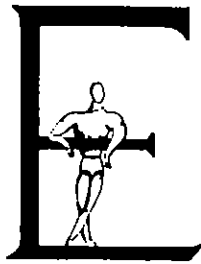


# El sentido de la educación: Desarrollo humano y calidad de la educación en perspectiva\*

MARILUZ RESTREPO J.\*\*

*«Lo más verdadero de un individuo y lo más sí-  
mismo es su posible... que su historia sólo  
desprende inciertamente»*

Paul Valery (Notas y disgresión a la Introducción al  
método de Leonardo Da Vinci, 1919).



Es común referir la educación al desarrollo humano subrayando el malgastado concepto de 'calidad'. Generalmente se asume cada término como un supuesto de base sin tematizar y, la relación entre ellos, como un hecho dado a partir del cual se proponen desde currículos hasta programas de alcance internacional. Sin embargo, estos términos tan amplios y ambiguos dan lugar a sinnúmero de interpretaciones; se habla desde ellos y se construye en su nombre sin que se expliciten sus referentes. Parecería que esa extraña vaguedad que los acompaña facilita su utilización para decir casi cualquier cosa y hace de ellos términos desgastados. Interesa aquí abordar el 'desarrollo' y la 'calidad' como campos problemáticos para poner en evidencia nuestra concepción sobre ellos y desde ahí reconocer el **sentido** de la educación.

---

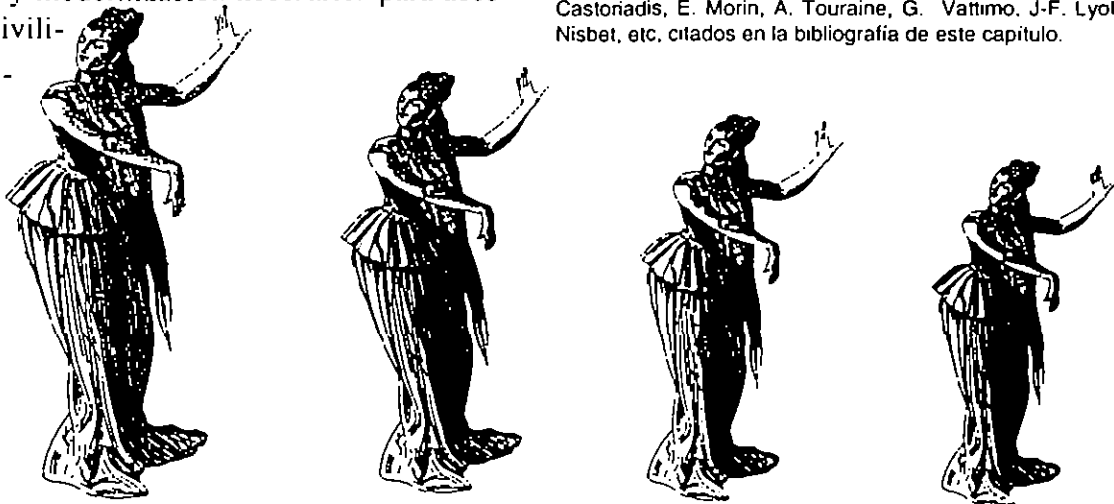
\*Para mayor ampliación de esta problemática ver *Un modelo de Seminario de Estudios de Posgrado* de Rafael Campo y Mariluz Restrepo. FEI. Universidad Javeriana. 1993.

\*\* Profesora Titular de la Universidad Javeriana. Comunicadora Social con Especialización en Educación y Maestría en Filosofía. Actualmente dirige el área de comunicación educativa en la FEI y el Enfoque profesional de Comunicación Organizacional en la Facultad de Comunicación en la U.J.

### El desarrollo del 'desarrollo'

A partir de la segunda mitad del siglo XX, hablar de 'desarrollo' en relación con el hombre y la sociedad se convierte en tema obligado tanto del discurso científico, como del político y del cotidiano. Han primado dos perspectivas: la economicista y la psicológica, ambas inspiradas en la evolución y el crecimiento biológico desde cuya analogía se desprende una visión del desarrollo como un proceso único, ilimitado, continuo y ascendente.

La historia del desarrollo ha estado referida a la supremacía de la razón y a la acumulación de riqueza como conducente al bienestar del hombre. Se busca la evolución de los sistemas de producción, la mayor acumulación y el progreso de la técnica en aras de una mayor eficacia que mejore la productividad, basado en la creencia de que el crecimiento ilimitado de producción y de las fuerzas de producción es la finalidad central de la vida humana; lo que cuenta es lo que puede 'contarse'. Prima la perspectiva de racionalidad, orden y organización, concepción ésta que ha dominado la vida, la acción y el pensamiento occidental frente a otras formas de vida consideradas como 'atrasadas'. Se busca, entonces, cambiar las estructuras sociales, las actitudes, la mentalidad, las significaciones, los valores y hasta la organización física de los seres para lograr el progreso, bienestar y modernización necesarios para acceder a la civilización industrial.



