

d e b a t e

Puntos de vista sobre la calidad de la educación

Jesús Martín del Campo C.

La utilización del término *calidad* para referirse a la educación pública, desde el nivel básico hasta el universitario, se ha incrementado hasta generalizarse en la presente década. En todos los ámbitos del sector educativo su uso es recurrente, pero su empleo forma parte de construcciones explicativas diferentes y, por lo mismo, de perspectivas distintas.

Según el cristal con que se mira

1. El punto de vista más difundido es el que sostienen los planificadores de la SEP, el cual es representativo de la tendencia modernizadora, apoyada en criterios eminentemente técnicos y cuantitativos. En un primer momento, los aspectos considerados como base del diagnóstico de la problemática educativa han sido para este sector: matrícula, deserción, reprobación, eficiencia terminal, número de alumnos por maestro, etcétera. De esta manera, la reducción a cuadros y porcentajes es el fundamento para hacer pronósticos y tomar decisiones: si el número de reprobados es alto, hay que

disminuirlo; si la eficiencia terminal es baja, hay que elevarla; si hay muchos egresados sin empleo, hay que reducir la matrícula. Una elaboración así opera con datos aparentemente incuestionables, por precisos. Sin embargo, las decisiones tomadas con base en dicha lógica no resuelven sino parte de los problemas educativos. No ha bastado, por ejemplo, que haya más escuelas del nivel primario y secundario para garantizar que el tipo de educación impartido en las mismas sea el socialmente requerido. La manifestación de las insuficiencias ha llevado al sector de la planeación a mencionar la calidad de la educación.

En 1979 hubo en México una reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe para establecer las metas de un proyecto general del mejoramiento cualitativo de la educación, y, por otra parte, en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 se afirma que "la calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema".

Las referencias revelan la preocupación del sector de la planeación en cuanto a estos problemas, pero para ilustrar mejor lo que se entiende por calidad de

la educación en este sector pueden citarse unas palabras del licenciado Fernando Solana, que pronunció como secretario de Educación, con motivo del Día del Maestro, en 1980:

Por medio de la educación transmitimos —o proponemos— a las nuevas generaciones conocimientos, actitudes y valores. La calidad de la educación se refiere a lo que se transmite por medio del sistema educativo a los educandos y a la forma como se transmite...

Los conocimientos básicos y las habilidades específicas están en los libros de texto y en los programas de estudio. Depende de los métodos pedagógicos y de la calidad de los maestros la forma —eficiente o no— como se hace esta transmisión.

El planteamiento tiene la ventaja de dar un punto de vista sobre la calidad de la educación de manera concisa y permite desglosar fácilmente sus componentes: libros de texto, programas, métodos y formas de transmisión de los conocimientos. Tal elaboración centra el problema de la calidad en la eficiencia o ineficiencia del maestro al transmitir conocimientos, por lo tanto, si hay crisis en la calidad de la educación, la mayor responsabilidad recae en el maestro. Un razonamiento similar existe en la mayoría de los ministerios de educación de América Latina, al menos es el caso de Colombia (Zubieta-González, 1984).

2. Entre los docentes de los distintos niveles se comparte el reconocimiento de que hay crisis en la calidad de la educación, aunque las respuestas varían, ya que recalcan cuestiones diferentes:

a) El magisterio del nivel básico asume el problema de la crisis de la calidad de la educación aludiendo como causa fundamental a la situación salarial. Ya

forma parte del código del sentido común gremial la frase “hacen como que me pagan, hago como que trabajo”, que expresando una legítima demanda —aumento salarial—, al no relacionarse con otros aspectos y al no obtener satisfacción de la demanda, hace que se mire el problema de la insatisfactoria calidad de manera reificada, como algo natural.

