



Biblioteca Digital

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

## Revista Iberoamericana de Educación

Número 14

Mayo - Agosto 1997

Monográfico: **Financiación de la Educación**

### **Datos Artículo**

Título: Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación

Autor: Antonio Arellano Duque, María Eugenia Bello R.,

---

## Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación

Antonio Arellano Duque (\*)

María Eugenia Bello R. (\*\*)

---

**H**oy, en el campo de la reflexión sobre la enseñanza y la educación, aparece el discurso sobre la calidad de los sistemas escolares, el cual orienta y alimenta las políticas y reformas educativas en América Latina y, particularmente, en Venezuela. Este trabajo se propone sugerir la recuperación del pensamiento pedagógico como campo intelectual y comunidad de saber. Para ello se reflexiona sobre los cambios en la vida cotidiana y el saber, los aportes de la discusión modernidad-postmodernidad y se ubican los ejes organizadores del discurso de la calidad; desde allí se perfilan las sugerencias para pensar la educación, la enseñanza, la formación y el aprendizaje en el horizonte complejo, abierto y múltiple de la creación pedagógica.

---

95

### 1. Nuevas realidades y pensamiento pedagógico

«Estamos graduando estudiantes que no saben leer sus propios diplomas, que no pueden escribir una frase coherente ni resolver problemas de matemática elemental». Estas declaraciones no están en el texto del Plan de Acción del ME... sino que corresponden a Tomy Thompson, gobernador de Wisconsin (EE.UU.) y vicepresidente de la reunión Cumbre

---

(\*) Antonio Arellano es licenciado en Educación, Profesor agregado e investigador activo de Filosofía de la educación y de Historia de la Educación de Venezuela por la Universidad de los Andes (Núcleo Táchira).

(\*\*) María Eugenia Bello es licenciada en Educación por la Universidad Central de Venezuela. Profesora investigadora del Centro de Estudios de Fronteras e Integración «José Manuel Briceño Monzillo», de la Universidad de los Andes (Núcleo Táchira).

Educativa convocada por el presidente Clinton en Palisadas (NY) en los días previos a la Semana Santa... Esa Cumbre educativa acogió a 41 gobernadores y a representantes de grandes compañías que, por ser líderes en áreas de la comunicación, tienen interés en la educación contemporánea (IBM, AT&T, Eastman Kodak, etc.). Se coincidió -como siempre- en el diagnóstico sobre fallas de pertinencia, sobre la baja condición de la enseñanza básica y sobre el papel formativo de la juventud. Fue interesante que los líderes de las grandes empresas no expresaran quejas sobre las fallas de orientación tecnológica: *«Nosotros podemos enseñarles administración, técnicas de mercado, etc. Lo que nos incomoda es que tengamos que enseñarles a leer, a computar, a comunicarse y a pensar»* (texto en cursiva, Peñalver, L.: 1996: 1-4.).

El espíritu de la época nos acerca a realidades difíciles, cargadas de misterios, hijas de las paradojas; se han diluido las grandes totalizaciones y los grandes proyectos que permitían conformar explicaciones y alternativas, creando certezas allí donde el futuro se delineaba con cierta precisión y elaboración, aportando los elementos para la estructuración de paradigmas, alimento de las prácticas del saber. Diríamos, con el poeta Octavio Paz: «Los tiempos de ahora son tiempos de profundo desamparo espiritual, y, se podría añadir, son los tiempos de la incertidumbre, de grandes ansiedades, pero también son momentos para buscar en el diálogo con lo complejo, nuevos y originarios modos de estar en la vida».

La enseñanza y la educación constituyen un espacio rico en posibilidades para leer el espíritu de la época. Sus relaciones con la construcción de saberes, su docencia, marcan de por sí caminos donde de muchas maneras se juegan los modos de existir. Los saberes nos ligan a los misterios del vivir, nos preguntan por lo individual y lo colectivo, nos interrogan sobre la creación cultural, nos separan e integran con la naturaleza, nos acercan y disimulan en las relaciones llamadas de poder, rozan el goce, el placer, el amor y lo erótico, se internan en lo sombrío y lo escondido de las violencias.

En ese juego de saberes está siempre presente la dimensión de los OTROS. Las relaciones del saber son una expresión de la complejidad de la vida misma, se mueven en un territorio de incertidumbres, las preguntas nacen con lo incierto y sus riquezas van apareciendo como expresiones de lo diverso cuando la libertad se asoma. Igualmente, nos topamos con estilos de vida que caminan buscando las certidumbres, las unicidades y las respuestas. Son los contrastes entre las perspectivas monologantes y las imbuidas por el diálogo.

Ahora bien, las relaciones que diferencian lo educativo y lo pedagógico están surcadas por las relaciones del saber -su creación, circulación, modo de enseñar-, las redes de relaciones que se van haciendo para su aprehensión, conquista, construcción e imposición -depende del cristal con que se mire-, dan origen a modos de organizarlas, se van institucionalizando y crean las maneras o estilos de enseñanza en determinadas épocas. Tal es el caso de la aparición de la Escuela Moderna, que estructura su saber, el sujeto protagónico llamado maestro, la institución escolar y la escolarización como estilo de organización y pensamiento.

Así, la enseñanza no puede ser pensada, como hoy suele ocurrir, como una dinámica centrada en el espacio/tiempo escolar. Ella, si se lee históricamente, nos da la posibilidad de entender sus implicaciones éticas y estéticas, sus relaciones con los saberes desde su interioridad; allí se abraza con la formación, el aprendizaje y la educación; revela una forma localizada de construir la cultura, y, muy especialmente, una manera de mirar las épocas. Olga Lucía Zuluaga, con esa penetrante mirada que la hace navegar políticamente por la Pedagogía, sostiene en relación con la enseñanza una perspectiva que abre un abanico de reflexiones:

*«Quiero enunciar como hipótesis de trabajo que hoy en día el lugar de elaboración de la Pedagogía ya no es la escuela, sino la ciencia. No es que la Pedagogía no pueda pensar la escuela o deje de pensar la escuela, sino que el concepto de escuela no es ya la finalidad que enmarca las conceptualizaciones, el que traza el entorno de la enseñanza»* (Zuluaga, O.L.: 1993: 120).