A la educación se le encomienda la labor de acelerar el cambio social en función de este modelo. El desarrollo queda unido al crecimiento económico, a la cantidad de bienes, a la producción disociada de la calidad de vida. A pesar de los esfuerzos por incluir la perspectiva humana en el debate mundial del desarrollo, ésta se enuncia muy ambiguamente como la 'satisfacción de necesidades humanas' y se sigue midiendo a partir de indicadores de crecimiento<sup>1</sup>.

Si bien es cierto que el crecimiento industrial como panacea del desarrollo antropológico sigue siendo un modelo de vida, son ya muchos los cuestionamientos al respecto. La noción de desarrollo y sus postulados entran en crisis desde la década de los setenta. El progreso ya no se ve como algo lineal, simple, seguro e irreversible, sino como un proceso complejo y problemático<sup>2</sup>. Analistas sociales como Touraine, por ejemplo, insisten en distinguir entre los 'modos de produc-

<sup>1</sup> En este sentido, cabe reconocer el esfuerzo del CEPAUR, con la propuesta de Manfred Max-Neef centrada en las «necesidades humanas, la autodependencia y las articulaciones orgánicas como pilares fundamentales del desarrollo a escala humana» que, sin embargo, aún ha tenido poca aplicabilidad. Ver, por ejemplo, los informes sobre Desarrollo Humano del PNUD de las Naciones Unidas, 1990, 1991. Allí se toman el poder adquisitivo, la expectativa de vida y los años de escolaridad como los indicadores medibles del desarrollo humano.

<sup>2</sup> Ver la discusión desde autores como C. Furtado, A. García, C. Castoriadis, E. Morin, A. Touraine, G. Vattimo, J-F. Lyotard, R. Nisbet, etc. citados en la bibliografía de este capítulo.



ción y consumo' y los 'modos del desarrollo'; otros como Nisbet separan la 'fe en el progreso' de la 'fe en el crecimiento económico'; hoy parece que se va reconociendo que la racionalidad no es el único camino...

El otro filón de la reflexión sobre el desarrollo proviene de la psicología y se centra principalmente en las etapas evolutivas del ser humano, de la infancia hacia la madurez, en sus diferentes ámbitos: el cognitivo (Piaget), el moral (Kohlberg), el emocional (Erickson) y el psicosexual (Freud). A pesar de la diversidad de matices, riqueza y posibilidades que cada uno de los autores propone, parecería que en el ámbito educativo el desarrollo ha ido quedando asociado a una visión ascendente de las capacidades, principalmente como el paso de la 'ignorancia al conocimiento'. En este sentido, a los educadores les correspondería conocer los diferentes estadios para que los procesos pedagógicos contribuyeran 'al adecuado desarrollo de cada etapa'.

Sólo muy recientemente se ha abierto la perspectiva del desarrollo hacia el ámbito de la cultura. Se recuperan autores como Vygotsky con su propuesta desde la imaginación y el lenguaje, y autores como Bruner y Bernstein abordan el desarrollo humano como un proceso de construcción referido siempre al sentido que el hombre le da a su mundo y que se da a sí mismo como individuo y como sociedad. Aquí la educación se convierte

más en un espacio de encuentro, de diálogo, de negociación y de comprensión de los sentidos posibles del hombre y sus realidades.

Esta perspectiva sitúa la problemática del desarrollo en el centro de la pregunta por el hombre. Se hace necesario acudir a la antropología filosófica desde donde se pueden dilucidar algunos caminos para comprender el sentido de lo humano.<sup>3</sup>

### Desarrollo humano

El hombre es trascendente y esto quiere decir que es un 'acto-de-superación jamás acabado'. «Esta abertura de principio, esta accesibilidad a la 'obra' o al proyecto del hombre en cuanto tal es el que funda la persona brindándole su horizonte de humanidad, entendida como totalidad que hay-que-hacerse; representa la condición de posibilidad de la persona»<sup>4</sup>. El hombre no está terminado; es decir, sigue siendo tarea para sí mismo y de sí mismo. El hombre es 'pro-yecto', como aquello que es lanzado; por ello es siempre pre-visor: está orientado como Prometeo a lo lejano, a lo no presente en el tiempo ni en el espacio; al contrario

<sup>3</sup>Se sigue aquí a autores como J-Y. Jolif, A. Ghelen, P. Ricoeur y H. Arendt, entre otros.

