

Calidad de la educación, condiciones de trabajo docente y formulación de políticas públicas*

Edgar Isch L.¹

La calidad de la educación es uno de los temas recurrentes en los debates respecto a las políticas educativas y al accionar de la docencia y de las instituciones de educación. El término se ha generalizado profusamente y es empleado sin cuestionar ni el origen de su uso actual, generalmente ligado a empresas lucrativas y su competencia en el mercado. El hecho fundamental es que no existe una “calidad” de valor universal ni de sentido neutro. Escudero (2003: 23) plantea que:

La calidad en general, y la educativa en particular, se ha convertido en un paraguas que acoge ideas, contenidos, valores y propuestas muy dispares. Por principio nadie puede estar en contra de ella. Cuando distintas ideologías sociales y educativas, sin embargo, se ponen a precisar de qué calidad hablan y persiguen, lo comprensible es que las discrepancias salten a la vista... Lo que resulta menos comprensible es cuando lo que prevalece es el pensamiento único, y no se pone sobre la mesa ni ideas y valores alternativos, ni, en su caso, tampoco políticas y resultados diferentes.

1 Magister en Educación Superior y Administración Educativa por la Universidad Tecnológica Indoamérica. Investigador con obras publicadas en campos como educación, ecología política, estudios de género, derechos humanos. Ejerció funciones de Ministro de Ambiente del Ecuador, Director de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Cotopaxi. Participa en la Red Social para La Educación Pública en las Américas –Red SEPA–.

En la realidad, no existe la “calidad” en abstracto, sino como una decisión intencionada que, a su vez, está determinada por el para qué se quiere a la educación y el sistema educativo correspondiente. Si bien se pueden identificar “seis versiones de la calidad” (Escudero y otros, 2001) en el momento actual podemos encontrar dos grandes tendencias respecto a cómo conseguir la calidad educativa, siendo la primera la calidad para satisfacer al mercado y, la segunda, la calidad social y humanizadora de la educación.

La calidad neoliberal, basada en una suerte de “Consenso de Washington para la educación” (Gentili, 1998), permanece ligada íntimamente con los dogmas neoliberales y, por tanto tiene la intencionalidad de satisfacer las necesidades empresariales en cuanto a formación de recursos humanos y generación y fortalecimiento de una ideología que permita el la profundización del modelo de acumulación de riqueza Pardo y García, 2003). Esa calidad se caracteriza por impulsar aspectos como los que veremos a continuación.

- Competitividad, entendida como la destrucción de todo propósito solidario para dar paso a una condición en la cual, por un lado se justifican las diferencias sociales como resultado de las capacidades individuales, al margen de las realidades sociales de vida de cada uno y, por otro, se generaliza como si fuera un derecho que “el pez grande se come al pequeño”. Como valor ligado a la competencia en el mercado, procura imponer el determinismo social bajo la concepción errónea de que en la sociedad humana existe que “la supervivencia del más apto”, cuando la historia de la sociedad demuestra que, si bien hay lucha de clases y otras contradicciones sociales, simultáneamente está siempre presente la cooperación como requisito para la existencia misma de los conglomerados sociales.

Esta perspectiva se relaciona mucho con la idea de la “excelencia educativa”, otra palabra que se presenta como un objetivo ante el que nadie puede oponerse. Sin embargo, la excelencia se entiende que es una propiedad fuera de lo común que pocas instituciones educativas o per-

sonas posen, por lo que solo es alcanzable en determinados contextos elitistas, lejos de la “masificación”. Larena (1989) señala que al mismo tiempo que se busca esa excelencia para algunos privilegiados, se deja fuera de ella a muchos más, por lo que hay que preguntarse a quién se quiere excluir de un nivel o contenido de la educación.

- Ligado al anterior, la educación se centrará en resultados individuales y menoscabará aquellos que no puedan ser medibles mediante exámenes estandarizados, los que reflejan también una imposición de pensamiento y culturas únicas. Si bien no hay estudiantes ni seres humanos “estándar” ni las condiciones reales de trabajo de los establecimientos educativos se repiten entre uno y otro, sin embargo este tipo de exámenes han sido confundidos con la calidad y conducen a un trabajo docente controlado a través de la evaluación y centrado en ella.

Por supuesto, al tener su centro en resultados individuales que miden el grado de ajuste de cada estudiante con los estándares esperados, será fácil dejar de lado el condicionamiento social de los resultados educativos y, por ejemplo, los estudiantes que rinden exámenes para ingresar a la universidad y ven perdido su derecho a la misma, serán señalados como los responsables de perder un derecho humano y muy posiblemente calificados como perdedores, como si esa fuera una condición permanente e inevitable, con lo cual se respalda mecanismos meritocráticos que buscan la formación de castas tecnocráticas ligadas al poder de las clases dominantes (Isch, 2013).

