

# CONSIDERACIONES SOCIOLOGICAS SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACION

EMILIO TENTI\*

## INTRODUCCION

El México actual está resueltamente encaminado hacia la realización de la consigna “Educación para todos.” En efecto, como resultado de una serie de esfuerzos realizados básicamente en el periodo post-revolucionario, toda una gran cantidad de recursos fueron orientados hacia ese fin.

Paralelamente con este proceso de expansión cuantitativa de las oportunidades escolares (en especial en el nivel de la educación básica) se registra un fenómeno, no tan espectacular pero no menos relevante: la escolarización creciente de los aprendizajes, esto es, la formalización y racionalización de los aprendizajes sociales.

Mediante un proceso permanente se van reduciendo las áreas de las pedagogías espontáneas y no formales estrechamente imbricadas en las prácticas sociales. Como consecuencia de lo anterior, cada vez es mayor el número de prácticas explícitamente aprendidas y mayor la escisión entre el hacer y el aprender a hacer. En síntesis, la realización del objetivo “Educación para todos” ha estado acompañada de un proceso menos consciente y por lo tanto menos planificado) de “Educación para todos.”

Como resultado de este segundo proceso tenemos no sólo un sistema educativo cuantitativamente muy desarrollado sino también cualitativamente diferenciado en una multiplicidad de carreras, títulos, certificaciones, etc. Mediante este crecimiento cuantitativo y cualitativo, el sistema de educación gana en autonomía, pero comienza a ser juzgado, en parte, en función de su grado de adecuación a las condiciones del desarrollo social. La tendencia a la autonomía de la escuela va de la mano con la ampliación de la brecha que la separa de la sociedad. El “mundo de la escuela”, con sus propios actores, instituciones, intereses y reglas del juego se separa del mundo del trabajo y del resto de las prácticas sociales. Tiene su propio ritmo de desarrollo y genera sus propios criterios de evaluación.

Al reflexionar sobre el problema de la calidad de la educación nos referiremos a este ámbito de las prácticas educativas formales en oposición a los aprendizajes espontáneos, implícitos, “no planificados” e imbricados en las prácticas productivas y sociales generales. Esta definición no reduce la discusión a lo que comúnmente se denomina “educación escolar” en el sentido estricto (relación cara a cara, maestro-alumno en un mismo espacio físico-institucional históricamente denominado escuela), sino que abarca todas las prácticas pedagógicas formales (incluso las que en forma incorrecta se denominan no-formales, como la educación a distancia, por correspondencia, mediante sistemas abiertos, de adultos, etc.), sin importar las variaciones en el tiempo, lugar, canal de comunicación utilizado, etc. Basta que se trate de procesos de aprendizaje, específicamente calculados para tal fin, con objeto de que queden incluidos dentro de la categoría de educación formal o racional que aquí utilizamos.

La distinción es importante en varios sentidos. En primer lugar, si se entiende por educación cualquier proceso de aprendizaje (socialización) todo es educación; toda práctica o acción social es una práctica educativa en este sentido amplio. De este modo no avanzamos mucho en la comprensión del fenómeno que nos interesa.

En segundo lugar, la distinción es relevante en materia de calidad de la educación. En efecto, si lo que se pretende es reflexionar sobre los modos posibles de intervención para elevar los niveles de calidad, los procedimientos serán un tanto diferentes en un caso o en otro. Así por ejemplo, se puede mejorar la calidad de la educación espontánea en forma indirecta mediante el enriquecimiento de la “atmósfera cultural” de una sociedad determinada. Estas acciones (bibliotecas populares, difusión cultural, desarrollo de la industria editorial, museos, exposiciones, prensa oral, escrita, etc.) están dirigidas a modificar el ambiente del apren-

---

\*IIMAS-UNAM.

dizaje espontáneo proponiendo nuevos objetos culturales que signifiquen otras tantas oportunidades para el desarrollo personal de los miembros de una sociedad.

En cambio, los procesos de la educación formal, por sus propias características, esto es por ser procesos que se destacan del conjunto social, que comprometen a agentes específicos (trabajadores de la educación y educandos), que usan medios específicos para producir resultados predeterminados son posibles de mejorarse en forma directa y controlable. En este caso no se interviene sobre el ambiente en que se desarrolla el aprendizaje, sino directamente sobre sus factores esenciales, maestros, instituciones, recursos, procedimientos, objetivos, etc.

El desarrollo cuantitativo y la diversificación cualitativa alcanzados por el sistema de educación formal y la complejización consecuente de sus relaciones con el todo social, han creado las condiciones objetivas para plantear en forma perentoria el problema de la calidad de la educación, esto es de la relación entre las expectativas sociales y los procesos y resultados del sistema educativo. “Más y mejor educación para todos” pareciera ser ahora una meta no sólo deseable sino históricamente posible en virtud tanto de su necesidad social como de la existencia de sus condiciones técnicas y sociales de realización.

En el ensayo que se presenta nos limitamos simplemente a exponer un punto de vista sobre la problemática. Por tanto es más una toma de posición que un examen sistemático de las posiciones posibles en materia de calidad de la educación.

## **ESTRATEGIAS ANALITICAS GENERALES**

Existen dos formas de análisis del problema de la calidad de la educación. La primera considera este concepto como posible de ser definido a partir de una cierta concepción de la naturaleza humana o de la esencia inmutable de la vida social. La otra estrategia analítica considera la calidad de la educación como un concepto relativo, plural e históricamente determinado. Si se elige el primer término de la opción, el concepto constituirá el reflejo en el pensamiento de una realidad “natural” e inmutable, en cierta medida externa a la misma voluntad del hombre. La historia de la sociedad y de la cultura sería el sucesivo descubrimiento de esas verdades esenciales depositadas desde siempre en el reino de la naturaleza. El resultado de los descubrimientos sería un fruto inmarcesible del quehacer humano y se acumularía en el depósito de la cultura de la humanidad. Las leyes inmutables de la naturaleza y las constantes esencias humanas regularían la conducta de los hombres en sociedad. La educación, como sistema y como proceso no tendría más que sujetarse a su propia realidad, puesto que en su propio ser esencial encontraría también su finalidad; éste es su deber ser histórico-social.