<sup>4</sup>Paul Ricoeur, *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus, 1982, p. 153.

del animal vive para el futuro no en el presente. Su horizonte es aquello que está siempre más allá y que jamás es alcanzado, aún cuando siempre se camine hacia él. Es -se puede decir con Ghelen<sup>5</sup> el ser que toma posiciones, que forma una opinión, que da su dictamen, que toma partido por, que interviene en las cosas. Los actos de su toma de posición hacia afuera se llaman 'acciones' y en cuanto es una tarea para sí mismo, también toma posición con respecto a sí mismo y 'se hace algo'. Esto no es un lujo que podría dejar de hacerse, sino que el 'estar inacabado' pertenece a sus condicionamientos físicos, a su naturaleza.

«El hombre es capaz de actuar, esto quiere decir que se puede esperar de él lo más inesperado, es capaz de actuar lo que es infinitamente improbable...»<sup>6</sup>. Cuando el hombre actúa, no se separa del mundo, por el contrario, se entrega a él, lo explora en todas las dimensiones que ofrece, se sumerge en él para encontrar allí su patria. La acción que el hombre inicia es humanamente desplegada por la palabra y, aunque sus actos se perciben en su apariencia bruta físicamente sin el acompañamiento verbal, sólo se vuelve relevante a través de la palabra dicha en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer. En la actuación y el decir el hombre revela lo que es, revela activamente sus identidades personales únicas y así hace su aparición en el mundo humano.

El hombre es el ser prático que 'trata con'. El hombre ha de descargarse; es decir, transformar por sí mismo los condicionamientos carenciales de su existencia en oportunidades de prolongación de su vida. Todas las 'carencias' de la constitución humana son transformadas por el hombre por sí mismo y con su acción, en medios de su existencia,

conjugándose así en último término el destino del hombre a la acción y su incomparable ubicación espacial. Los actos por los que lleva a cabo la tarea de hacer posible su vida, han de considerarse por eso desde dos puntos de vista: son actos 'productivos', de superación de la carga provocada por las carencias y por el otro, son 'seleccionados' por el mismo hombre como medios completamente nuevos para pilotear la vida. Como dice Kant, «El hombre tuvo que producir todo por sí mismo»<sup>7</sup>.

La esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama cultura y el mundo cultural es el mundo humano. Para él no hay posibilidad de existencia en una naturaleza no cambiada, la cultura es pues la 'segunda naturaleza'; esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por él mismo y la única en que puede vivir. El mundo perceptivo que vemos alrededor de nosotros es totalmente el resultado de la actividad humana.

Esta actividad humana siempre es social. El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad. Como afirma Touraine, toda sociedad instaura, crea su propio mundo en el que evidentemente ella está incluida. Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo, es una construcción, creación de un mundo, de su propio mundo. Su identidad no es otra cosa que ese 'sistema de interpretación', ese mundo que ella crea y que en su autocreación se despliega como historia. El ser no está simplemente **en** el tiempo, sino que **es** por el tiempo, 'en virtud del tiempo'.

El hombre, puede decirse, se 'desarrolla' como individuo en el hacer-su-vida y, como especie, en el transcurso de la historia. En este sentido, el desarrollo no es más que la realización de lo virtual, es llevar al ser humano a su condición de ser humano, en donde como naturaleza humana

<sup>5</sup>A. Ghelen. *El hombre*. Salamanca: Sigueme, 1980, pp. 35-ss.

<sup>6</sup>Hannah Arendt, *The Human Condition*. Chicago: Chicago Un. Press, 1987, p.178.

<sup>7</sup>*Ideas para una historia universal*, 1784.

llegue a ser lo que es. Es éste el espíritu del sentido originario del término 'desarrollo', que viene de *rota, rueda, rollo*. Desarrollar aparece en latín tardío como «hacer rodar», como la «acción de extender algo enrollado». El concepto va enriqueciéndose hasta entenderse como «desplegar», «ejecutar», «realizar»; el desarrollo humano no es otra cosa que la realización de la naturaleza humana entendida como cultura.

Y al realizarse como humano, el hombre ha de irse haciendo permanentemente; en otras palabras, formándose en lo que es como posible; en eso consiste su desarrollo. Son muchas las implicaciones de esta perspectiva del desarrollo humano. Supone que hay múltiples y diversas maneras de realización y que cada sociedad va construyendo su propias concepciones. La sociedad no es algo ya constituido, sino que siempre es, como bien lo explica Castoriadis, 'constituyente' porque hace parte de ese continuo hacerse-el-hombre. Supone que el hombre en su formación ha de irse convirtiendo en un ser autónomo, capaz de incidir sobre su propia vida. La autonomía no es un cerco sino una apertura, apertura ontológica y posibilidad de sobrepasar el cerco de la información, del conocimiento y de la organización que caracteriza a los seres autoconstituyentes como heterónomos. Apertura ontológica porque sobrepasar ese cerco significa poder alterar el sistema de conocimiento y de organización ya existente, significa constituir su propio mundo según otras leyes y, por lo tanto, significa crear un nuevo *eidos*, otro sí-mismo diferente en mundos posibles. Esta posibilidad aparece con el ser humano, aparece como posibilidad de poner en tela de juicio sus propias leyes, su propia institución cuando se trata de la sociedad.