97

Por ello pensamos que estamos en las cercanías de sentir como una necesidad la construcción de un pensamiento pedagógico, capaz de leer el espíritu de la época, sin las obnubilaciones ni las aceleraciones de lo novedoso, que sea capaz, desde su corporeidad, de bucear en lo incierto, lo indeterminado, lo simultáneo, lo liviano, lo específico; allí donde se reacomodan los espacios, se globalizan, y, paradójicamente, se localizan las relaciones y se vivencian de una manera inédita lo local, lo nacional y lo internacional.

Vuelven a surgir las viejas y originarias preguntas por el saber, por el poder y por nosotros mismos. Más aún cuando todo parece indicar que la producción, la acumulación y la circulación de saberes y conocimientos están coloreando una época y permiten sospechar que, en el derrumbamiento de las grandes teorías, hay una invitación a vivir, a sentir y a pensar de una manera muy diferente, desde el cuidado de nosotros mismos, desde nuestras propias cercanías.

## *La vida cotidiana: lugar de incertidumbres*

*«Lo que se esboza, de esta manera, como un horizonte para tu siglo es el aumento de la complejidad en la mayoría de los dominios, incluso en los **modos de vida**, en la vida cotidiana. Por ello, se percibe que hay una tarea decisiva: hacer que la humanidad esté en condiciones de adaptarse a unos medios de sentir, de comprender y de hacer muy complejos, que exceden lo que ella reclama» (Lyotard: 1987:99).*

Lo cotidiano aparece, en las actuales circunstancias, como un lugar para la reflexión y el debate. Los modos de conocimiento y los diversos paradigmas que han dominado, han visto la cotidianidad a través de conceptos y nociones tales como totalidad y generalidad. La vida diaria ha sido concebida como un accidente en el despliegue de las diversas racionalidades, la disyunción entre conocimiento vulgar y científico, goce y trabajo, ser y tener, etc., la marcaron de una forma peculiar que, al ser observada desde sus exterioridades, se entendió como un espacio/tiempo para la reproducción de la existencia.

La irrupción de lo diferente y lo distinto ha revalorizado la vida cotidiana, manifestándose en la presencia de síntomas como la importancia que empiezan a adquirir los procesos locales, específicos y particulares. Lo individual, como ámbito para acercarse a las libertades, es mirado desde múltiples horizontes. Las discusiones sobre la problemática del sujeto han propiciado encuentros y problematizaciones; ello ha sido facilitado por la quiebra de las grandes maquinarias centralizadas, la ineficiencia y el papel contraproducente de las enormes burocracias, por el reconocimiento de realidades heterogéneas, la desmasificación de las necesidades y la presencia inédita de los descubrimientos científicos y tecnológicos.

La vida individual replantea lo público y lo privado; las exigencias de autonomía y el regreso a sí mismo muestran ámbitos para pensar los límites y las fuerzas que se entrecruzan en lo cultural, lo social y lo político en la estructuración de las subjetividades en las que la libertad se torna en una dimensión que siente. Más que un individualismo cerrado y abstracto nos percatamos de caminos para redescubrir la convivencia, la democracia como diálogo entre distintos, la condición para los intercambios en las diferencias, la comunión de soledades. Es un replanteamiento para regular y contener las violencias y crueldades que emanan de una época titánica y prometeica, de crecimientos desmesurados e ilimitados. Desde allí, sin triunfalismos, buscamos nuevas sensibilidades mediante una cercanía con

las imágenes de lo originario y de lo presente muy cercanas a la educación estética del alma.

La vida cotidiana recibe el impacto de los cambios científicos y tecnológicos, cuya naturaleza redirecciona la producción industrial, actúa en los modos de percepción, de aprehensión de las realidades y en la manera de vivir lo físico, lo biológico y lo antropológico. Estas dinámicas se estructuran en el desarrollo de la microelectrónica, la cual se integra en un nuevo paradigma tecnoproductivo con la informática, las telecomunicaciones y la biotecnología, abriendo posibilidades insospechadas que amplían los límites de lo incierto: a mayor saber, mayores dudas; la claridad baila en atardeceres con la oscuridad; saber e ignorancia se abrazan en una danza de unicidades que recuerdan el hermetismo alquímico por sus misterios.

En relación al tiempo en la cotidianidad, éste ha sido concebido como una temporalidad homogénea y lineal que tiende a unificarse, funcionalizarse y cuantificarse. En esa homogeneidad se insertan las separaciones, las rupturas y las síntesis. Las nuevas disrupciones, los cambios científicos y tecnológicos, muestran que las grandes totalizaciones y, por consiguiente, las homogeneidades, pierden su legitimidad y comienzan a aparecer los tiempos múltiples y diversos, policromáticos, una constelación de paradigmas que incorpora lo plural, lo diverso e indeterminado, es decir, lo temporal corre en el caos, las alteraciones y lo azaroso.

En cuanto al espacio, el mundo de la modernidad se «estructuró sobre una construcción espacial de carácter público surgida de un acuerdo consensual que integraba valores, luchas y esperanzas» (Garavito: 1990:51). Las actuales circunstancias, según este autor, dan lugar a los espacios publicitarios, a lo hiperreal, a la molecularización, a la diversidad y a la multiplicidad de los espacios, creando nuevas relaciones y estilos de conquista donde lo puntual, lo local y lo específico comienzan a tejer nuevos reacomodos.

