, sea el adecuado para designar un “aparente mismo fenómeno” que se presenta en situaciones sociales distintas, por mas similares que parezcan entre ellas?

Por otro, lado también creemos que si nos inclináramos hacia la búsqueda de hipótesis de trabajo mediante procesos de investigación acción, correríamos el riesgo de declamar una serie de principios absolutamente respetables, desde nuestra perspectiva, para el desarrollo de la investigación acción en formación profesional inicial, pero difíciles de aplicar por las condiciones preexistentes en los centros formativos, por la corta duración de muchos de los programas de estudio y la acentuada movilidad de ciclos, docentes y alumnos que presentan.

¿Cómo proponer el desarrollo de proyectos de investigación cuando la duración de los programas de estudio oscila entre uno y dos años académicos y se desarrollan a partir de la intervención de múltiples factores en constante desarrollo y transformación?, ¿cómo generar las condiciones básicas necesarias cuando estamos en pleno proceso de

construcción de la propuesta de formación y consecuentemente de identificación de elementos reales y potenciales que definen y determinan la formación?

Ante estos interrogantes que ponen de manifiesto nuestro desacuerdo con la alternativa de determinar expresiones fijas y universales para valorar los procesos educativos; y la dificultad e inconveniencia que visualizamos para desarrollar estrategias de investigación acción en los espacios educativos de la formación profesional inicial; nuestra perspectiva se orienta hacia la redefinición de los indicadores y consecuente construcción de lo que podríamos llamar un sistema de categorías que sienta las bases para desarrollar procesos de autoevaluación de las prácticas pedagógicas organizativas de dicha formación.

A modo de cierre, para completar la fundamentación acerca de porque relativizamos el valor de los indicadores y sistemas de indicadores estructurados en el campo de la educación, decimos que:

- Los hechos científicos no existen por si mismo, ni esperan para ello ser descubiertos por los científicos. Un hecho científico es una construcción abstraída de una realidad desarrollada y compleja con ayuda de fijaciones y clasificaciones arbitrarias. El éxito de los métodos para la elección de un problema y de una hipótesis fundamental, para la delimitación del ámbito de la investigación, y la definición de los datos relevantes del trasfondo del problema, significa que el investigador ha acertado en su elección. La elección ha sido un hallazgo efectuado a partir de un número ilimitado de posibilidades (Mardones 1991:70 citando a Myrdal).
- En el mundo de las ciencias sociales cada objeto que tomamos en consideración, ya sea una persona, un grupo, una institución o una práctica; posee un carácter distintivo, único o peculiar; y se haya inserto en un contexto de carácter igualmente distintivo (Blumer, 1981: 113)
- Un indicador raramente captura todo el imaginario que abarca un concepto, quedando generalmente un residuo de significado, aspectos sutiles que no son reflejados por el indicador (Lazarsfeld,1965)
- Las relación entre un indicador y un concepto queda definida en términos de probabilidad y no de certeza .
- La orientación a diagnosticar el conjunto, y aún así de modo limitado, casa mal con el uso de metodologías cualitativas y consecuentemente son poco sensibles para dar cuenta de los procesos existentes en el interior del sistema educativo. (Cabrera Montoya, 1997).

- La elección de indicadores se ve limitada por las fuentes de información disponibles. El valor de los mismos depende de la calidad de la información que en el momento de su elaboración se tenga (Landeker en Lazansferd, 1965:18)
- Son componentes de un modelo sociológico, de un sistema social o de una parte de el, y en tal sentido describen la dinámica de ese sistema; por lo cual cada sistema necesita indicadores específicos para describirle y valorarle. (Fernández, 1993)
- Obstaculizan los procesos de democratización del sistema educativo.

Y para fundamentar porque relativizamos el potencial que comportan los indicadores de la investigación acción en el ámbito de la formación profesional inicial, decimos que:

- La fuerza de la investigación en la acción en el curriculum y en la enseñanza reside en el hecho de que su utilización no depende de que los profesores acepten sus hipótesis, sino de que las comprueben (Rudduck y Hopkins, 1987)
- Dentro de los límites de su tiempo, los profesores deberían ser capaces de comprobar los resultados de la investigación en la acción, vigilando su propia práctica, su contexto y sus resultados.(Rudduck y Hopkins, 1987)
- La velocidad del cambio crea contextos inestables para la práctica profesional, requiere el trabajo en equipos coordinados, de lento desarrollo en espacios caracterizados por la individualidad. (Elliott, 1990)
- El desarrollo de procesos evaluativos mediante la aplicación de la metodología de la investigación acción supone un profundo conocimiento de las estructuras y situaciones subyacentes que justifican determinadas prácticas y la transformación dialéctica de la práctica y la teoría.

Desde nuestra perspectiva, los indicadores son una construcción elaborada en función de un objetivo, una finalidad y un contexto determinado. Una síntesis que conjuga aspectos de un concepto que requiere de demostraciones empírica y aspectos de una realidad que necesita construcciones teóricas para poder ser comprendida, explicada y desarrollada. Síntesis elaborada en la mutua interrelación y en la confrontación de contradicciones y coincidencias.

El indicador solo sensibiliza ante la dimensión conceptual y empírica, la realidad es intersubjetivamente analizada, juzgada y valorada; el concepto refleja la reconstrucción abstracta de la realidad y da lugar tanto a nuevas construcciones teórico-práctica de la misma, como a la formulación de otros indicadores.

3.4 Síntesis parcial

Al ser originariamente los indicadores elementos constitutivos básicos de los procesos investigativos, es fácil advertir que aunque su empleo, en el contexto de la discusión actual, aparece con relativa independencia de tales procesos, los mismos se incardinan directamente a una concepción de la enseñanza y de la investigación educativa.

Es decir, que si bien y tal como hemos visto, la finalidad que tanto instituciones como organismos le conceden a estos indicadores, gira en torno a procesos evaluativos, podemos señalar como la adopción o construcción de un indicador y no de otro, supone la adhesión a valores en general y principios teóricos metodológicos en particular.

Tal interrelación indudablemente deviene del establecimiento de ciertos paralelismos entre los procesos investigativos y evaluativos. Aunque los primeros, se orienten a construir un corpus de conocimiento sistemáticos que de cuenta de un sector de la realidad, y los segundos, a aplicar ciertos procedimientos científicos para valorar y juzgar acciones educativas.

De allí que a los efectos de fundamentar nuestro análisis y sin generar debate sobre los límites y condiciones dentro de las cuales una evaluación en educación constituye una investigación evaluativa, simplemente creemos que como dice Nisbet (citado por Sacristán y Pérez Gómez 1989), la misma al compartir sus raíces, usar sus métodos y habilidades, puede ser considerada una extensión de dicha investigación.

Así, cuando la mirada sobre la educación se desarrolla desde un punto de vista técnico, los procesos educativos y evaluativos en tanto medios al servicio de una finalidad determinada, apelan a la aplicación de principios universales que garantizan el logro de determinados resultados. Estas leyes generales, científicamente determinadas y válidas para cualquier situación educativa, desde el momento en que garantizan la consecución de determinados fines y metas de la educación, no solo suponen procesos de instrumentalización, sino también de vigilancia y control. Y es allí donde los indicadores tradicionales, propios de esta concepción, no operan solo como instrumentos al servicio del establecimiento y definición de tales regularidades, sino como pruebas o testigos de su adecuada aplicación.

