
CAPÍTULO 5
MAPEO DE PROLEGÓMENOS DE LA TRADICIÓN
EN LA ESCUELA. ENTRE LA SOBRE-INTELECTUALIZACIÓN
Y EL RESCATE DE LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA
DEWEYANA

Arturo Ballesteros Leiner¹

Que no sabemos lo que nos pasa:

eso es lo que nos pasa.

J. Ortega y Gasset

**INTRODUCCIÓN: DE LA CARTOGRAFÍA Y ALGUNOS
REFERENTES CONCEPTUALES**

Hay tres ideas que deseo desarrollar y que propongo como ejes de reflexión para abordar a la tradición en la escuela y sus tensiones en el contexto reformista y, finalmente, su engarce con la noción deweyana de experiencia. Primero expondré algunas de las características de las tradiciones escolares, enfatizando la agenda de

¹ Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *aballes@hotmail.com*

sobre-intelectualización, en la estructura de los planes y programas de estudio y así intentar ubicar aquellos senderos y rutas que se han arraigado como antieducativas, recordando la expresión de Dewey. En segundo lugar, abordaré lo que he llamado caminos y cruces en el andar docente e intentaré hacer una primera aproximación a una suerte de mapeo de la práctica educativa. Y al final, pretendo ubicar a la experiencia –entendida en el sentido deweyano– como detonador de lo que podríamos llamar, desde coordenadas y escalas distintas, la calidad educativa en el nivel micro como un regreso a lo esencial en la función social de la escuela.

Para el análisis de la tradición y la experiencia en la escuela recorro a la metáfora del mapeo (De Certeau, 2000; Boaventura, 2003; Maduro, 1992; Galli, 2013). Mapeo como herramienta de documentación de la experiencia y como relato que recupera el interés de los sujetos-actores de la experiencia. Cartografiar, mapear es trabajar con coordenadas, con escalas, con representaciones, con espacios, lugares, caminos, rutas, direcciones, sentidos. Es conocer nuevos lugares y reconocer los ya recorridos. Es caminar, andar, visitar, re-visitar.

Mapear es, sin duda, traducir; es interpretar y reinterpretar una realidad, contarla, platicarla, narrarla, describirla, definirla. La cartografía, instrumento vital de la geografía, nos desafía a relatar lo vivenciado, lo visto, lo percibido, haciéndolo legible, comprensible para otros, a la vez que habla de la subjetividad del cartógrafo. Lo que existe y lo que no en su mapa es lo que tiene para comunicarle a otros. Lo que está presente en su relato son aquellos lugares, caminos, cruces que seguramente se constituyeron en destacables, importantes, merecedores de ser contados, explicitados, al menos marcados.

Sabemos que un mapa que refleja exactamente la realidad, deja de ser un mapa. Lo que se representa en un mapa es una descripción reelaborada, esto es, simbólica. Las escalas dan cuenta del grado de detalle o no que se quiere imprimir a determinado mapa. La escala nos revela la esencia de lo que quiere ser mostrado. La escala recorta y amplifica a la vez.

Los mapas comprenden fronteras que dividen y acercan, que son límite y encuentro, afuera y adentro, exclusión-inclusión, diferencia que constituye un nosotros y por ese nosotros, un otros.

Los mapas refieren a la subjetividad de quien los traza, refieren a referencias, a toma de posiciones. Las opciones políticas, la toma de posición son constitutivas de las experiencias. No hay experiencias en la neutralidad, como no hay experiencias objetivas, toda experiencia acontece subjetivamente, no puede ser experiencia lo que no se experimentó. Es por eso que hemos decidido conjuntar nuestras experiencias para intentar construir mapas que den cuenta de lo que acontece en la escuela y sus tradiciones, la escuela y lo tradicional, la escuela frente a las reformas educativas y con ello, el poder relacional del contrapoder, es decir, sus resistencias en las dimensiones temporales, espaciales, culturales, profesionales y políticas y en ese marco introducir como juego de variable estratégica el papel de la experiencia –en el sentido que le da Dewey– para detonar el proceso de educar en la fijación y ruptura de tradiciones.

TRADICIONES ESCOLARES: CURRÍCULUM Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Antecedentes y problemas

Como se sabe, desde el inicio de la década de los años sesenta hasta el principio del presente régimen, se han realizado en México seis reformas educativas generales (en los gobiernos de López Mateos, Echeverría, De la Madrid, Salinas de Gortari, Calderón y ahora el de Peña Nieto), además de una enorme cantidad de otras reformas parciales en planes y programas de estudio, y en todos los niveles de escolaridad. A pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy.

Todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado debidamente la calidad de la educación que se imparte en el sistema

escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos. ¿Qué es lo que sucede? ¿Por qué ninguna de las reformas educativas ha resuelto los problemas que pretendía resolver? ¿Son necesarias continuas reformas al sistema educativo escolar? ¿Cuáles son los errores que se han cometido?

Para efectos prácticos, dirigiré algunas reflexiones generales al ámbito del aprendizaje, sin considerar en este momento variables sociológicas que en nuestro país tienen un peso importante pero que se asocian más con el modelo político y económico y con su necesaria y urgente transformación. Y que, por supuesto, son elementos que tensionan a la escuela y sus actores; tal es el caso de los problemas de violencia, o bien, la insistencia en no reconocer a los maestros como actores necesarios para el impulso de cualquier intento de reforma en la educación, entre muchos otros aspectos.

Si quisiéramos hacer una apretada síntesis de los problemas identificados que dieron origen a la mayoría de las reformas, nos saltarían por lo menos los diez siguientes:

1. La educación escolar es predominantemente verbalista.
2. La educación escolar promueve la memorización mecánica del conocimiento.
3. La educación escolar es autoritaria.
4. La educación escolar está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular.
5. Los contenidos educativos que se promueven en la educación escolar no llegan a ser significativos para los estudiantes.
6. Los planes y programas de estudio de la educación escolar son enciclopédicos, presentan sobresaturación de contenidos.
7. Los contenidos de los programas de las diferentes asignaturas aparecen a los educandos siempre desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos.
8. No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares.

9. Los planes y programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración cognitiva de los educandos en los diferentes grados.
10. Los contenidos de los planes y programas no se adaptan a las diferentes regiones del país (Vázquez, 2007, pp. 11 y ss.).

Estos, entre otros, resaltan ya como datos confirmados por cientos de diagnósticos hechos a la educación y que en buena parte se extiende a todos los niveles educativos. ¿Cómo han enfrentado esto las reformas?

Se han identificado centralmente cuatro rubros de intervención: planes de estudio, programas, materiales e infraestructura, evaluación y cambios en la práctica docente:

a) Sobre los planes de estudio:

- Aumento o disminución de materias o asignaturas.
- Cambio del abordaje por materias a un abordaje por áreas (o viceversa).
- Énfasis en ciertas materias (cada vez más matemáticas y lengua).
- Cambios de planes anuales a semestrales o viceversa (en los niveles medio superior y superior).
- Cambios en el enfoque teórico de las disciplinas.

b) Sobre los programas:

- Aumento o disminución de temas o contenidos.
- Sustitución de ciertos contenidos por otros.
- Desplazamiento del énfasis puesto en los contenidos hacia las competencias, habilidades, hábitos, actitudes y valores.
- Cambio de bibliografía.
- Cambios en los libros de texto.
- Actualización de contenidos (según la moda).
- Inclusión de sugerencias didácticas para el tratamiento de los contenidos.

c) Sobre la infraestructura:

- Sustitución de pupitres individuales por otros de pares (o viceversa).
- Sustitución de pupitres fijos por pupitres móviles (o viceversa).

- Eliminación de plataformas para los profesores.
- Atención a los problemas en los servicios y las aulas.
- Incorporación de algunas tecnologías a las aulas sin considerar el aspecto formativo de la cultura digital para su operación sistemática.

d) Sobre la práctica docente:

- Acentuación de la participación de los estudiantes en clase.
- Impulso al trabajo en equipos de los estudiantes (trabajo por proyectos).
- Impulso a tareas de investigación ente los estudiantes.
- Vinculación de los contenidos con los problemas de la comunidad en que se ubica la escuela.
- Uso de tecnologías, pizarrón digital, enciclomedia o cultura digital (Vázquez, 2007, cap. 1 y pp. 273 y ss.).

Es claro que los subsiguientes diagnósticos de cada una de las reformas indican que no se ha avanzado mucho en la solución de los problemas eje antes enunciados. Ahora bien: ¿no sería útil reflexionar un poco sobre los aspectos que todas esas reformas no han tocado y cómo esos aspectos pueden anular la eficacia de las propuestas pedagógicas indicadas?

Veamos el caso, a manera de ejemplo, que no es el único por supuesto, de la estructura de los planes y programas de estudio.