“Acercarse a la perfección de nuestra naturaleza” (Stuart Mill), “hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo o para sus semejantes” (James Mill), o bien, según un lenguaje más moderno, “realizar las potencialidades ínsitas en cada sujeto humano”, constituyen fines atemporales que se le han adjudicado a la educación.

Según este paradigma, la calidad general de la educación se mediría básicamente confrontando los resultados objetivos de los procesos de educación con las finalidades ideales que debe perseguir.

Sin embargo, existe otra alternativa para definir el contenido de la calidad de la educación. Ya no se trata de descubrir esencias inmutables, objetivos dignos de ser alcanzados desde siempre, inscritos en la naturaleza de las cosas.

Todas las definiciones anteriores, según escribía Durkheim a principios de este siglo, “parten del siguiente postulado: que hay una educación ideal, perfecta, que vale indistintamente para todos los hombres, y es esa educación universal y única la que el teórico trata de definir”. Y agregaba Durkheim: “Pero para empezar, si se considera la historia, no se encuentra en ella nada que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado infinitamente según las épocas y según los países.”

De modo que todo concepto, todo sistema normativo, toda definición de un “deber ser” de la enseñanza está histórica y sociológicamente determinado. Su validez real varía en función de las siguientes preguntas básicas:

¿Cuándo (determinación temporal), dónde (determinación espacial) y para quiénes (determinación social)?

Si se toma el primer término de la opción, la definición de la calidad de la educación estará determinada prioritariamente por consideraciones especulativas y filosóficas (disciplina propensa a la búsqueda de las esencias) o bien por la búsqueda de los patrones inmutables que rigen las prácticas de los sujetos humanos individuales (trámite emprendido por todas las psicologías fundamentalistas).

El segundo camino en cambio privilegiará el discurso y la indagación histórica y sociológica para descubrir la lógica de la imposición, mantenimiento y transformación revolucionaria de los ideales y finalidades en materia de educación.

## **LA CIENCIA, LOS VALORES Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION**

Cada estrategia analítica asigna un papel definido a la ciencia en relación con los valores sociales.

Para la primera estrategia el mundo de los valores y de las finalidades, el mundo normativo, es deducible de un examen de lo real. Es fruto de la razón, es materia de descubrimiento y por lo tanto tiene un valor intrínseco y no arbitrario. Por eso decíamos que el “deber ser de las cosas” está escrito en su misma naturaleza, en su mismo ser. De allí que sea posible esperar que la ciencia y los científicos estén autorizados a definir “científicamente” los fines dignos de ser perseguidos.

En el segundo caso se considera que la ciencia, en sentido estricto, nada tiene que decir respecto de lo bueno o de lo malo, de lo digno o de lo indigno, de lo legítimo o ilegítimo de un ideal, de una finalidad social determinada. Tal como lo sostenía Weber, el mundo de las finalidades y los valores debe ser distinguido del mundo de la ciencia y de la razón, puesto que es el ámbito de las pasiones, los intereses, y por lo tanto de las luchas. Extremando el argumento diremos que no existe la fuerza propia de las ideas verdaderas. En última instancia, las ideas son verdaderas cuando logran imponerse como ciertas.

Por lo tanto, si definir la calidad de la educación supone la adopción de un sistema de valores, hay que tener conciencia de que se trata precisamente de eso, de una elección entre varios sistemas valorativos en competencia. Esto es más visible en las épocas de crisis o bien en las sociedades plurales, donde la unidad e integración del todo social no se hace en desmedro de las partes mediante la imposición absoluta de un sistema único de valores (ya sea en virtud de una Revelación o bien como fruto indiscutible de una Razón totalitaria y excluyente).

De modo que la necesaria toma de posición valorativa, como lo indica la expresión, es una toma de posición relativa, definida por el lugar que ocupa dentro del sistema total de posiciones históricamente vigentes en una sociedad concreta. Su validez, esto es la validez del subconjunto de valores adoptado, no es deducible de ningún principio universal. Más aún, postulamos aquí que esta creencia es hasta cierto punto peligrosa ya que tiende a dotar al esquema valorativo adoptado de toda la fuerza y de todas las prerrogativas de lo indiscutible, lo cual induce a imponerlo a toda costa y sin consideraciones acerca de los medios. Esta supermoralización de los fines, históricamente se ha acompañado de una desmoralización de los medios.

Por todo lo anterior, en materia de calidad de la educación como en otras materias sociales, conviene tener presente que se trata de un campo valorativo donde, en última instancia, “no se vale” recurrir a los argumentos “científicos” de autoridad. Más aún, pareciera ser que una confianza ilimitada en la capacidad racionalizadora de la ciencia, independientemente de las tomas de posición valorativas, puede hacer que se pase de situaciones inherentemente malas a situaciones eficientemente malas.

## **IMPORTANCIA DEL CRITERIO TEMPORAL**

Los fines de la educación del México de hoy se desprenderán de lo que socialmente se defina como deseable para el México futuro. Si hay una práctica que necesariamente debe inscribirse en el tiempo histórico total, esto es, situarse en el presente, consciente del pasado que vive objetivado en el presente y proyectarse hacia el futuro, ésa es la práctica educativa. El mercado del producto educativo no se reduce a la coyuntura presente. Aun cuando la educación es un proceso, que se prolonga a lo largo de toda la vida de un individuo singular, cada momento y producto educativo condiciona los aprendizajes y prácticas sociales posteriores. El adulto queda marcado toda la vida por la primera educación familiar y básica.

A diferencia de un bien de consumo que simplemente es reemplazado por otro cuando es superado por el desarrollo tecnológico, la educación (primaria, por ejemplo) es un proceso en cierta forma irreversible. Cada etapa de la misma no es reemplazada por otra (como una máquina vieja se descarta por otra nueva).

Una educación primaria de mala calidad no es como una chaqueta defectuosa que puede ser fácilmente reemplazada por otra. La educación “nueva” no se encuentra con un cuerpo vacío (como la chaqueta nueva) sino con un cuerpo “educado”, “habitado”, que está determinando el aprendizaje posterior. Esta característica perdurable del resultado de la práctica educativa hace que los primeros aprendizajes posean una importancia estratégica particular y que proyecten su influencia a lo largo de toda una vida individual. De modo que toda educación eficaz debe ser, necesariamente, prospectiva, debe tener conciencia del tiempo, anticipar los desarrollos, exigencias y demandas sociales a las que los individuos deberán hacer frente, no ya para dotarlos de una vez por todas de los instrumentos y saberes aptos para resolverlos, sino para ponerlos en las mejores condiciones frente a los futuros e inevitables aprendizajes que deberá realizar. Se trata, en la medida de lo posible, de apuntar a logros educativos que faciliten el proceso continuado de aprendizaje y que no exijan “conversiones” y “desgarramientos”, siempre costosos y de éxito no muy probable.