En consecuencia, establecidas las normas, los procesos investigativos (evaluativos) se orientan a indagar no solo “que tipos de disposiciones prácticas pueden servir para asegurar el funcionamiento eficaz de las leyes científicas conducentes a objetivos educativos deseables”, (finalidad atribuida por Elliott, 1989:74, a la investigación educativa tradicional), sino también a indagar hasta que punto se cumplen esas condiciones “indispensables” de la enseñanza y a reducir al mínimo la influencia de determinados obstáculos para el logro de lo que llaman calidad de la educación.

La racionalidad técnica o instrumental intenta validar o constatar empíricamente el cumplimiento de los principios operativos que definen las situaciones educativas, incrementando su coherencia con los fines que persiguen (Contreras,1990).

Opuestamente a ello, cuando la educación se concibe conforme a los principios de la teoría crítica, los procesos educativos y evaluativos se desarrollan según la idea de que las actividades educativas al ser una actividad política social, problematizable e históricamente localizada, constituyen en si mismas un campo de investigación.

Es decir, partiendo de que no existen leyes universales que alumbren la estrategia más adecuada de acción, sino que existen múltiples posibles estrategias que se generan a partir de las interpretaciones y construcciones propias de los sujetos inmersos en una determinada estructura social y material; los profesionales de la educación desarrollan procesos autorreflexivos en orden a mejorar “la racionalidad y justicia de sus propias práctica, el entendimiento que tienen acerca de las mismas y de las situaciones en las cuales ellas tienen lugar” (Elliott, 1989). Procesos propios de la investigación acción que suponen el desarrollo y puesta a prueba de lo que llamamos indicadores de calidad de la enseñanza, en el sentido de hipótesis generales sobre elementos de rendimiento que reflejen en si mismos la calidad del trabajo docente.

El enfoque crítico, procura la transformación de la realidad, rechazando el determinismo y cientificismo de las posturas objetivas.

Entre ambas concepciones, superando las tradicionales ideas de investigación – evaluación unidas a los principios de explicación, predicción y control, en tanto que no se visualiza ni a sociedad ni a la educación como el producto de una serie de factores externos a los sujetos que en ella participan; y dejando un poco de lado los mecanismos de análisis y acción de la teoría crítica (sustentada en los principios históricos marxistas). O en otras palabras, con una estrategia de reflexión acción que no aborda directamente las estructuras de conflicto y poder de la sociedad y la educación; sino que, procura llegar a ellas a partir del develamiento de las interpretaciones que construyen y mantienen estructuras “intrínsecamente significativas”, desarrollamos nuestra noción de indicador.

Es decir, trascendiendo el tradicional enfoque técnico, (sustentado en los principios positivistas y del funcionalismo) y adhiriendo a la idea sostenida por autores como Munné (1993), Torregrosa (1983), Radi (1998), proponemos analizar lo que acontece en educación, priorizando la comprensión de las estructuras intersubjetivas.

Como tales autores expresan, consideramos que el interaccionismo simbólico, encuadrable en el enfoque interpretativo de la realidad y la educación, al priorizar la comprensión, por sobre la transformación de la estructura social y material, no procura una mantención del status quo, (como diversos autores lo afirman⁴⁶), sino que contempla una vía de acceso a la transformación, mediatizada por el mejoramiento de situaciones particulares y la comunicación, (fundamentalmente porque vincula los procesos subjetivos de la interacción a estructuras o procesos más amplios, relacionando dialécticamente individuo y sociedad).

De allí, creemos necesario abordar la investigación educativa – evaluación mediante elementos que faciliten la indagación, revisión y reconsideración de las autointerpretaciones individuales. Elementos a los que denominamos indicadores.

Parafraseando con Da Silva (1995), podríamos decir que mediante tales indicadores los profesores podrán analizar fundamentalmente los procesos interactivos en el centro y en el ámbito laboral, y comprenderán, entre otras cosas, la forma mediante la cual contribuyen a producir identidades sociales, dentro del aula y de la escuela, que participan en la estructuración social.

Al rechazar las posturas tradicionales, inspirados en Radi (1998), podemos decir que lo hacemos desde la convicción que todas las pretensiones centradas en el empleo correcto de tecnologías para alcanzar un fin educativo preestablecido por la legislación, institución o profesionales de la educación, aun cuando persiguen fines emancipativos, quedan necesariamente en una visión técnico – instrumental, de las acciones sociales .

O inspirados en Beltrán Llavador y Alonso (1996), que tal racionalidad, mediante el discurso de la responsabilidad institucional, no persigue mas que reforzar el control central, o lo que es lo mismo la interiorización del control y la vigilancia sobre el cumplimiento de la legalidad a nivel escolar.

El uso de indicadores estandarizados de pretensión universal, legitima la realización de controles sobre el funcionamiento de las instituciones, aún cuando éstos se introducen mediante estrategias de autoevaluación, ya que los mismos liberan la autonomía institucional a la posibilidad de constatar la adecuación precisa a la norma

⁴⁶ Carr y Kemis (1988), Turner, 1974, Vallés. (1997),Etc.

dictada, sin posibilidad de preguntarse por las razones que fundan tal legalidad, ni de construir razones diferentes.

Al enfatizar la postura interpretativa por sobre la sociocrítica, lo hacemos fundamentalmente porque los procesos formativos acontecen entre personas o sujetos concretos en relaciones sociales y culturales. Porque la realización de conceptos comunicativos como los que introduce el nuevo discurso educativo (participación, autorrealización, etc.) requiere que se priorice el abordaje intersubjetivo. Es decir, que acceda a la transformación a partir de la vinculación de los aspectos subjetivos de la interacción a estructuras o procesos más amplios, más que por la vía de las “negociaciones externas” (que autores como Elliott, Carr y Kemmis o McCormick, (1996) reconocen en la investigación acción . Además porque como ya introdujimos en párrafos anteriores, porque consideramos que los sujetos (al interpretar su hacer y realidad) no son agentes pasivos, sino activos y creativos, capaces de interpretar dialécticamente los procesos sociales e introducir elementos de cambio.

Todo, porque si bien reconocemos que, como habitualmente se critica a los interaccionistas, los sujetos individuales y las estructuras institucionales están de algún modo constituidos y mediatizados por las ideologías dominantes; también consideramos junto a Sharp (1988), que la ideología de las clases subordinadas no solo está constituidas por los significados y prácticas de la ideología hegemónica, sino que también poseen aspectos contradictorios, que en alguna medida posibilitan visualizar críticamente las relaciones sociales y productivas. Aspectos a los que apela nuestra propuesta.

Por un lado, creemos que los presupuestos del interaccionismo simbólico permiten postular como elemento constitutivo de la relación educativa, ser una relación entre sujetos, por lo que se contempla la realización de intensiones recíprocas. Por otro lado, junto a Radi (1998), también creemos que si bien las

Aspectos	Concepciones		
	Tradicionales	Alternativas	
	Indicadores tecnológicos y conceptuales	Indicadores como hipótesis de trabajo	Categorías de análisis, con propiedades sensibilizadoras, hermenéuticas, heurísticas y movilizadoras.
Fundamen-tos	Positivismo lógico, empirismo	Teoría social crítica	Interaccionismo simbólico, teoría interpretativa.

