La calidad de la educación (una utopía fuera del mundo de los valores)

María Isabel Larrauri*

Resumen

El trabajo que se expone es una reflexión crítica acerca del fenómeno utilizado cada vez con mayor persistencia, destinado a evaluar la calidad de la educación, en cualquiera de sus ámbitos y niveles. Este hecho que a primera vista no evidencia riesgo alguno, plantea diversas dificultades que hasta ahora no se han sopesado de manera adecuada. Su principal dificultad estriba en que es una mirada exógena, que examina la calidad de la educación de un pueblo desde otra cultura ¿Es esto lógico y pertinente? ¿No será una mirada sesgada desde el ámbito político - económico? ¿Es justificable examinar un valor desde otra escala? En el examen de estas interrogantes se tiene especialmente en cuenta la realidad de la educación argentina.

Palabras Claves: evaluación educacional, calidad de la educación argentina, crisis de la educación, ontos educativo.

Abstract

This work is a critical reflection about the phenomenon employed with more and more persistence, devoted to evaluate the quality of education, in any of its realms and levels. This fact that at first sight does not present any risk, outlines several difficulties that up to now haven't been heft adequately. Its main difficulty lays in the fact that it is an external view that examines the quality of education of one country from another culture ¿Is this logical or pertinent? ¿Won't it be a biased view from the political-economical realm? ¿Is it justifiable to examine a value form another scale? Examining these questions the reality of the Argentinean education is especially taken into account.

* Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Cuyo, Argentina.

Key Words: educational evaluation, quality of the Argentinean education, crisis in the education, educational onthos.

Durante la última década -más precisamente durante el último lustro- han ingresado en la terminología propia de las ciencias de la educación con singular asiduidad los términos calidad y evaluación en permanente asocio al de educación. Nadie duda que una esmerada educación es el mayor de los patrimonios que puede legarse a las jóvenes generaciones, pero el planteo que hoy invade la literatura pedagógica referida a todos los niveles y modalidades educativas nos presenta la cuestión de la «calidad y evaluación educativa» como una nueva actitud frente a la siempre actual y compleja realidad del proceso educativo totalmente divorciada de lo que podríamos llamar el «ontos educativo» ya sea que nos acerquemos a él como cualidad (la educación que este hombre posee) o como proceso (el desarrollo educativo de este hombre), pues alcanzar la «calidad educativa» deseada en cada caso supone cumplir con una serie de condiciones consensuadas desde intereses múltiples y circunstanciados, casi siempre extraños a la realidad esencial de la educación.¹ La posterior evaluación educativa continua (concebida como herramienta que asegura la consecución del nivel de calidad deseado en cada caso) se diseñará en función de las ya aludidas «condiciones consensuadas» con lo que se está consiguiendo reinstalar el relativismo - o consolidar el ya instalado - en materia educativa.²

No nos extrañe entonces que a pesar de esta nueva panacea -la evaluación educativa permanente- aparecida como remedio para aliviar las aflictivas carencias, falencias y distorsiones que se acumulan cada vez con mayor velocidad en la capacitación (sobre todo moral) de nuestras jóvenes generaciones nos esté conduciendo a un nuevo callejón de difícil salida. Ello no se debe mayormente a sus efectos intrínsecos - al fin y al cabo no es más que una herramienta -, sino al marco conceptual y político desde el que se la ha instalado en el país; que no supera el carácter de una forma particular de concretar mediante su aplicación los supuestos filosóficos desde los que está concebida en la cultura sajona³.

-
- 1 Para Daniel Stufflebeam (1966) la evaluación requiere de un de un marco que cada centro debe reconsiderar a la luz de sus propios principios y valores, de su experiencia y posibilidades tanto económicas como de recursos, de tiempo y personal. «The CIPP model for program evaluation», In G. F. Madaus, M. Scriven, & DL Stufflebeam (Eds. Evaluation models. Boston: Kluwer - Nijhoff) Esta obra, que obedece a un marco decididamente pragmático y utilitario ha marcado profundamente los procedimientos evaluativos que se están aplicando en educación. Estos se diseñan a partir de las demandas e intereses de cada circunstancia educativa sin más. En la actualidad influye decididamente en los autores españoles sobre el tema, lo mismo que la totalidad de la escuela sajona a la que pertenece.
 - 2 Con esto no queremos decir que la evaluación de los procesos educativos en tanto que procesos y de las instituciones en relación a su desenvolvimiento sea en sí misma pernicioso o no conveniente, sino que en la forma en que se la está implementado no podrá hacer mucho por el mejoramiento de la educación, pues no responde a la esencia de la educación en tanto que proceso personal humano sino a los intereses que la época considera valiosos en relación a la educación, que es muy distinto.
 - 3 La evaluación de procesos tiene su origen en la búsqueda de eficiencia industrial, como control de calidad y rendimiento, luego se extiende al control de calidad de los servicios, donde el eje es la búsqueda de la «satisfacción del cliente» y desde aquí pasa al sistema educativo, considerado un servicio ya sea de gestión pública o privada. En este marco se desarrolló la evaluación educativa tanto en los EE. UU. como en la llamada Europa Sajona o norte y luego se la adoptó en casi todos los países occidentales como reaseguro de eficiencia en la gestión presupuestaria.

