

Concertación política

Concertación política y responsabilidad educativa de los profesores: hacia un nuevo pacto educativo sociedad-maestros

Emilio Gautier

Resumen

El artículo describe el proceso de constitución teórico y político del lugar actual de los maestros en el sistema educativo. Se sostiene que hay una desigualdad entre las exigencias y el efecto que éstos tienen en los aprendizajes de los estudiantes y que, por ende, se requiere un nuevo trato más acorde con la argumentación que se ha acumulado en los últimos años en torno a la educabilidad y la reconceptualización del concepto de calidad.

Palabras Clave: profesores - sistema educativo - nuevo trato - educabilidad - calidad.

Summary

The article describes the process of theoretical and political constitution of the current place of teachers in the educational system. It is argued that there is an inequality between the demands and the effect they have on student learning and therefore this needs a new treatment more consistent with the argument that has accumulated in recent years around the educability and reconceptualization of the concept of quality.

Key words: teachers - educational system - new treatment - educability - quality.

Introducción

Argumentamos en este trabajo acerca de la necesidad de redefinir las relaciones y compromisos entre la sociedad y los profesores. El actual esquema de demandas múltiples, ilimitadas y en expansión hacia los profesores, imposibilita su cumplimiento, transformándose en una trampa sin claro destino. Este esquema de relaciones (demandas crecientes e imposibilidad de cumplirlas) se funda en un conjunto de supuestos sociales, creencias y/o teorías articuladas en el contexto de la transición a la democracia, que es necesario revisar, toda vez que leídas como se hace en la actualidad, inducen a este vigente pacto imposible y soslaya una más equitativa distribución de responsabilidades. Se propone una reducción o acotamiento de la demanda hacia los maestros, obteniendo de parte de éstos un compromiso profesional explícito acerca de las nuevas y acotadas responsabilidades.

1. Educación y Desarrollo como contexto de la demanda a los maestros

En los años noventa se abre un nuevo escenario para la educación y la formación de profesores en Chile. A esto convergen distintos y disímiles procesos. Si en los años sesenta la educación alcanzó un significativo sitio en el debate cultural y del desarrollo, desde mediados de los setenta y durante los largos años ochenta se deterioró su valor social, se pauperizaron al límite las condiciones del ejercicio de la profesión docente, declinaron sus discursos teóricos más relevantes (emancipadores, reproducciónistas, tecnología educativa, etc.) y, además, la “cuestión educacional” tuvo una presencia marginal en la constitución de los saberes universitarios, a pesar de lo cual formó parte de las modernizaciones impulsadas por la Dictadura Militar.

El nuevo protagonismo de la educación en los noventa no será el simple reflejo del clima democrático en este ámbito políticamente tan decisivo, sino que coincide con una nueva elaboración teórica respecto del lugar de ésta en el desarrollo, bajo las nuevas condiciones de la sociedad contemporánea.

El Informe “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO 1992) es un documento articulador de estas nuevas elaboraciones. Su argumento principal es un derivado de la propuesta Cepaliana “Transformación Productiva con Equidad” (CEPAL 1990) en la que se sostiene: *“La incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social”*. Así la competitividad es promovida desde el aumento de la productividad que “permite elevar el nivel de vida” en donde *“es el progreso técnico lo que permite la convergencia entre competitividad y sustentabilidad social, y, fundamentalmente, entre crecimiento económico y equidad social”*. Es precisamente, en el punto crítico del desarrollo de la técnica donde interviene la educación entendida como *“la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos*

conocimientos". De esto deriva una estrategia destinada a "contribuir a crear, en el decenio próximo, ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación de progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social" (CEPAL 1990).

Es este discurso el que hegemonizará el debate y operará como fundamento de las reformas educacionales de los noventa en América Latina. Como en épocas de "normalidad" epistémica, expresión debida a Tomás Kuhn, la investigación y el debate durante los años noventa fue eminentemente acumulativo, en donde los desasosiegos cognitivos no lograron plasmarse en un ejercicio crítico consistente.

