

VEINTE AÑOS Y UN DEBATE: ENTRE EL MAESTRO Y LA CALIDAD*

—
TWENTY YEARS AND A DEBATE: BETWEEN THE TEACHER AND QUALITY

Alberto Martínez Boom**

Resumen

En este ensayo el autor nos propone una reflexión crítica que entrelaza los temas del oficio del maestro, el concepto de calidad de la educación, el informe reciente de la Fundación Compartir y la Ley General de Educación de la que nos separan ya veinte años.

Palabras Clave

oficio de maestro, informe Fundación Compartir, calidad de la educación, ley general de educación

Abstract

In this essay the autor proposes a critical reflection that weaves together the themes of the teaching profession, the concept of

quality of education, the recent report of the Foundation Compartir and the General Law of Education that separate us twenty years.

Key Words

critical reflection, teaching profession, quality of education, Foundation Compartir Report, General Law of Education

No es la primera vez que me invitan a participar de la Semana Maestra del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Agradezco, muy especialmente, a la profesora Estela Valencia la gentileza de su invitación. Conservo unos vínculos afectivos muy estrechos con esta casa de estudios en la que tuvo cabida y asiento el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en sus inicios. No quisiera iniciar mi intervención sin rememorar el nombre de este auditorio, fue Germán Colmenares uno de los que nos enseñó a hacer historia, a servirnos de los documentos, a hablar con respaldo gris y positivo.

*Documento preparado para la Sexta Semana Maestra del Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Mayo 13 de 2014. La sesión se llevó a cabo en el auditorio Germán Colmenares de la Facultad de Humanidades

**Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Academia Colombiana de Pedagogía. Miembro activo y fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

No aspiro, por tanto, a defender posturas que pretenden explicar la totalidad. No existe una regla que libere al intelectual del riesgo de decir lo que piensa y que no suele conducir a puerto seguro, lo que significa que tampoco pretendo tener la razón. Por ello no estoy interesado en contradecir, tampoco deseo colocarme en el lugar del francotirador. Se trata, más bien, de ofrecer un pensamiento en voz alta. Un pensamiento que no se acomode fácilmente al sentido común, a la opinión común, a lo políticamente correcto. Me muevo entre quienes leen las opiniones y cuestionan su insistencia hasta lograr sistematizar algo menos obvio. El trabajo académico es mucho más próximo a señalar ángulos o insinuar lugares desde donde se puede mirar y pensar de otro modo.

Cuando no se tienen prebendas por proteger suele quedar un espacio abierto a la franqueza y a la ironía. Acudo a ambas para hablar de los veinte años de la Ley 115 de 1994. Voy a presentar cuatro reflexiones que comienzan en lo más actual para luego devolverme en el tiempo. Cada reflexión muestra sentidos muy específicos sobre el entrecruzamiento de la calidad con el maestro y la ley. El primero es un diálogo, por supuesto crítico, con el sentido de la educación anunciado en el *Informe Compartir*¹; el segundo, se

¹El autor hace referencia al documento “Tras la excelencia docente: ¿cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?” Octubre de 2013. Fundación Empresa Privada Compartir. Elaborado por: Sandra García, Darío Maldonado, Guillermo Perry, Catherine Rodríguez y Juan Esteban Saavedra. [nota del editor]

devuelve veinte años, al momento del debate de la ley general de educación; el tercero, retorna a la década de los sesenta para mostrar el momento en el que la educación se convierte en un asunto de la calidad de la educación; y termino con una aproximación al lugar del maestro en relación tanto con la ley como con los discursos de la calidad.

El maestro no es ni el héroe eufemístico que anuncia el Informe Compartir ni tampoco el culpable de la mala calidad que algunas voces señalaron luego de los resultados de las pruebas Pisa². Entre lo que dicen los economistas con sus indicadores de calidad y el lenguaje educativo experto de la OCDE, del Banco Mundial, de las ONG adscritas a la Unesco, de los asesores del ministerio, incluso de la propia investigación educativa, lo que está en juego es tan diverso como difícil de negociar. Mis propias afirmaciones entran en el juego de la discusión.