b) Los maestros del nivel medio son la imagen misma de la crisis de la calidad, y para ellos las causas son: bajísimo salario, fuerte carga de trabajo (muchos grupos con demasiados alumnos), existencia de dos planes de estudio (áreas y asignaturas), excesivas exigencias administrativas (listas, exámenes), multichambismo para completar el salario, etcétera, etcétera (la lista puede alargarse demasiado). En esas condiciones, ¿cuál pedagogía puede operar bien? Desafortunadamente también en este caso los considerandos se presentan por los maestros de manera fragmentada y resultan tan apabullantes que generan la impresión de que es imposible hacer algo para superar la situación, sobre todo porque los problemas considerados no parecen tener pronta solución.

c) Respecto a los docentes del nivel medio superior y superior, podemos decir que tienden a considerar que la mala calidad de la educación es responsabilidad de los profesores de los niveles anteriores. Pero, por otro lado, las mejores condiciones económico-laborales y el contenido de su actividad permiten que haya un porcentaje importante de profesores interesados por explicaciones más complejas sobre el asunto. Pese a ello, no hay todavía una respuesta colectiva, ni propuestas conocidas que vayan más allá del reconocimiento de los problemas.

3. Un tercer sector con su propio punto de vista es el que podemos llamar de los consumidores (padres de familia),



de quienes se conocen sus opiniones sobre todo en situaciones conflictivas. Menedean al hablar de calidad las comparaciones entre el antes y el ahora, en particular para referirse a libros, edificios escolares, maestros, cuotas, festivales. A quien colocan en el centro de los problemas es al maestro, puesto que es al que tienen cerca y a la vista.

Los padres de familia se identifican con las demandas salariales de los maestros, pero esperan a cambio un mejor trabajo. Los maestros reciben la solidaridad, pero tienden una barrera para que aquéllos no penetren demasiado en el mundo interno de la escuela.

¿Cómo armar el rompecabezas?

Desde la óptica de la planeación, el punto de vista repetido es el de considerar la evaluación como el mecanismo necesario para establecer los criterios de calidad. Dicho mecanismo se expresa en decisiones tomadas generalmente desde fuera del ámbito de trabajo de los evaluados —los maestros— y se concreta en procedimientos e instrumentos que, ade-

más de tener el propósito de evaluar, son utilizados para reforzar las jerarquías burocráticas, entre cuyos laberintos se pierde toda posibilidad de comunicación horizontal, de tal suerte que la mayor parte de las encuestas y los cuestionarios con los que se pretende consultar o evaluar a los maestros se convierte en un simulacro, cuyos resultados generalmente sirven para confirmar lo que los expertos de la planeación han pensado previamente. Por lo tanto, las medidas que se toman con base en un proceso de esta naturaleza, con todo y el argumento de que están apoyadas en la opinión de los profesores, carecen del consenso necesario para que cobren fuerza. Las disposiciones, entonces, devienen en medidas de autoridad, en imposiciones. Puede afirmarse, así, que el asunto de la calidad de la educación adquiere significados distintos entre los planificadores y los profesores.

Por otra parte, hay núcleos de investigadores interesados en buscar explicaciones respecto al problema de la crisis de la calidad de la educación, y han abordado aspectos relacionados con los sistemas que operan en la escuela: pedagogía, currículum y evaluación. Plan-

tean, desde distintas perspectivas teóricas, que es necesario conocer lo que pasa en el ámbito escolar mexicano y, a partir de ahí, hacer comparaciones, generalizaciones y propuestas. En dichos núcleos existe la preocupación de considerar como fundamental el hacer y el pensar de los maestros, y está casi de moda hablar del sujeto y de la vida cotidiana. No obstante, falta un esfuerzo mayor para *socializar* sus trabajos y experiencias, sin el celo de pequeños grupos de iniciados.

Otra pieza del rompecabezas la forman los profesores que a partir de su contacto con propuestas novedosas, conocidas en seminarios, especializaciones o maestrías, y preocupados por el problema de la calidad de la educación, desarrollan iniciativas para interesar a sus compañeros de escuela en la búsqueda de alternativas de trabajo que surjan como una decisión tomada entre compañeros. En este caso se presenta por ahora un proceso abigarrado, en el que se yuxtaponen posiciones heterogéneas sobre la problemática educativa. Sin embargo, es patente la preocupación por mejorar la calidad del trabajo educativo.

