

## REQUISITOS DE CALIDAD Y NIVELES DE CONSENSO<sup>1</sup>

Luis Aguilar Hernández.

Dpto. Didáctica y Organización Escolar de Valencia

### RESUMEN

Esta comunicación es una reflexión sobre la calidad de la enseñanza y la relación entre calidad y los indicadores y requisitos de la misma. Mostramos además la existencia de, al menos, dos niveles de consenso en torno a la calidad que se han convertido en incuestionables. Afirmamos que esa relación debe ser explicada mediante la explicitación en los centros de concepciones de la escolaridad como propuestas de calidad. Consideramos también las implicaciones de tal afirmación para la calidad de la enseñanza universitaria.

### ABSTRACT

This paper deals with quality of teaching and the relationship between quality and both its indicators and requirements. Moreover we show there are at least two levels of consensus about quality which have become unquestioned. That relationship, as we argue, needs to be explained by means of institutional explicit conceptions of schooling as proposals of quality. We also consider the consequences of this assertion to quality in Higher Education.

### I. INTRODUCCIÓN

Uno de los debates recurrentes en el campo de la educación es sin duda alguna el de la calidad. El potencial de evocación del término y su capacidad para concitar las preocupaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa han situado a la calidad en el centro del debate en educación, y casi podríamos asegurar que es el tópico en torno al cual se articula prioritariamente aquél. No es, por otro lado, algo peculiar de nuestro contexto. Podemos afirmar, bien al contrario, que acerca de la calidad de las escuelas y sistemas educativos existe una preocupación generalizada, que adopta formas peculiares en función del carácter de las sociedades a que nos referimos: sociedades postindustriales, países en vías de desarrollo, etc. Nos interesa destacar aquí la relación existente entre calidad y los requisitos, factores o indicadores que habitualmente se utilizan para caracterizarla y/o medirla, ya que el debate suele articularse generalmente alrededor de éstos.

Hemos asistido meses atrás a una reedición de este debate en nuestro país con ocasión del anuncio de la alteración de los requisitos de calidad de los centros por parte del MEC. Cabe situar esta medida en el contexto de los postulados y políticas de corte neoliberal, conducentes en gran medida a la desarticulación progresiva de las políticas sociales características del estado del bienestar, y a la sujeción de los servicios públicos a los mecanismos de libre mercado, lo que Dubiel (1993) denomina procesos de *desregulación*. Por ello, no resulta descabellado ver en ciertas medidas relativas a la calidad los criterios del control del gasto público y responsabilidad -de acuerdo con las exigencias del *accountability* o rendición de cuentas- y, al tiempo, la mejora de las condiciones de maniobrabilidad de las empresas del sector privado. Porque, como afirma Kenway (1993: 189), "la derecha educativa no cree que toda la enseñanza está en crisis. Sus comentarios se refieren a las escuelas del gobierno, no a

---

<sup>1</sup> El contenido de esta comunicación es resultado de un proyecto de investigación (Beca F.P.I.) financiado por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

las privadas”. Con lo cual, como el propio autor señala, “los antagonismos de clase se revisten de un nuevo lenguaje de calidad educativa”.

Se produce, de este modo, la paradoja de que los sectores que tradicionalmente han enarbolado la bandera de la calidad reducen, una vez asumido el poder político, los requisitos de ésta. No es, en este sentido, aleatoria la coincidencia del descenso de los requisitos de calidad -aprobado en real decreto de 1991- con el aumento de la discrecionalidad de los centros concertados en la admisión de alumnos. Así se expresaba López Rupérez, director general del ministerio, en el Plan de Mejora Anual de los Centros Públicos (Comunidad Escolar, 25 de Septiembre de 1996):

“La evolución de las expectativas de las sociedades avanzadas con relación a los sistemas educativos se orienta, por una parte, en el sentido de una mayor libertad de los ciudadanos a la hora de elegir centro escolar para sus hijos y, por otra, en el de una mayor demanda de calidad respecto del servicio educativo que el Estado provee.

