

t e o r í a

¿Qué significa elevar la calidad de la educación

Ma. Teresa Yurén

Elevar la calidad de la educación” se ha constituido, a lo largo de las dos últimas décadas, en el imperativo conforme al cual debieran organizarse las teorías y las prácticas en el ámbito educativo. Como tal, aparece invariablemente en el discurso político, siempre que éste se refiere a la educación, y se enuncia como objetivo prioritario en los tres últimos programas del sector correspondiente. El hecho de que este imperativo obedezca a la lógica de la modernización —criterio básico del proyecto estatal— y el tono demagógico con el que se presenta en el discurso lo ha convertido en elemento legitimador de las “grandes” decisiones referidas a todos los tipos y niveles educativos, las cuales responden, las más de las veces, a principios eficientistas y pragmáticos.

Como contraparte, lo anterior ha estimulado el exámen y la crítica aguda por parte de los estudiosos del fenómeno educativo. El debate ha interesado a muchos, pero aún no existen posiciones ni propuestas claras respecto del contenido, del significado histórico-social de ese imperativo y de las implicaciones de la elevación de la calidad de la educación en

una lógica distinta a la marcada por la racionalidad del actual sistema.

A simple vista, “elevar la calidad de la educación” parece un objetivo incuestionable. Difícilmente alguien podría oponerse a lo “mejor”, a lo “valioso”, a lo que implica “superación”; no obstante, para el educador se hace preciso ir más allá de esa apariencia, a fin de esclarecer el significado de ese enunciado y su sentido ideológico. El acuerdo o desacuerdo con el contenido y sus implicaciones necesariamente tendrá incidencia en la práctica educativa.

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término “calidad” se refiere a la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. En relación con esta definición habría que preguntarse cuáles son las propiedades inherentes a la educación y a qué especie pertenece ésta, de manera que pudiésemos valorarla en relación con otros miembros de esa especie. El problema, así planteado, abre innumerables interrogantes que desbordarían la intención de estas notas que no tienen más objetivo

que ofrecer algunos elementos para la reflexión.

El término "calidad" viene del latín "qualitas-atis" o "cualidad". Este término ha tenido diversas connotaciones dependiendo de su fundamentación filosófica; simplificando las cosas, podemos hablar de tres perspectivas para abordar este asunto.

La primera, a la que llamaremos "tradicional", es un enfoque ontologizante que asume las "propiedades" como derivadas de una esencia inmutable. Puesto que las propiedades son inherentes a una sustancia y la educación no lo es, entonces tendremos que remitirnos a la esencia del ser humano. En esta perspectiva, la educabilidad es una propiedad del ser humano, derivada de su esencia racional. Se trata, pues, de una característica ontológica que está signada por la finalidad inscrita en la naturaleza humana. Desde este punto de vista, la educación no es otra cosa que poner en acto la potencialidad ya dada, es decir, desarrollar aquello que está en germen; pero desarrollarlo en la dirección del *telos* (fin) impreso en la naturaleza del ser humano: la felicidad. De esta manera, de nada serviría rebelarnos contra algo que ya está dado; nos guste o no nos guste, la educabilidad es algo natural, solo nos queda desarrollarla.

En sentido estricto, la educabilidad misma es cualidad de un ente por lo que resulta incorrecto hablar de la calidad de la educación. Pero en sentido lato, puede decirse que la calidad de la educación depende de la relación que guarda con el fin de la naturaleza humana, y que elevar la calidad de la educación significa desarrollar de mejor manera la educabilidad en función de la perfección del ser humano. El problema que se presenta entonces es el de definir en que consiste la perfección del ser humano y que es la felici-

dad, cuestiones que no pueden resolverse sino a partir de un análisis de la esencia; lo que nos remite a otro problema: ¿cuál es el método adecuado para realizar un análisis de esta índole? En todo caso, lo que nos interesa aquí es dejar en claro que la calidad de la educación significa adecuarnos a lo dado en la naturaleza.