Entre las formas adoptadas para poner en práctica esas iniciativas están los ciclos de conferencias, seminarios breves, talleres sobre práctica docente, círculos de estudio y, en muy contados casos, equipos de investigación dentro de una escuela. Las adversidades para este tipo de actividades son:

- La costumbre magisterial de asistir a cursos sólo si hay puntos escalafonarios.
- La urgencia de los profesores de capacitación específica para el manejo del programa que van a impartir inmediatamente.
- Las dificultades burocráticas para

obtener los tiempos necesarios para dichas actividades.

- La falta de recursos para pagar a quienes coordinen talleres, dicten conferencias o asesoren investigaciones.
- Dificultades para que los profesores utilicen tiempo fuera del horario de trabajo.

Pese a todo, las iniciativas tienden a desarrollarse, y es posible pensar en algunos resultados en un lapso no muy largo.

Desde un punto de vista global, es necesario reconocer que, además de que las nociones de calidad de la educación son ambiguas y confusas (Pescador), éstas se ligan al contexto de quienes las producen. Por otra parte, el tema de la calidad se liga al del trabajo docente en su conjunto, y con esa perspectiva debe analizarse.

Para analizar la calidad de la educación resulta interesante la comparación entre el modelo de los planificadores y el que contraponen los integrantes del movimiento pedagógico de Colombia.

Planificadores

1. Buen diseño curricular.
2. Capacitación de docentes para la aplicación del currículo.
3. Disponibilidad de textos.

Movimiento pedagógico de Colombia

1. La crónica crisis financiera de la educación pública.
2. La desorganización administrativa del sector educativo.
3. Las precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población nacional.
4. La deficiente formación y capacitación pedagógicas de los educadores.
5. Las restricciones a la autonomía colectiva de los educadores.



6. El deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza (Zubieta-González, 1984).

Además de reconocer la similitud de razonamientos, creo que un buen punto de partida para un trabajo que amplíe y profundice el conocimiento sobre las razones de la crisis de la calidad de la educación es considerar la autonomía relativa de la escuela —como institución— y de las escuelas —como centros de trabajo— (Williams, 1984). Esto permite avanzar poco a poco, desde la escala micro, con la perspectiva de vincular las experiencias en un proceso mayor.

¿Con quiénes empezar?

Los centros de trabajo donde, por ahora, más se facilita organizar actividades para analizar el tema y proponer alternativas son las escuelas normales. Entre las razones que lo permiten se encuentran la reciente implantación de la licenciatura y del bachillerato, las innovaciones contenidas en el plan de estudios y sus programas, y la disminución de grupos por

maestro, lo que le deja algunos tiempos libres.

Una pequeña encuesta con maestros y alumnos sobre la calidad de la educación en cada normal puede ser un buen principio. Los resultados servirían de base para promover indagaciones específicas sobre algunos aspectos como vocación, tradiciones docentes en la escuela, usos del tiempo y los espacios, disciplina y otros. Para cada asunto se pueden formar pequeños equipos que elaboren reportes parciales para ser discutidos con los demás.

Un tema muy socorrido entre los docentes de las normales es el de la vocación, interés que se ha incrementado notablemente con la implantación de la licenciatura y el bachillerato pedagógico. Es usual escucharlos afirmar que la calidad de la educación en las normales ha decrecido desde que ingresan a ellas bachilleres que “carecen de vocación”. Quizá una aproximación sistemática al asunto ratifique o rectifique la aseveración. Es un hecho reconocido, sin embargo, que la educación normal acusa severas limitaciones desde tiempo atrás, lo que ha implicado cambios drásticos



en la misma, y, además, antes no había bachilleres a quienes culpar.

