

Reflexiones en torno a la calidad de la educación

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVII, núm. 1, pp. 117-122

Sergio Espinoza Proa

Universidad Autónoma de Zacatecas

“El caos es el único principio inteligente, si se sabe al fin que la inteligencia es siempre errabunda y nómada”.

Eugenio Trías

No deja de tener matices grotescos la circunstancia por la que atraviesa actualmente la educación superior en este país: grandes sectores de la población se disputan el ingreso a un sistema que sólo creyendo en la mitología oficial ofrece efectivas vías de escape a la pobreza material y a la indigencia espiritual. Los administradores del aparato se comportan como si custodiasen verdaderos tesoros, limitando con todos los medios imaginables el acceso y la permanencia del pueblo a su castillo kafkiano: se trata de no malbaratar la mercancía, de mantener a toda costa cierto halo de inaccesibilidad, de misterio iniciático sobre todo aquello que constituye la “razón de ser” de la institución educativa.

Difícilmente puede reprochárseles tal actitud: abandonarla equivaldría a desarticular completamente la estructura fantasmal que sostiene todo el aparato. Porque una cosa es vulgarizar el conocimiento y otra muy distinta vulgarizar los tortuosos mecanismos legitimados para llegar a sus cumbres. El saber puede llegar al pueblo —al fin y al cabo somos herederos (aunque pobres) de la Ilustración— pero a través de una bien aceitada maquinaria, mediante la cual el conocimiento podrá ser clasificado, envasado y puesto en los anaqueles para que el consumidor participe, sin pérdidas excesivas, del a veces asombroso, a veces rutinario espectáculo de la cultura, de la ciencia y de la técnica.

El sistema educativo es una fábrica de administradores y de consumidores de saber. Por supuesto, no de cualquier saber, sino del Saber con mayúsculas, distinción otorgada por un Poder también con mayúsculas. El poder total al que aspira todo Estado reclama lógicamente un saber total: y és-

te no tolera los intersticios, mucho menos los microsaberes que no terminen dándole la razón al macrosaber.

Como en cualquier fábrica, hay quien da órdenes y quien las acata; hay reglas, tareas, horarios, materias primas y productos terminados. Existen departamentos que se especializan en determinadas funciones y demandan determinadas aptitudes. Hay vigilantes, técnicos, obreros y publicistas. A todo el fervor que une a sus agentes se suma un código cada vez más afinado de normas y controles de calidad. Como en cualquier Iglesia, los obispos y sacerdotes de la educación conocen perfectamente la clase de servicio que prestan a la sociedad: proteger, transmitir, recrear el patrimonio cultural. En una palabra: administrar el Saber, con toda la liturgia "metodológica" que ello reclama.

A pesar de sus eventuales desajustes respecto a otras instituciones —la economía, la sexualidad, la política—, el sistema educativo cumple con gran eficacia su principal función: el pueblo sabe (porque se le ha convencido sabiamente) que *no* sabe, que en consecuencia debe apropiarse del *saber*, y que debe buscarlo donde todo el mundo sabe que está... aunque jamás lo encuentre, aunque sepa de antemano que el *saber* no está al alcance de todos, precisamente porque de lo contrario dejaría de ser lo que es.

Que todo el mundo luche por algo que todo el mundo sabe que no todo el mundo puede alcanzar, es la extraña paradoja que sostiene a toda institución. En el caso tan peculiar del sistema educativo, las paradojas son aún más espectaculares: quien desee y accione por un acceso efectivo del pueblo a la educación, aparecerá a sus propios ojos como un agente de cambio y acaso de subversión frente al poder, pero a los ojos de éste será un eficaz, abnegado e ingenuo súbdito. Como escribe Jacques Ardoino:

... la educación no deja de mirar —aunque a veces reniegue de ello en su praxis— al ideal siempre fuera de alcance porque al ceder indefinidamente en sus límites de un equilibrio armonioso entre lo *instituido* y lo *instituyente*, entre las *constricciones* planteadas por el enunciado del "principio de realidad" y las *pulsiones* instintivas que emergen de un inconsciente regido sólo por el "principio del placer", da origen a lo *imaginario radical creador* como a todas las turbulencias estériles y a las innumerables diversiones de un imaginario embaucador, ya sea mítico o técnico.¹

