

La calidad de la educación (Entre banqueros y pedagogos)

ALFONSO TAMAYO
Profesor Titular Escuela Educación
Universidad Pedagógica Y tecnológica de Colombia
Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2004.
Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2004.

RESUMEN

En el presente trabajo pretendo demostrar como el discurso sobre la calidad de la educación, que por su naturaleza pertenece al campo propio de la pedagogía, ha sido “enrarecido” por los intereses mercantilistas de una política neoliberal que pretende globalizar un discurso hegemónico de las agencias internacionales, con profundas consecuencias para los docentes, las instituciones y la sociedad. Se busca también recuperar su sentido y significado para centrarlo en los propósitos del movimiento pedagógico colombiano.

Palabras Clave:

Calidad, Educación, Pedagogos, Intelectual, Formación, Aprendizaje, Tendencias, Investigación, Ideología, Normas, Prácticas, Cultura, Sociolingüística, Discurso, Sociedad, Vida Social, Pensamiento, Políticas Educativas, Maestro, Pedagógico, Saber Pedagógico.

ABSTRACT

Lecture showed in defense of public education for second forum.

This paper seeks to show how the speech about quality education in the pedagogy field has been to become «rare» by the business concerns from neoliberal policy. It claims to stablish the hegemonical speech as a whole part in the international agencies that has deep consequences to teachers, institutions and society. Also, this paper seeks to get its sense and meaning in order to focus on the purposes of the Colombian pedagogic movement.

Key words:

Quality, education, pedagogues, intellectual, teaching, training, learning, tendencias, researching, ideology, rules, practices, cultura, sociolinguistic, speech, society, social life, thought, educative policies, teacher, pedagogic speech, pedagogic knowledge

INTRODUCCION

Como lo han señalado los trabajos del profesor Mario Díaz¹ a partir de los años 80 se ha conformado y consolidado en nuestro país un campo intelectual alrededor de la educación y la pedagogía, entendido como un espacio simbólico configurado por múltiples fuerzas que abordan el tema de la enseñanza, la formación, los métodos, el aprendizaje y la educación. Este “campo” de control simbólico jerarquiza, selecciona, organiza, legitima y esconde una gran variedad de discursos y prácticas fundamentadas en diversas concepciones epistemológicas, psicológicas, pedagógicas, éticas y culturales, lo que ha permitido el “florecimiento de las investigaciones pedagógicas”² y han enriquecido el debate sobre la educación y la pedagogía, sobre el maestro, la institución y los saberes.

Esta corriente de pensamiento pedagógico alimenta los propósitos del movimiento pedagógico, en sus inicios, tanto para posicionar críticamente a los docentes frente a las políticas de Estado como para fundamentar la práctica en lo mejor de la pedagogía.

La edición de la revista Educación y Cultura por parte de Fecode y la organización de los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes (CEID) a nivel nacional y en las regiones, fueron la estrategia fecunda para echar a andar la semilla del movimiento pedagógico y recuperar la dignidad y la voz del maestro articulado a un proyecto cultural y político sin precedentes en Latinoamérica.

1 El campo intelectual de la educación del profesor Mario Díaz.⁴

La pedagogía como un aparato instrumental de la ideología, un sistema significativo que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en discursos no pedagógicos, se ubica como campo de reproducción de otros discursos, ya que la pedagogía transforma el conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y además impone normas y prácticas culturales. Su objeto es pues conocer las reglas que permiten esa transformación. Es la posición del profesor Mario Díaz, quien basado en Foucault, Bordieu, Passeron y principalmente en Bernstein asumen la pedagogía como “práctica discursiva” conformada por diversos dominios y analizada desde la sociolingüística. La pedagogía no es una disciplina sino un dispositivo de regulación de discursos/significados y de prácticas/formas de acción en los procesos de transformación de la cultura.

La pedagogía ha penetrado al campo de las mediaciones con lo cual cambia su significado tradicional y transforma las relaciones estado-sociedad civil. Es dispositivo de control. Los cambios en la producción y en el consumo económico y cultural, en la estructura misma de la interacción social han planteado también un cambio en las mediaciones de la pedagogía.