### Educación como 'formación'

La educación en esta perspectiva es inherente a la realización humana porque, al entenderse en su sentido profundo como «adquirir forma o mantenerse en ella», pertenece a las condiciones de existencia de un ser no terminado. La formación como ascenso a la 'generalidad' es una tarea humana; se busca lo genérico y en ese hacerse se individualiza el hombre. Gadamer define *Building* -formación- «como el proceso por el que se adquiere cultura: como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre»<sup>8</sup>.

De acuerdo con Gadamer, el resultado de la formación no se produce al modo de los objetos técnicos sino que surge del proceso interior de la formación y la conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. Igual que la naturaleza, la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. La formación no puede ser un verdadero objetivo, ella no puede ser querida como tal, si no es en la temática reflexiva del educador. En esto

<sup>8</sup> H-G. Gadamer, *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1984, p. 34.

el concepto de formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas. En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida, todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico y precisamente ese carácter histórico de la conservación es la comprensión. La formación no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento sino del ser en cuanto devenido. La característica general de la formación es ese mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales.

La formación ha de entenderse como edificación, dice Rorty, como el proyecto de encontrar nuevas 'formas de hablar' que sean más interesantes y provechosas. El discurso que edifica es 'anormal' porque nos saca de nosotros mismos por la fuerza de lo extraño para ayudarnos a convertir en seres nuevos, utilizando siempre materiales proporcionados por la cultura de la época<sup>9</sup>. Estamos en el corazón de la educación entendida hermenéuticamente y no como un simple proceso de 'adaptación para la socialización' de los individuos.

Precisamente porque los seres humanos no están completos sino que están en un estado de devenir (*becoming*), los educandos como 'objeto' de la educación tienen para el educador un doble aspecto: cada ser es nuevo en un mundo que para él es extraño y está en proceso de ser. Es un nuevo ser humano y es un ser humano haciéndose. Este doble aspecto establece una doble relación: con el mundo y con la vida. En términos de Hannah Arendt, el niño comparte el devenir con todos los

seres vivos: con respecto a la vida, «el niño es un ser en desarrollo tanto como lo es un gato, pero el niño es nuevo sólo en relación con un mundo que ha sido construido antes que él y que continúa después de su muerte y es en ese mundo en donde desarrolla su vida». Si el ser humano fuera simplemente no terminado y no nuevo, la educación sería una función de la vida y sólo consistiría en el cuidado de la vida. Pero en la educación se asume la responsabilidad no sólo por la vida sino por el mundo. La educación no puede dirigirse únicamente hacia el bienestar del niño, sino también hacia la persona nueva, extraña que nace en un mundo viejo que no conoce. En este sentido, la educación es la mediación entre el dominio privado del hogar y la construcción de mundos posibles. No será sólo la responsabilidad por el bienestar vital de algo que crece, sino también por el desarrollo de cualidades y talentos característicos de cada quien. Esto es lo que lo hace único, lo que distingue a cada ser humano del otro, es la cualidad en virtud de la cual no sólo es un extraño en el mundo, sino alguien que nunca antes había existido. La responsabilidad de la educación, entonces, radica en introducir a cada ser humano a un mundo siempre cambiante<sup>10</sup>.

La esencia de la educación es el nacimiento, el hecho de que los seres humanos nacen en un mundo. «Es de la naturaleza de la condición humana que cada generación nace en un mundo viejo; así preparar a una generación para un nuevo mundo sólo puede significar que uno desea apuntar a las manos de los recién llegados su propia oportunidad por lo nuevo»<sup>11</sup>. Reaprender el pasado inventando el presente es la trayectoria característica del pensamiento moderno. Tradición-conservación-revolución es una relación siempre en tensión; conservar al niño frente al mundo y también al mundo frente al niño; lo nuevo frente a

<sup>9</sup> Richard Rorty, *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1983, pp. 323-ss.

<sup>10</sup> Hannah Arendt, «The Crisis in Education» en *Between the Past and Future*. N.Y.: Penguin Books, 1987, pp. 174-ss.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 177.