2. Nuevas perspectivas que no logran permear el utilitarismo dominante

Sólo después de una década irrumpen en el debate otras perspectivas, abriéndose un nuevo espacio. Lo que precipita las fracturas del discurso dominante son los magros resultados al interior del propio modelo sustentado. Esto permitirá dar visibilidad a discursos que ya no se inscriben acumulativamente en el saber educacional hegemónico, no obstante ser enunciados en foros donde participan muchos de los detentores de los discursos cuestionados. Así, el Informe Delors (Delors 1994) y las conferencias mundiales de Educación para Todos en Jomtiem (1990) y Dakar (2000) abren paso a un reposicionamiento de perspectivas menos utilitaristas. Reaparece, con esto, la pregunta por el sentido de la educación, cuestión que, a esas alturas, se consumaba naturalizada.

En esta perspectiva, cabe destacar en América Latina dos hitos. La enunciación de la tesis de Juan Carlos Tedesco (Tedesco 2000) sobre la educabilidad y la nueva conceptualización de calidad propuesta por UNESCO en el año 2007 (UNESCO 2007). La educabilidad consistiría, según Tedesco, en las condiciones base que hacen posible un proceso de educación satisfactorio, condiciones que son resultado de la educación, pero anteriores a ella en tanto constituyen un capital social punto de partida de un proceso de escolarización. De este modo, la educación, no obstante las Reformas, no había producido la competitividad esperada, tampoco la equidad, ni una democracia de mejor calidad, toda vez que se carecía del punto de partida: la educabilidad.

Por otra parte, el concepto de calidad de la educación, en sus inicios, fue una transferencia de los conceptos de calidad prevalecientes en la gestión empresarial (Aguerrondo 2005), de allí su reduccionismo utilitarista (Gautier 2007), que se manifiesta en fórmulas casi exclusivamente eficientistas. La reconceptualización de la calidad de OREALC-Unesco, propuesta a la reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO 2007), la redefine sobre la base de la inclusión de tres atributos adicionales a los clásicos de eficiencia y eficacia, estos son: la equidad, la pertinencia y la significación. Con esto se rompe la impronta exclusivamente gerencial

y utilitarista, abriéndose a una perspectiva de Desarrollo Humano (Gautier 2007).

3. La reforma Educacional Chilena no logra incluir discursos críticos

La Reforma Educacional Chilena resulta de la convergencia de distintos procesos, como el impulso democratizador de la Transición a la Democracia, las reelaboraciones teóricas sobre el nuevo lugar de la educación en el Desarrollo, la influencia de reformas recientes de la misma generación, en particular la española, entre otros. Su impronta principal terminará acercándose al utilitarismo, más por el efecto de sus sistemas de evaluación que por sus propósitos y contenidos. Ejemplo de esto es que la importante presencia de “Objetivos Transversales” de inspiración en las corrientes del Desarrollo Humano terminarán marginalizados al no concurrir explícitamente a los procesos de evaluación de resultados.

No es el lugar de discutir los contenidos de la Reforma, lo que sí cabe destacar es la centralidad que adquirirá en la escena educativa, articulando en torno a ella gran parte de los debates nacionales. El debate prevaleciente es, sin embargo, eminentemente “normalizado”, en torno a la eficacia y eficiencia del modelo, mas no en torno a los supuestos y propósitos del mismo.

Los análisis de la Reforma Educacional Chilena han pasado por distintos diagnósticos respecto de cuál es el factor crítico que imposibilita mejores logros a pesar de los crecientes recursos que se invierten en este sector. Se ha transitado del énfasis en la infraestructura, la gestión, el currículum, las tecnologías y ahora termina confluyendo en los profesores y, particularmente, en sus procesos formativos. De este modo, dada la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, es a ellos a quienes se les imputa la principal responsabilidad por los resultados. En este contexto, los complejos debates en torno a la Educabilidad y la redefinición de Calidad, poco efecto han tenido en la elaboración del discurso educacional en Chile y en los análisis sobre los resultados de la Reforma. Por el contrario, pareciera que los análisis sólo se orientan en una lógica interna sin catalizar la emergencia de discursos críticos respecto de sus fundamentos y su sentido.