Esta visión, aplicada a la modernidad muestra que el maestro ya no es la única forma bajo la cual se nos presenta la pedagogía; ella controla la vida social e individual de los sujetos y reproduce el poder, como dispositivo pedagógico. Se denun-

cia la abstracción, fragmentación y racionalización del campo simbólico que descentra nuestra identidad y genera una economía de la emocionalidad y del pensamiento, de las inteligencias y de las competencias que diluyen el individuo y lo atrapan en esa fina red.

La tarea, desde esta visión sociolingüística es “la desconstrucción de sus principios y la transformación de sus efectos en nuestros códigos de recepción y producción, ya que ese dispositivo pedagógico modernizante ha producido una verdadera implosión de los sentidos producidos, consumidos y reproducidos y una desestructuración de representaciones colectivas”.

Podemos concluir con Díaz que la pedagogía se ubica en el campo de las mediaciones bien como dispositivo para la reproducción cultural o como acción selectiva sobre matrices socializantes o bien como reguladora de la estructura de la comunicación y formas de control de la vida cotidiana, es, en suma, un aparato de poder.

En Colombia las políticas educativas en lo regulativo (formación) y en lo instruccional (conocimiento), se han alimentado del conductismo, la eficiencia, el rendimiento, las habilidades fragmentadas y su énfasis en los métodos de aprendizaje no han permitido un acceso ni mucho menos un posicionamiento frente a estos nuevos dispositivos. Las reformas curriculares se han quedado en lo regulativo y no han profundizado en los saberes y disciplinas para superar el asignaturismo.

Si no hay una posición crítica frente a este nuevo dispositivo neoliberal, el docente será sustituido por las tecnologías y

los lenguajes sofisticados informáticos cuyo control se extienden más allá de los espacios escolares y ponen en duda los límites entre el campo de la educación formal y el campo general de la cultura.

En esta concepción no cuenta la buena o mala voluntad del profesor, él está atrapado en el gran aparato enunciador y lo único que puede hacer es denunciar su condición y señalar cómo las nuevas tecnologías de la comunicación y la información tienden a remplazarlo.

El docente como trabajador de la cultura, está sometido a las reglas de la división del trabajo y queda subordinado a la economía y a la política. Pensar la formación pedagógica del docente no es posible si esta no se enmarcan en las políticas de las agencias internacionales y nacionales, más allá de las intenciones individuales o colectivas de los docentes. Triple función se asigna a la pedagogía desde esta perspectiva: integrar docencia-investigación-formación. Posicionarse críticamente frente a las políticas del Estado y transformar la cultura institucional vigente.

“Prospectivamente se privilegia la visión de un profesional de la educación autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica para comprender sus contextos, las relaciones sociales que en estos se activan y los procesos de aprendizaje derivados. Esta visión que tiene su asiento en nuevas perspectivas psicológicas, sociológicas y antropológicas, son fundamento de las políticas y estrategias que buscan trabajar por un cambio sustancial en la cultura de la educación para redimensionar la profesión académica y, de esta manera, la educación colom-

biana, la cual no puede estar ausente de la reflexión de los paradigmas modernos y posmodernos que desigualmente han aflorado en el país”.... “La educación debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de proyección social, romper con modelos pedagógicos inerciales y construir una nueva razón para la práctica pedagógica abierta, flexible, que hoy se entiende como una expresión de los paradigmas socioculturales, científicos y tecnológicos vigentes”.

2. Proceso de investigación acerca de la historia de la práctica pedagógica colombiana

La pedagogía asumida como la “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura”.

Esta definición polémica pero potente para comprender los hallazgos que mediante la construcción histórica de la práctica pedagógica han venido adelantando un grupo de profesores coordinados por la Dra. Olga Lucía Zuluaga, se constituye en otra alternativa para pensar la educación.

Se asume también aquí el “Discurso Pedagógico” como práctica resultante de un conjunto de reglas emanadas de diferentes prácticas sociales que le asignan una función y una forma de vinculación. Existe como conjunto de nociones dispersas que le asigna a los sujetos, instituciones y saberes unas finalidades y funciones en una formación social determinada.

