

HACIA UNA MEJOR CALIDAD DE NUESTRAS ESCUELAS

SYLVIA SCHMELKES



La presente impresión de *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, es copia fiel del libro reimpresso por la Secretaría de Educación Pública, a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el año de 2001, dentro de su colección: *Biblioteca para la actualización del maestro*, y obedece a la necesidad e interés de nuestra organización, *Hacia una cultura democrática, A.C., ACUDE*, por disponer de textos que amplíen nuestro conocimiento y perspectiva dentro del trabajo en pro del derecho a la educación.

Agradecemos especialmente a la autora su anuencia para realizar esta edición.

Fotografía

Francisco Martínez Preciado

Diseño y formación

El Gusano de Papel... 

México, 2010

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	
CÓMO ENTENDER LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	9
CAPÍTULO I.	
LA CALIDAD EDUCATIVA MIRA HACIA AFUERA	15
Los objetivos de la educación	15
Los beneficiarios de la educación	19
La centralidad de los beneficiarios	24
Los beneficiarios y el plantel escolar	26
Resumen	27
CAPÍTULO II.	
LA CALIDAD PARTE DEL RECONOCIMIENTO DE QUE HAY PROBLEMAS	29
Introducción	29
Los problemas se resuelven de raíz	31
Los problemas de una escuela	31
Para solucionar un problema se requiere información	37
Resumen	39
CAPÍTULO III.	
LA CALIDAD EN EL PLANTEL Y EN SU CONTEXTO	41
Resumen	45
CAPÍTULO IV.	
LA CALIDAD ESTÁ EN EL PROCESO	47
El mejoramiento de la calidad es un proceso que nunca termina	47
La calidad está en el proceso	48
Resumen	51

CAPÍTULO V.

LA CALIDAD DEPENDE DE TODOS LOS QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO	53
La calidad la causa el equipo docente	53
No basta con participar; hay que hacerlo en equipo	54
La participación en equipo mejora la calidad de vida en el trabajo	56
Algunos ejemplos de trabajo en equipo en la escuela	57
La participación debe ampliarse a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad	60
Resumen	61

CAPÍTULO VI.

LA CALIDAD REQUIERE LIDERAZGO	63
El director debe ser líder; debe apoyar y estimular	63
El director debe buscar que el docente esté orgulloso de su trabajo	65
Un director se preocupa por investigar	65
Un director se preocupa por la formación en el trabajo	66
El director tiene dos responsabilidades: mantener y mejorar	68
El director tiene dos funciones: la función estimulante y de apoyo y la función de control	70
Resumen	71

CAPÍTULO VII.

LA CALIDAD CONDUCE AL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LAS PERSONAS INVOLUCRADAS	73
Un caso	73
Los problemas no son de los docentes, sino del sistema	75
Lo importante en la calidad es la calidad de las personas	76
Lo más importante es la posibilidad de vivir los valores del compromiso, la responsabilidad y la solidaridad	77
Si nos desarrollamos como personas, podremos formar integralmente a nuestros alumnos	78
Resumen	83

CAPÍTULO VIII.	
LA PLANEACIÓN	
Y LA EVALUACIÓN PARA LA CALIDAD	85
El reconocimiento del problema	85
La idea se convierte en plan	86
El plan se pone en práctica y se monitorea	91
Los resultados se evalúan	93
Se cierra un ciclo y se comienza otro	94
Resumen	95
CAPÍTULO IX.	
LA CALIDAD NECESITA LA PARTICIPACIÓN	
DE LA COMUNIDAD	97
La mejor manera de tener en cuenta al beneficiario	
es hacerlo participar	97
La escuela está en la comunidad y la comunidad	
está en la escuela	98
Algunas ideas de cómo propiciar la participación	
de los padres de familia y de la comunidad	101
La participación de la comunidad se traduce	
en mejor aprendizaje	110
Resumen	111
CAPITULO X.	
ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA CALIDAD	113
La calidad implica crítica y autocrítica	114
La calidad implica valorar la diversidad	115
La calidad implica consensos	116
La calidad implica relevancia	116
La calidad implica justicia	117
La calidad nos exige creer en nuestros alumnos	118
La calidad se comparte	119
Resumen	120
CONCLUSIÓN.	
LA CALIDAD ES ASUNTO DE RENDIR CUENTAS	121
BIBLIOGRAFÍA	125

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública edita la “Biblioteca para la Actualización del Maestro” con el propósito de apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de educación básica en el desempeño de su valiosa labor.

Los títulos que forman parte de esta “Biblioteca para la Actualización del Maestro” han sido seleccionados pensando en las necesidades más frecuentes de información y orientación planteadas por el trabajo cotidiano de maestros y directivos escolares. Algunos títulos están relacionados de manera directa con la actividad práctica; otros responden a intereses culturales expresados por los educadores, y tiene que ver con el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes en las escuelas mexicanas.

Los libros de esta “Biblioteca para la Actualización del Maestro” se entregan de manera gratuita a los profesores y directivos que lo soliciten.

Esta colección se agrega a otros materiales de actualización y apoyo didáctico, puestos a disposición del personal docente de educación básica. La Secretaría de Educación Pública confía en que esta tarea resulte útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

INTRODUCCIÓN

CÓMO ENTENDER LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Este libro está dirigido a los responsables de la calidad de la educación en nuestras escuelas de educación básica. Estos son los directores y los maestros. Partimos de la convicción de que el gran salto hacia adelante en la calidad de la educación básica sólo podrá venir de las propias escuelas. Sin negar la necesidad de reformas de fondo en el sistema educativo global, el verdadero cambio de nuestra educación, el cambio cualitativo, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan, y de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven.

La preocupación por la calidad es quizá lo que mejor caracteriza nuestros tiempos. La calidad de vida es aspiración legítima de todo ser humano. Esta calidad de vida depende primordialmente de la calidad del quehacer humano, y en último término, de la calidad de los seres humanos. La riqueza de una nación depende de su gente. Y la función de la educación es crear seres humanos de calidad.

El sistema educativo en nuestros países ha avanzado de manera considerable en su capacidad demostrada en ampliar la cobertura del sistema educativo, de asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros. Con ello, ha crecido la matrícula, disminuido el analfabetismo, aumentado la escolaridad promedio de la población de América Latina.

Sin embargo, lo anterior se ha logrado sin avances consecuentes en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela, y con grandes desigualdades entre países y entre regiones del interior de los países. La crisis de los años ochenta, y la consecuente disminución real de los recursos destinados a la educación, provocó una dinámica en la cual, si bien cuantitativamente el sistema educativo se mantiene e incluso crece, cualitativamente la educación se deteriora. De seguir este proceso, el sistema educativo estará lejos de cumplir su cometido: formar seres humanos de calidad.

Estos resultados han conducido a plantear la necesidad de analizar el problema de otro modo. No es posible seguir haciendo más de lo mismo si queremos combatir el problema de la deficiente calidad de la educación que imparten nuestras escuelas. En un trabajo reciente elaborado en forma conjunta por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la UNESCO, se señala, al respecto, lo siguiente:

Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de este sistema a otro que privilegie la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos y la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio. (CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento*:

eje de la transformación productiva con equidad. Santiago: CEPAL-UESCO, 1992).

La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Como lo establece la Declaración Mundial de Educación para Todos, suscrita por nuestros países:

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo... (Artículo 1 de la declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990).

No podemos aspirar a lograr lo anterior exclusivamente a través de medidas de política educativa diseñadas a nivel central, estandarizadas y uniformes para todas las escuelas. La historia del desarrollo y expansión de la educación primaria en las décadas recientes ha mostrado que dichas medidas, si bien impulsan el crecimiento del sistema, son incapaces de asegurar calidad de manera equitativa en las diversas escuelas del país. Ello es así

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

Este texto pretende servir de introducción a esa posibilidad. Para hacerlo, pide prestadas las nociones fundamentales de la filosofía de la calidad total, que ha mostrado su capacidad de revolucionar la calidad de la producción y de los servicios de empresas y organizaciones que, a nivel mundial, la han adoptado. Procuraremos aquí adaptar algunas de estas ideas a la vida escolar.

Para hacerlo, hemos considerado la escuela -el plantel escolar- como una organización prestadora de servicios: en este caso, del servicio educativo básico. Sabemos que la escuela no se encuentra aislada, que depende de un sistema educativo más amplio, y que de este sistema educativo consigue recursos y apoyos, pero también constreñimientos y limitaciones. No obstante, partimos del convencimiento de que el deseo de mejorar está presente en todo ser humano, y que es este deseo de mejorar el impulso fundamental y central de todo proceso de mejoramiento cualitativo. Creemos, por tanto, que es mucho lo que se puede hacer desde el propio plantel escolar por mejorar, significativamente, la calidad de lo que hacemos y de lo que logramos en educación. Compartimos con el documento ya citado de CEPAL-UNESCO, el concepto de que los cambios institucionales son prioritarios, y que es necesario descubrir y experimentar nuevas formas de organización y de gestión de las acciones educativas.

Lo anterior requiere fundamentalmente de un convencimiento y de la voluntad de cambiar. No se trata, según nos indica la filosofía de la calidad total, de hacer grandes cambios, sino muchas pequeñas mejoras en todas las áreas, en todos los procesos, con la participación inteligente del director, de todos los maestros, y de los otros agentes que participan en el proceso, para la satisfacción de los beneficiarios de la acción educativa. Necesitamos creer, con Granados Chapa, que la falta de calidad es un problema social:

La falta de calidad, la calidad insuficiente, es un problema social. Su práctica cotidiana genera un consumidor, es decir una persona, es decir un ciudadano, o suspicaz o sumiso. La falta de calidad engendra la falta de calidad. Contiene un potencial subversivo, de verdadera disolución social, puesto que propicia el cinismo y la frustración colectiva, la simulación de todos contra todos. (Miguel Ángel Granados Chapa, *Memorias del II Congreso Internacional de Calidad Total*. MéxicoFUNDAMECA. 1991).

Y requiere, por contraparte, la convicción de que de cada uno de nosotros depende la lucha contra este problema social, en la medida en que seamos capaces de iniciar y participar activamente en un proceso dinámico, sostenido y sistemático

...para mejorar a las organizaciones, para desarrollar a las personas que trabajan en ellas y para propiciar una mejor calidad de vida para toda la sociedad. (Joaquín Peón Escalante, *Memorias del II Congreso Internacional de Calidad Total*. MéxicoFUNDAMECA. 1991).

Este texto es una invitación a introducirnos en la forma en la que esto puede ser posible.

CAPÍTULO I

LA CALIDAD EDUCATIVA MIRA HACIA AFUERA

Los objetivos de la educación

La actividad educativa no tendría sentido si no fuera por sus objetivos respecto a la sociedad en la que se encuentra inserta. Es el objetivo externo de la educación el que le da significado a toda empresa que educa.

Lo anterior puede parecer una obviedad. Sin embargo, en el operar cotidiano de las escuelas, es una obviedad que parece olvidarse. De esta forma, en ocasiones le damos más importancia a los objetivos hacia adentro de la educación que a los objetivos hacia afuera. Así, importa más organizar las actividades de tal manera que los alumnos sean capaces de pasar un examen, de cumplir con los requisitos que exige transitar al grado o al nivel siguiente, de cumplir con las normas y los reglamentos de la escuela, que el verdadero *para qué* de todo lo anterior. Al perderlo de vista, muchas veces sucede que educamos más para la escuela que para la vida; que servimos mejor al aparato educativo que a la sociedad más amplia.

No es ésta la intención del currículum ni de la organización escolar. En el origen de todo programa educativo, de toda normatividad educativa, se encuentra la preocupación por el logro de la función social que se le otorga al sistema educativo, y por tanto a cada escuela.

Sin embargo, en ocasiones es difícil precisar qué se espera de la educación. De hecho, es complejo identificar qué tipo de aporte es posible pedir a la escuela. A lo largo de la historia de la educación, a los sistemas educativos se les han pedido muchas, quizás demasiadas cosas. Muchas de ellas resultan muy alejadas de su quehacer específico. Otras, las más, no dependen sólo de los sistemas educativos, sino de muchos otros factores, aunque la escuela tiene en ellas una clara contribución. Otras, en cambio, sí son propias de la escuela.

Por ejemplo, de los sistemas educativos se han esperado aportes significativos en torno a objetivos como los siguientes:

- o Crear identidad nacional.
- o Mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida.
- o Propiciar la movilidad social.
- o Mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados.
- o Aumentar los niveles de ingreso de quienes pasan por sus aulas.
- o Formar ciudadanos democráticos.
- o Extender la cultura universal.
- o Formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive.
- o Formar personas críticas y creativas.
- o Formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas.
- o Formar personas aptas para seguir estudiando.

En el mismo sentido, aunque desde una perspectiva crítica de la función reproductora y legitimadora de la escuela, se le ha atribuido a la misma, entre otras, la capacidad de:

- o Inculcar la ideología dominante (y asegurar de este modo la reproducción de las relaciones de producción).
- o Seleccionar a quienes podrán proseguir su curso por el sistema educativo y llegar a formar parte de la clase dominante, y a quienes deberán pasar a las filas de los dominados.
- o Lograr la legitimación de las diferencias sociales en una sociedad determinada mediante el argumento del “logro” educativo.
- o Dar a la mano de obra la capacitación que el aparato productivo necesita para generar riqueza.

Se han hecho investigaciones que logran demostrar que todos los objetivos anteriores, tanto de la primera como de la segunda lista, en efecto representan resultados atribuibles al sistema educativo. Así, es un hecho histórico que los estados-nación se han fortalecido a partir de la universalización de sus sistemas educativos. Es cierto también que quienes tienen mayores niveles educativos tienen mayor bienestar y mejores ingresos. La expansión de los sistemas educativos ha permitido, en determinadas sociedades y durante períodos históricos también determinados, que los hijos más educados que sus padres tengan mejores posiciones y mejores niveles de bienestar general (movilidad social intergeneracional). Aunque con muchas excepciones, puede encontrarse alguna asociación entre sociedades más democráticas y sociedades cuya población tiene una escolaridad promedio mayor.

De la misma manera, hay múltiples estudios que demuestran la existencia de diversos mecanismos que permiten la selección social del estudiantado en función de la clase social de origen. Hay análisis sobre la forma en que la escuela genera y exige un saber y una expresión lingüística distantes y diferentes del saber y de la expresión lingüística de las clases populares, y sobre cómo,

al hacerlo, obstaculiza el tránsito por el sistema educativo de los sujetos con estos últimos saberes y lenguajes. Está ampliamente documentada la forma como, en términos generales, los recursos educativos se distribuyen en función de la riqueza o pobreza pre-existentes, y sobre cómo los sistemas educativos no sólo reflejan, sino refuerzan, las diferencias entre los sectores y estratos sociales.

Lo que sucede es que la educación es un hecho social que tiene, por definición, todos estos resultados. Lo que es también cierto, y muchas veces se olvida en los análisis que se efectúan sobre los mismos, es que la escuela no es la única responsable. Es más, podríamos decir que, en ocasiones, dado un conjunto de limitaciones de carácter orgánico y estructural, la escuela difícilmente puede lograr algo diferente. De esta manera, si el sistema educativo se encuentra ubicado en una realidad histórico-temporal determinada en la que el empleo no crece al mismo ritmo que crece el número de los egresados de sus diferentes niveles, no podrá exigírsele a la escuela que mejore las oportunidades de empleo, o que mejore consecuentemente el ingreso de sus egresados. Del mismo modo, si en el sistema político más amplio se atropellan y se reprimen las expresiones y los anhelos de democracia y se restringe la participación ciudadana, difícilmente podrá pedírsele a la escuela que produzca ciudadanos democráticos. Un ejemplo más, propio del sistema educativo: si los criterios de distribución de recursos a las diferentes escuelas del sistema obedecen más a criterios de carácter político que a una intencionalidad de justicia en la distribución de oportunidades, difícilmente podrá el sistema educativo igualar el acceso de sus egresados a los beneficios del desarrollo social.

La pregunta quizás está mal planteada. Es injusto pedirle *solamente* al sistema educativo que cumpla con todo lo que la sociedad exige de él. Pero sería también absurdo limitar la función de la escuela a lo que puede llegar a tener lugar dentro de las cuatro paredes del aula.

La pregunta sobre la calidad de la educación debe convertirse en una pregunta sistémica: ¿Cómo está el sistema educativo *contribuyendo* al logro de este conjunto de objetivos? Y el movimiento hacia una mejor calidad de la educación debería partir de la pregunta acerca de cómo puede *contribuir* mejor.

Sentadas estas premisas fundamentales, podríamos entonces plantearnos la siguiente afirmación como válida: No puede atribuírsele a la educación la capacidad de transformar la sociedad en la que actúa. Sin embargo, no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población si estos sectores no superan su condición de exclusión, tanto del saber universal como de las habilidades básicas que permitirán su participación cualitativa en los procesos de transformación de las realidades que les afectan cotidiana y socialmente, es decir, de sus condiciones de vida. De esta forma, la educación es el ingrediente sin el cual un proceso de desarrollo carece de la calidad necesaria para hacer a los sujetos agentes activos de su propia transformación y de la de su entorno social, cultural y político.

Para resumir:

El objetivo externo del quehacer educativo, y lo que le da sentido al mismo, es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida -actual y futura - de los educandos, y de esta manera a la calidad de los procesos de desarrollo de la sociedad.

Los beneficiarios de la educación

Quizás la premisa fundamental de la filosofía de la calidad total sea el centrar los procesos en la satisfacción de los beneficiarios. Puesto que los escritos de calidad total proceden de la administración de empresas y organizaciones que producen

bienes y dan servicios, en ellos se habla de la satisfacción del cliente. En educación, preferimos hablar de beneficiarios.

En el caso de una empresa, la definición del beneficiario (o del cliente) es un asunto relativamente sencillo: se trata de la persona que consume el producto o recibe el servicio que la empresa u organización ofrece en el mercado. En el caso de la educación, la situación es un poco más compleja. Veamos: El principal beneficiario de la educación es, sin duda alguna, el alumno. Él es el receptor -y un receptor activo y participante- de todo esfuerzo educativo, y desde luego, de todo impulso por mejorar la calidad de la educación. El alumno es el que mejorará cualitativamente como resultado de procesos educativos mejorados. El alumno es, entonces, el beneficiario inmediato de la educación. Y como tal, es el beneficiario más importante.

Sin embargo, este alumno requiere, por definición, de dos tipos de servicios por parte de la escuela. Requiere de los servicios que le permitan irse desarrollando como persona, ir aprendiendo en función de sus capacidades, ir desarrollando su potencial, ir fortaleciendo su autoestima, ir manifestando los valores adquiridos en su vida cotidiana, ir demostrándose a sí mismo su capacidad crítica y creativa. Pero también requiere que esos servicios le resulten útiles -y cualitativamente útiles- para su vida adulta. Por tanto, el alumno es el beneficiario principal de la actividad educativa en lo inmediato y en lo mediano. Por lo mismo, la educación no puede reducirse a proporcionar a este beneficiario solamente aquello que le sirva para la etapa del proceso de desarrollo personal por la que está pasando, sino que debe ofrecerle aquellos elementos que le permitirán desarrollarse, en forma adecuada, en un mundo que es del futuro, y que debemos poder anticipar.

Pero también los padres de familia son beneficiarios del quehacer de la escuela. Son ellos quienes tienen la tutela sobre los hijos menores de edad; quienes deciden enviar a sus hijos

a la escuela y, cuando hay opciones, a una escuela en concreto; los padres de familia contribuyen de diferentes formas y con diferentes intensidades para que el proceso educativo rinda los frutos que ellos esperan de la escuela. De ellos depende, en gran medida, que los alumnos asistan a la escuela, lleguen puntuales, cuenten con lo necesario para poder aprender, reciban el apoyo extraescolar indispensable para el adecuado logro de los objetivos educativos. Por otra parte, son los padres de familia los que ejercen la demanda sobre la escuela y los que, en determinadas ocasiones, exigen a las autoridades su adecuado funcionamiento. Y quizás lo más importante es el hecho de que los padres de familia compartan con la escuela la función formativa de los niños. Por tanto, los padres de familia son también beneficiarios del quehacer educativo.

Visto desde otra perspectiva, los alumnos son el producto del proceso educativo. A lo largo de su paso por la escuela, el alumno se va formando para convertirse en un egresado que participará de manera activa en otro plantel escolar de nivel educativo subsecuente, en el mercado de trabajo, en la sociedad más amplia. De esta forma, beneficiarias del quehacer educativo son también las escuelas de nivel educativo más alto que reciben a nuestros egresados. Son beneficiarios del quehacer educativo los centros de trabajo que les dan empleo. Es beneficiaria del sistema educativo la comunidad en la que el alumno se desempeñará social y políticamente. En términos más amplios, es la sociedad la beneficiaria del sistema educativo. Desde este punto de vista es necesario tener en cuenta que los resultados cualitativos de nuestro quehacer no terminan cuando el alumno egresa de nuestro plantel. Gran parte de ellos serán visibles, precisamente, a partir de este momento y durante mucho tiempo. En efecto, no es que nuestros alumnos *salgan* de la escuela, sino que *entran* a la sociedad para la que fueron formados. La calidad de la forma de entrar a la sociedad es uno de los objetivos principales de nuestro quehacer.