Senderos y rutas del tradicionalismo. La estructura de los planes y programas de estudio

A pesar de las continuas declaraciones acerca de eliminar la fragmentación del conocimiento, no logramos despojarnos de nuestra concepción disciplinaria de éste, que siempre queda reflejada en los planes de estudio. Ni siquiera en la reforma de los años setenta, que quiso eliminar la división entre disciplinas y propuso una división por áreas, nos salvamos de este problema, ya que la separación entre áreas no fue más que una separación más general, pero sobre

todo, no eliminó la separación más problemática desde el punto de vista pedagógico, que es la separación entre las materias meramente instrumentales (matemáticas y español) y las sustantivas (naturales y sociales).

Pretender enseñar en los primeros ciclos educativos las matemáticas y la lengua, separados de sus aplicaciones en los contenidos sobre la naturaleza y la sociedad, es un serio problema pedagógico. Así pues, al hablar de educación la gente no sólo cree que debe hacerse en conglomerados en forma de edificios escolares y salones de clase, tipo jaulas, sino que cree que debe hacerse por materias o disciplinas separadas y en horarios de casillero.

Por otra parte, la concepción educativa que ha predominado en los planes de estudio es abrumadoramente intelectualista, como si todo el conocimiento y el aprendizaje sólo estuvieran relacionados con el intelecto. Como señalaba Dewey en su teoría del conocimiento, es necesario comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento.

La actividad motora y perceptiva, así como la afectividad están olvidadas o, para no sonar extremos, tienen un papel secundario. Pero habrá que reconocer que en muchos casos sucede de manera diferente en las interacciones entre maestros y alumnos, quienes al final siempre salvan la existencia del sistema escolar. Sin embargo, no se logra comprender la importancia de estas dimensiones para el desarrollo general del ser humano y para el desarrollo del propio intelecto. El extremo ha sido, por citar un ejemplo, de que en la reforma impulsada por el ex presidente Calderón se quisiera impulsar la asignatura de deportes haciendo un libro de texto, es decir, ¿van a estudiar cómo se juega fútbol, pero no van a jugarlo?

Lo que importa, pues, guardar, sobre todo en el espíritu, referente a la introducción en la escuela de las diversas formas de ocupación activa, es que mediante ellas se renueve el espíritu entero de la escuela. Tiene ésta una oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño donde éste aprenda a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprendan

simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible que haya de realizarse en el porvenir. Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria. Este es el hecho fundamental, y de éste mana una fuente de enseñanza continua y ordenada. Bajo el régimen social directo, el niño, después de todo, participa del trabajo, no por participar simplemente, sino en vista del producto. Aun cuando el resultado educativo fuera real, sería, no obstante, incidental y subalterno. Pero en la escuela, las ocupaciones típicas cultivadas están libres de toda aleación económica. La aspiración no es el valor económico del producto, sino el desenvolvimiento del poder y de la inteligencia social... *La unidad de todas las ciencias se encuentra en la geografía.* La significación de la geografía es la de presentar la tierra como el hogar de las ocupaciones del hombre. El mundo, sin las relaciones con la actividad humana, no es un mundo. La industria y la eficacia humana, aparte de sus raíces en la tierra, no es ni siquiera un sentimiento, gracias que sea una palabra (Dewey, 1929, pp. 15-16; las cursivas son mías).

A pesar de que se refiere por todos lados la bandera pedagógica del constructivismo, es evidente que no ha quedado suficientemente claro. Como se sabe, uno de los postulados esenciales del constructivismo es el hecho de que el conocimiento se construye por etapas, la primera de las cuales es precisamente la sensorio-motora, esto es, la base orgánica-corporal donde afianza su cimiento todo el conocimiento intelectualizado y abstracto.

Es fundamental entender que *todo el conocimiento abstracto está montado sobre la base del conocimiento sensoriomotor (corporal, vital)*, y no culmina a los dos años de edad, ni a los seis, como muchos han interpretado, sino que continúa por lo menos hasta que el cuerpo termina su crecimiento (y de hecho, se puede seguir desarrollando por muchos años más), y es esencial para el desarrollo integral del ser humano, e incluso específicamente para el desarrollo intelectual. Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación

consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1929, p. 25).

Otro tanto se puede decir respecto de las *relaciones entre el desarrollo intelectual y el afectivo*. La educación escolar finge en ocasiones, que no existe la dimensión afectiva en los educandos y que ésta no se vincula con el intelecto. Sin abundar más por ahora en esta discusión, simplemente téngase en cuenta que *la motivación para el aprendizaje recibe su impulso, su energía, de la dimensión emocional*. Señalaba Dewey que, cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa– que constituyen ‘los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño’” (Dewey, 1929, p. 30).

