

Ideologías y perversiones de la calidad educativa: un punto de vista psicosociológico

.....
José Antonio Younis Hernández

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

Los discursos sobre la calidad de la educación son analizados en sus efectos sobre la formación del profesorado y las mismas prácticas educativas. El resultado de este análisis crítico del discurso lleva al descubrimiento de cinco grandes discursos ideológicos: Instrumentalismo, pitufismo, decisionismo, informacionismo y cientifismo.

Palabras claves: análisis crítico del discurso, ideología, calidad educativa, profesión docente, práctica educativa.

ABSTRACT

The effects of the discourse about educational quality are analysed in relation to the professor's training and the very educational practices. The result of this critical analysis of the discourse leads to the discovery of five major ideological discourses: instrumentalism, smurfism, decisionism, informationism (information science) and scientism.

Key words: critical discourse analysis, ideology, educational quality, teaching profession, teaching practice.

Introducción

En el fondo, los seres humanos siempre hemos perseguido la calidad. Pero también es cierto que esta búsqueda de la calidad ha generado efectos perversos colaterales. Por ejemplo, científicos y especialistas han estudiado la genética buscando la calidad de vida en la salud y el consumo de alimentos. Sin embargo, ya empiezan a reflejarse problemas tales como la posibilidad de las compañías aseguradoras de poder controlar esta información, utilizarla a su favor y en contra de los clientes. Ya son un hecho las estrategias comerciales de las multinacionales farmacéuticas utilizadas en la Amazonia.

La educación tampoco es ajena a estos efectos perversos nacidos de las prácticas políticas y el juego de intereses de las relaciones de poder. Instrumentalismo, pitufismo, decisionismo, informacionismo y cientifismo son tipos de discurso surgidos básicamente de las intenciones e inercias que las prácticas de poder introducen en la conformación de “imaginarios de calidad” en una organización social dada. La creación de consenso, la búsqueda de legitimidad y otros mecanismos discursivos de reducción/desviación del cambio por parte de los que ocupan el poder y las élites en las instituciones educativas influyen en el pensamiento de profesores, políticos y procesos educativos.

Mesianismo y redencionismo: de cómo se unen lo de dentro (el individuo) y lo de fuera (lo social-institucional)

La calidad educativa es un terreno ideológico donde los haya. El mesianismo y el redencionismo son dos, entre otras, de las principales dificultades epistemológicas e ideológicas a la hora de reflexionar sobre ella. El mesianismo, ahora le ha tocado el turno al neoliberalismo, que no es sino un rebrotado capitalismo salvaje, se presenta como el nuevo mesías de las crisis a las que ya nos tiene acostumbrados el capitalismo y sus leyes de mercado. Si Jesús de Nazaret, el mesías arquetípico, tenía la palabra y las parábolas para enseñar el “buen camino”; el neoliberalismo tiene los dólares y los bancos para que sigamos las señales del buen camino que ya nos marcan solícitamente para la educación.

El espectáculo de la antiutopía, de la superación de los malos tiempos mediante un seguro de jubilación, engorda a los bancos y los centros educativos privados que prometen mayor calidad y prestigio que la educación pública o que otros centros privados. No es casualidad el resurgir de los centros privados que venden “conocimiento” (igual que se vende droga de la “buena”) para que te asegures un porvenir, aunque en realidad lo que vendan sea prestigio, el que goza ahora mismo todo lo que viene de la iniciativa privada, una vez desfigurada a golpe propagandístico la “cara de lo público-estatal”.

La palabra mesiánica del neoliberalismo quiere, y lo está consiguiendo, entrar a evaluar lo que es / no es calidad en la educación a partir de sus propias categorías ideoló-

gicas (véase el lúcido análisis de Karl Polanyi, que pone magistralmente en su “sitio ideológico” las tentaciones neo-liberales), proponiendo gestionar empresarialmente la educación, a través de la ley de la oferta y la demanda y teniendo en cuenta el dinamismo del mercado. Evidentemente, esto se presenta socialmente como no ideológico, es decir, como realista/realismo, cuando, precisamente, aquí está la fuerza de seducción de estos discursos mesiánicos, teniendo en cuenta el contexto de desesperanza y desorientación que nos invade. Nunca ha sido tan cierto aquello de que el mismo que nos ha provocado el problema se presenta igualmente como remedio.

El redencionismo nos quiere redimir de la mala calidad en la educación a partir de cierto “franciscanismo autodisciplinado”, donde lo que se demanda es la entrega absoluta a ciertos ideales pedagógicos y vocacionales. Entregarse a una corriente educativa, a una técnica instrumental, a un medio tecnológico moderno y audiovisual, a una filosofía educativa o psicológica es el remedio optimizador de la calidad educativa. Ve el mal de la calidad educativa en el Estado y su gestión, en las demandas de la administración educativa o en los métodos pedagógicos, sin que la historia y sus propias actitudes ideológicas cuenten para nada.

