

¿SE APRENDE EN LAS ESCUELAS? RETANDO A LA EDUCACIÓN ¹

Mario Rodríguez-Mena García.

Constantemente los seres humanos enfrentamos situaciones que nos exigen aprender algo. De hecho, “aprender” se identifica con la propia condición humana. Pero no todos los aprendizajes alcanzan provechos, por el contrario, muchos son frustrantes, incluso en las propias instituciones que existen para facilitarlos. Comprender estas situaciones requiere analizar los contextos, las condiciones y las exigencias que el futuro previsible impondrá al proceso de aprender permanentemente.

El escenario general: la llamada sociedad posmoderna, posindustrial, globalizada,..(impuesta por el mundo occidental desarrollado). establece ciertas exigencias para el aprendizaje, diferentes a las que existían unos años atrás. En estos ámbitos hoy se emplean términos como “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje”, para caracterizar la nueva época histórica.

(1) La sociedad actual se ha hecho más exigente en cuanto a las demandas de conocimientos y destrezas que exige a sus ciudadanos. Un mundo de cambios acelerados requiere de nuevos aprendizajes, y la posibilidad de disponer de múltiples

¹ Publicado en la revista Temas, La Habana, No. 31 / octubre-diciembre 2002, Nueva Época (pp. 18-26)

saberes alternativos, en cualquier dominio del conocimiento humano, crea la necesidad de lograr una integración y relativización del conocimiento que no puede seguir siendo sustentada en la tradicional forma de aprender por simple reproducción.

Hoy, como nunca antes, asistimos a un mundo laboral que requiere de una formación permanente y un reciclaje profesional como consecuencia del cambiante mercado del trabajo: un mercado flexible e incluso impredecible que, unido al acelerado cambio de las tecnologías, obliga al trabajador a estar aprendiendo de manera continua.

Igualmente, y para complicar más las cosas, fuera del ámbito laboral y escolar el aprendizaje se extiende hacia muchos otros entornos de la vida social: se aprenden nuevas recetas de cocina para sustituir ingredientes de los que no se dispone o simplemente porque hemos conocido una manera más saludable de alimentarnos; se aprende a meditar, a relajarnos y hasta a divertirnos. En los ratos de ocio se puede aprender a cultivar ciertas especies de plantas, a jugar fútbol o a practicar yoga. Son tantas y tan diversas las cosas que hoy se aprenden que podríamos afirmar que nuestra cultura ha extendido la necesidad de aprender hasta dimensiones nunca antes imaginadas, y estas demandas no cesarán.

La exigencia de aprendizajes continuos y de manera masiva es uno de los rasgos más visibles que definen a la sociedad moderna, al punto de que la riqueza de un país no se mide ya en términos de los recursos naturales disponibles, sino de sus recursos humanos, su capacidad de aprendizaje; por ello, el Banco Mundial ha introducido el

concepto de “capital humano”, medido en términos de educación y formación, como nuevo criterio de riqueza

Probablemente, uno de los principales efectos de la globalización consista en situar la educación en la órbita de las prioridades políticas. De acuerdo con especialistas, son dos las razones que permiten comprender este resurgir educacional.

La primera es que los procesos de globalización colocan en primer plano el valor (incluso económico) del conocimiento y, por consiguiente, de los mecanismos que permiten su crecimiento y diseminación, es decir, la investigación y la educación. En efecto, una economía en la que el conocimiento puede llegar a ser el principal recurso productor de riqueza exige a las instituciones de educación nuevos niveles de eficacia y responsabilidad (2)

La segunda razón es que los procesos globalizadores no serían posibles, con el ritmo y extensión con que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología, ya que la capacidad de aprovechamiento y de desarrollo tecnológicos de un país depende estrechamente de la formación de sus recursos humanos.

Según Manuel Castell (3), podemos considerar la época actual como un período de discontinuidad histórica respecto al papel que desempeñan la información, el conocimiento y la tecnología para la capacidad productiva de la sociedad. Si bien ellos siempre han estado presentes, la aparición de un nuevo paradigma organizado en torno de nuevas tecnologías de la información, cada vez más poderosas y flexibles,

hace que estas se transformen, en sí misma, en un resultado del proceso productivo, que influye en todos los sectores de la actividad humana.

Ambas razones transforman la educación en uno de los elementos cruciales para sacar el mayor partido posible de los procesos de globalización (4). Y ambas exigen la configuración de sistemas educativos extremadamente flexibles y adaptables a demandas y contextos rápidamente cambiantes. Es posible incluso, que la globalización, gracias a los beneficios de las redes, contribuya al desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación, poniendo al alcance de mayores capas de la población productos y servicios educativos que, en parte, completarán la labor de los métodos tradicionales de enseñanza y, en parte, abrirán nuevos caminos. Es posible que la educación se convierta, en pocos años, en la industria del conocimiento de mayor potencial de crecimiento (5).