Al diseñar los mapas curriculares por disciplinas, la consecuencia en los programas es que se tiende a incluir en éstos los contenidos que son importantes para la disciplina del caso o para los eruditos o expertos en el tema, y no lo que responde a las necesidades, intereses o inclinaciones de los estudiantes, o al nivel de desarrollo en que se encuentra su aparato cognitivo.

Los programas siguen diseñándose por temáticas, a pesar de que quienes los diseñan afirman que están hechos con el criterio de resolución de problemas (en todo caso son problemas desde la perspectiva de la disciplina y no problemas desde la perspectiva vital y significativa para los educandos). Es bien conocida la crítica de Dewey a los tradicionalistas por no relacionar las asignaturas del programa de estudios con los intereses y actividades del niño. Es evidente el problema pedagógico que se genera, ya que se provoca una diferencia entre la forma en que se organizan los conocimientos de las asignaturas y la forma en que se deben impartir (Dewey, 2004).

Otra prueba de que los programas siguen diseñándose según perspectivas disciplinarias está en la saturación de contenidos de que son muestra, se pretende incluir en ellos todo lo que se considera importante para la disciplina (o subdisciplina), o lo que en

cada una de ellas representa los resultados finales de las ciencias respectivas, lo cual siempre rebasa las posibilidades de asimilación cognitiva de los estudiantes. De ahí que la enseñanza escolar tienda a ser enciclopédica, enfocada desde una perspectiva adulta o erudita, en lugar de un enfoque desde la perspectiva de los educandos, teniendo en cuenta el nivel de maduración cognitiva de éstos en cada grado y ciclo y las múltiples experiencias acumuladas. Todo lo cual contraviene precisamente las recomendaciones pedagógicas idóneas para una buena educación, y se contrapone a la esencia de todas las teorías pedagógicas activas y constructivistas, que se presume una y otra vez como las perspectivas asumidas en las reformas.

Los hechos y certezas que entran en la experiencia del niño y los que figuran en los programas estudiados constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño libran batalla (Westbrook, 1993, p. 278).

Mapear la estructura de la práctica educativa: caminos y cruces en el andar docente

La pedagogía de Dewey requiere que los maestros realicen una tarea extremadamente difícil, que es “reincorporar a los temas de estudio en la experiencia”.

Westbrook (1993, p. 285)

Igualmente, a pesar de las continuas declaraciones que insisten en la necesidad de superar el verbalismo, *toda la estructura de las prácticas educativas sigue sosteniéndose sobre la creencia de que la palabra es la única forma, o la forma por antonomasia, en que se puede adquirir*

el conocimiento. Esta creencia es uno de los grandes problemas del sistema educativo escolar en su formato tradicional. En los hechos, se hace creer a los alumnos que *la fuente primaria de todo conocimiento está en la palabra de los profesores o en lo que está escrito en los libros. Subyace la idea de que la experiencia vital nada tiene que ver con la adquisición del conocimiento.* Como si la dimensión corporal, la motricidad, la percepción, las coordinaciones entre estas modalidades, la interacción con los objetos reales, en fin, la actividad vital, no tuvieran ningún papel en la constitución del conocimiento, ni en la formación de hábitos, habilidades, competencias, etc. ¿Bajo este supuesto es que se evaluaron a los alumnos con pruebas como ENLACE? ¿Con este supuesto se evaluará a los docentes? ¿Qué entienden por calidad los nuevos reformistas de la educación? ¿Seguimos anclados en el formato eficientista? No extraña entonces que se generen tantas resistencias con impactos en los distintos niveles del sistema educativo y en los órdenes político y social.

En el fondo, *subyace la creencia (y se transmite por el currículo oculto) de que palabra es sinónimo de conocimiento.* Por lo mismo, hay una total desvalorización de todas las actividades en las que interviene la corporalidad. Las actividades como música, modelado, carpintería, jardinería, mecánica, herrería, teatro, dibujo, atletismo, deportes, etc., se cree que son completamente irrelevantes desde el punto de vista del conocimiento, o bien, que son sólo un complemento de la formación de los estudiantes. Como si nada de esto aportara algo a la formación humana, y como si este tipo de actividades no desempeñara ningún papel en el desarrollo cognitivo e intelectual, o en el desarrollo de la capacidad de abstracción (a la que tanta importancia se le atribuye). Dewey hacía una fuerte crítica al formato tradicionalista en la escuela, incluso calificaba sus efectos como “antieducativos”; dichos efectos generaban (generan) en los alumnos: docilidad, pasividad, receptividad y obediencia, insensibilidad a las ideas, pérdida de motivación hacia el aprendizaje y la cultura, incapacidad para actuar ante situaciones diferentes a las de la escuela, entre muchas otras.