Se analiza el documento o registro: teorías, comentarios, leyes, memorias, actas, textos, manuales, decretos.... y en

ellos se expresa un “saber pedagógico” que es susceptible de historiar.

A partir de la arqueología del saber de M. Foucault y de la genealogía de G. Ganguilhem se rastrea y reconstruye la epistemología del discurso pedagógico y se asume la pedagogía como una disciplina o conjunto de saberes y prácticas. El proceso es a partir de las nociones de “práctica pedagógica” como un acontecimiento complejo que expresa “saber pedagógico” institucionalizado en un momento histórico determinado, este saber, como práctica discursiva institucionalizada y regulada, está constituido por un conjunto de nociones, conceptos, métodos, fines, que circulan acerca de la enseñanza.

Desde esta propuesta de investigación se trata de rescatar al sujeto de las prácticas pedagógicas, devolverle la voz, recuperar el piso que le pertenece como trabajador de la cultura, reconocerlo como objeto de conocimiento, este es el maestro.

La pedagogía como conjunto de saberes y prácticas (disciplina) tiene por objeto la enseñanza, pero no como el simple enseñar sino como un acontecimiento complejo que como categoría convoca: el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos y que de ninguna manera se reduce a la transmisión de información. Rescatar el concepto enseñanza del papel subordinado que él había asignado al conductismo, y hacerlo mediante la búsqueda histórica en los clásicos de la pedagogía (Comenio-Pestalozzi-Herbert) y en los documentos que aparecen como fuentes de la historia de la educación colombiana, es el mérito de este grupo.

La pedagogía aparece como el saber propio del docente y no se la puede reducir a la simple metódica, es ella por el contrario, un saber y una práctica que construye conocimiento sobre preguntas que le son propias: ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿dónde se enseña?, respuestas sobre fines, contenidos, estrategias, didácticas, sujetos y contextos culturales pueden configurar un campo de saber cuyo estatuto epistemológico se diferencia del de las ciencias de la educación. Sujetos, saberes, prácticas e instituciones pueden ser analizadas desde el conjunto de nociones que configuran su discurso pedagógico y a partir de estos análisis metódicamente abordados desde la arqueología a la genealogía se hace posible la emergencia de la pedagogía.

Ni sociología de la educación, ni historia global de la educación, sino rescate de la historicidad de la pedagogía por la recuperación de las nociones de enseñanza, didáctica, educación, pedagogía, maestro, método, instrucción, formación, aprendizaje, que se encontraban “borrosos”, “enrarecidos”, dispersos.

La pedagogía es pues el fundamento de la práctica pedagógica, en ella se expresa un saber sobre la enseñanza y en ese sentido no todo maestro es pedagogo sino aquel que da razones de su oficio, que construye su identidad articulando su quehacer a la pedagogía, que conoce su historia y por tanto se apropia de conceptos, métodos, nociones, modelos, pero, también, aplica y experimenta para aportar a la pedagogía que es su saber propio. De allí que no basta saber las disciplinas sino que es preciso preguntarse por su pertenencia para propósitos de forma-

ción y de instrucción “El docente debe saber lo que enseña y también cómo enseñarlo”.

Para la formación pedagógica del docente esta tendencia aporta un objeto de reflexión y de investigación: la enseñanza que como categoría convoca una red de relaciones con el lenguaje, los valores, la ciencia y la cultura, la ética, el arte, el saber de los profesores, el saber de los estudiantes, los textos... y que abre un campo fértil de investigaciones para la conceptualización, aplicación y experimentación pedagógica. Y nos invita a iniciar trabajos de reconstrucción histórica en la educación cuya “pedagogía” ha estado diluida en historiografías locales sin ninguna potencia para pensar lo que de “pedagogía” ha existido en ellas.

3. Grupo de investigación educativa dirigido por el profesor Carlo Federici

Desde esta perspectiva elaborada por el grupo de profesores de la Universidad Nacional bajo la dirección del profesor C. Feredeci, es preciso superar tres direcciones bajo las que se ha agrupado la pedagogía: como conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio del educador y que tiene por objeto la enseñanza. La pedagogía es el arte de la enseñanza.