La realidad, como representación unitaria a partir del pensar cartesiano, se fractura dando lugar a elaboraciones de lo «real» como dinámicas localizadas y fragmentarias. Las nociones de universalidad se trastocan y emergen los juegos del lenguaje, los intercambios simulados y los diseños y teorías de lo específico y singular.

La historia del presente, del aquí y ahora, define nuevos sentidos y sensibilidades; la eficacia simbólica de las grandes totalizaciones se desvanece y la vida de todos los días, la de los sueños, el trabajo, la recreación, la vecindad, los encuentros, la enseñanza, la pareja y el amor;

las astucias del saber, el poder y la razón, se leen desde una cotidianidad que se va haciendo desde las escalas mundiales replanteadas en lo local y particular.

La vida cotidiana hoy, sus tendencias y rasgos, se pueden sintetizar de la manera siguiente:

- La cotinianidad implica simultáneamente las nociones de lo precario y lo provisorio: «La materia de lo cotidiano se hace más aleatoria, menos previsible y menos planificable» (Hopenhayn, M.: 1990:6).
- Las dimensiones de lo reiterativo pierden cada día más fuerza; los esquemas y modelos de base con los que construimos las diversas formas de saber se tornan relativos e incluyen la incertidumbre y el riesgo permanente.
- La incorporación de la velocidad es un componente esencial para crear, superar los umbrales de la sobrevivencia y ampliar los límites mediante sistemas abiertos de conocimiento, relacionados de manera activa y diversificada con entornos cotidianos impactados por los efectos científicos y la creciente artificialidad y tecnologización de la vida diaria. La velocidad y el cambio, por oposición a lo reiterativo, se pueden condensar en el siguiente párrafo, donde se cruzan lo efímero y el cambio, las seducciones del presente y el futuro correteando en los bordes de la incertidumbre:

*«El 40% de los productos que usamos desaparecerán del mercado antes de cinco años, mientras que el 50% de los que se venderán en los próximos diez años todavía no se han inventado» (Ávalos, I.: 1993:3).*

- Las vivencias que nos muestran lo precario y lo provisorio permiten la emergencia de nuevas nociones de tiempo, el aquí y el ahora. El presente es la expresión de una vida a corto plazo y hacia lo inmediato, y revierte en aceleraciones que polarizan con el «tempo» interior, la creación de imágenes que nos muestran la diversidad y la pluralidad, que nos preguntan por lo interior, por lo que se siente y por el cuerpo. Desde la poesía, Rafael Cadenas y Octavio Paz nos dan una posibilidad de acercarnos al presente, de sentirlo y de encontrar otra posibilidad para vivenciarlo. Lo poético resulta un hermoso camino para llegar a sus cercanías sin violentar sus encantos. Para el primero:

*«Tal vez no haya ninguno, tal vez cuando se prescinde de la idea de camino, de distancia a recorrer, y recobra su intensidad el presente, puede sentirse la cercanía del misterio» (Cadenas, R.: 1994:19).*

Y, el segundo, nos revela la relación presente/presencialidad cuando nos presenta lo siguiente:

*«Pero los poetas saben algo: el presente es el manantial de las presencias»* (Paz, O.: 1992:122).

- Lo particular, lo específico, el detalle y las microcoyunturas, se tornan relevantes y se expresan en la manera como se abordan las relaciones con lo público, con la participación, con las relaciones de poder y autoridad, con los enfoques y las teorías construidas y legitimadas desde sus especificidades. Los saberes y conocimientos conforman múltiples «collages» no regulados por totalizaciones y lógicas del sentido dominadas por lo homogéneo.
- Una menor repetición de hábitos, destrezas y competencias, y una mayor reestructuración en las maneras de pensar y sentir que tiende a una revalorización de la autonomía.

*«En síntesis, lo cotidiano viene marcado con los signos de una menor continuidad, una mayor velocidad, un cortoplacismo exagerado y una cierta complacencia minimalista»* (Hopenhayn, M.: 1990:6).

## 2. Entre modernidad y postmodernidad

Cuando la vida se hace extremadamente difícil, como la actual, tan llena de inseguridades, precariedades, juegos simultáneos, incertidumbres, violencias, paradojas, caos, reequilibrios, una ética forjada desde nosotros mismos nos coloca en la posición de reflexionar desde la complejidad, la turbulencia y la apertura. Los signos de la época tienen el sabor de la mixtura, y una serpiente de paradojas nos está regalando apreciaciones para entender que los modelos del saber y del conocimiento, como hechuras del toque de libertad, están regulados por acuerdos precarios y transitorios, por la aparición del OTRO como legítimamente diferente. De ahí el reconocimiento de lo homogéneo como fuente nutriente de las lógicas que, al no aceptar la diversidad, propician los climas para los microfascismos.

La discusión sobre la modernidad y la postmodernidad significa, para nosotros, una fiesta del pensamiento y la reflexión porque se han abierto compuertas y, particularmente, porque se han repensado las teorías y se ha mirado desde múltiples horizontes. A pesar del duelo con las grandes utopías y la separación de los triunfalismos, esta discusión, paradójicamente, ha traído una revitalización de las comunidades donde se produce y genera saber.

La razón, la gran obra de Occidente, ha sido puesta en cuestión; ella ha permitido que las preguntas de las filosofías, de las ciencias y de las religiones se repiensen. Pareciera una incursión plural de los dioses paganos, una eclosión politeísta en el pensamiento cuando se derrumban los grandes relatos y emergen paradigmas cuyo mestizaje epistemológico muestra los límites que nos contienen; las fronteras se reestructuran, las fecundaciones pueden colocarnos ante un pensamiento que ya no se baña en los cultos prometeicos y oscila entre claridad y sombras, entre saber e ignorancia, lo que se va haciendo sencillo cuando bordea las complejidades.