Finalidad de la investigación	Explicar, predecir y controlar.	Identificar el potencial de cambio, emancipar sujetos.	Comprender e interpretar los significados que se le otorgan a la realidad, y determinan las acciones. Modificar las mismas e incidir en la modificación de las prácticas y de la estructura social.
Evaluación	Orientada al control.	Orientada a la transformación.	Orientada a la comprensión y modificación.
Finalidad de los Indicadores	Informar, controlar. Uniformizar. Estandarizar.	Identificar las condiciones objetivas y subjetivas que limitan, conocimientos y acciones y transformarlas.	Interpretar los significados que se producen en la interacción. las relaciones y estructuras, que construyen la realidad.
Calidad	Vinculada a criterios de eficiencia y eficacia y rentabilidad. Externamente determinada	Vinculada a criterios de coherencia. Elemento que se define en la práctica, en un proceso de reflexión referenciado en lo que se considera valor.	Noción que se define intersubjetivamente en la práctica, en cada situación, mediante un proceso de interacción y reflexión referenciado en lo que es necesario al contexto particular y global, y en lo que se considera valor.

Cuadro 19. Relación entre investigación, evaluación, indicadores y calidad.

condiciones macroestructurales de los procesos educativos están determinadas por las instituciones (y el contexto general), pueden los profesores ser elementos estructurantes de la interacción, en tanto que son agentes que definen situaciones comunicativas. No podemos olvidar de que el proceso educativo es una situación social potencialmente mediada.

Por último, deseamos reafirmar que debido a la necesidad de una dinámica comunicativa, consideramos que no solo es imposible pensar que determinadas tecnologías o sofisticados procedimientos de evaluación garantizarán la consecución efectiva y cualitativa de unos objetivos educativos unilateralmente prefijados, sino que además de operar como elementos de control, como decíamos al evocar a Radi, en el mejor de los casos medirán la adaptación exterior de alumnos a metas y contenidos. (Veamos lo hasta aquí planteado en el cuadro 19).

3.5 Indicadores y Formación Profesional inicial : tendencias actuales

Entendidos como mecanismos ó herramientas al servicio de la mejora de la calidad, los indicadores, en general y los educativos en particular, encuentran en el seno de los movimientos actuales, un espacio sumamente propicio para su crecimiento y desarrollo.

Haciéndose eco de la poderosa tendencia economicista actual, que infunde en las organizaciones una preocupación por la eficacia y el rendimiento global de la institución; la formación profesional también se orienta a buscar o definir sistemas de garantía de calidad y mecanismos de control.

Los propulsores y defensores de estas búsquedas, consideran que la formación, no constituye un fenómeno aislado o temporal, sino que forma parte de un grupo de tendencias macroeconómicas mayores (Van den Berghe y otros, 1997), que llevadas al plano institucional se interpretan en términos de apertura hacia la “evolución industrial” del concepto de calidad y consecuente valoración de la misma, a partir de la capacidad organizativa de ofrecer productos y servicios llamados de excelencia.

Es decir, considerando que la relación que la educación establece con numerosos factores de carácter social, cultural, pedagógico, económico y laboral se relativiza y tiende a cambiar con el tiempo en función de los momentos que se viven y el tipo de formación que se ofrece, se implementan mecanismos de evaluación que gradualmente despojan a la enseñanza y la formación profesional de lo que denominan su “estatus especial o condición de protección”, y la abordan cada vez mas como un sector económico “normal”.

En tal sentido, ésta deja de ser entendida en términos de servicio social y se convierte en lo que Angulo Rasco (1992) caracteriza como una empresa que debe elevar las tasas de beneficios en función de lo invertido en ella. Empresa que restringe la ciudadanía de alumnos y padres al consumo y compra de un producto y una mercancía económicamente rentable, y que valora la calidad en términos de rentabilidad de las mercancías que el sistema educativo produce.

El mismo Van den Berghe (1998: 21), desde el Centro Europeo para la Formación Profesional lo expresa cuando dice: “los paradigmas de educación y formación están cambiando, desde una enseñanza dirigida por la oferta, hacia un aprendizaje dirigido por la demanda”, por lo cual universidades, escuelas y ofertores de formación en general deben procurar estrategias que posibiliten un comportamiento mas profesional en pro de una optimización de los rendimientos y cualificación de los servicios que ofrecen.

Esta fuerte tendencia, entendida por quienes la proclaman como “inevitable evolución” desplaza el centro de preocupación en educación hacia aspectos de orden económico comerciales, que además de justificar el movimiento en si mismo, justifican las demandas y presiones que gobiernos y empresarios ejercen sobre la formación profesional.

En otras palabras, consideran que la formación profesional al estar cada vez más próxima e interrelacionada con los procesos empresariales - laborales “debe” responder a similares patrones de exigencias; ya que la noción de evolución en la que se amparan, implica la eliminación de diferencias y distinciones tradicionalmente establecidas entre organizaciones que ofrecen productos y servicios, con y sin fines de lucro; ya sean públicas o privadas.

De allí que por un lado, las administraciones justifican que ante los elevados costos de la formación profesional, es necesario aplicar a las instituciones formativas, normas de acción que mejoren los resultados y disminuyan lo que consideran un gasto en educación, independientemente de las finalidades que justifican su razón de ser. Y por ende, también considera lícita la idea que mantiene el sector empresarial en torno a que sus presupuestos formativos tienen que arrojar rendimientos.

Subyace la noción de que solo mediante la calidad, (sesgadamente entendida para nosotros), la enseñanza tiene posibilidades de sobrevivir, ya que en el actual entorno de competitividad, toda ineficacia se asocia a un crecimiento económico inferior, y por lo tanto a menores recursos para la educación.

Por otro lado, las instituciones formativas, en el ambiente competitivo que viven, sienten la necesidad de mantener una imagen de alta calidad y demostrarla permanentemente. Convencidas de que ante las múltiples posibilidades de elección, los usuarios de la formación profesional, se convierten en clientes críticos y exigentes cada vez más flexibles y propensos al cambio y a formas de vida menos uniformes; utilizan el poder que se les confiere y forjan sus propias posibilidades de permanecer sometiéndose a procesos de evaluación que arrojen la información que se demanda.

Subyace la idea de que cuanto mas medidas se tomen, mas demanda habrá de ellas, por lo cual, se ven obligadas a incorporarse a este movimiento de la calidad.

Así, apelando a un ambiguo discurso que trabaja ideológicamente estableciendo un cierre en torno a determinados conceptos claves para que sus definiciones de valor se acepten como universalmente validas y sus intereses parciales se definan como generales (kenway, 1993), como es el discurso de la calidad; no solamente se han gestado ideas y desarrollado acciones que modifican las formas de gestión de la instituciones formativas;

sino que también se han consensuado mecanismos, métodos y sistemas que “generan calidad”, entre los cuales se encuentran los indicadores.

Estos indicadores, inscriptos en lo que se ha llamado gestión de la calidad total, apoyándose en la idea de que “las claves del funcionamiento eficaz y eficiente de las organizaciones son invariantes a los objetos de dichas organizaciones (López Ruperez 1994); juzgan el rendimiento a partir de la aplicación de una serie de estándares de gestión o universalización de principios y prácticas propias de la filosofía de la calidad.

Tal como decíamos en el capítulo anterior, la gestión de la calidad total es entendida como una estrategia organizativa y un método de gestión que pretende mejorar continuamente la eficacia de una organización y se vale fundamentalmente del empleo de diversos utensilios, hechos, datos y medidas que hacen al método más apropiado (Van den Berghe, 1997).

La gestión de la calidad total, representa para quienes se alinean en esta perspectiva, el devenir del concepto de calidad ante la complejización del sistema educativo y los objetivos que se propone alcanzar, justificando el reemplazo de principios y lenguaje pedagógico por ciertos “dogmas de fe” y formas de expresión adecuados a la nueva realidad.