## **DEFINICIONES SOCIALES DE LA “BUENA” EDUCACION**

La calidad de la educación es más una cuestión de evaluación que de medición. Esto quiere decir que hacer juicios sobre la calidad de la educación supone una evaluación de las mediciones o una evaluación de los resultados (performances) de las evaluaciones. Evaluar la calidad de la educación supone la puesta en funcionamiento de una serie de valores que están en la base de los juicios que se emiten. Por eso en esta operación es más importante quien evalúa que lo que es evaluado.

En esta materia el colocarse desde un punto de vista sociológico evita los peligros del subjetivismo que reduciría el problema de la definición de la calidad de la educación a un asunto terminológico que cada quien definiría según su buen saber y entender. Junto con este peligro va asociado el de considerar a lo social como a un conjunto de términos por definir aisladamente. El tratamiento de un problema particular, esto es las exigencias del análisis, no deben desplazar el necesario momento de la síntesis. De allí que el problema de la calidad de la enseñanza no puede ser abordado correctamente a partir de las definiciones “subjetivas” de los términos “educación” y “calidad”, sino que debe optar por el uso de un lenguaje teórico que rinda cuentas del fenómeno educativo y de sus relaciones con la sociedad. Así, desde el punto de vista ideológico, es conveniente escapar de las definiciones “personales” para considerar las definiciones sociales que constituyen a los fenómenos sociales como realidades objetivas que trascienden las individualidades subjetivas.

En toda sociedad nos encontramos con construcciones sociales no homogéneas de lo que se considera una persona educada, una buena escuela, un buen maestro, o una “buena educación”.

Estas categorías no son la suma o la distribución de las opiniones y percepciones individuales. Desde el punto de vista sociológico, las posiciones personales (al menos las de la mayoría de los individuos) no son creaciones espontáneas sino “tomas de posición” frente a alternativas socialmente estructuradas. Las definiciones sociales de la buena educación pueden oscilar entre aquellas que privilegian el componente teórico-especulativo y las que dan prioridad al componente práctico. El buen maestro será definido socialmente y esta definición

variará con la modificación de las condiciones histórico-sociales del ambiente. Las definiciones del buen maestro oscilarán entre las que elogian las virtudes humanas del docente o sus capacidades intelectuales. Una buena escuela será alternativamente la escuela ordenada, disciplinada o bien la escuela “espontánea”, “no directiva”, “progresista”, etc.

Cada época histórica se caracteriza por la constitución de un ideal educativo socialmente dominante. Las épocas de crisis marcan un debilitamiento de esta dominancia, de tal suerte que lo que hasta entonces se consideraba como bueno comienza a ser criticado y confrontado con uno o varios ideales alternativos. Una escuela y un sistema educativo que en un determinado momento histórico era “racional” y adecuado a las circunstancias deja de serlo, no tanto por una modificación de sus parámetros internos, sino por la transformación de los patrones evaluativos.

Se puede decir que son las modificaciones en las condiciones sociales de la evaluación las que hacen entrar en crisis a la escuela. Se trata de una crisis importada, fruto del choque entre lo que la escuela hace y produce y lo que la sociedad espera que la escuela haga y produzca. De allí que el problema de la calidad de la educación en gran medida se constituya a partir de toda una serie de planteamientos y enjuiciamientos que se le hacen a la escuela y no se generan desde la escuela.

## **AUTONOMIA RELATIVA Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO**

Se ha dicho y redicho que la escuela marcha a la zaga de las grandes transformaciones sociales que se registran en las sociedades contemporáneas, que más que un factor de progreso es un factor de conservación. Hasta cierto punto esto es verdad. La escuela no está a la vanguardia de las transformaciones, sino que constituye un refugio donde se guarda lo viejo frente al embate de lo nuevo. Este es el meollo de la cuestión de la escuela contemporánea. Esta especie de “decadencia” de la escuela como forma de transmisión de la cultura, como agente de socialización es evidente en el nivel de los discursos. Para algunos, su crisis es tan honda que sería vano intentar un mejoramiento cualquiera de su calidad.

Ciertos jueces “intelectuales” condenan a la escuela a la pena de desaparición. Sin embargo, pese a todas las sentencias la escuela no ha muerto. Por el contrario se expande, la educación escolar para todos y cada vez más también “para todo” es un fenómeno en desarrollo. La sociedad tiende continuamente a escolarizar de alguna manera los procesos de aprendizaje. Escolarizar en el sentido de formalizar racionalizar-autonomizar las prácticas de aprendizaje espontáneas. Este proceso de autonomización tiende a ampliar las zonas de “conflicto” entre la educación (sus procesos y productos), y la sociedad global. Cada aprendizaje que se autonomiza comienza a verse sometido a una serie de exigencias por parte de aquel sector social particular al cual se presume que debe corresponder.

La adecuación escuela-sociedad se constituye en el imperativo de la hora y en la meta prioritaria de los responsables políticos y técnicos del control de los sistemas educativos. En estas condiciones, la calidad de la educación se mide en función del grado de adecuación de los procesos y productos educativos a las exigencias sociales globales.

Sin embargo, el problema no es tan simple como a primera vista pudiera parecer. En efecto, el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos es de tal magnitud, que su autonomía creciente (entendida como capacidad que tiene una organización para desarrollarse conforme a una lógica interna más que en función de la intervención de elementos del ambiente externo) hace cada vez más difícil el logro de las adecuaciones funcionales a las demandas y expectativas externas. Si esto es así, también tenderán a desarrollarse criterios internos de evaluación de la calidad de la educación. De esta manera es probable que los diversos agentes educativos (maestros, directores y supervisores, administradores, sindicalistas, planificadores-políticos, etc.) desarrollen sus propios esquemas valorativos para definir en forma diferencial la calidad de los procesos y productos de educación. Esto hace posible que lo que un maestro considera como un “buen” método, o un “buen” alumno no coincida con la evaluación que pueden hacer los padres de familia, los “expertos” en ciencias de la educación, los planificadores, los empleadores, etc.