Los estándares han terminado por homologar escenarios diversos y por centrar el trabajo docente en torno a pruebas que no pueden medir el resultado más importante de la educación, como es la generación de pensamiento autónomo en los estudiantes y su capacidad de convivencia adecuada, solidaria y en equidad con los demás, para centrarse básicamente en la acumulación de conocimientos. Ligados a premios y castigos, se han convertido en el instrumento preferido para disciplinar de manera coercitiva a los docentes y estudiantes.

Los efectos de las evaluaciones estandarizadas tienen rasgos negativos para los sistemas educativos y para el estudiantado. ¿Si no hay niños estándar, cómo puede desearse una prueba estándar? Siendo el caso de México uno de los de mayor tiempo experimentando estas vías de evaluación, vale considerar la enorme evidencia presentada por Hugo Aboites (2012) respecto a sus efectos, beneficiarios y víctimas.

Finalmente, hay que recordar que un uso habitual de los resultados de esas pruebas es la construcción de un ranking utilizado para la promoción de establecimientos educativos en un mercado que transforma este derecho humano en una mercancía más. Por supuesto, la calidad a la que se hace referencia pasa a relacionarse con la utilidad del “producto, no en virtud de sus características objetivas, sino de la percepción subjetiva del cliente” (Estévez Pérez, 2010: 22). Al igual que en cualquier campo comercial, lo que atrae a los “clientes” no necesariamente es lo mejor, ni lo que tiene referente nacional, ni lo que cumple con una función social. Es simplemente lo que se presenta como más atractivo dependiendo en buena medida de la propaganda que se realice.

- De la misma manera, la calidad de una educación al servicio del mercado se caracterizará por su orientación en torno a “competencias”, las que nacieron ligadas al quehacer correspondiente a una actividad laboral específica (Vargas H., 2001). Ciertamente por el reclamo de múltiples educadores, se adoptaron definiciones de competencias que incluyen aspectos valorativos y actitudinales, pero que nunca se alejaron de pretensiones conductistas por lo que retornaron al empleo de la famosa taxonomía de objetivos de Bloom. En combinación con los mecanismos de premios y castigos, el conductismo en pedagogía se encuentra revivido en el sistema educativo con el propósito de orientar e imponer conductas en los individuos, sean estudiantes o docentes.

- Para lograr la “calidad” en las condiciones descritas anteriormente es necesaria la profundización de mecanismos de control que colocan a la docencia en el cumplimiento de un rol puntual, decidido y administrado por otros, desarrollando un trabajo intelectual que cada

vez se parece más al que realiza un obrero en una línea de montaje de una fábrica. Los premios y castigos que acompañan a las evaluaciones controladoras, cumplen un papel importante en el disciplinamiento de los docentes, quienes deben dejar de lado las características de intelectuales para reducirse en voceros de lo decidido por el régimen o grupo en el poder (De Luca, 2011; Investigación y docencia, 2012).

Una calidad humanizadora, posiblemente estaría mejor identificada bajo el nombre de una educación digna, aquella que deba cumplir con las condiciones para garantizar plenamente el derecho humano a la educación. Derecho que existe porque la educación, formal o informal, en la familia o la escuela, desde los medios de comunicación o desde los libros, cumple un rol fundamental en humanizar y por tanto socializar a todos los miembros de una sociedad. Derecho que además no se reduce al acceso a una institución educativa, sino al aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual nos recuerda que el docente también es un sujeto que aprende (Isch, 2001).

Partiendo de la concepción de que se trata de un derecho humano, la educación se presenta como un bien público que, además, tiene un rol fundamental en constituir las características deseadas para la sociedad².

Una educación para humanizar tiene, entre sus características, una serie de elementos que se contraponen con la calidad neoliberal de la educación, entre las cuales vale recordar las siguientes:

- Impulsa la solidaridad como un valor fundamental de la condición humana y que permite generar el trabajo en grupo, tan deseado también en el mundo laboral. Educar para la competitividad o educar para la solidaridad son situaciones contrapuestas. Esto no quiere decir que no se puedan emplear ciertas actividades de competencia como las

2 La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación mantiene una actividad constante para lograr la materialización de un derecho aún negado a importantes sectores de la sociedad.

deportivas, sino que incluso en ellas el valor que prime no sea el pragmatismo que permita obtener una victoria sin ninguna consideración de otro tipo, porque lo importante es fomentar una ética donde lo común tenga más importancia que un logro mezquino.

La solidaridad implica un correcto equilibrio entre responsabilidades y derechos asumidos conscientemente. Esto tiene una alta importancia en la generación de una actividad docente creativa y comprometida, así como en la construcción cotidiana de esquema de relaciones dignificadoras entre todos los actores del entorno educativo. La disciplina, como lo enseñara Paulo Freire (1997), será el producto de la constante búsqueda de equilibrio entre la autoridad y la libertad, superando las visiones estrechas de cumplimiento de lo escrito en grises reglamentos que evidencian el afán de controlar antes que fomentar el compromiso de educar y educarse en valores en cada situación concreta. Buscar el equilibrio entre autoridad y libertad, una vez más implica valorar la capacidad intelectual de docentes y estudiantes como actores de su actividad educativa.

