

El concepto de calidad de la educación: ¿mito o realidad?

Gustavo Rosales Estrada

El término calidad de la educación, está asociado con la capacidad tanto de las instituciones educativas como de los individuos que se forman en ellas para satisfacer los requerimientos de desarrollo económico, político y social de la comunidad a la que están integrados. Valorar la calidad de la educación, por lo tanto, se ha vuelto una tarea urgente y un imperativo actual.

Sin embargo, la complejidad de los factores que intervienen en la construcción epistemológica del concepto han constituido una limitante para ampliar el margen de la búsqueda de los elementos de juicio que fundamenten las críticas y que faciliten la reorientación de las políticas y acciones en materia de desarrollo educativo, con el objeto de corregir el rumbo y contribuir de manera efectiva al mejoramiento de éste.

A pesar de que en la última década la investigación educativa en México se ha desarrollado notablemente, son escasas las acciones cuyo objeto de estudio es la calidad de las estrategias de desarrollo educativo. Si bien podría pensarse que todas las investigaciones educativas están encaminadas a conocer las condiciones de desarrollo de los fenómenos que constituyen su objeto de estudio, con el fin de derivar proposiciones para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, la mayoría de esas investigaciones tiende a enfocar su atención en determinado conjunto de factores o procesos que explican sólo una dimensión de la problemática global de la calidad de los procesos educativos.

La complejidad de los factores que intervienen en la elaboración de juicios

objetivos sobre la calidad de los procesos educativos y de sus productos, ha obligado a definir las categorías analíticas implícitas en esta noción, con el objeto de identificar más fácilmente esos factores y también hacer más accesible la información de la realidad socio-educativa.

El logro de un nivel de calidad satisfactorio de los productos educativos conlleva a que, tanto en el desarrollo del proceso formativo como en sus resultados, se cumplan las siguientes exigencias:

1. Dar respuesta a las necesidades sociales (lo que implica relevancia o funcionalidad).

2. Buscar la equidad en la distribución de oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los estudios.

3. Logro de un determinado nivel de eficacia, que implique el cumplimiento de objetivos preestablecidos por las acciones y funciones en la educación.

4. Optimización del uso de los recursos disponibles para financiar las labores propias de la formación, y para el empleo de los recursos humanos y materiales destinados a promover el proceso educativo, lo que supone un alto grado de eficiencia.

Las exigencias descritas integran un marco de referencia que conduce a la necesidad de analizar las relaciones que se establecen entre la escuela y la sociedad; las funciones que la educación cumple para mantener, reproducir o transformar el sistema social; el papel que el sistema educativo juega en la promoción del cambio social y su capacidad para lograr transformaciones sustantivas que establezcan condiciones favorables para alcanzar un orden social más justo.

Elevar la calidad de la educación se ha constituido a lo largo de las 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 anuncia como objetivo prioritario.

El hecho de que este imperativo obedezca a una lógica de modernización 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 —incluyendo la investigación de su propio campo de estudio—, las que responden, las más de las veces, a principios eficientistas y pragmáticos.

Esta situación ha estimulado, en contrapartida, el examen y la crítica aguda por parte de los estudiosos del fenómeno educativo. El debate ha sido interesante, pero aún no existen posiciones ni propuestas claras respecto a su contenido, al significado histórico-social de ese imperativo y a las implicaciones de la elevación de la calidad de la educación, en sus diversas vertientes, en términos de una lógica distinta a la marcada por la racionalidad del actual sistema educativo mexicano.

A simple vista, elevar la calidad de la educación (y de sus diversas manifestaciones) parece un objetivo incuestionable. Dificilmente alguien podría oponerse a lo “mejor”, a lo “valioso”, a lo que implica “superación”; no obstante, para

Gustavo Rosales Estrada. Maestro en Educación Superior. Investigador del Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación Educativa de la UAEM.

el educador se hace preciso ir más allá de esa apariencia, a fin de esclarecer qué significa ese enunciado y cuál es su sentido ideológico.

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 con respecto a otros miembros de esa especie. Así planteado, el problema abre innumerables interrogantes.