El redencionista piensa que la ideología es exclusiva de los grupos en el poder, y el resto de los docentes que no siguen la consigna que él o ella misma se ha autodirigido es que están sumidos en el “engaño pedagógico” o la “desviación vocacional”, que todavía no han sido iluminadas igual que un San Pablo a caballo.

El redencionismo pretende hacer política desde dentro de la institución, pero una política de la moralidad ajena; una política de las actitudes psicológicas y motivaciones personales; una política de mejorar y realizar vocacional y pedagógicamente a los demás, sin que las fuerzas económicas, sociopolíticas o de las posiciones de rol que ocupan los individuos (dirigentes, padres, profesores y estudiantes) dentro de la organización y estructura de una sociedad (la posición del sujeto en una red de trabajo, en un grupo organizado con jerarquías y disposiciones sociales distintas y distintivas) tengan ningún protagonismo explicativo.

Para el redencionista, la calidad educativa no recibe influencias de los tiempos neo-liberales, sino de la consciencia e intencionalidad de cada sujeto concreto. Las fuerzas sociales e institucionales y las voluntades privadas nada tendrían que ver entre sí. Así, de esta manera, se puede practicar una evaluación de los sujetos de una institución educativa concreta sin que la misma organización social de la institución cuente, ni como matriz contextual ni como objeto de análisis social, para extraer consecuencias de cómo la institución interviene en las decisiones y los actos profesionales (docentes) más elementales de ese sujeto que ha sido evaluado succionándolo de la propia institución y su dinámica. Y, por supuesto, no pueden pensar hasta qué punto el método de encuestar a los actores hace que la calidad corra a cargo de la encuestada o el encuestado concreto en exclusiva. Así que el itinerario de su “bondad” o “maldad” pedagógica no pasa por más camino que por su cuerpo y su mente, nunca por su forma de entrar en la institución o por las dinámicas y procesos de socialización total a que es sometido por las

prácticas de poder, conflictos, coaliciones, relaciones interpersonales de los grupos docentes, estilos de liderazgo y estructuras organizacionales.

Se examina al sujeto a partir de él mismo, dejando de lado a la institución, a la organización social. La consecuencia potencial del olvido institucional, es que se llega más fácilmente a culpar a los profesores de la calidad educativa. No se examinan sistemas, dinámicas o relaciones sociales abstractas, sino sujetos que contestan a unas preguntas, porque, parece ser, la institución es un ente abstracto que no puede responder, que no tiene manos, papel y un cuestionario con preguntas.

Discursos ideológicos, calidad educativa y profesión docente

1. Instrumentalismo. La conceptualización de Durkheim sobre las constricciones (<<contrainte>>), la podemos utilizar para aplicarla al análisis que me interesa hacer sobre el instrumentalismo en la calidad educativa y la profesión docente.

En educación se ha buscado la calidad para superar básicamente dos tipos de constricciones: las constricciones materiales (limitaciones impuestas por la naturaleza a la satisfacción de la vida humana en la tierra) y las constricciones sociales (limitaciones impuestas por la sociedad a unas relaciones sociales justas y armónicas) (Martín Serrano, 1977 : 33).

Desde el punto de vista histórico, la búsqueda de la calidad tecnológica lleva a la búsqueda de la calidad educativa. Es decir, el discurso por la calidad en la educación nace como discurso cuyo trasfondo es la búsqueda de una mejor educación para superar las constricciones materiales. No es un discurso que nace motivado por la búsqueda de la superación de las constricciones sociales. El contexto geográfico, histórico e ideológico donde nace este discurso es en Estados Unidos. El 4 de octubre del año 1957, en el contexto ideológico y de competitividad de los bloques, los rusos plantan un satélite, el Sputnik 1, que hace reaccionar a los norteamericanos y los lleva a plantear que el retraso tecnológico con respecto a los rusos es debido, pensaban, a una calidad educativa muy deficiente.

Pero las motivaciones de la carrera de los USA por la calidad educativa son económicas, militares, políticas e ideológicas. Este hecho nos plantea que las deficiencias tecnológicas son capaces de inspirar el interés por la calidad educativa, pero las deficiencias en las relaciones sociales no suscitan el interés por la calidad educativa. Fue un satélite lo que hizo despegar la carrera por la calidad educativa, no una matanza indiscriminada, un genocidio, el abuso de poder o la violencia en la sociedad. Es sólo que recientemente se está planteando una educación en valores, en actitudes, una educación para el desarrollo personal y de capacidad de participación social y política de las personas.

Al plantear la educación como una práctica que nos ayuda a superar las constricciones materiales y/o sociales y que la calidad educativa surge históricamente para paliar las constricciones materiales, olvidando las sociales, la pregunta es: ¿por qué esa direc-

ción ideológica de la calidad educativa?; ¿qué tipo de saber o razón sustenta tal dirección ideológica de la calidad educativa y cómo surge históricamente?