Desde un punto de vista sociológico es muy probable que los juicios acerca de la calidad del maestro varíen según quien sea el emisor. Es obvio que los maestros, como cuerpo, tienden lógicamente a valorar positivamente tanto lo que son como lo que hacen. Sin embargo, la probabilidad de un juicio positivo disminuye cuando uno se desplaza de la autoevaluación a una evaluación externa.

Con estos razonamientos queremos señalar la complejidad del problema de la valoración de un objeto social cualquiera. Pese a las diferencias en el interior del sistema educativo (entre maestros y administradores, administradores y “expertos”, etc.), la contradicción básica pareciera encontrarse entre las evaluaciones internas del sistema y las evaluaciones externas. Entre lo que “la academia” considera como “bueno” (en materia de métodos, contenidos, productos) y lo que el “mercado” considera bueno.

Para resolver esta contradicción es necesario considerar la legitimidad propia de cada sistema de criterios. Es necesario aceptar un hecho sociológico básico: no es ni posible ni deseable someter el sistema educativo a la “lógica de hierro” del mercado.

Lo mismo puede afirmarse de la tesis alternativa: no es posible ni deseable la autonomía absoluta de la escuela para definir sus procesos y productos.

La lógica de la producción y circulación de la cultura tiene una especificidad y consistencia propia que no es reductible a determinaciones externas (políticas, económicas, etc.). Sin embargo, nuestra proposición no es contradictoria con esta otra afirmación: la sociedad constituye un todo articulado, no es un conjunto de piezas sueltas sino una unidad de subsistemas interdependientes. Si esto es así, el sistema educativo tiene, por ejemplo, tanto el “derecho” de tomar iniciativas autónomas (y contribuir así en forma original al desarrollo de la totalidad social) como el “deber” de traducir a su propio lenguaje las demandas, exigencias y determinaciones que le llegan del ambiente social.

Con base en estos parámetros, la calidad de un sistema educativo no será evaluada únicamente en función de su grado de adecuación a las exigencias del mercado, sino también en razón del grado de desarrollo de sus propias finalidades internas (desarrollo del conocimiento, racionalización de los procesos de enseñanza aprendizaje, etc.). Si se quiere proteger esta capacidad de iniciativa del sistema educativo (que, por ejemplo, puede traducirse en una disfuncionalidad temporal de un determinado producto educativo, como en el caso de las profesiones “de vanguardia” generadas a partir de intereses académicos y desfasadas de las exigencias presentes del mercado de trabajo), esta posibilidad de contribuir autónomamente a la construcción de la sociedad del futuro, no se debe “enjuiciar” (y a veces “condenar”) su calidad con base en el criterio de la adecuación funcional.

En un contexto histórico, donde las demandas de adecuación de la educación a las determinaciones del mercado parecieran imponerse socialmente (imponiéndose al mismo tiempo como criterio mayor para evaluar su calidad), se hace necesario reivindicar la autonomía relativa de lo educativo como condición fundamental para garantizar su desarrollo y superación cualitativa en el futuro inmediato. De otra manera, se condenaría a la escuela a no producir más que lo esperado, a no dar más de lo que se le pide, y a impedirle el camino de la creación y la innovación social.

Un sistema educativo de “alta calidad” sería aquel que al mismo tiempo que es capaz de asumir responsablemente (con su propio “lenguaje” y no en forma directa e inmediata) tanto las grandes exigencias que le plantea la sociedad del presente como las tareas creativas que surgen de su propia iniciativa e interés y que contribuyen a la realización de los proyectos históricos posibles contra el fatalismo de lo probable.

## **COMPLEJIDAD SOCIAL Y CALIDAD DE LA EDUCACION**

En un nivel de análisis más específico hay que remarcar el hecho de que las socorridas exigencias sociales (las “necesidades del país”) no constituyen un conjunto claro y homogéneo de demandas. Por el contrario, éstas son múltiples y diversas y muchas veces contradictorias y en conflicto. La aparición de nuevos actores en la escena de una sociedad hace que resulte cada vez más complejo el entramado social.

Aun cuando el logro de la homogeneidad cultural y social constituyó el primer objetivo histórico de los

modernos sistemas educativos nacionales, la combinación entre el racionalismo universalista (ideológicamente dominante en la configuración del sistema educativo mexicano de la segunda mitad del siglo pasado) y el evolucionismo económico (que en la misma época acompaña la conformación de un mercado nacional) no logró reducir los particularismos, o mejor dicho, redujo algunos, pero no impidió que surgieran otros. En realidad, más que un efecto igualador y homogeneizador, lo que se logró fue la imposición de formas culturales dominantes que (como en el caso de la lengua nacional, por ejemplo) más que una reducción de la diversidad, produjeron una devaluación de las formas dominadas.

Los sistemas educativos modernos deben tomar en cuenta esta expansión de la diversidad, puesto que a los elementos heterogéneos tradicionales (etnias, culturas, lenguas, etc.) se agregan ahora nuevos actores sociales, que el mismo sistema educativo contribuye a producir, como en el caso de las nuevas capas y estamentos profesionales, en proceso de proliferación permanente.

Cada nuevo agente social hace oír su voz, formula sus demandas, se organiza, exige, crea e interactúa con los demás. Es claro que no se trata de una pluralidad de iguales, ni tampoco de demandas “paralelas”, sino que hay una especie de pluralidad jerarquizada y una expresión de necesidades conflictivas. Existen grupos que tienen la capacidad estructural de hacer oír su voz en forma más clara, que articulan sus intereses en forma más homogénea y saben llegar con mayor facilidad a los ámbitos decisorios. El sistema educativo está sometido a una serie de demandas múltiples y contradictorias. Se le exige la resolución de problemas sociales que no son percibidos como “problemas” por todos los individuos. A veces puede suceder que una acción educativa determinada “solucione” el problema de unos y le genere un problema a otros. De modo que no es una tarea simple para el sistema educativo “responder a las necesidades del país”. Frente a situaciones complejas no hay más remedio que ofrecer respuestas complejas. De modo que una adecuada articulación entre educación y sociedad demandará respuestas múltiples y variadas por parte de la escuela.

