

EDUCACIÓN DE CALIDAD. COMENTARIOS A LA NUEVA PROPUESTA DE OREALC/UNESCO

Emilio Gautier

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años Coetze nos contó la historia de Sultán. Un chimpancé que se hacía preguntas “inútiles” antes de llegar a lo que su guardián aspiraba de él: que cumpliera con el designio de un chimpancé inteligente, que aprendiera a usar diversos utensilios para alcanzar sus plátanos, que el hambre le obligara a ir directa y rápidamente a su meta, que no era otra que satisfacer la ancestral necesidad de comer. Que esa expectativa lo constituía en su simiedad, la que no podía traicionar so pena de afectar toda su especie. El relato de Coetze encierra, con todos sus matices, los dilemas que enfrenta la idea de la calidad de la educación. Entre una lectura “utilitarista” de la calidad y otra que reconociendo la complejidad del “desarrollo humano” la entiende multidimensionalmente. El concepto de calidad que acuña el documento del Encuentro de Ministros se inscribe en “los dilemas de Sultán”. Ahora nos proponemos mostrar algo de lo que encierra esa metáfora.

2. EL CUENTO DE COETZE

“Sultán está a solas en su jaula. Tiene hambre: el suministro de alimentos, que antes le llegaba con regularidad, ahora se ha cortado de forma inexplicable.

“El hombre que antes le alimentaba y que ahora ha dejado de hacerlo tiende un alambre sobre la jaula, a tres metros del suelo, y cuelga allí un racimo de plátanos. Introduce en la jaula tres cajones de madera. Desaparece y cierra la puerta, aunque debe rondar por los alrededores, ya que su olor está presente.

“Sultán sabe que ahora debe pensar. Es lo que se espera de él. Para eso están ahí los plátanos. Los plátanos tienen por objeto hacerle pensar, acicatearle hasta los límites de su capacidad de pensamiento. Ya, pero ¿qué es lo que uno ha de pensar? Y piensa por ejemplo: ¿Por qué me quieren matar de hambre? Piensa ¿Qué he hecho? ¿Por qué he dejado de agraderle? Piensa ¿Por qué ya no quiere esos cajones? Sin embargo ninguno de esos pensamientos es el correcto. Ni siquiera es correcto un pensamiento bastante más complejo; por ejemplo ¿Qué es lo que pasa, qué idea desacertada se ha hecho de mí que le lleva a pensar que me resultará más fácil alcanzar un plátano que deje en el suelo? El pensamiento correcto es otro: ¿Cómo se utilizan los cajones para alcanzar los plátanos?

Sultán arrastra los cajones hasta ponerlos debajo de los plátanos, los apila uno encima del otro, sube a la torre que ha construido y coge los plátanos. Piensa: ¿Ahora dejará de castigarme?

“La respuesta es: No. Al día siguiente, el hombre cuelga un nuevo racimo de plátanos del alambre, pero también llena de piedras los cajones, de modo que son demasiado pesados para arrastrarlos.

Se supone que uno no ha de pensar: ¿Por qué ha llenado los cajones de piedras? No, ha de pensar esto otro: ¿Cómo he de utilizar los cajones para conseguir los plátanos a pesar de que están llenos de piedras?

“Uno empieza a entender cómo funciona la mente del hombre.

“Sultán vacía de piedras los cajones, construye la torre con los cajones, se encarama encima y toma los plátanos.

“Mientras Sultán tenga pensamientos erróneos pasará hambre. Pasará hambre hasta que los agujonazos sean tan intensos, tan insufribles que se vea obligado a formular el pensamiento adecuado: a saber, cómo conseguir los plátanos. Esta es la comprobación límite de la capacidad mental del chimpancé.

“El hombre deja un racimo de plátanos a un metro de la jaula. Dentro de la jaula arroja un palo. El pensamiento erróneo es este: ¿Por qué ha dejado de colgar los plátanos del alambre? El pensamiento erróneo (el pensamiento correcto, sin embargo), es este otro: ¿Cómo utiliza uno los tres cajones para alcanzar los plátanos? El pensamiento correcto es este: ¿Cómo utiliza uno el palo para alcanzar los plátanos?