Si decimos que un proceso de mejoramiento de la calidad se caracteriza por poner como centro al beneficiario, cuando hablamos de educación tenemos que poner como centro a todos los beneficiarios anteriores.

Para resumir:

Son beneficiarios de la acción de la escuela:

- o **El alumno de hoy.**
- o **Ese mismo alumno mañana.**
- o **Los padres de familia.**
- o **La escuela que lo recibe como egresado.**
- o **La persona u organización que le da empleo.**
- o **La comunidad en la que el alumno vive.**
- o **La sociedad en la que se desarrollará social, económica, cultural y políticamente.**

Un proceso de mejoramiento de la calidad de nuestra escuela deberá centrarse en satisfacer cada vez mejor a estos beneficiarios.

Hasta ahora hemos hablado de los beneficiarios externos de la organización, en este caso de la escuela. Nos hemos referido a quiénes se benefician por los servicios educativos que la escuela ofrece. Pero es importante tener en cuenta que toda organización también tiene beneficiarios internos. En el caso de una escuela, el ejemplo más claro del beneficiario interno es el maestro del grado siguiente, que recibirá a los alumnos del grado inmediato anterior. Este maestro también se verá beneficiado por una educación de calidad, o perjudicado por la ausencia de la misma. Otra de las nociones básicas de la filosofía de la calidad total es que, respecto de estos beneficiarios internos, debemos aplicar los mismos principios que respecto de los externos. En otras palabras, también sus necesidades y expectativas se convierten en

un aspecto central de los esfuerzos por mejorar la calidad dentro del salón de clases.

En una fábrica, si un departamento de producción envía partes defectuosas al departamento responsable de la siguiente fase de la producción de un artículo, será difícil producir con calidad, o hacerlo significaría costos muy altos. Por eso, uno de los preceptos importantes de la filosofía de la calidad total es el de reducir a cero el envío de partes defectuosas al departamento siguiente. De la misma manera, se insiste en que la solución a problemas de esta naturaleza no está en identificar estas partes defectuosas y regresarlas a su lugar de origen, sino en *evitar producirlas*. Un movimiento de calidad total en una empresa estaría centrado en eliminar las causas que llevan a que se produzcan piezas defectuosas.

En educación no hablamos de partes. Hablamos de personas -los alumnos-. Estas personas se ven afectadas de manera especial cuando no atendemos a las causas de su rezago escolar. En muchas ocasiones, los efectos provocados por permitir ese rezago tienen consecuencias que perduran a lo largo de toda la vida. En la escuela, la solución que muchas veces le damos al rezago escolar es la de volver a empezar: reprobamos al alumno. Sabemos que si el alumno no aprendió, no puede satisfacer las necesidades del próximo grado escolar. Concentramos mucho menos nuestros esfuerzos en evitar el rezago, en combatir las causas que lo producen. Y por no incomodar al beneficiario interno -al maestro del próximo grado- perjudicamos al alumno, que representa nuestro beneficiario inmediato y la razón de ser del quehacer escolar.

No estamos diciendo con esto que hay que eliminar la reprobación. Lo que queremos dejar claro es que, desde todos los puntos de vista, es más conveniente atacar las causas que llevan, a la postre, a la reprobación. Como señala con toda claridad la filosofía de la calidad total: es mucho menos costoso prevenir

que corregir. En educación, esta corrección implica nada menos que volver a comenzar -su costo, económico, social y afectivo, es enorme-. Es conveniente recordar que el efecto de un problema no lo sufre quien lo creó, sino quien lo recibe.

La centralidad de los beneficiarios

El beneficiario de una empresa o de una organización, como la escuela, es todo aquel que juzga la calidad de nuestros servicios. El que juzga sobre la calidad de nuestros servicios debe representar el interlocutor privilegiado de toda organización. Esto es así por uno de los tres motivos siguientes:

- o Porque si el que juzga tiene opciones, y su juicio es negativo, abandonará nuestro servicio. Así, los padres podrán decidir enviar a sus hijos a otra escuela; las escuelas de niveles subsecuentes podrán rechazar a nuestros egresados; los empleadores preferirán darle empleo a los egresados de escuelas de mejor calidad; la sociedad terminará por marginar a los que logren egresar -o desertar definitivamente- de nuestros planteles.
- o Porque si el que juzga no tiene opciones, pero tiene derechos y expectativas sobre la calidad de nuestro servicio, tendrá también derecho a exigirnos, por diferentes vías, que cumplamos esas expectativas. Sin duda cuando esto sucede, se genera una presión -benéfica, en el largo plazo- sobre el mejoramiento de la calidad educativa. En el corto plazo, sin embargo, genera tensiones y conflictos que dificultan y obstaculizan el movimiento hacia una mejor calidad.
- o Porque si el que juzga no tiene opciones ni tiene claras sus expectativas, aunque tenga derechos, se conformará con un servicio mediocre, o simplemente lo rechazará (el alumno desertará). Desgraciadamente, esto último es lo que sucede con muchas de nuestras escuelas. Los padres de familia en ocasiones tienen poca claridad acerca de lo que debe ofrecer

la escuela, porque ellos mismos no fueron escolarizados. Las escuelas secundarias tienen el mandato de recibir a los egresados de primaria, aunque éstos vengan mal preparados. Es obvio que las consecuencias sociales de que esto ocurra, o de que nuestro servicio se rechace, son nefastas. Se genera un círculo vicioso de ausencia de calidad que nos recuerda la cita de Miguel Ángel Granados Chapa que aparece en la introducción.

Así, el movimiento hacia una mejor calidad educativa debe partir del propósito de satisfacer al beneficiario -al que juzga sobre la calidad del servicio que ofrecemos-. Para lograrlo, es necesario conocer mejor sus necesidades, sus expectativas, sus preocupaciones, sus insatisfacciones respecto al servicio que estamos ofreciendo. De la misma manera, es necesario que el beneficiario conozca y participe en lo que nosotros estamos tratando de hacer por mejorar la calidad de nuestro servicio.

Ahora bien, es necesario reconocer que la calidad no es algo absoluto ni estático. Las concepciones sobre la calidad cambian con el tiempo, y quien juzga sobre la calidad siempre tenderá a ser cada vez más exigente. Por eso, un movimiento hacia la calidad es eso: un *movimiento* cuya trayectoria es una espiral ascendente. Una vez iniciado, lo único que puede lograr es más calidad.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que la calidad tiene muchas escalas, no sólo una. Así, el juicio sobre la calidad de la educación que ofrecemos nunca será único. No nos es ajeno que una escuela se califique como buena en lo académico, pero deficiente en la formación de valores. O como excelente en la actividad deportiva, pero deficiente en la formación académica. El beneficiario tendrá varias escalas de juicio. Se trata de satisfacerlo en todas: por eso se habla de calidad total.

Los beneficiarios y el plantel escolar

Todo lo anterior implica que el plantel escolar debe preguntarse principalmente sobre los requerimientos de sus beneficiarios, de manera que pueda priorizar, en su acción, la satisfacción de los mismos.

La escuela, por su función, debe priorizar el aprendizaje. En lo que el alumno efectivamente aprende en su paso por la escuela se pueden resumir los requerimientos y expectativas de todos los beneficiarios de nuestra lista. Así, la escuela debe preguntarse, centralmente, qué y cómo deben aprender los alumnos.

Para hacerlo, tendrá que tomar en cuenta varios elementos. Uno muy importante es el currículum oficial. Todo plantel escolar tiene que lograr los objetivos que se encuentran plasmados en los planes y programas de estudio. Solamente así tendremos la posibilidad de asegurar que lo que ofrecemos en las escuelas de todo el país es equivalente y sólo así habrá bases para esperar equidad como resultado de nuestro sistema educativo.

Pero el currículum oficial debe representar solamente un punto de partida. El diálogo con los beneficiarios -con todos ellos-, junto con el descubrimiento de aquello en lo que, como escuela, fallamos, podrá llevarnos a precisar, con muchísima mayor claridad, qué priorizar, qué incorporar, y, sobre todo, cómo proceder para lograr ese aprendizaje efectivo *en todos nuestros alumnos*. Este diálogo debe ser permanente, y debe involucrar a todo el personal de la escuela, como veremos en los capítulos siguientes.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

La escuela no puede transformar la sociedad, pero sí puede *contribuir* a que la transformación sea de calidad, que se centre en la calidad de las personas, y que conduzca a una mejor calidad de vida.

Para mejorar la calidad de la educación que ofrecemos en nuestra escuela, es importante proponernos satisfacer las necesidades y expectativas de nuestros beneficiarios.

El beneficiario es todo aquel que juzga sobre la calidad de nuestro servicio. Los principales beneficiarios del quehacer de una escuela son: los alumnos (los que son hoy y lo que ellos serán mañana), los padres de familia, los niveles educativos subsecuentes, los empleadores, la comunidad y la sociedad más amplia.

El maestro del grado inmediato superior es un beneficiario del quehacer del maestro del grado inmediato inferior, porque recibe a sus alumnos. Sin embargo, para tomar en cuenta tanto sus requerimientos como los de sus alumnos, el esfuerzo debe centrarse en evitar el rezago escolar, y no en seleccionar adecuadamente a los alumnos que reprobarán.

La escuela debe definir su proceso de mejoramiento de la calidad priorizando lo que realmente aprenden los alumnos. En ello se sintetizan los requerimientos de los diversos beneficiarios de la escuela.

CAPÍTULO II

LA CALIDAD PARTE DEL RECONOCIMIENTO DE QUE HAY PROBLEMAS

Introducción

No puede iniciarse un movimiento hacia la calidad si no se reconoce que existen problemas. Todo impulso por mejorar la calidad de un producto o de un servicio comienza por este paso. La complacencia es el peor enemigo de la calidad. Sin embargo, reconocer que existen problemas no es suficiente. Es necesario tomar la decisión de que ha llegado el momento de hacer algo al respecto. Una vez que se ha tomado esta decisión, se sigue un conjunto de pasos. Si la decisión es de una persona o de un grupo de personas, es necesario que convenzan a los demás. Ningún proceso de mejoramiento real de la calidad puede darse sin la participación activa y convencida de todos los que laboran en la organización en cuestión.

En conjunto, hay que decidir emprender algo para resolver el problema. Esta es una decisión más precisa que la anterior. La anterior es vaga, manifiesta una inconformidad. Ésta implica que ya se tiene una solución, al menos hipotética, para enfrentar algún problema. Pero esta decisión es, una vez más, insuficiente.

Es necesario que exista un compromiso con lo que se emprende, y nuevamente, el compromiso debe ser de todos.

Lo anterior se dice fácilmente, y sin embargo es quizás uno de los pasos más difíciles de lograr en un proceso de mejoramiento de la calidad. Ello es así porque el compromiso implica lo que los teóricos de la calidad han llamado un cambio cultural. En otras palabras, se trata de fortalecer valores compartidos, de vivirlos día con día, y de renovarlos grupalmente. Estos valores, en el fondo, parten de una convicción básica: vale la pena hacer las cosas lo mejor que se puede y cada vez mejor. Hacer las cosas bien humaniza a las personas, quienes encuentran sentido a su quehacer.

Hacer las cosas cada vez mejor supone constancia. Uno de los enemigos principales de los movimientos de la calidad total es precisamente la falta de constancia. Este es un valor necesario y a la vez difícil de lograr. Ello fundamentalmente se debe a que los movimientos de mejoramiento de la calidad son procesos de largo plazo. Sus resultados se ven en años, no en meses. Pero también se debe al hecho de que el proceso de mejoramiento de la calidad es por definición permanente: lento y gradual, pero permanente.

Ahora bien, cuando se trata de una organización, nadie puede emprender un compromiso de esta naturaleza en forma aislada. Es necesario que el trabajo sea de todos; que el objetivo central no sea el beneficio personal, sino el mejoramiento de la organización para que ésta pueda cumplir mejor con su objetivo hacia afuera. Ello significa, en muchas ocasiones, un cambio radical de nuestra forma de relacionarnos.

Por último, un compromiso de esta naturaleza requiere de liderazgo. Es necesario que el director de la escuela aprenda a ejercer este liderazgo -que es un liderazgo de apoyo y solidaridad-, y también que los maestros aprendan a aceptarlo y a enriquecerlo.

Los problemas se resuelven de raíz

En un movimiento hacia la calidad, no se trata de reacomodar lo que está mal. Se trata de resolver los problemas atacando sus causas. En otras palabras, se trata de eliminar todo aquello que provoca la existencia del problema.

Muchas veces confundimos los síntomas de los problemas con sus causas. Generalmente, la primera respuesta a un problema no ataca su causa fundamental. Así, tendemos a explicar los problemas de ausentismo y falta de aprendizaje en la escuela como un problema de falta de interés y de apoyo de los padres de familia. Sin embargo, pocas veces nos ponemos a pensar en lo que nosotros hemos hecho por acercarnos a ellos buscando conocer sus problemas y para pedirles apoyo. El rezago escolar es para muchos de nosotros resultado de que los niños no aprenden, no ponen de su parte, son débiles mentales. No recapacitamos en el hecho de que nosotros como maestros hacemos poco por entender los problemas que tienen estos alumnos y por atenderlos en forma personal para evitar que se rezaguen.

Un movimiento hacia la calidad comienza con los problemas que están más cerca de nosotros. Es conveniente clasificar los problemas entre los que son nuestra propia responsabilidad y los que son responsabilidad de otros, y dar prioridad a los problemas propios.

Los problemas de una escuela

Cada escuela es única. La escuela típica no existe. A la escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta y las interacciones entre todos ellos. Por eso es muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad en las escuelas en términos generales.

No obstante, hay algunos problemas que atentan contra la calidad de los aprendizajes y que están presentes en muchas de las escuelas que hemos conocido. Aquí los vamos a mencionar, no para decir que en la escuela en la que usted, lector, trabaja, seguramente están también presentes, sino con la intención de despertar inquietudes acerca del tipo de problemas que pueden afectar la calidad.

- o El problema de la no inscripción. Este problema está en la base de la calidad educativa, porque si la escuela no es capaz de atraer a su demanda potencial, no hay condiciones siquiera para que tenga lugar un proceso educativo escolar. Sin embargo, no todas las escuelas se preguntan por el grado en el que están logrando la cobertura de la comunidad a la que supuestamente sirven. Y menos aún son las que intentan conocer las causas de esa no inscripción.
- o El problema de la deserción. En los países de América Latina, la deserción es un problema grave. Un porcentaje importante de alumnos abandona las aulas antes de terminar la escuela primaria. Muchos de estos alumnos desertan cuando ya están en la edad de trabajar. En la mayor parte de los casos, esta edad, que debería corresponder a los últimos grados de primaria, se cumple estando en grados inferiores, pues los niños que desertan generalmente ya han reprobado. Al igual que la no inscripción, la deserción significa ausencia de contacto con el proceso de enseñanza. La presencia de este problema significa la ausencia de condiciones para hablar siquiera de calidad.
- o El problema de la reprobación. Ya mencionábamos el hecho de que la reprobación es, en muchos casos, causa de la deserción. Pero también es necesario advertir que la reprobación es una consecuencia de un problema más de fondo. La reprobación es consecuencia del rezago escolar progresivo que un alumno va experimentando a lo largo de todo el año escolar. Por eso,

la pregunta sobre la reprobación debe convertirse en una pregunta sobre el rezago escolar en el interior del aula, y sobre sus causas cotidianas.

- o El problema del no aprendizaje. El problema del no aprendizaje es la manifestación más tangible de la falta de calidad educativa. Está presente de manera endémica en nuestros sistemas educativos, al grado de que, según lo demuestran múltiples estudios recientes, muchos de nuestros egresados de primaria no alcanzan siquiera el nivel de alfabetismo funcional, mucho menos la capacidad de plantear y solucionar problemas, de comprender el funcionamiento de la sociedad, de entender algunos fenómenos naturales. En la raíz de los fenómenos del no aprendizaje se encuentran en muchos casos las características del contexto en el que trabajamos. En situaciones de pobreza, con nutrición y salud precarias, a veces es difícil mantener un esfuerzo consistente por el logro de los objetivos del aprendizaje. No obstante, y sin dejar de reconocer que estamos hablando de un problema real, también se viene demostrando cada vez con mayor claridad que buena parte de sus causas se encuentran en los procesos de enseñanza que tienen lugar en el interior del aula. Se ha demostrado, por ejemplo, que en situaciones contextuales similares en cuanto a pobreza, un buen maestro es capaz de lograr excelentes resultados de aprendizaje, mientras que un mal maestro no logra que sus alumnos aprendan. Así, el problema del no aprendizaje se convierte en un problema de enseñanza deficiente o inadecuada.

- o El problema de la equidad. El cometido de toda escuela de nivel básico es lograr los objetivos de aprendizaje con todos sus alumnos. Sin embargo, sabemos que pocas escuelas logran esto. Y en algunas, la cantidad de alumnos que permanecen por debajo de los niveles satisfactorios de aprendizaje es excesiva. El hecho de que haya muchos alumnos que no logran los objetivos de aprendizaje, o que la diferencia cualitativa

entre los que sí los logran y los que no lo hacen sea muy grande, denota la existencia de un problema de conducción del proceso de enseñanza que se traduce en privilegiar a los alumnos capaces de atender y seguir el ritmo del maestro, y en ignorar o desatender a aquellos que muestran dificultades para hacerlo. Desde la perspectiva de la filosofía de la calidad, estas diferencias son inadmisibles. Atacar la desviación (la diferencia), desde este planteamiento, es más importante que mejorar el promedio (que como todos sabemos, muchas veces esconde enormes diferencias).

- o El ambiente en el que ocurre el aprendizaje. Para que un proceso de aprendizaje real ocurra sin muchos tropiezos, es necesario contar con un ambiente que lo propicie. El ruido excesivo, la falta de iluminación o ventilación, la forma en la que están acomodadas las bancas, la falta de limpieza, son todos obstáculos para el aprendizaje. Gran parte de estos problemas tiene soluciones mucho más sencillas que las enumeradas arriba.
- o La falta de disciplina. Es muy común que los maestros señalen como uno de los problemas fundamentales a los que se enfrentan, la falta de disciplina de sus alumnos. Es conveniente señalar que en general hay falta de disciplina en un grupo de alumnos cuando ocurre una de dos cosas o la combinación de ambas: a) cuando la escuela como organización no tiene disciplina -cuando no hay reglamentos, o cuando habiéndolos, éstos no se cumplen; cuando el funcionamiento escolar es errático; cuando las sanciones se aplican en forma subjetiva o arbitraria-, y b) cuando no está ocurriendo un proceso de aprendizaje. Los niños en general son felices cuando aprenden. Su curiosidad y su capacidad de asombro es enorme. Se aburren cuando no están aprendiendo. Y cuando se aburren, se indisciplinan. Ambas causas apuntan a la presencia de otros problemas que deben ser analizados y

solucionados para resolver de raíz el problema de la falta de disciplina.

- o El tiempo real de enseñanza. Algunos de los problemas anteriores se generan por el solo hecho de que el tiempo destinado a la enseñanza efectiva no es el que se requiere para que el aprendizaje tenga lugar, y ni siquiera el que oficialmente está estipulado. Las ausencias de los maestros o sus llegadas tarde, el tiempo destinado por ellos mismos a otras actividades dentro de la escuela, el uso del tiempo del salón de clases para imponer disciplina, limpiar el salón, corregir tareas, etc., reducen este tiempo notablemente. El tiempo dedicado a la enseñanza es el espacio destinado al aprendizaje. Si éste se encuentra notablemente reducido, es de esperarse que también el aprendizaje se vea reducido. Cuando el tiempo de enseñanza limitado se convierte en rutina, en ocasiones es difícil incluso percibirlo como problema, y por tanto imposible imaginar soluciones.

- o Los recursos para la enseñanza. Muchas de las escuelas en las que aprenden nuestros alumnos tienen recursos limitados. En algunos países, el aula amueblada y el pizarrón son los únicos recursos de los que se dispone. Otras escuelas de algunas regiones dentro de los países ni siquiera cuentan con eso. Otras son más afortunadas y cuentan con libros de texto para todos los alumnos. En otras, aún más privilegiadas, se dispone de bibliotecas de aula y de apoyos didácticos adicionales. Los recursos para la enseñanza son esenciales para propiciar estrategias diferentes de aprendizaje, que agilicen el proceso, lo vuelvan atractivo y despierten la participación y la creatividad de los alumnos. Desde esta perspectiva, la falta de recursos es un problema. Si bien el ideal es que todas las escuelas sean dotadas de material didáctico pertinente por parte de la estructura central del sistema, es necesario reconocer que estos recursos pueden generarse en la propia comunidad en la que se trabaja, con la participación

de maestros, alumnos y padres de familia. La ausencia de diversificación de las estrategias de aprendizaje, debida al uso poco diversificado de recursos para el mismo, es un problema que amerita ser analizado en la realidad específica.