Sin embargo, estas son consideraciones que, aunque válidas, resultan insuficientes para enfrentar con éxito la actual crisis de la educación. Faltan otras apreciaciones cruciales para la formación integral del hombre:

En primera instancia, esta es una visión que caracteriza solamente a una parte (y no precisamente la mayor) del planeta. Se olvidan así las otras culturas: aquellas que conviven o, más bien, malviven, junto a las modernas sociedades industriales e, incluso, las que proliferan dentro de los contornos de aquellas, a las que podríamos denominar subculturas desfavorecidas, sin posibilidad de acceso a la tecnología y a las

nuevas formas de aprendizaje; millones de humanos que sufren del llamado “analfabetismo funcional” que caracteriza (también, paradójicamente) el mundo actual.

Igualmente, se ofrece una visión parcializada del hombre como capital humano, sujeto al entrenamiento programado para resultados económicos. De acuerdo con Roberto Corral (6)., hoy se hace cada vez más evidente que el contexto socio-productivo comienza a revelar la imposibilidad de seguir potenciando los medios de producción obviando la necesidad de la implicación personal del sujeto que los usa: lo que supone dejar de entrenar al trabajador como un mero recurso intelectual, un elemento más de la eficiente maquinaria productiva, para comprender que, en su implicación, entran en juego sus intenciones y motivaciones, sus afectos y resistencias, sus convicciones y valores. Si el hombre es convocado al sistema de producción como agente de cambio (que toma decisiones, define caminos y establece propósitos) entonces hay que considerarlo en su integralidad, no escindido en cognitivo y afectivo.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

Las ideas anteriores nos ubican de inmediato en las prioridades que exige la moderna sociedad a sus sistemas educativos. La Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI, de la UNESCO, opina que los cuatro pilares de la educación deben atender a los principios siguientes: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a ser.

Con semejante postura se refuerza la idea de que las reformas educativas deben revolucionar las formas de enfocar los aprendizajes que hoy se generan en las escuelas. Así, la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, sancionada en Jomtien, Tailandia, en 1990, en su artículo 4º titulado «Concentrar la atención en el aprendizaje», afirma que para que el incremento de las posibilidades de educación pueda traducirse en desarrollo genuino del individuo y de la sociedad es necesario que las personas beneficiadas puedan aprender verdaderamente, en el sentido de adquirir conocimientos y habilidades útiles, capacidad de raciocinio, y aptitudes y valores. Por ello resalta la necesidad de que la educación básica, en lugar de prestar atención exclusiva al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final, debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje (7) .

La Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se afilia a esta demanda mundial, cuando expresa que entre los retos de la educación para los nuevos tiempos se encuentra el de enseñar a aprender. Un informe publicado bajo el título *“Desafíos de la Educación”*, refiere que en el contexto escolar los contenidos de aprendizaje deben considerarse como medios y fines. Son fines en cuanto proveedores de competencias para actuar en distintos dominios de la vida; son medios, en tanto facilitan el aprendizaje para buscar, organizar, almacenar, relacionar, y evaluar información. La educación ha de centrarse en la formación de aquellas

competencias que sirvan de base al conocimiento científico, y que sean igualmente útiles en la vida laboral y cotidiana. (8)

El efecto más visible de la globalización en este sector viene dado por la aparición casi simultánea de las llamadas “reformas educativas”, primero en los países de mayor desarrollo y luego en los del Tercer mundo.

Los años 80 representaron un punto de viraje en la concepción de la educación en los Estados Unidos. Es famoso el informe “*Una nación en peligro*”, presentado en 1983 durante el gobierno de Ronald Reagan al Congreso norteamericano, por las resonancias que tuvo en la opinión pública de ese país, que se alarmó sobremanera ante el deterioro evidente de la educación en las escuelas, (fundamentalmente las públicas), y la amenaza de “quedarse atrás”, en comparación con otros países desarrollados, sobre todo Japón y Alemania, e incluso la antigua URSS. A partir de ahí, se promovió un plan de reformas y crecieron los estudios comparativos en cuanto al nivel de desempeño de los estudiantes norteamericanos en relación con los de los países citados. Esto abrió el camino para que el tema de la calidad de la educación se ubicara entre las prioridades del gobierno y permitió también el conocimiento y desarrollo de propuestas pedagógicas que rompían con la tradición conservadora al enfocar la educación.

Refiriéndose a este asunto, Robert. Sternberg señala, en su libro “*Tntelligence Applie*” *el* decline sin precedentes de las habilidades intelectuales de los escolares

norteamericanos: algo que se muestra en las evaluaciones de algunas pruebas como el Test de Aptitudes Escolares y que revela que el sistema no está funcionando. (9).