Veamos algunos hechos:

- a) En nuestro país el antecedente más antiguo de evaluación educativa institucional se presenta en el subsistema universitario privado surgido a mediados del pasado siglo. En efecto, al ser derogado el artículo 28 de la Ley 6.403/55 por la Ley 14.557/58 (promulgada el 30 de septiembre de ese año) comenzó la consolidación de las universidades privadas que en este marco y luego en el de la Ley 17.604/67 debían afrontar el examen de habilitación profesional de sus egresados en carreras consideradas de interés público (Medicina, Derecho, Ciencias Económicas, etc.) durante cinco años. Cumplido este plazo y superados los exámenes por los egresados la universidad adquiría habilitación definitiva y desaparecía este control evaluativo por parte del Estado.⁴
- b) En la década de los años ochenta, a la democratización del sistema de gobierno de las universidades nacionales se le sumó (o fue su consecuencia) una política de ingreso irrestricto en lo que a estudios se refiere, y ello multiplicó la envergadura del subsistema nacional de gestión pública con el crecimiento presupuestario consiguiente en este rubro. Al iniciarse la década de los años noventa, con un presupuesto universitario -y el de toda la educación pública en condiciones similares- muy elevado surgieron diversas inquietudes. La reacción del Estado fue inmediata al considerar la expansión universitaria no acorde con las demandas de desarrollo de la Nación y por ello se impulsó la «evaluación de la universidad» siendo la UIA⁵ la entidad no gubernamental que más motorizó esta iniciativa. El CIN⁶ resistió de manera denodada esta tesitura del Ministerio de Educación que finalmente quedó reducida a una «autoevaluación» que efectuaría cada universidad nacional elaborando su propio marco.
- c) Los movimientos pro evaluación de la educación superior arriba señalados no alcanzaron al subsistema privado universitario porque este no recibió nunca fondos del Estado y como lo único que se pretendía con la evaluación era un control de montos presupuestarios (al menos una eficiente inversión de los mismos) ni siquiera se lo mencionó. Sin embargo en 1993 se dictó el Decreto Nacional 2.330 reglamentario de la para entonces vigente ley 17.604 que dispuso sin más la obligatoriedad para las universidades privadas de la presentación de un plan quinquenal de desarrollo a partir del cual se implementaría su evaluación. El sistema suponía un primer paso auto-evaluativo y otro posterior de evaluación externa. Este decreto no llegó a aplicarse de manera efectiva.
- d) Finalmente la Ley de Educación Superior (24.521/95) unifica el sistema de evaluación de las universidades mediante un sistema mixto y delega su aplicación en la CONEAU⁷. Permite también el funcionamiento de oficinas privadas de acreditación. Se mantiene el criterio de efectuar la evaluación según cada proyecto institucional de las universidades evaluadas.

4 Una situación en alguna medida similar se daba con anterioridad con los colegios secundarios privados incorporados. Los alumnos aplazados debían rendir en un colegio oficial.

5 Unión Industrial Argentina.

6 Consejo Interuniversitario Nacional.

7 Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria.