- o Las relaciones con la comunidad. En nuestro medio se considera natural que las escuelas se aíslen de la comunidad en la que trabajan. Las reuniones con los padres de familia se reducen al mínimo estipulado por los reglamentos. Se solicita la participación de los mismos cuando se requiere algún apoyo material o financiero, pero rara vez para solicitar su apoyo en los procesos de aprendizaje de sus hijos. El personal en general conoce poco los problemas de la comunidad en la que labora, y menos aún los problemas específicos de las familias de sus alumnos. Tendemos mucho a echarle la culpa a los padres de los problemas de aprendizaje de sus hijos, pero pocas veces hacemos el intento de acercarnos a ellos para entender mejor esos problemas y para solicitar su colaboración. Y sin embargo, las experiencias de las escuelas que se proponen interactuar de manera más cercana con la comunidad y con los padres de familia muestran que, cuando esto ocurre, los alumnos aprenden mucho más, y los beneficiarios quedan más satisfechos. Por esa razón, este es otro aspecto que debe ser analizado en la realidad específica.

- o Las relaciones entre el personal de la escuela. Cuando el personal de una escuela labora en equipo, se apoya mutuamente, planea y evalúa en forma compartida, la calidad de sus resultados es notoriamente superior a la de escuelas en condiciones similares. Por el contrario, cuando cada maestro limita su responsabilidad al cumplimiento de los objetivos específicamente encomendados, es decir, a la enseñanza del grupo a su cargo, se pierde este potencial de dinamismo que permite visualizar los problemas desde ángulos diversos y plantear e intentar solucionarlos colectivamente. Peor aún, cuando existe competencia y rivalidad entre los docentes,

quienes sufren son los alumnos, porque aprenden menos. El análisis de la forma en que se interrelaciona el equipo escolar, y el entendimiento de las causas de estos fenómenos, es un aspecto que amerita ser analizado a fondo. El equipo de docentes, junto con el director, son el dínamo de un proyecto de calidad. Si no hay equipo, no hay movimiento posible hacia la calidad.

Los anteriores son algunos de los problemas que se encuentran comúnmente en las escuelas de nuestros países. Ni todos ellos están presentes en todas las escuelas, ni son los únicos problemas que aquejan a los establecimientos escolares. Corresponde a cada escuela identificar sus propios problemas, y analizar sus causas en cada caso. Un movimiento hacia la calidad comienza cuando se prioriza un problema, se identifican sus causas y se moviliza el equipo para atacar de raíz estas causas.

Para solucionar un problema se requiere información

En un movimiento hacia la calidad, no se puede trabajar a partir de intuiciones. Si bien estas intuiciones -de que algo está mal, de que hay un problema- pueden representar un punto de partida legítimo, es necesario contar con la solidez de la información si realmente queremos resolver los problemas a fondo.

En general, la información que genera la escuela es para el uso de las autoridades del sistema educativo. Rara vez es la escuela la que procesa la información que entrega al inspector o que envía a la oficina zonal o distrital. Inclusive, podemos decir que esta información, generada por la escuela, tampoco es utilizada por el inspector, sino que transita hacia las oficinas centrales del sistema educativo, donde es utilizada para hacer las grandes concentraciones estadísticas acerca del avance de los sistemas educativos nacionales.

La información que la escuela entrega a los niveles de autoridad superiores puede servir para conocer mejor los problemas de la escuela. Pero definitivamente no es suficiente. La escuela necesita generar además, para su propio consumo, información de carácter más cualitativo. Debe saber cómo se encuentran los niveles de aprendizaje entre sus alumnos, y cómo evolucionan. Es importante conocer las causas de la no inscripción y del ausentismo escolar. Si bien interesa conocer la magnitud de la deserción, lo más importante es conversar con las familias de quienes desertan y conocer las causas. A la escuela le interesa conocer a sus maestros y conocer los problemas que le impiden destinar el tiempo necesario a la enseñanza. También, la escuela debe contar con información acerca de la forma como los maestros planean e imparten sus clases, del grado en el que hacen participar a sus alumnos, de los intentos por brindar atención especial a los alumnos que los necesitan. Esta es la información que requiere la escuela y que sólo ella podrá procesar para solucionar los problemas que la propia información arroje.

Cuando se identifica la presencia de un problema, hay que conseguir información sobre el mismo para cuantificarlo y dimensionarlo. Pero también hay que obtener elementos de la realidad para comprenderlo, es decir, para conocer sus causas, y para conocer el nivel de importancia de cada una de ellas. Cuando el equipo de la escuela logra definir que algunas de estas causas pueden ser atacadas de raíz, y decide emprender una acción en ese sentido, requerirá información para ver si en efecto lo está logrando. Y una vez logrado, es necesario que mantenga constancia en la información sobre este aspecto de manera que sea capaz de evitar reincidir en las causas que han sido identificadas previamente y que han logrado ser combatidas. Esto significa que directores y maestros deben llegar a acuerdos acerca de cómo monitorear su desempeño, y deben desarrollar sus propios indicadores de la calidad de la educación en su escuela. Recordemos que prioritariamente mejoramos los procedimientos para mejorar el aprendizaje efectivo de todos los alumnos. Este

debe convertirse en el indicador más importante de la eficacia de las medidas emprendidas.

El proceso anterior es lo que permitirá continuar con el ciclo de la calidad. Esto es así porque una vez que se ha resuelto un problema, se han alcanzado estándares nuevos de funcionamiento y operación. Pero estos estándares se alcanzan sólo para romperse nuevamente, estableciendo las medidas que permitan volverlos a elevar.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

El principio de un movimiento hacia la calidad es el reconocimiento de que hay problemas.

La calidad implica resolver los problemas de raíz. Por eso hay que encontrar sus causas y combatirlas.

Combatir los problemas detectados es tarea de todos. Implica vivir valores nuevos de trabajo en equipo, de aceptación del liderazgo, de constancia y congruencia. Implica, en pocas palabras, una nueva cultura en la organización escolar.

Hay problemas que son comunes a muchas escuelas: la no inscripción, la deserción, la reprobación, el no aprendizaje, la falta de equidad. En otro orden, encontramos el deficiente ambiente de aprendizaje, la falta de disciplina, la escasez del tiempo destinado a la enseñanza, la poca relación entre la escuela y la comunidad, y la falta de fortaleza en las relaciones entre las personas que laboran en la escuela.

Cada escuela debe analizar sus problemas y sus causas. Para ello, requiere información. La escuela ha de concebirse a sí misma como generadora de información, y principalmente, usuaria de la misma.

Una vez resuelto un problema, se logran fijar estándares de calidad mayores que los anteriores para el funcionamiento de la escuela. Es importante cuidar que estos estándares se mantengan, pero más importante es proponerse elevarlos aún más.

CAPÍTULO III

LA CALIDAD EN EL PLANTEL Y EN SU CONTEXTO

El enfoque dominante de la planeación educativa, cuando ésta se lleva a cabo desde una estructura central, y cuando desde ahí se propone la solución de los problemas de la educación, consiste en aplicar estrategias uniformes de desarrollo educativo, que ofrezcan un servicio escolar estandarizado. Si bien planificar a nivel central es importante y necesario, al hacerlo se cometen dos errores:

1. Por una parte, se supone que todas las escuelas del ámbito de acción del planificador son similares, y que todas ellas se parecen a una escuela urbana, de organización completa, con un maestro por grado, con un director de oficio, y con recursos suficientes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto no es así. La realidad de las escuelas en nuestros países es sumamente heterogénea. La escuela típica no existe. Las escuelas unitarias abundan en los medios rurales de todos los países de América Latina. Más aún, muchas de ellas son incompletas. En general, las escuelas en los medios rurales y urbano-marginales presentan algún nivel de realidad multigrado. Estas escuelas no cuentan con un director de oficio, sino que la persona que funge como director tiene un grupo a su cargo, y no dispone de tiempo

adicional para atender las funciones de gestión del plantel. Los maestros en las escuelas pobres son, en general, menos estables que en las escuelas de zonas más privilegiadas. A la vez, estos maestros tienden a vivir fuera de la comunidad en la que trabajan. Por otra parte, las escuelas se encuentran desigualmente dotadas de recursos, tanto físicos como didácticos. Como es evidente, las políticas uniformes tienen resultados diferentes en estos diferentes tipos de escuelas.

2. Por otra parte, desde la planificación central se supone que la demanda educativa -el interés y el deseo de que los hijos asistan- está dada, y está dada de manera idéntica en todas las escuelas. Basta con asegurar la oferta -con poner la escuela, proporcionar las aulas, asignar a los maestros- para que los niños asistan. Desgraciadamente, en nuestros países este supuesto también es falso. Muchas de nuestras escuelas operan en regiones en las que los padres requieren del trabajo de sus hijos durante varios días del año. En muchos de los contextos donde funcionan nuestras escuelas, hay problemas graves de nutrición y de salud que provocan el ausentismo de muchos alumnos. Los padres no significan un apoyo igual en el aprendizaje de sus hijos en una región en la que ellos mismos han sido escolarizados que en otra en la que son analfabetas. Por tanto, una misma política educativa, uniforme para todas las escuelas del país, no puede esperar resultados también uniformes en realidades tan distintas.

Para agravar lo anterior, lo que sucede en general en nuestros países es que las condiciones de la escuela tienden a ser más empobrecidas y deficientes justamente en aquellos lugares en los que la demanda se encuentra ante situaciones de vida más difíciles. De esta forma, las condiciones de la oferta se conjugan con las condiciones de la demanda para explicar por qué políticas educativas uniformes no producen resultados uniformes.

De ahí la importancia de que el movimiento hacia la calidad de la educación tenga su pivote en el propio plantel escolar.

Es solamente desde el plantel que se pueden conocer estas interrelaciones que ocurren entre la escuela y los alumnos, entre la escuela y la comunidad, de forma tal que sea posible atender las causas que están impidiendo lograr los resultados esperados de las políticas de desarrollo educativo. Estas políticas deben ser diversificadas. Deben poder ser adaptadas al contexto local. Deben ser flexibles y deben abrir espacios para una activa participación de los actores de la calidad educativa, que son los maestros mismos. A nivel del plantel escolar, debe existir un margen de maniobra suficiente para gestionar, desde ahí, el mejoramiento de la calidad. Es desde el plantel que se puede dar la relación con la comunidad. Es desde ahí que se puede pretender satisfacer sus necesidades.

Las diferencias entre las escuelas que producen aprendizajes de calidad y aquéllas que no lo hacen no se explican por la presencia o ausencia de un solo factor, ni siquiera por la presencia o ausencia de un conjunto de ellos, sino por la interacción entre los factores que tienen que ver con la calidad de los aprendizajes. Los responsables de que se genere un tipo de interacción u otro entre estos factores son las personas: el director y los maestros, en sus relaciones con los alumnos y con la comunidad. Por eso, el personal de la escuela, el director y sus maestros, deben estar en el centro de todo dispositivo por mejorar la calidad de la educación. Es sólo así como puede surgir la posibilidad de una educación básica de calidad para todos.

Pero así como el planificador se equivoca cuando piensa que la demanda por la educación está dada, y que basta con asegurar la oferta educativa para que los niños vayan a la escuela, así nosotros nos equivocamos, a nivel del plantel escolar, cuando pensamos que es suficiente con que la escuela abra sus puertas y funcione normalmente. Es necesario que el personal de la escuela esté activa y continuamente atento a los problemas y a los requerimientos de la demanda.

Lo que acabamos de decir se refiere no solamente a lo que tiene que ver con aquello que nos permite entender las razones familiares y comunitarias del por qué el alumno se ausenta, llega tarde, deserta, no aprende. Tiene que ver también con lo que enseñamos en la escuela. El currículum oficial también supone que su importancia es uniforme, que toda la población del país estará igualmente motivada por lograr los objetivos de aprendizaje que ahí se plasman. Esto no siempre es así. Todos hemos escuchado historias de cómo los padres se resisten a que se enseñen determinados contenidos del currículum, o a que se enseñen de determinada manera. Es necesario acercarnos a los padres, y comprender sus razones. De la misma manera, los padres de familia pueden tener ciertas expectativas sobre la educación de sus hijos que no se encuentran contempladas en el currículum oficial, o al menos en la forma en que estamos acostumbrados a enseñarlo. Un ejemplo de esto es la formación de valores. Los padres en general quieren que a sus hijos se les forme valoralmente. La escuela, tradicionalmente, ha hecho muy poco en este sentido. Estar atentos a las necesidades de nuestros beneficiarios significa conocer y comprender estas expectativas, con el fin de poder satisfacerlas.

De esta forma, el primer reto de la búsqueda de calidad, desde el plantel y respecto al contexto específico en el que está ubicado, es el de lograr adaptar la escuela a las condiciones de vida reales de las familias, a fin de hacerla cultural y económicamente más accesible y más atractiva. Pero no es posible quedarnos ahí. Por tanto, el segundo reto de la búsqueda de la calidad en este sentido es hacer del contexto -de la comunidad y de los padres de familia- un interlocutor más claramente exigente de los derechos que le corresponden respecto a la educación de sus hijos, pero a la vez cada vez más comprometido, corresponsablemente, con esta búsqueda de la calidad.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

La calidad depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellas las que pueden adaptar las medidas uniformes de política a los contextos específicos. A la vez, porque son ellas las que son capaces de diseñar estrategias y soluciones para lograr calidad con las condiciones específicas de la demanda y con los recursos de que disponen para hacerlo.

La calidad educativa significa estar atentos a los problemas de la demanda, de la demanda específica de la escuela en la que se trabaja. Ello significa, primeramente, conocer y comprender sus exigencias y necesidades. Y en segundo lugar, implica establecer con los beneficiarios inmediatos un diálogo fecundo y permanente que haga a éstos a la vez más exigentes y más corresponsables de la búsqueda de calidad de los aprendizajes de sus hijos.

El salto cualitativo en educación se dará cuando el personal de cada establecimiento escolar, de cada plantel, sea capaz de interactuar adecuadamente con su comunidad.

CAPÍTULO IV

LA CALIDAD ESTÁ EN EL PROCESO

El mejoramiento de la calidad es un proceso que nunca termina

Ya decíamos que la calidad es un concepto relativo y dinámico. No se puede definir en términos absolutos, y siempre es posible pretender más calidad. Un movimiento de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como “niveles aceptables” de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos. El mejoramiento alcanza nuevas alturas con cada problema que se resuelve.

Es una realidad constatada (en administración la llaman la Ley de Parkinson) que una organización, una vez que construye su estructura, inicia su declinación. Algunos le llaman a esta ley “entropía”, que es el término que denota la tendencia a la muerte de todo organismo. Siendo así, debe existir un esfuerzo continuo de mejoramiento inclusive para mantener a la organización en el nivel en el que se encuentra. El esfuerzo debe ser redoblado si lo que se pretende es superar ese nivel.

Esta es la razón por la que la falta de constancia en el propósito de mejorar la calidad es lo que los teóricos de la calidad total llaman la “enfermedad paralizante”. La constancia es necesaria tanto porque se trata de un proceso gradual y lento, cuyos resultados son visibles en el largo plazo, como por el hecho de que, una vez logrados mayores estándares de calidad, debemos buscar los problemas que nos impiden alcanzar estándares aun superiores. Es una obviedad, pero conviene decirlo: no hay ningún progreso cuando se sigue haciendo lo mismo todo el tiempo. Los japoneses llevan esto al extremo, señalando que no debe pasar un día sin que se haya hecho alguna mejora en algún lugar de la organización.

La constancia es tan importante que no tiene sentido iniciar un proceso de búsqueda de calidad si una proporción importante del personal que trabaja en una escuela no tiene intenciones de permanecer en ella durante más de uno o dos años. Puesto que el liderazgo es central en todo proceso de mejoramiento de la calidad total, esta exigencia es doblemente fuerte para el director de la escuela. Si el director no está dispuesto a permanecer como tal en una escuela durante al menos dos años, mejor aún tres, no tiene sentido que inicie un proceso de mejoramiento de la calidad. Como contraparte, si es así, y decide hacerlo, dejará en la escuela un proceso en marcha que difícilmente podrá revertirse.

La calidad está en el proceso

La calidad es un proceso constante y permanente porque es total, y como tal está presente en todas las partes del proceso educativo. El objetivo de todo movimiento por una mayor calidad es mejorar los resultados de aprendizaje de todos los niños. Pero ese es el resultado esperado. Es el proceso lo que produce esos resultados. Y un movimiento hacia la calidad lo que busca mejorar es el proceso que produce los resultados.

Una organización -una escuela, por ejemplo- no es un edificio. Tampoco es un organigrama. No es un ente estático. Es, justamente, un proceso. En toda organización, todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Cuando algo sale mal en un área, repercute en toda la organización.

Una organización es un proceso porque está constituida fundamentalmente por relaciones. De estas relaciones, dos son las más importantes: las relaciones con los beneficiarios (alumnos y padres, fundamentalmente) y las relaciones entre quienes en ella trabajan. Mejorar la calidad significa mejorar esas relaciones.

Puesto que la organización es un proceso y el proceso está constituido fundamentalmente por relaciones, la mayor parte de las causas de la baja calidad están en el sistema, no en las personas. Es el sistema el que favorece un determinado tipo de relaciones, y las personas, independientemente de sus virtudes o defectos, trabajan bajo esas reglas del juego. Si queremos cambiar la forma en que trabajan las personas, es necesario cambiar el sistema, y eso significa cambiar las relaciones. La filosofía de la calidad se contrapone de frente a la práctica, tan común, de sólo fijarse en los resultados. La filosofía de la calidad se fija en los procesos.

Es cierto que hay problemas personales que repercuten sobre la calidad. Si un maestro falta o llega tarde, por ejemplo, estamos hablando de un problema ubicado en la persona. De la misma manera, si un maestro asiste, pero no enseña, o enseña durante un tiempo muy limitado, estamos hablando de un problema personal. Si un maestro impone disciplina golpeando a sus alumnos, o burlándose públicamente de ellos, estamos ante un problema personal. Si un maestro no es capaz como maestro, no sabe enseñar, nos enfrentamos ante un problema personal. Estos problemas personales se resuelven de dos maneras: con disciplina y con formación. Y es evidente que es necesario resolverlos.

Pero más allá de la falta de cumplimiento del mínimo establecido, los demás problemas que afectan la calidad son, en general, problemas del sistema. Por esa razón, y más allá de los problemas personales que acabamos de mencionar, no se puede culpar a un maestro aislado de la falta de calidad de una escuela, ni siquiera de la falta de calidad del grupo a su cargo. Y tampoco podemos exigir que un maestro, aislado, resuelva los problemas que afectan la calidad de su escuela o de su grupo. Para ello, hay que transformar el sistema, hay que cambiar las relaciones.

Puesto que la calidad es un proceso, la calidad tampoco puede asegurarse con inspección. La inspección podrá constatar que la calidad está mal, y podrá incluso decir qué tan mal está. Pero decirlo no resuelve los problemas, porque el proceso seguirá igual. La calidad hay que introducirla en el proceso. Tenemos que mejorar el proceso para esperar resultados mejorados. Para lograrlo, es necesario entender estos procesos, así como los cambios que pueden sufrir y las variaciones que pueden propiciar.

Uno de los procesos más importantes es el proceso de diseño. La calidad comienza desde el diseño mismo del proceso educativo. Esto significa que, desde que definimos qué aprendizajes queremos lograr y cómo los queremos lograr, desde que definimos al tipo de egresado que queremos, así como los aprendizajes que queremos que obtenga todo alumno que termina cada grado, el grupo de alumnos en su conjunto, estamos introduciendo calidad. Ya hemos hablado de la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los beneficiarios en esta etapa de diseño. Ello introduce calidad al diseño.

Otro de los procesos esenciales es el de enseñanza. Nuevamente, el proceso de enseñanza es, en el fondo, un proceso de relaciones: maestro-alumno, alumno-alumno, alumno consigo mismo. En la medida en que logremos mejorar estas relaciones, que logremos elaborar estrategias de enseñanza que propicien el aprendizaje

a través de las mismas, estaremos incorporando calidad al proceso.

El tercer proceso central es el de la relación escuela-comunidad y maestro-padres de familia. En la medida en que estas relaciones se fortalezcan y podamos lograr una mayor participación de comunidad y padres de familia en el proceso educativo mismo, y no solamente en los aspectos materiales de la escuela, estaremos mejorando la calidad.

Para que los procesos mejoren, se requiere el cumplimiento de una función estimulante y de apoyo por parte del director de la escuela. Cuidar los procesos, mejorarlos, significa entre otras cosas orientar los esfuerzos hacia las personas, estimularlas y apoyarlas, retroalimentarlas en forma continua, propiciar el trabajo en equipo, atender a los detalles, ser flexible y adaptable.

Una de las grandes ventajas de esta filosofía de la calidad, orientada a los procesos, y por tanto a las relaciones y a las personas, es que no requiere de mayores recursos o mejor tecnología. Requiere, en cambio, como ya mencionamos, una transformación de las actitudes de las personas de quienes depende la calidad.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

La calidad es un concepto relativo y dinámico. Por eso, un proceso de mejoramiento de la calidad no termina nunca, porque siempre es posible esforzarse por lograr mejores niveles de calidad.

La constancia en el propósito de mejorar la calidad es un elemento sin el cual no es posible hablar de un movimiento hacia la calidad.

El objetivo del mejoramiento de la calidad en una escuela es mejorar los aprendizajes reales de todos los alumnos, en función de las necesidades del beneficiario.

Para lograr mejores resultados -mayores niveles de aprendizaje efectivo en todos los alumnos- es necesario mejorar los procesos.