(...)Se hace necesario preparar al sector público de la educación para que sea capaz de asumir la nueva situación y, empleando los indudables recursos de que dispone, pueda desenvolverse con soltura dentro de ese espacio más abierto que se avecina”.

Estas demandas son mayores a medida que se progresa en el sistema educativo, de manera que la exigencia máxima se sitúa en el nivel universitario. Las sospechas, por así decirlo, se multiplican cuando hablamos de la calidad de instituciones con mayor grado de autonomía, como es el caso de las universidades.

Ese *espacio más abierto* al que aludía López Rupérez no es otro que el del mercado:

“Se acepta que las escuelas privadas son el paradigma de la mejor educación y se cree que su excelencia es consecuencia de la libre evolución de las fuerzas del mercado. El Estado sólo debe intervenir ayudando en el plano financiero, pero en lo demás debe dar libertad a las escuelas para continuar haciendo el trabajo que tan bien realizan”. (KENWAY, 1993: 196).

La vuelta a la actualidad o el resurgir del debate de la calidad puede estimular algunas reflexiones. Queremos destacar la existencia de un conjunto de asunciones respecto a la calidad que nos permite hablar de, al menos, dos niveles de consenso.

## 2. NIVELES DE CONSENSO EN TORNO A LA CALIDAD

En primer lugar, parece existir un consenso relativo a lo que consideramos *requisitos de calidad* de los centros. El segundo nivel de consenso -con un grado superior de generalidad- se refiere al propio significado del término *calidad*. La relación entre ambos niveles radica en el contenido (y grado de exigencia) de dichos requisitos, que remite a la concepción de calidad que los informa.

El primer nivel de consenso que señalamos se alimenta de las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, IEA, etc. y de las aportaciones de un cuerpo de investigaciones centrado en las características y los factores que conducen a mejores resultados en las escuelas y a su mejor funcionamiento, que en los últimos años ha encontrado su mayor grado de formalización en el movimiento de las escuelas eficaces<sup>11</sup>

Podemos encontrar ejemplos de las primeras en los documentos “Les écoles et la qualité: un rapport international” (OCDE, 1989) y “Making Education Count: Developing and Using

International Indicators” (OCDE, 1994), así como en el monográfico de Cuadernos de Pedagogía sobre indicadores (nº 256, Marzo 1997). De las escuelas eficaces hay ejemplos en Levin, H. y Lockheed, M. (1993) o Hargreaves, D.H. (1991), entre otros (puede verse también el monográfico de Cuadernos de Pedagogía, nº 246, Abril 1996). Unas y otras han generado sistemas de indicadores y standards a los que han de equipararse los centros (y sistemas) educativos. Priman entre ellos los indicadores de rendimiento, los de tipo economicista (que buscan la comparación internacional) o los de orden gerencialista. Así, por ejemplo, hallamos indicadores como la “distribución ocupacional de empleados según el logro educativo”, las “horas de instrucción recibidas por estudiante y año”, u otros como “el lugar donde se toman las decisiones educativas” o el “liderazgo escolar” (Proyecto OCDE de Indicadores ed., 1991).

En cuanto a los requisitos no es difícil encontrar listados de los factores de calidad de un centro, que van desde la infraestructura y equipamiento al cuerpo docente (composición, titulación, incentivos, etc.), o el “clima del centro”, una variable recurrente. Estas aportaciones en muchos casos no han hecho sino sistematizar desde ópticas distintas un cuerpo de conocimientos de sentido común (expresión ésta tan escurridiza como la de consenso), a saber: que un centro será mejor -de mayor calidad- si está bien equipado y dispone de instalaciones amplias y diversificadas, si las ratio son más reducidas y mayor la capacitación -traducida en titulaciones- del profesorado, etc.