Una cuidadosa revisión de la producción científica, de connotados teóricos en el campo de la educación en los Estados Unidos, en la última década, hace evidente, la marcada preocupación por cambiar el estado de cosas imperante. Se propone una renovación de las ideas y la práctica educativas, que dé cabida a variados proyectos con el fin de desmitificar el tradicional argumento de la “escuela uniforme”, y de promover una “instrucción centrada en el individuo”. De este modo prestigiosos psicólogos, como Howard Gardner, se pronuncian al respecto y sugiere la posibilidad de crear un régimen educacional que explore la existencia de inteligencias múltiples y que trascienda el conocimiento común. Tan importante es que los alumnos lleguen a conocer la historia y la literatura nacional o los principios de la física y la biología, como que puedan identificar sus fuerzas, que busquen las áreas donde se sientan a voluntad y en las que pueden ser productivos (10)

Otros autores se han pronunciado por romper con la antigua obsesión de la educación norteamericana por la competencia, la normalización y el fracaso escolar, y encarar la “calidad total” de la educación mediante la creación de los llamados “sitios de aprendizaje” (11) (con lo que rescatan la producción pedagógica de pensadores notables como Dewey y Deming) donde se promueve el aprendizaje reflexivo, el vínculo con la familia, la comunidad y los negocios, y se orienta el desarrollo personal desde los propósitos del aprendiz.

El caso japonés es un punto de referencia evocado por muchos sistemas educativos del mundo desarrollado. Considerado el modelo ideal, en términos de eficiencia educativa, por los rendimientos que logran alcanzar sus estudiantes en un período de tiempo inferior al que se requiere en otras naciones, ha sido objeto de valoración de varios teóricos. Se le señalan algunas ventajas respecto a la posibilidad de llevar a vías de hecho la responsabilidad social (legislada por el gobierno de la nación) de maximizar el potencial de aprendizaje del niño japonés (12), donde la inteligencia individual representa un compromiso efectivo entre los individuos y la sociedad en que viven (13). Tales compromisos aparecen en muchos niveles: individuo y familia, familia y escuela, escuela y trabajo, empleado y empleador; así, las competencias individuales son estimuladas por instituciones que encaran su desenvolvimiento en un contexto de total apoyo, pues la estructura del sistema educativo japonés se conecta con la confianza en el éxito profesional; no obstante, según Shimizu (14) las exigencias de las universidades japonesas, en cuanto al nivel de competencia y propósitos, generan un alto nivel de estrés. Japón tiene uno de los mayores índices de suicidio infantil y juvenil generado, entre otras razones, por las exigencias educacionales y la competencia asociada a ello.

El libro *“Currículum y aprendizaje. Un modelo curricular de aula en el marco de la Reforma”* (15), es un excelente ejemplo de los cambios producidos en el sistema educativo español a raíz de las nuevas demandas económicas y sociales (como vía para la integración al mundo europeo desarrollado), legislados para todo el país en la conocida

Ley de Ordenamiento del Sistema Educativo (LOSE). En esta prevalece una concepción constructivista muy ajustada a los requerimientos del orden neoliberal que, aunque criticable por sus efectos ideológicos, rescata el papel del aprendizaje en el contexto de la educación escolar. Así, los principios psico-didácticos básicos que modelan el diseño curricular apuntan, entre otras cuestiones, a la necesidad de partir del desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, desarrollar el potencial de aprendizaje y subordinar el modelo didáctico al de aprendizaje. Este es tal vez, el modelo que más ha influido en el contexto de la educación latinoamericana.

El panorama latinoamericano de los años 90 se ha cuajado de reformas educativas en la mayor parte de los países de la región. Como consecuencia de las razones antes apuntadas, los gobiernos del área se han visto obligados a reestructurar sus sistemas educativos, sin que por ello se observen mejoras relevantes en su calidad. Aun cuando haya aumentado la cobertura, los maestros no están en condiciones de ofrecer una enseñanza con la eficiencia que se demanda, ni existen en el territorio los recursos indispensables para modernizar su infraestructura de acuerdo con el desarrollo tecnológico de hoy.

México puede considerarse entre los primeros países de la región que asume la reforma educativa como política del Estado. La llamada “Modernización Educativa” comenzó a gestarse en este país en 1989. Las razones de esta decisión quedan claras en las palabras del presidente de la República, cuando al presentar públicamente el

Programa señaló el carácter inevitable de la modernización educativa frente a la revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial (16)

Otro ejemplo novedoso es la reforma colombiana. En su Constitución política y Ley General de la Educación se expresa el papel de la educación como una de las áreas del desarrollo del país que necesita mayor atención en cuanto a recurso y voluntad política (17) y establece, a través de la Resolución 2343, los lineamientos generales de los procesos curriculares y sus indicadores de logro. Es una concepción teórica bastante avanzada, que trata de evaluar realmente la calidad de los aprendizajes de los alumnos desde diferentes dimensiones de desarrollo humano y no como mera cuantificación de rendimientos (18)

Sin embargo, los buenos deseos se pierden en un contexto de muchas incertidumbres para los maestros, que no ven el modo de concretar en la práctica educativa tales aspiraciones. Esto se debe, en primer lugar, a la falta de una cabal comprensión de los procesos que se ponen en marcha a la hora de aprender, que constituyen la base para enseñar, y sobre todo, por la carencia de un sistema de indicadores manipulables por el maestro que le permita evaluar el comportamiento de dichos procesos en sus alumnos.