Uno. El Informe Compartir

²Colombia participa desde el 2006 en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por su sigla en inglés). En abril de este año se dieron a conocer los resultados de la prueba optativa, encaminada a evaluar a los estudiantes en lo relativo a la solución creativa de problemas, en los que Colombia estuvo entre el grupo de países peor evaluados, y en diciembre del 2013 se habían conocido los no muy buenos resultados de la prueba aplicada en el 2012 – matemáticas, lectura y ciencias - , todo esto ha generado una controversia entre expertos, periodistas y políticos sobre el estado de la educación en el país: son estas “algunas voces” a las que se refiere el autor en el texto. [nota del editor]

No es la primera vez que un grupo de expertos, coordinado por economistas y en el que participan politólogos, psicólogos e incluso ingenieros de sistemas, se presenta con un documento técnico que anuncia la estrategia más adecuada para mejorar la calidad de la educación. A comienzos de año, anunciando con bombo y platillo como corresponde a estos tiempos de publicidad masiva, la Fundación Compartir presentó a la opinión pública su estudio: "Tras la excelencia docente". Documento elaborado por "expertos" y que anuncia el sorpresivo secreto capaz de sacar a los colombianos del atraso y la inequidad.

Días después en una de las separatas de El Tiempo se puede leer el titular: "Educación, el motor del cambio" desde la editorial hasta la nota periodística final sobre los procesos de alfabetización, se llama la atención sobre un equipaje de impresiones comunes –todas parecen tener mucho sentido–: educación inclusiva, formación para el desarrollo social, educación rural, universidad étnica, educación de adultos, formación permanente, emprendimiento, etc.

No creo que se trate de una reiteración azarosa, mucho menos cuando el 9 de marzo, el día de elecciones al congreso, El Espectador anuncia en su portada: "voto por la educación" y edita una fotografía en la que vemos a un grupo de jóvenes que mojan primera plana por liderar un pacto educativo que había logrado, en medio de la coyuntura electoral, el compromiso de 71 candidatos a cargos de representación popular y de unos seis mil ciudadanos de a pie. El slogan del novedoso pacto es contundente: todos por la educación. Como si fuera poco, el domingo

antepasado, la Revista Semana, edita un informe especial que titula: ¡Exigimos educación! Llegó la hora de un pacto nacional para formar a los colombianos del siglo XXI.

Afirmar que la educación es la variable clave para lograr que una sociedad progrese es la consigna que repiten por igual individuos, medios de comunicación, políticos y expertos de todo tipo. Se trata de una consigna poco novedosa aunque es indudable que su sentido común conlleva un profundo valor redentor que tiene efectos sobre lo que la gente cree: la educación nos redime hasta un punto en el que sólo funciona como coartada. En la lógica del estudio Compartir la educación se muestra como la solución, precisamente porque su falta de análisis profundo supone que ella misma es causa, fuente y origen de todos nuestros males. Mirar el sistema educativo solo a través de estándares internacionales, reducir su complejidad a fórmulas que no se argumentan, validar experiencias exógenas sin el más mínimo interés por lo propio indica que, para estos expertos, estamos como estamos por los maestros que tenemos, incluso que es improductivo el trabajo que realizan diariamente nuestras escuelas. Al final ¿será que ahora la pobreza, nombrada como inequidad, ya no alude a causas económicas, a corrupción, a falta de inversión, sino que se remite a la mala calidad de la educación y por derivación a la existencia de malos maestros?

Y lo paradójico, que tampoco sería tal, es que el mismo estudio anuncia al maestro como el nuevo héroe. No hay antinomia en ese recurso manido que al mismo tiem-

po hace héroe y culpable al maestro. Los economistas saben que el problema de la inequidad se resuelve de otra manera pero es menos problemático tener una coartada, volver heroica la tarea del maestro y anticipar una que otra culpa por si algo falla.

Entusiasmado aun por el *eureka* del Informe Compartir que insiste categóricamente en la necesidad de invertir más en educación –cuestión que por demás es cierta–, habría que interrogar la ilusión de algunas de sus suposiciones. El informe parte del supuesto de que la educación es un factor de progreso económico que contribuye de por sí a la disminución de los problemas de equidad en los que vivimos. Semejante afirmación es un sofisma publicitario que se construye sobre datos endebles, carentes de prueba y que el estudio no muestra. Ya aprendimos de otro viejo sofisma, que con el tiempo perdió vigencia, y que aseguraba que la educación promovía la movilidad social. Los beneficios económicos de la educación no son los mismos para todos y hay demasiadas evidencias empíricas para descreer de este entusiasmo.