Es en la interpretación europea de la aplicación de las normas ISO 9000, por ejemplo, donde claramente observamos esta implantación, cuando dicen que la mejora permanente y satisfacción del cliente buscada se logrará en la medida en que se creen normas y definan procedimientos para alcanzar la calidad, de modo que se procure un método integrado de toda la cadena de producción y suministro, y se optimicen las relaciones entre clientes y proveedores; actuando siempre desde la lógica de la prevención antes que desde la de supervisión .

De allí y apelando también a la idea de que uno de los principios de la calidad es que las decisiones deben basarse en hechos fundamentados, desde la perspectiva de la calidad total, se impulsa la recolección sistemática de información y elaboración de series de indicadores globales, orientados a poner en evidencia los procesos de la calidad, al tiempo que servir a los fines comparativos.

Los indicadores que se generan en este marco, se definen entonces como “cifras o promedios, que se emplean como medida para juzgar y valorar el rendimiento de la calidad” (Van den Berghe, 1997: 27)

Asimismo tenemos que señalar que, desde estos grupos, se reconoce la carencia de indicadores de calidad específicos, reconocidos para la formación profesional. En tal

sentido es que, el autor anteriormente citado (pág. 27), dice que exceptuando algunos indicadores de la OCDE⁴⁷, no muy extendidos y que no se aplican a la enseñanza de la formación profesional, no parece que exista o que se emplee sistemáticamente un conjunto aceptado de indicadores de calidad, ni a escala macro ni a escala institucional.

Esta idea es mantenida también por Chassapis (1997:97), cuando dice “no se dispone por el momento de conclusiones definitivas sobre la idoneidad y eficacia de los diversos métodos, dispositivos e instrumentos para el control y evaluación de la calidad en la formación”. Aclarando incluso que nos encontramos ante una situación compleja y borrosa, ya que son muy raros los sistemas integrados, ideados y elaborados específicamente para la supervisión y la garantía de la calidad de la formación que incorporan métodos, dispositivos e instrumentos adecuados. A pesar de que algunos países se encuentren abocados a la determinación de los mismos.

Sin embargo, esto no significa que la formación profesional no sea o pretenda ser objeto de evaluaciones desde esta perspectiva, ya que por un lado, tanto existen propuestas, que aunque poco difundidas, han sido diseñadas específicamente para la modalidad educativa⁴⁸ como la modalidad misma, en tanto parte de un sistema educativo mayor en el cual se desarrolla, es susceptible a las formas de garantía de calidad tradicionales de los sistemas educativos en general (legislación central, inspecciones, establecimiento de requisitos de cualificación de profesorado, etc.) y los nuevos enfoques que se generan (normas de funcionamiento, sistemas de indicadores, etc.).

Llegados a este punto, corresponde también decir que, de acuerdo al discurso oficial, la ausencia de sistemas centrales de evaluación de la formación profesional, se debe a la misma dinámica de ésta y la interrelación constante que establece con el cambiante medio en el que se encuentra inserta, lo cual está conduciendo a pensar en modelos de evaluación e indicadores a nivel institucional, capaces de reflejar los procesos propios de cada institución .

En tal sentido es que el informe sobre la calidad de la enseñanza y la formación profesional en Europa, publicado por el Centro Europeo de Desarrollo de la Formación Profesional (1997: 30), No solo expresa que “el concepto de control de la calidad de la enseñanza de la formación profesional inicial, se hace menos imputable al control y a las

⁴⁷ Sistema de indicadores diseñado inicialmente en 1991 en la Asamblea General del Proyecto INES, perteneciente al Centro de investigación e innovación Educativa (CERI) de la División estadística e indicadores de la educación y política social y del empleo de la OCDE. El mismo cuenta con cuatro redes de trabajo que dan origen a los indicadores que periódicamente publica, red A: resultados educativos de los alumnos, red B: educación y empleo, red C: procesos educativos y red D (actualmente en fase de reestructuración): actitudes y expectativas ante la educación. El último informe publicado en 1998 bajo el título de Análisis del Panorama Educativo (Education and a Glance ó Regards sur l'éducation) contempla 36 indicadores agrupados en las siguientes categorías: Indicadores de contexto, de recursos, de procesos y de resultados.

⁴⁸ Indicators for vocational education and training y Vocational education and training indicators, effectiveness of initial vocational and training

medidas directas aplicadas por las autoridades públicas y comienza a surgir como la suma agregada de los mecanismos de control de calidad dentro de las escuelas y los ofertores de educación”; sino que también sugiere unos modelos base para el análisis de la situación, la investigación y posterior desarrollo de tecnologías adecuadas.

Modelos llamados a salvar, por un lado, lo que visualizan como el problema de la ausencia de una teoría unificada en torno a la evaluación de la calidad de la formación profesional y, por otro lado, a ofrecer a las instituciones un espacio de acción en los procesos de evaluación.

Los mismos, integran y entrecruzan los diferentes estratos o niveles en los que se considera la efectividad, con los dos componentes que en ella reconocen: calidad de programación ó determinación de objetivos, metas y contenidos; y calidad de adecuación ó efectividad en el cumplimiento de lo planificado

Componentes	Calidad de programación	Calidad de adecuación
Estratos		
Política y administración	Equilibrar las exigencias de las enseñanzas. Lo completo de la oferta. Administración perfeccionada.	Política de control, precisión, rapidez y flexibilidad de la administración
Institución	Organización interna. Política de personal. Participación del usuario	Actividades escolares. Gestión de recursos financieros.
Programa de cursos e impartición.	Pertinencia del contenido. Cohesión interna. Pertinencia manuales estudiantiles.	Adecuación del programa a la programación y los objetivos establecidos. Logros de los cursos.
Profesor formador	Experiencia. Capacidades didácticas y pedagógicas.	Mantener la competencia. Actualizar.
Estudiante alumno formado	Actitud abierta al aprendizaje. Cualificaciones iniciales.	Logros del alumno/estudiante.

Cuadro 20. Modelo 1: Estratos de la calidad frente a calidad de programación y calidad de adecuación
(Adaptación de Van den Berghe y otros 1997)

Componentes	Calidad de programación	Calidad de adecuación
Estratos		
Política y administración	Idoneidad de la identificación de las necesidades de formación. Eficiencia de la transformación de las necesidades de la formación en objetivos y programas.	Uso rentable de los recursos. Equilibrio adecuado de la oferta de formación.
Institución	Eficacia de los planes de la formación en el logro de los resultados deseados. Idoneidad de los locales.	Eficacia de la gestión de la formación y de las finanzas. Motivación de la plantilla.
Programa de cursos e Impartición	Pertinencia de contenidos y métodos.	Oferta de instrumentos y materiales de formación.
Profesor formador	Capacidades y cualificaciones adecuadas.	Rendimiento durante el curso.
Estudiante alumno formado	Cualificaciones y preparación adecuada.	Promedio de logros de los alumnos.

Cuadro 21 Modelo 2: Ejemplo de áreas para la valoración e indicadores de calidad en la oferta de formación profesional . (Adaptación de Van den Berghe y otros 1997)

Sin embargo, aunque se enfatice que estos modelos solo podrían contribuir a la mejora de la calidad en la medida en que se adecuen a las concepciones y evaluaciones de la formación profesional conformadas por sus entornos sociales, políticos y culturales. Desde la otra lectura que también venimos desarrollando, la presunta búsqueda de enfoques y criterios de evaluación de la calidad en la formación profesional que se correspondan con la realidad específica y concreta de cada tipo de formación, programa, centro y destinatarios, (que caracteriza Ambrósio (1997) por ejemplo); forma parte de la doble tendencia de descentralización y uniformización que comporta la desregulación de los sistemas públicos de educación y la instalación de una lógica clientelista en el contexto de la ideología de mercado.