4. La educación como solución global, su efecto en los profesores y su contrasentido

Podríamos, sin embargo, quedarnos al interior de los supuestos y sentido de la Reforma Educacional Chilena y señalar que después de 15 años de aplicación se han experimentado importantes cambios curriculares, en la gestión, en recursos educacionales, etc., empero, el discurso oficial no se hace cargo del factor que aparece como más explicativo de esos resultados: el contexto socioeconómico extraescolar. En efecto, no vamos a repetir lo que se ha dicho hasta el cansancio: todas las mediciones manifiestan una alta correlación

entre factores socioeconómicos y resultado de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo entonces atribuir a la educación la responsabilidad superlativa de ser un factor crítico en la redistribución del ingreso, el fin de la pobreza, el combate al narcotráfico y la violencia social, en el desarrollo de una democracia efectiva, en la moralidad pública, para todo lo cual se elaboran estándares que les llegan por distintos canales a los colegios para que de una vez por todas asuman su responsabilidad?, ¿no hay en esto un contrasentido?, ¿cómo desembrollar este contrasentido sin que por ello los profesores dejen de tener un papel de alta responsabilidad pero, esta vez, consistente con sus posibilidades reales de acción?, ¿cómo se ha llegado a esta imputación desmedida de responsabilidad con la anuencia de los propios profesores, que por esta vía adquieren, paradójicamente, alta importancia social pero expuestos al enjuiciamiento público más allá de sus propias capacidades y posibilidades?.

5. Transición a la democracia y educación

La Transición a la Democracia hizo de la educación “un bolsillo de payaso”. Todo aquello que era socialmente importante pero que enfrentarlo podía desestabilizar el proceso político, fue a parar a ella. Y se fue “llenando el bolsillo” de las renuncias de la transición, con la alegría de los propios profesores por la importancia que les iba confiriendo. Así fue como se les imputó la responsabilidad por la desigualdad, cuando no había sido enfrentada por medios propiamente económicos, el combate a la violencia y al vaciamiento de sentido de la vida ante la imposibilidad de detener o compensar la tendencia a la “cultura nihilista”. Podemos seguir en una retahíla de demandas que no son otra cosa que la contracara de las renuncias de la transición. Para cada interpelación a la transición que ésta no aborda en su propio mérito, siempre hay alguna responsabilidad, por pequeña que sea, que se le puede imputar a la educación y a los profesores.

6. Responsabilidad de los profesores: necesidad de un nuevo pacto

Caemos así, ineludiblemente, en el tema de la responsabilidad de los profesores y de sus límites, más allá de todo discurso políticamente correcto o socialmente legítimo. Calibrar con mayor precisión qué responsabilidad le es imputable y cuáles no. Esto requiere un nuevo Pacto Educativo sociedad-maestros. Una redistribución social y política de responsabilidades en el marco de un esfuerzo redistributivo más amplio que, a todas luces, ha de emprender la sociedad. Pareciera que hasta hoy la amenaza de la inestabilidad democrática y de las “reglas del juego económicas” nos sigue penando como un monstruo que nadie quiere despertar. Y en el intertanto seguimos imputando monopólicamente la responsabilidad a los profesores. Se ha llegado a un punto en que los argumentos referidos a las “altas tasas de retorno” de la educación, de cómo ésta contribuye al “capital humano” factor clave de la competitividad de las

economías y como esto se puede alcanzar si seguimos el ejemplo de las “escuelas eficaces”, no logran compensar en tiempos útiles la evidencia incontestable que la educación chilena reproduce y profundiza la actual regresiva distribución de bienes simbólicos y materiales. Por ende, no puede ésta, sin que paralelamente se transformen esas condiciones, asumir la totalidad de la responsabilidad, que consecencialmente se deposita bajo la forma de un enjuiciamiento público en los profesores. Entonces, el necesario nuevo pacto sociedad-maestros consiste en una redistribución de responsabilidades, para que así los maestros tengan un marco de profesionalidad plausible y, esta vez sí, exigible.

Referencias

Aguerrondo (2005). *La Calidad de la Educación: Ejes para su Definición y Evaluación*. OEI.

CEPAL (1990). *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile, marzo de 1990. Publicación de las Naciones Unidas.

CEPAL-UNESCO (2002). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Comisión Económica para América Latina y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Libros de la CEPAL, agosto de 1992. Santiago de Chile.

Delors (1994). *La Educación Encierra un Tesoro*. París, UNESCO.

Gautier (2007). *Educación de Calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREAL-UNESCO*. En: REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 2007, volumen 5, número 3.

OREALC-UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 29 y 30 de marzo, Bs As.

Tedesco (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. México, FCE. UNESCO (2007). *El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*.