Al lado de esta suposición, el informe Compartir repite una carencia común a otros informes elaborados por economistas en el pasado: ignoran la realidad histórica de la escuela, del sistema educativo, de la propia educación y carece de cualquier reflexión pedagógica como si esta discursividad nunca hubiera existido. Buscan intervenir asépticamente en un asunto que no conocen en profundidad, y del que reflexionan desde una

sola parte de lo actuado: su papel económico o su valor mercantil.

Más allá de introducir el debate sobre si la excelencia docente se mediría en pruebas estandarizadas como Pisa –supuesto bastante cuestionable–, llamo la atención sobre la aparición de un tipo de racionalidad que sería intrínseca al individuo y al anhelo construido de educarse. Desde los fisiócratas las bondades del gobierno económico insisten en ver la educación de los miembros de una sociedad como un factor que produce riqueza. No veo razón para rechazar este hechizo económico, a no ser los efectos derivables sobre ese grupo de maestros y facultades de educación que en este nuevo “compartir” quedarían avocados a la obsolescencia.

Toda esa monótona reiteración que clama por mejores resultados en las pruebas estandarizadas omite los cuidados de quienes trabajan los enfoques comparados con mayor seriedad. Omitir diferencias entre las naciones y deducir explicaciones que no superan el más elemental sentido común resulta un procedimiento obtuso. Un buen maestro en Colombia, con doctorado, que se queda en la escuela pública, no es lo mismo que un maestro con doctorado en Finlandia o Singapur. Presentar unas estadísticas entre naciones no constituye ni un estudio riguroso ni se aproxima a las exigencias de detalle de las disciplinas comparadas.

Incluso un importante economista³ de la

³Alusión a Ha-Joon Chang.

Universidad de Cambridge nos explica como Corea comenzó sus ciclos de crecimiento y expansión económicas cuando tenían aún sistemas escolares atrasados y muy bajos niveles educativos en buena parte de su población, ese sólo ejemplo sería suficiente para interrogar la obiedad de algunos estudios que suelen confundir causas con consecuencias. Imaginen la sorpresa de don Pedro Gómez ante un asunto que bien puede funcionar al contrario: una mejor distribución del desarrollo económico nos podría llevar a un más alto nivel educativo; reduzcamos la inequidad y con seguridad mejoraremos la educación, pero no al revés, la culpa no es solo de los maestros.

Dos. La cuestión de la ley

Quiero empezar señalando el lugar que ocupa la ley al interior de las prácticas sociales. Consideremos brevemente el punto de vista del jurista, éste se detendría en el valor de la ley como una arquitectura de principios del que se pueden deducir efectos normativos en relación a nociones de justicia. De dicha lectura podemos desprender argumentos respecto a lo que significa considerar la educación como servicio o como derecho, valorarla en su gratuidad o estimular su oferta desde sectores privados. Son muchos los estudios que en la actualidad ponen el derecho a la educación en articulación conceptual con los temas de la justicia social, la inclusión y la equidad⁴.

⁴Axel Rivas, por ejemplo, realiza estudios comparados sobre las reformas educativas de diversos países

Los políticos, por su parte, hacen de la ley la expresión de una promesa a la que adjudican la función de resolver problemas sociales. Magnifican la ley a un nivel comparable sólo con la propaganda. No es sorpresivo entonces que un proyecto de ley de tierras legitime adquisiciones basadas en el desplazamiento y la violencia, o que una ley de justicia transaccional se coloque en los umbrales de la impunidad. La ley cumple para el político una función retórica de efectos ambivalente: es a la vez, causa y solución de todos los problemas. Este uso colocado en la educación, la convierte en uno de los grandes proyectos propagandísticos.