Octavio Paz (1991), desde el encanto de su mundo poético y el ensayo polémico, nos pinta en su bello discurso de recepción del Premio Nobel los rasgos del espíritu de la época:

- El progreso continuo, ascendente y sin límites, sostenido sobre una idea de tiempo como temporalidad lineal ascendente y progresiva, pierde los sostenes y orienta la reflexión hacia los cimientos de Occidente como civilización.
- La idea de progreso necesario que dio consistencia al surgimiento de ideas para pensar el desarrollo y el poder de la razón, convertido en posibilidad para controlar y dominar ilimitadamente los procesos naturales y sociales. Esta idea, al igual que las de orden, regularidad y coherencia como supuestos de base, se trastocan por la aparición de las nociones de crisis, catástrofe, accidente, es decir, el otro borde que permanecía en la sombra del pensamiento.
- La colectividad humana, entendida como sujeto histórico, también pierde sus certidumbres. Las crisis del ambiente y las racionalidades que sostienen las ideas de desarrollo pierden fuerzas cuando los efectos de la producción científica y tecnológica, en la cotidianidad, desvelan sus lados ocultos en la crueldad y la destrucción.

Estaríamos hablando de la declinación de los sistemas de pensamiento, entendidos como ideologías metahistóricas, en lo que Paz define (1991) como aquellas configuraciones dotadas de sentido, fin y direccionalidad histórica. Y, también, de lo que Lyotard (1989) conceptúa como metarrelatos, es decir, como las grandes discursividades (progreso, etc.). Es el fin de las soluciones globales y totalizadoras cuando estas se tornan fábulas.

Para caracterizar la **modernidad** hemos tomado los aportes de Mardones (s/f), que perfilan sus rasgos más significativos:

- Desarrolla procesos de carácter racionalizador que van produciendo un tipo humano cuyos movimientos afectivos y cognitivos se dirigen al dominio del mundo, a través de un pensamiento cada vez más formalizado, de acciones de tipo funcional y cuantitativo, de conductas austeras reguladas por la disciplina, la autonomización de las motivaciones de orden moral, y donde la cotidianidad se vive en las instituciones económicas con un creciente peso en la burocracia estatal.
- Lo económico regula las relaciones sociales.
- Emerge una visión del mundo descentrada; se desencanta la sacralidad y se pluralizan las visiones.
- La razón pierde su unicidad, se expresan varias dimensiones y esferas (la ciencia, la moral, el arte), las cuales se autonomizan, y se evidencian los obstáculos y barreras para propiciar interacciones e integración.
- La racionalidad científico-técnica tiende a convertirse en dominante y colonizadora de las demás esferas de la vida, fundamentalmente en sus niveles racionales.
- La construcción discursiva, su despliegue cultural, se estructuran a partir de conceptos de base tales como el progreso, el desarrollo, la emancipación, la libertad constitutivos de la razón ilustrada.

Hopenhayn dibuja (1988) los nudos que configuran el debate en torno a la postmodernidad de la manera siguiente:

- Revolución de los paradigmas en las ciencias exactas.
- Los cambios tecnológicos modifican, en su aceleración, los espacios y tiempos, diversifican los procesos y productos y generan redes disímiles de intercambio. Todo ello impide pensar la organización social como totalidad homogénea, ampliada, haciéndola cada vez más flexible, compleja, móvil, recorrida por la incertidumbre, los riesgos, la precariedad y la simultaneidad de tiempos, espacios y relaciones.
- La informática produce una eclosión de lenguajes y signos que devoran los intentos de una racionalidad única.
- La pérdida de centralidad del sujeto genera una complejidad estructural y una fragmentación cultural que dificultan las integraciones genéricas y los proyectos globalizadores.
- El saber se convierte en un insumo estratégico en los nuevos procesos de producción, que tiende a despersonalizarse. Las nociones de sujetos portadores de saber y de sintetizadores culturales pierden fuerza y legitimidad.

- El éxtasis comunicacional que nace del encuentro de la informática y de las telecomunicaciones reestructura los modos de pensamiento, de sentir y de relacionarse.

Los acontecimientos se juegan en las opciones puntuales, locales, específicas, el presente, que se engarza con la simultaneidad y se conjuga con la pluralidad interior de un yo que se desvanece como ilusión gramatical (que diría Nietzsche). Se polarizan las opciones entre el cinismo del «todo vale» y una inocencia generadora de preguntas madre de relaciones posibles (Calvo, C.: 1994). Estamos ante los umbrales de las diversidades, los microproyectos, el individualismo estético sin la regulación de las trascendencias, en un continuo y aplanado aquí y ahora. De ahí la sospecha y el presagio de la silenciosa incursión de una gran ansiedad cultural, que se teje polarizando un monoteísmo intolerante de la razón y la sabiduría contenida de la complejidad de los múltiples sincretismos... siempre estarán los Otros y lo Otro-interior como límites y la muerte como presencia abierta a un campo plural de reflexión.

Estos tiempos, que han sido caracterizados como el fin de la historia -Fukuyama: expresión del poder publicitario-, simbolizan el resurgimiento de propuestas económicas y sociales que se ensamblan en lo que ya por comodidad llamamos neoliberalismo. Tales elaboraciones sostienen que estamos en un momento de disolución de las ideologías, la reconciliación transparente de la humanidad en el despliegue del mercado y el desvanecimiento del Estado. Otros sueñan aún con las utopías generadas por la modernidad en el igualitarismo, y, también los pragmatismos que ondulan en el cinismo y la muerte de la ética emergen en el todo vale, en las desmesuras y en la ausencia de límites en un mundo desacralizado y desencantado.