Dos tipos de saberes o razones subyacen: un saber instrumental frente a un saber de sociabilidad. El saber hegemónico implantado en las sociedades capitalistas de mercado es un saber instrumental (el de la tecnología, aquel saber que es útil para controlar la naturaleza y multiplicar las fuerzas productivas); frente a un saber de sociabilidad (el de la búsqueda de una sociedad de cultura tolerante, más justa con la diferencia, en armonía y solidaridad), de implantación mucho menos significativa. El saber instrumental y el saber de sociabilidad significaban cosas distintas para la Ilustración y para el industrialismo. La burguesía industrial y maquinista subvirtió los mejores valores de la Ilustración, dando como resultado la sociedad actual y el discurso de calidad educativa imperante.

Para la mejor Ilustración, la tecnología iba a servir para desarrollar las capacidades de todos los seres humanos; las máquinas serían una prolongación de la naturaleza al servicio de todos los hombres y mujeres. La educación salvaría a hombres y mujeres de los conflictos y las guerras, pues la maldad en las relaciones sociales sólo era producto de la ignorancia. Pero el industrialismo de la pujante burguesía interpretaba que el uso de las máquinas y la tecnología debían servir para dominar la naturaleza y multiplicar las fuerzas productivas. La educación se justificaba por su utilidad para desarrollar el conocimiento en el dominio de la naturaleza y aumentar, consecuentemente, la productividad. La promesa del industrialismo naciente fue que la máxima producción material que iba a procurar la tecnología y su progreso nos llevaría a todos a la mejor sociedad, a la sociedad justa y feliz.

El industrialismo de la incipiente sociedad de mercado interpreta que la misma razón o saber instrumental que se aplicaba a los procesos tecnológicos podría superar las constricciones sociales. Ambos procesos, materiales y sociales, bajo la unicidad de la misma razón, iban a desarrollar la sociedad de forma armoniosa. Esta hipótesis no tuvo lugar precisamente porque se subvirtieron los valores y la base filosófica de los Iluministas del siglo XVII. El Iluminismo, como hemos visto, no pensaba en aplicar a la sociedad la misma razón instrumental que se aplicaba a revolucionar los procesos tecnológicos; pensaba más bien en una razón de sociabilidad, tal como yo la interpreto, y que tal sociabilidad se conseguiría por la educación.

Para el tecnologismo maquinista de la burguesía, la educación debía servir para aumentar los conocimientos, para la *alfabetización cognoscitiva* sobre el mundo físico. Para los Iluministas la educación debía servir para aumentar la sociabilidad humana, para la alfabetización socioemocional de los individuos. La dirección ideológica de la calidad educativa actualmente se mide con el rasero de la razón instrumental. ¿Por qué hoy más que nunca está acentuado este saber instrumental en la educación? ¿Por qué hoy más que nunca se da una alfabetización cognoscitiva más que socioemocional? Daré unas pocas respuestas tentativas, las cuales considero adecuadas como punto de partida para la discusión.

El propio profesorado no está formado para la alfabetización en la sociabilidad, siendo más cercana su formación al conocimiento instrumental, al campo de conocimiento de su disciplina concreta. Esta formación no recibida se une a la gran cantidad de agentes educativos surgidos de las nuevas formas de representación del conocimiento, ante los cuales la escuela ha perdido fuerza, y, además, la fuerte sobrecarga de funciones y tareas encomendadas a la institución y al profesorado, viéndose agobiados para dar respuestas puntuales a las demandas cambiantes de rol. Si las primeras versiones de la calidad educativa buscaban mejorar las habilidades instrumentales y los conocimientos técnicos para superar las constricciones materiales; ahora la sociedad demanda de la educación habilidades y competencias para comprendernos a nosotros mismos, a los demás y a nuestras circunstancias, es decir, para mejorar nuestras constricciones sociales. Todo ello no deja de resultar paradójico para las propias instituciones educativas, pues a la institución escolar se le exige todo y de todo, más que a ninguna otra institución.

Si un país carece de tecnología adecuada para la competitividad en el mercado, se reclama una transformación de sus estructuras educativas; de sus contenidos; de sus métodos y de sus docentes. Y si un país tiene ahora problemas de violencia o de valores, también se le pide cuentas a la educación. Cuando hay violencia en las escuelas, cuando surgen niños asesinos, como los de Liverpool y otros casos más recientes, la culpa es de la escuela, y eso lo han dicho los padres y las propias autoridades en declaraciones a los medios de comunicación. Sin embargo, el contexto social del neoliberalismo y las tesis del pensamiento único que atacan despiadadamente las conquistas sociales anteriores contradicen el deseo de una educación para la sociabilidad, pues tienen una orientación cada vez más gerencialista y economicista de corte empresarial.

El nivel de conflictividad social es tan grande y ha crecido tanto, que la sociedad empieza a demandar a la educación una mayor alfabetización socioemocional para superar estas constricciones sociales. Sin embargo, la educación no puede cubrir el hueco de las contradicciones sociales que el neoliberalismo está creando. Esta demanda la está supliendo la llamada sociedad civil.