Los maestros a su vez asumen una posición reverencial hacia la ley, posición que define su propio lugar de autoridad. Representan la norma, encarnan la ley, aterrizan sus efectos como prácticas en la institución. Ya no se trata ni de la propaganda ni de la abstracción del principio, la ley racionalizada como norma de vida, como gestión de la cotidianidad del aula y de las relaciones del maestro con los alumnos traduce materialidad, inmanencia y conflicto. Este lugar se asemeja a la imagen que Kafka nos presenta en su relato “Ante la ley”, el maestro se mueve entre ambos personajes, a veces, funge como guardián y custodio de la ley, y otras, se parece al hombre que solicita ingresar

de América Latina, de los que deduce criterios de redistribución para la reconstrucción de la justicia educativa. En sus análisis hace consideraciones acerca de la educación como derecho humano y aplica los principios de justicia deducidos de las teorías de John Rawls.

a sus puertas. La parábola literaria siendo indirecta parece suficiente; encarnar la ley ondula entre gestos negativos: la traba, la imposibilidad, la espera y lo que se posterga.

Hay que mirar la ley de manera menos ceremoniosa y fundacional. Si la pregunta es ¿qué papel cumple la ley? un ojo menos trascendente diría que muchas veces la ley no crea algo sino que más bien recoge procesos que ya están en marcha, otras veces sirve para legitimar prácticas que no están reguladas, o para intentar impedir determinadas acciones que ella misma calificaría como prohibidas. Es propio de la ley la gestión de legalismos e ilegalismos, no la resolución de problemas. Muchas veces la acción legal es sutil e indirecta, busca propiciar, incitar, normalizar, disponer, dejar hacer, desregularizar, ratificar, controlar, en fin.

El análisis que podemos hacer de la Ley General de Educación, y que compromete el papel que yo mismo cumplí como uno de los que participó tanto en las discusiones como en la edición de libros y artículos divulgativos, parte de esta cautela. Quienes discutían no eran los mismos que legislaban, la distancia de una y otra acción supone entusiasmos y posturas diferentes. No es descabellado indicar que buena parte de los problemas de la educación fueron recogidos en el texto de 1994 como un compromiso con la calidad de la educación cuando los que participamos en su discusión estábamos lejos de reducir la cuestión de la educación a la calidad. Compromiso que materializa las fuerzas que

estuvieron en ese momento disputando el privilegio de lo legal, grosso modo las siguientes: el gobierno con su plan de apertura educativa⁵, las tendencias del mercado que buscaban espacio para sus ofertas privadas, la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y otras agremiaciones magisteriales que intervinieron en la negociación de la ley, asociaciones como el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), Tercer Milenio, Foro, Dimensión Educativa y varios grupos de investigaciones que participaron en el movimiento pedagógico y en lo que por entonces se llamó Constituyente Educativa.

Hablar de una ley 20 años después significa que podemos llamar la atención sobre los distintos procesos que se realizaron en su constitución. Frente a quienes se quedan en el límite enunciativo de lo que dice la letra de la ley, colocamos una disposición mucho más interesante: la ley como expresión de un debate colectivo susceptible de múltiples formas de apropiación social. La amplitud del debate que nos llevó a la Ley General de Educación de 1994, llama la atención sobre algo que se propició, se movilizó, es decir, un gesto que produjo entusiasmo y pensamiento. Eso es lo que me interesa destacar del papel de la ley 115 y no solo si se cumplió o no sino básicamente todo lo que movilizó. La apropiación de un debate del

⁵El documento: "Plan de apertura educativa 1991-1994", elaborado conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, fue adoptado por el gobierno del presidente Cesar Gaviria (1990-1994), como su política en materia educativa. [nota del editor]

que se desprenden posiciones institucionales frente a unos contenidos y frente a unas luchas es en el fondo la cuestión que importa. Lo que sigue vivo de la ley debatida hace 20 años es esto y no su cara burocrática y kafkiana que por cierto casi fue desmontada por completo por la ley 715.

Tres. La educación como “calidad de la educación”.