Con el fin de ordenar analíticamente el problema de la diversidad, puede decirse que tiene por lo menos tres grandes dimensiones: diversidad regional, social e individual. La escuela debe enfrentarse con las tres. Si en una época, como se señaló antes, el objetivo básico de la educación nacional era el logro de la homogeneidad, en la actualidad pareciera ser que el sector educativo mexicano moderno ha alcanzado una fuerte base de integración nacional. Ahora la educación nacional es aquella que da respuestas adecuadas y pertinentes a la diversificación y complejidad del ambiente. Una vez garantizados los mínimos culturales que constituyen el “lenguaje” (en un sentido amplio de reglas del juego y de elementos generadores de una identidad nacional) de los miembros de una sociedad, la modernidad exige la salvaguardia y el desarrollo de la diversidad.

Tanto los contenidos como los métodos, procesos, estructuras y productos del sector educativo son tanto más racionales cuando más tienen en cuenta la complejidad social circundante. Por ello, resulta difícil definir de una vez por todas la calidad del contenido inculcado, de los métodos empleados y de los productos logrados por el sector educativo.

Es precisamente esta necesidad de flexibilidad lo que desplaza todo intento de formular parámetros y “recetas” únicas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En este sentido, no es posible definir de una vez por todas el contenido legítimo y el método apropiado. La validez de los procesos y estructuras educativas está en cierta medida socialmente determinada y concretamente limitada. Tal método es válido en algunas y no todas las circunstancias. Tal tipo o perfil de maestro es el indicado para tal tipo de clientela. Un ejemplo entre muchos posibles de esta validez temporal y parcialmente limitada, es el de la forma adecuada que debe revestir la autoridad pedagógica en la relación maestro-alumno. Pese a todos los discursos modernos producidos para celebrar la no-directividad, la educación centrada en el alumno, etc., existen sobradas evidencias que indican que estos estilos de autoridad no siempre dan buenos resultados, por lo menos en el caso de estudiantes de los sectores sociales más desfavorecidos. La insistencia en proclamar indiscriminadamente la validez de un procedimiento pedagógico particular, sin tomar en cuenta sus condiciones objetivas (generalmente sociales) de validez, está en el origen de los fracasos de muchos intentos por mejorar la calidad de la enseñanza.

Los métodos y procedimientos no son posibles de ser valorados en sí mismos. Al igual que todo producto social tienen que ser considerados en relación con el conjunto de elementos con el que interactúan y forman un sistema.

## CALIDAD DE LOS FINES Y CALIDAD DE LOS MEDIOS

Si se trata de partir de grandes finalidades de la educación nacional es muy difícil estar en desacuerdo con los postulados explícitos e implícitos de los marcos jurídicos-políticos establecidos a nivel constitucional y legal.

De modo que los fines y valores últimos de la educación mexicana no son materia de definiciones conyunturales. Los mismos están contenidos en los ordenamientos legales vigentes y encuentran su máxima expresión en el artículo 39 constitucional. Esta continuidad valorativa no niega las diferencias en el énfasis que las políticas educativas han puesto en cada momento histórico concreto. Formar al ciudadano como sujeto de una misma nacionalidad fue el objetivo básico del periodo prerrevolucionario que va de 1867 a 1910. Movilizar y concientizar a los sectores populares del campo y la ciudad constituyó un imperativo de la política educativa de la Revolución en su etapa inicial. La emergencia de una sociedad urbana e industrializada enfatizó la necesidad de formar personas con las aptitudes que requiere la producción moderna. Siempre se trata de una cuestión de énfasis y no de exclusividad, puesto que toda práctica educativa, se lo proponga explícitamente o no, siempre suscita en los educandos, en forma indisoluble, valores, actitudes y aptitudes. Sin embargo, la tendencia actual consiste en hacer explícitas e igualmente importantes la formación del espíritu y el aprendizaje de habilidades, la educación y la instrucción como se decía en el siglo pasado. Se postula que no se pueden disociar (mas aun en un régimen que postula el logro de la justicia y la libertad en la democracia) las cualidades del ciudadano, consciente y participativo de las del productor eficiente. Si hay algo que atenta contra los valores supremos de la democracia, la libertad y la justicia es precisamente la escisión entre hombres conscientes y capaces de llevar adelante las tareas de la dirección y aquellos simplemente instruidos y altamente eficaces en el desempeño de tareas limitadas y parciales. Las inevitables exigencias de la división del trabajo (principio estructurante de toda sociedad compleja) no debe conducir hacia una estratificación jerárquica entre puestos y funciones dominantes y dominadas, esto es, a la desigualdad, sino a una diferenciación funcional de iguales donde ningún estamento monopoliza el punto de vista y la gestión de la totalidad social, y donde todos son igualmente responsables de la gestión de las cosas públicas.

Precisamente el carácter general de estas orientaciones básicas permite un conjunto de interpretaciones plurales acerca del deber ser concreto de la educación. Constituye un elemento esencial de los regímenes democráticos la capacidad reconocida a los ciudadanos para definir sus ámbitos concretos de vida. Más que adoptar en forma definitiva un deber ser de la educación “de calidad”, se trataría de lograr la implantación de procedimientos “de calidad” para garantizar que las definiciones sean plurales y participativas. Hasta cierto punto se trata de reivindicar la calidad de los “medios” educativos frente a los discursos clásicos que compiten por definir en forma ideal los fines más excelsos, más dignos de ser perseguidos en virtud de la razón o la Revelación. El juicio acerca del bien y del mal también debe ser dado sobre los medios.

En materia educativa hay que tener en cuenta el hecho de que existe una estrictísima relación entre los resultados obtenidos y el procedimiento empleado para obtenerlos. Esto implica que no sólo los resultados son valorados con base en criterios que permiten distinguir entre resultados deseables y resultados no deseables, sino que también los procedimientos son sometidos a juicios de valor. La sociedad enjuicia tanto a los fines como a los medios para alcanzarlos. Para dar un ejemplo extremo, un modelo pedagógico que incluya entre sus medios el castigo físico a los alumnos indisciplinados, es un procedimiento que hoy se considera malo por sí mismo, sin tomar en cuenta para nada el resultado que con él pueda obtenerse (aun admitiendo que con este procedimiento se obtengan “buenos” resultados de conducta y aprendizaje escolar). De modo que no sería incorrecto afirmar que el mejor resultado es el que se ha alcanzado con los mejores procedimientos.

