

COMENTARIOS AL DOCUMENTO BASE

Inés Dussel

Pocas palabras han sido más pronunciadas que las de “educación de calidad para todos”. ¿Quién podría oponerse a esa idea? Es de esas formulaciones que concitan el consenso inmediato. Sin embargo, tan pronto hay que decidir cómo se ponen en marcha políticas educativas para una educación de calidad para todos comienzan los problemas.

El documento de OREALC constituye un avance importante para darle más contenido a este ideal. Entre sus muchos méritos, hay dos que se destacan especialmente. En primer lugar, el documento muestra los debates que hay en torno a las ideas de calidad, eficacia y eficiencia, y evita zanjarlos en forma tan superficial como débil –falta en la que incurren algunos documentos de organismos internacionales, forzados a encontrar consensos donde no los hay-. En esa dirección, señala un camino para otras organizaciones que buscan convocar a intereses diversos: puede hacerse sin caer en retóricas vacías ni en formulaciones sin sustento, con tomas de posición claras, y a partir de la definición de un escenario con distintas opciones.

En segundo lugar, el documento renueva el discurso sobre la calidad. Por ejemplo, toma y amplifica la cuestión de la diversidad y la pluralidad cultural, y también las discusiones sobre la relevancia y pertinencia de la propuesta educativa, que surgieron con fuerza en el debate educativo en la última década. Otro elemento que emerge poderosamente es el de los derechos: la educación es un derecho humano, y no solamente un imperativo necesario para el crecimiento económico. Esta ubicación clara de la educación en el campo de los derechos humanos (podría decirse también, en el campo de lo político) retoma la vieja premisa que sustentó la expansión de los sistemas educativos sobre su participación ineludible en la formación de ciudadanos, después de décadas en las cuales primaron discursos más económicos y administrativos. En esa dirección, creo que el documento marca otro piso para los acuerdos regionales sobre las funciones y horizontes de la educación, reflejando los aprendizajes y lecciones de las reformas recientes en la región.

Uno de los aspectos que hemos aprendido es que no alcanza con que los niños y niñas estén en la escuela. El documento plantea la necesidad de una educación que considere la equidad no sólo en el acceso sino también en los procesos de enseñanza y los resultados en los aprendizajes. Al mismo tiempo, señala que éstos no pueden medirse solamente en términos de los indicadores de eficiencia o de los resultados de los tests, por importantes que éstos sean. Sostiene una idea de educación más compleja y plural, con resultados no siempre cuantificables, con efectos que se miden en generaciones y en conductas y saberes que se portan de por vida. Y se preocupa por la práctica de las instituciones escolares, que en sus decisiones cotidianas alivianan o refuerzan estigmas o formas de integración desiguales. La escuela ha sido pensada muchas veces en las políticas educativas como “caja negra”, como “correa de transmisión” entre los niveles de las políticas educativas y los alumnos y familias. Sin embargo, la suerte de las reformas se juega muchas veces en su implementación en las escuelas, que traduce y adapta a contextos institucionales particulares lo que formulan los tomadores de decisiones. Ello aparece considerado en este documento, por ejemplo cuando se describen las formas de inclusión y de segregación en las prácticas escolares, que muchas veces terminan culpabilizando a los alumnos y alumnas y a sus familias por malos desempeños educativos.