Es decir que, amparados en un discurso llamado a generar consenso y a satisfacer expectativas de sectores con intereses diferentes, la nueva política educativa, emplea estrategias que si bien abogan por la instauración de procesos descentralizantes, los mismos comportan una responsabilización de las instituciones educativas en la implementación de medidas y mecanismos de control central.

Tomando la denuncia que realiza Gentile (1997), podemos decir que la salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa es la combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante, que controla aspectos pedagógicos curriculares, mientras

libera los económicos administrativos, obscureciendo la comprensión crítica de los procesos que legitima.

Así, como expresa Aguilar Hernández (1998b: 586), descentralización y universalización se cruzan cuando la primera es objeto de la segunda; cuando se pretende universalizar prácticas de gestión y cuando dichas prácticas son el punto de entrada del discurso de la calidad. “la evaluación de las prácticas deviene en sistemas de indicadores a los que quedan sujetos los sistemas educativos” .

Desde esta perspectiva, la participación institucional en los procesos de evaluación y la autoevaluación, se introducen como una dinámica más de las formas de gestión y se convierten en un medio de interiorización legítima de control.

3.6 La situación en España y Catalunya

Desde la perspectiva europea, “las evoluciones (en los procesos de mejora) se sitúan siempre en el contexto de los enfoques tradicionales de la calidad de la formación profesional inicial” (Van den Berghe, 1997: 29)⁴⁹; ya que la nueva legislación presta mucha atención a factores como calidad del profesorado, currículum, papel de la inspección y sistemas de evaluación y garantía de la calidad.

Fundamentan esta opinión, principalmente en las disposiciones referidas a la calidad de la enseñanza del Título IV de la LOGSE y en la reciente creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y sus homólogos autonómicos, cuyos principales objetivos giran en torno a la continua evaluación del sistema educativo y en consecuencia de la formación profesional.

Sin embargo, para nosotros la caracterización realizada, más allá de la posición tradicionalista que denuncia, no refleja directamente la realidad de la formación profesional, ya que en general los trabajos de estos institutos, no focalizan las particularidades de la modalidad educativa a la hora de plantear su evaluación.

Así, observamos como cumplimentando la función atribuida de desarrollar procesos de evaluación general del sistema educativo, tendentes a obtener indicadores de funcionamiento del mismo; el INCE, ha desarrollado un línea de actuación estable que comporta, la definición de indicadores, su construcción o cálculo y el perfeccionamiento continuo de los mismos.

⁴⁹ Documento informativo elaborado a partir del análisis de 7 (siete) informes nacionales, entre los que se cuenta con un trabajo Español presentado por el INCE, cuya autoría corresponde a los Doctores Tiana Ferrer, A. y Alabau, I.A.

Desde dicha línea, tal como figura en el documento que difunde el sistema estatal de indicadores de la educación 2000, se lanzó una primer versión que procura proporcionar información sobre el estado de la educación en el ámbito estatal, compatibilizado a los diferentes modelos internacionales que se están aplicando, ya que para su elaboración, se adoptó un marco de referencia operativo similar al empleado por otros modelos nacionales e internacionales.

Así se cuenta con 29 indicadores, con sus respectivos subindicadores⁵⁰, que intentan reflejar el modo en que operan las que catalogan como principales dimensiones constitutivas del sistema educativo: contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados educativos (ver cuadro Nro. 22).

Contexto	Procesos educativos
<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de población en edad escolarizable - PIB por habitante - Relación de la población con actividad económica - Nivel de estudio de la población adulta - Expectativas de nivel máximo de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas directivas - Participación de los padres en el centro - Trabajo en equipo de los profesores - Estilo docente del profesor - Actividades de alumno fuera del horario escolar - Formación permanente del profesorado - Relaciones en el aula y en el centro
Recursos	Escolarización
<ul style="list-style-type: none"> - Gasto total en educación en relación al PIB. - Gasto público en educación - Gasto en educación por alumno - Proporción de población activa empleada como profesorado - Alumnos por grupo y por profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarización en cada etapa educativa - Escolarización y población - Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios - Acceso a la educación superior no universitaria. - Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

⁵⁰ Para más detalles ver: Sistema Estatal de indicadores de la Educación 2000. INCE. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Resultados educativos

- | | |
|--|--|
| - Resultados a los 12 años | - Tasas de graduación |
| - Resultados a los 16 años | - Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos |
| - Adquisición de actitudes y valores | - Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo. |
| - Idoneidad en la edad del alumnado en educación obligatoria | |

Cuadro 22: Sistema Estatal de indicadores de la Educación 2000. INCE.
Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Tal propuesta, si bien comprende indirectamente a la formación profesional en tanto parte constitutiva del sistema educativo general; no ha sido pensada para dicha modalidad, ni incluye ningún ítem específico que aborde su realidad.

Catalunya concretamente, en tanto Comunidad Autónoma con competencias plenas en materia de enseñanza, desde el Consell superior d'avaluació del sistema educatiu, sin dejar de colaborar con la investigación general que elabora el INCE, ha divulgado también un conjunto de indicadores de calidad de la enseñanza en Catalunya, entre los que incluye indicadores específicos de la región.

Indicadores de contexto

- Nivel general de formación
- Nivel de formación por sexos
- Porcentaje de la población de edad comprendida entre 5 y 29 años que al conjunto de la población
- PIB por habitante a precios constantes, paridad de poder de compras convertidos en dólares.

Indicadores de Recursos

- Evolución de los gastos de educación en porcentajes del valor bruto añadido a Catalunya.
- Participación de la educación en los gastos públicos de la Comunidad Autónoma.
- Gastos de educación por nivel de gobierno.
- Gastos de funcionamiento y gastos de capital.
- Gastos por alumno y curso escolar por nivel de enseñanza.
- Evolución de los gastos educativos totales en Catalunya.
- Personal docente en porcentajes de la población activa total.
- Ratio alumno profesor por nivel de enseñanza.
- Equipamiento, TIC, a la educación primaria y secundaria de Catalunya.

Indicadores de procesos y escolarización.
<ul style="list-style-type: none"> - Número de horas de enseñanza previstas para los alumnos de 12, 13 y 14 años. - Número de horas de enseñanza anual de matemáticas y de ciencias naturales previstas para los alumnos de 12, 13 y 14 años. - Clima escolar en los centros de secundaria en Catalunya - Participación de las familias - Escolarización a la enseñanza reglada - Tasa neta de escolarización en preescolar en escuelas públicas y privadas - Escolarización en secundaria.
Indicadores de resultados
<ul style="list-style-type: none"> - Tasa de obtención de un diploma de enseñanza secundaria pos obligatoria, por cada 100 personas de la población de edad teórica de salida - Evolución de los resultados educativos de los alumnos de primaria en Catalunya - Evaluación de los procesos de aprendizaje de alumnos de la educación primaria - Resultados académicos de los alumnos de ESO en Catalunya - Resultados académicos de los alumnos de Bachillerato en Catalunya - Resultados académicos de los alumnos que han cursado ciclos formativos de formación profesional en Catalunya - Tasa de actividad de la población entre 25 y 64 años de acuerdo con el nivel de estudios alcanzados

Cuadro 23: Sistema d' indicators d' Ensenyament de Catalunya –2000-
Fuente: Departament d' Ensenyament

Dicho sistema, similar al que anualmente publica la OCDE (Iduarte, 2001), pretende no solo obtener indicadores de Ensenyament de Catalunya, que permitan cierta comparabilidad internacional; sino también aunque a más largo plazo, seleccionar de entre ellos un núcleo de indicadores internos, propios de Catalunya, coordinados y comparables con los otros sistemas educativos de ámbito no estatal (Departament d' Ensenyament, 2001).