Al defenestrar los saberes y entronizar al *saber*, la institución educativa abre una enorme brecha entre ella y la sociedad "a la cual se debe", eufemismo que habría que tomar al pie de la letra: el sistema educativo es producto de un robo, de una expropiación, de una confiscación del saber social:

... independientemente de la interpretación que se tenga sobre las funciones políticas del proceso de consolidación de la instrucción pública, ya

¹ Jacques Ardoino: *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Ed. Narcea, 1980, pp. 13-14.

sea medio de democratización o de imperialismo cultural, ésta conlleva la función implícita de institucionalizar el contenido de la instrucción, de definirlo y regularlo de acuerdo a la naturaleza del Estado... Al ser controlados e institucionalizados, en la escuela, el aprendizaje y su acreditación, se limita la legitimidad social del aprendizaje extra-escolar, de las formas educativas autóctonas y del autodidactismo independiente. Por consiguiente, una minoría efectúa una apropiación arbitraria, es decir, política, del saber legítimo y se expropia del saber legítimo a la mayoría de la población.²

En este sentido, cuando el discurso remite al concepto de “calidad de la educación”, se está en realidad pensando en términos de fractura y de sutura; cuando el conocimiento es confiscado, formalizado, institucionalizado, es a la vez sustruido del conjunto social: la escisión entre educación y sociedad genera la necesidad de construir un “puente” capaz de soldar teórica y prácticamente tal separación. Y ello obedece al mismo tiempo a la constatación de que un crecimiento cuantitativo (ampliación numérica del aparato escolar) es insuficiente sin un desarrollo cualitativo (en la concepción general de la educación, en sus procedimientos y productos). Este intento de soldadura tendría un componente ideológico concreto, centrado en la modificación de ciertas pautas de legitimación para las cuales la mera expansión cuantitativa del aparato escolar justifica la existencia de un Estado determinado. Cuando la expansión se enfrenta a límites económicos o propicia un conflicto que cuestiona su legitimidad misma, el discurso del poder deriva hacia otros terrenos justificatorios; desplazar la atención hacia el problema de la calidad, más allá de la significación abstracta que esta cuestión involucre, constituye un dispositivo político orientado a refuncionalizar ciertas demandas y a maniobrar en un terreno diferente.

Paralelo a este cambio de terreno, la elevación de la calidad educativa tiende a ser circunscrita en la lógica de la racionalización; se trata de rehabilitar el concepto de adecuación medios-fines, que garantizaría cierto grado de eficiencia interna y una apariencia de utilidad y responsabilidad frente al conjunto de la sociedad.

Para eludir formulaciones derivadas del sentido común, la calidad de la educación se ha pretendido situar en un contexto teórico susceptible de acentuar su carácter racional-racionalizador.³ Aun reconociendo la legitimidad de todo planteamiento unívoco, absoluto y universal definitorio, la idea de calidad sigue sin lograr liberarse de la subordinación a una concepción unívoca, absoluta y universal de la *razón*. Si se reconoce la diversidad y la

² Víctor M. Gómez C., “Acreditación educativa y reproducción social”, en *Sociología de la Educación*, Guillermo González R. y Carlos A. Torres (coords.), México, Centro de Estudios Educativos. A.C., 1981, pp. 113-114.

³ Tenti Fanfani, E., “Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación”, en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, julio-sep., No. 47, 1983, pp. 36-59. Los apuntes subsecuentes surgieron como una crítica implícita a las opiniones vertidas por Tenti en este texto.

diferencia de los sujetos y de los grupos sociales, la *razón* tendrá que buscar la mejor manera de igualarlos, de someterlos a su supremo arbitrio. Un concepto racional-racionalizador de la calidad educativa se enfrenta a la dispersión, al desorden y a la diferencia como a sus mayores enemigos: es reconociéndolos como podrá erradicarlos. Rebasar el sentido común es una operación acaso necesaria para despojar a la noción de calidad de ciertas adherencias irreflexivas, pero mantenerla anclada en un concepto cosificado de la *razón* no es menos arbitrario, aunque quizá se amplifique su potencia destructiva.