Por lo tanto, la calidad de la educación no se mide sólo por la bondad (socialmente reconocida) de los fines que se persiguen o que se logren, sino que también debe tomar muy especialmente en cuenta la calidad de los procedimientos.

Y es precisamente en este terreno (el de la adecuación de medios a fines) donde la ciencia “a son mot à dire”. Básicamente el producto de esta actividad humana define los límites y la amplitud de lo posible. Es



de esta manera indirecta como influye sobre los “valores”. El hombre racional tiende a desear lo posible y a no orientarse hacia lo que asume como imposible. Claro es que se trata de una tendencia. De allí que no siempre el deseo del hombre esté iluminado por la razón. Muchas veces nos comportamos como el personaje de Dostoievski en Memorias del subsuelo. Este hombre escindido que sabe que debe hacer lo que le dicta su razón, pero hace lo contrario. . . ejemplifica los límites de la intervención de la razón (y la ciencia) en materia de valores.

Sin embargo, aunque la ciencia no determina lo que debe perseguirse como finalidad última de la educación, sí ilumina y delimita el ámbito de movimiento de lo deseable definiéndolo al interior del marco de lo posible.

Por otra parte, su presencia es insustituible en el campo de la identificación de los medios adecuados a los fines. Tan es así, que podría definirse el proceso de mejoramiento de la calidad de la enseñanza como un proceso de racionalización, esto es de ajuste progresivo de los medios pedagógicos a los fines educativos. El afán mismo de cuestionar los procedimientos rutinarios y ponerlos a prueba en forma experimental, el paso de los procesos espontáneos y no codificados a los procesos calculados y objetivados constituyen los macro-indicadores del continuo proceso de racionalización de las prácticas educativas. En efecto, el primer paso de la racionalización es la toma de conciencia de la relación medio-fin. Cuando como maestros tomamos conciencia de que a través de ciertas prácticas espontáneas, como por ejemplo nuestro propio manejo del tiempo escolar (puntualidad, orden de sucesión de las actividades, segmentación del tiempo de aprendizaje, etc.) estamos inculcando determinadas actitudes frente al tiempo social, descubrimos un fin y una serie de medios y su conexión recíproca. A partir de este momento nos preocupamos por definir claramente los fines y nuestra posición frente a ellos. Estos se convierten desde entonces en fines deliberadamente perseguidos (o no perseguidos) y los medios dejarán al ámbito de la espontaneidad ciega y no sólo se convertirán en instrumentos explícitos, sino que deberán pasar la prueba de su validez y competitividad con otros medios alternativos. A partir de ese momento la actitud frente al tiempo es definida como un objetivo explícito necesario de alcanzar, con una serie de medios (contenidos, ejercicios, actividades) diseñados y programados en el currículo escolar, considerados provisoriamente como los más aptos en relación con el fin propuesto.

La investigación en materia pedagógica alienta y acompaña este proceso de racionalización de una práctica de aprendizaje reduciendo el ámbito de la no conciencia de las prácticas espontáneas y ampliando el área de los aprendizajes deliberados, calculados, planificados, por lo tanto racionales. Lo mismo puede decirse de todos los aprendizajes, tanto en materia de ciencia como en materia de actitudes, valores, etc. Más aún, puede afirmarse que el proceso de racionalización avanzó en un primer momento en ambas direcciones. Luego alcanzó mayores niveles en materia de saberes (con la aparición de las didácticas especiales, las tecnologías de instrucción, etc.). Sin embargo, se registra en la actualidad una tendencia a racionalizar (o más bien a encontrar medios más eficientes) el proceso de aprendizaje de los llamados valores, moral, dimensión afectiva del aprendizaje, actitudes, etc. Siempre con el mismo afán de hacer explícito lo que era implícito y de adecuar cada vez más los medios a los fines.

Si desde el punto de vista de los medios el mejoramiento de la calidad de la educación es sinónimo de racionalización, una pedagogía racional será aquella que en cada caso concreto es capaz de suscitar y desarrollar en los individuos, en el menor tiempo posible, aquel conjunto de valores, actitudes y aptitudes que se consideran socialmente necesarias. Estos valores, actitudes y aptitudes resultado del trabajo pedagógico, serán tanto mejor logrados (y por lo tanto de mayor “calidad”) cuanto más exhaustivos, duraderos y transferibles sean. La racionalización de la práctica pedagógica es el continuo proceso de búsqueda de los medios más adecuados para el logro de estos fines. El mejoramiento de la calidad de la educación no es más que el nombre que se le da a este proceso de adecuación medio-fin.

Para que esto se dé es necesario considerar la calidad de las técnicas-medios (didáctica, planeación curricular, y otras disciplinas afines) no en sí mismas sino en función de los resultados concretos que en cada caso contribuyen a alcanzar.

La tecnología educativa es un instrumento, una ayuda poderosa en el proceso de mejoramiento cualitativo de la educación. Su desarrollo no es independiente, ni tampoco se deduce literalmente del desarrollo de la ciencia y la técnica en particular, sino que está determinado en el nivel macro, con las exigencias que son producto

de las relaciones sociales más generales. Por ejemplo, la introducción de las pedagogías activas, no directivas, etc., no se debe exclusivamente al efecto de los descubrimientos de la pedagogía y la psicología social, sino a una modificación en las formas más corrientes de dominación social. En las sociedades modernas el poder se despersonaliza. El dominio no se expresa mediante órdenes externas de los que mandan, que acatan los que obedecen, sino mediante formas más sutiles y complejas. El fundamento de la obediencia no se encuentra en las características personales del que manda, en la “potencia” de sus mandatos, sino en la conciencia del que obedece, esto es en su sistema de predisposiciones (de orden cultural adquirido) que lo toma un individuo “obediente” sin necesidad de recibir órdenes externas. Esta “novedad” en el sistema de dominación social tiene su acompañamiento en el ámbito de la escuela. Aquí, la autoridad pedagógica también toma nuevas formas y prepara para los nuevos estilos sociales de la dominación. De allí la proliferación (más evidente en el plano discursivo que en la realidad de las relaciones maestro-alumno) de toda una serie de “pedagogías libertarias”, “no directivas”, “progresistas”, “activas”, etc., tendientes a adecuar la acción pedagógica a ciertas exigencias sociales bien definidas. Lo mismo acontece en materia de manejo de recursos humanos en las organizaciones modernas, en las relaciones entre padres e hijos en la familia, etc.