“En cada nueva ocasión Sultán se ve obligado a formular el pensamiento menos interesante. De la pureza de la especulación (Por qué se comportan los hombre así?) se ve implacablemente impulsado hacia un raciocinio inferior, práctico, meramente instrumental (¿Cómo se utiliza esto para conseguir aquello?), y también a una aceptación de sí mismo en cuanto a organismo primario cuyos apetitos necesita satisfacer. Si bien la totalidad de su historia, desde el momento en que su madre fue abatida a tiros y él fue capturado, pasando por el viaje enjaulado hacia una nueva prisión en ese campo de concentración de la isla, hasta los juguetes sádicos que allí se despliegan a propósito de los alimentos, le lleva a formularse preguntas sobre la justicia del universo y el lugar que en ella ocupa esa colonia penitenciaria un régimen psicológico diseñado con todo esmero lo aleja de la ética y de la metafísica y lo conduce al terreno más humilde de la razón práctica. De alguna manera, a medida que avanza palmo a palmo por este laberinto de constricciones, de manipulaciones y dobleces, debe comprender que bajo ningún concepto puede tirar la toalla, ya que sobre sus hombros descansa la responsabilidad de representar a la simiedad. El destino de sus hermanos y hermanas pudiera estar determinado por el grado de excelencia con que se conduzca él”¹.

2. LA CALIDAD ENCIERRA UN ENIGMA

¿Qué se espera de Sultán? Que coja sus plátanos, que sea inteligente en ello. ¿Dónde quedan todas aquellas interrogantes que los distraían de aquel objetivo principal? ¿Qué valor puede tener para Sultán interrogarse sobre el comportamiento de los humanos? Eso escapa a toda medición. El modelo de comportamiento ideal que le lleva a ser un simio ideal no contempla esas divagaciones que inclusive pueden afectar la eficiencia del desempeño establecido para los simios. Sobre ese “modelo ideal” podemos trabajar. Construir indicadores de eficiencia ¿Cuánto se demoran en promedio los simios en alcanzar los plátanos? ¿Cuál es la distancia que media entre el más eficiente y el que lo es menos? ¿Veamos la desviación estándar? Investiguemos los factores que hacen a unos zoológicos ser más eficientes que otros en “educar” a los simios. ¡A pesar de las condiciones de origen las investigaciones demuestran que el zoológico puede ser un factor de compensación de las

¹ Coetzee, J.M. (2001). *Las Vidas de los Animales*. Barcelona: Ed. Modadori.

desigualdades de origen! Lo que se espera de Sultán es lo que entendemos por calidad de su “educación”.

3. LOS SUPUESTOS UTILITARISTAS DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Tras estos dilemas está la presencia de una tradición intelectual de notable influencia en la vida social de los últimos dos siglos: el utilitarismo. Esta tradición se ha denominado utilitarismo. Lo que ha estado en discusión tras el problema de la calidad es la aplicación de ideas utilitaristas a la educación. Estas se rastrean en diferentes tópicos, entre ellos en la distinción eficacia y eficiencia², pero principalmente, como aquí sostenemos, en el núcleo del concepto de calidad de la educación o educación de calidad.

Este modelo se enfrentó, permanentemente a concepciones más humanistas, sin embargo su poderío se afincó a partir de un vínculo directo con los modelos de producción fordista³ y, ulteriormente, con las teorías del desarrollo económico de raigambre neoclásicas: “La aparición del concepto “calidad de la Educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos aislados, que se recogen en el producto final”.⁴

El utilitarismo es entendido por Martha Nussbaum⁵ a partir de cuatro componentes, a saber: conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias exógenas. Todas ellas tienen como base la idea que los seres humanos debemos actuar racionalmente frente a los más diversos desafíos y decisiones de la vida. Un modelo de Educación de Calidad debe promover dichos atributos. Aquel que lo logre posee calidad. Detengámonos en cada uno de los componentes:

Conmensurabilidad: la elección racional supone que todas las cosas (y finalmente las conductas humanas) son reductibles a un mismo patrón de comparación. Por tanto las diferencias son cuantitativas. Son de nivel de logro de algo que, esencialmente, es lo mismo. Esto hace posible comparación, porque en definitiva “todas las peras son manzanas”.

Adición: Citemos a Nussbaum “se obtiene un resultado social juntando datos a partir de vidas individuales, sin considerar los límites que dividen dichas vidas”⁶

Maximización: consiste en suponer que todos y todas, tanto de manera individual como colectiva se conducen en la búsqueda del máximo, de la mayor cantidad de algo, sea esto dinero, placer, poder etc.

Preferencias exógenas: todo esto implica asentir que las preferencias están fuera de las personas, están dadas en la sociedad, no tienen que ver con la intimidad.

² Al respecto ver Murillo, Javier.

³ Sobre esto ver Coriat, B. (1992). El Taller y el Robot. Ensayo sobre el Fordismo y la Producción en Masa en la Era de la Electrónica. México: Siglo XXI.

⁴ Aguerro, I. (s.d.). La Calidad de la Educación: Ejes para su Definición y Evaluación. Madrid: OEI.

⁵ Nussbaum, M. (1997). Justicia Poética. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.

⁶ Nussbaum, M. Op. Cit. Pág 40.