No es la escuela o la universidad la que está socializando a los jóvenes en la sociabilidad y el compromiso socioemocional. No es desde la educación que se está enseñando que el progreso de la sociedad no debe identificarse con el progreso tecnológico; es desde la llamada sociedad civil, desde las ONGs y los movimientos sociales que se está socializando a los jóvenes en estos valores educativos. La institución educativa, otrora en la vanguardia de la reflexión sobre la sociedad, su devenir y sus circunstancias, permanece ahora agazapada y mutilada en su espíritu, cediendo protagonismo a la sociedad civil. La misma sociedad civil donde los jóvenes se movilizan por ideas y acciones concretas, diferentes a las grandes ideologías que inspiraban los movimientos políticos de masas. Son esos mismos, del sector de voluntarios y ONGs., los que han resuelto actuar para canalizar los problemas que crea el mercado del neoliberalismo con su vuelta al capitalismo salvaje del pasado.

Sin embargo, la calidad de la educación, al margen de los valores sustentados por esta sociedad civil, se sustenta en una cada vez más eficaz y medida racionalidad burocrática de su saber instrumental. Fiel reflejo de ello es la cada vez más progresiva adaptación de los planes de estudio al mercado de trabajo. Fiel reflejo de ello es que las instituciones educativas ya no son fuente de discusión de los valores de la sociedad; ya no son vanguardia de protestas o de conciencia moral. La forma de conciencia crítica universitaria, con la desaparición del movimiento estudiantil, y la atenuación del movimiento de maestros y maestras (claro exponente es el cada vez más exiguo número de profesores de primaria que acuden a las Escuelas de Verano en todo el Estado español), más la implantación de las comentadas ideologías neoliberales con la desaparición del socialismo real, son signos claros de que hoy no hay movimientos universitarios o de maestros propiamente dichos. No existe un verdadero caldo de cultivo para discutir la legitimidad, los medios y los fines de la sociedad actual.

No se puede ensalzar la educación para las constricciones materiales y desprestigiar la educación para las constricciones sociales, sin que ello suscite interrogantes en nosotros.

La vida de la institución educativa es contradictoria, pues no hay ninguna buena razón por la cual se deba proteger a las instituciones educativas contra la parcialidad de una calidad educativa sustentada por intereses étnicos (recordar el debate sobre los contenidos canarios en la educación), sexistas, religiosos o de cualquier otra índole, pero no contra intereses deformantes de la tecnoeconomía actual, con el mercado como único Dios gobernando y determinando al resto de las instituciones sociales, incluida la educativa. Si la ley del mercado, única teoría dominante hoy, ha tomado por asalto el discurso de la calidad educativa dictando ya desde hace años conceptos y estrategias empresariales a aplicar en la educación, así como la adaptación de planes de estudio a las demandas de un mercado precario de empleos, no debemos extrañarnos que la razón de sociabilidad la busquen los propios estudiantes y profesores concienciados en la sociedad civil.

El discurso, en forma de sentimientos y creencias, de la decadencia de la razón de sociabilidad y el triunfo de la razón instrumental como medida de la calidad educativa es un hecho. Observamos, en nuestra investigación doctoral (1994), que las opiniones sobre el futuro de la profesión llevan asociadas valoraciones acerca de la calidad educativa. Estas diferentes valoraciones están en función del lugar funcional ocupado por los profesores a lo largo de su ciclo evolutivo de socialización profesional.

Los estudiantes (universitarios) hacen descansar la calidad educativa en los conocimientos, en la especialización profesional como enseñante. Los activos y jubilados tienen una visión más amplia y crítica: la calidad educativa no está en los conocimientos, el profesionalismo y la especialización, sino en las relaciones positivas, en el clima social que se establezca entre todos los miembros de la comunidad educativa; en segundo lugar, en el prestigio social del docente, en la reconstrucción de una identidad profesional satisfecha; y, en tercer lugar, en la recuperación de los valores asociados al mode-

lo de educador humanista-socializador y no al modelo técnico-especialista, más actual y más sobre el windsurfing de las exigencias del mercado.

Puestos en el fiel de la balanza, la cultura hegemónica imperante en la sociedad actual se inclina a favor de los saberes instrumentales.

Evidentemente, un tipo de educación conlleva a su vez un modelo de sociedad. En nuestra opinión, sin embargo, no es contradictorio asumir la formación en competencias adaptadas al mercado de trabajo, si a eso acompañamos una educación que posibilite seres humanos autónomos y creativos. Siempre que podamos participar en la construcción del significado social que le queremos dar a la tecnología; siempre que seamos conscientes de la relación entre medios y fines; siempre que seamos conscientes de quiénes somos y qué es mejor para nosotros mismos, los demás y nuestras circunstancias, podemos decir que la calidad de la educación que hemos recibido nos ha hecho más libres, críticos, creativos y autónomos. *Pero mucho me temo que el estilo educativo instrumentalista de la sociedad neoliberal no es precisamente presentar alternativas ideológicas sino resolver problemas, problemas de mercado y de producción de capital, claro está.*