Esa concepción mágica de la palabra, hoy reforzada por los *gadgets* digitales, subyacente a todo el sistema educativo en todos los niveles, empuja a que se siga insistiendo en la memorización mecánica o la mecánica actual del “copio-pego” de los discursos de los docentes, de los libros o de la internet, que para los educandos *carecen casi siempre de significación y de funcionalidad para su vida práctica*; igualmente, puesto que se asume que no hay más fuente del conocimiento que la palabra del profesor o del libro o sus equivalentes digitales, al estudiante no le queda más recurso que asumir el conocimiento como creencia. Esto incluso se ha agudizado con la aparición de sistemas nacionales de evaluación como lo fue ENLACE y en las pruebas que ahora se le podrían aplicar a los docentes a partir de la reforma vigente. Esperemos que se tenga una visión más amplia en lo que se ha denominado como servicio profesional docente.

Así, cuando una de las supuestas pretensiones de la educación escolar es formar a los estudiantes para el pensamiento científico, del que una de sus características esenciales es *la experimentación* (contrastación de hipótesis con los hechos de la realidad), lo que sucede en verdad es que se les conduce a una forma de pensamiento completamente opuesta a ello, ya que en la escuela, tal y como ha funcionado, se induce a los estudiantes a creer en la palabra, porque nunca hay condiciones para que éstos constaten lo dicho –por el profesor o por el libro– con la realidad. Por ello, para Dewey (2004), su concepto de experiencia educativa es inseparable de su concepción de método experimental (o pensamiento reflexivo).

Por tanto, lo que rige en la escuela tradicional no es el pensamiento crítico (que requiere la constatación de lo mentado en el discurso con la realidad), sino el pensamiento dogmático, hay que creer en lo que dice el profesor o el libro, o ahora, en las computadoras en sus versiones de *tablets* o *laptops*; rige la creencia, la fe en la palabra y el principio de autoridad. Si los estudiantes no pueden constatar lo que dice el profesor o el libro –o la televisión o internet– con su referente real, entonces difícilmente lo comprenderán, y si a alguien se le obliga

a aceptar una verdad que no comprende, se le está obligando al mismo tiempo a aceptar las cosas por el principio de autoridad y no por el de comprobación, que es lo que rige en las ciencias.

Para los tradicionalistas –señalaba Dewey– estos conocimientos deben imponerse simplemente al niño de manera gradual, determinada por la lógica del conjunto abstracto de certezas, pero presentado de esta forma, ese material tiene escaso interés para el niño, y además, no le instruye sobre los métodos de investigación experimental por los que la humanidad ha adquirido ese saber. Dewey (2004) pedía a los maestros que integraran la psicología en el programa de estudios, construyendo un entorno en el cual las actividades inmediatas del niño se enfrenten con situaciones problemáticas en las que se necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la esfera científica, histórica y artística para resolverlas.

LA EXPERIENCIA Y LA RUTA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. EL IMPERATIVO DEL SISTEMA

Tratar el tema de la calidad de la educación es en sí mismo ya un problema. Como es evidente, se trata de una temática enormemente abordada desde diferentes perspectivas. Por ello he optado por presentarles una visión modesta pero estratégica, desde mi punto de vista, sobre el tema de la calidad de la educación en contextos de escasez de recursos. En este caso la escala es la clave de nuestra cartografía.

Hace algún tiempo un excelente investigador de la educación, Pablo Latapí (2007) compartía algunas de las siguientes reflexiones ante un auditorio universitario, sobre el tema de la calidad de la educación y nos ayudaba así a construir una especie de microfísica de la calidad educativa. Decía que la educación en el mundo está hoy presionada por la exigencia de la calidad; el problema es que, al parecer, nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente y mucho menos con el mapeo necesario para arribar a ese destino.

Se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en lograr una mejor educación, tanto en la infraestructura como en los programas y en los métodos de enseñanza, y se aplican medidas para reforzar estos factores. Pero por otra parte, se conocen poco las malas prácticas que impiden la calidad. Algunos identifican a la calidad con los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes y juegan con las estadísticas, e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de instituciones o programas. El hecho es que carecemos de una definición clara de la calidad que perseguimos y que debemos demostrar. El debate, sabemos que sigue abierto y probablemente así seguirá.