Aún cuando los resultados de las investigaciones no son concluyentes respecto de la influencia de estos factores en la mejora de la calidad, parece darse por supuesto un conjunto de *indicadores universalmente aceptados*, de “requisitos indispensables”. Tales suposiciones eluden la justificación del modelo elegido. Así, por ejemplo, podemos leer coletillas como “indicadores reconocidos generalmente como tales en la práctica educativa”, o “indicadores sobre los que hay suficiente acuerdo”, con las que se despachan ulteriores explicitaciones teóricas y/o axiológicas. Rara vez se recogen las fuentes y cuando sí aparecen lo hacen envueltos en un manto de autoridad (los mencionados organismos internacionales). Es frecuente encontrar este tipo de alusiones en disposiciones legales.

Llegados a este punto, las diferencias se establecen en términos de grado: ¿cuánto han de disminuir las ratio?, ¿cuál es la relación idónea espacio físico por alumno?, ¿cuál la dotación de las bibliotecas?, ¿cuántos laboratorios por número de alumnos?, ¿qué titulación por nivel es exigible? Asentado un consenso sobre los requisitos, se produce un desacuerdo sobre el contenido y *nivel de exigencia* de éstos. Así pues, descendiendo al nivel de los requisitos de calidad, el debate se centra en el grado de exigencia de los mismos, al “cuánto” de aquello que se supone contribuye a la calidad de los centros.

Pero un primer nivel de consenso elude una primera reflexión. Esos requisitos vienen de alguna parte, los paquetes de indicadores han sido contruidos desde una particular concepción de la calidad, más aún, de la propia escolaridad: tomar tales requisitos por universalmente aceptados es soslayar el hecho de que podría haber otros, que cabría añadir o quitar, modificar los listados, suprimirlos incluso. Elliott (1993) señala que el debate de los indicadores no es técnico y que tiene que ver con cómo entendemos la calidad de la educación. Subyace al uso de los indicadores de rendimiento una ideología de mercado o, dicho de otro modo, la idea de los indicadores de rendimiento presupone una particular concepción de la calidad. Idéntica reflexión podemos aplicar a los requisitos. Como el citado autor advierte, “los indicadores de calidad nunca pueden ser puntos de referencia fijos”. Aceptar el debate en esos términos es situarlo en un contexto técnico.

### 3. DE LOS REQUISITOS A LA CALIDAD Y VICEVERSA

Rara vez encontramos explicitaciones de la concepción de calidad que subyace a un conjunto de indicadores o un listado de requisitos, y cuando aparece lo hace envuelta en un halo de certeza, de irrefutabilidad.

La definición de calidad se ha convertido en “terreno pantanoso”, en un poso de tópicos y ambigüedades. Los distintos autores que se acercan o intentan abordar el tema de la calidad lo hacen aludiendo a la dificultad de la tarea, invocan en su descargo la polisemia del término y abonan de este modo su ductilidad. Calidad termina siendo un concepto borroso, difuso, que irremediamente se define por sus “universalmente aceptados” y “suficientemente consensuados” indicadores. Cuanto más implícita es la definición más inatacable deviene. Es necesario, pues, exigir explicitaciones de las concepciones de calidad que subyacen a los listados. Porque podría suceder que éstos, como sugiere Elliott (1993), midieran otra cosa distinta a la calidad -si es que ésta es susceptible de ser medida, habría que añadir-.

La capacidad para generar consenso que ha alcanzado el discurso de la calidad parece inagotable. No sólo se aceptan sus indicadores y requisitos, sino que no se discute su pertinencia respecto de aquello que dicen medir o sustentar, y, en último término, no llega a cuestionarse el objeto mismo del discurso. A la esquivia inexplicitación de la concepción de calidad que guía sus postulados y propuestas hay que sumar la vocación universalista de éstas, su carácter totalizador. Porque lo explícito, nos parece, no está reñido con el carácter tentativo de toda propuesta. Las particulares concepciones de la calidad devienen en *opciones*, operativizadas en requisitos e indicadores.

Esa “definición indefinida” o implícita, la sutil conceptualización de la calidad que elude definiciones explícitas y justificaciones teóricas -y axiológicas-, o que las da por ciertas, que sustrae la reflexión sobre aquello a lo que después aplicará criterios de estandarización (con pretensiones de generalización), incurre en una elipse que, por aceptada o inadvertida, establece un segundo nivel de consenso, de orden superior: el que envuelve al propio concepto de calidad. Los revestimientos estadístico -de los instrumentos- y teórico -de los expertos- tiñen de *cientificidad* un discurso que, con frecuencia, las administraciones educativas adoptan con ropajes de neutralidad.