Para finalizar este breve comentario, me gustaría señalar dos elementos para la discusión sobre la cuestión del currículo, que es la base a partir de la cual puede estructurarse una educación de calidad. El primero refiere a la cuestión de la relevancia y la pertinencia de la propuesta escolar, y específicamente de los contenidos escolares. El documento señala acertadamente que tenemos que incluir estas dos dimensiones como criterios de selección de los contenidos, y que debemos avanzar hacia currículos más relevantes y pertinentes. ¿Qué significa eso, y cómo hacerlo? Desde mi punto de vista, urge que comencemos a debatir públicamente cuáles son esos aprendizajes básicos deseables e imprescindibles en las sociedades en que vivimos, y cómo darles vida en el actual formato escolar – que, sabemos, tiene su inercia característica-. Particularmente me preocupa cómo incluimos en la propuesta educativa los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, sobre todo las que producen los medios de comunicación masiva como la televisión y las computadoras, y cómo formamos a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más creativas, más libres y más plurales. Considero que la región en su conjunto está atrasada respecto a la dinámica avasalladora que tienen estas tecnologías, que se imponen con poca discusión pública sobre sus efectos y sus alternativas. La brecha digital, no sólo entre países sino entre sectores sociales y entre generaciones, empieza a plantear este problema como una cuestión de equidad, no sólo en el acceso sino también en los usos disponibles y en los procesos de aprendizaje que se generan. Por otra parte, muchos de los saberes de las nuevas generaciones se producen a partir de los estímulos de estos medios, y podría arriesgarse que sus modelos de identificación, pautas éticas y sensibilidades son mucho más influenciados por los medios de comunicación que por las escuelas. En todo este proceso, vale la pena preguntarse: si no es el sistema educativo el que se pone a la cabeza de promover relaciones más ricas y relevantes con estos nuevos espacios de producción y transmisión de la cultura, ¿quién lo hará? Por ejemplo, ¿puede imaginarse una televisión que enseñe a reflexionar críticamente sobre sus contenidos, contra sus propios intereses? ¿Puede creerse que será la industria del videojuego, o los poderosos programas buscadores, los que crearán lectores capaces de poner en cuestión sus lógicas de producción del conocimiento, o que promoverán estrategias menos agresivas y más complejas de conocimiento o de interacción? Dejarlo librado al mercado, o a las experiencias actualmente disponibles –que en su gran mayoría están organizadas por pautas mercantiles- implica renunciar a incorporar otras lógicas, otros plazos, otras orientaciones no sólo en el sistema educativo sino en la sociedad. Por eso mismo, considero que es importante reestructurar la organización pedagógica y curricular de las escuelas para promover un diálogo más fluido y más abierto con los saberes y tecnologías que se producen y circulan en la sociedad, a través de considerar estas “nuevas alfabetizaciones” como aprendizajes prioritarios y básicos para la vida en sociedad, y no como un “lujo” para cuando hayamos resuelto las necesidades básicas insatisfechas.

El segundo elemento para la discusión refiere a una dimensión más procesual, o de procedimientos, sobre cómo construir ese currículo relevante y pertinente. El documento señala que es necesario alcanzar ciertos equilibrios para el desarrollo curricular: el equilibrio entre lo mundial y lo local, el mercado de trabajo y el desarrollo personal, lo común y lo diverso, y lo disciplinar y la integración de contenidos. Sin duda, son elementos que tironean a los currículos en direcciones contrarias. Pero creo que una de las lecciones que pueden sacarse de las reformas curriculares de la década de los '90 es que, en esa intención de hacer convivir lógicas opuestas, los diseños curriculares terminaron siendo inconsistentes, o, lo que es peor, incomprensibles (es que, la inconsistencia es, casi, una característica humana, pero el currículo incomprensible es un documento sin lectores, y por lo tanto sin hacedores). El filósofo de la educación brasileño Dermeval Saviani hablaba hace dos décadas de la “teoría de la curvatura de la vara”: si la discusión estaba muy girada hacia el paidocentrismo,

decía, había que compensar hacia el docente; si nos tornábamos exclusivamente hacia los contenidos, era hora de prestar más atención a los métodos. Más cerca en el tiempo, otro filósofo, Jacques Derrida, recomendaba lo mismo: cuando se habla mucho de la república, no olvidar al liberalismo, y cuando se vuelven todos liberales, recordar a la república. Más que de equilibrios, ambas referencias hablan de tensiones y de paradojas: no hay un justo medio que ocupar, sino un campo de tensiones en el que uno trata que nadie se lleve todas las partes. Al final de cuentas, de eso se tratan los acuerdos públicos en las democracias, que retornan periódicamente a revisar la justicia de sus acciones y la calidad de nuestra vida en común. Y de eso debería tratarse la discusión sobre una educación de calidad para todos, cuyo reconocimiento como derecho humano no la pone al margen del debate, ni la sustrae de la toma de posición. Precisamente es el debate el que puede enriquecerla, y ojalá que haya muchas demandas y formulaciones que enriquezcan con perspectivas plurales lo que nos concierne a todos.