Como conjunto de enunciados que, más que describir o prescribir formas específicas de proceder en la educación, pretenden orientar el quehacer educativo, confiriéndole su sentido. Este sentido puede ser buscado hermenéuticamente (‘qué es lo que estamos haciendo) o teleológicamente (qué es lo que debemos hacer). Y una tercera dirección que asu-

me la pedagogía como una especie de conocimiento implícito que básicamente definiría cuáles son las formas de transmisión legítimas y cuáles son ilegítimas.

Una pedagogía correspondería a una cierta delimitación de modos de enseñar considerados válidos dentro del conjunto muy amplio de todos los posibles modos de enseñar.

Esta variedad es problemática, nos dicen, “y justifica cierto grado de desconfianza social y académica frente a la pedagogía y a los pedagogos”.

Este grupo trabaja la relación entre el conocimiento escolar y el extraescolar buscando su articulación a través de la idea de “juegos del lenguaje” tomadas de Wittgenstein.

Insisten también en pasar de pedagogías ascéticas basadas en el deber ser, lo formativo, lo prescrito, a pedagogías hedonistas que buscan desarrollar la voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con este. El paso de una moral basada en la opción entre deber o inclinación a una moral basada en la expresión de los deseos y su regulación para la interacción y la comunicación, es la propuesta.

Abordan “las fuentes de conocimiento” en la escuela: jerarquías y relaciones: para mostrar que aunque se ha privilegiado la cultura académica existen otras fuentes de conocimiento (experiencia personal, la imaginación, el arte, las tradiciones no científicas, la analogía no formalizable) que deben ser tenidas en cuenta.

Apoyados en Habermas se insiste en que la ciencia y la técnica no constituyen la única esfera de racionalidad desarrolla-

da por la modernidad. También el derecho, la moral, la crítica artística pueden ser y han sido terrenos de una argumentación racional elaborada, decantada por escrito y relevante para ciertas órbitas de la acción. La ciencia no es más que un sistema cultural entre otros, nos dicen, citando un profundo e importante trabajo de Yehuda Elkana.

Estos cambios pedagógicos afectan las fronteras de la escuela problematizando sobre esas oposiciones y límites entre lenguajes y prácticas haciéndolos cada vez más flexibles. Pensar la formación pedagógica del docente desde esta perspectiva será muy fértil para redireccionar sus prácticas de enseñanza en varios sentidos que señalamos apoyándonos en un reciente texto de uno de los miembros de este grupo: la formación académica significa formar en un ámbito propio de una disciplina y, formar en una disciplina es equivalente a socializar en una cultura, esto no tiene nada que ver con la simple transmisión de conocimientos y tiene que ver mucho con la idea de constituir una nueva visión del mundo, o por lo menos de un determinado sector de la realidad. Es constituir, a lo largo de un proceso, una nueva forma de ver ese sector de la realidad, de pensarlo de hablar sobre él, de actuar sobre él. Como dice Tomas Kunh hablando de las revoluciones científicas, lo que se produce en el proceso de formación es una auténtica reconversión de la mirada. En este sentido es posible asimilar la formación disciplinaria a una socialización en una "cultura especializada", pero, además nos dice que formar significa también formar en la cultura académica que es lo que constituye el ethos pe-

dagógico, cuyos rasgos fundamentales son: el rechazo explícito a los argumentos de autoridad, el privilegio por la argumentación racional, el privilegio de la escritura sobre otras formas de expresión, el privilegio al establecimiento de relaciones indirectas con la base material, la estrecha relación entre pensamiento y acción, la búsqueda de consensos mediante la argumentación racional y la tendencia a especializar los discursos. Finalmente nos dice que debemos tener en cuenta que la cultura disciplinar es una cultura viva, que se renueva, en sus conceptos, en sus aplicaciones, en sus formalismos y que por lo tanto, es ella también una cultura de la investigación.