Las críticas a las reformas educativas han sido muchas. La educación requiere, más que reformas, transformaciones (19). Sabido es que cuando las reformas se vuelven ineficaces, entonces aparecen nuevos enfoques compensatorios que convierten el proceso de mejoría en un círculo vicioso de reformar las reformas. Es por ello que

Matthew Lipman se pregunta por los criterios que se necesitarían para establecer un nivel óptimo de utilidad de un programa de transformación educativa. Su consideración tiene que ver con la creación de un sistema educativo de máximo valor intrínseco: con sentido y racionalidad, con unidad y coherencia metodológicas, diferente al que prevalece cuyos valores son instrumentales y extrínsecos (20).

Así, detrás de cada reforma está implícita la discusión acerca de la calidad de la educación. Todos quieren mejorar el “producto educativo” pero pocos discuten los criterios para transformar el proceso que lo debe producir.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UN PROBLEMA ACTUAL

El término “calidad” proviene del latín *qualitas* que significa cualidad. Actualmente, las connotaciones de este vocablo son múltiples y, por tanto, un breve epígrafe no podría abarcar toda la profundidad de análisis que este suscita. Por ello, centraré la atención en las implicaciones que supone su empleo en el ámbito de la educación y particularmente en el aprendizaje.

El primer inconveniente con que se encuentra el investigador que se adentra en este campo tiene que ver con *“la polisemia y complejidad del término calidad aplicado a la educación”* (21). Alejandro Triana llama la atención acerca de que, en realidad, “calidad” significa cosas diferentes para disímiles observadores y grupos de interés, y que cuando se aplica a la educación nos encontramos ante la paradoja del acuerdo en la generalidad

(todos abogan por elevar la calidad de la educación) y el desacuerdo en el detalle (qué rasgos sirven para definirla).

Kenneth Delgado, en su libro *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados*, sintetiza en tres vertientes las interpretaciones que ha tenido el empleo de este término en educación. (22). Resumiré aquí sus apreciaciones:

- Primera vertiente: la tradicional

Asume que las propiedades son derivadas de una esencia inmutable. Son inherentes a las sustancias. La educación no es una sustancia. Por tanto, hay que remitirse a la esencia del ser humano. Se acepta entonces, desde este ángulo, que la educabilidad sería la propiedad del ser humano que se deriva de su esencia racional. Pero sucede que, si la educación sirve para hacer concreta una potencialidad ya existente, resulta incorrecto hablar de calidad en la educación, aunque realmente significaría desarrollar, de mejor manera, la educabilidad con vistas a la perfección del ser humano. Con ello se nos está diciendo que para elevar la calidad de la educación basta solo con perfeccionarla, no transformarla.

- Segunda vertiente: la modernizante.

Recurre al discurso que ubica al progreso, la civilización y lo moderno como los valores incuestionables de la sociedad. Como consecuencia, los problemas se plantean en relación con los resultados. Lo importante sería la eficacia del proceso y la eficiencia de los medios. De acuerdo con tales presupuestos, el término “calidad” tiene la función de designar aquellas metas, hábitos y capacidades que pueden ser el objeto de

una medición objetiva. Así se considera la calidad de la educación como la tendencia que revela la adecuación gradual de los medios a los fines. Existe calidad cuando los medios conducen de manera rápida y directa hacia los fines. Por tanto, el fin es un valor en sí mismo independientemente de cualquier criterio de racionalidad.

- Tercera vertiente: la dialéctica.

A diferencia de las anteriores, la concepción dialéctica de la calidad, aplicada al proceso educativo, implica su transformación y no su conservación. Elevar la calidad de la educación significa cambiarla radicalmente y nunca un simple perfeccionamiento o progreso cuantitativo. El cambio cualitativo a que se aspira pasa por la superación de los momentos anteriores, sobre la base de transformar los fines, los medios, el proceso mismo. Se requiere promover el uso crítico del conocimiento y estimular la construcción teórica a través del descubrimiento, la capacidad problematizadora, la reflexión sobre la propia experiencia, la creatividad. La racionalidad de los procesos educativos se funda en su historicidad; los criterios de eficiencia, congruencia y pertinencia con los que usualmente se aborda la calidad de la educación estarían avalados por sus resultados contextualizados e intencionalmente fundamentados.

Desdichadamente, las dos primeras vertientes han prevalecido sobre la tercera y han contribuido a defraudar a la educación por mucho tiempo. La tradición de concebirla como la iniciación a la cultura, y de creer que la persona educada es el individuo instruido, ha obstaculizado, de manera incontenible, las mejores aspiraciones de conseguir personas realmente razonables y comprometidas con su tiempo. Tal vez una

manera de resumir las ventajas de esta tercera vertiente en la formación de mejores ciudadanos sea esta expresión de Matthew Lipman:

“El modelo tribal de educación, por el que el niño se inicia en la cultura, de hecho logra que la cultura asimile al niño. Al contrario, el modelo reflexivo de educación procura que el niño asimile la cultura.” (23).