La calidad es un término sofisticado y por demás ambiguo que dice nombrar un hecho de calidad que mirado en detalle no resulta ni tan evidente, ni tan cierto. Aclaro que, no aceptar la calidad como principio no significa optar por la mala calidad, así algunas voces gusten de aplicar, en el debate, el supuesto de las posiciones simples. Todo lo contrario, podríamos reconocer mínimamente, como extraño que la complejidad del fenómeno educativo se acapare en el término calidad. Y es problemático porque deja por fuera de su lógica ambigua y reduccionista la complejidad de un proceso que como la educación tiene tanto de largo como de ancho. La calidad no es lo que cada quien quiera entender de ella, ni tampoco su etimología, sino lo que históricamente ha implicado.

¿Cuándo surge este concepto? ¿Qué novedades introduce, cuál es su historia y que nos podría mostrar el desciframiento de su procedencia? Intentemos por ahora una genealogía acotada de este asunto. En diálogo con Foucault: “si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia [...] descubre que detrás de las cosas hay otra

cosa bien distinta: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella” (Foucault, 2004:18).

Podemos ubicar los discursos sobre la búsqueda de la calidad en algo relativamente reciente, menos de setenta años, haciendo parte de la reorganización de los sistemas educativos en la segunda posguerra, vinculados estrechamente a las prácticas de planear⁶. Planear devino en un instrumento técnico, supuestamente aséptico y desideologizado que cumplió con una labor fundamental: aumentar la racionalidad de la acción educativa. Como instrumento ha permitido la superación de cualquier debate político, la influencia y la acción de los grupos de presión y la fijación racional de objetivos,

⁶La planeación de la educación es uno de los efectos producidos por las tesis del desarrollo, instar a planificar la educación en los países del Tercer Mundo supuso un respaldo sistemático de los Organismos Internacionales. En África, el proceso inicia con la Primera Conferencia de Ministros de Educación, celebrada en Addis Abeba en 1961, patrocinada por la UNESCO, el gran logro fue la creación de la NEIDA (Network of Educational Innovation for Development in Africa) que ha servido para el intercambio de experiencias de planificación y reforma de la educación en los países africanos. En Asia, en 1959 se formula el Plan Karachi para la promoción de la educación primaria, procedimiento que se valida bajo aprobación oficial en la Primera Conferencia de Ministros de Educación de Asia, realizada en Tokio. Y en América Latina, se acuerda en la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Lima en 1956, bajo el patrocinio de la OEA, la planificación integral de la educación para erradicar el analfabetismo y alcanzar la universalización de la escuela primaria.

tareas y métodos para la reforma de los sistemas educativos.

La década de los 60 marca un hito importante, los países comienzan un proceso de expansión de sus sistemas escolares, basados en el principio de que la educación no es un gasto sino una inversión necesaria para el cumplimiento de los planes de desarrollo económico y social. De ahí que la primera ola de reformas se centró en el impulso de las propuestas de desarrollo apoyados en la teoría del capital humano (Schultz, 1962). Según muchos especialistas de la economía, el enfoque del capital humano se originó en la dificultad de los modelos económicos tradicionales para explicar el crecimiento económico en función exclusiva del comportamiento de los factores convencionales: capital y trabajo.

El argumento central de la teoría del capital humano es que las destrezas y el conocimiento de la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y salud. Los teóricos de la economía de la educación dan inicio aquí a una nueva teoría del crecimiento económico en la que “a los factores de producción tradicionales, capital y trabajo, añaden un tercero, ‘el conocimiento’, que permite que el rendimiento de las inversiones de capital aumente en forma sostenida, como sucedía en los países desarrollados” (Nuñez, 1999: 11). La escasez de conocimiento sería una de las explicaciones fundamentales del atraso de los países periféricos, en los que atraso va a significar no sólo bajos niveles

de renta por habitante (pobreza) sino básicamente ignorancia, que quiere decir “bajos niveles de educación por habitante”, siendo las diferencias en esta última las que determinan, en opinión de varios economistas, el potencial de crecimiento de una economía. La educación comienza a ser, a partir de aquí, un problema de los economistas y la calidad está ligada a este propósito específico de aumento de la eficacia en la producción, cosa muy distinta a considerarla, como quieren algunos, el problema central como si la cuestión fuera de denominación como buena o mala calidad, dejando por fuera las condiciones en las que se produce.