2. Pitufismo. El mundo pitufo es un mundo de especialistas, de pitufos que han aprendido a ejercer un conocimiento y un oficio concreto; pero que no han aprendido para la vida. El pitufo es alguien que sabe mucho de su especialidad, para la que el Gran Pitufo le ha preparado. Desde el momento que deja los muros de la escuela-aldea, el fracaso y la no consecución de sus logros es la norma. Si no es por el Gran Pitufo, quien termina solucionando los problemas del pitufo que se ha salido de los límites del ejercicio de su especialidad, el pitufo experto en cualquier cosa (el manitas, el músico, el filósofo, etc.) perecería bajo el peso de su propia bisoñería. No le ha valido para nada la especialización en un saber definido. Al enfrentarse con el mundo social de Gargamel y el gato Azrael, al poner a prueba sus habilidades, se da cuenta que todo lo que aprendió en la aldea-escuela-pitufa fue inútil. Esta imagen me resulta útil para hablar sobre la formación que reciben los maestros y maestras especialistas del Centro Superior de Formación del Profesorado.

La calidad educativa pasa necesariamente por la formación del profesorado. Si tal formación está bien orientada o no es cuestión de puntos de vista. Pero permitan que les diga que la buena o mala calidad de la formación del profesor no es un valor absoluto sino relativo. Las enseñanzas impartidas por los futuros profesores, ¿serán de mejor o peor calidad si sólo se les enseña conocimientos y didácticas de acuerdo a sus especialidades? ¿O tal vez no basta conocer la asignatura o especialidad que se imparte?

La pitufo-ideología de la calidad educativa encierra al docente en las redes de la superespecialización, y cuando sale de la aldea protectora de su Centro Superior se encuentra que está preparado, mucho o poco, sólo para enseñar una asignatura, pero no para bregar en el proceloso mar de las organizaciones educativas y las relaciones humanas. Aún más, descubre que la calidad educativa depende del clima del centro, de las comunicaciones interpersonales, de las formas de organización del trabajo docente, de las expectativas de la sociedad que se asoman por la imagen que de ellos dan los

medios de comunicación, de las relaciones con los padres y con la administración educativa y de otros pequeños y grandes procesos de negociación de significados que están a la base de la mejor o peor calidad educativa de los centros.

En nuestro estudio sobre los profesores destaca que los valores de los estudiantes acerca de sus roles profesionales autoasumidos son los del pragmatismo y la efectividad, los centrados en los aspectos más racionales, instruccionales y didácticos del acto de enseñar.

El estudiante destaca el conocimiento técnico y la especialización, es decir, que hace descansar la calidad de su formación como docente en el profesionalismo, en la mejor preparación profesional para enseñar un saber. Por el contrario, los docentes en activo y los jubilados muestran menos preocupación por los aspectos didácticos e instruccionales de la calidad educativa, significando con fuerza sus preocupaciones por los problemas referidos a las condiciones de trabajo y sus complicaciones, a las dificultades en las relaciones sociales con la comunidad educativa (los padres, la administración y los propios colegas son los puntos más conflictivos). Se diría que la formación excesivamente especializada y normativa que reciben los estudiantes del Centro Superior no ayuda a prevenir los problemas contextuales que generan los aspectos problemáticos de fuera del aula, y no toma en cuenta la preocupación de los docentes activos y jubilados por las relaciones sociales en los centros y con la comunidad educativa circundante.

Evidentemente, el pitufismo deja pendiente la formación práctica de los futuros docentes. Uno de los sistemas que todavía no ha tenido éxito en su implantación es el de subir un año más la carrera y transformar el sistema de prácticas, al igual que han conseguido los médicos. A ello habría que acompañar las colaboraciones con docentes no universitarios y de las que la Universidad de Las Palmas de G. C. tuvo una experiencia, que acabó mal por incomprendiones y falta de visión de ese mismo sector de dirigentes que dice buscar la calidad educativa. Lo mismo ocurrió en la Universidad de Málaga (en experiencia y opinión del profesor Pérez Gómez), demostrándose que algunas universidades españolas y sus dirigentes padecen el mal del pitufismo. Esto es, que los maestros a sus aldeas (más pequeñas) y los profesores universitarios a la suya (donde no se permite la entrada a los pitufo-maestros porque la pitufo-aldea universitaria es más grande e importante; vamos, más científica y dedicada al pensamiento de nivel superior).

La razón ha derivado en el utilitarismo, que se encuentra muy en relación con el individualismo que padece la cultura “moderna”. La hiperespecialización que hoy padece la educación tiene su correlato en el utilitarismo y el individualismo, sazonado, desde un punto de vista filosófico, con las consecuencias que ha tenido el predominio de la razón instrumental en la sociedad moderna.

Sobre todo debemos hacer énfasis en los motivos y consecuencias del cultivo de la razón instrumental que han derivado en una “inversión” de los valores de sociabilidad a favor del instrumentalismo perverso, presente en todo individualismo, y que pierde sistemáticamente de vista la construcción colectiva, tanto del saber como de la relación

social (la comunidad), debido precisamente a ese encapsulamiento racionalista y burocrático del conocimiento al que nos lleva la especialización sin tregua.