A partir de este criterio, el autor se cuestiona la función real de la escuela para promover la calidad de los aprendizajes, pues para él la relación entre escuela y educación es bastante contingente en el sentido de que las escuelas pueden proporcionar, o no, educación. (24).

Es por ello que Angel Facundo propone el concepto “necesidad social” como un referente obligado para determinar la calidad educativa (25). Se considera una educación de calidad aquella que satisface las necesidades de formación o necesidades básicas de aprendizajes que requiere la sociedad. Una educación podría ser de calidad en determinados tiempo y lugar, lo que no implica que lo sea en otros. Igualmente, la dinámica social, con sus cambiantes necesidades, exige a la educación de su tiempo la constante y coherente renovación de sus propósitos.

Cuatro son las dimensiones con las que se significa el alcance del término **“calidad de la educación”** (26). Ellas guardan cierta correspondencia con las tres vertientes analizadas anteriormente. Serían:

- La eficacia, que coloca en primer plano los resultados del aprendizaje. En qué medida los alumnos aprenden lo que tienen que aprender. Se mide así el cumplimiento

efectivo de los objetivos propuestos, concebidos como logros instructivos y evaluados a través de pruebas estandarizadas y calificaciones otorgadas por los profesores. Constituye una adopción del modelo de análisis de la producción industrial que busca la perfección del producto.

- la eficiencia, que constituye un complemento de la anterior en el sentido de que se ocupa de evaluar el grado en que los logros obtenidos se corresponden con los recursos empleados. Se adopta un punto de vista economicista que sigue el modelo input - output aplicado a la educación, donde se hace abstracción de los procesos que ocurren dentro de la institución educativa.

Durante mucho tiempo ha primado la concepción de entender la calidad en oposición a cantidad, algo no mensurable y limitado a la apreciación subjetiva. Por tal motivo, históricamente, la expresión **“calidad de la educación”** se ha identificado con rendimiento académico y eficiencia interna y externa del sistema. Con ello se reduce la calidad al resultado, despreciando la valoración del proceso.

- La relevancia, que privilegia los fines de la acción educativa, se dirige a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los implicados y se pregunta en qué medida la educación responde a lo que los individuos necesitan para desarrollarse como personas en los diferentes ámbitos de la vida social. Surge como consecuencia de las restricciones impuestas por las anteriores dimensiones al análisis de los procesos educativos y está claramente influido por las nuevas tendencias de gestión de la calidad y calidad total que, desde el ámbito productivo, han llegado a la educación (27).

Poner en primer plano el problema de la calidad de los aprendizajes para valorar la calidad de la educación hace que los indicadores que tradicionalmente se han empleado para evaluar el desempeño de los sistemas educativos (dígase: cobertura, repetición, deserción, etc.) se tornen insuficientes, pues dichos indicadores respondían al supuesto implícito de que en la escuela se aprende y este hoy ha dejado de tener vigencia. La preocupación se ha ido desplazando hacia otras interrogantes básicas: quiénes aprenden en la escuela, qué aprenden, para qué lo aprenden y en qué condiciones aprenden.

Por tanto, para poder hablar con propiedad sobre la evaluación de la calidad de la educación se exige reconocer la multidimensionalidad del concepto “calidad” y alcanzar la necesaria integralidad y globalidad en el análisis. La eficacia, la eficiencia, la pertinencia o relevancia y la satisfacción constituyen dimensiones subyacentes al concepto de calidad, y es ilógico que, en el proceso de evaluar la calidad de una institución o sistema educativo, se obvие alguna de ellas.

Cuando empleamos la expresión **“calidad de la educación”** lo hacemos en el sentido de que sirva para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo, y esto se hará siempre sobre la base de una comparación previa. La calidad, por tanto, admite matices diversos: alta, media o baja calidad, por ejemplo. La cuestión básica radica en determinar cuáles son las características más adecuadas para realizar tal comparación.

Son varias las condiciones necesarias para determinar la calidad de la educación. En primer lugar habría que señalar la exigencia de integralidad y globalidad en la acción evaluadora: si la aspiración es la calidad, la evaluación no puede limitarse a alguno de sus aspectos o dimensiones; se debe asegurar que el objeto sometido a evaluación (el aprendizaje en este caso) sea considerado de modo global. No obstante, esta condición no apela a la exhaustividad, en el sentido de abarcar todos los aspectos incluidos en el objeto evaluado, sino a prestar atención a aquellos que sean relevantes y significativos. La segunda condición tiene que ver con la necesidad de encontrar un acuerdo expreso acerca de cómo entender y definir operativamente la calidad en el contexto de que se trate; esto implica que, en la práctica, haya que involucrarse en una negociación del sentido y significado del término, de sus factores facilitadores y sus indicadores.