Desde aquí creo posible reconocer tres momentos en el surgimiento de la categoría “calidad de la educación”: el primero, a mediados de la década de los sesenta, como parte de la estrategia del desarrollo; el segundo, a comienzos de la década de los noventa, ligado a la globalización y descentralización de los sistemas educativos; y en tercer lugar, referido a los últimos años, en que la calidad abarca ya no sólo a los individuos, sino a las instituciones, los procedimientos de acreditación institucional y la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad y aquí la calidad ya va a abarcarlo todo.

Por ello parece estar claro que ninguna reforma a la educación se coloca por fuera de las derivas de la calidad. Uno de los signos más notables de la tecnocratización de las reformas es la centralidad ganada por este concepto que analizado en su materialidad alude a la adquisición de un sello capaz de

avaluar, garantizar y legitimar socialmente la prestación de un servicio. Se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo. La calidad es una categoría que ha obtenido un “amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales, a pesar de que oculta más de lo que muestra o clarifica”.(Gairín, 1999: 13)

La difusión del concepto de calidad ha estado bajo la dirección de organismos internacionales: inicialmente por la Unesco que la comprendía como calidad de los insumos educativos hasta la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” realizada en 1990 en Jomtiem, más ligada a la “visión ampliada de la educación y el aprendizaje” en la que el Banco Mundial⁷ toma como suyo el impulso de la calidad ligado al Desarrollo Humano. Este organismo, adalid de la educación de calidad, ha establecido que las prioridades de inversión por niveles educativos sean determinadas por la relación costo-beneficio y su tasa de retorno, y por supuesto define que los criterios de calidad deben estar asociados a competencias y rendimientos. La vieja promesa de que la educación por sí misma incrementa y acelera el desarrollo económico no era más que un slogan del pasado cuyas consecuencias estaban a la vista: si bien es cierto que se

había producido un incremento en los índices de escolaridad de la población, los altos niveles de inversión no guardaban proporción con los resultados. Tampoco se había dado la tan ponderada movilidad social que los teóricos de la educación habían pronosticado.

En tanto la calidad se presenta como un atributo de racionalidad y un sello distintivo de modernización, resulta una propuesta tremendamente atractiva y expectante. ¿Quién puede estar en contra de una cuestión tan importante como la calidad? La calidad se destaca en todo lo que agrega: más economía, mayor productividad, mejores resultados, procesos rápidos y eficientes, o incluso: la calidad nos lleva al éxito. Es por esto que se actualiza como competitividad, también como innovación. Si se trata de educar para innovar, estamos sólo a un paso de entender por qué para innovar se requieren aprendizajes y no conocimientos específicos. Calidad es hoy calidad de los aprendizajes. Además el discurso de la calidad, se basa también en una ambigüedad calculada, busca estandarizarse y asegurarse cuando justamente está invadido de indefiniciones. Si existen tales indicadores de calidad, lo lógico sería que fuera fácil medirla y demostrarla. Sin embargo ¿Cómo medir lo que se oferta como reforma? Para bien o para mal, la educación no es una cadena de montaje⁸.

⁷A finales de la década de los años 80 los organismos internacionales –fundamentalmente el Banco Mundial– cambian significativamente el discurso sobre el desarrollo y, en particular, sobre sus efectos en el mejoramiento de las condiciones sociales de la población del Tercer Mundo.

⁸Vale la pena en este punto reiterar dos opiniones expertas: Coombs dice: “no seremos nunca capaces de darle una medida estadística a la relación de los rendimientos con los objetivos últimos del sistema” (1987: 690); y Diez Hochleitner complementa: “la voluntad de estudio y de superación de los estudiantes es funda-

La calidad tiende a integrar lo múltiple para poder llevarlo al dato, pero es incapaz de habitar la multiplicidad. La calidad de la que hablan los economistas cuando especulan sobre la educación representa, a lo sumo, un registro de factores asociados que aspira a llegar a una fórmula de salida, por ejemplo, se suele creer que si se mejoran los incentivos se mejora la calidad. Se trata de una causalidad simplista, que en varias ocasiones ha resultado falsa, parcial y peligrosa.