Cada método o técnica pedagógica, didáctica, curricular, de relación social y búsqueda de consensos, etc., debe poseer una doble cualidad para que con su uso pueda esperarse un mejoramiento de la calidad de la enseñanza:

- a) Por un lado debe ser técnicamente adecuada, esto es, ha de poseer las características instrumentales y la calidad interna apta para el logro del fin que se propone servir.
- b) Por el otro, debe ser socialmente adecuada, esto es política, económica y consensualmente posible de ser aplicada con éxito.

De lo anterior se deduce que no basta que una técnica sea internamente válida para que su aplicación sea recomendable. También es necesario que sea socialmente reconocida como tal. Esto es lo que indica toda la tradición de estudios experimentales sobre aplicación de innovaciones en organizaciones de la más diversa índole. Muchas veces la confianza ciega en los procedimientos exitosos en ciertos contextos sociales induce a su transferencia irreflexiva e inmediata a otros contextos formalmente análogos con resultados totalmente inesperados e indeseables. Nunca será suficiente insistir en que un objeto social, como una técnica pedagógica, desde el punto de vista sociológico debe ser doblemente “bueno” si quiere ser eficaz: una vez objetivamente, en virtud de sus cualidades intrínsecas, y otra vez en la percepción y el juicio que de él se hacen los sujetos implicados. El experto o el científico, siempre atento y propenso a la medición de las cualidades objetivas de un objeto, tiende a reducirlo a esta sola dimensión, desconociendo la dimensión social de su existencia, en la percepción y valoración de los miembros no científicos de la sociedad. Esta es la razón del fracaso práctico de tantos procedimientos cuya validez fue experimentalmente verificada. Por lo tanto, un buen método pedagógico no sólo debe ser bueno, sino parecerlo, en especial para aquellos encargados de su aplicación (maestros por ejemplo) y para los beneficiarios de sus ventajas (educandos, padres de familia, etc.).

La importancia de este efecto de reconocimiento social es tal que la aplicación exitosa de un nuevo procedimiento pedagógico entre otras condiciones requiere un doble compromiso por parte del maestro. En primer lugar, debe conocer la mecánica de su funcionamiento do cual puede lograrse mediante procesos de capacitación). En segundo lugar debe estar convencido de las bondades de la innovación y de las ventajas que acarreará su aplicación do cual puede conseguirse mediante la persuasión, motivación, etc.).

## **LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y CALIDAD DE LA EDUCACION**

Se necesitan medios de “calidad” para lograr buenos resultados escolares. El problema es que no se puede definir a priori la calidad de los modelos pedagógicos. Menos aún es recomendable pensar en imponer una estrategia metodológica como “la mejor”. Por eso hablamos de pedagogía adecuada. ¿Qué se quiere decir con esto? Simplemente que la diversidad de los educandos obliga a una diversidad en los contenidos y métodos

educativos. Esta es la única manera de romper con todas las generalizaciones y “normalizaciones” que la escuela tiende a producir en distintas áreas.

Ya mencionamos los ámbitos de la diversidad (sociales espaciales e individuales) y la necesidad de contar con estrategias adecuadas para su tratamiento y conservación, evitando que la diferencia (“horizontal”) se transforme en desigualdad (“vertical”). Una estrategia pedagógica uniformemente estructurada está condenada a producir desiguales resultados, puesto que sólo será eficaz cuando se aplica a los clientes “normales”, esto es a los educandos “ideales”. Para los otros (generalmente los más desfavorecidos) no tendrá las mismas ventajas.

Pero no basta con reivindicar sin más contenidos y métodos adecuados a las diferencias. Es preciso que las estrategias pedagógicas no se jerarquicen, diferenciándose en contenidos y métodos “ricos” y contenidos y métodos “pobres”. Se trata de pretender los mismos puntos de llegada, los mismos resultados escolares mediante diferentes procedimientos, adecuados a las circunstancias.

Aun en el campo de las aptitudes es necesario que la acción pedagógica reconozca y oriente las diferencias personales. Este reconocimiento lleva a una redefinición del concepto de aptitud como una característica personal que permite predecir su probabilidad de aparición con referencia a un tratamiento determinado, y no independientemente de él.

En síntesis la lógica del razonamiento es la siguiente: La escuela que se proponga resultados iguales y de calidad (actitudes, aptitudes, valores duraderos, exhaustivos y transferibles) debe enfrentar la diversidad de los educandos con diversidad de estrategias metodológicas.

Es aquí donde la psico y la sociopedagogía pueden ser de algún auxilio. Ambas “disciplinas” pueden esclarecer no sólo acerca del tipo y calidad de las diferencias que condicionan la calidad del aprendizaje, sino que también pueden explicar la lógica de la producción y reproducción escolar de estas diferencias analizando las determinantes psicológicas y sociológicas del aprendizaje.

Por un lado, los fines y los medios que emplea la educación son sociales. Por el otro es necesario que los medios pedagógicos se adapten a la conciencia de los educandos. Esta dimensión psicológica de los individuos debe ser conocida si quiere ser modificada por la acción pedagógica.

Por todo lo anterior, si se quiere realmente mejorar la eficacia de la acción pedagógica mediante una continua racionalización de la misma, es preciso desarrollar una investigación educativa de “alta calidad”. Para ello es preciso construir “lo educativo” como objeto de conocimiento. La educación es una institución social. Está constituida por un conjunto de prácticas, procedimientos, costumbres, relaciones e instituciones sociales. No es el mero resultado de la voluntad o del capricho individuales. Tiene una racionalidad objetiva cuya existencia trasciende la conciencia o subjetividad de las personas implicadas. De modo que su conocimiento requiere de una práctica particular, que vaya más allá del sentido común y las percepciones u opiniones inmediatas de los agentes. Esta es la práctica científica, propia de una ciencia de la educación. Sin embargo, pese a su antigüedad, actualmente ésta no es más que un proyecto. Más aún, todos los discursos que se han construido alrededor de esta denominación y de otras similares (pedagogía, currículo, didáctica, etc.) constituyen una amalgama heterogénea y contradictoria bastante alejada de las prácticas pedagógicas concretas y cotidianas.