El término calidad proviene del latín *qualitas-atís*, que significa cualidad, término que ha tenido diversas connotaciones, dependiendo de su fundamentación filosófica, las que se pueden reducir a tres perspectivas:

La primera, a la que llamaremos tradicional, responde a un enfoque ontologizante, que asume las propiedades como derivadas de una esencia inmutable y, puesto que éstas son inherentes a una sustancia y la educación no lo es, entonces tenemos que remitirnos a la esencia del ser humano. Desde esta perspectiva, la educabilidad es una propiedad del ser humano derivada de la esencia racional de éste y, se trata, pues, de una característica ontológica que está signada por la finalidad inscrita en la propia naturaleza humana. De esta manera, la educación no implica sino poner en acción una potencialidad ya dada, es decir, desarrollar aquello que está en germen, y hacerlo en la dirección del *telos* (fin) impreso en la naturaleza del ser humano: la felicidad. Por tanto, la educación es algo natural, y sólo nos queda desarrollarla.

En sentido estricto, la educabilidad misma es una cualidad de un ente, por lo que resulta incorrecto hablar de calidad de la educación, aunque puede decirse que ésta depende de la relación que guarda con el fin de la naturaleza humana, y 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 qué consiste ésta y qué es la felicidad, cuestiones que no pueden resolverse sino a partir de un análisis de la esencia humana.



La consecuencia que se deriva de lo anterior es que esta perspectiva resulta francamente conservadora: elevar la calidad de la educación no significa transformar a la educación, sino perfeccionarla. El riesgo que se corre consiste en que mientras no podamos tener acceso a esa esencia humana que guarda celosamente todas las propuestas, el camino más fácil será el de reforzar los procesos educativos tal como éstos se han venido dando. En este sentido, es válido preguntarse si la educación será mejor si se refuerzan el memorismo, el enciclopedismo y el teoricismo (entendido como la tendencia a transmitir una gran cantidad de conocimientos ya elaborados, pero desvinculados de la praxis, ajenos a la experiencia del alumno y con frecuencia presentados dogmática y esquemáticamente) que la han caracterizado a lo largo de los siglos, y si algo se gana 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 conocimientos que han sido sancionados como “científicos” y a partir de los cuales se pretende promover ciertas actitudes consideradas como socialmente positivas. En forma clara, 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, y, por otra, en quienes pese a su desventajosa posición en esas relaciones, están presos en el marco ideológico tradicional.

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 se le denomina “modernizante”, no sólo porque el discurso en el que ésta adquiere concreción tiene el tono de lo “moderno”, que supera (aparentemente) a lo tradicional, sino porque la modernización se plantea como el 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 en que lo “moderno” no se propone como una cualidad ontológica. No obstante, guarda con aquella perspectiva una semejanza importante: en el discurso se trata a las finalidades como si fuesen naturales, es decir, la civilización, el progreso y lo moderno se plantean como valores incuestionables en sí mismos. La tendencia a lo moderno se ve como “natural” y los problemas se establecen sólo en relación con la eficacia y la eficiencia de los medios empleados.

Desde esta perspectiva, el término cualidad designa a ciertas determinaciones disposicionales (como los hábitos o las llamadas “capacidades”) o tendencias que pueden ser sometidas a métodos “objetivos” de medida. Puesto que la educación no es un sujeto al que se le puedan atribuir hábitos o capacidades, no

queda sino designar como calidad de la educación a aquellas determinaciones tendenciales cuya medición revela el grado en que los medios llevan de manera más o menos rápida, más o menos directa, más o menos eficiente, a la finalidad buscada, en este contexto, elevar la calidad de la educación significa encontrar los medios más adecuados para el logro del fin. Pero, si bien la racionalidad de los medios depende de su adecuación al fin, éste es visto como un valor en sí mismo, incondicionado y por lo tanto independiente de cualquier criterio de racionalidad.

Los medios pueden y deben ser cambiados en la medida en que sea necesario para el mejor logro del fin, que 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.

Estas perspectivas presentan un rasgo en común: se organizan conforme a una lógica de lo positivo; una porque ve al 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 de la negatividad.

Desde este punto de vista, elevar la calidad de la educación significa transformar la educación, cambiarla radicalmente, negarla. Pero no se trata, sin más, de una aniquilación, sino de una negación dialéctica, es decir, no es simplemente un proceso de perfeccionamiento o 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 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 es necesario desechar la riqueza de la acumulación de información ni 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. Y 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.