Las formas de pensamiento que han acompañado a la modernidad y los procesos de modernización de nuestros países han tenido una historia heterogénea y compleja a partir de los sectores que las han expresado como fuerzas sociales, culturales y políticas. Estas manifestaciones se pueden ubicar en incontables modos de existencia, en gestos culturales y estilos de vida disímiles, desde los milenarismos mesiánicos hasta las diversas posturas secularizadoras de la modernización. Somos un «collage» cultural en una heterogeneidad de modos de vida.

### 3. **La educación: en los umbrales de una nueva reformulación**

Como en un ciclo recurrente, la educación vuelve a ser objeto de discusión y debate en el mundo. Las nuevas realidades están signadas por

cambios en la naturaleza de la producción del saber y del conocimiento; por sus implicaciones con el mundo del trabajo y su despliegue en la vida cotidiana; por los medios masivos que van produciendo espacios inéditos de socialización; por su parte, la informática introduce nuevos códigos e imágenes que tocan desde lo espacial hasta las vivencias de tiempo, y, por supuesto, las relaciones entre los seres humanos, y, entre ellas, las diversas formas de lenguaje y de estar en la vida. Todo esto hace sospechar que estamos ante una época llena de presagios, de misterios y de nuevas aperturas.

Saber y conocimiento pasan a ser actores en un escenario que revela sus interioridades. Las fantasías e imaginarios que navegan en su turbulencia llevan a pensar en ellos, en este mar de simulaciones, como en las fuentes creadoras de la riqueza, es decir, como en ese parto de los misterios, de las soledades, del inquirir y escrutar; como esa fuerza que replantea lo racional y lo corporal; ese engendro de las paradojas que hoy se juega como razón ha revelado, en su instrumentalización y operacionalización, los efectos del poder y del dominio; su generación y acumulación es movimiento para los aparatos productivos, para hacer riqueza.

Los sistemas de enseñanza reciben el impacto de estas realidades. La naturaleza de sus funciones que los ligan con el saber y el conocimiento, la socialización y distribución de modos de pensamiento, hacen que su andadura y, particularmente sus resultados, sean leídos desde estos ámbitos y comiencen a replantearse sus finalidades, conjugando en este caso tres escenarios: la ciudadanía democrática, el mundo del trabajo y los saberes competitivos.

En la lectura de los diagnósticos (locales y puntuales), podemos leer cómo en la vida cotidiana de la escuela las relaciones pedagógicas se ven sometidas al letargo en espacios fragmentados, empobrecidos y desvitalizados, con recursos escasos que fracturan los puentes para intercambios activos y diversificados con entornos cada vez más complejos. Las mediaciones con los saberes y los conocimientos requieren una mayor autonomía individual y una mayor decisión social.

Los procesos educativos, leídos desde la incertidumbre, la sincronicidad, el cambio, la simultaneidad, la indeterminación, la complejidad y la levedad, muestran con toda crudeza sus límites. Es allí donde se descubren como sistemas altamente formalizados, dominados por una terrible red burocrática que los hace endurecidos, lentos, pesados, contraproductivos -diría Illich-, monstruosamente irreflexivos y paranoicos. Las posibilidades de fuerzas y energías, de renovación y reequilibrio, se

encuentran con esta tupida red infinitesimal de juegos que imposibilitan la flexibilidad, la sensibilidad estética y ética, la discusión, y cuyas formas visibles se pueden leer en la distribución espacial y en la racionalidad desértica que recorre las edificaciones escolares. En Venezuela puede usted visitar el Ministerio de Educación en Caracas, para no hablar de las zonas educativas en las regiones.

El peso de todo este andamiaje se manifiesta en los espacios y tiempos vitales concretados en el aula. Los maestros han sido sometidos a un modo de pensar la educación y la pedagogía, que les obstaculiza aprehender el sentido y la naturaleza de la profesión docente. Su quehacer ha sido reducido al de meros ejecutores de programas de instrucción. La singularidad, la **autonomía** que nace de un ejercicio profesional en los límites de un saber y una disciplina, se desdibujan en el día a día, y esta situación crea una pérdida de posibilidades para alcanzar sinérgicamente los propósitos formativos.

Los niños y jóvenes tienen que soportar el peso de este vacío cultural. Maestros serializados, programas homogéneos que menguan las posibilidades expansivas del ser humano, obligados a transitar por una especie de ortopedia siniestra del pensamiento, masificados y reducidos a mínimas herramientas cognitivas. La fiesta del pensamiento que ilusiona desde el paradójico desencanto del debate postmoderno contrasta con los ritmos de la escuela-escolarización, que no puede ser permeable a la incertidumbre, la sinergia, la causalidad circular y la acausalidad sincrónica de los tiempos; donde la mirada de la onda-partícula de la física cuántica y el despertar de los cuerpos nos aproxima a una nueva manera de ver, de leer y de sentir en el mundo.

Es la paradoja de los saberes y de su forma de ser enseñados, cuando el diseño industrial y la informática permiten campos de posibilidades para la realización de los sueños pedagógicos (Echeverri, J.: 1993). El endurecimiento del pensamiento y sus formas institucionales obstaculizan la flexibilidad para abrir cauces donde circule un pensamiento abierto, plural y de redes.

#### 4. El discurso de la calidad de la educación

Las tendencias mundiales (CEPAL/UNESCO) muestran los rasgos relevantes de la llamada crisis de los sistemas educativos, sistematizados de la manera siguiente por Ricardo Hevia (1992):

- Desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y de la sociedad.
- Carácter centralizado y burocrático de su administración.
- Los procesos educativos se centran en la enseñanza, pero no en el aprendizaje.

Ello se concreta en el carácter ineficiente del sistema, cuyos síntomas visibles se leen en los escasos logros en relación con las inversiones, la ausencia de aprendizajes relevantes para la vida (léase sistema productivo, cultural, social e individual), y la inequidad en la distribución de servicios y saberes escolares.