Por otra parte, al igual que cualquier otro valor humano, este no se adquiere al margen del contexto y de la vida concreta. “La formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. Al respecto, el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc.” (Tedesco, s/f).

No se trata solo de educar por y desde la solidaridad. Desde la pedagogía crítica, se nos plantea otra perspectiva al considerar que la “crítica de la educación es parte indispensable de la solidaridad y la emancipación social” (Leonardo, 2007).

- Como consecuencia de lo anterior el énfasis estará en el trabajo colectivo con pleno respeto de las diferencias de todo orden (étnico, so-

cial, de género, de salud, etc.) y constructora de identidades individuales y colectivas que asuman igualmente el respeto al otro.

En estas condiciones, se privilegiará una evaluación formativa contraria a la punitiva y se pondrá énfasis a que la evaluación solucione los problemas y tenga un carácter permanente e integral, no reducido a exámenes ocasionales de lenguaje y matemáticas (hay que tomar en cuenta que el interés centrado en estas disciplinas está llevando al abandono de las artes, deportes y humanidades en los países donde más se emplea las pruebas estandarizadas). De esta manera, no importara únicamente el resultado final sino todo el proceso educativo, reconociendo en los docentes la alta responsabilidad de conducir democráticamente ese proceso y la capacidad para observar los elementos de la misma.

- Por otra parte, la pedagogía será más importante que el currículo y este, a su vez, más importante que la manera de construirlo por competencias. Esto porque de lo que se trata es de formar y desarrollar capacidades humanas, sin menospreciar a ninguna como a veces sucede con la memoria, para que cada individuo pueda tener pensamiento autónomo al mismo tiempo que relaciones positivas con la integralidad y complejidad de su entorno, dando paso a una educación que aporte a que cada uno de nosotros aprenda a transformarse y transformar la realidad.

Dependiendo del tipo de educación por supuesto se van delineando las características del docente deseado. Sin proyecto de país no hay claridad de proyecto educativo así como, sin proyecto educativo no hay proyecto de docente. El punto nodal está en quién toma las decisiones en torno a esos proyectos y si acaso se permite o no una real participación social en su definición.

Es fácil comprender que en una sociedad estratificada, en la que existen diferencias sociales de clase, etnias, género y generacional, difícilmente los sectores que ostentan el poder buscarán una participación social y democratizarán las decisiones en aspectos tan fundamentales para el futuro social.

En nuestro país, algunos desafíos planteados tienen que ver precisamente con superar el excesivo peso de los mecanismos de control administrativo, que no son pedagógicos, y que fundamentalmente permiten administrar la crisis pero no atacan a sus raíces para superarla. El exceso de control ataca las capacidades creativas de los docentes, las que resultan indispensables para superar los problemas que se presenten en el proceso de enseñanza aprendizaje y, que expresan y desarrollo el compromiso de los maestros y maestras con su responsabilidad social.

Otro gran desafío se encuentra en lograr la coherencia rota entre los mandatos constitucionales, aprobados por el pueblo ecuatoriano mediante consulta popular, y las políticas y prácticas institucionales de la educación en el Ecuador. Si no se cumple con la Constitución, que en general define un proyecto de país compartido por la mayoría, todo lo demás será burlado. Esto implica también dejar de lado visiones parciales de la educación que se centran en la infraestructura, cuya necesidad y pertinencia nadie puede negar, para dar paso a visiones integrales en términos de construir “una sociedad educadora” (muy distinta a la “sociedad aprendiente” que se menciona en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017), en la cual los objetivos orienten actividades construidas de manera autónoma y contextualizada a las distintas características de nuestro multidiverso país. Como todo fenómeno social, la educación requiere de un tratamiento multilateral e interdisciplinario que no se resuelve con infraestructura o salidas tecnocráticas.

Una sociedad educadora iniciará con una fuerte alianza entre maestros/as, padres y madres de familia y estudiantes, haciendo de la institución educativa un centro de desarrollo comunitario, íntimamente ligado con las necesidades y proyectos de la gente a la cual se pertenece. Maestros y maestras cumplirán así un constructivo liderazgo comunitario, mellado hoy por los mecanismos burocráticos de mando y control.

Hablamos por tanto de la necesidad de docentes contextualizados, respetados en su individualidad y motivados al trabajo colectivo, que estén en condiciones de dar respuesta al diverso conjunto de situa-

ciones concretas que tendrá que enfrentar en torno a su trabajo. Esto, partiendo de la consideración freiriana de que los maestros son los más intelectuales entre los pobres.