Los procesos son fundamentalmente relaciones. Las tres relaciones más importantes en una escuela son: la relación entre las personas en el proceso de diseño del objetivo; la relación en el aula (maestro-alumno, alumno-alumno, alumno consigo mismo), y la relación con la comunidad.

Mejorar la calidad del proceso significa orientar los esfuerzos hacia las personas.

CAPÍTULO V

LA CALIDAD DEPENDE DE TODOS LOS QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO

La calidad la causa el equipo docente

En una escuela, quizás más que en ningún otro tipo de organización, los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas. Y en una escuela, al igual que en cualquier organización, todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso, un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiere del involucramiento activo de todos los agentes implicados.

Entre estos agentes, los más importantes son los que causan la calidad, es decir, el equipo docente. Director y maestros tienen que compartir el propósito de mejorar la calidad, comprender que esto requiere un cambio de actitudes, y estar dispuestos a modificar las mismas y a ser consecuentes con esta decisión de cambio.

En un proceso de mejoramiento de la calidad, se transforma la cultura de la organización. La actitud inicial de voluntad de transformación genera modificaciones en el entorno organizativo, lo que a su vez refuerza y estimula la transformación de su cultura. Esto es así porque todo proceso de mejoramiento en equipo es

un proceso de aprendizaje que va enriqueciendo a las personas que participan, a la vez que ellas enriquecen el proceso colectivo. Cuando se les da a las personas la oportunidad de mejorar su trabajo, se liberan energías creativas que transforman la organización. Un cambio cultural sólido debe estar sustentado de valores claros, compartidos y practicados por todos en la escuela. Entre estos valores, los más importantes son la preocupación central por la satisfacción a las necesidades de nuestros beneficiarios (de nuestros alumnos, en primera instancia) y el desarrollo humano de las personas que interactúan dentro de la escuela y en torno a ella.

Para que lo anterior sea posible, es indispensable que todo el equipo docente comprenda y comparta el propósito del mejoramiento, y entienda bien el papel que le toca jugar en él. Se trata de reunir a las personas en torno a objetivos comunes. Esta es la razón por la cual es vital su participación en el diseño, tanto del objetivo de la organización como de los procesos que habrán de ser modificados para mejorar sus niveles de logro, . Es participando en el proceso de diseño como el equipo comprende e internaliza el cambio de visión que supone partir de las necesidades de los beneficiarios, y como sus miembros se involucran como actores de la transformación en forma comprometida.

No basta con participar. Hay que hacerlo en equipo

No basta con que todos participen. Deben hacerlo en equipo. Sabemos por experiencia que no basta con trabajar en una misma organización para constituir un equipo. El trabajo en equipo hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra, y que todos agucen su ingenio para resolver las cuestiones que son de todos.

En un trabajo en equipo se toman decisiones y se actúa sobre ellas. Este se convierte en el fin del equipo. Lo que lo define es su objetivo, que se traza entre todos. Todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo en esa actuación. En equipo también se monitorca el proceso -se evalúan los resultados de las decisiones tomadas-. Y el equipo es el único que puede revisar las decisiones anteriores, corregirlas y cambiarlas.

En una organización compleja -por ejemplo, en una escuela de organización completa, con varios grupos por grado- puede haber varios equipos, responsables de diferentes trabajos. Sin embargo, no puede perderse de vista que, por la estrecha interrelación de las actividades en toda organización, deben establecerse los mecanismos que permitan la comunicación fluida y permanente entre los mismos. En la administración de control total de calidad, estos pequeños equipos se llaman “Círculos de Calidad”. Un círculo de calidad es un grupo que desempeña, *voluntariamente*, actividades de mejoramiento y control de calidad. Los círculos de calidad son sólo parte de un programa que abarca a toda la organización.

Típicamente, un círculo de calidad aborda un problema que es común a los que en él participan. Por ejemplo, podemos hablar de un círculo de calidad para el proceso de enseñanza de la lectoescritura, en la que quizás participarían los maestros de primero y segundo grados. El círculo estudia la naturaleza del problema -el problema, en este caso, son los niveles deficientes de calidad del aprendizaje de la lectoescritura-, traza las causas por las que se presenta ese problema, analiza la información relativa tanto al problema como a las causas, desarrolla soluciones. Cada miembro del círculo es responsable de implantarlas. Una vez implantadas, todos en grupo observan en forma crítica e interna la forma como se actúa en la solución del problema. Una vez que ha transcurrido el tiempo suficiente para analizar lo que ha pasado, el círculo revisa los resultados y evalúa la efectividad de las soluciones tomadas. Si éstas han tenido los resultados esperados,

el círculo se propone impedir que el problema recurra o vuelva a aparecer, con lo cual se estandariza un nuevo nivel de resultados. Logrado eso, el círculo comienza a buscar la forma de mejorar ese nuevo nivel alcanzado.

Los círculos de calidad son una forma de aprovechar y potenciar la convicción de la filosofía de la calidad de que los trabajadores -en este caso los trabajadores de la educación- tienen la capacidad de introducir innovaciones y mejoras en sus procesos de trabajo en función de los problemas que perciben. Las sugerencias del personal de una organización son enormemente valoradas por la administración de calidad total. Estas sugerencias pueden ser individuales. Los círculos de calidad son una forma de asegurar que estas sugerencias se dirijan al grupo, y de que emanen del grupo sugerencias colectivas.

De esta forma, estamos ante un proceso que está orientado al desarrollo de estrategias tendientes a un mejoramiento continuo, y que involucra a todas las personas que trabajan en la organización.

La participación en equipo mejora la calidad de vida en el trabajo

Un principio fundamental de la filosofía de la calidad es que las personas se desarrollan, se humanizan a sí mismas y humanizan el trabajo cuando participan activa y colectivamente en el mejoramiento de los procesos de trabajo.

Cuando una organización se basa en el control de las personas que en ella trabajan para lograr eficiencia, lo anterior no se logra. Se pretende controlar que las personas cumplan su función específica. Así, en una organización tradicional, se controla que el maestro asista, que llegue a tiempo, que esté en el salón, que planee su clase, que aplique exámenes y que muestre resultados.

Pero cuando esto sucede, cada trabajador se aísla en su función específica, y pierde tanto la capacidad como el interés por el objetivo de la organización como un todo. Así, un maestro se despreocupa de lo que sucede en grupos diferentes al suyo. No se siente responsable de la falta de cobertura, de la deserción de los alumnos, de la situación de las familias de la comunidad donde trabaja. Una situación de esta naturaleza, además de aislar al docente en su función, en muchas ocasiones genera rivalidades. Muchos de nosotros sabemos por experiencia que no hay nada que disminuya más la calidad de vida en el trabajo que la existencia de pleitos, envidias, grupos enfrentados y chismes en nuestro ambiente cotidiano. Además de que, como hemos visto, esta organización no propicia las condiciones para que se den procesos conducentes a la calidad.

Por el contrario, la filosofía de la calidad sostiene que las personas se realizan en su trabajo, y se desarrollan como personas, cuando participan creativamente en su mejoramiento, y cuando lo hacen como equipo, reconociendo que por sí solos no pueden modificar los procesos que condicionan su quehacer. La participación genera compromiso y satisfacción personal. Por otra parte, se parte de la convicción de que una organización que se conduce de esta manera genera una mayor calidad de vida en el trabajo, que es uno de los objetivos primordiales de la filosofía de la calidad.

Algunos ejemplos de trabajo en equipo en la escuela

A continuación, vamos a dar algunos ejemplos de objetivos que pueden conducir a la creación de círculos de calidad en la escuela. Antes de hacerlo, sin embargo, es conveniente recordar que los círculos de calidad son solamente parte de un proceso organizativo de búsqueda de la calidad. Este debe estar presente en toda la organización, y debe ser conducido y estimulado por su director.

Suponiendo, entonces, que el proceso de mejoramiento de la calidad es compromiso del director de la escuela -y a través de su estímulo, de todo el equipo docente-, detallamos algunos de los objetivos que pueden plantearse pequeños equipos para mejorar los procesos que más les conciernen.

1. La participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. El alumno aprende más, mejor y de manera más duradera cuando él mismo hace descubrimientos y resuelve problemas. Un equipo de docentes interesado por este aspecto puede asumir la diversificación, ampliación y mejoramiento de la calidad de los procesos que se dan en el interior del aula, con objeto de hacer esto posible. Comenzará por conocer cómo participan los alumnos en su escuela. Descubrirá y dará a conocer las estrategias que utilizan los diversos maestros de la escuela para fomentar la participación de sus alumnos. Se documentará acerca de prácticas diferentes, utilizadas por otros, para lograr este propósito. Investigará las causas por las cuales la participación de los alumnos en esta escuela se dificulta o no alcanza los niveles que podrían esperarse. Ahí, por ejemplo, podrá descubrir estrategias que incluyen el cambio de disposición de los alumnos en el salón. Se podrán analizar colectivamente los resultados de los trabajos entre equipos de alumnos. Descubrirán, quizás, experiencias innovadoras en las que alumnos de varios grados trabajan juntos en un proyecto, donde los mayores ayudan a los más pequeños. Propondrá soluciones a los problemas detectados. Estará atento al proceso. Evaluará su efectividad, y vigilará que no vuelvan a presentarse los problemas que antes entorpecían mayores oportunidades de participación.

2. El fortalecimiento de la lectura y la escritura. Como mencionamos en la introducción a este texto, uno de los resultados más visibles de la falta de calidad educativa es la incapacidad de muchas de nuestras escuelas para lograr niveles adecuados de alfabetismo funcional entre los alumnos que están por terminar su educación primaria. Se ha descubierto que en gran parte

esto se debe a las escasas oportunidades que existen en el aula de ejercitar la lectura oral, la lectura en silencio y la escritura creativa. Un círculo de calidad puede proponerse fortalecer estas oportunidades. Procederá de la misma manera que en el caso anterior. Podrá proponerse, por ejemplo, aprovechar los espacios que abren los trabajos en torno a otras materias para fortalecer estas habilidades. De la misma manera, puede plantearse la necesidad de que los niños descubran el placer de la lectura, y buscar oportunidades de leer cosas placenteras y divertidas. Puede proponerse la necesidad de que los alumnos entiendan mejor la importancia de la lectoescritura vinculándola con las necesidades de la vida cotidiana en la comunidad e imaginar actividades, proyectos y ejercicios orientados a lograr esta vinculación. Nuevamente, el círculo de calidad se preocupará de vigilar que lo propuesto se cumpla, de evaluar su efectividad, y de evitar que se vuelva a caer en situaciones como las que existían antes de que se decidiera hacer algo para atacar el problema.

3. El mejoramiento del entorno Físico. Hemos mencionado cómo el ambiente de trabajo puede cumplir una función de propiciar o entorpecer el aprendizaje. Podemos imaginarnos un círculo de calidad, formado quizás por algunas personas de intendencia y por algunos docentes -inclusive, como veremos en seguida, por alumnos y padres de familia- que analicen este problema, encuentren sus causas y propongan soluciones.

4. El problema del rezago escolar. Ya veíamos que en la filosofía de la calidad, interesa más disminuir la variación que elevar el promedio. Esta situación se aplica de manera muy clara al problema del rezago escolar. Cuando un niño se va atrasando en sus logros de aprendizaje a lo largo del año escolar, se está generando una situación que puede conducir a la reprobación. Como en la calidad total lo que se busca es evitar que se presenten los problemas, y no tanto tener que llegar a corregirlos, el propósito de evitar el rezago escolar es quizás el ejemplo más pertinente de lo que puede hacer un círculo de calidad. Hay que dimensionar

el problema, averiguar sus causas, imaginar colectivamente soluciones, vigilarlas, evaluarlas, y seguir buscando formas que permitan seguir superando el nivel alcanzado.

En el capítulo III hicimos una lista, a guisa de ejemplo, de los problemas de una escuela. Respecto de cada uno de ellos, es posible generar un círculo de calidad que involucre de manera cercana a todo el personal de la escuela -cuando se trata de escuelas chicas- o a pequeños equipos de personas a quienes el problema les atañe más de cerca. Es importante recordar que los círculos de calidad son equipos de generación de sugerencias grupales. Estas tienen que ser apoyadas por el director de la escuela, y, cuando sean pertinentes, adoptadas por miembros del personal, incluso por aquellos que no participan en el círculo de calidad.

La participación debe ampliarse a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad

No son los docentes los únicos integrantes de una escuela. Si bien son los agentes más importantes, porque son los causantes de la calidad, una escuela debe convertirse en una comunidad educativa en la que participen activamente alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad. La calidad educativa les concierne a todos.

No es difícil imaginar cómo se pueden integrar los alumnos y los padres a círculos de calidad como los que ejemplificamos más arriba. Hacerlo significará para ellos lo mismo que la filosofía de la calidad espera que represente para los maestros: se desarrollarán más humanamente al saber que tienen algo que decir y hacer en un proceso continuo de mejoramiento, y derivarán ricos aprendizajes de la experiencia de trabajar en equipo. Para la escuela, esto significa un paso más en la necesidad de tomar en cuenta las necesidades del beneficiario. Hay experiencias muy bellas que relatan cómo los alumnos son perfectamente capaces

de hacerse cargo de la disciplina en el aula y en la escuela. Ellos mismos, en grupo, establecen claras reglas del juego (hacen sus pequeños reglamentos), se ponen de acuerdo en las sanciones a aplicar cuando estas normas no se cumplen, y se dan a la tarea de controlar su cumplimiento. Como son los propios círculos de calidad, los alumnos que generaron la solución podrán modificarla. Eso significa que pueden equivocarse: las equivocaciones los llevarán a aprender mucho más que la simple lectura de una lección o el hecho de escuchar una clase.

Es quizás conveniente, en la mayoría de los casos, comenzar un proceso de mejoramiento de la calidad a partir del personal docente de la escuela. Pero es altamente recomendable que, muy pronto en el proceso, se vayan incorporando alumnos y padres de familia que voluntariamente deseen participar en el mismo.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

Los resultados de una organización dependen de las personas que trabajan en ella. Si se quieren mejorar estos resultados, todos tienen que participar en el diseño y ejecución de los procesos que lo hagan posible.

La verdadera participación se da cuando hay equipos. El equipo vela por el objetivo común, no por los objetivos individuales. El equipo se complementa, se forma y se refuerza.

Los equipos deben identificar el problema, conocer sus causas, diseñar soluciones, vigilar su puesta en práctica, evaluar, evitar que se vuelvan a presentar situaciones que conduzcan al proceso anterior, y buscar nuevas formas para lograr niveles aún mayores de resultados.

Todos los problemas de una escuela son susceptibles de ser atendidos a través de equipos de trabajo o círculos de

calidad. La condición es que haya mecanismos continuos de comunicación entre equipos, y un apoyo constante y estimulante de parte del director de la escuela.

La comunidad educativa no está compuesta sólo de maestros. En ella participan los alumnos, los padres de familia y la comunidad como un todo. Es altamente recomendable incorporar a estos miembros a los esfuerzos colectivos por mejorar la calidad.

CAPÍTULO VI

LA CALIDAD REQUIERE LIDERAZGO

El director debe ser líder; debe apoyar y estimular

En un proceso de mejoramiento de la calidad, el papel del director es fundamental. Además, y es importante decirlo, se exige de él una función muy diferente de la que usualmente desarrolla el director en las escuelas de nuestros países. La calidad requiere un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personales, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango. Logra más con el ejemplo de su coherencia vital con los valores que proclama, y con su consistencia, que con la autoridad que procede de su nombramiento.

El director debe ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad. Esto significa que el director de una escuela debe sentirse responsable de la calidad educativa de esa escuela. Debe fungir como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad. En otras palabras, juega un papel de animador de sus colegas y de los padres de familia; es decir, es un animador de la comunidad escolar.

Debe comprometerse a involucrar a su personal en un proceso participativo, constante y permanente para hacer las cosas cada vez mejor. Un director así no puede limitar su función al papeleo administrativo y a las relaciones con el sistema educativo más amplio y con las autoridades de la comunidad. Tiene que conocer a fondo todos los procesos importantes que ocurren en la escuela y tiene que involucrarse de lleno en cada uno de ellos. A un director no se le puede cerrar ninguna puerta. Tiene que poder reunirse con los maestros, entrar al aula, conversar con los padres de familia, entender los problemas de los alumnos. Más importante aun, le corresponde a él la difícil tarea de ser el motor principal de un proceso mediante el cual la escuela logre niveles de resultados cada vez mejores y cada vez más acordes con las necesidades de los beneficiarios. Como ya hemos señalado varias veces, este proceso requiere constancia. Del director depende esta constancia.

Para la filosofía de la calidad, la clave consiste en que los directores entiendan que ellos son el problema. No porque no actúen o se desempeñen como se espera que lo hagan, sino porque no asumen las funciones que acabamos de describir. Si no hay nadie que las asuma, no puede darse un proceso de mejoramiento de la calidad. Y quien las asume debe ser el director. La calidad comienza con una idea, con un plan, que es establecido por el director.

El director debe ser capaz de desarrollar un plan, explicárselo a los maestros, entusiasmarlos para que ayuden a realizarlo, y al mismo tiempo mantener una presión coherente y constante sobre la escuela para que el plan se lleve a cabo. El móvil fundamental del director, más que de ningún otro miembro del personal, es satisfacer cada vez mejor las necesidades de los beneficiarios de la escuela. Para esto, es necesario que comprenda y se apropie de la idea de que es necesario eliminar la variación (el rezago escolar), y también elevar los niveles de logro de aprendizaje.

El director debe buscar que el docente esté orgulloso de su trabajo

El director se preocupa por eliminar las barreras que privan al trabajador [al docente] de su mayor derecho: el derecho a estar orgulloso de su trabajo. Deming, W. Edwards. *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos, 1989).

Este es uno de los elementos fundamentales de la filosofía de la calidad. El líder de un proceso de calidad debe ayudar a los docentes a trabajar más inteligentemente, no más duramente. La dirección debe comprender y actuar sobre los problemas que privan al docente de la posibilidad de realizar su trabajo con satisfacción. La meta es lograr que el maestro esté orgulloso de su trabajo. De esta manera, el director se preocupa fundamentalmente por las personas.

El líder, en vez de ser un juez que inspecciona y evalúa a las personas, es un compañero que aconseja y dirige a su gente día a día, aprendiendo de ellos y con ellos. El objeto del liderazgo es mejorar el comportamiento del ser humano para mejorar la calidad, eliminando las causas de las fallas y de los problemas y ayudando a las personas a que hagan mejor su trabajo. Para esto, es necesario que de manera consistente centre su atención en el sistema -o sea, en el conjunto de procesos que tienen lugar dentro de la escuela-, buscando que todo el mundo haga mejor su trabajo, y que derive mayor satisfacción de él. Para ello, es esencial que esté en armonía con sus trabajadores.

Un director se preocupa por investigar

En lo dicho hasta ahora, hemos procurado dejar claro que no se puede planear mejorar la calidad de la escuela a partir de intuiciones. Es necesario contar con información sólida e

interpretarla correctamente. Esto significa que hay que conocer nuestra escuela y nuestro entorno. Tenemos que conocer, en primer lugar, cómo estamos logrando nuestros objetivos hacia afuera: qué niveles de aprendizaje estamos logrando. Tenemos que conocer las condiciones y las necesidades de nuestros beneficiarios -de todos ellos- y la forma en que estamos fallando en su satisfacción. Pero también debemos saber con qué recursos contamos, quiénes somos como equipo, qué nos falta para enfrentar el reto de mejorar nuestros niveles de logro. Tenemos que poder investigar las posibles soluciones a los problemas que detectamos. Y tenemos que ser capaces de monitorear el proceso de solución y de evaluar sus resultados.

Todos éstos son procesos que requieren investigación. Esta investigación no tiene necesariamente que ser compleja. Una prueba sencilla a los alumnos, una entrevista a fondo del director con cada uno de sus docentes; un conjunto de visitas a los padres de familia; una entrevista con el director de la secundaria o de la preparatoria a la que llegan nuestros egresados; un análisis más detallado de los datos que entregamos a las autoridades escolares. Un proceso de mejoramiento de la calidad implica hacer todo esto para contar con información de la realidad que nos permita interpretar, encontrar causas y diseñar soluciones. Es un paso indispensable para poder elaborar un plan en el que nos involucremos todos. El director tiene que ser capaz de idear y de conducir estos procesos de investigación.

Un director se preocupa por la formación en el trabajo

El proceso de mejoramiento de la calidad es un proceso que educa continuamente a quienes en él se involucran. Participar en un proceso de esta naturaleza implica aprender a conocer las necesidades del beneficiario: de los alumnos, de los padres, de la comunidad y, en último término, de la sociedad actual y futura. Significa aprender, en el proceso mismo, a investigar, a

interpretar la información, a discernir las causas principales de un problema. Involucrarse en un trabajo de mejoramiento de la calidad significa aprender de los colegas que ya han intentado solucionar un problema; pero también significa documentarse, conocer lo que se ha escrito respecto a las causas de los problemas a los que se están enfrentando y a los intentos de solución, conocer otras experiencias que han intentado solucionarlos y evaluar sus resultados. Implica aprender a traducir una idea en un plan con metas a corto y mediano plazo, que pueda ser llevado a la práctica y que pueda ser evaluado. Significa aprender a medir, a monitorear, a evaluar, lo que significa también desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica, y la creatividad.