Establecido un segundo nivel de consenso -de mayor abstracción- el primero resulta reforzado y, a la inversa, éste legitima aquél. No es extraño por tanto que los indicadores se conviertan en “instrumentos que pueden desempeñar una papel relevante para la objetivación del debate educativo en las sociedades democráticas” (Tiana, 1997: 53). Y objetivar el debate es tanto como fijar los términos (técnicos) en que éste habrá de producirse o, como decíamos anteriormente, sustraer reflexiones de mayor envergadura:

“La calidad es un problema de todos y no sólo de expertos y administradores. Necesitamos información relevante y diversificada (en fuentes, metodología e intereses) sobre el funcionamiento de nuestro sistema educativo. Pero no podemos aceptar y asumir sin paliativos que la información relevante y pertinente sea aquella que expertos y administradores nos quieren presentar como tal”. (Angulo, 1992: 65).

### 4. REPRODUCCIÓN DEL CONSENSO

El primer nivel de consenso a que nos hemos referido -los requisitos de calidad de los centros- no es cuestionado sino que, más bien al contrario, resulta reforzado si se sitúa el

debate en términos del grado de cumplimiento de los requisitos, lo que es tanto como aceptar las reglas del discurso, de un lado, y evitar entrar en discusiones de mayor calado, de otro. De modo que una cosa es defender la existencia de requisitos mínimos -ésos, otros o unos más amplios- y otra muy distinta quedarse en esa defensa. Podemos afirmar por tanto que un primer nivel de consenso establece, paradójicamente, un primer nivel de renuncia: los requisitos, convertidos en objeto de la negociación difícilmente -como ocurre con otras condiciones de trabajo- se negociarán al alza. Un primer paso, pues, sería ampliar esos requisitos, dotarlos de un contenido más cualitativo, preveer (y reclamar) las condiciones que permitan su desarrollo. Esto es, descendiendo de las concepciones a sus correlatos prácticos, definir los requisitos en orden a nuestras concepciones de la calidad de vida y trabajo en las escuelas, institutos y facultades.

Y esto nos lleva directamente al segundo nivel de consenso. Si el primero apenas resultaba alterado, éste rara vez es cuestionado. *Calidad* se ha convertido en un término aceptado por todos, indiscutido comodín, *mito contemporáneo*. Su aplicación al terreno de lo educativo, el contenido de las atribuciones, no es ajeno a desarrollos, tendencias y políticas externas a los sistemas educativos pero que, por conductos diversos, acaban repercutiendo en ellos. En este caso como en otros los sistemas educativos reflejan y se ven afectados por tendencias externas que condicionan el signo de sus políticas. Así, por ejemplo, la confianza depositada en la contribución de la educación al desarrollo económico de los estados (teorías del Capital Humano), o la más reciente transposición de principios de gestión empresarial a las organizaciones educativas, respondían a determinaciones, mediaciones y andamiajes teóricos que es necesario explicitar.

Hemos asistido en la última década a propuestas que dibujan con precisión una tendencia en las políticas educativas. El documento “Centro Educativos y Calidad de la Enseñanza (MEC, 1994), que contiene muchos de los tópicos y asunciones en torno a la calidad que caracterizan el discurso, fue la antesala de la L.O.P.E.G. (1995), ley que refleja las concepciones de gestión -”management”- más en boga. Calidad total, círculos de calidad, oferta estratégica, liderazgo, cultura de la escuela (que no escolar), equipos de trabajos -staffs-, responsabilidad compartida, compromiso con los fines de la institución, etc., son los nuevos tópicos, la nueva “jerga” de la calidad<sup>1</sup>. Unas y otras han generado sistemas de indicadores y standards a los que han de equipararse los centros (y sistemas) educativos. Priman entre ellos los indicadores de rendimiento, los de tipo economicista (que buscan la comparación internacional) o los de orden gerencialista. Así, por ejemplo, hallamos indicadores como la “distribución ocupacional de empleados según el logro educativo”, las “horas de instrucción recibidas por estudiante y año”, u otros como “el lugar donde se toman las decisiones educativas” o el “liderazgo escolar” (Proyecto OCDE de Indicadores educativos, 1991).