Este cuadro simplificado de la crisis muestra también que afecte las finalidades y propósitos de la educación, al repensar las relaciones con el mundo incierto, complejo, globalizado y local donde la producción de saberes y conocimientos es fuente creadora de riquezas y redefine la idea de una nueva ciudadanía democrática.

Esto significa impulsar políticas y reformas sustentadas en los aportes de los «paradigmas tecnoproductivos», que comienzan a sostener que el conocimiento se transforma en una fuerza productiva; de ahí que las reformas educativas sean pensadas en tres direcciones (Hevia, R.: 1992):

- Políticas de consenso para grandes acuerdos nacionales que relacionan la innovación, la capacitación y el progreso tecnológico mediante la cooperación entre empresarios, gobierno y docentes.
- Estratégicos, a través de cambios en la gestión escolar, impulsando políticas de descentralización.
- En lo pedagógico, satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como el acceso y procesamiento de información, el pensamiento sistémico, la experimentación y el trabajo en equipo, es decir, saberes competitivos que se construyen desde la producción tecnológica: «...Los resultados que constituyen exigencias para el desempeño del ciudadano tienden a converger con los resultados considerados como exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo» (Tedesco, J.C.: 1992: 4).

La crisis de la educación y de la enseñanza se encuentra cercana al desastre (Aguerrondo, I. 1993). La casi «imposibilidad» de relacionar y establecer contrastes entre objetivos y resultados, plantea los límites de los estudios sobre la eficiencia y eficacia de los llamados sistemas escolares. Las preguntas que se encuentran en las reuniones de Jomtien y Quito replantean los múltiples discursos en torno a **cómo dar mejor educación a toda la población; cómo dar mejor educación y cómo**

**hacerlo para todos.** De ese dilema surge un escenario conceptual que tiene como eje unificador el concepto de calidad de la educación. Desde la polisemia de ese concepto aparece una reflexión en América Latina que surte las políticas y reformas educativas y que tiene como centros propulsores a organismos internacionales (CEPAL-UNESCO, BANCO MUNDIAL, etc.) y a los acuerdos entre los ministerios de educación.

El discurso de la calidad resulta paradójico. Su amplísima ambigüedad ha permitido una proliferación de interpretaciones, y, por consiguiente, ha colocado la reflexión en el lugar de mirar la educación y la enseñanza desde múltiples horizontes que revelan la naturaleza de su complejidad. Sus misterios parecen tener la astucia, la inteligencia y la riqueza de conexiones del dios Hermes para burlar los intentos de apresarlas y constreñirlas, mediante paradigmas cuyas fantasías, tocadas por la sobrevaloración conceptual e instrumental, descuidan el bosque de insinuaciones que aparecen cuando se las lee con la lupa de la simplicidad. Ello hace recordar a la tecnología educativa de base conductista y, tal vez, al imaginario que gira en las maneras de acercarse a los diferentes constructivismos.

La crisis de la escuela ha permitido una reflexión que se mueve en diversos ámbitos; la calidad se ha transformado en un puente para acceder a una selva conceptual cuyos mapas desnudan caminos aproximativos inciertos. Pero es esa incertidumbre la que propicia el descubrimiento de la vulnerabilidad y debilidad de las políticas y las reformas. Tal vez la dureza de los instrumentos y estrategias utilizados, al encontrarse con los límites de sus posibilidades, produce la proliferación de vías para un intercambio que nos puede conducir a las cercanías de las aguas que, al ser tan turbias en una corriente de paradojas, se tornan claras y ofrecen ciertos asideros.

En esta dirección, nos encontramos con el trabajo del profesor Eugenio Rodríguez (1994), quien nos ofrece una carta de navegación para situar las categorías interpretativas sobre la calidad de la educación, las cuales se convierten en ámbitos de reflexión, discusión e interpretación; éstas se pueden resumir de la manera siguiente:

#### *A. La calidad en la expansión de la cobertura*

Esta categoría permite situar una discusión que se ha venido dando en América Latina sobre las relaciones entre expansión de la cobertura escolar y sus resultados. Estos parecen revelar una tendencia decreciente en torno a la eficiencia y eficacia de los sistemas de enseñanza, particularmente en sus resultados escolares, en las dificultades para la apropiación de códigos culturales básicos y en la ausencia de calidad de los

aprendizajes. Se sostiene que la legitimación política no se cruzó en este horizonte conceptual con la debida ubicación de prioridades, porque lo que se buscó fue la participación social, cuyas implicaciones educativas dieron origen a los postulados de la igualdad de oportunidades, como acceso libre a la escuela, pero sin la debida reflexión y acción sobre los contenidos.

El autor, con fineza interpretativa, ubica en Phillippe Combs la naturaleza que da origen a esta categoría:

«...los países de todas partes adaptaron sus sistemas de educación, hicieron la expansión, pero no se hicieron muchas preguntas al respecto» (texto en cursiva, Combs, citado por Rodríguez, E., 1994, 49).

Desde la economía se habló de inversión, y la calidad se sustenta en las variables de entrada tales como la inversión presupuestaria y el aumento del PGB, y se incorporan las dimensiones edificación, dotación de libros, capacitación de maestros, proporcionalidad de alumnos, matrícula, etc. Primera conclusión: hay un distanciamiento entre calidad y expansión del sistema escolar.

Las relaciones entre calidad y expansión expresan las tensiones y polarizaciones aún no resueltas en las discusiones sobre políticas educativas. Se oscila entre los extremos y se reactualiza la pregunta problematizadora: **¿Cómo dar educación de calidad a todos?**

109

### *B. Calidad y eficacia del sistema*

Los análisis y tomas de decisión construidos sobre las relaciones entre calidad y eficacia del sistema se centran en los **resultados y logros** alcanzados por el sistema escolar. Para Rodríguez, esta orientación se encuentra cerca del paradigma de gestión entendido como rendir cuentas sobre el éxito de la misma, a través del modelo *accountability*.