La consecuencia que se deriva de lo anterior es que esta perspectiva resulta francamente conservadora: elevar la calidad de la educación no significa transformarla, sino perfeccionarla. El riesgo que se corre consiste en que, mientras no podamos tener acceso a esa "esencia" que guarda celosamente todas las propuestas, el camino más fácil es el de reforzar los procesos educativos tal como estos se han venido dando. En este sentido, valdría la pena preguntarse si la educación será mejor si se refuerza el memorismo, el enciclopedismo y el teoricismo (entendiendo por esto la tendencia a transmitir una gran cantidad de conocimientos ya elaborados, desvinculados de la práctica, ajenos a la experiencia del estudiante y frecuentemente presentados dogmática y esquemáticamente) que la han caracterizado a lo largo de siglos; si se gana algo reforzando una relación en la que los términos (el educando y el educador) se mantienen como dos polos mediados por una práctica docente reducida a un proceso de "transmisión" de creencias y de conocimientos que han sido sancionados como "científicos" y a partir de los cuales se pretende promover ciertas actitudes consideradas "socialmente" como positivas.

Evidentemente, esta perspectiva resulta favorable para los "espíritus conservadores" que no quieren que cambie nada. Esta resistencia al cambio se observa, por una parte, en quienes consideran que cualquier cambio puede afectar su ventajosa posición en las relaciones sociales



y/o políticas; por otra, en quienes, pese a su desventajosa posición en esas relaciones, están presos en el marco ideológico-tradicional.

Pero existe otro tipo de espíritus conservadores que quieren que “todo cambie para que todo siga igual”. Estos últimos adoptan una segunda perspectiva a la que llamaremos “modernizante” no sólo porque el discurso en el que adquiere concreción tiene el tono de lo “moderno” que supera (aparentemente) a lo tradicional, sino porque la modernización se plantea como valor fundamental. La principal diferencia en relación con la perspectiva tradicional radica en el hecho de que la “modernizabilidad” no se plantea como una propiedad derivada de una esencia inmutable y lo “moderno” no se plantea como cualidad ontológica. No obstante, guarda con esa misma perspectiva una importante semejanza: en el discurso se trata a las finalidades

como si fuesen naturales, es decir, la civilización, el progreso, lo moderno se plantean como valores en sí, incuestionables. La tendencia a lo moderno se ve como una tendencia “natural” y los problemas se plantean, entonces, sólo en relación con la eficacia y eficiencia de los medios.

Desde esta perspectiva, el término “cualidad” designa a ciertas determinaciones disposicionales (como los hábitos, o las llamadas “capacidades”) o determinaciones tendenciales que pueden ser sometidas a métodos “objetivos” de medida. Puesto que la educación no es un sujeto al que se le pudieran atribuir hábitos o capacidades, no queda sino designar como calidad de educación a aquellas determinaciones tendenciales cuya medición revela el grado en que los medios conducen de manera más o menos rápida, más o menos directa, más o menos eficiente a la finalidad. Elevar la calidad

de la educación significa, en este contexto, encontrar los medios más adecuados para el logro del fin. Si bien la racionalidad de los medios depende de su adecuación al fin, el fin es visto como valor en sí, incondicionado y, por tanto, independiente de cualquier criterio de racionalidad. Los medios pueden y deben ser cambiados en la medida que sea necesario para el mejor logro del fin; éste último tiene una existencia que parece etérea y lo hace intocable. En este sentido, resulta tan inmutable como la "esencia" que fundamentaba la perspectiva tradicional, y el enfoque resulta igualmente conservador, más aún si lo moderno se construye a partir de la relación dominio-subalternidad.

En las dos perspectivas apuntadas hay otro rasgo común: se organizan conforme a una lógica de lo positivo; una, porque ve el proceso educativo como perfeccionamiento, como un progreso lineal a partir de una potencialidad dada, que tiende hacia una finalidad determinada; la otra porque, a partir de la finalidad impuesta por la relación dominio-subalternidad, ve el proceso educativo como una adecuación gradual de los medios a los fines.