Definir la calidad implica tener presente al menos seis aspectos básicos: su objeto, su unidad de análisis, sus componentes, sus dimensiones, sus indicadores y su medición (28). La filosofía de la calidad debe estar focalizada en el proceso que se evalúa, pues la calidad es un evento interminable de relaciones. Dado que el sistema define las relaciones, alcanzar calidad supone la modificación de estas en sentido positivo. Por tanto, la comprensión de la calidad de cualquier proceso debe hacerse desde un enfoque sistémico.

La identificación y construcción de un conjunto coherente de indicadores de calidad es una tarea difícil. Como habíamos anotado, la calidad de la educación es una realidad

compleja y multidimensional, de lo que se deriva la necesidad de abarcarla a través de instrumentos que permitan una aproximación indirecta. Estos instrumentos son los que se denominan “indicadores” y constituyen las señales que posibilitan captar y representar aspectos de una realidad no directamente accesible al observador. Su complejidad obliga a determinar sistemas de indicadores, cuya construcción estará precedida por el establecimiento de ciertos criterios que configuran el sentido y significado que le otorgamos al término “calidad de la educación”. Estos criterios tienen función indicativa y predictiva.

El análisis de tales aspectos y de la filosofía que sustenta el problema de la calidad en la educación puede llevarnos a consideraciones medulares acerca de la función de la escuela al respecto, de la capacidad de su personal pedagógico para asumir el rol de evaluador de la calidad de los aprendizajes que no significa solamente evaluar el resultado, sino monitorear el proceso y, sobre todo, atendiendo a los propósitos de este trabajo, de la disponibilidad de criterios e indicadores pertinentes para emitir juicios valorativos acertados.

APRENDER EN LA ESCUELA. LOS RETOS A LA EDUCACIÓN.

La preocupación por lograr eficiencia en los aprendizajes es muy antigua. Veamos, por ejemplo, la posición de Comenio, considerado el iniciador de la Pedagogía

moderna. Ya en los inicios del siglo XVII, escribía en su conocida *Didáctica magna*, refiriéndose a los “*fundamentos de la solidez para aprender y enseñar*”:

“Esto se obtendrá sí:

I. No se tratan más que las cosas sólidamente provechosas.

II. Pero todas sin separación.

III. Todas se asientan en fundamentos sólidos.

IV. Los fundamentos se colocan profundos.

V. Todas se apoyan tan solo en los fundamentos dichos.

VI. Se distingue por artículos o capítulos lo que deba distinguirse.

VII. Todo lo posterior se funda en lo anterior.

VIII. Todo lo coherente se enlaza siempre.

IX. Todo se dispone en relación con el entendimiento, la memoria y el idioma.

X. Todo se corrobora con ejercicio constante.”(29).

Un autor contemporáneo recomienda a los profesores desarrollar su actividad pedagógica siguiendo los siguientes derroteros:

“Los diez mandamientos del aprendizaje:

I. Partirás de sus intereses y motivos.

II. Partirás de sus conocimientos previos.

III. Dosificarás la cantidad de información nueva.

IV. Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos.

V. Diversificarás las tareas y aprendizajes.

VI. Diseñarás situaciones de aprendizaje para su recuperación.

VII. Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros.

VIII. Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos.

IX. Plantearás tareas abiertas y fomentarás la cooperación.

X. Instruirás en la planificación y organización del propio aprendizaje.” (30).

Salvando las diferencias cronológicas (ambas posiciones están separadas por más de trescientos años de historia) y el lenguaje al uso, se notan muchas más similitudes que disparidades. Ante tal estado de cosas uno no puede más que preguntarse: ¿será acaso que en ese lapso no habrá avanzado mucho el pensamiento pedagógico? ¿los problemas de la educación permanecen inmutables? , ¿o, indiscutiblemente, no se puede negar la genialidad de Comenio.?

En realidad, un análisis profundo de las ideas que prevalecen en el ámbito psicopedagógico actual, más circunscrito al escenario de la escuela, nos indica que si bien se han incorporado al discurso educativo nuevos elementos aportados por las diversas teorías del aprendizaje, fruto de experimentaciones y discusiones teóricas a

veces encontradas, tales aportes no han producido, al menos de una manera visible, sólida y estable (como en los tiempos de Comenio) los cambios que todos esperamos.

¿Cuándo hablamos de calidad del aprendizaje? Conceptuar esto sería relativizar el término sobre la base de ciertos indicadores, previamente acordados, y con un basamento en los fundamentos establecidos por las diferentes teorías que explican el proceso. Sin embargo, la identificación desde un enfoque psicopedagógico de tales indicadores requiere dejar sentadas algunas limitaciones que, en los campos teórico, metodológico y práctico, imprimen complejidad a la tarea.