Se parte del reconocimiento de las tendencias a la flexibilización y eficacia de los sistemas educacionales conjugados con las exigencias en los resultados, que constituyen instrumentos para medir la calidad, lo cual se puede lograr cuando se identifican unidades pequeñas (por ejemplo: escuelas/grados) en función de logros.

### *C. Calidad y gestión pedagógica*

En este enfoque de análisis del sistema escolar se privilegian como variables centrales: **Profesor/alumno y proceso educativo** y se insertan en el aula como eje central de la educación. Se toman en cuenta los

participantes, los alumnos, las condiciones de desempeño del docente, la interacción profesor-alumnos, el currículum concreto en las escuelas, lo cual permite acercarse a la calidad desde las especificidades cotidianas donde se despliega la educación.

#### *D. Calidad y gestión administrativa*

Esta tendencia se asocia a los procesos de descentralización, entendidos como transferencia de decisiones de los poderes centrales a los locales (léase de los estados y de los municipios) en los procesos de transformación del Estado. La localización de las decisiones democráticas exige para la educación mayor pertinencia y el mejoramiento de la calidad, en la necesidad de integrar las dimensiones políticas y administrativas.

La política se refiere a la participación directa de los usuarios que alimentan expectativas de calidad directamente respecto de los centros escolares, así como en las relaciones educación, sociedad y opinión pública.

En lo pedagógico, se piensa como pertinencia educativa de la calidad las respuestas eficientes en lo cultural y lo administrativo a las necesidades educativas de la población: mejoramiento de logros en los alumnos, currículos significativos y estilos de desarrollo educativo.

Esas categorías, entendidas como tendencias de interpretación, configuran el discurso de la calidad, que se estructura como un cruce de orientaciones que tienen como elemento unificador las exigencias de la **competitividad productiva**, la globalización económica y el mercado como regulador de las relaciones. De ahí las orientaciones de la CEPAL/UNESCO, 1992, que se pueden condensar de la manera siguiente: la competitividad como objetivo, el desempeño como lineamiento de política y la descentralización en el esquema de lo institucional.

La educación es repensada, desde este universo, como formación y capacitación para la convivencia y para la distribución equitativa de conocimientos y uso de nuevas tecnologías, mediante sincronías con los diversos sistemas sociales (pertinencia), para potenciar el capital humano como fuente productora de riqueza. De ahí la incursión en la reflexión educativa de conceptos como los de productividad, competitividad, calidad, etc., nacidos de las necesidades del mundo de la producción, de la empresa y de la gerencia.

En Venezuela, en enero de 1995, el Ministerio de Educación presentó al país el **Plan de Acción** para superar la crisis educativa. La política

ministerial recogió en su matriz las coordenadas del discurso de la calidad de la educación, repensada como la capacidad “de proporcionar las experiencias de aprendizaje que contribuyan a que cada persona sea un ciudadano apto y ganado para la participación activa y lúcida en la esfera política de su sociedad. Y, para que pueda incorporarse al campo laboral como un verdadero productor revestido con los atributos que la competitividad del mundo contemporáneo y futuro exige” (M.E., Plan de Acción, 1995, 4).

Los fines de la educación son entendidos en cuatro dimensiones:

- a.- El desarrollo de la personalidad de los ciudadanos para la participación y la convivencia en una sociedad pluralista.
- b.- La distribución equitativa de conocimientos, el dominio de los códigos en los que circula la información, la formación en valores y principios éticos, y habilidades para el desempeño en diferentes ámbitos de la sociedad.
- c.- Formar a las personas para que puedan insertarse en el mundo de la producción, transformado por la revolución tecnológica que cambia las formas de organización del trabajo.
- d.- El desarrollo de capacidades para la actualización constante, para organizar la información y la anticipación del futuro en una cultura del cambio.

En los objetivos, las políticas y las líneas de acción para alcanzar una **educación de calidad**; los ejes estructuradores del discurso se pueden leer con mayor precisión de la manera siguiente:

El primer objetivo se refiere a la elevación de la calidad del servicio, que horizontalmente se relaciona, como política, con la **transformación de las prácticas pedagógicas**, tomando como líneas de acción estratégicas la dignificación del docente, la promoción de proyectos pedagógicos de plantel y la rehabilitación de la infraestructura de los planteles.

El segundo objetivo se refiere al mejoramiento de la **eficiencia** de la gestión educativa, el cual se relaciona, como política, con la generación de cambios institucionales para modernizar y fortalecer el sector educativo. En tal sentido, las líneas estratégicas de acción serían: la delegación y transferencia de competencias a los estados y municipios, y la reestructuración del nivel central ubicando sus funciones esenciales.

El tercer objetivo plantea salvaguardar la **equidad** con los sectores mayoritarios que acceden a la educación y, como política, se orienta a corregir los desequilibrios sociales que se expresan en el sistema escolar

debido a factores exógenos y endógenos. Las líneas estratégicas para la acción se dirigen a apoyar a los estudiantes de menores recursos y a la promoción de ritmos de crecimiento de los niveles y modalidades del sistema, relacionando justicia social y crecimiento económico.