Tal como los define el informe 2001, son datos estadísticos que no devienen de la simple medida de un fenómeno, sino que se constituyen en elementos de un sistema que responde a un modelo teórico o un marco conceptual determinado. Aunque del mismo, solo se dice que se orienta a indagar el grado de eficacia y eficiencia del sistema educativo catalán.

Si bien estos indicadores poseen una función evaluadora, no constituyen las únicas herramientas de evaluación de la educación en general y la formación en particular; sino que en el marco de los procesos de evaluación y mejora continua de la calidad de la enseñanza, se están implementando también, programas de gestión de la calidad que procuran la participación del conjunto de la organización en la planificación e

implantación de procesos de mejora continua, intentando “responder y anticiparse a las necesidades de los que llaman clientes”.

Dichos programas, tomando generalmente como centro de referencia el Modelo Europeo de la Calidad, se desarrollan mediante una serie de etapas y fases que analizan sistemática y comparativamente las actividades y resultados del instituto o un área de mejora, a fin de descubrir nuevas prácticas que conduzcan a la solución de problemas.

Para finalizar, nos interesa resaltar que, en este contexto, la evaluación y autoevaluación misma es definida como un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de los institutos.

Proceso continuo de comparación de los servicios propios en relación con las organizaciones reconocidas en la sociedad, a fin de descubrir mejores prácticas que conduzcan a la excelencia.(Departament d'Ensenyament, 1998)

3.7 Nuestra propuesta de indicadores para la autoevaluación de la formación profesional inicial.

3.7.1 Sobre la autoevaluación

Previa presentación de los fundamentos teóricos de los indicadores que proponemos, es necesario aclarar que el proceso de autoevaluación que suponen ó sobre el que asentamos dicha propuesta, se diferencia absolutamente de los procesos homogéneos y homogeneizantes que generan los sistemas de indicadores tradicionales.

En tal sentido, no se desarrolla sobre la base de estándares para orientar la revisión o comprobación de procedimientos impuestos desde el exterior, ni para controlar el desarrollo curricular; sino, sobre la búsqueda de las propias concepciones y definiciones de lo educativo y de lo formativo, para promover prácticas pertinentes a los valores que se persiguen y las situaciones particulares.

También es importante señalar, que si bien no desconocemos la fragilidad del concepto de autoevaluación frente a las estrategias de la política actual sobre las instituciones educativas (Beltrán y San Martín, 1996: 80-85), o que la progresiva responsabilización del profesorado puede entrañar la consecución de unos fines y metas predeterminados, (Aguilar Hernández, 1998); visualizamos en ella un poderoso instrumento de análisis, reflexión y transformación. Ya que partimos de considerar que la misma es una clave fundamental en los procesos de reestructuración institucional

(Gairín,1993-b-: 346), que puede posibilitar la sustitución del control burocrático y unidireccional, por la autoregulación y autocontrol.

Es decir, no defendemos la autoevaluación, como proceso de autovigilancia de la legalidad (Beltran – San Martín 1996: 84); sino, que partiendo de la idea de que para que la misma contribuya al desarrollo institucional a largo plazo, ha de basarse en el análisis de las metas, objetivos y valores de la institución, (Simons, 1999:239) la potencializamos en cuanto instancia de reflexión, de intercambio y deliberación, que posibilita develar los significados construidos, resignificar lo hecho y crear nuevos significados y prácticas, conforme a las características de los contextos particulares.

3.7.2 Sobre los indicadores para la autoevaluación

Dado que la utilidad de los indicadores se determina en el contexto de la investigación social misma, creemos que éstos no pueden determinarse, sino aparecer como el resultado de procesos evaluativos en situaciones socio educativas concretas.

Por ello, teniendo en cuenta los fundamentos vertidos en el punto anterior a favor de perspectivas interpretativas y más específicamente de los postulados del interaccionismo simbólico, nuestra propuesta se centra en la identificación de las principales dimensiones constitutivas de la formación profesional inicial y posterior construcción de un sistema de categorías o indicadores que sienten las bases para desarrollar procesos de autoevaluación de las prácticas pedagógico organizativas de dicha formación.

Es importante explicitar que si bien nuestro trabajo se sitúa en la línea de la construcción de indicadores socioeducativos, la inicial búsqueda de dimensiones constitutivas de la formación profesional, se debe a la necesidad de determinar en primer instancia, los principales componentes de relativa estabilidad que engloban y definen los rasgos de las múltiples facetas que la constituyen y dan identidad .

Es decir, consideramos a dichas dimensiones, como elementos intermedios que al tiempo que condensan aspectos de la realidad de la formación profesional inicial, pueden operar como base de indicadores para su análisis y evaluación.

Con ello, explicitamos que no concebimos la dimensión como cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno, (según la conceptualiza el diccionario de la lengua castellana), ó lo que es similar, desde la lógica de operacionalización de conceptos desarrollada por Lazarfeld (González Río, 1997); sino desde su aplicación hiperbólica o definición en términos figurativos, es decir, solo como

un componente particular de la realidad ó el pensamiento. (tal como lo define el diccionario del lenguaje filosófico. Foulquié, 1967) .

Y categorías o indicadores que pongan de manifiesto tanto las dimensiones y componentes de la realidad en estudio, como la interrelación entre ellos (incluyendo los principales factores y actores que definen los procesos formativos). Que recojan lo que podríamos llamar un conjunto de indicios y sugerencias y no de rasgos objetivos o modos de expresión únicos en los fenómenos y que ofrezcan pautas para el análisis y la reflexión en contextos particulares.

Es decir, construcciones, que encierren informaciones diversas pero con cierta afinidad o denominador común, factibles de ordenarse en subcategorías a partir de las propiedades que presente.

Construcciones⁵¹ que quedan claramente diferenciadas de las variables, ya que éstas, como afirma Lazarsfel (1965: 13), desde su origen matemático predisponen hacia una medida o clasificación sometida a determinadas reglas formales.

Categorías, como ya dijimos anteriormente, asimilables a lo que Blumer (1981: 113), denominó conceptos sensibilizadores, entendiendo por tales aquellos que proporcionan al usuario un sentido general de referencia y orientación en el enfoque de casos empíricos. En oposición a los conceptos definitivos, aquellos que no poseen límites fijos ni proporcionan prescripciones sobre lo que se ha de examinar en cada caso. Categorías⁵² que se apoyan en un sentido general de lo que es significativo.

Parafraseando con Stenhouse (1987), elementos que ayuden a conocer la realidad para obtener criterios que permitan juzgar la calidad de lo previsto y lo imprevisto, para definir normas que ayuden a controlar y juzgar el funcionamiento.

O parafraseando con Pérez Gómez (1998: 153), más que variables de un sistema explicativo de la eficiencia institucional, elementos de trabajo que ayudan a los profesores

⁵¹ definición elaborada con base en el uso que de las mismas hace el método comparativo constante de Glaser y Strauss (The discovery of grounded theory ,1967).Valles M. (1997).

⁵² Si bien la vinculación entre concepto sensibilizador y categoría es nuestra, ya que el texto original solo se refiere a conceptos, no podemos dejar de mencionar que Strauss, referente tomado para definir el término categoría, es considerado el más importante discípulo de Blumer, por lo cual su método investigativo, caracterizado por Lauer y Handel en Munné (1993) como “proceso de interacción de una parte entre la teoría y los conceptos y de otra entre la observación y la interpretación; representa un paso más en el mismo camino que los conceptos sensibilizadores de Blumer.

en un proceso cooperativo de deliberación, evaluación y toma de decisiones, sobre los diferentes aspectos en cada contexto y situación particular.