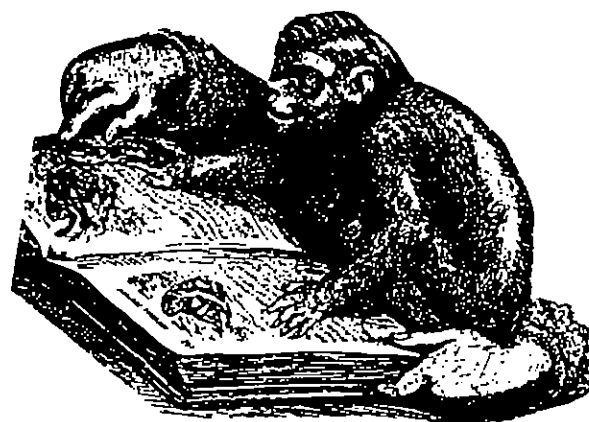
lo viejo y también lo viejo frente a lo nuevo. ¿Qué había en lo viejo que de una manera u otra 'preparaba para lo nuevo' o se relacionaba con lo nuevo? Lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera.

La educación en esta perspectiva del desarrollo humano no puede seguir siendo una intervención dictatorial basada en la absoluta superioridad del adulto y de producir lo nuevo como un hecho cumplido *-fait accompli-*, esto es, como si lo nuevo ya existiera. No puede pensarse la educación ausente de contenidos, hasta el punto de haber emancipado a la pedagogía de lo que se ha de enseñar: un profesor se convierte en alguien que puede enseñar cualquier cosa: su entrenamiento es en enseñar no en ser maestro de alguna materia. Tampoco puede caerse en el extremo de creer que sólo se puede conocer y comprender lo que la persona misma hace; se sustituye el hacer por el aprender. Se trata así, no de enseñar conocimientos sino de inculcar destrezas. Como consecuencia, se han convertido las instituciones educativas en centros vocacionales que enseñan cómo conducir un automóvil, cómo escribir a máquina, cómo hablar en público<sup>12</sup>.

En este contexto problemático, en el que se busca mayor precisión sobre el sentido de la educación, surge la pregunta por su 'calidad'.



<sup>12</sup> Ibid., pp. 183-85.



### La preocupación por la calidad de la educación

A pesar de ser la 'calidad de la educación' inherente y fundamental a la problemática educativa, sólo muy recientemente se ha convertido en objeto y perspectiva de muchas investigaciones y de reuniones nacionales e internacionales. Sin embargo, y aunque han sido múltiples los esfuerzos de investigadores y educadores por asumir este aspecto y referirlo a realidades concretas de la educación, ésta aún sigue poco tematizada.

La calidad de la educación continúa siendo un concepto ambiguo, abstracto y tan impreciso y general que hace referencia a casi cualquier cosa. La perspectiva desde la calidad de la educación, a veces, abarca un nivel de análisis tan general que va desde aspectos muy específicos del proceso de aprendizaje y de la transmisión de conocimientos, hasta nociones referidas a la administración institucional y las políticas de desarrollo social en su conjunto<sup>13</sup>. En otras, ésta se ve reducida a la categoría de 'logro educativo', de 'resultado' y se identifica con la eficiencia externa o interna del sistema a partir del 'rendimiento académico'. Estas visiones tan diversas, inclusive opuestas y hasta contradictorias, han dificultado su comprensión y operacionalización, lo que ha ido haciendo del discurso de la calidad de la educación más una 'moda' sobre la cual muchos hablan pero pocos conocen y asumen.

<sup>13</sup> Ver A. Facundo, «Investigaciones sobre calidad de la educación» en *Educación y Cultura*, 8, 1986.



Durante varias décadas -años 60, 70, parte del 80 y aún hoy en muchas instancias se sigue pensando igual- se asumía que la transferencia de conocimientos y tecnología propios de otras latitudes abría, por sí sola, la esperanza de progreso de nuestro continente, y se confiaba en que la expansión cuantitativa en todos los niveles del sistema educativo aseguraría la modernización e industrialización de los países. Sin embargo, fue haciéndose evidente que los cambios cuantitativos en las diversas instancias sociales no contribuían necesariamente al bienestar de la gente, sino que por el contrario, y a pesar de la enorme resistencia, imaginación y riqueza cultural propia, América Latina cada vez más aparecía sumida en altísimos índices de pobreza. Esta paradójica situación es la gestora de nuevas perspectivas frente a la primacía del modelo de desarrollo centrado principalmente en factores e indicadores económicos, en el que la educación era como un 'motor' pero nunca un componente constitutivo. La pregunta por el papel que juega la educación en el desarrollo condujo a los investigadores a cuestionar seriamente las funciones y actividades propias de los procesos educativos, a pesar de que el sistema había aumentado notablemente su capacidad de llegar a muchos más núcleos de la población en sus diversos niveles. En este contexto, en la década del 70, aparece la preocupación por la calidad de la educación.