Estas características del utilitarismo cuando se hacen presentes en el campo educativo adquieren un carácter normativo. Es la dirección que deben tomar las sociedades y para ello han de prepararse los individuos por medio de la educación. La mejor educación es la más eficiente en todo ello.

Volvamos a Sultán. El parámetro de medida de la calidad de su conducta y su “inteligencia” es la rapidez con que alcanza sus plátanos. Podríamos poner en jaulas sucesivas otros chimpancés, poner frente a cada uno de ellos un “profesor” y comparar quien aprendió más y mejor (conmensurabilidad). Podríamos medir la calidad del “sistema educativo” sumando los tiempos en que alcanzan los plátanos los distintos chimpancés y promediando los resultados. Podemos obtener la desviación estandar y estudiar el por qué de las diferencias (Adición). Debemos suponer que todos los chimpancés buscan alcanzar con la mayor prontitud los plátanos, desean maximizar su satisfacción (Maximización). Finalmente, los plátanos están fuera de Sultán (Preferencias exógenas). Al igual que en el cuento de Coetzee lo más interesante, lo que haría de la educación algo que se orientara más a la plenitud y que tomara en consideración la “complejidad”, quedó fuera.

Sin embargo, no se debe soslayar que el utilitarismo tiene un componente nivelador ¿Qué significa afirmar que en último término todos los seres humanos son comparables, porque en esencia las unidades de valor que contienen son de la misma naturaleza? ¿Qué significa esa interrogante en sociedades altamente estratificadas, donde unos pocos se consideran superiores? Por esta razón estas perspectivas pueden ser vistas –y así lo fueron- como igualitaristas, en donde las diferencias se explican precisamente por diferencias de esfuerzos, de eficacia y de eficiencia pero no de nacimiento. Así, la universalización de sistemas de evaluación equivalentes hizo parte, en muchos casos, de procesos de democratización de la educación, y por esa vía, de las sociedades mismas.

De este modo, el utilitarismo juega históricamente en esta doble condición de reduccionista-individualista y anti-aristocrática e individualista del utilitarismo, tensión que es necesario tener presente a la hora de identificar sus limitaciones.

4. HACÍA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Esta no es una discusión, estricto sensu, privativa de la educación. Buena parte de la discusión ética, de las teorías de la justicia, de la filosofía política, de las teorías del desarrollo, tienen como una de sus tradiciones más influyentes el utilitarismo. De este modo, si bien es cierto que sólo a partir de los años noventa la calidad adquiere una centralidad en las políticas públicas sobre la educación, antes de ello el debate en torno al utilitarismo en educación era catalizado por otros tópicos. Dicho de otro modo, la calidad de la educación como eje estructurante de un debate es nuevo, la disputa en torno al utilitarismo en los fines de la educación no lo es. Pero como se ha dicho, la emergencia del concepto de calidad en la educación acontece en clave utilitarista, por tanto evaluar la evolución de dicho concepto supone analizar lo que todavía contiene de utilitarismo y, por otra parte, observar cómo acoge la emergencia de otros referentes de lo humano y su desarrollo.

Son una serie de cuestionamientos que van poniendo en entredicho el concepto inicial de “calidad de la educación” de raíz utilitarista. Algunos de ellos son los siguientes sin orden de importancia ni de surgimiento:

- a. El efecto reduccionista del modelo de calidad utilitarista: uno de los desasosiegos permanentes es observar el efecto de reducción de la complejidad humana a ciertas

mediciones, atentando con la riqueza de la educación misma en tanto experiencia formativa.

- b. La ineficacia del propio modelo: los modelos iniciales de calidad trabajaban con una relación de causalidad y reducción de la complejidad con el que operan otros campos, lo que permanentemente se enfrentaba a la inexplicabilidad de sus resultados, toda vez que un gran número de acciones en educación generan efectos paradójicos.
- c. El carácter reproductor que aparece teniendo la educación: otro asunto relevante es que las políticas que emanan de concepciones utilitaristas terminan siendo altamente reproductoras de las diferencias sociales.
- d. Interculturalidad: la emergencia del debate intercultural repone la discusión sobre la diferencia, sobre lo cualitativo y sobre la validez de distintos contenidos del desarrollo y de la idea de desarrollo misma.
- e. Estudios de género: los estudios de género ponen en evidencia, entre muchas cosas, que la igualdad y equivalencia pueden encerrar profundas y sostenidas discriminaciones.
- f. Reconceptualización del desarrollo como Desarrollo Humano: el surgimiento de nuevas concepciones del desarrollo sensibles a la complejidad de lo humano, da pie de manera más integral a un ejercicio de reconceptualización de los fines de la educación, por ende, de la educación de calidad.

5. DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

Las teorías del Desarrollo Humano son recientes y surgen en oposición al fondo utilitarista de muchas teorías del desarrollo. Tienen un amplio efecto en las más variadas áreas, y también en la educación.

En el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre Desarrollo Humano en Chile de 1996 el concepto está referido a la “ampliación de las opciones y oportunidades que disponen las personas. Estas pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo, pero, en todos los países de la tierra, las tres opciones más esenciales son tener una vida larga y saludable, adquirir conocimiento que desarrollen en cada ser humano adecuadas potencialidades y habilidades en relación a las necesidades; y tener acceso a los ingresos y recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso en libertad y con respeto a los derechos humanos”. De este modo “este enfoque representa una visión integral, tanto de las oportunidades materiales como de aquellas que responden a requerimientos del espíritu y la dignidad del ser humano”.

Como se observa, se rompe con el principio de equivalencia tan caro al utilitarismo; las aspiraciones humanas pueden ser distintas e inconmensurables unas con otras. En consecuencia, los bienes sociales no son la simple sumatoria de los bienes singulares (dada su naturaleza inconmensurable), la maximización, por tanto no es un horizonte natural, pues también se legitiman modelos de vida que renuncian a ella, y finalmente, las preferencias no siempre están fuera pues se reconoce la vida interior y espiritual como un bien.

Este concepto interpela a una reformulación de la idea de calidad de la educación, ampliando y complejizando la naturaleza de una educación de calidad, enfrentándola a nuevos desafíos tanto conceptuales como de prácticas. Por de pronto, hace del proceso no sólo un antecedente medido exclusivamente por el resultado sino un valor en sí mismo. Las experiencias educativas de calidad constituyen la calidad, no son un momento anterior a ella. Pero no es sólo una crítica filosófica lo que está a la base de esta transformación del concepto de calidad de la educación, la propia investigación educacional va mostrando evidencias de que los aprendizajes inclusive puramente instrumentales están asociados a climas de convivencia, a prácticas argumentativas, al desarrollo de la “imaginación poética”. De este modo, se va produciendo una convergencia entre las reformulaciones normativas (deber ser, referente de calidad educativa) fuertemente influidas por las nuevas necesidades de “vivir juntos” y aquellas que provienen del campo de investigación en educación.

6. EL DOCUMENTO UNESCO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El valor de la propuesta Unesco es que se inscribe en un esfuerzo por hacerse cargo de la complejidad, hace parte de esta transición hacia una educación que se compromete no sólo con indicadores sino con un ejercicio de revisión permanente de los supuestos de todo indicador y de dimensiones no reductibles a indicadores de equivalencia. Que agrega dimensiones y contenidos que vienen a compensar unos enfoques excesivamente unilaterales y reduccionistas. En efecto, el documento Unesco afirma: “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia”⁷.

Esta nueva definición al transitar a la complejidad e integrar nuevas dimensiones corre el peligro de transformarse en un nuevo “significante vacío”⁸ pues cada uno de los contenidos de las nuevas dimensiones debe ser llenado, a propósito de lo cual se reestructuran los nuevos campos de disputa: “Respeto a los derechos” ¿de qué derechos se trata?; “La equidad” ¿Qué se entiende por equidad dado un contexto determinado?; “La relevancia” ¿Cómo y quién establece la relevancia?; “La pertinencia” ¿Quién y cómo se determina? Etc. No obstante, ya hay otro escenario y nuevas reglas del juego.

7. REFLEXIONES FINALES: LA CALIDAD COMO OPORTUNIDAD

Finalmente el problema lo podemos plantear así: Sultán tiene que aprender a descolgar los plátanos, requiere de ese conocimiento instrumental para poder alimentarse, los pensamientos de Sultán son válidos, más aún lo enriquecen, hacen al sentido de la vida. Todos tenemos que comer para vivir pero el sentido de la vida no se agota en el comer. No todos los pensamientos pueden ser evaluados como correctos o incorrectos, la imaginación, fundamental para aprender a ponerse en el lugar del otro –condición de la convivencia-, el valor intrínseco de la pregunta aunque esta no tenga

⁷ Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo, Buenos Aires, Argentina. Pag. 27

⁸ Laclau, E. El Significante Vacío.

respuesta, el compromiso con el discurso son necesarios de manera distinta al principio utilitarista. No todos estamos condenados u obligados a regirnos por un sólo principio ¿porqué la educación ha imponérmelo, subrepticamente, a partir de una idea de calidad?. Un modelo de calidad explícita o implícitamente supone un punto de vista frente a estas cuestiones.

Por eso que poner en el centro la cuestión de la calidad de la educación es una gran oportunidad, es a propósito de ella que se discute el sentido mismo de la educación. En esta dirección el documento de UNESCO en referencia da un paso adelante, abre un nuevo contexto y genera nuevos desafíos.