- e) La Ley Federal de Educación (24.195 /93)⁸ en su Art. 48 establece que «El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los últimos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertantes en el seno del Consejo Federal de Educación». En cuanto a lo «establecido en esta la ley» (Cap. I, Art. 5 y Cap. II Art. 6) notamos que busca una enumeración inclusiva de todo lo que pueda aceptarse por consenso como adecuado para orientar la educación pero en ningún momento articula a ésta con la finalidad específica del hombre. Deja abierta la puerta al relativismo. El resto de lo indicado relaciona la evaluación con diferentes circunstancias socio políticas con lo que desde la máxima legislación nacional se adopta el criterio sustentado por autores como Stufflebeam⁹ que dejan la construcción del marco de la evaluación a cada comunidad educativa a la luz de sus principios y valores.
- f) El interés de evaluar con una finalidad de controlar la eficiencia de inversión del presupuesto educativo en todos sus niveles fue el verdadero motor gubernamental de todo el sistema en marcha. Prueba de ello es el libro «Educación para todos» publicado por Juan José Llach, Silvia Montoya y Flavia Roldán en 1999¹⁰. La búsqueda de mayor eficiencia en la inversión presupuestaria (cosa en sí misma no criticable, antes bien loable) anima todo el trabajo. El problema que se hace notar en relación a nuestro interés es que estos intentos evaluativos presentados como métodos garantes de la «calidad educativa» en realidad no están instrumentados en función de ella, sino de algo muy diferente que es la eficiente inversión presupuestaria en educación, que aunque en sí misma es plausible como se dijo antes, por si sola no garantiza una buena educación.

Esta sucinta enumeración de las acciones más destacadas en materia de evaluación de las instituciones educativas en orden a la calidad de su labor nos muestra que siempre han estado inspiradas por fines ajenos a la esencia de la educación en cuanto tal. Mediante ellas se ha buscado históricamente el control del Estado sobre los subsistemas privados y en las últimas décadas-a partir de los años ochenta- también controlar la ejecución del presupuesto. Quede claro que en este planteo no se busca para nada cuestionar el poder de policía del Estado con respecto a la educación pública ni tampoco los esfuerzos por invertir bien el presupuesto. Ambas tareas le competen y debe cumplirlas. Sí, en cambio, se pretende dejar sentado que todos estos mecanismos evaluativos -más allá de su necesidad, oportunidad, pertinencia o conveniencia por motivos concurrentes a

8 Actualmente en proceso de modificación o sustitución por una nueva ley.-

9 Ya citado.

10 Llach, Juan José y otros: EDUCACIÓN PARA TODOS, Pugliese Sena 1999. Córdoba (Argentina). Edición de 530 páginas. Juan José Llach fue designado Ministro de Educación de la Nación al sumir la Presidencia de la Nación el Dr. Fernando de la Rúa, pero la resistencia de la totalidad de los gremios docentes a su política de racionalización del presupuesto educativo del Estado motivó su rápido alejamiento del cargo.

la tarea educativa- tal como están implementados no inciden prácticamente en el logro de una educación plena que asegure el desarrollo perfectivo de la persona humana. Veamos algunas razones:

- a) La educación es una realidad humana y por tanto está comprometida con su destino. «La educación es una actividad humana del orden de la cultura; la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora (Cfr. GS 53, 55, 56, 59,61). Se comprende, entonces, que el objetivo de toda educación genuina es personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su fin último (Cfr. DIM 3; GE 1) que trasciende la finitud esencial del hombre. La educación resultará más humanizadora en la medida en que se abra a la trascendencia, es decir a la verdad y al Sumo Bien».¹¹ Siguiendo esta definición la educación humaniza y personaliza en la medida que logra en cada hombre un desarrollo pleno de su pensamiento y libertad en capacidad para su propia y personal apertura al mundo real en cuya interacción produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia.¹² No es difícil concluir -si esto es así y sin duda alguna lo es- que cualquier evaluación de la educación debe hacerse en perspectiva de cómo y en qué medida posibilita al hombre la realización de aquellos valores que lo conducen a su fin último. Toda otra evaluación -pertinente o no- alrededor del entorno educativo (sistema, infraestructura, comunidad educativa, ejecución presupuestaria, etc.) no evalúa la educación en su esencia sino aspectos complementarios y por consiguiente no ayuda en su optimización. Puede darse el caso de un presupuesto educativo admirablemente invertido y controlado por sistemas de evaluación permanente y a pesar de ello mantenerse muy serios problemas formativos. De hecho ocurre en muchos centros educativos de países altamente desarrollados.¹³
- b) El hombre, cuyo destino definitivo trasciende su natural finitud, es un ser abierto a la totalidad del ser y por tanto al valor absoluto de Dios. Todo otro valor a que aspire libremente debe tender al valor absoluto (que es su destino) y la educación debe ayudarlo a incorporar y fijar los hábitos que le muevan a elegir en libertad estos valores. En caso contrario estaríamos frente a un proceso de deseducación en lugar de educación en estricto sentido. Si alejo al hombre de su fin atento contra su naturaleza, interfiero en su proceso perfectivo de manera negativa. Es lo que lamentablemente ocurre cuando -sobre todo en la esfera de los actuales medios de comunicación y por su acción continuada y pasivamente soportada se extiende cada vez más a otros ámbitos- se aceptan y promueven contra valores. Este proceso de secularización de la cultura se inició de manera germinal en el nominalismo medieval (siglos XIV y XV), se afianzó durante la