En cuanto a los requisitos no es difícil encontrar listados de los factores de calidad de un centro, que van desde la infraestructura y equipamiento al cuerpo docente (composición, titulación, incentivos, etc.), o el “clima del centro”, una variable recurrente. Estas aportaciones en muchos casos no han hecho sino sistematizar desde ópticas distintas un cuerpo de

<sup>1</sup> Podemos encontrar ejemplos de las primeras en los documentos “Les écoles et la qualité: un rapport international” (OCDE, 1989) y “Making Education Count: Developing and Using International Indicators” (OCDE, 1994), así como en el monográfico de Cuadernos de Pedagogía sobre indicadores (nº 256, Marzo 1997). De las escuelas eficaces hay ejemplos en Levin, H. y Lockheed, M. (1993) o Hargreaves, D.H. (1991), entre otros (puede verse también el monográfico de Cuadernos de Pedagogía ,nº 246, Abril 1996)

conocimientos de sentido común (expresión ésta tan escurridiza como la de consenso), a saber: que un centro será mejor -de mayor calidad- si está bien equipado y dispone de instalaciones amplias y diversificadas, si las ratio son más reducidas y mayor la capacitación -traducida en titulaciones- del profesorado, etc.

Aún cuando los resultados de las investigaciones no son concluyentes respecto de la influencia de estos factores en la mejora de la calidad, parece darse por supuesto un conjunto de indicadores universalmente aceptados, de “requisitos indispensables”. Tales suposiciones eluden la justificación del modelo elegido. Así, por ejemplo, podemos leer coletillas como “indicadores reconocidos generalmente como tales en la práctica educativa”, o “indicadores sobre los que hay suficiente acuerdo”, con las que se despachan ulteriores explicitaciones teóricas y/o axiológicas. Rara vez se recogen las fuentes y cuando sí aparecen lo hacen envueltos en un manto de autoridad (los mencionados organismos internacionales). Es frecuente encontrar este tipos de alusiones en disposiciones legales.

Llegados a este punto, las diferencias se establecen en términos de grado: ¿cuánto han de disminuir las ratio?, ¿cuál es la relación idónea espacio físico por alumno?, ¿cuál la dotación de las bibliotecas?, ¿cuántos laboratorios por número de alumnos?, ¿qué titulación por nivel es exigible? Asentado un consenso sobre los requisitos, se produce un desacuerdo sobre el contenido y nivel de exigencia de éstos. Así pues, descendiendo al nivel de los requisitos de calidad, el debate se centra en el grado de exigencia de los mismos, al “cuánto” de aquello que se supone contribuye a la calidad de los centros.

Pero un primer nivel de consenso elude una primera reflexión. Esos requisitos vienen de alguna parte, los paquetes de indicadores han sido contruidos desde una particular concepción de la calidad, más aún, de la propia escolaridad: tomar tales requisitos por universalmente aceptados es soslayar el hecho de que podría haber otros, que cabría añadir o quitar, modificar los listados, suprimirlos incluso. Elliott (1993) señala que el debate de los indicadores no es técnico y que tiene que ver con cómo entendemos la calidad de la educación. Subyace al uso de los indicadores de rendimiento una ideología de mercado o, dicho de otro modo, la idea de los indicadores de rendimiento presupone una particular concepción de la calidad. Idéntica reflexión podemos aplicar a los requisitos. Como el citado autor advierte, “los indicadores de calidad nunca pueden ser puntos de referencia fijos”. Aceptar el debate en esos términos es situarlo en un contexto técnico.