Dado que cada concepto se configura de modo distinto en cada caso empírico, Blumer parte de que hay que aceptar y estudiar la expresión distintiva a fin de poder detectar y estudiar la expresión común. Es necesario que cada cual haga su propio estudio de aquello a lo que el concepto (categoría para nosotros) se refiere, trabajando con o por medio de la naturaleza única y distintiva del caso en cuestión.

Por ello, las mismas indicarán a los protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje los principales elementos constitutivos de dichos procesos; pero serán los propios actores quienes a partir de lo que Schwartz y Jacob(1984), basándose en Thomas, denominan “definición de la situación” les concedan un sentido o valor.

Es importante señalar que éstas, “al igual que los conceptos sensibilizadores” también quedan absolutamente diferenciadas de aquellos conceptos ambiguos, “vagos” que bloquean la vinculación entre la teoría y su mundo empírico, (Blumer, 1981: 109), que dificultan visualizar cuales son los casos específicos determinados y descubrir que es lo importante en aquellos que se han seleccionado.

De este modo, además de proponer un abordaje más coherente con la naturaleza de nuestro objeto de estudio, es decir bajo una mirada “naturalista” centrada en la interpretación de los significados que se producen en la interacción, y consecuentemente en la comprensión y modificación de las estructuras en proceso, que construyen la realidad; procuraremos salvar las críticas fundamentales que desde hace más de 30 años, se les han formulado a los indicadores tradicionales:

- La elaboración de un recetario tecnológico para la investigación social (Diez Nicolás, 1967)
- La pérdida de la dimensión teórica metodológica de carácter problemático de la investigación social, y el sobredimensionamiento de investigación técnica aplicada, o lo que también se ha denominado producción industrial de investigación (De Miguel, 1967)
- La rutinización de la práctica investigativa y fragmentación de la realidad (Moya Valgañón, 1972)
- Otras de mas reciente data, pero no menos importantes:
 - La ambición “positivista” ó expectativas de que iluminen y expliquen completamente la realidad educativa y ofrezcan una teoría integrada de sus

procesos “organización, funcionamiento y resultados” (Pereyra, 1997). Lo que equivale a decir la actual orientación hacia una teoría omnicomprensiva (García Garrido, 1997)

- La escasa sensibilidad que tienen para dar cuenta de los procesos existentes en el interior del sistema educativo y en consecuencia la fundamentación de resultados a partir de variables externas al mismo (Cabrera Montoya, 1997).
- La esclerotización del proceso evaluador que comportan, en tanto que tras la presunta búsqueda de mejoras paradójicamente obstaculizan la reflexión, el diálogo y la comprensión de las situaciones (Sáez y Fernández. 1993)
- El carácter econométrico que reduce la realidad educativa a una serie de variables significativas en términos de rentabilidad y competitividad.

Finalmente señalamos que a pesar de las diferencias, continuamos denominándoles indicadores en tanto que indican la dirección en la que hay que concentrar la atención (Blumer, 1982: 113) porque la categoría sensibiliza para la labor que se desea realizar.

3.7.2.1 Elementos epistemológicos:

Desde el punto de vista epistemológico, dichos indicadores identificados y contruidos a partir de la interpretación y análisis integral de los diferentes elementos y perspectivas de la realidad a la que van dirigidos; o lo que es igual, de un develamiento de los aspectos que el marco normativo de la formación profesional inicial considera relevantes para el desarrollo de la misma, y de la significación que los protagonistas y expertos le conceden, tanto a estos aspectos como a otros vivenciales – experienciales, no contemplados por la normativa; darán lugar a un proceso de autoevaluación basado en la interrelación dialéctica de prácticas y concepciones de las mismas, y no en el empleo de medidas y estandarizaciones.

Es decir , a partir del cuadro general de la formación profesional inicial que proporcionan y del empleo de los diferentes “elementos analíticos conceptuales” que posee, permitirán a los docentes, en primer lugar una “reflexión intersubjetiva, analítica y comprensiva de la realidad”, y en segundo lugar la “realización de intensiones recíprocas”.

Dicho proceso metodológico, tal como ha sido caracterizado por los principales referentes de esta perspectiva de estudio, explícitamente implica el desarrollo de lo que

Blumer denomina exploración e inspección de la realidad⁵³; o lo que Strauss, perfeccionando el método, instauro como un procedimiento procesual de interacción entre teorías y conceptos con observación e interpretación⁵⁴. Mientras que implícitamente, considerando la capacidad que otros autores como Torregrosa, 1983; Munné, 1993; Radi, 1998, etc., visualizan en estos procesos intersubjetivos- comunicativos para intervenir a nivel estructural; supone la modificación de la realidad.

Las diferencias fundamentales que establecen con los procesos anteriores estriban básicamente en la finalidad de los mismos y los agentes que participan en los distintos momentos metodológicos.

Es decir que mientras los conceptos sensibilizadores, en los que nos fundamentamos, constituyen construcciones de investigadores externos que se sumergen en procesos inductivos de análisis orientados a la comprensión del mundo empírico y a la generación de conceptos y teorías; nuestras categorías o indicadores suponen dos etapas diferentes: una primera etapa de elaboración en la que investigadores externos en estrecho contacto con la realidad teórico práctica de la formación profesional inicial combinan diferentes elementos y procedimientos investigativos y diseñan los indicadores de análisis; y una segunda etapa de instrumentación, en la que los agentes educativos mediante procesos dialécticos, reflexivos, deliberativos evalúan lo que hacen (y les conceden a los mismos una expresión definida en un contexto determinado)

En tanto sensibilizadores, no están llamados a realizar mediciones o predicciones sobre características de la formación profesional inicial, sino a sensibilizar la mirada, a potenciar el análisis y la reflexión; caso contrario estarían actuando como conceptos predefinidos o estereotipos, siendo que tal como dice Elliott (1990) no es posible comprobar la adecuación de un estereotipo como medio para comprender el caso frente a la plena especificidad del mismo.

Partimos de considerar que las percepciones o interpretaciones de las interacciones sociales en que los actores participan, gravitan sobre sus acciones. Como Schwartz y Jacob (1984) mismos lo explican, creemos que los significados sociales (que dirigen el comportamiento humano) no son inherentes a las actividades, las instituciones, o los objetos sociales mismos; sino que son conferidos por los individuos que interactúan, a partir de una interpretación de lo que sucede en el contexto social y “definición de la situación” en que actúan.

No es el escenario en si mismo lo que interesa, sino también las interacciones. “Escenarios sociales similares, a menudo producen patrones muy diferentes, en tanto que

⁵³ Más detalles ver Blumer 1981: 30-35; Munné 1993: 290; Schwartz y Jacob 1984.

⁵⁴ Más detalles ver Glaser y Strauss, 1968; Goetz y LeCompte, 1988; Valles, 1997.

los patrones producidos por escenarios diferentes pueden ser muy similares” Schwartz y Jacob (1984.; 28.) Porque, como los mismos autores continúan diciendo, los patrones de interacción si bien están parcialmente influidos por las restricciones y potencialidades del escenario inmediato y por la sociedad en general, también están influidos por los actos de los individuos.