11 Documento de Puebla N° 1024.

12 Cfr. Documento de Puebla N° 1025. Cabe consignar que esta adhesión espontánea a la antropología cristiana en la definición de educación es susceptible de fundamentación racional desde la metafísica, tarea que se omite en atención a las características de este trabajo. Es también susceptible de demostración exhaustiva la necesaria subordinación de los fines de la educación al fin del hombre, tarea cumplida más que admirablemente por la filosofía, no sólo desde el campo del realismo sino también desde la filosofía de los valores iniciada por Max Scheler (1874 -1928) como respuesta a la ética del «imperativo categórico» sostenida por Emmanuel Kant (1724 - 1804).

13 Sólo un ejemplo: El mayor índice de ataques mortales de alumnos a maestros (o profesores) y compañeros en escuelas medias se ha producido hasta ahora en los EE.UU., cuyos presupuestos son generosos y se controla su aplicación.

modernidad (a partir del siglo XVI) donde el subjetivismo, ya sea de corte racionalista o empirista devino en antropocentrismo (al menos noético, ya que el sujeto produce el objeto de conocimiento dejando el ser real en las tinieblas de lo incognoscible) y luego de un largo camino hemos arribado a la cultura actual, llamada postmoderna, donde los valores objetivos carecen de sentido porque todo se reduce al percibir del sujeto y al consenso social convertido en fundamento normativo desde lo cultural. Esta situación la describe admirablemente José María Barrio cuando afirma que «...pensar que en el compromiso con unos valores sobre otros lo único relevante es la atracción sentimental haría inútil, e injusta, toda influencia positiva por parte del educador. En último término destruiría la legitimidad de una educación en valores...»¹⁴ Más adelante nos dirá sobre este mismo problema del reduccionismo subjetivista: «Una de las facetas más deletéreas del positivismo es su vertiente sociológica, que confunde de manera sistemática los valores sociales con las valoraciones sociológicamente mayoritarias. En nuestro caso, tampoco cabe equiparar la estimación subjetiva que una persona haga con los valores que debe estimar. En este punto es donde suele viciarse el discurso acerca de la educación en valores: se habla de otra cosa que no tiene nada que ver. Mientras no superemos esta confusión, los discursos acerca de los valores, tanto en las ciencias sociales en general, como, en particular, en las ciencias de la educación, estarán muy desenfocados».¹⁵

- c) Uno de los más destacados filósofos de los valores del siglo XX, el profesor Dietrich von Hildebrand, discípulo de Max Scheler de quien recibió el impulso casi decisivo para su ingreso en la fe católica (ocurrido en 1914) afirma la objetividad de los valores ya que integran un mundo independiente de la voluntad de la que exigen una respuesta adecuada. «Solo al hombre reverente, que está dispuesto a admitir la existencia de algo más grande que él mismo, que quiere quedar en silencio y dejar que el objeto le hable, que se abre a sí mismo, se le desplegará el mundo sublime de los valores».¹⁶ En la metafísica de los valores de este pensador el punto de partida es el dato que viene de las cosas y por tanto ellos (los valores) son objetivos, reales. El valor es importante en sí mismo. Traducida esta metafísica en una ética, serán los valores morales¹⁷ los que ocupan el sitio preeminente para la persona en orden a su elección correcta y por sobre éstos sólo se ubicarán los valores religiosos, que corresponden al orden sobrenatural de la Gracia y confieren auténtica trascendencia al existente humano. Una educación condigna con la naturaleza de la persona humana concebida desde la metafísica de los valores debe estar presidida por los valores morales y

14 Barrio Maestre, José María: «Elementos de Antropología Pedagógica» Ediciones Rialp, S. A. Madrid, 1998. Página 200. Ofrece un interesante análisis de cómo una filosofía de los valores construida a partir del subjetivismo de cualquier dirección arriba necesariamente a un relativismo moral y educativo. En este capítulo toma como referentes de esta postura viciada (entre otros) a L. Kohlber, en sus libros «El criterio moral en el niño», publicado por Fontanella en Barcelona en 1971 y «Psicología del desarrollo moral» publicado en 1992 en Bilbao por Desclée de Brower para quien en última instancia no importa en qué valores educar, pues cada uno tendrá los suyos y A. Bloom, autor del libro «El cierre de la mente moderna» publicado en 1989 por Plaza y Janés, en Barcelona que sigue la línea del anterior.