#### **'Calidad de la educación' como 'control de calidad'**

El concepto 'calidad', en forma ni explícita ni evidente, se toma del ámbito industrial en donde la calidad, que había formado parte desde tiempo atrás de sus actividades productivas, ya empezaba a incidir con mucha fuerza en las demás acciones del proceso organizacional propio de toda empresa. Categorías tales como 'participación', 'compromiso', 'clima', 'cadenas de relación', 'trabajo en equipo', 'cliente' en el sentido del otro con quien se interactúa, 'solución de problemas', 'excelencia' y otras propias de la 'calidad total' como una filosofía de la acción cotidiana, contribuirían a dar muchas luces a la problemática educativa como proceso propio y esencial del desarrollo humano. Sin embargo, la educación al usar el término no le hace justicia a lo que la perspectiva de la 'calidad total' supone frente a los procesos humanos que la industria empieza a reconocer como los fundamentales de toda su actividad y, seguramente sin proponérselo, apropia la calidad en el aspecto más empobrecido de la perspectiva industrial: el del **control**; 'control de calidad' que se centra en la medición de resultados y no en el análisis de los procesos. Precisamente, porque se trata de controlar la producción en serie, estandarizando sus productos.



Desde esta perspectiva limitada, la calidad de la educación se vuelve análoga a la 'producción masificada' y queda reducida a la simple medición y control de resultados. Se considera una educación de calidad aquella en la que los educandos van pasando exitosamente por los diversos escalones de la educación formal, hasta llegar a formar parte de la fuerza laboral y a ser eficientes para el sistema. El éxito escolar depende principalmente de las calificaciones que, por supuesto, están supeditadas a la concepción y criterios existentes sobre el sentido y los procesos de evaluación. Las escalas numéricas, la notable importancia que aún se le da a los datos -esto es, a la información y no a la formación como base de la educación- y la preponderancia de los procesos evaluativos terminales se constituyen, en la mayoría de los casos, en los parámetros de medición del éxito académico. Además, se considera la calidad de la educación en relación con la forma como los egresados responden a la necesidades del mercado de trabajo. La empresa se convierte, entonces, en un valioso punto de referencia para la medición en función del desempeño de los empleados, la cual se establece principalmente a través de los salarios devengados; aspecto éste muy controvertible ya que generalmente el salario ni corresponde a la preparación académica, ni tampoco es directamente proporcional al desempeño.

En esta perspectiva están inscritas muchas de las investigaciones sobre calidad de la educación realizadas en América Latina y otros continentes<sup>14</sup>. Esta preocupación por el 'control' de los productos se aborda a través de la medición de factores como el número y calificación de los docentes, de los egresados, de los estudiantes, de los recursos

educativos, de la demanda por los programas, las tasas de deserción, el número de libros en las bibliotecas, etc. y de la cuantificación de las proporciones entre ellos como, por ejemplo, alumnos por maestro, libros por estudiante, etc. Todos estos factores evidentemente hacen parte de los procesos educativos pero, en sí mismos, no pueden ser indicativos de los procesos ni de las relaciones que generan.

La calidad entendida como control se convierte así en un aspecto principalmente 'cuantitativo', ante la dificultad de comprender el sentido mismo del concepto calidad y la imposibilidad de precisar sus 'logros' en forma diferente a la numérica, única aparentemente válida en términos 'científicos'. Es interesante subrayar aquí que esta posición 'cuantitativa' es aparentemente opuesta a lo 'cualitativo' y es precisamente lo que en un momento quiso evitarse al reconocer que los aumentos numéricos en la educación no podían configurarse en su razón de ser y que, ello por sí solo, no era suficiente para apoyar los proyectos de desarrollo.

### Calidad: el sentido de la educación

El término japonés para referirse a calidad es *HINSHITSU* que significa esencia (SHITSU) de mercancía (HIN); en su origen HIN se refiere a 'tener clase', a la dignidad, al 'talante de la nobleza'<sup>15</sup>. Si nos remontamos a la etimología de la palabra, en occidente encontramos que 'calidad', *Qualitas*, es un derivado del latín *Qualis* que como adjetivo relativo denota la **índole o naturaleza** de las cosas. Quiere decir «tal como». Equivale la cualidad, entonces, a «**la manera, al modo de ser de algo**»; es lo que lo define en lo que es. Y en las

<sup>14</sup> Ver E. Schiefelbein «Calidad de la enseñanza en la América Latina» (Estado del arte de la investigación educativa). Canadá: OEA/REDUC/IDRC, s.f.; F. Martínez Rizo. «Calidad y distribución de la Educación. Estado del arte y bibliografía comentada» en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XIII(4), 1983, pp. 55-86.