Pero quizás y, sobre todo, participar en un proceso de esta naturaleza implica aprender a vivir valores nuevos: el valor de la insatisfacción constante; el valor de querer hacer el trabajo siempre mejor; el valor de la solidaridad; el valor de poner el objetivo externo por encima de los intereses personales; el valor de perder el miedo a expresarse, a criticar y a equivocarse; el valor de la humildad que se manifiesta en la disposición y apertura a aprender de los demás. Participar en un proceso de mejoramiento de la calidad es participar en un proceso profundamente educativo. Al director le corresponde impulsar, facilitar y estimular que este proceso se dé.

El director debe poder saber si se están cumpliendo los estándares de calidad de un determinado ciclo del proceso de mejoramiento, inclusive del inicial. Cuando el sistema es estable, debe poder reconocer si hay quienes se salen de él. Si algunos integrantes de la planta docente no están alcanzando dichos estándares, el director tiene que ser capaz de discernir entre dos tipos de situaciones: cuando la o las personas son capaces de cumplirlos y no lo hacen, en cuyo caso debe imponer disciplina, y cuando el o los sujetos no son capaces de cumplirlos, en cuyo caso debe proporcionar oportunidades de acceso a los procesos de formación necesarios. Cuando hay personas que se salen del

sistema en sentido contrario, logrando mejores resultados que el estándar, el director debe estar atento para darles el merecido reconocimiento, que no tiene que ser material, sino que puede ser moral. Un reconocimiento verbal ante la comunidad de maestros, padres de familia y alumnos de parte del director, y avalado por los compañeros de trabajo, es altamente alentador.

Cuando se establecen medidas para mejorar la calidad, después de haber analizado el problema y las causas que lo originan, no es raro que no estemos preparados para llevarlas a cabo. Es necesario que nos preparemos para hacerlo. De esta manera, si nos preocupa que nuestros alumnos de primer grado no están logrando los objetivos del aprendizaje de la lectoescritura, tendremos que prepararnos para introducir calidad en el proceso. Si, por poner otro ejemplo, observamos como problema que muchos alumnos de cuarto grado se estén rezagando, tenemos que prepararnos para poder brindarles atención especial sin descuidar por ello el avance de un grupo como un todo. Mejorar la calidad es un proceso que exige una formación continua -que se traduce en una automejora-, a partir de las exigencias de nuestros objetivos hacia afuera y de las metas que nosotros mismos, en grupo, nos proponemos lograr. Al director le corresponde impulsar que este proceso, esencial para la calidad, tenga lugar.

El director tiene dos responsabilidades: Mantener y mejorar

La responsabilidad del mantenimiento del sistema se refiere a la necesidad de asegurar que todos puedan lograr los estándares establecidos en un determinado momento del ciclo de mejoramiento de la calidad -comenzando por el momento inicial-. Para ello, es necesario que el director formule, con el apoyo de sus colegas, procedimientos, reglas y directivas claros, de manera que no haya dudas acerca del procedimiento establecido para lograr los actuales niveles de resultados. Así, en un inicio, el director debe

propiciar que el equipo en su conjunto reafirme y exprese en forma clara los mínimos de comportamiento esperados de los docentes. Después de un ciclo de mejoramiento de la calidad, alcanzados nuevos estándares de logro, es necesario volver a precisar, con toda claridad, los nuevos mínimos de comportamiento esperado para mantenerlos. Así, por ejemplo, para iniciar un ciclo es necesario reafirmar ciertas reglas del juego. Los maestros deben asistir regularmente, deben llegar puntuales, deben destinar el mayor tiempo posible a la actividad de aprendizaje; el recreo es a determinada hora y termina a determinada hora; los salones y las áreas comunes de la escuela deben estar limpios. Una vez terminado un ciclo de mejoramiento de la calidad y demostrada la efectividad de las medidas tomadas, debe hacerse lo mismo. Por ejemplo, si se decide que un problema es la poca participación activa de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y se toman medidas para combatir este problema, pueden llegar a establecerse nuevas normas: El maestro debe entregar un plan de clase en el que se estipule un porcentaje determinado de trabajo creativo por parte de los alumnos; un porcentaje determinado de trabajo grupal. Se le puede pedir al maestro que defina el producto esperado de cada actividad participativa. Y así sucesivamente.

La responsabilidad del mejoramiento, es la otra cara de la moneda. Se refiere a la necesidad de dar los pasos necesarios para ir logrando estándares de comportamiento y niveles de logro cada vez más altos. La teoría de la calidad total en administración estima que un director debe dedicar la mitad de su tiempo a la responsabilidad del mejoramiento.

Hay dos maneras de lograr el mejoramiento: a través de la innovación y a través del mejoramiento continuo. La innovación generalmente cambia radicalmente alguna práctica establecida. Un ejemplo de innovación es la introducción de la enseñanza asistida por computadora en el salón de clases. Otro ejemplo podría ser el de la implantación de un enfoque pedagógico novedoso, como la enseñanza personalizada o la técnica Freinet.

El mejoramiento continuo cambia poco a poco y día con día las prácticas que se han detectado como poco conducentes a la calidad. Aquí, el director debe ayudar a que se generen sugerencias e incorporarlas a la estrategia general de mejoramiento. Si el personal está convencido de que es necesario evitar el rezago escolar, introduce cada día -sin cambiar drásticamente sus prácticas- procedimientos que le permitan acercarse cada vez más a la posibilidad de dar atención individual a los alumnos que se atrasan, aprendiendo a no descuidar el avance general del grupo. Así, un día conversará durante el recreo con alguno de los alumnos atrasados. Otro día se llevará los cuadernos de otro de ellos para revisarlos en detalle. En otra ocasión visitará a los padres de familia, o conversará con ellos. Más adelante, podrá elaborar ejercicios especiales para que el alumno los haga en casa con apoyo de algún familiar. Quizás se le ocurra diseñar estrategias de trabajo por equipos, en los que los alumnos más aventajados puedan trabajar junto con los alumnos rezagados y ayudarles a realizar la tarea encomendada, y así sucesivamente.

Ambas vías son válidas, y las dos son necesarias. No obstante, es necesario advertir que es mucho más difícil adaptar y monitorear una innovación que un procedimiento de mejoramiento continuo.

El director tiene dos funciones: la función estimulante y de apoyo y la función de control

La primera de estas funciones, la estimulante y de apoyo, está dirigida a los procesos. Consiste en propiciar que mejoren las relaciones de manera que puedan producirse buenos resultados. La segunda de estas funciones, la de control, está dirigida a los resultados. En un movimiento hacia la calidad, la primera es la función en la que se hace énfasis, bajo el supuesto de que, si los procesos mejoran, mejorarán los resultados. Sin embargo, esto no significa que se descuide el control de los resultados. De hecho,

el control sobre los resultados -sobre el logro de mejores niveles de aprendizaje en más alumnos- es la forma de evaluar si el mejoramiento de los procesos fue efectivo.

Así, un director necesita administrar tanto los procesos como los resultados. Para poder hacerlo, necesita contar con criterios tanto para los unos como para los otros. Dado el predominio del modelo tradicional de administración y supervisión escolares, existen criterios mucho más elaborados para administrar los resultados: es relativamente fácil medir cuando menos algunos de los resultados esperados de aprendizaje (no es el caso del aprendizaje de los valores, por ejemplo). Sin embargo, los criterios para administrar y monitorear los procesos han sido mucho menos desarrollados. En este caso, criterios como los de esfuerzo para el mejoramiento, consistencia en el proceso, congruencia entre lo que se dice y lo que se hace -todos ellos criterios que conducen a que el director ejerza su liderazgo entendido como apoyo y estimulación- parecen ser los más indicados.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

El director de una escuela es el elemento clave en un proceso de búsqueda de la calidad. Si la dirección de una escuela no está involucrada y comprometida con el propósito de mejorar la calidad, es muy difícil que ésta mejore.

Las exigencias sobre el papel del director en un proceso de búsqueda de la calidad difieren radicalmente de la forma en la que estamos acostumbrados a entender el papel del director. El director debe convertirse en un líder que impulsa y estimula un proceso de mejoramiento continuo.

Para un director, lo más importante son las personas. Esto significa que piensa en las necesidades de los beneficiarios,

y que para satisfacerlas procura lograr que el trabajador se sienta orgulloso de su trabajo.

El director debe asegurarse de que el proceso de mejoramiento de la calidad sea un proceso de formación en el trabajo y esté acompañado de los elementos formativos indispensables para lograr que puedan llevarse a cabo los cambios propuestos.

El director tiene dos responsabilidades: la del mantenimiento y la del mejoramiento. La primera implica establecer reglas claras y asegurar que se cumplan. La segunda -a la que debe dedicar la mitad de su tiempo- implica mejorar los niveles de logro alcanzados.

El director tiene dos funciones: la de estimulación y apoyo, que se refiere a cuidar los procesos, y la de control, que se refiere a monitorear los resultados. La filosofía de la calidad hace énfasis en la primera, pero también requiere de la segunda.

CAPÍTULO VII

LA CALIDAD CONDUCE AL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LAS PERSONAS INVOLUCRADAS

Un caso

Una persona que no está orgullosa del trabajo que realiza se ausenta, llega tarde, cambia de trabajo o de escuela frecuentemente. La filosofía de la calidad supone que esto sucede como consecuencia de una mala supervisión y de una mala gestión de la organización.

Cuando supervisión y gestión no se conciben en lo fundamental como funciones de apoyo al buen desempeño del trabajo, suelen suceder fenómenos muy tristes. Los trabajadores pierden el interés por hacer bien las cosas. Así, por ejemplo, si una maestra de digamos segundo grado tiene entusiasmo por su trabajo y se esfuerza por hacerlo lo mejor posible, pero se encuentra en una escuela donde trabajar bien no es la norma, pronto tendrá problemas con sus colegas. A la vez, se dará cuenta de que sus alumnos, cuando lleguen al tercer grado, se enfrentarán a un proceso de enseñanza irregular y deficiente y perderán gran parte de lo que ella ha logrado en ellos. A esto se añade el hecho de que el director no tiene interés por lo que ella lleva a cabo dentro del salón de clases. Mientras no le ocasione problemas, simplemente la deja en paz. El supervisor, por su parte, cuando visita la escuela,

habla con el director para revisar los concentrados de los datos que debe llenar, donde se indica cuántos alumnos tiene cada maestro, cuáles son sus edades, cuántos son hombres y cuántas mujeres, cuáles repitieron año y cuáles se reinscribieron. En cuanto a la maestra, no pasa de saludarla. No le pregunta sobre sus problemas pedagógicos, ni le brinda sugerencias o apoyos específicos. En estas condiciones, esta maestra, por más buena que sea, por más entusiasmo que tenga por trabajar, pronto va a perder ese interés y ese entusiasmo y va a comenzar a comportarse de forma muy parecida a la norma de su escuela: parecida a la forma como se comportan los demás maestros. Pronto pedirá su cambio.

Por el contrario, cuando una persona se siente importante en un trabajo, hará todos los esfuerzos por quedarse en él. Se sentirá importante si puede sentirse orgullosa de su trabajo y puede colaborar en mejorar la calidad de su organización. Pongamos a esa misma maestra de segundo grado en una escuela en la que en general todos los maestros procuran hacer las cosas lo mejor que pueden. Se reúnen con frecuencia y discuten a menudo sobre las necesidades de sus alumnos y las condiciones de los padres de familia. Tienen seminarios de estudio para aprender juntos a hacer mejor las cosas. La maestra dice abiertamente lo que no le parece, hace críticas sobre el funcionamiento de la escuela, y hace sugerencias sobre cómo solucionar los problemas. Para su sorpresa, encuentra que estas críticas, y las sugerencias, no sólo son bien recibidas, sino que se le agradece que las plantee.

El director participa también en estos seminarios, los estimula y alienta. Pide libros prestados que pueden ayudar a iluminar el tema. Consigue que un amigo con una experiencia interesante en enseñanza de la matemática venga a darles una plática. Planean en equipo cómo mejorar los resultados de aprendizaje entre sus alumnos. Juntos revisan lo que se va haciendo, discuten los problemas, apoyan en la solución. Entre sí, los maestros se ayudan mutuamente, circulan pistas, elaboran proyectos conjuntos. Muchos de ellos siguen las sugerencias que la maestra

proporcionó en sus propios espacios de trabajo. El director está muy atento a lo que sucede, y cuando las cosas van bien, lo reconoce abiertamente. Tiene cuidado de establecer claramente las reglas del juego, y es congruente con ellas, procurando que se cumplan aunque tenga que ser enérgico. En general, sin embargo, el clima de trabajo en la escuela es armonioso y de colaboración. Los alumnos se entusiasman con el aprendizaje. Los padres de familia se muestran interesados y pierden el miedo de acercarse a la escuela y preguntar sobre sus hijos. La maestra deriva cada día mayores satisfacciones de su trabajo, de su relación con los alumnos y de su relación con los colegas. Esa maestra se da cuenta de que en ese año ha aprendido mucho, quizás más que todo lo que aprendió en la escuela normal. Reconoce que en el plantel se están aprovechando sus conocimientos y sus habilidades, inclusive conocimientos y habilidades que no sabía que tenía. Se siente orgullosa de su trabajo. No pedirá su cambio. Por el contrario, al año siguiente participará con muchas más energías.

Los problemas no son de los docentes, sino del sistema

El ejemplo anterior pretende dejar claro este punto. En términos generales, el problema de la calidad no reside en los docentes, sino en el sistema con el que opera la escuela. Sin embargo, también en el ejemplo anterior se ve con toda claridad cómo la solución sí depende del equipo de docentes, siempre y cuando este equipo sea capaz de modificar el sistema.

Cuando el equipo de docentes, encabezado por su director, se da a la tarea de modificar el sistema y de mejorar los procesos para alcanzar mejores resultados, atendiendo a las necesidades de los beneficiarios, los participantes se desarrollan como personas. Esto es así porque están mejorando la calidad de vida en su trabajo, al que le dedican una parte muy importante de su vida. Llegan a reconocer que la calidad de vida merece ser mejorada en forma constante.

Por eso la filosofía de la calidad está orientada a las personas y dirigida a sus esfuerzos. Pone especial atención en los factores actitudinales, que son manifestaciones de valores que impulsan a mejorar por el bien de todos.

Lo importante en la calidad es la calidad de las personas

La calidad de las personas es la primera preocupación de la filosofía de la calidad. Un sistema en el que se persigue la calidad se preocupará por que las personas desarrollen al máximo sus potencialidades.

Para producir mejores sistemas, una sociedad debe preocuparse menos por producir bienes materiales en cantidades crecientes que por producir personas de mejor calidad; en otras palabras, [por producir personas] que sean capaces de producir esos sistemas. (Masaaki Imai en *Kaizen: La clave de la ventaja competitiva japonesa* - México: Compañía Editorial Continental, 1989-, citando una intervención de Claude Lévi-Strauss en un seminario sobre calidad total).

Lo anterior lo plantea una teoría que se aplica a empresas productoras de bienes y servicios. ¡Cuánto más debe hacerlo en una organización dedicada, precisamente, a formar personas!

Lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas. (FUNDAMECA. *Memorias del II Congreso Internacional de Calidad Total*. México. 1990).

Y sin embargo, en educación, muchas veces vemos que los planificadores parecen darle más importancia a las cosas que a las personas para mejorar la calidad de la educación. Es común ver como en los programas para el mejoramiento de la educación se

incluye la dotación de infraestructura y de materiales didácticos, de manera mucho más frecuente e importante que la actualización y el apoyo a los docentes.

Lo más importante es la posibilidad de vivir los valores del compromiso, la responsabilidad y la solidaridad

Las personas se desarrollan como tales cuando son capaces de crecer integralmente. Para desarrollarse es necesario tener conocimientos, gozar de una calidad de vida digna, ser respetados y aceptados. Pero hay algo quizás más importante que todo lo anterior: El proceso de desarrollo personal radica en descubrir el sentido de la vida que procede fundamentalmente de demostrarse a sí mismo la capacidad de transformar la realidad en el sentido en que uno cree que debe ser transformada y, de manera igualmente importante, en hacerlo en forma congruente con los valores que uno quiere ver reflejados en esa realidad que contribuye a transformar. El mejoramiento efectivo genera una verdadera satisfacción en la vida.

La búsqueda de la calidad genera el espacio para que esto sea posible. Le da un sentido de transformación al trabajo cotidiano. Y persigue hacerlo resaltando el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad con los seres humanos con los que se trabaja y con el objetivo colectivo en el que se participa.

La filosofía de la calidad se basa en la convicción del deseo inherente que las personas tienen de lograr calidad y valor, de compartir su experiencia y de apoyarse unos a otros.

Si nos desarrollamos como personas, podremos formar integralmente a nuestros alumnos

Cuando en nuestras escuelas logremos crear las estructuras que permitan desarrollar a las personas, podremos tener la certeza de que estaremos en una posición privilegiada para proponernos lo mismo con nuestros alumnos. De esta manera, estaremos tomando en cuenta esa constante aspiración de los padres de familia, en cuanto a esperar de la escuela una formación de valores, y habrá bases para procurar satisfacerla.

Revisemos los valores que nosotros podemos vivir en forma congruente al participar en un proceso de mejoramiento de la calidad, y los valores que parecería deseable formar en nuestros alumnos. Al hacerlo, encontraremos que, en la medida en que nosotros como equipo de docentes nos propongamos abrir espacios para que nuestros alumnos, junto con sus familias, vivan estos valores, no resultará tan lejana esta posibilidad.

1. La identidad

En un proceso como el que hemos venido describiendo a lo largo de este texto, nosotros como docentes nos vemos fortalecidos en nuestra identidad. Nos reconocemos como parte de una escuela: nos llegamos a sentir parte de ella, porque en parte es creación nuestra. Pero también adquirimos identidad profesional, porque desarrollamos nuestras capacidades como docentes.

En el caso de nuestros alumnos, es evidente que el logro de la identidad individual y social es un proceso relacionado con las etapas de desarrollo del niño. Sin embargo, también es de todos sabido que este proceso debe ser favorecido para que pueda darse cabalmente. Por otra parte, la identidad está en la base de uno de los derechos humanos fundamentales, que es el respeto. Es necesario respetarse a uno mismo para poder respetar a los demás. También está en la base de otro de los componentes

fundamentales, esencia de los derechos humanos, que es la dignidad. La convicción de la propia dignidad es condición para el reconocimiento de la dignidad de los demás.

Ahora bien, para el logro de la identidad se considera clave la existencia de oportunidades de al menos tres tipos:

a) La participación creativa. Las oportunidades de expresión, de propuesta, de creación, de toma de decisiones, de opinión, son indispensables para la construcción del sujeto. Son la base para el tránsito de la heteronomía a la autonomía, que es el proceso evolutivo en la base del logro de identidad.

b) La diversidad. El hecho de enfrentarse al otro y a los otros, como diferentes y propios, constituye el yo identificado. Por tanto, son invaluable en la construcción de la identidad personal y social las oportunidades que la escuela sea capaz de brindar en cuanto a la interacción con alumnos diferentes, de otras edades; con maestros diferentes; con alumnos de otras escuelas, con personas de la comunidad. Más aún, la realidad cotidiana debe expandirse mediante el conocimiento y la comprensión de otras realidades, otras culturas, otros momentos históricos. Cada vez es más aceptado el valor pedagógico de los grupos heterogéneos en la escuela. Detrás de ello está, justamente, el logro de esta identidad.

c) La autoestima. Autoestima e identidad son insolubles. Sin embargo, la primera es más frágil que la segunda, y su fragilidad afecta a la otra. Por tanto, la escuela debe brindar amplias oportunidades para la construcción de una autoestima fuerte en todos los niños, mediante el apoyo en la comprensión de las diferencias individuales y la posibilidad de múltiples expresiones, aprovechando los talentos individuales. Pero también la escuela, a través de múltiples mecanismos, debe convertirse en vigilante expreso de los procesos de interrelación -entre maestros y alumnos y entre padres- que amenazan la autoestima.

De enorme trascendencia en el terreno de la identidad, el respeto y la autoestima son el conocimiento, reconocimiento y consistencia en las interacciones sobre las igualdades esenciales y las diferencias constitutivas entre los sexos. Ello es especialmente importante, desde la escuela, en contextos en los que la formación de valores extra-escuela son discriminatorios y denigrantes de la condición de mujer y en los que se reproducen las condiciones de violación cotidiana a sus derechos humanos fundamentales.

2. La libertad, la responsabilidad y el respeto al bien común

Los procesos de mejoramiento de la calidad en la escuela nos abren la posibilidad de vivir los valores anteriores en formas múltiples que ya hemos venido analizando.

La libertad debe entenderse como el derecho a elegir, pero conociendo las consecuencias de la elección, para sí mismo y para los demás, y haciéndose responsable de ellas. La escuela, por tanto, debe propiciar múltiples espacios de elección libre, pero junto con ello un proceso de definición colectiva y participada de las normas de convivencia -en continuo proceso de construcción y revisión-, que clarifique las consecuencias de ir contra ellas. Todo parece indicar que los procesos de vida democrática en el interior del aula y de la escuela, y la elaboración de reglamentos internos propios de cada grupo, con sanciones establecidas -puestos en práctica en varias experiencias y evaluados en algunas de ellas-, se convierten en espacios privilegiados para la vivencia de la libertad en el respeto al bien común.