Una educación de calidad sería necesariamente aquella capaz de reforzar ciertos códigos valorativos en desmedro de otros. Frente a una educación tradicional, una moderna; frente a una educación alienante, una liberadora o concientizadora; frente a una educación especializada y mutiladora, una integral; frente a una educación moralizante, una científica. Pero si cada concepción educativa se instituye a sí misma como un código de valores irreductible a otras concepciones, ¿desde dónde es posible construir un concepto *general* de calidad de la educación?, ¿hasta qué punto esta noción no es otra cosa que un intento remozado por subordinar toda experiencia educativa dentro de modelos cuya formalización y presunta racionalidad legitiman la exclusión o descalificación de formas alternas, distintas, de conceptualizar y ejercer la acción educativa?, ¿es la noción de calidad de la educación un recurso meramente retórico merced al cual el “cuerpo sin órganos” del *poder*⁴ procura acoplar una práctica social tan expuesta a derivar hacia la disfuncionalidad en la lógica unidimensional de la producción/consumo de significaciones imaginarias?, ¿acaso es impensable conceder que la búsqueda de una educación de calidad puede movilizar nódulos de resistencia y de neutralización de esa lógica unidimensional?

Parece importante recalcar una cuestión: la tal búsqueda puede articularse en dos direcciones. Una de ellas sería aquella orientada por la consecución de una educación *cuantitativamente superior*; en este sentido, el supuesto fundamental que sostiene toda la estrategia es el de que existe, objetivamente, un criterio de progreso, una línea ascendente —quizá gradual, quizá discontinua, pero siempre reconocible— que va de una educación de escasa o nula calidad hasta una educación de excelencia y máxima calidad. La escala y los parámetros de medición, así como las técnicas de transición de un rango inferior a uno superior, serían los únicos aspectos problemáticos que enfrenta esta concepción: dada una línea de progreso, construya su expresión algebraica y opere sobre ella. La calidad no se discute, se toma o de deja.

Pero habría otra forma de analizar esta misma cuestión. Quizá una señal de “calidad” educativa sea justamente el intento de desmontar los supuestos míticos que tal noción incorpora. En todo caso la búsqueda estaría encaminada no a una educación *cuantitativamente superior*, sino *cuantitativa-*

⁴ Cfr. Gilles Deleuze y Félix Guattari, *El Anti-edipo*, Barcelona, Ed. Paidós, 1985.

mente *distinta*; sospechando, en principio, de las servidumbres que una noción extremadamente progresiva de la calidad instituye, una búsqueda de tal naturaleza abandonaría ciertas compulsiones jerarquizables, ciertas manías catalogales, ciertas angustias clasificatorias. No pretendería el “mejoramiento”, ni la “superación”, ni la “elevación del nivel académico” como virtudes-fetichismo, sino como pretextos sobre los cuales construir prácticas educativas alternas, acaso destructoras, irrefuncionalizables, disuasoras. Una educación cualitativamente otra: al margen de la persuasión, comprometida con la disuasión; al margen de la producción/distribución de significantes, comprometida con las necesidades de desaprendizaje del discurso del poder.

Sin embargo, la naturaleza de los desafíos que plantea una “educación de calidad” parece ser poco apta para su tratamiento técnico-político. Más allá de la utilización de criterios productivistas que suponen que la cultura puede ser administrada como mermelada o como grageas con capa entérica, de la subordinación del conocimiento a las exigencias de cualquier coyuntura política y a las luchas de posición de partidos y sectas, la calidad de la educación tendría que reflexionarse sobre un fondo de mayor radicalidad, de mayor *dificultad*.

Parece haber llegado el tiempo en que los problemas de la superación académica, de la formación de profesores, en suma, de la Universidad, se planteen en otros horizontes teórico-políticos, en un campo que *olvide* minuciosamente ese deber ser de servidumbre, de productividad, de apología de lo “real”. Acaso esa manoseada crisis económica, política e ideológica que aqueja al mundo contemporáneo nos acabe de convencer que el compás histórico que halló su lema en el “Orden y Progreso” ha llegado a su estrepitoso fin. Pero ello plantea muchas más interrogantes que respuestas, más callejones cerrados que alternativas verdaderas.