<sup>15</sup> Ver Jaime Barrera Parra. «La estética de la indeterminación». Ponencia presentada en el Simposio sobre Calidad de la Educación, realizado en la Universidad Javeriana en Noviembre de 1992.

vicisitudes propias de las palabras, en latín tardío usado por los escolásticos en el siglo XVI, se equiparó con 'calificar' y se refería al grado o valor de algo, al lugar ocupado por el objeto en cuestión en la escala de lo 'bueno y lo malo'<sup>16</sup>.

Esta referencia valorativa es bien importante porque explica el acercamiento de lo cualitativo a lo que podría considerarse su opuesto, lo cuantitativo, y lo que de alguna manera justifica hoy la perspectiva de medición de la calidad que aún prima como eco de la concepción positivista de la ciencia. Es interesante anotar cómo, en cualquier caso, toda medición ya tiene una carga simbólica, y no puede corresponder exactamente a la 'realidad objetiva' en tanto que los criterios con los que se definen los parámetros de cualquier escala son siempre cualitativos. En este sentido la medición de la calidad de la educación, como hasta ahora se ha querido entender, corresponde a una concepción de educación que la justifica.

Si retomamos aquel sentido originario, la pregunta por la calidad de la educación se convierte en la pregunta por la 'naturaleza', por el 'modo de ser' de la educación; en otras palabras, por **su sentido**. Y el análisis de la palabra calidad en tanto 'adjetivo relativo' nos permite entender que esa 'calidad', esa manera de ser sólo puede ser reconocida, evaluada o juzgada 'en-relación-con'; esto es, en relación con los parámetros que se han fijado para conocer la cosa a la que se hace referencia. En este caso, entonces, la calidad de la educación se refiere a su naturaleza, a su forma de ser en relación con los parámetros que establecen las comunidades históricas.

Las implicaciones de esta perspectiva son muchas: pensar en la calidad de la educación supone ante todo definir el para qué de la educación, su sentido

en el contexto social y cultural del país. Su calidad sólo **es** en la medida en que se sepa a qué se refiere cuando se habla de educación y que se sepa qué se espera de ella en su función social. Supone, además, que los criterios para definir su naturaleza -su calidad- están sujetos a variables espacio-temporales. Las situaciones históricas y geográficas condicionan, limitan y a su vez posibilitan las formas y modos en que la educación se manifiesta; esto es, sus **maneras de ser**.

Esta perspectiva, a su vez, nos sitúa en la pregunta por el ser de la educación, por lo que es invariable en ella, lo que la constituye. Si bien es cierto que sus manifestaciones, sus modos de expresarse varían -de ahí que sea pertinente la pregunta por su calidad-, siempre existe un sustrato originario que la define como tal. La educación es siempre un **proceso** que se da en la **acción de aprendizaje**. Sólo existe educación en tanto se hace educación. En este sentido, la educación no tiene productos finales, sus resultados siempre hacen parte de la misma acción educativa. Podríamos afirmar que la educación es como un ballet que, aunque se manifieste de múltiples formas, lo que lo constituye como ballet, lo que hace que el ballet sea, es el 'baile bailado'; allí no hay productos terminales, su razón de ser es el baile mismo.

Ahora bien, esta acción educativa que se reconoce en la 'acción de aprendizaje', se da siempre **con** el otro. El otro que es el 'maestro' en procesos de educación, o el otro que es el 'prójimo' en cuya interrelación va desarrollándose la potencialidad del ser humano. En la interacción con el otro, cada uno va formándose, construyéndose en lo que cada uno puede ser. La educación, entendida así con todos sus elementos y variables, se condensa y se concreta en la relación entre educando y educador, en el sentido profundo y amplio de los términos. Es en esta relación donde la acción educativa se despliega. Desde este punto de vista, se va haciendo evidente cómo la educación es esencial, necesaria y constitutiva del desarrollo humano y del proyecto nacional.

<sup>16</sup> Diccionario Etimológico Corominas y Diccionario del Uso del Español de María Moliner.

Situar la educación privilegiadamente en el polo del aprendizaje supone asumir el 'deseo de conocer' que caracteriza al hombre y que no se limita a lo racional, sino que intrínsecamente involucra el sentir, en tanto que todo conocimiento pasa por el cuerpo y sus construcciones simbólicas. Desde aquí se fundamentaría y justificaría la enseñanza en su sentido más profundo, que es el querer seguir aprendiendo -de ahí la relación inherente entre docencia e investigación-. Desde este punto de vista, se le quita el papel invariable al educador como el depositario de la verdad y como el que tiene el poder de 'in-formar' al otro transmitiéndole, pasándole su conocimiento. En la educación, el maestro, evidentemente, es quien lidera el proceso, es quien dirige la 'puesta en escena' de la acción educativa, pero reconociendo que son múltiples los actores. Nadie puede enseñar a otro, a lo sumo puede ayudar a desarrollar el deseo de aprender, porque sólo cada cual aprende en la medida de su deseo. Como dice Gibrán: «Ningún hombre puede revelaros nada distinto de lo que, a medio dormir, reposa en el aura de vuestro conocimiento... porque la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre»<sup>17</sup>.