Otro aspecto que atrae el interés del profesorado de las normales es el de la tradición normalista —entendida como tradición pedagógica—, una especie de espíritu que se pasea por las escuelas de mayor prestigio, que se crea y recrea con el paso del tiempo, y que se contagia a los maestros con sólo trabajar ahí. Una maestra que labora en la normal de Xalapa dice que sus compañeros se sienten “hijos de Rébsamen”, por las constantes alusiones al pedagogo con relación a cualquier cosa que hacen. Entre los egresados de la normal rural de San Marcos se oye recurrentemente mencionar “el espíritu de San Marcos”, y tal vez lo mismo sucede con los egresados de cualquier normal. Las ceremonias de aniversario están cargadas de estas referencias. En ellas se mezclan la cursilería, la nostalgia y los auténticos valores de la experiencia sedimentada en cada normal.

Lo importante es saber a qué aluden, porque desde hace buen tiempo en las normales se vive un receso en lo que a reflexión e innovaciones pedagógicas se refiere.

La embestida de la tecnología educativa ha contribuido a esto, y el magisterio ha reaccionado como el artesano que agoniza frente a la *maquinización*. Los símbolos del pasado se agigantan y se convierten en el asidero de quienes ven vulnerada su identidad frente a la sociedad y especialmente frente a los otros profesionistas. Pero es posible pensar en la *resignificación* de dichos símbolos para no verlos sólo ideológicamente o como el pasado idílico al que no se retornará. Tal vez la reconstrucción de las tradiciones de cada escuela permita motivar el entusiasmo por la experimentación pedagógica. Para el caso son importantes los testimonios de maestros con más antigüedad; los de los egresados también, así como los archivos escolares. Siempre hay maestros inclinados hacia este tipo de investigaciones.

Por ahora hay muchos tiempos muertos en las normales, y esto permite organizar seminarios, talleres y hasta especializaciones. Dichas actividades pueden constituirse en foros donde la iniciativa creadora de los docentes se desarrolle y se presenten discusiones del más alto nivel, invitando a investigadores de otras

instituciones, especializados en algunos de los temas que se discutirán. Se sabe, por otra parte, que el otorgamiento del grado de licenciatura a la educación normal y la homologación correspondiente para los profesores de ese nivel no constituyen por sí solos la garantía de que haya un salto de calidad en la educación que se proporciona; que, en efecto, es necesaria una profesionalización asumida por todos, teniendo como perspectiva la apropiación de la materia de trabajo, es decir, que cada maestro sepa el qué, el cómo y el porqué de su actividad.

Para ilustrar el asunto con un ejemplo podemos tomar el caso de las innovaciones teóricas. De manera defensiva, los maestros rechazan las propuestas teóricas que mueven a reflexión sobre su trabajo, que les *mueven el tapete*, argumentando que no tienen que ver con su experiencia y necesidades prácticas, pero, contradictoriamente, aceptan como válidas las líneas teóricas que vienen en los planes y programas, aunque no las conozcan y comprendan. Están de moda la investigación-acción y el diario de campo, y quizá se aplican de manera formal, repitiendo viejas rutinas o como meros simulacros. Lo importante es que los

profesores sepan cuál es el sentido de las propuestas y lo compartan.

En resumen, la calidad de la educación es un asunto importante para todos, pero especialmente para los docentes, y una transformación a fondo sólo es posible con su concurso y su organización desde cada centro de trabajo.

Bibliografía

- Pescador Osuna, José Ángel, "Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México", en *Perfiles Educativos*, núm. 19, México, 1983.
- Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.
- Solana, Fernando, "Discurso del Día del Maestro", SEP, México, 1981.
- Williams, Raymond, "Autonomías y determinaciones", en Patricia de Leonardo (compiladora), *La nueva sociología de la educación*, SEP-Editiones El Caballito, Biblioteca Pedagógica, México.
- Zubieta V., Leonor, y Olga L. González, *El maestro y la calidad de la educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1984.