Sólo desde esta perspectiva adquieren pleno sentido los esfuerzos por vincular la teoría y la práctica, la institución educativa y la comunidad, la docencia, 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 se establece cuando una sociedad como la nuestra, en la que la lógica económica y

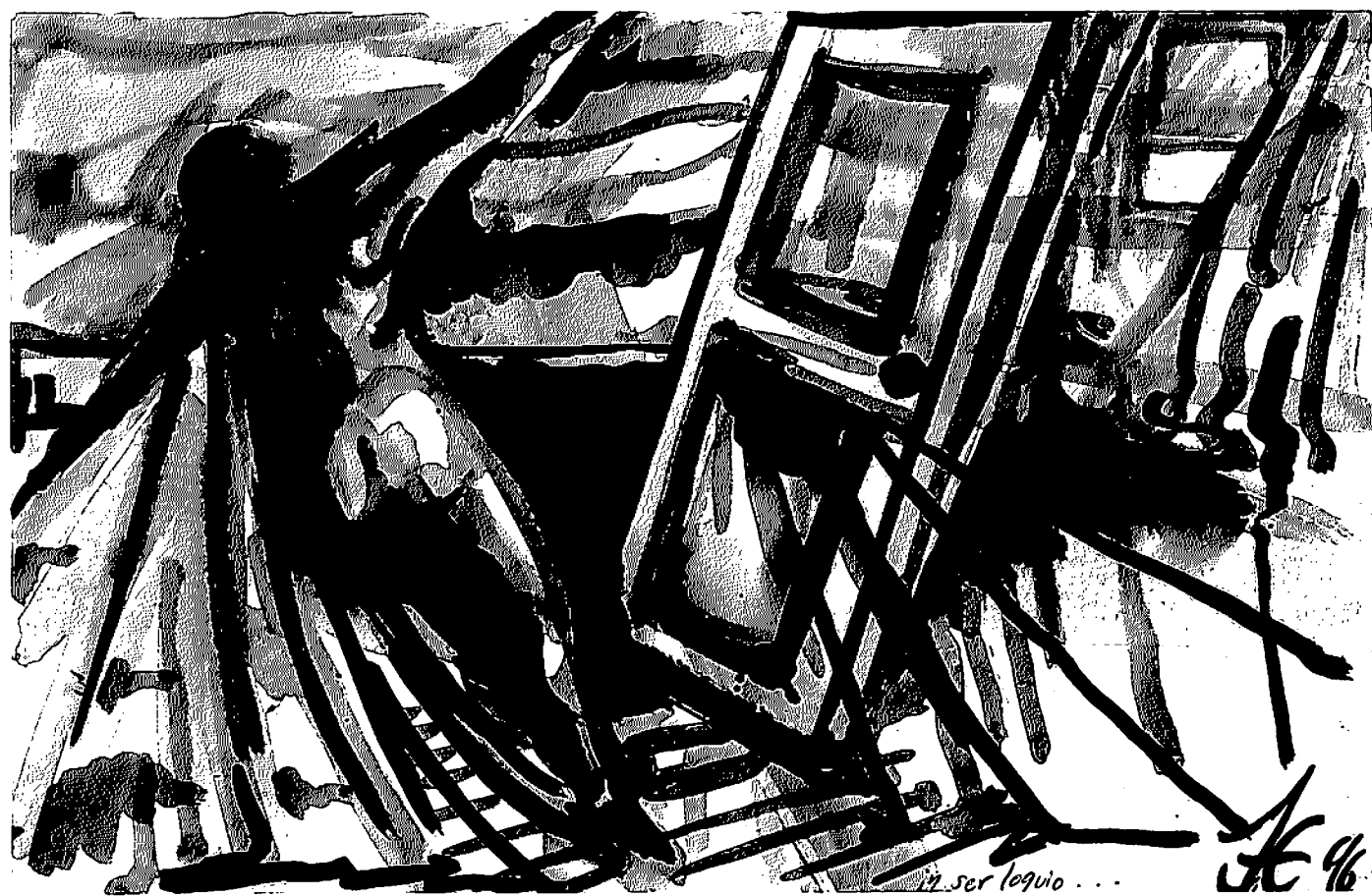
política dominante ha marcado límites que parecen infranqueables, parece estar atrapada en la medida en que su horizonte histórico está bloqueado porque los sujetos sociales son incapaces de encontrar alternativas que vayan más allá de esa misma lógica impuesta.

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 comprendan, critiquen y expliquen su realidad) y 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 lo tanto, los criterios de eficiencia, congruencia y per-

tinencia con los que suele juzgarse la calidad de la educación quedan mediatisados 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 deberían de ser determinación y negación al mismo tiempo.

Desde esta perspectiva, el mejor resultado inmediato que podemos procurar es la formación de docentes e investigadores capaces de elaborar la crítica de su propio proceso de formación, de su experiencia, de su práctica, de sus certezas y de su conocimiento acumulado, y ser capaces de problematizar la realidad educativa rompiendo los límites impuestos, viendo alternativas más allá de la lógica dominante y realizando las alternativas que se enmarquen en una nueva lógica. Δ



in ser loquio...

JE 96