Entendemos claramente porque no es posible desligar la docencia de la investigación y encontramos también una línea pedagógica fundamental que se resume en la pregunta ¿Cómo pasar de las concepciones previas del estudiante al lenguaje especializado de las disciplinas y a la cultura?

Focalizar la pedagogía como disciplina reconstructiva es compatible tanto con la posición del profesor Díaz como la de la profesora Zuluaga ya que delimita formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar y además, reconoce que la pedagogía es un saber que concierne sobre todo al docente en cuanto pretende explicitar su saber-cómo. Permite también reconocer que pueden existir buenos docentes sin discurso pedagógico ya que éste solamente sería necesario cuando el dominio práctico de la correspondiente competencia es incompleto o insuficiente

4. Las investigaciones en el campo de la educación popular

Con un profundo contenido social, crítico y emancipador esta corriente aborda la pedagogía como campo de reconstrucción de los saberes y experiencias de los maestros como trabajadores de la cultura.

Posicionarlo críticamente frente a las ideologías que desconocen la riqueza cultural de las regiones y reconocer las condiciones de explotación y reproducción ideológicas en las que se encuentran las instituciones y los sujetos para convocarlo en la construcción de un proyecto cultural, pedagógico y político que desarrolle la identidad, supere la alienación y lo solidarice con la comunidad son sus objetivos. Mediante la etnografía y la investigación-acción esta corriente apoyada en P. Freire y lo mejor de Gramsci y Marx se ha mantenido vigente en la educación popular y comienza a ser reconocida hoy en los ámbitos formales de la educación.⁷

5. Acerca de la calidad

Es dentro de esta corriente de pensamiento donde surgen los discursos sobre la calidad de la educación que podemos caracterizar de la siguiente manera:

Calidad de la educación como un juicio de valor sobre los fundamentos pedagógicos de los currículos, estrategias didácticas, selección de objetivos y contenidos y formas de evaluación. Calidad según el impacto de los saberes y prácticas para transformar la comunidad y mejorar las formas de vida.

Calidad según las fortalezas “científicas” de los saberes y las fortalezas epistemológicas de los enfoques

investigativos. Calidad según la formación de hombres más solidarios, más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más cultos y nacionalistas.

La calidad tendría que ver con los procesos de comunicación instalados en el aula y por la construcción de conocimientos, valores, actitudes y métodos nuevos. Desde la pedagogía, “la calidad bebe en las fuentes de la historia de la educación y se pregunta por los fines, estrategias, métodos y noción de sujeto que a lo largo de ella han buscado elevar el ser humano a su nivel máximo de humanidad”

La calidad de la educación tendría que ver con pedagogías hedonistas, débiles fronteras entre escuela y comunidad, el reconocimiento de saberes escolares y extraescolares y diversas fuentes de conocimiento más allá del positivismo imperante.

Calidad de la educación tiene que ver con el desarrollo de una conciencia crítica frente a los dispositivos de control simbólico que pretenden hacer desaparecer al maestro e instalar en su lugar una parafernalia de estrategias homogenizantes desde una sofisticada tecnología instrumentalista que privilegia un discurso que le es extraño, derivado de la economía y de la industria.

Calidad de la educación como calidad de vida y liberación de condiciones de opresión enrutando a las comunidades en la búsqueda de su propia identidad cultural, política y económica.

En el número 8 de la Revista “Educación y Cultura” encontramos fuentes pedagógicas que orientaron este debate en los años ochenta: Los trabajos de Leonor Zubieta, Aracely de Tezanos, Rodrigo