Es preocupante para los que ejercemos la docencia y, claro, para algunos especialistas, primero, que se confunda la calidad sólo con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente, pues la educación sabemos no es sólo conocimiento. Preocupa también, que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes, a veces abismalmente diferentes. Y preocupa, sobre todo, que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores del sistema.

Es una perversión inculcar a los estudiantes una filosofía del éxito en función de la cual deben aspirar al puesto más alto, al mejor salario y a la posesión de más cosas; es una equivocación pedagógica llevarlos a la competencia despiadada con sus compañeros porque deben ser “triunfadores”. Recuerden los cuadros de honor en las escuelas tradicionales y que en muchos casos nos empeñamos por seguir manteniendo. Para que haya triunfadores –nos debemos preguntar– ¿no debe haber perdedores pisoteados por el ganador? ¿No somos todos necesariamente y muchas veces perdedores, manteniendo este código de la competencia, que, al lado de otros perdedores, debemos compartir con ellos nuestras comunes limitaciones? Críticas semejantes habría que hacer al concepto de “líder” que pregonan los idearios de algunas escuelas, basado en la

autocomplacencia, el egoísmo y un profundo menosprecio de los demás. Una educación de calidad, en cambio, será la que nos estimule a ser mejores pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que somos “seres-en-el-límite”, a veces triunfadores y a veces perdedores (Latapí, 2007).

Seguramente la baja calidad educativa tiene que ver con una multiplicidad de factores, y tenemos que estar de acuerdo en que, para efectos de macroplaneación se la defina, como suele hacerse, por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad. Una vez dicho esto, es preciso sugerir *una concepción de la calidad*: hablando como educadores, la calidad arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje.

Muchas veces nos preguntamos: ¿qué fue lo que hubo en nuestra educación que consideramos que la hizo, al menos en ciertos momentos, buena o muy buena? ¿Qué hicieron nuestros educadores –padres, maestros, hermanos mayores y compañeros de clase– para que esa educación fuese buena? Si tuviéramos que resumir en una frase nuestra respuesta, diríamos que *nuestros educadores nos aportaron calidad cuando lograron transmitirnos estándares que nos invitaban a superarnos*. Progresivamente, de muchas maneras, en diversas áreas del desarrollo humano –en los conocimientos, en las habilidades, en la formación de valores– nuestros educadores transmitieron estándares y, además, nos incitaron a compararnos con esos estándares, a comprender que había algo más arriba, que podíamos dar más, o sea, nos ayudaron a formarnos un hábito razonable de autoexigencia.

Ésta es precisamente la definición de calidad que da Ortega y Gasset (1930): la capacidad de exigirnos más. *Una educación de calidad es, por tanto, la que forma un hábito razonable de autoexigencia*. Y se dice “razonable” para no caer en un perfeccionismo enfermizo o en un narcisismo destructivo. La búsqueda de ser mejor debe ser razonable, moderada por la solidaridad con los demás, el espíritu

de cooperación y el sentido común. Ortega y Gasset (1930), al tratar la situación cualitativa de la educación española, comentaba que un error fundamental consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela –elemental, secundaria o superior– es buena. Esto es un residuo de la beatería ‘idealista’ del siglo pasado. Atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener. Aquel siglo para entusiasmarse y aún estimar hondamente algo, necesitaba exagerarlo, mitologizarlo. Ciertamente, cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política, de su economía y de mil cosas más. La fortaleza de una nación se produce íntegramente.

Tendríamos así una definición formal de la calidad educativa; “formal” porque los estándares de mejoramiento pueden aplicarse a asuntos diversos, y las diferentes visiones del mundo y apreciaciones valorales darán contenidos distintos a esta definición formal.

Creo, por tanto, que buscar una educación de calidad no es necesariamente inventar cosas extravagantes (como llenar las aulas de equipos electrónicos o multiplicar teleconferencias con premios Nobel), sino saber regresar a lo esencial. Un ejemplo para ilustrar esto, lo conocen ustedes de sobra: un cuaderno de composición de Español, corregido con lápiz rojo, en el que el profesor explica el porqué de cada corrección, está transmitiendo “estándares de superación” y llevando al estudiante a comprender que hay mejores maneras de utilizar el lenguaje, que el niño puede escribir mejor, y lo motiva para exigirse más. Este maestro –como lo señala Dewey– al asignarle el estatuto de intelectual y de experimentador, rechaza la noción de que sean unos expertos externos los que diseñen el plan de estudios y los métodos de enseñanza.