En primer lugar, en el escenario psicopedagógico actual existe un marcado desfase entre las diversas teorías del aprendizaje vigentes y la práctica pedagógica cotidiana. Esto se debe, entre otras razones, a que dichas teorías son solo aproximaciones parciales, y restringidas por demás, a determinados aspectos y áreas del aprendizaje. Ninguna de ellas constituye, por sí sola, lo que pudiera considerarse un cuerpo de conocimientos lo suficientemente coherente, capaz de explicar la complejidad de los aprendizajes escolares, donde actúan al unísono factores tan disímiles como las condiciones materiales de la institución, los estilos de relación entre los actores del proceso pedagógico, las formas metodológicas de enseñar, la influencia implícita de las experiencias extraescolares, así como la subjetividad de los aprendices construida a partir de la particularidad de su funcionamiento cognitivo integrado a su también particular mundo afectivo, etc.

La mayor parte de esas teorías del aprendizaje han elaborado sus sistemas categoriales y principios interventivos sobre la base de reducir a estudios experimentales de corte positivista las complejas variables que median el aprendizaje escolar (31), y es bien sabido que este supera con creces los marcos reduccionistas de un laboratorio.

El escolar es un tipo peculiar de aprendizaje que se caracteriza por producirse en una institución especialmente diseñada para él (la escuela) que tiene una clara función social (la reproducción de la estructura socialmente establecida) y donde la asimilación de lo pautado en los contenidos curriculares se constituye como la finalidad más importante de la acción e interacción de los integrantes del grupo social. De los intercambios que se producen en el espacio escolar, se dice que *“están siempre presididos por el carácter evaluador de la institución”* (32).

Otros autores, afirman que el aprendizaje escolar *“es un aprendizaje fuera de contexto”*. (33) La institución escolar, en realidad, exige del alumno que aprenda cosas distintas, de forma diferente, y con propósitos que discrepan con lo que está acostumbrado a hacer en su cotidiano aprender; por ello, lo que hacen los alumnos es construir esquemas y estructuras mentales diferentes, que les sean útiles en sus tareas de afrontar las exigencias que demandan dos realidades tan dispares como son la vida y la escuela. Por tanto, lo inteligente en este caso, si se pretende lograr aprendizajes de calidad, será acercar la escuela a la vida.

En consecuencia, es indispensable la transformación sustancial y efectiva de las instituciones escolares, que no deberá confundirse nunca con simples reestructuraciones, sino que tiene implicaciones de diferente naturaleza: sociológicas, psicológicas y pedagógicas (34).

Desde el punto de vista sociológico:

1- La escuela, como escenario de los aprendizajes, debe cambiar

- de un espacio de reproducción, a uno de creación,
- de un contexto de normativas, a uno de participación,
- de un terreno de competencia, a uno de cooperación,
- de un sitio centrado en el maestro, a uno centrado en las relaciones entre los actores que intervienen en la trama de aprender.

2- La educación, como proceso mediador de los aprendizajes, debe cambiar

- de un medio para reproducir la sociedad, a un instrumento para el cambio social,
- de mecanismo cultural para asimilar al aprendiz, a uno efectivo para que el aprendiz asimile la cultura,
- de proveedora de experiencias monoculturales, a proveedora de experiencias multiculturales,
- de instrumento que promueve la uniformidad, a facilitadora de la diversidad.

Desde el punto de vista psicológico

1- La comprensión del aprendizaje ha de cambiar

- de una definición unitaria, a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes,
- de su centración en el cambio de conductas, a la visualización de la transformación constructiva de la persona que aprende,
- de su ubicación en lo estrictamente individual, a su redimensión socializadora.

2- El papel del que aprende ha de cambiar

- de receptor de información, a productor y evaluador del conocimiento,
- de esclavo del poder del conocimiento, a dueño del poder que significa conocer,
- de aspirar a la competencia como fin, a emplearla como medio para aprender más,
- de persona sometida al control externo, a persona autorregulada.

Desde el punto de vista pedagógico

1- La enseñanza ha de cambiar

- de estabilizadora, a problematizadora.
- de una didáctica para el aprendizaje, a una desde el aprendizaje,
- del empleo de estrategias homogéneas, a la utilización de estrategias heterogéneas como reconocimiento de las diferencias,
- de la evaluación de productos, al monitoreo de los procesos.
- del programa cerrado regido por la “ingeniería curricular”, al abierto, regido por los valores humanos.

2- El maestro debe cambiar

- de transmisor, a consejero y tutor.
- de inquisidor, a promotor de la indagación.
- de observador externo, a participante.

Hoy se habla, al decir de autores como Barr y Tagg, de un cambio que favorece a todas luces el aprendizaje: el llamado “Paradigma del Aprendizaje” (35) debe reemplazar de una vez al “Paradigma de la Enseñanza”. Una comprensión de esta nueva visión de la educación, indica, según estos autores, la necesidad de ir sustituyendo conceptos: el término “programa académico” debe ser renovado por el de “programas de aprendizaje”, la palabra “alumno” debe ser sustituida por la de “aprendiz”, las “aulas” por “ambientes de aprendizaje”, etc.