Asimismo, a pesar de la especificidad que el abordaje encierra, de la necesidad de que el significado específico de los indicadores ó lo que en otros términos sería la definición de sus formas y límites se desarrolle a través de la experiencia concreta en contextos específicos; creemos que los mismos podrán proporcionar informaciones útiles a otros docentes en diferentes contextos; en el sentido de que otros, a partir del caso analizado y comunicado, podrán realizar la generalización a su propia experiencia. Lo que Blumer llama “la exposición que proporciona un cuadro significativo con la complicitad de las ilustraciones adecuadas”, y Elliott (1990) retomando a este autor y a Stake, caracteriza como generalización naturalista, en oposición a la formalista que procura generalizaciones predictivas y fiables.

Los indicadores que proponemos, entonces, se constituirán sobre la base de dos instancias de validación, una en el proceso de elaboración (investigación - evaluación) y otra en el de difusión - generalización (exposición).

La primera hace referencia a lo expresado por Dussel cuando refiriéndose al criterio intersubjetivo de validez dice: “toda actualización de lo real (verdad) es siempre intersubjetiva, y toda intersubjetividad (validez) hace referencia a un presupuesto veritativo” (1998:204).

Como el mismo explica, intersubjetivamente no hay verdad en sentido pleno sin previa validez (ya que la existencia en forma de acuerdos intersubjetivos de los asuntos a verificar es una condición absoluta de su posibilidad); sin la dialogicidad en la producción intrínseca de argumentos nuevos (carácter cercioratorio del consenso) y sin la aceptabilidad intersubjetiva que permite nuevos progresos veritativos.

Pero tampoco hay validez sin verdad, ya que el nuevo contenido verdadero, captado pero aun no aceptado intersubjetivamente es lo que posibilita el disenso; porque el acuerdo solo se logra sobre lo tenido por verdadero y porque desde el contenido verdadero validado puede darse históricamente una comunidad de comunicación.

La segunda, si bien no escapa a estas premisas, específicamente refiere al hecho de que los posibles receptores externos de estas experiencias de evaluación validarán las conclusiones en nuevas situaciones particulares. Como dice Elliott (1990) apelando a la universalidad de la experiencia común. .

Asimismo, junto a Dussel consideramos que “tanto verdad como validez son finitas, históricas falibles, falseables, o validables en ciertos niveles” (1998:204)

3.7.2.2 Elementos axiológicos

Desde el punto de vista axiológico, no desconocemos las razones esgrimidas actualmente a favor de los movimientos actuales sobre calidad, sino que es a partir de ella que precisamente contra argumentamos una nueva propuesta de evaluación, basada en la cuidadosa reflexión sobre las finalidades que se persiguen y los procesos que en el nuevo marco educativo laboral se desarrollan; orientada a la definición colectiva de criterios evaluativos y pautas adecuadas de acción acordes a las particularidades de la situación, a fin de garantizar la calidad de la educación.

Es decir, sin desconocer, sino que a propósito de que la formación profesional inicial constituye una instancia educativa que se desarrolla en escenarios con finalidades e intereses diferentes, como son fundamentalmente escuela y empresa; que a consecuencia de ello y de la creciente flexibilización laboral y mercantilización de la sociedad, esta modalidad educativa se siente condicionada a adecuar su funcionamiento a las normas y principios del sector económico empresarial; creemos que es de vital importancia pensar en categorías que articulando el mundo de las relaciones sociales y productivas con el de la educación, contribuyan a develar la intrínseca relación que se da entre ellos, a discernir los espacios e intereses pedagógicos de los laborales; al tiempo que permitan comprender cuales son y deben ser los contenidos y formas metodológico - organizativas de la formación profesional inicial.

No podemos olvidar que la apertura de esta modalidad educativa al mundo productivo – laboral, con las consecuentes transformaciones en estructuras y prácticas pedagógicas. supone no solo una posibilidad de enriquecimiento para los centros educativos, (acceso a tecnología, a nuevos espacios educativos, etc.), sino que también de riesgo y vulnerabilidad frente a los intereses del mercado.

Por lo cual, consideramos adecuado procurar herramientas para reflexionar en torno a los procesos pedagógico organizativos que se desarrollan, considerando fundamentalmente cada uno de los factores que intervienen y sectores o actores involucrados.

Atendiendo a que el discurso de los indicadores supone una particular noción de calidad, pretendemos situar a la misma en cada contexto particular y definirla desde el sentido que cobran las practicas en cada uno de ellos, o lo que equivale a decir, desde el sentido que se le atribuye a la educación y a las formas de organización y a relaciones pedagógicas que consecuentemente se adoptan.

No olvidamos que como dice Aguilar Hernández (1998), el discurso ambiguo y desideologizante en torno a la calidad ha logrado una aceptación indiscutida del término. Por ello, para desarticular lo que llama “mito contemporáneo”, es necesario colocar al discurso en su contexto de surgimiento, en las condiciones que generan y posibilitan su aceptación, y definir nuestras propias propuestas de calidad en los centros, dándole contenido a las indefiniciones que lo sustenta; ya que el mismo, como ya ha quedado demostrado, es solo uno de entre los muchos posibles.

3.8 Síntesis final

A modo de cierre, en el siguiente cuadro sintetizamos gráficamente la propuesta de indicadores antes descripta:

Características	INDICADORES
Tipo	Cualitativos, intersubjetivos.
Propósito	<p>Propiciar la indagación, revisión y reconsideración de autointerpretaciones individuales.</p> <p>Transformar la realidad a partir del mejoramiento de situaciones particulares.</p>
Definición	<p>Construcción elaborada en función de un objetivo, una finalidad y un contexto determinado. Una síntesis que conjuga aspectos de un concepto que requiere de demostraciones empírica y aspectos de una realidad que necesita construcciones teóricas para poder ser comprendida, explicada y desarrollada. Síntesis elaborada en la mutua interrelación y en la confrontación de contradicciones y coincidencias.</p> <p>El indicador solo sensibiliza ante la dimensión conceptual y empírica, la realidad es intersubjetivamente analizada, juzgada y valorada; el concepto refleja la reconstrucción abstracta de la realidad y da lugar tanto a nuevas construcciones teórico práctica de la misma, como a la formulación de otros indicadores.</p>

Cuadro 24. Características centrales de nuestra propuesta de indicadores.

Características	INDICADORES
Relación teoría empiría	Coimplicación directa – interrelación dialéctica
Proceso de construcción	Mediante la combinación de procesos deductivos e inductivos se construyen categorías de análisis que posteriormente, en cada caso particular, darán lugar a procesos evaluativos basados en la interrelación dialéctica de prácticas y concepciones de las mismas.
Operaciones que suponen	Para definir las categorías: contrastación de aspectos teóricos con vivenciales . Para realizar la autoevaluación: espiral reflexivo de reflexión, evaluación, replanificación y acción.
Riesgo	Comprender la realidad sin llegar a modificarla o modificar las practicas sin replantear las teorías que subyacen a ellas. No llegar a establecer relaciones entre los elementos intersubjetivos simbólicos y estructurales. Dificultad para trascender las interpretaciones individuales construidas dentro de la ideología imperante.
Implicados en elaboración	Protagonistas del proceso educativo. Los propios docentes.
Utilidad que brindan	Sensibilizan. Propician la reflexión intersubjetiva, analítica y comprensiva de la realidad, y la realización de intensiones recíprocas Facilitan el desarrollo de procesos orientados a la comprensión y conocimiento de situaciones y acciones, a su valoración y consecuente transformación.
Valores subyacen	Ideología democrática y educativa basada en un modelo ético de valores compartidos. Interacción, participación y consenso.

Cuadro 24. (cont.) Características centrales de nuestra propuesta de indicadores.