Otro ejemplo que ilustra bien estas ideas: hace algunas semanas veía en la televisión un mensaje comercial en el que se hablaba de los logros de uno de esos cientos de programas de “ayuda a la educación”, creo se llama “Redondéalo”. Aparece en primer plano una mujer con aspecto de pertenecer a un sector social de esos que salen

en la revista *Forbes*, ostenta el cargo de directora general del programa. En segundo plano, está una niña risueña con aspecto de ser una “típica” niña de escuela primaria pública, pero claro de un país como Finlandia. A su lado tiene una computadora de última generación, sin escapar por supuesto la evidencia de la marca de dicho equipo, por cierto, Dell. A la niña se le pregunta sobre el impacto del equipo en su aprendizaje y ella en forma contundente contesta que ahora sí está aprendiendo el sistema solar. Ustedes recordarán cómo el maestro de escuela pública enseñaba el sistema solar y lo sigue haciendo en muchos lugares en donde la tecnología aún no llega. Sólo le bastan a este profesor, poco sofisticado pero con una gran imaginación y sentido del valor de la experiencia, unas bolitas de “unicel” de diferentes tamaños y un poco de alambre. La imaginación es nuestro bien máspreciado cuando no tenemos recursos, eso lo sabemos todos los maestros. La creatividad de maestros y niños puede ser inagotable y de ello no tenemos registro alguno, sólo el saber logrado en los niños.

Formas distintas de enseñar y aprender sin duda, la diferencia que salta primero es evidentemente el costo entre ambas estrategias didácticas. Pero, asimismo, habrá que valorar el estilo de aprendizaje que se estaría construyendo en ambas experiencias. El niño que ha aprendido con las bolitas de unicelel y después accede a las extraordinarias imágenes que le da internet, sin duda será impactado de manera diferente y con ello el sentido de la información presentada encontrará un nicho previamente sensibilizado al aprendizaje. Ejemplos obligados también son los que conocemos de la Escuela Dewey (construcción de una maqueta de granja), no sólo cómo el interés del niño por una actividad concreta sirve de fundamento para enseñar un tema de estudio (medidas y fracciones matemáticas), sino también cómo familiarizarlo con los métodos empíricos de solución de problemas, en los que los errores constituyen una parte importante del aprendizaje.

El maestro, el maestro de siempre, tan evaluado, tan devaluado, tan usado para fines incluso extra-educativos, a todo sol o con aulas

improvisadas o fijas, con equipo de cómputo y sin él, con materiales escolares y sin ellos, con decenas de controles burocráticos y hoy con la espada de Damocles pendiendo sobre su cabeza bajo la figura de un INEE, lo que no recuerdan los hoy erigidos como evaluadores es que ellos son los Damocles tiranos de Siracusa y no los docentes; y sin embargo, los maestros siempre están ahí, frente al niño o joven y con imaginación haciéndolo avanzar aunque sea un poco.

Tal concepción de la calidad educativa descansa en dos supuestos: que para poder transmitir calidad es necesario reconocerla, y que para poder reconocerla es necesario tenerla. No hay en esto círculos viciosos ni tautologías, sino el reconocimiento de que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y de que la calidad depende decisivamente de la del educador.

Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la “calidad total” ni desde la preocupación por mejorar nuestra “oferta” comercial para triunfar en la competencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los niños y a los jóvenes experiencias personales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad, y nos esforzamos por que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

Al fin de cuentas los educadores sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda: un poco de compasión y solidaridad; respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón; y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan.

Es poco; pero si los niños y los jóvenes recogen estas enseñanzas y si además se toman a sí mismos con sentido del humor, podrán cumplir decorosamente con el cometido de convertirse en hombres y mujeres cultivados, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás (Latapí, 2007, p. 2; las cursivas son mías).

Todos sabemos que la calidad educativa en general se entiende sobre *el qué y cómo se enseña, el qué y cómo se aprende*. No refiriéndonos sólo a la importancia de los contenidos, sino también al espacio y tiempo disponibles, las relaciones, las motivaciones y expectativas, la experiencia, la lengua de enseñanza, los métodos y los valores. No importando sólo los resultados, sino también los procesos de cómo llegar a esos resultados. Aquí el enorme valor de la noción de experiencia educativa que Dewey nos da en su obra. Consideraba que las prácticas escolares debían caracterizarse por una interacción permanente entre maestros y alumnos. La función del maestro es la de crear las condiciones necesarias para que la experiencia de los alumnos sea educativa (Dewey, 2004).