Adoptar el “Paradigma del Aprendizaje” no significa encontrar la respuesta a todos los problemas importantes, sería apenas el comienzo de un camino largo y difícil. Si la humanidad está destinada, por su propia acción, a permanecer como vehículo de la historia, deberá prepararse para el viaje. No tenemos ninguna garantía, ni se puede ofrecer una seguridad de éxito, pero comprender el problema es la mitad de su solución. Los retos de la educación de hoy están frente a ella.

REFERENCIAS

1. José Ignacio Pozo, *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza Editorial S.A, 1996.
2. P. Druker, *La sociedad postcapitalista*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995.
3. M. Castells, *The Network Society*, Volumen I de la obra *The Information Age: Economy, Society and Culture*, Blakwel, 1996.
4. J. Spero, "The challenge of globalization" US Department of State Dispatch 7:40, pp 481-484
5. J. L Cebrián, *La red. Informe al Club de Roma*. Madrid, Taunus, 1998.
6. Roberto Corral, "El dilema cognitivo - afectivo y sus fundamentaciones históricas". *Revista Crecemos.*, Puerto Rico, Año 5. Num 1 1999, p. 28-32.
7. Lilia Toranzos, L "Evaluación y calidad". *Revista Iberoamericana de Educación*. No 10, Madrid, enero – abril 1996, pp. 63-78.
8. OIE, "Desafíos de la nueva educación". *Lecturas de Educación y Trabajo*, No 2. - Oficina Regional para América Latina y el Caribe y CIID-CENEP Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Santiago, Buenos Aires y México D.F. Unesco 1994.
9. Robert Sternberg, *Intelligence Applied*, , Orlando, Flo., Harcourt Brace Jovanovich Publisher, 1986, p. 21

10. Howard Gardner, *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, p 176.
11. F. English y J, Hill, *Calidad total en la educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje*, México, EDAMEX S. A, 1995.
12. M. White, *The Japanese educational challenge: A commitment to children*, New York, Free Press, 1987.
13. Howard Gardner, ob.cit, p.176
14. Ibidem.
15. M Román y E Diez, *Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo*, Madrid, Editorial Cincel S. A, 1989.
16. SEP, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, Secretaría de Educación Pública. Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. III
17. *“La Resolución 2343 de 1996 señala horizontes de desarrollo integral humano tanto personal como grupal y social y tiene el propósito de orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Refleja el tipo de educación que necesitamos en el mundo actual y el que anhelamos tener de acuerdo con los mayores conocimientos que poseemos hoy sobre el potencial humano y sobre sus posibilidades de crecimiento”* MEN, Resolución número 2343 de junio de 1996. Santafé de Bogotá, Ministerio de Educacional Nacional. República de Colombia, 1996, p. 7

18. Ibidem.
19. Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, Lima, Editorial Lima S. R. L., 1995.
20. M. Lipman; A. M. Sharp y F. Oscanyan. La Filosofía en el aula, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992, p. 51.
21. Alejandro Tiana “La evaluación de los sistemas educativos”, Iberoamericana de Educación No 10, Madrid, enero abril 1996, p37-61
22. Keneth Delgado, Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados, Lima, Editorial Logo, 1995.
23. M. Lipman; A. M. Sharp y F. Oscanyan, ob. cit , pp. 40-41
24. Al respecto, Matthew Lipman dice “... *la escuela debe definirse por la naturaleza de la educación, y no la educación por la naturaleza de la escuela. En vez de insistir en que la educación es un tipo especial de experiencia que solo pueden proporcionar las escuelas, deberíamos decir que cualquier cosa que nos ayude a descubrir el sentido de la vida es educativa, y las escuelas son educativas solo en la medida que faciliten tal descubrimiento.*”
Ibidem, p.55
25. A. Facundo, “Investigaciones sobre calidad de la educación”, Educación y Cultura, No 8, Revista de la FECODE, Bogotá, 1986
26. Alejandro Tiana, ob. cit.
27. F. English y J, Hill, ob. cit

28. Juan Casassús, “Acerca de la calidad de la educación”. Ponencia para el teleseminario sobre calidad de la educación, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación UNESCO, 1995.
29. Juan Amos Comenio, *Didáctica Magna*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1983 *pp.* 127-128.
30. Juan Ignacio Pozo, *ob. cit* p. 341.
31. Gordon H, Bower, y Ernest R. Hilgar, *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1997.
32. W. Doyle, “Learning the Classroom Enviroment: An Ecological Analysis”. *Journal of Teacher Education*. Vol 28, no 6, N.Y, 1977, pp. 51 - 55.
33. S. Scribner y M. Cole, “Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal”. *Infancia y aprendizaje*. No 17, Madrid, 1982, pp. 3 -18.
34. Mario Rodríguez-Mena, *Aprender con calidad*. [inédito] La Habana, CIPS, 1999.
35. R. Barr y J. Tagg, “From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education”. *Change*. Vol 27, No 6, 1995