En este sentido, debemos destacar la superespecialización y la concentración del conocimiento que, de acuerdo con este análisis, se encuentra en relación directa con la concertación del poder y en oposición a la sociedad. Asimismo, debemos considerar el papel de las élites intelectuales, que pueden llegar a pervertir la razón llegando a utilizar el conocimiento científico en favor de la razón de estado, la razón instrumental o la razón de mercado.

Cabe observar cómo la razón de mercado de trabajo presiona a los profesores universitarios para que conviertan un título especializado (licenciado en Psicopedagogía), donde los perfiles están delimitados por el BOE y la política de más y más especializaciones, en algo abierto, no excesivamente especializado, dejando paradójicamente de “especializarse” en algo, porque los dirigentes universitarios creen que no hay que cerrar el mercado de trabajo a los alumnos. Evidentemente, los alumnos aceptan el *camaleonismo* porque en tiempos de escasez laboral no importa que uno esté formado para una cosa (las asignaturas troncales y obligatorias son expresivas de que el psicopedagogo está orientado hacia las instituciones educativas formales) y trabaje para otra. Paradojas de la especialización a las que se ve sometida la educación por razón del mercado de trabajo.

Sin embargo, una cosa es formar flexiblemente, sin tanto reduccionismo, en el contexto de un mercado de trabajo cada vez más cambiante y que demanda ductilidad profesional, en orden a “crear cintura” suficiente frente al mercado laboral que se avecina a los más jóvenes, y, otra bien distinta, es formar desde unas especializaciones ya cerradas de antemano. Si en la práctica de los planes de estudio y de las actuaciones docentes no existe esa flexibilidad, sino en el discurso ideológico, justificativo, además estamos, los profesores universitarios, actuando desde la autocomplacencia. Es más, los universitarios tenemos muy difícil incorporar a nuestro imaginario colectivo y a nuestra cultura organizativa de la institución universitaria, donde tanto abunda el corporativismo, un algo de sentido de flexibilidad y ductilidad, de formación más amplia y menos rígida, de (hipo)especialización necesaria.

El tipo de razón implícita en este imaginario colectivo y en su correlato de cultura organizacional se traduce en un efecto de perversión de la razón, dadas las maneras cómo se utiliza el conocimiento científico: la razón de Estado o la razón instrumental de la producción, que se manejan con autonomía al presentar su justificación en sí mismas y al margen de los intereses globales de la sociedad. Consecuencias: la especialización individualizante se impone a la sociedad, que se jerarquiza; lo vertical aparece sobre lo horizontal puesto que el individualismo “distingue”, separa y no integra, segrega. Los procesos de racionalización extrema derivados de la especialización empujan al desencantamiento, al derrumbe de las esperanzas y utopías y de los símbolos comunitarios que otorgan sentido a las identidades.

El pitufomundo de la educación, encerrado dentro de sí mismo, en su aldea educativa de especialidades seguras, piensa que la educación siempre seguirá significando lo

mismo. Pero la educación cambiaría y rediseñaría su formato actual, y con ello el concepto de calidad educativa. Lo que se entiende ahora por educación se va a modificar en el futuro.

Varios informes y distintas razones así lo avalan. Todo ello va a depender de las nuevas formas de organización del trabajo, de los cambios demográficos y de las aportaciones de las tecnologías de la comunicación. La reflexión la hago descansar principalmente en el marco de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. No se trata de examinar solamente la utilización pedagógica de la tecnología educativa, sino una reflexión más trascendente acerca de las nuevas formas de acceso al conocimiento y a las informaciones que ya están configurando estas tecnologías de la información. Estas tecnologías, por otra parte, afectan también al mundo del trabajo y de la producción. Internet es el caso más claro que conozco.

La calidad de la docencia descansará mañana en la modificación del papel del docente, pues a él o ella incumbe utilizar las tecnologías y los recursos emergentes para preparar enseñanzas a distancias o enseñanzas tutorizadas desde el trabajo o desde el hogar, vía teleconferencia, teléfono, preparación de software educativo con todas las posibilidades que ofrece la tecnología del disco compacto, las nuevas redes telemáticas ofrecen la posibilidad de conectar centros escolares entre sí, etc. Las demandas de aprendizaje en la vida adulta aumentarán, y serán cada vez más adultos los que requieran más educación, más variada y más versátil, y en épocas distintas de sus vidas. Más que a transmitir simplemente información, los profesores deberán dedicarse a diseñar materiales y a dar retroalimentación. El hogar y el trabajo fácilmente funcionarán como aulas. Lo que es más importante aún: las nuevas tecnologías pueden traer una mayor convergencia aunando trabajo (teletrabajo), estudio (enseñanza a distancia) y ocio en uno. Pues un mismo canal permite la convergencia tecnológica entre trabajo, aprendizaje y ocio. El aprendizaje ahora es cuestión permanente, para toda la vida. Y para ello hay que ir preparando a los futuros docentes, su calidad docente depende de ello.