En todo caso, el lugar privilegiado para mirar la educación parece ser el de la calidad. Hablar de calidad de la educación es hablar de un fenómeno que se actualiza y generaliza. Un efecto de mancha que se riega y cubre todo el espacio educativo. Ubicados en dicho espacio resulta fácil sacar a los que antes intervenían en el problema educativo, y si acaso se dejan lo harán sólo si mutan a simples acompañantes porque el grueso, de la nueva cuestión, lo definen la innovación y la competitividad. Esta es para mí, la escuela competitiva, y está claramente diferenciada de la escuela expansiva.

Cierro este recorrido por la racionalidad problemática de la calidad advirtiendo que incluso si se resuelven los problemas de la calidad (sus indicadores) no hay garantía de que esto resuelva los problemas de la educación. O por lo menos, es muy poco pro-

mental; la vocación y dedicación de los profesores; el estímulo y apoyo de los padres; la competitividad y solidaridad de la sociedad, no son mensurables” (1988: 365).

bable que los imaginarios de la calidad den cuenta de problemas tan cotidianos como la violencia escolar, la corrupción, el malestar docente, los problemas de la sociedad o de la cultura.

Cuatro. El lugar del maestro en relación a la ley y a los discursos de la calidad

Entre la ley y las derivas de la calidad, el maestro aparece constantemente retado y desafiado. El desafío marca nuestra existencia y signa la vida con su tono de producción acelerada. Desde el lenguaje convencional de la política pública educativa hasta los anuncios publicitarios se insiste, se comunica y se construye una visión de la vida común revalorada por imperativos aplastantes sin posibilidad de discernir, ni de distancia.

Competir, retar y desafiar, conforma la axiomática normalizada de un lenguaje sinuoso, efímero y multiforme, capaz de exhortar al cambio y a la superación de sí mismo, pero también abocado a la adaptación, a la encrucijada, al movimiento desesperado de un esfuerzo sin retribución.

Desafío es una constante, la palabra favorita de las políticas públicas de desarrollo. Resulta que mucho de los desafíos no suelen traducirse en vitalidad sino en todo lo contrario: aplazamiento, cobardía, intimidación. Como si el mundo se abalanzara sobre nosotros acobardándonos⁹.

⁹Miremos algunos ejemplos: Milton McClaren y William Hammond hablan de desafíos educativos para referirse a la enseñanza del cambio climático en las

El desafío es una constante que prolifera, se hace evidente como una expresión generalizada de funcionarios, expertos, intelectuales, sujetos de la educación y ciudadanos del común. Los desafíos se asocian a la incertidumbre, su andamiaje discursivo se remite tanto a los individuos como a las instituciones. Es precisamente su sentido común lo que dificulta cualquier intento de resistencia frente a algo que goza de tanta aceptación. El desafío connota también un peso psicológico cuya promesa parece legítima, una especie de presencia sin presente que invita a la insatisfacción con lo que hacemos, y por tanto, con una especie de culpa permanente por lo que todavía no somos.

El desafío opera como amenaza, juega a la provocación, incita a la rivalidad, gestualiza la bravuconada, denota competencia, hace del reto un valor superlativo. Algo serio parece decirse al maestro cuando se le propone un desafío, que bien puede moderarse con esa sutil exigencia de invitarlo a mejorar, a revisar sus metas, a replantear su oficio o sus procedimientos. Lo cierto es que tal desafío es una especie de juego límite en el que se define su recomposición política, cultural, material y simbólica, o mejor, se le desafía

escuelas; Alejandro Tiana utiliza el desafío como respuesta al malestar que producen los actuales sistemas educativos; Juan Carlos Tedesco organiza desafíos para la educación secundaria en América Latina; el documento de las Metas educativas 2021 dedica todo un capítulo a los desafíos de la educación en Iberoamérica.

siempre a muerte. Bien vale la pena reiterar que en los desafíos, casi todo vale.

Hay mucho alarde en los desafíos que se les hacen a los maestros de hoy. Múltiples resultan ser los lugares del desafío, por ejemplo:

Desafíos desde el aprendizaje. El pacto principal, que le corresponde hacer al maestro actual, es con el aprendizaje. El nuevo maestro se erige en el guía que conduce a sus estudiantes al sendero del aprender a aprender, cuya cartografía no es unidimensional sino múltiple. “La noción de aprendizaje a lo largo de la vida (...) se construye en relación con ficciones minuciosas de la *economía del conocimiento* dentro de la cual, se convoca a una nueva clase de trabajador, innovador, creativo y con carácter de empresario” (Ball, 2013: 64).