Hoy decimos que se están erradicando de las aulas: la excesiva memorización, el enciclopedismo, el individualismo, el silencio e inmovilismo rígido, el castigo físico y verbal, el autoritarismo, el prejuicio social y el racismo. Y con esto –decimos, al menos discursivamente– se han posicionado en el aula: la relación democrática, el aprendizaje significativo, el razonamiento, la autonomía de criterio, la colaboración y el trabajo en equipo, la comunicación, el aprendizaje interactivo entre alumnos y maestros. Discursos, discursos y miles de páginas escritas al respecto, como hemos dicho desde el inicio de este capítulo.

Asimismo, hoy se es más sensible a reconocer que todo esto no depende sólo de la formación del maestro o del uso de computadoras, sino de la participación de la familia, la comunidad, el sistema escolar, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Toda esta novedad educativa, sin embargo, requiere también de una nueva institucionalidad. La escuela es –se dice– la base del sistema, pero hoy es preciso horizontalizar más el nivel superior del sistema, ya que muchas veces se olvidan de la escuela si se sigue pensando como base. La base debe ser la cúspide del sistema. Así, la educación básica se volvería un tema de educación superior. Es por ello que me parece loable que la actual reforma incluya la necesidad de darle autonomía de gestión a las

escuelas, pero aunado a esto, un margen razonable de autonomía en el aspecto pedagógico.

Según todos los testimonios, Dewey tuvo un notable éxito en lo que se refiere a la creación de una comunidad democrática en la Escuela experimental. Los niños participaban en la planificación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo en la que las funciones de dirección se asumían por turno. Además, se fomentaba el espíritu democrático, no sólo entre los alumnos de la escuela sino también entre los adultos que trabajaban en ella. Dewey se mostró muy crítico con las escuelas que no dejaban que los maestros participasen en las decisiones que influían en la dirección de la educación pública. Reprobaba en especial a los reformadores que conseguían arrebatar el control de las escuelas de manos de los políticos corruptos sólo para conceder enormes poderes autocráticos a los nuevos directores escolares. Esta crítica era consecuencia del interés de Dewey por llevar la democracia, más allá de la política, hasta el lugar de trabajo. En sus propias palabras, “¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos?” (Dewey, 1903, p. 233; cit. en Westbrook, 1999, p. 6).

De esta forma las secretarías de Educación tendrían también que fortalecerse y renovarse en sus responsabilidades, efectuar la urgente reducción de sus estructuras, racionalizar sus recursos financieros y humanos, aumentar la capacidad de liderazgo y gestión. No se trata de la simple disyuntiva entre centralismo y descentralización, sino de redefinir responsabilidades y de probar los balances más adecuados entre aquello que requiere mantenerse como función a un nivel central (planificación, evaluación, compensación de las inequidades, etc.) y aquello que debe manejarse desde niveles intermedios y locales.

La educación, se insiste, es un medio para lograr bienestar social, esto es, para el mejoramiento personal y familiar, comunitario y nacional. Por otro lado, es evidente que los denominados *problemas educativos*, no se resuelven ni única ni principalmente desde la educación y sus instituciones. Un país en el que dos terceras partes de su población viven en la pobreza, es un país que no puede plantearse una educación básica de calidad para todos, a menos que haga ajustes importantes a su modelo político, económico y social. *Qué clase de educación tenemos y podemos construir, depende en buena medida de qué clase de país tenemos y qué clase de país somos capaces de construir.*

REFERENCIAS

- Boaventura, S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Certeau M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dewey, J. (1929). *Escuela y sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galli, G. J. (2013). *Escuela Secundaria y Educación Popular: cartografía de una experiencia que está siendo*. Tesis de Maestría en Educación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Latapí, P. (20 de febrero, 2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art18_htm.htm
- Maduro, O. (1992). *Mapas para la fiesta. Reflexiones latinoamericana sobre la crisis y el conocimiento*. Buenos Aires-Río de Janeiro-Nueva York: Centro Nueva Tierra.
- Ortega y Gasset, J. (1930). La cuestión fundamental. En *Misión de la Universidad*. Recuperado de: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>
- Vázquez, Ch. R. (2007). La escuela a examen. Diagnóstico pedagógico del sistema educativo escolar. Recuperado de: http://www.conexiondigital.org/laescuela-aexamen/LA_ESCUELA_A_EXAMEN.pdf
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIII (1-2), París: Unesco-Oficina Internacional de Educación, pp. 289-305.