## 5. REDEFINICIÓN DEL DEBATE

Es necesario, pues, hacer un esfuerzo de “acogida crítica” de los discursos, de problematización de sus extremos. Ello supone ubicarlos en el contexto de surgimiento, en las condiciones que generan y posibilitan su aceptación. Hay que considerar los distintos niveles del mismo para entender que en ocasiones las defensas estratégicas, aquellas referidas a aspectos tangibles, no son necesariamente las mejores y, con frecuencia, son las que interesan al propio discurso. Es decir, discutir en torno a los requisitos, con ser necesario, es alimentar un debate técnico para el que, por otro lado, queda descualificado todo no-experto.

El debate de los requisitos se asienta en un primer nivel de consenso que hay que problematizar, pero sólo como primer paso para desenmascarar el consenso superior, el del concepto de calidad, el de esa “definición indefinida” que ha terminado por convertirse en discurso. Un discurso que alcanza a los centros. De ellos, pues, debemos partir.

Así, y en primer lugar, cabría referirse a los requisitos de calidad de los centros en términos más amplios. En concreto, y en los niveles obligatorios del sistema, tales requisitos remiten a principios constitucionales y legales, como el derecho a la educación y su obligatoriedad, y a los objetivos del sistema educativo que devienen de aquéllos, fundamentalmente los que tienen que ver con la participación de los sujetos en una sociedad democrática: éste y no otro ha de ser el fundamento de la escuela pública en nuestros días. Cuestionados muchos de sus fines, sustraídos otros -o sujetos a una competencia que no puede librar-, perdido el sentido de muchas de sus pautas organizativas y prácticas pedagógicas, la fuerza de la escuela se asienta en el ejercicio de la democracia. Desde éste cobra sentido el atributo de calidad.

Porque situar los requisitos de calidad en los centros y pretender obtener, al tiempo, parámetros de calidad universales es ignorar lo que ocurre en aquéllos o, dicho de otro modo, entender la calidad en términos de requisitos previos y productos, y obviar el proceso que media entre ambos. De ahí la tan socorrida dificultad de definir la calidad, la tan aceptada "definición indefinida"; la mejor forma de eludir ésta es definirla en cada caso; situar la noción de calidad en contextos particulares que parten de condiciones comunes, las que antes indicamos y que el Estado ha de garantizar. Más que definir una calidad generalizable al conjunto de centros se trataría de definir ésta desde el sentido que cobren las prácticas escolares en cada uno de ellos. Sería tanto como dejar de preocuparnos por la definición de calidad y ocuparnos de la definición de nuestras prácticas, de nuevas formas de organización y relaciones pedagógicas. Construir, pues, en la práctica nuestras propias definiciones de calidad, que es tanto como tornar propuestas las particulares concepciones de lo escolar que animen tales prácticas.

La particularidad o contextualización de las propuestas de escuela no ha de verse como amenaza de un relativismo fácil; la escuela se enfrenta hoy a condiciones distintas a las que originaron el proyecto ilustrado, y aunque algunas de sus funciones perviven, muchas otras son desempeñadas ahora por instancias externas a la escuela seguramente con mayor eficacia. El objetivo, por tanto, sería reformular el proyecto de escuela, pensar nuevas formas de lo escolar y situar la calidad en los centros, antes que favorecer la diferenciación que, por otros conductos, promueve el discurso de la calidad. En un caso, el denominador común es la participación democrática, en el otro la estrategia de mercado y el clientelismo. La universalización de un modelo -listados de requisitos, indicadores, características de los centros, etc. supondría la desaparición de todos aquellos centros que no se ajustaran a él, o su reconversión, y, desde esta óptica, la escuela pública llevaría la peor parte. El sentido de ésta en nuestros días, pasa por la redefinición de las prácticas, que han de orientarse a la participación en la vida social y democrática.