3. Decisionismo. Este saber, el saber decisionista se refiere a las relaciones que podemos establecer entre la participación en la toma de decisiones y la calidad educativa. Habermas llama así a aquellas sociedades en las que los especialistas colaboran pero no dirigen. Los especialistas o profesionales de la sociedad actual se integran cada vez más en las estructuras burocráticas del Estado. Una de sus principales tareas es emitir informes técnicos y aconsejar a la burocracia del Estado y a sus políticos para que puedan tomar decisiones, técnicamente correctas y acertadas, en orden a sus objetivos y políticas del momento.

Estas afiliaciones no sólo se dan en el terreno de la tecnología, sino también en el de las ciencias sociales y de la educación. Un ejemplo, de principios de siglo, es el encargo que el Ministerio de Educación francés hizo a Binet: construir una escala para separar a los niños retrasados escolarmente y darles una educación especial. Sin embargo, Binet fue muy crítico con el uso social de su escala y el peligro que ello podría entrañar para los propios niños calificados.

El decisionismo recoge el caso del tipo de intelectuales que Gramsci llamaba intelectuales orgánicos. Aunque Gramsci los asocia a las empresas e industrias que utilizan los servicios técnicos de los intelectuales para aumentar el poder y el control que ya ejercen, actualmente podemos considerar con Habermas que la participación de los intelectuales en la maquinaria estatal es tan importante como en la industria. Interesa aquí fijarse en los intelectuales que trabajan para el Estado y para instituciones no incluidas en las empresas e industrias, pues es el caso de los profesores (a los que Gramsci llamaba intelectuales tradicionales y donde integraba también a los sacerdotes y administradores).

Esta conceptualización es importante porque la calidad de las instituciones va a depender mucho del tipo de informes emitidos y de las decisiones políticas adoptadas. *Pero más interesante es observar que distribución del poder y distribución del conocimiento son los contrapuntos básicos de la discusión en la sociedad decisionista.* El conflicto decisionista se refiere, aquí, a las relaciones conflictivas que se establecen entre actores sociales que ocupan distintas posiciones y sus posibilidades de participar en la toma de decisiones en la mejora de la calidad educativa.

En la sociedad decisionista al profesor de primaria y secundaria no se le pide opinión ni informes técnicos para participar en las decisiones educativas de la administración. Al profesor universitario sí se le pide, dentro de la regulación de la autonomía universitaria, que, a través de los departamentos, los centros, etc., se emitan informes para construir los currícula de las carreras, los planes de estudio, regulación de la docencia, etc.

Sin embargo, este mismo proceso tiene en potencia la posibilidad de pervertirse en su origen según sean los estilos de dirección y si la élite dirigente es la que toma las decisiones en exclusiva, bien sea alejando de los procesos democráticos de toma de decisiones a los actores que legalmente corresponde participar y discutir las decisiones que afectarán a la calidad educativa, bien sea condicionando el propio proceso de discusión mediante una fuerte política de presión psicosocial, que llevaría a una espiral de silencio por causa de las tentadoras cadenas de recompensa que conlleva la pleitesía a los comandos dirigentes que harán posible la secuencia del paso de estudiante a catedrático, pasando por profesor ayudante, profesor asociado, doctorado y profesor titular; o bien, por último, por el mercadeo de privilegios/prebendas y el corporativismo.

Y esto no depende sólo del carácter más o menos democrático del cargo directivo de turno, sino también de la propia naturaleza orgánica de las instituciones escolares, asentadas sobre la inercia de culturas organizacionales construidas con la participación de todos los actores (incluso con la de las minorías sin poder directo, pero que se emancipan a sí mismas de la obligación moral de lo obvio en la universidad : pensar en libertad) y por las posibilidades jurídicas y normativas con que administran los deseos humanos los que a la vez *administran* para sí esas mismas posibilidades jurídicas y normativas.

Si se dice que la calidad educativa depende mucho de la participación del profesorado. ¿Cuáles son los mecanismos y espacios reales de su participación en el control de

la propia calidad de su trabajo? ¿La participación consiste solamente en llevar a cabo las normativas y consignas pedagógicas de las sucesivas reformas educativas?. Las grandes reformas educativas no cuentan con los profesores no universitarios. A pesar de conocer estos lastres y la pérdida progresiva de poder de los profesores, que ni siquiera pueden emitir informes donde reflejen sus ideas, inquietudes e intenciones, observamos cierta falta de rigor autocrítico en los docentes sobre la propia calidad de su participación en la construcción de los procesos educativos y políticos; aunque, para ser justos, no debemos olvidar que este sistema arriba-abajo tiene mucho que ver con los mecanismos psicológicos y las indecisiones y temores desde los que muchas veces opera el profesorado. Las relaciones entre calidad educativa y participación profesional, pues, no está en absoluto zanjada y condiciona todo el proceso educativo más de lo que a simple vista podemos observar.