Desafíos desde la tecnología. En los desafíos de la docencia virtual, el modo de ser de los conocimientos supone otro tipo de modificación sustantiva respecto de lo que antes constituía la enseñanza de los conocimientos. Lejos de criticar la informática y la tecnología, la cuestión de fondo es la manera como el maestro se hace funcional a ellas, cuando el proceso sería mucho más potente si se concibe al

revés.

Desafíos desde las políticas educativas. Hay quienes descartan definitivamente al maestro y lo reemplazan por un profesional a la luz de confiar en los procesos de formación en instituciones perfectamente acreditadas que garantizan su “profesionalización”, o también los que lo recomponen como un experto en resolución de problemas y otras habilidades multiusos. En el fondo, poner en relación los discursos de la educación con las demandas de la flexibilidad del mercado de trabajo y de la empleabilidad, y en lo global, con los imperativos de la competitividad sistémica.

¿Qué significa ser maestro en este país? Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia (Dewey, 1995: 125). Del mismo modo como en general se cree que toda información es ella misma conocimiento, se suele pensar que cualquier acto de la vida produce experiencia. Pienso, con Dewey, que aun cuando el hecho de vivir, estudiar o pasar por una institución produzca efectos, ello no necesariamente constituye una experiencia: la mera actividad no constituye experiencia (Dewey, 1995: 124). Para que ésta se produzca se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento. Con ello, así como la expe-

riencia no coincide con la mera repetición de actos, tampoco se puede confundir con lo que ha sido llamado conocimiento general. Frente a esto último, la experiencia muestra su naturaleza única, singular.

He realizado este recorrido para advertir que muchas de las cuestiones que hoy nos inquietan y que siguen clamando por el sentido de su sentido, se han originado antes. Unido a esto conviene recordar que la educación no deja de ser un experimento social en el que vamos aprendiendo a lo largo de la historia. No estamos en condiciones de diseñar políticas educativas que nos dejen completamente tranquilos respecto de que, siguiendo un conjunto de pasos o considerando una determinada cantidad de condiciones, vamos a conseguir, sin lugar a dudas, los resultados educativos que nos proponemos.

No es posible refugiarse en un saber técnico que, fijadas las grandes metas, nos permita establecer que hacer sobre la base de la aplicación de unos saberes que operan como fundamento y de unas cuantas reglas de traducción o transposición. Importa mejor una voluntad de renuncia a todo cálculo basado en el conocimiento del otro que se traduzca en una restricción de lo que el otro es y que pase por su cierre o su exclusión. En su lugar, la opción que aquí expongo asume el desconcierto, el enigma, la ampliación de lo posible como puntos de partida para actuar y no como fallas que resulta necesario controlar, disipar o llenar. Que educar es un acto político que incita al pensamiento es la

única certeza que asumo junto con la tarea de desentrañar lo que significa esto actualmente.

Bibliografía

Ball, Stephen. (2013). *El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante*. En: Revista Educación y Cultura. No 100. Bogotá: Fecode.

Cooms, Philip. (1987). *Cost analysis in education. A tool for policy and planning*. Baltimore: The World Bank, The Hopkins University Press.

Dewey, John. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Diez Hochleitner, Ricardo. (1988). *La colaboración de la empresa con el sistema educativo*. En: Empresa y educación. Madrid: Círculo de empresarios.

Foucault, Michel. (2004). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.

Gairín, Joaquín. (1999). *La calidad, un concepto controvertido*. En: Revista Educar. No 24. Barcelona: Departamento de Pedagogía aplicada- Universidad Autónoma de Barcelona.

Núñez, C. E. (1999). *Educación y desarrollo económico*. En: Revista Educación No 318. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Rivas, Axel, Cecilia Veleda y Florencia

Mezzadra. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: Cippec, Unicef y Embajada de Finlandia.

Schultz, Theodore (1962) *La Educación como fuente de desarrollo económico* Documento mimeografiado presentado en la conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina. Santiago de Chile. 5 al 19 de Marzo de 1962.