En los niveles postobligatorios, y particularmente en la universidad, los requisitos son otros probablemente, aunque también en este caso hayan de atenerse a principios constitucionales y de legalidad, en el marco de la autonomía conferida a las instituciones y órganos universitarios. Pero precisamente esa autonomía amplía el campo de definición de propuestas propias, en las que han de avanzar las distintas universidades, y los centros que las componen. Las dinámicas características de la sociedad del conocimiento, las nuevas demandas a la institución universitaria, los avances en las tecnologías de obtención de información, o la introducción de los nuevos planes de estudio, entre otras, sitúan también a las universidades en la encrucijada de articular propuestas renovadas. Tales propuestas están condicionadas y posibilitadas a un tiempo por la estructura departamental, y exigen la redefinición del papel

de las facultades. La revisión, nunca acabada, de los modelos de financiación será seguramente decisiva en esa renovación, pero no puede convertirse en el único elemento de la misma. Como sucede con el resto del sistema educativo la emergencia de una oferta privada hace urgente la articulación de propuestas de calidad en la universidad pública. Ese carácter público no puede ser ignorado en aras de mimetizar los postulados del sector privado y, en particular, su concepción de la calidad. Y ello llama, de nuevo, a la participación democrática de los distintos sectores que, al menos, mantenga dentro de unos límites la lógica clientelista que comienza a imponerse en nuestras universidades.

La calidad de la enseñanza universitaria no puede reducirse pues a la gestión eficaz de los recursos y la buena administración. Sin excluir éstas, nos parece fundamental atender a cuestiones como la carrera docente, las condiciones de trabajo de los profesores y de aprendizaje de los alumnos, la política de investigación, el tercer ciclo, los programas de prácticas, la coordinación intra e interdepartamental, las prácticas de atención y tutoría del alumnado, etc. Algunas de estas cuestiones constituyen requisitos de calidad, otras llaman al desarrollo de políticas que tengan su origen en propuestas de calidad. Unas y otras remiten en último término a nuestras concepciones de la enseñanza universitaria, concepciones que es necesario hacer explícitas.

En todos los casos, la desarticulación del consenso en torno a la calidad, en sus distintos niveles, pasa por la definición de nuestras propias propuestas de calidad en los centros, es decir, romper el consenso existente y decidirse a dar contenido a las indefiniciones que lo sustentan, explicitar y construir en las prácticas propuestas de calidad que sorteen los supuestos de un discurso de educativo que, no lo olvidemos, sólo es uno entre los muchos posibles.

#### REFERENCIAS

- ANGULO, J.F. (1992). El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206, 62-66.
- BARNETT, R. (1992). *Improving higher education: Total Quality Care*. Buckingham\_Bristol. Open University Press.
- CHUBB, J. y MOE, T.M. (1990). *Politics, markets and America's Schools*. Washington. The Brookings Institution.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1997). *Monográfico Indicadores Educativos*, nº 256, 49-77.
- (1996). *Monográfico Calidad y Eficacia*, nº 246, 51-77.
- (1992). *Monográfico Calidad de la Enseñanza*, nº 199, 7-26.
- DOHERTY, G.D. (De) (1994). *Developing Quality Systems in Education*. London-New York. Routledge.
- DUBIEL, H. (1993). *¿Qué es neoconservadurismo?* Barcelona. Anthropos.
- ELLIOTT, J. (Ed) (1993). *Reconstructing teacher education: teacher development*. Londres. Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- HARGREAVES, D.H. (1991). *The empowered school: the management and practice of development planning*. Londres. Cassell Educational Limited.
- HAWES, H. y STEPHENS, D. (1990). *Questions of quality: primary education and development*. Burnt Mill, Harlow. Longman.

- KENWAY, J. (1993). *La educación y el discurso político de la nueva derecha*. En BALL, S.J. (Comp.), Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid. Morata.
- LE MOUËL, J. (1992), *Crítica de la eficacia*. Barcelona. Paidós contextos.
- LEVIN, H.M. y LOCKHEED, M.E. (Eds) (1993). *Effective schools in developing countries*. Londres. Falmer Press.
- MURGATROYD, S. y MORGAN, C. (1993). *Total Quality Management and the school*. Buckingham. Open University Press.
- OCDE (1994). *Making education count: developoing and using international indeicators*. Paris. OCDE.
- OCDE (1989). *Les écoles et la qualité*. Paris. OCDE.
- TIANA, A. (1997). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 256, 50-53.