Este subdesarrollo relativo del campo de la(s) ciencia(s) de la educación explica su pobre contribución al mejoramiento de la calidad de la educación. Casi podría decirse que las innovaciones (exitosas o fracasadas) que se introducen en el sistema educativo están más orientadas por el saber de la experiencia (lo que algunos llaman sabiduría), el sentido común y la buena voluntad que por los descubrimientos de la investigación educativa.

En materia de análisis educativo se han mezclado incorrectamente “utopías pedagógicas” estructuradas alrededor del “deber ser educativo” con discursos descriptivos (pretendidamente científicos) acerca de su naturaleza real. Esta proliferación de “filosofías” especulativas y moralizantes de la educación, no se corrige favoreciendo investigaciones empíricas que sólo producen gran cantidad de datos y a lo sumo alguna información ordenada con fines de control administrativo. Una investigación de calidad sería aquella que integre

teorías, sistemas conceptuales (no filosofías o sentencias acerca del deber ser) y las confronte con la realidad del fenómeno educativo para avanzar en su comprensión y explicación. Esto último es un requisito inevitable y previo a una adecuada intervención. El universo de lo deseable se depura con el conocimiento de la lógica de funcionamiento de los fenómenos reales.

De otra manera se incurre en el voluntarismo propio de aquellos que, presionados por la urgencia de encontrar remedios, se conforman con calificar a una situación como indeseable y se lanzan a “imaginar” soluciones sobre la base de un diagnóstico sumario. Si se obtienen evidencias empíricas que indican que los logros escolares (valores, actitudes, aptitudes) son deficientes, antes de lanzarse a la búsqueda de las soluciones es necesario encontrar explicaciones plausibles del fenómeno. Si lo que se desea es “elevar la calidad de la enseñanza”, es necesario actuar sobre los mecanismos que la producen. Lo cual supone su conocimiento previo. ¿Sabemos acaso cuáles son las condiciones concretas que garantizan un elevado rendimiento escolar? ¿Estas condiciones son siempre las mismas, para todas las categorías de educandos? ¿Qué importancia tienen los factores escolares (pedagógicos) en relación con los factores sociales externos? ¿Cuál es el papel del maestro, del estilo de enseñanza, de sus modalidades de interacción con los aprendices, de su manera de concebir el mundo escolar (el conocimiento legítimo, el hombre “educado”, la escuela eficaz, etc.)? ¿Por qué un mismo maestro, una misma escuela y un mismo procedimiento pedagógico producen resultados desiguales? ¿En la clase escolar todos los aprendices están realmente sometidos al mismo tratamiento? Estas preguntas y muchas más deberían ser respondidas al mismo tiempo que se proponen soluciones.

Estas últimas deben tener en cuenta dos grandes dimensiones del problema de la calidad de la educación. Una se refiere al conjunto de elementos “institucionales”, objetivos que componen el sistema de enseñanza. Como institución, éste presenta aspectos organizativos que en cierta medida determinan las prácticas de los agentes educativos. Este es el universo de las normas, de los reglamentos, de los procedimientos codificados que indican qué es lo que debe hacerse y cómo debe hacerse. Una visión incompleta del problema de la calidad puede incluirse a privilegiar este conjunto de aspectos. Entonces una política de mejoramiento de la calidad de la educación introducirá, por ejemplo, reformas en los contenidos del aprendizaje, en los modos indicados de inculcación, en las formas y criterios de evaluación, etc. En síntesis (como se ha hecho en el pasado) tenderá a modificar “las reglas del juego” vigentes en la escuela. Sin embargo, estas reformas sólo afectan una dimensión del problema: la dimensión objetiva. Por eso son reformas incompletas.

El mundo de la escuela no se agota en su dimensión institucional-objetivada. La práctica pedagógica real es el resultado de un encuentro entre las posiciones definidas institucionalmente en los reglamentos y las disposiciones o propensiones subjetivas de los agentes de las prácticas. El maestro no es un autómatas que responde en forma inmediata y adecuada a los reglamentos u ordenanzas establecidas. Es un sujeto estructurado que posee sus propias actitudes y aptitudes que no siempre coinciden con el estado de los determinantes objetivos de su actividad docente.

Por otra parte es probable que las disposiciones subjetivas no evolucionen al mismo ritmo que las posiciones objetivas. La historia demuestra que han sido más numerosas y frecuentes las reformas en el plano legal que las transformaciones en el nivel de las mentalidades de los maestros. Estas últimas tienen su propio ciclo de vida y de ninguna manera marchan al ritmo de las definiciones objetivas de las tareas de la profesión docente. Es poco probable obtener resultados satisfactorios con estas reformas incompletas. Cuando las exigencias formales de los puestos de trabajo no se ajustan a las disposiciones de los sujetos que los ocupan, no es posible producir los efectos esperados. Las prácticas pedagógicas, muchas veces obedecen más a las disposiciones subjetivas de los maestros que a lo que cabría esperar según las reglamentaciones formales. Esto en virtud de que el “maestro en la clase” goza de un grado considerable de autonomía que le permite hacer y ejecutar su propia definición de las tareas (qué es lo que hay que enseñar y cómo hay que enseñarlo) más allá de lo que ordenan las normas de la institución.

Es cierto que sabemos más acerca de la evolución de las leyes, normas y procedimientos oficiales que regulan la enseñanza que acerca de las mentalidades, percepciones y representaciones de los maestros. Este conocimiento parcial sugiere una política incompleta. Por ello, una investigación educativa “de calidad” debe proponerse el análisis de este aspecto descuidado del fenómeno educativo. Aquí tampoco es posible intervenir con éxito si no se conoce con cierto grado de profundidad la lógica de desarrollo de las mentalidades docentes. Estas no son el

resultado espontáneo y caprichoso de las voluntades individuales. Las disposiciones subjetivas de los maestros son el resultado de procesos de socialización, esto es de la interiorización de las condiciones objetivas de la existencia, realizada a través de la totalidad de sus experiencias vitales (y no sólo a través de las experiencias pedagógicas formales vividas en las normales). El problema se presenta porque las mentalidades resultantes tienden a reproducir las condiciones objetivas que le dieron origen.

Es necesario estudiar con detenimiento tanto los procesos y estructuras objetivas como los factores subjetivos de los actores que influyen sobre el resultado escolar. Este conocimiento constituirá un insumo valioso e indispensable para incrementar las probabilidades de éxito de toda política dirigida a elevar la calidad de la enseñanza.