3. La equidad y la justicia

Un proceso de mejoramiento de la calidad total se preocupa por todos los alumnos, no por lograr lo mejor en algunos de ellos. Hemos mencionado que, para la calidad, es más importante disminuir las variaciones que mejorar los promedios. En este

principio de la filosofía de la calidad están sintetizados los valores de equidad y justicia.

La equidad consiste en brindar oportunidades iguales a todos. La justicia consiste en dar más a quien más necesita. La justicia es un valor mucho más profundo que la equidad. Pero en la vida cotidiana, y en la vida cotidiana de la escuela, existen violaciones constatables y tangibles al primero y al segundo. La escuela debe ofrecer oportunidades para vivir la equidad como condición sin la cual no se puede vivir la justicia; y oportunidades para vivir la justicia. De la misma manera, y nuevamente por la vía de la extensión de la cotidianeidad, ya mencionada, es necesario brindar oportunidades para conocer la desigualdad y la injusticia externas y, al menos vicariamente, para actuar en contra de ambas.

La definición de justicia que acabamos de mencionar no puede vivirse sin la oportunidad de vivir el siguiente valor, que es:

4. La solidaridad y el compromiso

Sin solidaridad no es posible emprender un proceso de mejoramiento de la calidad. Eso es así porque la calidad está en los procesos, y en los procesos participamos todos. Por su parte, el compromiso es un supuesto de todo proceso de mejoramiento de la calidad. Quien no se compromete con un proceso continuo de mejoramiento, no se podrá atribuir jamás mejores resultados.

La solidaridad tiene que ver con la identidad colectiva -de grupo, de unidad escolar, de comunidad- pero también con las manifestaciones de voluntad de apoyar a quienes lo necesitan. La preocupación colectiva por los procesos grupales es algo que, al parecer, se estimula en la medida en que se plantean los objetivos escolares como objetivos, no de logro de cada individuo, sino del grupo. De esta forma, se puede generar un proceso de responsabilidad colectiva por los logros comunes, lo que brinda oportunidades muy interesantes de compromisos individuales

de apoyo a aquéllos que, por alguna razón, están en peligro de rezagarse respecto de los logros del grupo. En la medida en que estas oportunidades se diversifiquen y trasciendan lo académico para incluir los deportes, las actividades artísticas, las actividades de servicio a la escuela, se diversificarán también las posibilidades de ser sujeto que apoya. Nuevamente, esta vivencia debe extenderse a la vida cotidiana externa a la escuela, y a lo más próximo al alumno, de manera que pueda manifestarse en la vida familiar y comunitaria y, vicariamente, en la realidad más amplia.

5. La congruencia

Este valor representa el cierre de los anteriores, y de otros más que con toda seguridad resultan también esenciales. Esto es así porque la congruencia entre la información, el conocimiento, el juicio, la elección y la acción es lo que, en última instancia, define el valor, que se manifiesta verdaderamente en las conductas. En efecto, lo que más deseduca, y la razón por la cual la escuela -y la sociedad- forman en valores “no deseables”, parece estribar precisamente en las incongruencias entre el discurso y los hechos, que se llegan a interiorizar como estilo de vida, porque los individuos se apropian de la incongruencia.

Ahora bien, la congruencia se favorece en la medida en que se privilegien los procesos de conocimiento que suponen su construcción. En concreto, los procesos de *investigación y descubrimiento*, el *desarrollo del juicio crítico independiente*, y la *metodología del diálogo*, son todos ellos coadyuvantes indispensables en el proceso de logro de congruencia y consistencia.

Así, podemos observar cómo, al participar en un proceso de mejoramiento continuo de la calidad, nos desarrollaremos integralmente como personas y seremos capaces de formar personas íntegras. Quizás en esto estribe el valor esperanzador

fundamental de la filosofía de la calidad total, que parte de creer en la persona y termina por desarrollar a la persona.

Para resumir las ideas fundamentales de este capítulo:

Los problemas de la calidad de la educación no son de los docentes, sino del sistema. Sin embargo, la solución a los problemas de la calidad sí reside en el equipo de docentes, encabezado por su director.

En la calidad, lo más importante es la calidad de las personas. La filosofía de la calidad total considera que lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas. Y se propone desarrollar integralmente a las personas.

En el proceso de desarrollo integral de las personas, lo más importante quizás son sus valores. La búsqueda de la calidad abre los espacios para vivir, en forma congruente, los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad y compromiso.

Al permitirnos vivir congruentemente, como docentes, los valores de solidaridad, responsabilidad y compromiso, la búsqueda de la calidad nos pone en condiciones de proponernos formar integralmente a nuestros alumnos, y quizás también a sus familias, en los valores de identidad, libertad y compromiso, equidad y justicia, solidaridad y congruencia.

CAPÍTULO VIII

LA PLANEACIÓN Y LA EVALUACIÓN PARA LA CALIDAD

Hemos hablado ya de los requerimientos de información y de investigación en un proceso de mejoramiento de la calidad educativa. Nos hemos referido en múltiples ocasiones a la necesidad de planear, de monitorear y de evaluar. En este capítulo ampliaremos estos últimos tres aspectos.

El reconocimiento del problema

La búsqueda de la calidad se inicia, como ya decíamos, con la insatisfacción con el estado de cosas. En otras palabras, comienza con el reconocimiento de la existencia de un problema. Este problema puede ser de dos tipos, o de la combinación de los dos: una preocupación por los resultados deficientes que la escuela está produciendo, o una preocupación por los procesos deficientes que la escuela está desarrollando. Como es obvio, ambos están vinculados.

El reconocimiento de un problema puede, a su vez, proceder de varias fuentes. Puede proceder, y muchas veces así sucede, de las quejas que la escuela recibe por parte de sus beneficiarios: las escuelas que reciben a sus egresados, los padres de familia, los

propios alumnos, la comunidad. En este caso, son los beneficiarios quienes se encuentran insatisfechos con el estado de cosas. Puede proceder también de las críticas emanadas del propio personal que labora en la escuela. En este caso, un miembro del equipo, o varios, se encuentran insatisfechos con el estado de cosas. O puede proceder de la dirección, propiciado por el convencimiento de que las cosas pueden ser mejores.

Si este último es el caso, el proceso generalmente es más sencillo. El director tiene una idea de cómo deben ser las cosas mejores. Lo que procede es que esa idea se convierta en plan. Quizás lo más difícil en este caso es que el equipo de docentes reconozca también el problema y esté dispuesto a colaborar para convertir la idea en plan.

De no ser éste el caso, el proceso es un poco más complicado. Las quejas y las críticas, que no vienen del director, tienen que pasar a convertirse en una preocupación central del director. Una vez que reconozca el problema, debe convencerse de que las cosas pueden ser mejores, y de ese convencimiento debe emanar una idea capaz de ser convertida en plan. Como decíamos en el capítulo VI, si el director no hace suya la necesidad de cambiar, no es posible -o al menos es mucho más difícil- iniciar un proceso de mejoramiento de la calidad.

Pero supongamos que el director se involucra en el problema y genera una o varias ideas de cómo las cosas pueden ser mejores. Esa idea se tiene que convertir en plan. Por eso, la planificación es un aspecto importantísimo en los procesos de mejoramiento de la calidad.

La idea se convierte en plan

Para que una idea se convierta en plan, como ya lo hemos indicado, es necesario conocer bien el problema, sus causas y sus

posibles soluciones. No profundizaremos ahora en las necesidades de información y de investigación requeridas por este proceso. Hablemos ahora de las características del plan.

1. El plan debe elaborarse en equipo.

Las personas que conducen los procesos escolares son las responsables, en última instancia, del mejoramiento de la calidad, pues la calidad se encuentra en el proceso. Esto significa que son ellas quienes, en conjunto, tienen que desarrollar el plan, esto implica que el director convoque, logre convencer, entusiasme y comprometa al equipo de docentes en el inicio de una empresa colectiva que, como ya decíamos, una vez iniciada no tendrá fin.

2. El plan debe comenzar por estabilizar los procesos, o por definir la estabilidad existente.

El primer paso en un proceso de mejoramiento de la calidad es estabilizar los procesos. Esto significa descubrir qué se hace y qué se logra generalmente. Sólo así se podrá saber si hay personas que se encuentran fuera del sistema, por abajo o por arriba de sus niveles de calidad y de logro. Si es así, es necesario:

a) Precisar las normas mínimas.

b) Proporcionar los elementos para que estas normas mínimas puedan cumplirse por todo el personal (por ejemplo, brindar formación cuando hay problema de incapacidad para lograrlo o resolver el problema de transporte a un maestro que siempre llega tarde por no poderlo resolver por sí mismo).

c) Establecer, entre todos, sanciones claras para el incumplimiento de las normas mínimas.

De esta forma, se arrancará a partir de un proceso estandarizado. Se comienza con un plan de mantenimiento, que puede y debe elaborarse e implantarse en un corto plazo.

3. Diseñar los resultados deseados.

El siguiente paso consiste en definir qué resultados queremos lograr. En otras palabras, debemos definir los resultados de aprendizaje que esperamos alcanzar con nuestros egresados y con quienes terminan cada uno de los grados de la escuela, o bien, cada una de las materias en los grados.

Estamos ya en un proceso de mejoramiento. Es importante que en este proceso de mejoramiento, nos fijemos metas realistas, no utópicas ni idealistas. Ya habrá ocasión, en futuros ciclos del proceso de mejoramiento de la calidad, de proponernos estándares más elevados. Pero si comenzamos con metas demasiado lejanas de las que actualmente estamos en capacidad de lograr, corremos el riesgo de provocar frustración y de que el proceso se interrumpa.

4. El plan debe privilegiar los procesos de prevención del problema.

Cuando realizamos la investigación, obtuvimos información e interpretación acerca de las causas del problema que nos ocupa. Generalmente, un problema como el de deficientes logros de aprendizaje no tiene una sola causa, sino varias. Hay que darse a la tarea de priorizar esas causas, de manera que el plan pueda proponerse atacarlas. Sólo atacando las causas se previenen los problemas. Y sólo previniéndolos se resuelven de raíz. Es inclusive recomendable que un primer plan no se proponga, de inicio, combatir todas las causas. Pero sí la o las más importantes.

Todo intento de prevención de problemas implica modificar los procesos, que es donde se origina la buena o la mala calidad. En estos procesos participamos todos. Por eso, todos debemos

participar en la elaboración de este plan preventivo, porque a todos nos va a tocar ejecutarlo.

5. El plan debe privilegiar la disminución de las variaciones por encima de la elevación del promedio.

De nada serviría, para propósitos de satisfacer las necesidades de nuestros beneficiarios, que en lugar de producir treinta egresados mediocres, fuéramos capaces de producir tres egresados de excelencia, veinte egresados mediocres y siete egresados pobres. Sin duda, con ello, nuestros promedios mejorarían. Pero estaríamos incurriendo en una falta de equidad y, en última instancia, atentando contra la justicia. Es más importante proponernos lograr treinta egresados menos mediocres que antes. Nuevamente, ya habrá ocasión para irnos acercando a la meta de producir treinta egresados de excelencia. A la postre, de eso se trata. Pero tenemos que hacerlo gradualmente.

El ejemplo de una fábrica es sin duda chocante, pero muy claro. Una fábrica pierde cada vez que produce un artículo defectuoso. Lo tiene que desechar, o tiene que mandarlo nuevamente a la línea de producción, donde los procesos se duplican, porque hay primero que corregir el defecto y luego volverlo a armar. Lo que pretende una fábrica es producir con la menor variación posible, logrando un estándar de calidad parejo en todos sus artículos. Si logra este estándar, después se podrá proponer mejorar ese estándar de calidad, poniendo las condiciones para asegurar que este nuevo estándar también se consiga en forma pareja.

Es evidente que los alumnos no son artículos. También es claro que, tratándose de personas, todos son distintos, y tienen distintas y muy variadas capacidades y habilidades. Todo esto es cierto. Sin embargo, estamos trabajando en una escuela que ofrece educación básica. La educación básica es un derecho de todos. Estaríamos atentando contra este derecho humano fundamental si nos dedicáramos a favorecer las variaciones.

Lograr disminuir las variaciones es asimismo un asunto de los procesos. También en ello estamos todos involucrados, y nuestra participación en el diseño del plan es esencial.

6. El plan requiere programas más precisos.

Es aquí donde intervienen pequeños equipos de trabajo, o lo que se ha denominado “círculos de calidad”. Se trata de repetir, en menor escala, el proceso anterior, en aquellos aspectos específicos que involucran de manera especial a ciertos miembros de la planta de personal, de los alumnos o de los padres de familia.

Pongamos un ejemplo. El plan global, en el que participan todos y que coordina el director, se propone abatir el rezago escolar. En la investigación se identifican las causas: algunas de ellas se encuentran en la forma en que normalmente se conducen las clases, otras en características específicas de algunas familias que provocan un excesivo ausentismo de sus hijos, otras más en los problemas de disciplina dentro del aula.

Pongamos el caso de una escuela secundaria. Puede resultar conveniente que se formen varios equipos de maestros, por disciplinas o áreas de aprendizaje, de manera que establezcan un programa específico de estrategias de enseñanza que vayan previniendo el rezago y que permitan brindar atención especial a los alumnos que se atrasan. Quizás se decida que un equipo se proponga establecer un diálogo con los padres de familia de los alumnos que se ausentan, de manera que se pueda prevenir su ausentismo. En un equipo con este propósito, pueden participar padres de familia. Puede resultar interesante un equipo constituido por maestros y alumnos que se proponga elaborar reglamentos internos al aula, que después se sometan a la discusión y a la aprobación democrática del conjunto de los alumnos de un grupo, con el fin de prevenir los problemas de disciplina. Estos equipos se proponen atacar alguna de las causas del problema global que

pretende resolver el plan, desde sus ámbitos de interés y de trabajo específico.

El plan se pone en práctica y se monitorea

El plan, así como los programas de trabajo de los equipos o círculos de calidad, deben traducirse en nuevas prácticas, que deben definirse con claridad de manera que sean entendidas por todos. Las prácticas se refieren a los procesos, y actúan, en última instancia, sobre las relaciones.

Puesto que un plan pretende modificar *procesos*, es necesario que las prácticas consideradas necesarias para modificarlos se revisen en forma permanente por parte del propio equipo que las definió. A esta revisión continua se le llama *monitoreo*, a diferencia de la evaluación, que revisa los resultados.

El monitoreo se refiere a la actuación de las personas en sus prácticas cotidianas. Puesto que, finalmente, todos somos responsables del objetivo planteado, la revisión de nuestra actuación nos compete también a todos. Cambiar nuestras prácticas no es fácil. Vamos a encontrar obstáculos y problemas que no nos hubiéramos podido imaginar antes de intentar el cambio. Descubriremos que necesitamos apoyos específicos para poder transformar nuestra práctica en el sentido deseado. En muchos casos, necesitaremos formarnos mejor para poder llevar a cabo las modificaciones acordadas. Sin embargo, si no existe el espacio para discutir estos problemas y la voluntad de encontrar, entre todos, la solución, se corre el riesgo de que el proceso de mejoramiento se abandone, y de provocar frustración entre quienes lo intentaron.

Por eso, el monitoreo también es trabajo grupal. Para monitorear requerimos criterios. Puesto que el objeto de nuestro monitoreo son las prácticas y los procesos, los criterios son, fundamentalmente, de naturaleza cualitativa. Se refieren a los

esfuerzos de las personas, a sus actitudes, a su constancia, a su capacidad de crítica y autocrítica, a su creatividad para hacer sugerencias en cuanto a enfrentar obstáculos no previstos. Estos criterios, de carácter cualitativo, pueden traducirse en indicadores precisos, también de carácter cualitativo. Así, por ejemplo, el esfuerzo puede calibrarse en la medida en que los docentes estén elaborando, de manera más consistente, planes de clase en los que se introduzcan modificaciones en el procedimiento de enseñanza que vayan en el sentido de evitar el atraso escolar. Si en efecto se están presentando avances en los criterios anteriores, se puede tener la certeza de que se transita por el camino que conduce a la transformación de las prácticas. Si, en cambio, se descubren problemas en cualquiera de estos criterios, es necesario, nuevamente, conocer sus causas y procurar resolverlas de raíz.

Ahora bien, en un proceso de monitoreo, y en relación con el plan global, es sumamente importante no perder de vista el objetivo último, que se refiere a la satisfacción de las necesidades del beneficiario de nuestra acción educativa. Esto significa que, a lo largo de todo el proceso, es esencial fortalecer el diálogo con nuestros beneficiarios: los alumnos, los padres de familia, las escuelas que reciben a nuestros egresados, la comunidad en su conjunto. Este diálogo proporcionará insumos importantes en nuestro intento de modificar las prácticas escolares y, lo que es más importante, nos ayudará a tener presente el objetivo hacia afuera, que es lo que motiva originalmente el proceso y lo que nos mantiene unidos en nuestros propósitos. El rol del director aquí es esencial, pero el diálogo con los beneficiarios es función de todos.

Lo anterior debe hacerse en cada pequeño equipo o círculo de calidad y respecto del plan global. Sin embargo, no puede olvidarse que la comunicación entre estos equipos es esencial para poder cerrar el círculo del verdadero monitoreo. Estimular la comunicación y socializarla es una de las importantes responsabilidades del director.

Los resultados se evalúan

El proceso se monitorea. Los resultados se evalúan. Si volvemos a nuestro ejemplo, el resultado esperado del plan es el de abatir el rezago escolar. Para ello, pusimos en práctica una serie de modificaciones en nuestros procesos que, por considerarlos causa del rezago escolar, suponemos afectarán los resultados. Evaluamos cuando ha transcurrido el tiempo suficiente después de haber logrado modificar nuestras prácticas. En este caso, lo que evaluamos es la forma en que se distribuye el aprendizaje logrado. Lo que queremos encontrar es que son menos los alumnos que están por debajo de los niveles de logro de aprendizaje trazados y que a la vez no ha disminuido el nivel promedio de logro anterior, mejor aún si éste ha aumentado. Esto significa medir, de alguna manera comparable con los datos que teníamos al inicio del proceso, el aprendizaje de nuestros alumnos. Pero también significa analizar su distribución y compararla con la anterior, para poder constatar que, en efecto, la variación ha disminuido y el rezago se ha abatido.

En educación, la evaluación es una práctica común. El problema es que sólo se evalúa, no se monitorea. La evaluación sin monitoreo no permite mejorar la calidad, solamente constatar su presencia o ausencia. La clásica inspección, basada en el análisis de los resultados de evaluaciones, es incapaz de mejorar la calidad de los procesos.

La evaluación es importante, pero sólo es útil para mejorar cuando se la combina con el monitoreo. Desde la perspectiva de la filosofía de la calidad, se evalúa *con* el resultado, pero no *por* el resultado. No es posible evaluar a las personas simplemente por su desempeño final, medido a través de pruebas de aprendizaje. Hay que considerar qué pasos se han seguido para mejorar estos resultados. Se trata, en la evaluación, de verificar por medio de los resultados y no de verificar los resultados mismos. Así, examinamos la calidad para ver cómo está operando el proceso.

Si no es así, estaremos hablando, simplemente, de inspección. Lo más importante es el control de los procesos, a fin de que los alumnos puedan pasar sin tropiezos por ellos. La evaluación verifica si los procesos modificados contribuyeron o no al logro de mejores resultados.

Se cierra un ciclo y se comienza otro

Una vez demostrado que los procesos desencadenados en efecto han tenido los resultados esperados, es necesario estandarizar estos procesos. Así como describimos el primer paso de la planificación como la de estandarización del proceso normal de la escuela, y hablamos de este paso como un paso de mantenimiento, al llegar a este momento vuelve a operar la función de mantenimiento. De lo que se trata es de establecer, con claridad, los nuevos niveles de comportamiento, con el fin de evitar la recurrencia a las situaciones anteriores. De esta forma, al director le corresponde revisar las normas, directivas y reglamentos, de forma tal que lo que se hizo quede plasmado en nuevas reglas de juego y de comportamiento escolares. Esto permitirá que, como equipo, vigilemos que estas normas se cumplan.

Pero con ello sólo estamos listos para iniciar un nuevo proceso de mejoramiento, en la que el ciclo anterior se repite, pero a partir de un nuevo nivel de desempeño y con procesos mejorados. De esta forma, estaremos aplicando el ciclo PHRA de la calidad total: planificar-hacer-revisar-actuar.

EL CICLO PHRA

PLANIFICAR significa hacer planes de mejoramiento en las prácticas actuales a partir de datos sólidos.

HACER significa la aplicación del plan.

REVISAR significa ver si se ha producido la mejoría deseada.

ACTUAR significa prevenir la recurrencia o institucionalizar el mejoramiento como una nueva práctica para mejorarse. (Masaaki Imai. *Kaizen: La Clave de la Ventaja Competitiva Japonesa*. México: Compañía Editorial COntinental, 1989).

Para resumir las ideas más importantes de este capítulo:

El proceso de mejoramiento de la calidad parte del reconocimiento de un problema que debe ser motivo de preocupación para el director de la escuela. Esta preocupación por el problema debe generar ideas de cómo resolverlo.