Parra y la Comisión sobre Calidad de la Educación en el Primer Congreso Pedagógico Nacional del año 87 alimentaron este debate que podemos resumir así. “El concepto de calidad es polimérico y aunque ha sido estudiado desde diversas ópticas es poco lo que se ha profundizado en su significado. Últimamente se ha abordado desde una definición proveniente del sector industrial, en la que la escuela es la industria, la educación el servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y los graduados el producto... la calidad se entiende como “aptitud para el uso” y el mejoramiento de la calidad como eliminación de defectos... si la calidad hace referencia al proceso y al producto, una educación es de calidad cuando en cada una de las fases se han controlado todos los defectos... se ha medido más desde la cantidad de factores externos e internos que la determinan o desde la capacidad para satisfacer necesidades sociales, pero no se ha preguntado ¿por quien determina esas necesidades y desde dónde lo hace?... se pretende una definición universal y homogénea sin tener en cuenta los contextos históricos y culturales... sin preguntarse cómo es que los maestros se relacionan con el saber y cuál es el saber propio del maestro... se han olvidado los problemas propios del quehacer pedagógico.... se asume al maestro como apóstol, como alguien con vocación, pero no se le asume como pedagogo... la calidad así se convierte en la capacidad del sistema para evitar la repetición y la deserción, la obtención de buenas calificaciones y últimamente la capacidad para gestionar y ahorrar... pero una cosa es la eficiencia y otra la calidad... una educa-

ción puede ser eficiente pero de mala calidad... puede ser buena para insertar en la vida productiva, para formar habilidades y destrezas, para socializar, pero pésima para generar “gusto” por el saber, formar en la crítica y abrir la mente... una educación es de calidad cuando es capaz de producir en los individuos transformaciones en su manera de ver el mundo y de actuar en él... es preciso entonces recuperar la pedagogía como el saber propio del maestro, que le da identidad y le permite posicionarse como profesional y trabajador de la cultura, así como asumir críticamente las desviaciones que pretenden convertirlo en un personaje anodino que obedece y repite lo que otros ordenan y piensan por él...”⁸ y en otra mirada: “para que una educación sea de calidad debe comenzar por auscultar las necesidades sociales mínimas consensuadas a satisfacer, y a partir de ellas plantearse el sentido y los objetivos de formación y la instrucción y por consiguiente, todo el diseño curricular a seguir para poder alcanzarlos... es decir, que el concepto de la calidad de la educación tiene que ver con la totalidad de los momentos del proceso educativo... la calidad de la educación es un concepto integral, que no puede referirse exclusivamente a la etapa de los resultados finales y su evaluación... es también un concepto social, históricamente determinado y, se especifica más, en un concepto esencialmente comunitario”⁹

Enmarcada en este espíritu, la ley 115 de educación permitió reconocer, a luz de la Constitución del 91, la autonomía escolar, los currículos flexibles, la construcción de los proyectos educativos institucionales, la libertad de enseñanza,

de aprendizaje y de investigación. Involucró a la comunidad escolar y devolvió la dignidad a los docentes, permitiendo su capacitación y ascenso en el escalafón, responsabilizó a la comunidad educativa en el diseño y aplicación de currículos con pertinencia social y académica, y apuntó al fortalecimiento de su organización sindical a través de Fecode y los Centros de Estudio e Investigación (CEID).

6. La calidad de pedagogos a banqueros

Pero estas corrientes de pensamiento pedagógico y didáctico prometedoras y fértiles para el mejoramiento de la calidad de la educación se vieron “opacadas” y “enrarecidas” por un discurso hegemónico que penetró con fuerza desde las agencias del gobierno a partir de los años 90.

En efecto, una mirada a las políticas educativas para América Latina, señalan una intromisión del Banco Mundial, el BID, la CEPAL, y el PNUD.¹⁰

A partir de las reuniones de Jontiem (1990) denominada “Educación para todos”, La Cumbre Mundial a Favor de la Infancia “celebrada en New York (1990) y la iniciativa de educación: Plan Universal de Acceso a la Educación “reunida en Miami por iniciativa de los Estados Unidos en 1994 y el Acuerdo de Santiago (Chile) 1996, hasta la tercera cumbre de Quebec en 2001”, salta a la vista el desplazamiento de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación: de actor protagonista en el proyecto principal a inicios de los 80, a actor menor y subordinado en el proceso de las

cumbres hemisféricas, a mediados y hacia fines de 1990. Esto tiene como contrapeso la emergencia de nuevos actores liderando la esfera educativa a nivel mundial y regional, particularmente la banca internacional, Banco Mundial y BID en este caso.