En el terreno concreto de la enseñanza, la situación no podría ser más incómoda: no es difícil percatarse hasta qué punto izquierdas pulverizadas y derechas recalcitrantes se disputan las mismas banderas, enarbolan los mismos mitos, se legitiman como portadoras de un mismo impulso de progreso, racionalidad y justicia social, sin darse cuenta que son justamente esos fetiches los que han caldo en desgracia. ¿Qué enseñar, cómo, para qué?

Lo enseñable será, pues, todo aquello que no corra el peligro de contribuir al desfondamiento de la ciencia, aquello que respete el límite convencional más allá del cual el conocimiento como institución se ve amenazado. El conocimiento no institucional, el conocimiento salvaje, asilvestrado, no será considerado siquiera como conocimiento, y, por supuesto, no podrá ser transmitido. Sólo lo institucional se transmite, lo apoyado en unos límites que pueden llamarse conveniencia social o exigencias metodológicas o intereses de la clase oprimida, más allá de los cuales acecha ese caos del desfondamiento de la ciencia que no es sino el momento prodigioso en que lo que sabemos se vuelve contra nosotros y contra lo que somos, contra la utilidad que siempre ha regido la transmisión de noticias en las aulas. La verdad enseñable es la verdad *maneable*, la verdad que sé a qué

viene, por qué viene y por dónde viene, la verdad que ante todo sé para qué sirve, por la simple razón de que sirve *aun antes de ser verdad*. Pues el problema de la enseñanza es que nuestras verdades están mezcladas y nuestros conocimientos derivan y se enredan unos con otros de un modo frondosamente contradictorio: cada convicción arrastra convicciones que la desvirtúan o desmienten, cada norma resbala vertiginosamente hacia su excepción, cada hecho indudable da pie para tantas dudas como certezas sustenta, cada idea inmutable y universal que alcanzamos traiciona con su estabilidad el inquietable fluir del pensamiento que la produjo. Nuestra dificultad con el conocimiento proviene de que sabemos demasiado, no demasiado poco. La ciencia se adentra valerosamente, con sus tijeras de podar en ristre, en esa (selva) lujuriosa de saberes y dando un recorte aquí y arrancando malas hierbas allá logra convertirla en un pulido y transitado jardín japonés. Naturalmente, se pierde mucho follaje, pero quien algo quiere, algo le cuesta. La enseñanza funciona según el mismo principio de manejabilidad que la ciencia, de la que no es sino su reflejo transmisor. Se enseñan los límites, los datos relevantes, los marcos adecuados en los que encuadrar todo lo que sabemos e intuimos: se enseña a descartar, a saltarse cosas, a no prestar atención a fuegos fatuos, a orientarnos en la jungla noticiosa que amenaza devorarnos. La habitual respuesta, ya tópica, con la que el enseñante corta el paso demasiado veloz a su alumno... no es sencillamente una medida dictada por la comodidad del momento, sino una indicación disciplinar de lo más saludable, que enseña al impaciente la verdadera condición de la enseñanza misma, su nervio central. Hay que saber postergar, articular, rechazar, extirpar: lo importante es no perderse.⁵

En estas palabras de Fernando Savater puede calibrarse la insoportable pesadez de la tarea: la noción de calidad de la educación comenzaría a “hablar” justamente en el punto en que la “calidad”, conceptualizada desde la lógica unidimensional —que es la necesidad de la muerte—, dejaría de interpelar al sujeto: una noción *vacía* que señala, irremediabilmente, el *vacío* que en todo sujeto genera la lógica de la dominación.

Por eso ninguna esperanza basta y todo objetivo a corto plazo debe ser visto como engaño: es preciso acostumbrarse a desvariar hábilmente en lo contradictorio.⁶

⁵ Fernando Savater, *La Filosofía Tachada*, Madrid, Ed. Taurus, 1978, pp. 243-244.

⁶ *Ídem*, p. 251.