## 5. Recuperar el pensamiento pedagógico

La configuración de un discurso sobre la calidad de la educación tiene la virtud de abrir ventanas en este territorio para mirar su naturaleza compleja. Las políticas apuntan hacia los escenarios descritos anteriormente, pero estas realidades no pueden ser aprehendidas y controladas tan fácilmente. La atomización y la desarticulación de las perspectivas y los análisis semejan el cruce de ríos crecidos. Hay una proliferación de investigaciones desde diversas disciplinas (léase administración, sociología, psicología, etc.), las cuales parecen moverse en un terreno sin límites, evidenciándose una dificultad para poder comprender los sistemas de enseñanza, los procesos de formación, y para entendernos a la hora de compartir reflexiones. Una verdadera torre de babel impide los encuentros, la posibilidad de trabajar en una comunidad del saber en un campo intelectual compartido y delineado.

En estas circunstancias, desde nuestra experiencia como educadores, en la angustia y el agobio, en los bordes brumosos del mapa y el territorio, en la creciente tendencia a la desorganización del pensamiento cual vaciado en moldes instrumentales, dirigimos la mirada hacia nuestra propia creación, la pedagógica, y sentimos desde la contención y estrechez la hermosa complejidad que nos circunda en estas búsquedas. Tal como Rafael Flores lo apunta: «La pedagogía no es sólo otra disciplina sobre el hombre paralela a las demás, sino que es también una especie de super-saber social que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por aquellas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico cultural determinado». (Flores, R. 1993:40).

En la creación de un espacio cuya diferenciación y autonomía nos va a permitir hacer del saber pedagógico (Zuluaga, 1993; Echeverri, 1993; Martínez, 1996) y de la pedagogía un campo y una comunidad intelectual, para formular teorías y navegar en el misterio, la incertidumbre y el riesgo, para volver a preguntarnos por la enseñanza y la formación. Un espacio para recuperar un saber que tiene múltiples recorridos, especie de encuentro de caminos en cuya multiplicidad se encuentran los frutos conceptuales como el niño, el maestro, la escuela, pero también, como elementos diferenciadores, la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la educación.

Igualmente, podemos entenderla como un punto de intersección de los saberes como el cine, la literatura, los medios de comunicación y la informática, y un privilegiado lugar para hablar con la ética y la estética. Pero, sin duda, lo que planteamos es la recuperación de un campo complejo del saber que ha venido existiendo en los bordes, en los límites, como extranjero en su propio territorio:

Compartimos desde esta reflexión el programa y la aventura intelectual de Jesús Alberto Echeverri en relación a la pedagogía:

*«Mi tesis trata de demostrar la conveniencia de que en ella se muevan coherentemente múltiples paradigmas donadores de lógicas heterogéneas que no ahuman su constitución como campo autónomo de varios sentidos: histórico, hermenéutico, epistemológico, experimental y comunicativo. No se puede negar la existencia de una historia de la pedagogía como tal, de unos conceptos propios de la tradición pedagógica, de unos campos de experimentación delimitados y de unas formas de interacción profesor-alumno específicamente pedagógicas; aunque rehusen filiarse dentro de un edificio teórico»* (Echeverri, J. 1993: 84).

En síntesis, podemos sostener que el discurso de la calidad, en sus paradojas, ha permitido una mayor reflexión sobre la educación y la enseñanza, pero también en sus limitaciones, que arrancan desde las dificultades de la conceptualización, nos está conduciendo a reconocer la importancia de la recuperación del saber pedagógico y, tal vez, desde allí, podamos reconceptualizarla en un diálogo donde proliferan las perspectivas y disciplinas.

## Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés: *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. En «La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo», No. 116. III. 1993.
- ÁVALOS, Ignacio: *Más materia gris que prima*. «El Diario de Caracas». 01-03-93,
- CADENAS, Rafael: *Aportes sobre San Juan de la Cruz y la mística*. Fondo editorial Orlando Araujo. Caracas, 1995.
- CALVO, Carlos: *Del mapa escolar al territorio educativo*. En «Revista Pedagógica». No. 34. Abril-junio. Escuela de Educación. UCV. Caracas, 1993.
- CEPAL-UNESCO: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad*. Santiago, Chile. 1992.

- ECHEVERRI, Jesús: *El lugar de la Pedagogía en las Ciencias de la Educación*. En «Objeto y método de la Pedagogía». Dpto. de Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín, 1993.
- FLORES, Rafael: *El rigor de la Pedagogía*. En «Objeto y método de la Pedagogía». Dpto. de Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín, 1993.
- GARAVITO, Edgar: *De la cultura universal a la cultura diferencial*. En «Educación y Cultura». No. 21. Bogotá, 1990.
- HEVIA, Ricardo: *La educación y el desafío de la modernidad*. En «Tablero». Bogotá. 1992.
- HOPENHAYN, M.: *Un día después de la muerte de la revolución*. En «El ojo del huracán». Agosto-septiembre. 1990.
- *El debate posmoderno y la dimensión cultural del desarrollo*. En «Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada posmoderna». FLACSO. Argentina. 1988.
- LYOTARD, J.: *La condición posmoderna*. Cátedra. 4ª de. Madrid. 1989.
- *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. 2ª de. Barcelona. 1987.
- MARDONES, J.M. (s/f): *Postmodernidad y Cristianismo*. Sal Terrae. Santander, España.
- MARTÍNEZ, A.: *Los retos de la pedagogía en la actualidad*. En «Educar, Enseñar y Aprender». ULA. Venezuela. 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Plan de Acción*. mimeo. Caracas. 1995.
- PAZ, Octavio: *La búsqueda del presente*. En «Colombia: el despertar de la modernidad». Foro Nacional por Colombia. Bogotá. 1991.
- PEÑALVER, L.: *Educación: el desconcierto global*. En: «El Universal». 10 de mayo. Págs. 1-4. 1996.
- RODRÍGUEZ, Eugenio: *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones*. En: «Revista Iberoamericana de Educación». No. 5. Mayo-agosto de 1994.
- ZULUAGA, O.: *La investigación histórica en la Pedagogía*. En «Objeto y método de la Pedagogía». Dpto. de Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín.