

La calidad educativa, un tema controvertido

José Lema Labadie*

Universidad Autónoma Metropolitana, Rectoría General, México.

* Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana.

La idea de aplicar criterios de calidad al quehacer educativo es un tema complejo, uno que requiere establecer y analizar los diferentes atributos que debe poseer un determinado sistema —aquí el educativo de nivel superior— y los criterios para precisar las bondades —y en su defecto las carencias— de cada uno de estos componentes, así como del sistema en su totalidad; este es también un tema controvertido, uno que supone, como punto de partida, asumir un gran reto, a saber: garantizar, en todo momento, que se trate de una respuesta pedagógica al análisis de un problema educativo y no de una mera propuesta técnica que le atribuya al sistema —y, por ende, a todo el resto de la vida social— un principio ajeno a su naturaleza, en particular que evite confundir la calidad de la educación con el fin empresarial de utilidad.

La situación actual marcada por la globalización hace que en el caso específicamente educativo, todos los países y sociedades del mundo, particularmente los latinoamericanos, estén inmersos en los mismos temas de discusión relativos a cómo definir lo pertinente para nuestras instituciones y garantizar su viabilidad, temas y problemas que aquí, precisamente, nos reúnen en esta oportunidad con la idea de poder establecer un rumbo común que permita mejorar nuestro sistema educativo, estableciendo objetos y criterios de análisis, vías para el desarrollo —y en su caso corrección— del sistema, metas por alcanzar y una agenda interna (lo que podemos hacer como instituciones de educación superior) y externa (lo que requerimos como insumo). Es más, debemos observar que en la diversidad ya existe un factor unificador, el lenguaje con que nos referimos a estos tópicos es idéntico; es claro que estamos frente a una especie de globalización en diversos niveles y aquí, aparte de los tradicionalmente mencionados, incluimos los de las conciencias y del discurso.

En tales condiciones, hablar de la calidad educativa puede acarrear la falsa y peligrosa idea de establecer una educación basada en criterios mercadotécnicos

y productivistas. Las universidades, particularmente las públicas, no pueden limitarse a una visión empresarial que privilegie la formación de un “capital humano” dotado de conocimientos y habilidades con una cierta “calidad” para insertarse “exitosa y productivamente” en el mercado. No cabe duda que las universidades tenemos la responsabilidad de afrontar la formación de ese “capital humano” que, remitiéndonos a la vieja y rica tradición pedagógica, se entiende como un “conjunto de componentes físico-corporales y cualitativos, habilidades, conocimientos, atributos, técnicas especializadas, salud, calidad de hábitos laborales y similares que conforman la capacidad individual para realizar un trabajo productivo y aumentar el rendimiento económico positivo” (Espasa).

Pero esto no es sino una parte de la educación, aquella que se refiere a la capacitación para el trabajo, a ello hay que añadir el desarrollo libre del pensamiento crítico y de un espíritu universalista que constituyen, en todo caso, la finalidad más importante y difícil de las instituciones de educación superior.

Los datos son inquietantes, por lo menos ponen entre signos de interrogación la aplicabilidad a las circunstancias que nos son propias de ciertos parámetros de evaluación. Según los resultados del estudio “PISA” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el que se presentó el panorama de la educación en el mundo en 2005, al evaluar el desempeño de los estudiantes y la calidad de la educación, México quedó situado en la posición 38 entre los 40 países que fueron objetos de tal indagación.

La propia OCDE considera que “el gasto por estudiante continúa siendo muy bajo, especialmente a nivel de educación primaria, que es de apenas 1.46 dólares, un cuarto del promedio de la OCDE que asciende a 5.31 dólares”. Más adelante la misma organización afirma que el costo —nótese que el término “inversión en educación” se ha sustituido por el de “gasto educativo”— en secundaria el promedio de los países miembros de la OCDE es de 7.12 dólares, mientras que el de México es de sólo 2.37 dólares.

En la misma tesitura se encuentran los datos de la Academia Mexicana de Ciencias, en los que se muestra que en México sólo 0.42% del PIB es dedicado a la Ciencia y la Tecnología, mientras que en países como Vietnam aplican 2% al mismo rubro. En el estudio sobre “Reducción de la pobreza y crecimiento: círculos virtuosos y círculos viciosos” elaborado por el Banco Mundial, se revela que luego de los países del Sahara, que son los más pobres del mundo, los de América Latina y el Caribe cargan la cruz de ser los países que muestran la mayor desigualdad en todo el mundo. Tal falta de equidad se expresa, tal como lo manifiesta dicho estudio, en que 10% de la población más rica acumula 48% de los ingresos totales, mientras que 10% de los más pobres sólo acceden a 1.6%; en las sociedades industrializadas, en

cambio, 10% de los más ricos acceden a 29.1% del ingreso nacional y 10% de los más pobres a 2.5%.

Por su parte, el Banco Mundial, uno de los organismos internacionales de crédito que fijó un conjunto de “recomendaciones” para modelar las instituciones educativas de América Latina y el Caribe, con la finalidad de afrontar exitosamente los retos del proceso de descentralización y globalización, sostiene que: “a pesar del enorme avance que se ha producido en las últimas tres décadas, la región de América Latina y el Caribe (ALC) aún sigue rezagada respecto del mundo desarrollado en términos de educación. Esta brecha se hace cada vez mayor en una economía global, donde el estudio, el conocimiento y las destrezas específicas son más fundamentales que nunca para obtener un salario con el cual vivir”.

Tanto para la Comisión Económica para América Latina, como para el Banco Mundial, el modelo del Consenso de Washington aplicado a los llamados “países emergentes” ha generado, en los últimos 26 años, más desigualdades económicas y, por tanto y contradictoriamente a lo planeado, una mayor marginalidad de la población respecto del mercado.

Aún aceptando la legitimidad científica de los criterios de la OCDE en la evaluación de la calidad de la educación, ésta sería sólo una aspiración en nuestro país pero, de ninguna manera, una realidad. Donde prevalece la pobreza, la marginalidad y las bajas inversiones en educación es muy difícil plantear la cuestión de la calidad sin caer en actitudes discrecionales.

De ahí que el tema sea controvertido y de ahí, también, podría derivarse otra más de las sustanciales diferencias que existen entre lo que se dice sobre la educación y lo que la educación es.

El panorama económico en el que se sitúa la educación nacional no es el más adecuado para experimentar formas conocidas de control de la población escolarizada y de los cuerpos académicos sino, quizás, para repensar desde nuestras propias concepciones, desde nuestra propia identidad cultural y desde nuestros propios valores y principios, cuáles son las modalidades más adecuadas para reformar el sistema educativo nacional. Evidentemente la cobertura de la educación superior es un aspecto fundamental para evaluar la calidad de un sistema educativo. Bien sabemos que en las últimas décadas se ha multiplicado el número de alumnos y alumnas en el nivel de educación superior, tanto de licenciatura como de posgrado; pero también sabemos que las cifras alcanzadas en términos del número de profesionales egresados y de investigadores formados, son todavía muy bajas en comparación con otros países incluidos en la evaluación de la OCDE. Tenemos, según los datos del reciente Censo del INEGI, a la población dividida en dos: la mitad de la población es menor de 22 años y la otra mitad mayor de esa edad. Esto significa que 50% está en la edad en la que su incorporación

a las diversas formas de la educación es imprescindible para formarse como ciudadanos cultos, activos, y críticos y la otra mitad, la de mayor edad, también.

El esfuerzo observado en el ámbito de la educación superior para impulsar el desarrollo profesional del profesorado, la mayor participación de académicos de tiempo completo con el grado de maestría o doctorado en las diversas fases del proceso educativo, es loable y es una clara evidencia del rumbo que han escogido las IES y que es, hoy día, motor de desarrollo. La descentralización de la educación superior ha avanzado y tenemos hoy una competencia sana y una colaboración notable entre las universidades de los estados y del centro del país. La mejoría de las instalaciones de nuestras entidades, aunque insuficiente, marca una dirección clara para su continuo desarrollo y poder sustentar pertinentemente los procesos de docencia e investigación. Ante un sistema de financiamiento regido por la incertidumbre y no adecuado para la realización de una planeación de actividades a mediano y largo plazos, las instituciones han logrado avances importantes en cuanto a la autorregulación y transparencia de sus procesos administrativos. Si bien esto ha sido significativo, una administración republicana no puede ser la única alternativa de donde emerja la solución a los problemas generales de la educación superior, pero sobre todo la posibilidad de ampliar la cobertura de un sistema que permita una formación de calidad. ¿Pero cuál es esta?

Las diferentes concepciones sobre la calidad educativa

Pertenezco a la generación universitaria que se nutrió con lecturas clásicas: Homero, Platón, Aristóteles, Cicerón, Horacio y Quintiliano, entre otros, que nos mostraron su mundo y nos enseñaron principios de Ética, Axiología, Dialéctica, Retórica, Antropología Filosófica, Gnoseología y Ontología que, por fortuna, aún marcan un rumbo del pensamiento contemporáneo.

No nos detendremos —aunque en otra oportunidad valdría la pena hacerlo— a revisar en detalle fragmentos del pensamiento educativo que convalide la idea de que los criterios de calidad no son parte del corpus léxico pedagógico, sino una migración de ideas que, proviniendo del campo de la mercadotecnia y de la Planificación Estratégica, se aplicaron sin demasiados escrúpulos teóricos al nuevo discurso educativo. Sólo citaremos a Comenio que, según Piaget, “contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza como disciplinas autónomas”.

Decía Comenio, en 1657, en el Capítulo x de la *Didáctica Magna*: “En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos especialmente acabados y laboriosos de todas las ciencias y artes. Eso ni es útil por su

misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la existencia humana. Ya sabemos que si se pretende conocer tan extensa como minuciosamente cualquier arte [...] aun a los ingenios más despiertos puede ocuparles toda la vida. [...] Y hay que atender a esto para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia y sin demasiado error.”

De modo que, desde una visión educativa que privilegie a los sujetos y no al control administrativo sobre ellos, la aplicación de modalidades para definir la calidad no debería ser un criterio de exclusión que contradiga la vocación humanista y universal de los conocimientos propia de las instituciones educativas públicas.

Habría que consignar que cuando se hace referencia a la calidad también se está haciendo a la evaluación. No hay criterio de calidad que no sea medido en función de ciertos tipos de evaluaciones y sabemos, no hay por qué ocultarlo, que toda evaluación es arbitraria. Pero ese es otro tema.

En lugar de la estrecha definición sobre la calidad educativa planteada por la OCDE, nuestro reto estriba en replantearla y ampliarla, es decir, extender tal criterio hasta lograr el beneficio de una formación completa, profunda y permanente al alcance de la totalidad de la población. Lo sustantivo es llegar a institucionalizar diversas modalidades de la formación de adultos y a facilitar y promover el acceso a ellas, a modificar la concepción de “gasto educativo” por el de inversión en educación, a garantizar presupuestos progresivamente crecientes para el desarrollo de las ciencias y las tecnologías y, entre otras reformas, convocar a una modificación profunda de los contenidos disciplinarios, tomando en consideración la urgente necesidad de alentar una formación interdisciplinaria capaz de dar respuestas consistentes y propias a las exigencias de nuestra contemporaneidad.

Los contenidos de calidad serían, entonces, aquellos que respondan tanto a las necesidades locales de formación de la población, en todos los niveles y en todas las edades, como a los desarrollos más complejos de la producción intelectual universal.

La calidad de las instituciones educativas, por otra parte, no sólo se sitúa en la mayor o menor capacidad de los estudiantes, de los docentes y de los investigadores para desempeñar sus tareas sino, también, en el flujo suficiente de recursos con que se nutran, con la infraestructura que requiere ser progresivamente más adecuada y ampliada, con el fluido acceso de la población universitaria —y de quien lo requiera— a la información a través de bibliotecas y sistemas electrónicos, con laboratorios y salones de clases confortables y con instalaciones deportivas que cumplan con los requisitos de la vieja y sabia recomendación helénica de educar al cuerpo y al espíritu. La calidad de las instituciones educativas —que repercutirá directamente sobre los actores de las actividades

académicas— se verifica en los recursos aplicados para que estudiantes y académicos tengan la opción de realizar estudios en otras universidades, sin que ello afecte su adscripción de origen, en establecer redes de colaboración con licenciaturas y posgrados de todo el país, con el cofinanciamiento de investigaciones de interés común entre diversas instituciones y con una flexibilidad curricular que no sea solamente interna sino universal.

Estaríamos de acuerdo en aceptar y en adecuar a nuestras propias circunstancias, valores y modos de comportamientos privados y públicos, los principios generales enlistados por Climent Giné sobre una educación de calidad, caracterizada por “Ser accesible a todos los ciudadanos; facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal. Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado). Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas; lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad” y “estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro”.

Pareciera, tanto en función de las experiencias propias como en las tendencias más actuales del pensamiento educativo, que no es posible lograr la calidad en el comportamiento profesional de los sujetos, sino a partir de la calidad de las instituciones educativas en las que son formados. Las instituciones de calidad son aquellas que aplican recursos y cualidades académicas para que los estudiantes tengan

la posibilidad y la libertad de acceder —independientemente de su origen socioeconómico— a una formación académica del más alto nivel, capaz de recuperar el sentido republicano de nuestras universidades. Aspiramos a una formación profesional exigente pero, al mismo tiempo, cálida, democrática y humanista, que en vez de discriminar apriorísticamente esté en condiciones de equiparar a sujetos de diversos sectores sociales, haciendo valer no el origen sino el esfuerzo, el estudio meticuloso y profundo, la capacidad crítica y la vocación por el trabajo científico.

Los datos incluidos en la primera parte de esta intervención pueden ser suficientes —hay más y aún más controvertidos— como para tomar en consideración que desde nuestras universidades no sólo tenemos que atender los asuntos internos de todo tipo sino, también, abrir las puertas de las instituciones y de la inteligencia para afrontar con creatividad los retos sociales más acuciantes.



Fotografía: José Ventura

No podemos resolver los problemas de pobreza, no podemos desconocer el peso que los organismos internacionales de crédito tienen sobre el diseño de las políticas educativas, ni podemos incidir en pro de una mayor equidad en la distribución de la riqueza. Pero podemos intervenir en esos temas y en muchos más; el sistema educativo nacional, sobre todo a través de las universidades, tiene una inmensa posibilidad de articular las tareas académicas que desarrollamos en todos sus ámbitos del conocimiento con los más sentidos requerimientos sociales.

Una reconceptualización de los criterios de calidad no necesita reproducir el control burocrático sobre los actores fundamentales de la vida académica, sino que podría transformarse en una modalidad consistente y apta para detectar puntos críticos en el sistema educativo y aunar esfuerzos para remediarlos. La evaluación, en lugar de ser un dispositivo de sanción puede transformarse en un instrumento de autocritica y superación, ya que la buena educación asegurada por todas las instituciones educativas del país es una aspiración pública que merece ser cristalizada en hechos.

Si como lo sostienen las organizaciones encargadas de auspiciar la calidad educativa, “la evaluación de la calidad [permite] aprender de los errores y seguir mejorando”, podríamos considerar que hemos aprendido y queremos mejorar.

No es nuestro propósito cuestionar el tema de la calidad educativa sino, en todo caso, poner entre signos de interrogación el modo en que se aplicó, y colaborar para el diseño de nuevos criterios más acordes a nuestras diversas y a menudo contradictorias particularidades.

En el campo político nacional, en toda contienda electoral el tema educativo debe ser uno de los que discursivamente estén sobre la mesa. Nos gustaría que los diferentes candidatos, todos ellos, sin distinción alguna, pre-

sentaran ante los universitarios los puntos sustantivos de sus programas educativos y que no lo hagan desde un discurso inapelable sino a modo de diálogo. Los universitarios del país constituimos una fuerte corriente de la opinión pública, consolidada en los últimos años a partir de los esfuerzos realizados para cumplir puntualmente con las exigencias administrativas en toda su extensión y en toda su complejidad.

De modo que temas como el de la calidad de la educación, de la asignación equilibrada de recursos, del impulso a las ciencias y a las tecnologías, de las estructuras curriculares realmente flexibles, de las nuevas formas de vinculación entre distintas universidades locales y del extranjero, de la corresponsabilidad en la titulación, de la reforma académica (tan poco tratada y tan necesaria) son algunos, sólo algunos, de los asuntos nacionales respecto a los cuales los universitarios tenemos posiciones que requieren ser escuchadas y puestas en funcionamiento.

Los temas educativos —todos ellos, desde la comprensión de lo que sucede en el interior de las aulas hasta las políticas internacionales al respecto— dejaron de ser exclusivos de los especialistas y de los involucrados en las tareas académicas y se han transformado en “res pública”, en una cuestión que interesa a la totalidad de la ciudadanía.

La responsabilidad de las universidades públicas del país no puede restringirse a aplicar los criterios de calidad impuestos, su mayor desafío consiste en convertirse en centros de cultura que influyan activamente en la formación de ciudadanas y ciudadanos conscientes, críticos, analíticos y participativos. Hombres y mujeres aptos para desempeñar con conocimientos innovadores y espíritu cuestionador las funciones propias de su profesión y, además, ejercer virtuosamente su condición de ciudadanos.