La banca internacional preocupada por la creciente deuda externa de los países de América Latina y alertada por las consecuencias que puedan tener los movimientos culturales pedagógicos y políticos que vienen tomando fuerza en las regiones, decide condicionar sus políticas de crédito y de “apoyo” al cumplimiento de pactos de saneamiento fiscal, recorte al gasto público y neoliberalismo en sus economías.

Urge una nueva relación del Estado en la educación a la que equiparan con la prestación de servicios públicos, como el agua, la luz, las carreteras o los bancos... y se abren a la globalización, la libre competencia de oferta y demanda, la sociedad del conocimiento y la aplicación de nuevas tecnologías de comunicación.

Desde las multinacionales de la educación como la UNESCO y el PNUD se comienza a “racionalizar” un discurso sobre la educación como si se tratara de una “mercancía” cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial. Dentro de una lógica sociotecnocrática este discurso busca “apropiarse de la idea de calidad bajo criterios y parámetros que suponen la abierta mercantilización de la educación y la búsqueda de la excelencia educativa de carácter elitista, segregadora y discriminativa”.¹¹ Este discurso sobre la calidad retrotrae del ámbito de la eco-

nomía, conceptos como productividad, rentabilidad, excelencia, eficacia, eficiencia, optimización, indicadores, evaluación, rendición de cuentas, control y, urge reordenar el sistema educativo mediante evaluaciones desde este enfoque, fijar criterios de acreditación, poner la enseñanza en función de las necesidades de la empresa, vigilar con criterio empresarial las instituciones educativas... “La educación como un bien de consumo y no como un servicio cultural”.

Sus destinatarios ya no son los ciudadanos sino los clientes y la calidad es ahora su nuevo valor de cambio, de transacción entre la escuela y la familia. Se insiste en la descentralización para eludir la responsabilidad del Estado, se asume la capacitación docente como un gasto innecesario, se deslegitima al Estado benefactor para pasar a un Estado de mínimos y se exalta la eficacia y calidad de la educación privada que se constituye ahora en un ejemplo a imitar.

La calidad, concepto que tiene sentido, significado dentro del campo intelectual de la pedagogía, pierde ahora un origen y se ve definido y reducido, subordinado y desarticulado frente al discurso hegemónico, estandarizado e ilegítimo que pretende imponer el gobierno desde este enfoque neoliberal.

Calidad como indicador de gestión empresarial exitosa, eficiencia porque hace más con menos inversiones, recorte al

gasto en valor agregado en lo cultural, en lo lúdico, en lo ético y estético y mirada contabilizadora sobre el gasto por estudiante, pago a profesores, recursos a las instituciones...ahorrar al máximo es la consigna.

Se desprestigia la educación pública, se denuncian sus costos y se señala a profesores y directivos como despilfarradores ineficaces; se privilegia la educación privada y se monta un dispositivo para evaluar la educación desde esta mirada economicista.

Mirada economicista que es acompañada de leyes y decretos que pretenden regular el sistema educativo con el único fin de ajustar su gasto a los intereses de la banca mundial. No importa que dichas leyes y decretos atenten contra derechos adquiridos, atropellen las libertades democráticas, acaben con las organizaciones sociales y los derechos del Magisterio... el fin justifica los medios y a ellos se une la gran prensa y la oligarquía para hacer aparecer como legítima, urgente y necesaria una reforma a la educación y a la enseñanza que por medio de evaluaciones de eficiencia, estándares mínimos de calidad, competencias básicas, aumento de estudiantes por profesor, integración de instituciones escolares y convenios con el sector privado, niegan la posibilidad de hacer de la educación lo que la Constitución consagra: Un derecho ciudadano, un bien público de carácter social y cultural

CONCLUSIONES

Recuperar el discurso sobre la calidad de la educación y ubicarlo en el campo propio de la reflexión sobre pedagogía y didáctica es tarea urgente.