Estas ideas se tienen que convertir en plan. Pero un plan que se oriente al mejoramiento de la calidad tiene que tener varias condiciones:

- Debe elaborarse en equipo.**
- Debe comenzar por estabilizar los procesos actuales.**
- Debe diseñar los resultados esperados.**
- Privilegia los procesos que previenen el problema.**
- Se preocupa sobre todo por disminuir las variaciones.**

El plan global de la escuela tiene que estar apoyado por programas más precisos, que surgen de los círculos de calidad o de pequeños equipos de personas, unidas por afinidad de áreas de trabajo o de intereses. En estos círculos pueden participar alumnos y padres de familia.

Uno de los pasos más importantes en un proceso de mejoramiento de la calidad es el monitoreo de los procesos. Monitorear significa revisar que los procesos estén cambiando. El monitoreo también debe hacerse en grupo.

Cuando ya pueden esperarse resultados, hay que evaluar. Pero evaluamos fundamentalmente para verificar que nuestros procesos mejorados funcionaron. La evaluación, por sí sola, no puede mejorar la calidad. Son los procesos mejorados los que la mejoran.

Una vez constatados los mejores resultados, se institucionaliza el proceso, y se está en condiciones de comenzar un nuevo ciclo: planificar-hacer-revisar-actuar.

CAPÍTULO IX

LA CALIDAD NECESITA LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

La mejor manera de tener en cuenta al beneficiario es hacerlo participar

Hemos definido a los padres de familia como uno de los beneficiarios importantes del quehacer de la escuela. Por otra parte, al analizar algunos ejemplos de problemas que afectan a nuestras escuelas, veíamos que las características de las familias y la dificultad de que la escuela se adapte a estas características, a menudo son causas importantes de los problemas.

Por eso en educación básica no se puede entender la calidad sin una activa participación de los padres de familia, que debe ser propiciada por la escuela como un todo y por cada uno de los maestros con los padres de sus alumnos.

A la larga, el ideal consiste en que la comunidad haga propia la escuela, la considere como suya, la apoye y se involucre con ella como agente activo en el proceso permanente de mejoramiento de la calidad. Para llegar a este ideal, sin embargo, es conveniente irse trazando metas viables.

A pesar de las dificultades que encontramos dentro de las comunidades cuando analizamos los problemas de la escuela, ésta representa quizá el servicio público más apreciado por cada comunidad de la que forma parte. Muchas escuelas han sido instaladas y construidas gracias a las gestiones y al esfuerzo comunitario. La educación de los hijos es, en todo el país, uno de los logros más valorados por los padres de familia. Por eso, los padres de familia y la comunidad constituyen un excelente aliado de la escuela, del director y sus maestros, para lograr sus objetivos. Padres, comunidad y maestros tienen metas comunes.

A pesar de tener metas comunes, muchas veces surgen conflictos entre la comunidad y la escuela. Si los analizamos, encontramos que los problemas expresan diferentes maneras de comprender los fines de la escuela, las formas de conseguirlos y la manera de apoyarlos por parte de la comunidad.

Si consideramos que escuela, comunidad y padres de familia pretenden lo mismo, estaremos de acuerdo en que el trabajo conjunto para lograr estos objetivos producirá mejores y mayores resultados que el esfuerzo aislado de una de las partes. Así lo demuestran muchas experiencias que procuran vincular a la escuela con la comunidad.

La escuela está en la comunidad y la comunidad está en la escuela

Una vez incorporado el servicio educativo en una comunidad, la escuela se vuelve parte de la vida de la misma. Los tiempos de las familias que tienen a sus hijos en la escuela giran, en gran parte, en torno a ella. En muchos casos, los padres de familia tienen que invertir una parte importante de su ingreso para asegurar que sus hijos tengan los uniformes y los útiles necesarios para seguir exitosamente su proceso escolar. En muchas comunidades del

país, los padres prescinden además del ingreso o del apoyo del trabajo de los hijos en sus tareas.

Pero la escuela también se hace presente, en la comunidad, de muchas maneras. Celebra junto con ella sus fiestas principales. En muchas ocasiones, la escuela representa a la comunidad en eventos regionales. Es raro encontrar una escuela que no realice algún tipo de servicio a la comunidad: campañas de aseo, participación en las campañas de vacunación, experimentación y demostración de nuevas formas de cultivo en la parcela escolar, organización de eventos deportivos... Usted, maestro, puede completar esta lista.

En muchas comunidades, el maestro juega un papel importante: asiste a las asambleas comunitarias, ayuda en la redacción de las actas, discute sobre la forma de hacer gestiones y negociaciones y participa en actividades conducentes a resolver problemas comunitarios.

Además de todas estas formas en las que la escuela está en la comunidad, el conjunto de relaciones informales que el personal de la escuela establece con los diferentes miembros de la comunidad -alumnos, padres, autoridades- es muy importante. Las relaciones de amistad; las muestras de preocupación de los maestros o del director ante problemas de alguna familia, de los miembros de la comunidad, de la comunidad como un todo; la manera como los maestros y el director reciben a los padres de familia cuando van a la escuela, y como responden a sus dudas o inquietudes; las visitas personales de los maestros a las casas de sus alumnos; la interacción extra-aula entre maestros y alumnos, todos estos detalles de la cotidianeidad de la vida escolar le dan a la escuela una presencia importante y específica en la comunidad.

La escuela forma parte vital de la comunidad. Una comunidad que cuenta con escuela no puede ya entenderse a sí misma sin ella. Pero no cabe duda que son las escuelas que se encuentran

más estrechamente vinculadas con la comunidad las que mejores resultados de aprendizaje logran entre sus alumnos.

Hay que considerar, si embargo, que así como la escuela está en la comunidad, la comunidad también está en la escuela. A pesar de que en todas las escuelas de un determinado país los programas son iguales, de que los libros de texto son los mismos o parecidos, de que los maestros tienen una formación similar y son parte del mismo gremio, de que todas las escuelas del país se rigen por normas comunes, cada escuela es distinta, cada escuela tiene su propia identidad.

Es natural que así sea, porque la comunidad “se mete” en la escuela. Esto sucede a través de varias vías, pero la más importante de todas son los propios alumnos. Los alumnos, que son educados ante todo por su propia familia, por sus parientes, por su vida en la comunidad, traen consigo la cultura comunitaria a la escuela. Sus formas de hablar, sus juegos, la manera de relacionarse con sus compañeros y con sus mayores, están presentes todos los días en la escuela. La vida cotidiana de los alumnos, el trabajo de sus padres y madres, su propia participación en la vida productiva y cotidiana del hogar y de la comunidad, son los referentes principales contra los cuales confrontan los nuevos conocimientos que adquieren en la escuela y en los que los aplican cuando están fuera de ella.

Los alumnos también traen consigo los problemas de la comunidad y de las familias. Cuando no hay suficiente que comer en casa, o cuando sufren enfermedades, su aprovechamiento lo resiente. Los niños que tienen problemas de integración familiar no dejan esos problemas cuando entran al salón de clases: los traen consigo. Ustedes, maestros, sabrán que cuando hay conflictos en la comunidad, estos conflictos se manifiestan también en la escuela, a través de los alumnos.

Los padres de familia también se manifiestan de formas muy importantes en la escuela, e imprimen a cada escuela un sello especial. Ellos tienen expectativas respecto de la escuela; tienen una concepción de cómo debe funcionar una escuela; tienen sus propias exigencias respecto a lo que deben aprender sus hijos. Tienen también una idea, comunitaria, cultural, de lo que significa la relación entre el maestro y los alumnos: de cómo deben ser tratados los alumnos en el aula, de cómo se les debe enseñar, de cómo debe guardarse la disciplina. Estas expectativas se convierten en exigencias, en demandas, cuando las cosas no marchan como ellos desean, o cuando la escuela no opera de acuerdo con sus concepciones. De manera muy importante, expectativas, demandas y exigencias de los padres de familia se hacen presentes en la escuela para que la escuela sea de una determinada forma, para que opere de una determinada manera. Cuando la comunidad en la que se trabaja está bien organizada, cuando sus organizaciones operan, cuando la Sociedad de Padres de Familia es un organismo vivo, estas exigencias se presentan en forma comunitaria y adquieren con ello una fuerza muy grande.

Algunas ideas sobre cómo propiciar la participación de los padres de familia y de la comunidad

A continuación presentamos algunas ideas de cómo ir involucrando a los padres en la escuela y en el trabajo escolar de sus hijos.

1. Nuestro trabajo desde el aula

Es en nuestro trabajo cotidiano, dentro del aula, donde más podemos hacer para relacionar la escuela con la comunidad. Para ello, una de las sugerencias más importantes consiste en dejar que la comunidad entre al aula. He aquí algunas pistas más concretas:

- Aprovechar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de nuestros alumnos. Como ya señalamos, los alumnos llegan a la escuela, desde su primer día, con conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquiridos en su familia y en su comunidad. Estos se pueden convertir en punto de partida y/o en punto de llegada de muchos de los contenidos que debemos ir cubriendo día con día. Así, antes de introducir un nuevo tema, conviene discutir con los alumnos: lo que ya saben del mismo; la importancia que puede tener el tema en su vida cotidiana en la comunidad; cómo se relaciona el tema con aspectos de la vida comunitaria. Si esto se hace de manera sistemática, el maestro no sólo logrará contar con una motivación mayor por parte de los alumnos, sino que obtendrá de ellos valiosos elementos para ejemplificar y relacionar el tema en cuestión con situaciones cercanas y conocidas por los alumnos, y ligadas a sus propios intereses. Por otra parte, conviene tomar todos estos elementos en cuenta para procurar que, al llegar a los niveles de aplicación de los nuevos conocimientos o habilidades, se procure hacerlo sobre estas realidades que son cercanas a los alumnos.

- Involucrar a los padres de familia, a los demás miembros, y/o a personas de la comunidad, en las tareas escolares de los hijos. Se nos puede ocurrir un conjunto de tareas que involucren a los diversos miembros de la familia y de la comunidad. Algunas de las que se les ocurrieron a maestros que participaron en una experiencia de fortalecimiento de los vínculos escuela-comunidad nos pueden dar ideas: escribir una carta conjunta, de toda la familia, a algún familiar que se encuentre fuera; calcular el presupuesto semanal o mensual de ingresos y gastos de la familia; entrevistar a alguna autoridad comunitaria sobre determinado hecho histórico de la comunidad; reconstruir la historia de enfermedades de los niños de la familia y la forma como fueron atendidos. Estos ejercicios no solamente cumplen con la función de darle un sentido vivo al aprendizaje escolar, sino que permiten dar a

conocer a los padres de familia el tipo de cosas que ya saben hacer sus hijos. Ello mismo genera una dinámica en la que después son los propios padres los que piden apoyo a sus hijos en cuestiones en las que los niños aplican los conocimientos adquiridos en la escuela. Como es evidente, todo lo anterior refuerza el aprendizaje escolar.

- Hacer participar a personas de la comunidad en la impartición de clases específicas. Las experiencias en este sentido son también muy motivadoras, pues los miembros de la comunidad en general están muy dispuestos a participar, e inclusive se sienten halagados. Las personas-recurso de la comunidad pueden ser, en este sentido, muy valiosas: el carpintero puede dar una clase o una serie de clases para el área de educación artística; la señora que vende en la miscelánea puede dar una clase de cómo administra su pequeño negocio; los padres de familia que han salido de la comunidad pueden llegar a comentar sus experiencias sobre la vida en la ciudad o en otro país. En una experiencia reciente llevada a cabo en una comunidad campesina, se invitó a algunos padres de familia para que, en una clase de sexto grado sobre cálculo de porcentajes e intereses simples y compuestos, plantearan la situación de su crédito con el banco, con objeto de que los alumnos se involucraran en la solución de problemas reales de su comunidad. Este tipo de ejercicios, además de asegurar que los alumnos se enfrenten con sus conocimientos y habilidades a los problemas presentes en su comunidad, acerca a la comunidad a la escuela y descubre aspectos de posible apoyo por parte de los miembros de la comunidad, antes insospechados.

Ahora bien, dar seguimiento cercano a nuestros alumnos dentro del aula nos podrá indicar los apoyos específicos que debemos ofrecer o solicitar a sus padres de familia, en función de los problemas de cada uno de ellos. No es necesario decir que hay que estar atentos a los problemas de carácter físico (visuales

y auditivos), sino también, de manera muy especial, a los problemas de carácter emocional. Los niños que presentan estos problemas deben sentirse aceptados y respetados por el maestro y por el grupo, deben participar activamente de las actividades dentro y fuera del aula, y es conveniente estimularlos para que incrementen su confianza en sí mismos. De la misma manera, es conveniente cuidar los problemas de lenguaje, evitando que los compañeros ridiculicen a estos niños y ayudándoles a ir mejorando gradualmente su dicción. Los problemas de aprendizaje de contenidos y habilidades específicos hay que atenderlos dándonos el tiempo de recorrer nuevamente la trayectoria del aprendizaje para descubrir a partir de qué momento del proceso comienza el problema.

Es importante que parte del tiempo de aula se destine a que los alumnos trabajen por cuenta propia -a nivel individual y grupal-. Al hacer esto se debe utilizar trabajo organizado y guías de estudio, de manera que los alumnos puedan avanzar y evaluar su propio progreso. Así, tendremos, como maestros, el tiempo necesario para prestar la atención individual que necesitan los alumnos en situación de rezago, tanto con objeto de diagnosticar sus problemas, como para poner lo que esté de nuestra parte para irlos solucionando. Ello mismo nos servirá para saber qué apoyo solicitar de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad.

2. La creación de un ambiente familiar propicio al aprendizaje

Ya mencionamos, y todos sabemos, que existen una serie de factores de la vida cotidiana de la familia que afectan el trabajo académico de los alumnos. Por ello, es importante llevar a cabo un trabajo de orientación con los padres, de manera tal que en la familia vayan existiendo situaciones cada vez más propicias al proceso de aprendizaje de los alumnos. Algunos de los elementos de esta realidad que conviene mencionar, con objeto de atenderlos

en la medida en que existan como problemas dentro de nuestra comunidad, son los siguientes:

- o **Nutrición.** Una buena nutrición no está dada sólo en función de la cantidad de alimentos, sino de la calidad de los mismos. Y una buena dieta balanceada no implica necesariamente mayores gastos de los que de hecho ya efectúan la mayoría de las familias de nuestras comunidades. Es importante que los padres de familia conozcan las consecuencias de una alimentación deficiente, así como las propiedades de los alimentos que se consumen en la comunidad y que se pueden conseguir fácilmente y a bajo costo. La orientación en la elaboración de dietas balanceadas puede ser, en este sentido, de gran utilidad tanto en el corto como en el largo plazo.
- o **Higiene.** No es necesario recordar a los maestros la relación entre una mala higiene y las enfermedades. Sin embargo, sí conviene, si en nuestra comunidad se presenta este problema, que los padres puedan llegar a establecer la relación causa-efecto que existe entre una mala higiene y los problemas de salud, sobre todo de naturaleza gastrointestinal. Conociendo las prácticas higiénicas en la comunidad, podremos establecer la relación causal entre éstas y las enfermedades más frecuentes en los niños y en los adultos.
- o **Salud.** Las orientaciones en torno a los problemas de salud deben hacer énfasis en la prevención de enfermedades más que su curación. Buena parte de esto se logra con buenas prácticas higiénicas y alimentarias. Además, conviene que los padres comprendan la importancia de las vacunas y conozcan algo de primeros auxilios, así como las principales señales de alarma en las enfermedades más comunes en la comunidad.
- o **Conocimiento de las etapas de desarrollo del niño y sus requerimientos.** Es importante que los padres de familia comprendan cómo se va desarrollando el niño y cuáles son

sus necesidades en cada una de las etapas del desarrollo. Es de especial importancia que comprendan la necesidad de afecto y cariño que tienen los niños de todas las edades, así como su necesidad de comunicación, verbal y no verbal, intensa y frecuente, con ambos padres. De la misma manera, es conveniente ilustrar a los padres sobre cuestiones relacionadas con la atención, el interés y la preparación previa para la lectoescritura. Es particularmente importante que los padres de los niños de primero y segundo grados les narren cuentos y les lean en voz alta, canten con ellos y se interesen realmente por su trabajo en la escuela.

- o Conocimiento de la importancia de un ambiente familiar estable y afectuoso para el buen desarrollo de los niños. Conviene que los padres comprendan las consecuencias que tienen sobre los niños el alcoholismo, los pleitos, la violencia verbal y física en el seno de la familia. Es importante que comprendan los requerimientos de atención especial que tiene un niño cuyo padre o madre faltan en forma temporal o definitiva.
- o Los apoyos familiares al trabajo escolar de los niños. Por último, conviene establecer con los padres formas cotidianas de comunicación para que conozcan las tareas que se dejan a los hijos y lo que se espera que hagan mientras están en casa. La necesidad de que los padres se ocupen de destinar un tiempo y un espacio en la rutina de cada día para que los niños cumplan con sus tareas escolares al llegar de la escuela debe ser asumida conscientemente por ellos. Basta con destinar media hora, o cuando mucho una hora en el transcurso de la tarde, para que los hijos refuercen el aprendizaje en el aula con el trabajo personal en su casa. De la misma manera, los requerimientos de espacio son sencillos: un lugar despejado en una mesa con suficiente iluminación, teniendo a mano los instrumentos necesarios para el trabajo en cuestión, con la televisión apagada, es suficiente.

Todo lo anterior se puede ir logrando si destinamos una hora cada mes a tener reuniones con los padres de familia de los niños a nuestro cargo. Los temas anteriores se pueden ir abordando de forma breve y sencilla, procurando que los padres participen y que se vayan de cada reunión con acuerdos sobre aspectos específicos en los que pueden mejorar el ambiente familiar para irlo haciendo más propicio al aprendizaje. No nos debe preocupar el tiempo que le restamos al trabajo en el aula por trabajar una hora al mes con los padres: las múltiples experiencias al respecto son elocuentes en mostrar que lo que se logra gracias a su apoyo es mucho más de lo que se puede avanzar en el programa escolar en esa hora mensual que invertimos en este tipo de actividades.

Estas reuniones mensuales con los padres pueden ser aprovechadas también para explicar, en términos sencillos y breves, el programa que se cubrirá durante el mes siguiente, de manera que los padres sepan en qué deben estar avanzando sus hijos. En estas reuniones es importante informar a los padres, en forma personal (oralmente o por escrito), de los avances del alumno durante el mes anterior y de los aspectos en los que requiere de especial apoyo.

Si hacemos lo anterior, el apoyo de los padres no solamente se irá haciendo evidente en el progreso en el aprendizaje de nuestros alumnos, sino que estaremos contribuyendo a crear una cultura comunitaria de participación de los padres en el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos, que allanará el camino para los maestros que nos sucedan en la escuela de la comunidad en años futuros.

3. El apoyo especial de los padres a los alumnos rezagados y lo a los que presentan problemas especiales de aprendizaje.

Aunque el trabajo que acabamos de detallar para realizar con los padres de familia de los alumnos a nuestro cargo sin duda redundará en un mejor aprendizaje de los alumnos en general, siempre habrá

un grupo de padres de familia que no acuda a nuestros llamados, que no asista a las reuniones, que no esté al pendiente del trabajo en la escuela. Muchas veces, estos son los padres de los niños que presentan mayores problemas de rezago escolar. A menudo también son los niños que más faltan, que llegan tarde, que más se enferman. Como es evidente, ello no es casualidad, y estos niños son los que requieren de una mayor atención y apoyo. También es claro que, incluso proporcionándoles atención especial, será muy difícil para nosotros solos, como maestros, sacarlos adelante. Sabemos que es indispensable que los padres, u otros miembros de la comunidad, los apoyen también.

Las visitas domiciliarias son el mecanismo principal para obtener el apoyo de los padres de niños rezagados o que presentan problemas especiales de aprendizaje. La experiencia en trabajos de esta naturaleza nos da bases para sugerir que, en la primera de estas visitas, se explique a los padres lo que se espera alcanzar con su apoyo a lo largo del año escolar. Hay que motivarlos para que tomen el trabajo con entusiasmo, explicándoles que los niños aprenden en todas partes: en su casa, en la comunidad, con sus compañeros. Hay que dialogar con ellos acerca de la importancia de que ayuden a sus hijos a aprender más y mejor y de lograr que hogar y escuela unan esfuerzos para que sus hijos obtengan una educación de mejor calidad y mas útil para su vida actual y futura. Hay que ayudarlos a convencerse de que ellos son capaces de brindar apoyo a sus hijos y de que poseen conocimientos y experiencias muy valiosas; de que hay muchas cosas que los maestros no saben y ellos sí, y de que son ellos, por ser quienes mejor conocen y más cariño tienen a sus hijos, los más indicados para ayudarlos.

4. Otros aspectos en los que pueden establecerse relaciones entre la escuela y la comunidad.

En algunas comunidades, los maestros han tenido la idea de organizar a los jóvenes para que por las tardes apoyen a los

alumnos de la escuela primaria en actividades de diversos tipos. De esta forma, se ha logrado que estos jóvenes, egresados de primaria y de secundaria, apoyen en la realización de las tareas escolares, e incluso -orientados por los maestros- ayuden a los alumnos que presentan situación de rezago o problemas especiales de aprendizaje. De la misma manera, los jóvenes han sido capaces de organizar creativamente grupos de teatro, música, servicio comunitario y un sinnúmero de actividades educativas extraescolares con los niños más pequeños. Esta es una forma de ir creando una comunidad educativa, en la que se aprovecha y fortalece el potencial educativo de la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad.