La tercera perspectiva, a la que llamaremos "dialéctica", difiere de las dos anteriores. En primer término, porque se trata de una perspectiva signada por la transformación y no por la conservación; en segundo término porque la lógica que la rige es la lógica de la negatividad. Desde esta perspectiva, elevar la calidad de la educación significa transformar la educación, cambiarla radicalmente, negarla. No se trata, sin más, de una aniquilación, sino de una negación dialéctica, es decir, no es simplemente un proceso de perfeccionamiento o un progreso cuantitativo, sino un cambio cualitativo que se construye sobre la negación

(que es al mismo tiempo conservación y superación) de los momentos anteriores.

Se trata pues de transformar los fines, los medios, el proceso mismo. Ello no significa cancelar la felicidad y la modernidad como valores, sino elaborar la crítica de éstos para no absolutizarlos; encontrar su interdependencia con otros valores no impuestos por la "naturaleza" o por la lógica de la relación dominio-subalternidad, sino constituidos como parte de un proyecto histórico popular. En esta lógica no se precisa desechar la riqueza de la acumulación de información, el conocimiento de teorías ya elaboradas, pero sí se requiere promover un uso crítico del conocimiento acumulado y estimular procesos de construcción teórica. No se trata de cancelar lo ya descubierto, o de suprimir toda certeza, o toda práctica ya probada, sino de promover el descubrimiento, la duda, la capacidad problematizadora, la crítica de la propia experiencia, la creatividad. Se trata, en fin, de convertir al proceso educativo en un proceso dialéctico, de entenderlo como un proceso abierto, como realidad cambiante.

Desde esta última perspectiva, el papel del educador se transforma también radicalmente: el docente cambia su condición de "transmisor" para incorporarse, junto con los educandos, a un proceso de crítica y creación. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes tendrían que esforzarse por lograr una estructura académica y administrativa que favoreciese la formación de sujetos críticos y creativos, capaces de promover, a su vez, la criticidad y la creatividad de los educandos en todos los niveles y modalidades educativas. Es sólo desde esta perspectiva que adquieren pleno sentido los esfuerzos por vincular la teoría y la práctica, la escuela y la comunidad, la docencia y la investigación y

las tareas encaminadas a promover la interdisciplinariedad, el trabajo colegiado, la flexibilidad del currículo y la correspondencia de éste con las necesidades sociales.

Una razón más para procurar la negatividad como cualidad de la educación es la siguiente: una sociedad como la nuestra, en la que la lógica económica y política dominante ha marcado límites que parecen infranqueables, parece estar atrapada en la medida en que su horizonte histórico está bloqueado porque los sujetos sociales son incapaces de encontrar alternativas que vayan más allá de esa lógica impuesta. La educación concebida dialécticamente deberá contribuir a formar sujetos capaces de romper esos límites, de negar la realidad impuesta y de transformarla. Ello implica que la educación ha de contribuir a la constitución de sujetos epistémicos (que comprenden, critican y explican su realidad) y sujetos políticos capaces de desbloquear el horizonte histórico y de construir y realizar su proyecto social.

Entendida de esta manera, la racionalidad de los procesos educativos se funda en su historicidad y, por tanto, los crite-

rios de eficiencia, congruencia y pertinencia con los que suele juzgarse la calidad de la educación quedan mediatizados por la dinamicidad y la intencionalidad de un proceso social en el que la calidad de la educación estaría validada por sus resultados, los cuales habrían de ser determinación y negación al mismo tiempo. Desde esta perspectiva, el mejor resultado inmediato que podemos procurar es la formación de docentes capaces de elaborar la crítica de su propio proceso de formación, la crítica de su experiencia, de su práctica, de sus certezas, de su conocimiento acumulado, capaces de problematizar la realidad educativa rompiendo límites impuestos, de ver alternativas más allá de la lógica dominante y de realizar las alternativas que se enmarquen en una nueva lógica. En consecuencia, las instituciones formadoras de docentes habrán de esforzarse por formar, más que "transmisiones", autodidactas, investigadores, teóricos, críticos, sujetos creativos e innovadores que interactúen con los educandos para constituirse unos y otros como sujetos, como actores, como agentes y constructores de su propio proceso educativo.