Actualizarlo como objeto de investigaciones aprovechando los desarrollos de nuevas corrientes desde la psicología cognitiva, la teoría crítica o las inteligencias múltiples. Conformar redes de innovación en procesos de mejoramiento de los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, devolver la voz a las comunidades académicas para construir criterios de calidad de la educación desde conceptualizaciones más rigurosas y fundamentadas.

Superar con posiciones críticas el “enrarecimiento” producido por los discursos que reducen la calidad a un problema de medición y estándares, sólo es posible cuando se fortalezca el movimiento pedagógico alrededor de sus dos propósitos originarios: profundizar en la formación pedagógica de los maestros y apertrecharlo conceptual y metodológicamente para que asuma posiciones críticas y profesionales frente a las políticas de gobierno^{1,2}, aprovechar con ímpetu

renovador los aportes que desde la historia de la pedagogía, la acción comunicativa o la sociolingüística vienen haciendo los grupos de investigación anteriormente caracterizados, es lo que permite construir un terreno de saber propio que devuelva la identidad al maestro y genere pertenencia a una comunidad de reflexivos, prácticos que hagan respetar el campo intelectual de la pedagogía y la educación.

La calidad de la educación es un tema del dominio de los docentes y son ellos los sujetos designados en la historia para dar cuenta de su complejidad y participar activamente en el diseño de políticas para el mejoramiento de currículos e instituciones.

Es por esto, por lo que este II FORO NACIONAL debe pronunciarse rotundamente contra el desconocimiento de las comunidades académicas en el debate sobre la calidad. Una “Revolución Educativa” que no tenga en cuenta a los maestros ni presente un estado del arte sobre las investigaciones al respecto, no sólo es una falta de respeto, sino también, un eslabón más en la escalada autoritaria y neoliberal que pretende agenciar el gobierno contra la educación como un bien pú-

blico y un derecho social.

Sin mayor inversión en el sector educativo, sin políticas claras de cualificación de docentes, sin el fortalecimiento de las Facultades de Educación y las Escuelas Normales, sin fomento a la producción intelectual de los maestros y el acceso a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, el gobierno elude su responsabilidad con la educación y terminará tratándola como trató con la Ley 100 al sector salud entregado hoy a la voracidad de la empresa privada.

Toca entonces a los maestros, a las

instituciones, a las organizaciones gremiales y a la comunidad de investigadores levantar la voz y organizar las acciones, para hacernos respetar como trabajadores de la cultura en una sociedad cada vez más investigativa.

Que sea este FORO una oportunidad para retomar un mayor brío en el movimiento pedagógico y construir entre todos el gran proyecto cultural, pedagógico y político que dejemos como legado a las generaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

¹ Díaz Mario "El Campo Intelectual de la Educación" Ed. Univalle. Cali 1993.

² Zuluaga Olga Lucia "Pedagogía, Discurso y Poder". Pág. 177, Coprodic, Bogotá, 1999.

³ Revista Educación y Cultura No 1, Bogotá, 1984.

⁴ Díaz Mario. Op.cit

⁵ Zuluaga Olga Lucia "Pedagogía e Historia". Bogotá. Editorial Foro, 1987.

⁶ Mockus Antanas y otros. "Las Fronteras de la Escuela". Edit. Magisterio, Bogotá, 1997.

⁷ Gantiva S. Jorge. "Los Orígenes del Movimiento Pedagógico". Revista Educación y Cultura Pag. 13. No 1. Bogotá 1984, FECODE

⁸ Revista Educación y Cultura No. 8. Pag. 8-30. FECODE. Bogotá, julio, 1986.

⁹ Ángel Facundo Díaz. "Investigación sobre calidad de la educación", Pag 14-16.

¹⁰ México. Jontiem. Miami, Dos décadas y tres proyectos para la educación en América Latina". Rosa Maria Torres. Instituto Fronesis. Buenos Aires, enero, 2001. Pag. 12.

¹¹ Juan M. Escudero Muñoz. La calidad de la educación". Grandes Lemas y Serios Interrogantes "u" de Murcia, España. Revista Accion Pedagógica. Pag. 3. Vol8. No 2 de 1999.

¹² Revista Educación y Cultura. No 1 FECODE- Ceid, 1984.