Aquí se revierte por completo la concepción de calidad: el problema se desplaza de los logros a los procesos; ya no se trataría de 'medir' la calidad sino de 'producirla'; en otras palabras, de hacer de los procesos educativos acciones que sean 'justas' con la concepción misma de la educación. Las consecuencias son varias: la pregunta por la calidad de la educación se convierte en la pregunta por el **sentido de la educación** y ésta no puede comprenderse si no es en relación con el proyecto sociocultural que la sustenta. Será, además, necesario el análisis y la comprensión de la 'acción educativa', aspecto por demás complejo en tanto

que los modelos lineales y a-temporales no son suficientes para dar cuenta de ella. Así también, habrá que centrar la atención en el aprendizaje; esto es, en las posibilidades del hombre para desarrollar todo su potencial lo cual supone el interés por la investigación, por el progreso en el conocimiento, por el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad, por la atención prioritaria a los procesos creativos.

La educación, entendida así, no puede reducirse a instruir sobre el arte de vivir; ella permite comprender concepciones del mundo, formas de ver y explicar la realidad desde donde se van desarrollando nuevas y diversas maneras de actuar y de decir. El conocimiento no es eliminar la ignorancia; porque conocer es negociar, 'trabajar' en sentido psicoanalítico, discutir, entrar en conflicto con lo desconocido que se construye sin cesar. En la educación se construye un diálogo, un proceso cultural, una esperanza común.

Y es sobre este quehacer y sobre su decir donde está el eje central de la reflexión educativa: a los maestros les corresponde pensarse como tales, reconocer el sentido de estar frente a un grupo, de transmitir conocimientos, de instaurar el diálogo, de abrir espacios para los conflictos y su conciliación, de dar la palabra... en la construcción siempre nueva de la realidad educativa.

Michel De Certeau, en un texto clásico sobre la experiencia pedagógica, magistralmente expone el sentido de la educación y del educador en el contexto del desarrollo humano como ha sido asumido por la Maestría en Educación:

El educador debe transmitir ciertos conocimientos. Si se critica con razón la preferencia que generalmente se le concede a la información en perjuicio de la formación, no se puede concebir, sin embargo, la segunda sin la primera. Precisamente, el diálogo es lo que hace de una necesaria información el elemento fundamental de una auténtica formación. Las relaciones entre el educa-

<sup>17</sup>J. Gibrán, *El profeta*. Bogotá: Editorial ABC, 1971, p. 85. Textos tomados y editados libremente de Michel De Certeau. «Dar la palabra, experiencia pedagógica» en *Soledad*, Bilbao: D.D.B., 1967, pp. 120-ss.

dor y el discípulo intentan ser el crisol donde se opera lentamente la mutación de la cultura y la evolución del lenguaje: en ellas deben mezclarse de una forma privilegiada dos corrientes opuestas: la de una tradición y la de una revolución; en ellas se forma ese humanismo en 'vías de desarrollo' y se perfila el hombre moderno, el que enseña y el que es enseñado, el que está llamado a estar toda su vida aprendiendo, a perfeccionarse, a comenzar su propio ciclo constantemente.

El educador nunca acaba de aprender ni de enseñar. Debe estar continuamente examinando las palabras que da y las que recibe; éstas son aparentemente las mismas, pero en realidad son distintas, y la diferencia le obliga a buscar en ellas un sentido más profundo. Al confrontar el lenguaje con el que debe responder con el lenguaje que transmite, llegará a descubrir el sentido de lo que escucha y a entender lo que dice. Considerando

sólo un aspecto de su trabajo, éste se puede definir como una doble transformación: una nueva interpretación de la tradición en función de sus interlocutores y el permitirles que se comprendan a sí mismos gracias a lo que de ellos ha recibido.

El maestro es ante todo el hombre del encuentro y de la confrontación. Es al mismo tiempo solidario, promotor y víctima de la renovación y se encuentra entre el pasado y el futuro, sirve a la causa de la tradición por lo que enseña y a la causa de la revolución en aquellos que debe formar. Está, en fin, encargado de iniciarlos en el sentido que su existencia tiene en la comunidad y, a ser posible, de enseñarles un lenguaje que sea tan auténtico para él como para ellos. ¿Qué espera de todo esto? Que un día, instalados en su propia voz, hablen en términos nuevos, distintos a los que él quería enseñarles.