No hay que perder de vista la importancia de asegurar la participación de los padres y de otros elementos de la comunidad en los eventos recreativos y culturales de la escuela. Se podría promover la organización de grupos de padres que, con sus hijos, tengan a su cargo la presentación de números especiales. El maestro puede también sugerir a los padres que participen en la elaboración de materiales didácticos y juguetes, tanto para la casa como para la escuela.

Es altamente recomendable que las actividades anteriores no sean desarrolladas por un maestro solamente, sino por la escuela como institución, de manera que sea posible apoyarnos mutuamente como equipo docente, planear actividades de conjunto y evaluar los avances en forma periódica.

El Consejo Técnico es el espacio idóneo para llevar a cabo estas actividades. Conviene que el tema “relación escuela-comunidad” se encuentre en la agenda de todas las reuniones de este consejo. El consejo podrá plantearse la vinculación escuela-comunidad que rebasa el espacio del aula. Así, por ejemplo, podrá estar atento a problemas de cobertura y abandono escolar y concertar formas de combatirlos con la Asociación de Padres de Familia.

Las reuniones de la Asociación de Padres de Familia deben representar el espacio donde se informe de este conjunto de actividades, donde se revisen y evalúen, y donde se planteen y resuelvan los problemas que afectan a la escuela como un todo. Pero en la medida en que los padres sientan que tienen una participación cercana en torno al aprendizaje de sus hijos, que es su primer interés, su participación en los problemas globales de la escuela será mucho más sencilla de lograr.

La participación de la comunidad se traduce en mejor aprendizaje

Lo que aquí hemos planteado puede parecer, en principio, una carga de trabajo adicional que los maestros difícilmente pueden incorporar a su ya pesado itinerario. No negamos que lo que aquí hemos señalado requiere de trabajo adicional y supone diversificar las actividades de por sí ya variadas del maestro. Sin embargo, las experiencias de vinculación escuela-comunidad han demostrado que, en poco tiempo, los esfuerzos en este sentido comienzan a rendir sus frutos en el sentido de facilitar la realización del trabajo propiamente académico. Por otra parte, todas estas actividades contribuyen a establecer un clima comunitario cordial y de colaboración que no sólo evita los innecesarios desgastes, sino que estimula a los participantes. Por último, y quizás más importante, el maestro obtendrá satisfacciones por atender en forma integral el proceso de aprendizaje de sus alumnos, quienes irán manifestando avances palpables en la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Nos parece que dichas satisfacciones bien valen la pena.

El proceso de búsqueda permanente de mayor calidad del aprendizaje entre nuestros alumnos se verá fortalecido en la medida en que en ello involucremos a todos los que comparten ese mismo objetivo.

Para resumir las ideas más importantes de este capítulo:

La mejor forma de tomar en cuenta al beneficiario es hacerlo participar en el proceso. Si los padres de familia y la comunidad son beneficiarios del quehacer de la escuela, es importante lograr su mayor participación.

Debemos potenciar los vínculos que existen en todo plantel entre la escuela y la comunidad, y entre los docentes y los padres de familia.

El aula es un excelente punto de partida para comenzar a propiciar la participación de los padres. El maestro puede hacerlo tomando en cuenta la realidad comunitaria en el aula; logrando que los padres participen en la creación de ambientes más propicios al aprendizaje; dialogando con las familias de los alumnos que tienen problemas especiales de aprendizaje, y encontrando maneras de que la comunidad se vuelva maestra.

La experiencia ha demostrado que los esfuerzos por lograr una mayor participación de padres y comunidad se traducen en mejores niveles de aprendizaje de los alumnos. Aprenden los padres, y nosotros, como maestros, nos enriquecemos.

CAPÍTULO X

ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA CALIDAD

En este capítulo nos vamos a referir a algunas cosas que implican, y que nos implican en un movimiento hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Algunas de ellas ya las hemos venido mencionando a lo largo del texto. Fundamentalmente, hemos visto cómo la calidad tiene implicaciones de cambio cultural profundo en la organización; este cambio requiere en quienes nos comprometemos con un proceso de esta naturaleza la vivencia congruente y constante de valores y actitudes renovados. Hemos analizado también cómo un movimiento hacia la calidad requiere de un esfuerzo sostenido de todas las personas involucradas. Comentamos con bastante detalle cómo un movimiento hacia la calidad exige un trabajo en equipo. Dedicamos un capítulo a analizar el nuevo rol del director, como gestor de un movimiento hacia la calidad. Tratamos con detalle cómo todo esto reditúa en un desarrollo integral de las personas que participamos como actores del proceso.

Vamos a hacer referencia aquí de nuevo a algunas de estas implicaciones, haciendo énfasis en aquellas que han sido menos tratadas hasta ahora.

La calidad implica crítica y autocrítica

Hemos visto cómo la complacencia es el peor enemigo de la calidad. Hemos analizado por qué el punto de partida de todo proceso de mejoramiento de la calidad es la insatisfacción con un estado de cosas. Señalamos que uno de los aspectos claves de la filosofía de la calidad está en el convencimiento de que las personas tenemos un impulso hacia el mejoramiento continuo.

Todo esto nos puede parecer muy bueno en teoría. Pero en la práctica cotidiana del mejoramiento, nos exige actitudes que en la práctica tradicional de nuestras escuelas no están siempre presentes. Nos exige perder el miedo a decir lo que pensamos. En muchas ocasiones, decir lo que pensamos crea problemas. Es muy probable que, al hacerlo, incomodemos a otros. Cuando estos otros pueden tomar represalias, porque están en posición de autoridad, en muchas ocasiones el miedo nos paraliza. Pero aunque no puedan tomar represalias desde la autoridad, a veces decir lo que pensamos nos distancia de nuestros compañeros de trabajo, o nos ocasiona problemas de relación, que preferimos evitar. Sin embargo, un proceso de mejoramiento de la calidad se fundamenta justamente en el hecho de que hay cosas que no nos parecen. La crítica es parte constitutiva del mejoramiento de la calidad. La condición es que la crítica genere sugerencias, sea creativa y constructiva, y conduzca a que todos mejoremos.

La contraparte de la necesidad de expresar lo que pensamos es la apertura para reconocer nuestros errores. Es decir, los otros también tendrán que perder el miedo a decir lo que piensan, y en ocasiones harán críticas a nuestro quehacer. Hay que reconocer que las críticas son necesarias para mejorar nuestro desempeño. En nuestra sociedad, rara vez podemos tener la oportunidad de vernos como nos ven los demás. La crítica constructiva de los otros es una fuente privilegiada de automejoramiento. Nadie puede dar lo mejor de sí a menos que se sienta seguro. Hay que admitir con sinceridad cualesquiera errores o fallas en el trabajo, porque eso

forma parte de reconocer que hay problemas. El mejoramiento es imposible sin la facultad de admitir los errores propios.

Para que realmente pueda darse un proceso de crítica y autocrítica, en un ambiente de libertad, es necesario que esto se trate abiertamente en las reuniones de equipo al iniciar un proceso de mejoramiento de la calidad. Es difícil aprender a criticar y a autocriticarse. Pero es posible si uno se lo propone, y si el grupo lo apoya. En la convivencia humana es necesario no sólo dirigirse a hablar con los otros, sino dejarse interpelar y recibir las críticas que los demás nos dirijan. Esto debe ser entendido así por todos los que participamos en el proceso.

La calidad implica valorar la diversidad

No se trata de que todos pensemos igual, ni de que todos veamos las cosas de la misma manera. Por el contrario, la pluralidad de puntos de vista es lo que enriquece la posibilidad de encontrar soluciones. El reconocimiento de que esto es así, genera a su vez dos exigencias: la primera es la de un ambiente de libertad en el que uno sienta que puede expresarse tal como es; la segunda es una actitud de respeto a las opiniones y visiones de los otros.

En un proceso de mejoramiento de la calidad, todos formamos parte de una misma empresa. Llegaremos a construir una identidad de la escuela en la que trabajamos. Pero esa identidad no puede estar construida sobre la base de igualar lo que todos pensamos. No estaremos unidos porque seamos iguales. Por el contrario, seremos algo distinto justamente por nuestra capacidad de construir una unidad a partir de las diferencias.

La calidad implica consensos

Si aceptamos y respetamos las diferencias, tendremos la posibilidad de llegar a consensos mucho más profundos. Llegar al consenso entre personas que piensan igual no es nada difícil. Basta proponer algo que todos compartan para que todos digan sí, sin la necesidad de analizar lo que se propone y de discutirlo a fondo. Llegar al consenso entre personas que piensan diferente, en cambio, significa que tenemos que analizar el problema a fondo, discutir sus implicaciones y sus causas, proponer soluciones diversas, defender y argumentar sus implicaciones. El consenso que se logra después de un proceso así supone que todos han llegado a un convencimiento profundo de que lo que se decide grupalmente es la mejor opción.

El consenso es necesario en un proceso de mejoramiento de la calidad. Llegar a él, sin perder el respeto a nuestra diversidad, puede resultar arduo e, inclusive, conflictivo. Pero tenemos que reconocer que la voluntad colectiva que surge de la diversidad es mucho más vital y profunda que cualquier otra.

La calidad implica relevancia

Nos hemos referido en múltiples ocasiones al postulado fundamental de la filosofía de la calidad: lo más importante son los beneficiarios, y todo lo que hacemos tiene como punto de referencia la satisfacción de sus necesidades. Pero justamente por la importancia que tiene este postulado básico de la filosofía de la calidad nos parece importante hacer una referencia adicional a este punto.

El beneficiario es la referencia obligada de todo proceso de mejoramiento de la calidad. Es lo que motiva el plan. El plan, además, está concebido a partir de las ideas sobre cómo atenderlo mejor. Sin embargo, en el quehacer educativo cotidiano, y en

lo que nos corresponde a todos nosotros como docentes, este postulado fundamental se traduce en la palabra *relevancia*.

El acceso a la educación significa acceso a conocimientos socialmente significativos. (CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO, 1992).

Algunos estudios son muy claros en señalar que la falta de relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela explican buena parte de su falta de calidad. Existe inclusive el temor de que la educación básica se haya convertido en un ritual no relacionado con la vida del alumno o de la sociedad en la que vive.

Sin embargo, la relevancia no se puede entender como la entrega de un conjunto de datos “relevantes” a los alumnos, en el sentido de que dichos datos sean cercanos a lo que ellos experimentan en su vida cotidiana fuera de la escuela. Lo verdaderamente relevante es la habilidad para comprender la lengua escrita y para expresarse por escrito, para razonar, para resolver problemas, para analizar, para evaluar opciones y allegarse información. Esto implica poner un énfasis mayor sobre las habilidades que sobre los conocimientos. Las habilidades, sin embargo, sí pueden desarrollarse a partir de contenidos que privilegien aquello en que los alumnos se interesan de manera especial. Si hacemos esto, estaremos tomando al beneficiario como centro y referencia de nuestro trabajo profesional en nuestro quehacer cotidiano.

La calidad implica justicia

Hemos insistido en varias ocasiones sobre el hecho de que la filosofía de la calidad le da mucha más importancia a disminuir las variaciones que a obtener mejores promedios. Si traducimos este precepto a la educación -muy especialmente cuando hablamos de educación básica, que es un derecho humano fundamental-, esto

significa que la calidad se preocupa más por la justicia que por la igualdad.

Igualdad es ofrecer lo mismo a todos. Justicia es dar más a los que tienen menos. En nuestra práctica docente cotidiana, esto significa que no nos podemos conformar con dar una clase, esperando que los alumnos la aprovechen de acuerdo con sus capacidades que, como ya indicábamos, son diferentes. Es necesario buscar permanentemente la manera en que todos los alumnos, independientemente de sus características, alcancen los objetivos que nos hemos trazado. Esto no significa que debemos impedir que los alumnos mejor dotados o más aventajados superen estos logros pretendidos. Lo que no podemos permitir es que los alumnos que por alguna razón tienen dificultades especiales no los alcancen.

La calidad nos exige creer en nuestros alumnos

La filosofía de la calidad cree en las personas y en ellas invierte sus mayores esfuerzos. Nosotros, como causantes de la calidad, tenemos la exigencia de creer en nuestros alumnos.

Hemos descubierto en investigaciones recientes que los niños aprenden más cuando los maestros creen más en ellos. Es común encontrarnos posturas derrotistas, sobre todo cuando trabajamos con poblaciones en situación de pobreza. Tendemos entonces a reducir nuestras exigencias sobre los alumnos y sobre nosotros mismos; a conformarnos con poco; a enseñar con la esperanza de que, al menos a algunos, algo les sirva.

Crear en los alumnos significa apostar a que son capaces de aprender como aprenden los mejores alumnos del país; a que serán capaces de continuar sus estudios a niveles medios y aún superiores con éxito; a que, si no tienen oportunidades de continuar estudiando, serán capaces de enfrentar exitosamente su vida

actual y futura; a que son capaces de superar los obstáculos y los problemas que vamos descubriendo en su proceso de aprendizaje. Significa reconocer que eso requiere de nuestro apoyo, pero también, de manera muy importante, del apoyo de la familia y, en forma indirecta, del de la comunidad.

Es importante recordar lo que ya dijimos antes: en este objetivo de lograr un buen aprendizaje, tenemos aliados importantes: los padres y la comunidad. Ellos tienen ese mismo objetivo, aun cuando a menudo lo manifiesten de otras formas. Las experiencias que existen sobre los intentos por orientar el apoyo deseado hacia sus hijos y hacia la escuela nos permiten afirmar que padres y comunidad están siempre dispuestos a hacer lo que esté en sus manos para lograr mejor este objetivo común.

La calidad se comparte

En el caso de las empresas que producen bienes y servicios para ganar mercados y mejorar sus utilidades, los movimientos hacia la calidad no son algo que se comparta, porque entre ellas la regla del juego es la competencia. Pero cuando hablamos de educación, y más todavía cuando hablamos de educación básica, el mejoramiento de la calidad no es para que nuestra escuela sea la única buena, sino para que todas sean mejores.

Lo anterior significa que tenemos la obligación de compartir con nuestros colegas maestros, y con nuestros superiores y autoridades educativas, nuestros logros y las formas en que los hemos obtenido. En educación, la verdadera medida de la calidad se encuentra en la extensión del movimiento a otras escuelas de la región, a otras regiones, al sistema educativo como un todo. Si logramos esto, estaremos propiciando una transformación del sistema educativo que, en lugar de hacerse de arriba hacia abajo, desde la planificación educativa tradicional, estará siendo impulsada desde la base hacia la cúspide.

Para resumir las ideas más importantes de este capítulo:

Una implicación más de la calidad es que tenemos que aprender a criticar y a hacer sugerencias, a abrirnos a las críticas de los demás y a intentar poner en práctica las ideas de otros.

Otra implicación de la calidad es que nos enriqueceremos más cuanto más entendamos que somos diferentes unos de otros, y respetemos y aprovechemos estas diferencias.

El consenso es requisito de un movimiento hacia la calidad: tenemos que estar todos de acuerdo en que lo que nos proponemos hacer es bueno y posible.

No estamos buscando verdaderamente la calidad si no nos preocupamos todos los días, desde nuestro quehacer docente, por ofrecer aprendizajes relevantes a nuestros alumnos. En eso se traduce, para el caso del trabajo en el aula, tener como referencia a nuestros beneficiarios.

Tampoco estamos obteniendo calidad verdadera si no nos preocupamos en forma continua y cotidiana por la justicia, que significa dar más a los que tienen menos. Nuestra meta debe ser que ningún alumno aprenda por debajo de los objetivos que nos hemos trazado.

Una actitud fundamental exigida por un movimiento hacia la mejor calidad educativa es la de creer en nuestros alumnos. En general, ellos nos darán la razón.

Tenemos la obligación de compartir y de difundir nuestros logros y nuestra forma de alcanzarlos con nuestros colegas de otras escuelas y con las autoridades educativas. Sólo así, desde la base, podrá irse extendiendo un movimiento hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.

CONCLUSIÓN

LA CALIDAD ES ASUNTO DE RENDIR CUENTAS

Hemos llegado al final de este libro habiendo pretendido introducir a nuestros lectores, directores y maestros, a una metodología que creemos permite vislumbrar un gran salto hacia adelante en materia de calidad de la educación básica, a partir del mejoramiento de la calidad desde cada plantel y su planta docente.

Queremos ahora compartir la reflexión con ustedes, directores y maestros, de cómo, en lo que hemos venido diciendo, hemos estado hablando de la necesidad que tenemos -como sistema educativo, como escuela y como maestros- de rendir cuentas ante nuestros beneficiarios sobre la forma en que trabajamos y sobre los resultados de nuestro trabajo.

En el quehacer tradicional de las escuelas de nuestros países, maestros y directores se mueven entre la necesidad de mostrar los resultados de su trabajo, de rendir cuentas, a dos tipos de “clientelas”. Por un lado, está el propio sistema educativo, a través de sus autoridades, desde las más inmediatas (director, supervisor) hasta las más lejanas. Por otro lado, se encuentran nuestros alumnos, sus padres y la comunidad en la que laboramos. Todos hemos experimentado directamente las dos fuentes de exigencias: las que vienen de arriba y las que vienen de abajo. La pregunta de

fondo ante esta realidad, entonces, es: ¿a cuál de las dos fuentes de exigencias le damos más importancia?

En general podemos decir que hay una tendencia muy clara y muy explicable, aunque no por ello correcta, a considerar de manera fundamental las presiones que nos vienen de parte del sistema educativo, descuidando a veces la atención sobre nuestros alumnos, sus padres y la comunidad, quienes a menudo no se encuentran en capacidad de plantear sus exigencias en este sentido. Por desgracia, estas presiones que nos vienen de parte del sistema educativo no siempre tienen que ver con la calidad de los aprendizajes que estamos logrando. Si pensamos las cosas a fondo, podremos fácilmente reconocer que la razón de ser del docente y de la escuela es la comunidad a la que sirven y, en forma directa, los alumnos a quienes atienden. No en balde omitimos mencionar al propio sistema educativo cuando hablamos de beneficiarios de la escuela.

Si cumplimos con los alumnos y con sus padres, seguramente cumpliremos también con las exigencias del sistema educativo. Pero lo contrario no necesariamente es cierto. Podemos seguir el programa al pie de la letra, estar al día en el calendario de lecciones, llenar todas las formas de concentrado de calificaciones, altas y bajas, que el sistema nos exige y, al mismo tiempo estar descuidando el aprendizaje real entre nuestros alumnos. Es natural que, si estamos más preocupados por cumplir con el sistema que con nuestros alumnos, nos interese poco vincularnos con los padres de familia y con la comunidad.

En cambio, si nos centramos en nuestros alumnos y nos preocupamos por su aprendizaje, inmediatamente reconoceremos la importancia de relacionarnos en forma estrecha con los padres de familia, y estaremos de acuerdo en que la comunidad puede apoyar al mejor logro de los objetivos propuestos.

Nuestra obligación es rendir cuentas de los resultados de nuestro trabajo a nuestros beneficiarios; a todos ellos: alumnos, padres, empleadores, escuelas de niveles subsecuentes y, en último término, a la comunidad más amplia. No podemos esperar a que nos pidan cuentas para rendirlas, porque esto es lo que hemos estado haciendo durante mucho tiempo, y ello no ha conducido a la calidad. Debemos rendir esas cuentas. Al hacerlo, estaremos mejorando también las capacidades de nuestros beneficiarios para exigirlos. La exigencia es el motor principal de la calidad. Desde luego, también tenemos que rendirle cuentas al sistema educativo, a través de sus autoridades. Pero no habrá problema. Si satisfacemos a nuestros verdaderos beneficiarios, estaremos cumpliendo con el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, Manzoor. "Quality and Relevance: Concept and Practice." *The Forum for Advancing Basic Education and Literacy*. Vol. I, Núm. 3 (enero) 1992.
- Arai, Joji. "Perspectivas de la calidad total en el mundo". *Calidad Total, Casos*, No. 4. México: FUNDAMECA, 1990.
- Carron, Gabriel y Ta Gnoc Chou. *The Improvement of the Quality of Primary Education Services*. Paris: IPEE-UNESCO, mimeo, 1992.
- CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO, 1992.
- Deming, W Edwards. *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos, 1989.
- FUNDAMECA. "Memorias del 11 Congreso Internacional de Calidad Total", en *Calidad total, monografías*, Núms. 6 y 7. México: FUNDAMECA, 1991.
- González E., Teodoro. "El sistema ITESM", en *Calidad total, casos*, Núm. 4. México: FUNDAMECA, 1990.
- Grayson, Jackson. "El reto de la calidad total en los años 90", en *Calidad total, casos*, Núm. 4. México: FUNDAMECA, 1990.
- Imai, Masaaki. *Kaizen: El reto de la ventaja competitiva japonesa*. México: Compañía Editorial Continental, 1989.
- Schmelkes, Sylvia, et al. *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla*. México: Centro de Estudios Educativos, mimeo, 1992.
- Van Ham, Kees. "La administración para la calidad: el enfoque europeo". *Calidad total, casos*, Núm. 4. México: FUNDAMECA, 1990.