15 *Ibidem*, página 201. He creído conveniente esta cita que algunos pueden considerar sobreabundante porque una auténtica filosofía de los valores no puede jamás apartarse del realismo so pena de fenecer en un relativismo moral producto del subjetivismo, cosa que este autor advierte y señala con claridad. Es el mismo relativismo que aparece en los mecanismos evaluativos en boga y en las actuales normas legales, no sólo de nuestro país, sino de la mayoría de los países occidentales.

16 Dietrich von Hildebrand: *The New Tower of Babel*, 1955. Página 167.

17 Para el autor los valores morales son superiores a los intelectuales y estos a su vez superiores a los estéticos.

religiosos. Ellos y sólo ellos pueden asegurar su excelencia y únicamente una evaluación concebida para descubrir la eficacia con que han sido incorporados como objetos de la voluntad libre del educando puede ser considerada herramienta útil para el mejoramiento del proceso educativo.

CONCLUSIONES

- I) La educación actual está en crisis (con sus peculiaridades locales) en la casi totalidad de los países de occidente porque un gran número de desvalores determina los procesos educativos. En este fenómeno tiene mucho que ver el relativismo cultural de raíces modernas instalado en la cultura contemporánea caracterizada como posmoderna. En su raíz más profunda se encuentra el repudio a toda metafísica que supone el abandono de la objetividad y la pérdida de realidad.
- II) La instalación de la evaluación de la educación como mecanismo asegurador de su calidad en las dos últimas décadas no es un principio de solución por cuanto: 1) está concebido en función de circunstancias que concurren al hecho educativo, no de su esencia; 2) el marco conceptual desde el que se lo propone está teñido del mismo relativismo que está en el cimiento de la crisis educativa y social contemporánea, tal como se ha señalado sucintamente apelando a los acontecimientos disciplinares, legislativos, y funcionales del sistema educativo.
- III) Sin retorno a una educación sustentada en una metafísica enraizada en valores objetivos (realista) no se puede esperar una educación humana ordenada a la perfección y a la felicidad, tanto individual como social.
- IV) Afirmar la necesidad de un retorno al realismo valórico como marco regulador de la educación - además de evidente para todo aquel que no esté atado a reduccionismos y /o particularismos de cualquier orden extraño al saber prudente y serio - resulta tarea relativamente sencilla, máxime luego de contemplar los resultados obtenidos en las últimas décadas como consecuencia de su abandono casi total. Sin embargo la tarea necesaria y apremiante en estos momentos es encontrar el modo de transitar ese retorno. Esto requiere no sólo reflexión filosófica (sobre todo desde el campo antropológico y ético) sino también ciencia y experiencia en el campo de la educación y su entorno. La educación es una realidad compleja, donde concurren múltiples variables que deben armonizar y lograr esta armonía no es tarea sencilla. Este trabajo sólo alude a una minúscula porción de esa complejidad problemática al señalar la falta de competencia instrumental para contribuir al logro de una educación apropiada de la evaluación tal y como aparece hoy en la literatura y en muchas de sus aplicaciones concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BarrioMaestre, José María (1998).** Elementos de Pedagogía Antropológica. Editorial Rialp S.A. Madrid, España.
- Bloom, A (1989).** El Cierre de la Mente Moderna. Editorial Plaza y Janés. Barcelona, España.
- von Hildebrand, Dietric (1955).** The New Tower of Babel.
- Kohlber, L (1971).** El Criterio Moral del Niño. Editorial Fontanella. Barcelona, España.
- Kohlber, L (1992).** Psicología del Desarrollo Moral. Editorial Desclée Broker. Bilbao, España.
- Llach, Juan José y Otros (1999).** Educación Para Todos. Editorial Pugliese Sena. Córdoba, Argentina.
- Stufflebeam, Daniel y Otros (1966).** The CIPP Model for Program Evaluation.