En diciembre de 2011 se realizó en Bogotá el “Primer Encuentro hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano” promovido por la Internacional de la Educación, sección de América Latina (2012), el cual concluyó que la transformación educativa debe tener como protagonistas ineludibles a los docentes, recogiendo el acervo histórico de educadores como Simón Rodríguez y Paulo Freire entre muchos otros.

Pero un proyecto pedagógico educativo no puede construirse únicamente en torno a los educadores, a pesar de que una práctica neoliberal heredada ha sido poner toda la responsabilidad de los resultados educativos sobre los hombros del magisterio, evadiendo las responsabilidades de los gestores de políticas y de los administradores de la educación desde el ministerio del ramo. Por esta razón, es obligatorio considerar los demás factores de logro escolar, como la alimentación y salud de los estudiantes, las condiciones de violencia intrafamiliar y social, las manifestaciones y mecanismos discriminatorios, entre otros entre los cuales están también las condiciones de trabajo de maestros y estudiantes.

La “cuestión docente”, fuertemente trabajada por la Red Estrado a nivel continental, está directamente vinculada con el tipo de educación que se ofrece. Implica comprender que la dignificación social del docente no está tan sólo en el volumen de su salario, aunque sin duda este aspecto es importante, sino que abarca una serie de condiciones en las cuales se dignifique su labor y se la promueva en función de su importancia para el desarrollo social. La justicia salarial junto a procesos de dignificación social, deben posibilitar vencer el denominado “malestar docente” (Martínez, Kohen y Valles, 1997) estudiado en distintos países del continente y que nos habla de una condición en la cual existe una insatisfacción multilateral con el trabajo que se desarrolla y las condiciones en las cuales esto sucede.

Parte importante tiene que ver con enfrentar los problemas de salud profesional docente y los determinantes inmediatos de la misma en las instituciones educativas, los cuales tienen que ver también con la salud de los estudiantes.

Otra parte, que no debe ser olvidada, se refiere a la construcción de posibilidades de superación permanente, no sólo como un profesional en el ejercicio de su labor, sino de superación humana fundamental para estar en condiciones de ser un buen referente para niños y jóvenes. Esto va mucho más allá que cursos de capacitación y/o formación, porque requiere estar centrada en la reflexión personal y colectiva desde la práctica, que permita una integración permanente de teoría y práctica. La experiencia de los círculos de interaprendizaje es, sin duda, indispensable para lograr este objetivo.

Este resumen de aspectos en los que chocan dos visiones contrarias sobre la educación, es necesario para analizar las actuales políticas del Estado y su impacto en las condiciones de trabajo de docentes y estudiantes. El debate en torno a ellos ratifica la importancia de considerar esas condiciones y de contar con la activa participación de maestros y maestras si se quiere realizar reformas pertinentes de democratización educativa.

Bibliografía

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia (1982-2012)*. CLACSO.
- De Luca, R. (2011). *Méritos, premios y castigos. Clasificación y disciplinamiento docente en la ciudad de Buenos Aires*. Grupo de Investigación de la Educación Argentina- CEICS.
- Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública. *Educatio*, 20-21, diciembre. Facultad de educación, Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. y otros (2001). *Escuelas públicas de calidad*. Murcia: Fundación Séneca, Centro de coordinación de la investigación.

- Estévez Pérez, S. (2010). La destrucción de la enseñanza científica. *Causa Proletaria, revista del MIR*, Quito.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”. *Revista Horizonte Sindical*, 10-11. México: IEESA.
- Internacional de la Educación (2012). Memoria del “Primer encuentro hacia un movimiento pedagógico latinoamericano”. Bogotá.
- Investigación y docencia (2012). “Represión, neurosis y disciplinamiento en las escuelas”. Recuperado de: <https://investigacionydocencia.wordpress.com/2012/08/10/represion-neurosis-y-disciplinamiento-en-las-escuelas-parte-1/>
- Isch L., E. (2001). *Educación democrática para enfrentar la educación neoliberal*. Ibarra, Ecuador: Ediciones pedagógicas.
- _____(2013). “Meritocracia no es democracia”. Recuperado de: <http://www.sinpermiso.info/>.
- Leonardo, Z. (2007). Política y ética de la solidaridad en McLaren: Notas sobre la pedagogía crítica y la educación radical. En: *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución: Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Siglo XXI editores.
- Lerena, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Política y Sociedad*, 3. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez D., J. Kohen e I. Valles (1997). *Salud y trabajo docente, tramas del mal-estar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Pardo, J.C. y A. García (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, diciembre. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Tedesco, J.C. (s/f). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Universidad Nacional de Educación. Colombia.
- Vargas Hernández, J. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, octubre. http://www.campus-oei.org/revista/lectores_ete.htm.