4. Informacionismo pragmático. Los sistemas educativos, ¿son meras expenderías de información académica profesionalmente rentable? La calidad educativa, ¿se debe medir a partir de considerar a la universidad una especie de formación profesional de nivel superior? Los titulados universitarios y la universidad ya no son los únicos que evalúan la calidad de la información instrumental recibida en la universidad. Actualmente, es el mercado quien evalúa, además de la calidad de los titulados, la calidad de la propia institución universitaria. La creación cultural, la producción crítica de conocimientos sobre nuestros actos y nuestras decisiones, así como el papel de crítica social de la universidad están en oposición con sus funciones recién adquiridas de formación profesional, claro que de alto nivel, y por tanto de integración social en la dinámica del pensamiento único. El proceso educativo consiste cada vez más en transmitir informaciones rentables al mercadeo de puestos de trabajo en una sociedad que restringe cada vez más el acceso de los jóvenes a un empleo estable.

Lo que estamos observando es la lucha entre información pragmática e información crítica. Pensamiento único e información única se están dando la mano en los sistemas educativos mundiales, con la contradicción de que cuanto más dedica la universidad a satisfacer a las administraciones públicas o a las empresas más pierde su autonomía; pero también es cierto que si se resiste a esta seducción del informacionismo único puede caer en un solipsismo y un irrealismo tanto o más asfixiante.

La vigilancia y el autocontrol harán que la información pragmática no fagocite a la crítica. El realismo y el pragmatismo son los nuevos inquilinos de la universidad, pero no debe serlo a costa de echar por la ventana al "viejo" y sabio inquilino de la crítica social.

5. Cientifismo. El postulado central del cientifismo es que toda verdad (incluso en Ética) debe poder ser legitimada por la ciencia. Todo se considera bajo el punto de vista pragmático y cuantitativo: algo es funcional o no es funcional; es rentable o no es rentable; es eficaz o no es eficaz si no es susceptible de ser medido y convertido en cifras que nos digan cuánto y en qué medida se distribuye un comportamiento en la realidad.

El cientifismo mide los resultados, los productos, mejor que los procesos. Y sabemos que la calidad, concepto cualitativo donde lo haya, va más al valor propio de un

comportamiento, independientemente del éxito que tenga. Nuestro modo de acercamiento a la evaluación de la calidad educativa (sea del profesorado o institucional) es predominantemente cuantitativo y positivista. Como puede percibirse, la calidad está atrapada en la cantidad. Las estructuras de significado, los marcos de sentido de los propios actores no son susceptibles de medición, así que son obviados por el cientifismo.

El cientifismo supone aceptar acriticamente que la “ciencia” no es sólo muy diferente del “sentido común”, sino también superior a éste. Así, por ejemplo, el investigador que evalúa la calidad de un centro podría estudiar la relación entre la “eficacia” de un centro u organización educativa y su “estructura” directiva. El objetivo podría ser obtener una imagen más fiable y válida de la que pudiéramos obtener del “sentido común”.

Sin embargo, lo que es “eficacia” y lo que es la “estructura” directiva no pueden separarse de lo que hacen los propios participantes en la organización (los profesores). Así pues, “eficacia” y “estructura” no son realidades estables, sino que se definen y redefinen en distintos contextos organizacionales (p.ej., reuniones internas del claustro de profesores, negociaciones personal docente-dirección y Administración Educativa, comunicados a los padres, reuniones del Consejo Escolar, Consejos de Departamento, Juntas de Centro, etc.).

Además, los propios investigadores recurrirán, inevitablemente, a su conocimiento lógico acerca del funcionamiento de las organizaciones educativas con el fin de definir y medir tales “variables”. Incluso habría que añadir que el cuantitativismo cientifista tiene empeño por resaltar los elementos de semejanza, así que medirá con las mismas categorías distintos centros educativos.

Las culturas de los distintos centros constituyen elementos diferenciadores, por lo que medirlos con las mismas categorías equivaldría a igualar artificialmente distintas realidades, sólo por la necesidad institucional de comparar datos utilizando un cuestionario semejante.

Esto *no* significa que no existan diferencias entre “ciencia” y “sentido común”. Como es lógico, la ciencia social necesita estudiar cómo el “sentido común” opera de un modo que “racionalmente” no haría y no resultaría lógico por sí mismo. Al hacerlo así, no obstante, inevitablemente recurrirá al conocimiento lógico. El error del cientifismo es situarse aparte, y por encima, del “sentido común”.

Referencias Bibliográficas

- DEMO, P. (1988). *Ciencias Sociales y Calidad*. Madrid, Narcea.
- CAMERON, I. y Edge, D.O. (1979). *Scientific Images and their Social Uses*. London, Butterworth.
- GOULDNER, A. (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid, Alianza.
- GERSTNER, L.V. y otros (1996). *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, J. (1971). *Toward a Rational Society*. London, Heineman.
- MARTÍN SERRANO, M. (1977). *La mediación social*. Madrid, Akal.
- POLANYI, K. (1997). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- RAMONET, I. (1995). Pensamiento único y nuevos amos del mundo, pp. 55 - 100. En Noam Chomsky e Ignacio Ramonet. *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.
- SAID, E.W. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T.A. (1997). *Discourse as Structure and Process* (Volume I) London, Sage.
- VAN DIJK, T.A. (1997). *Discourse as Structure and Process* (Volume II) London, Sage.
- VAN DIJK, T.A. (1997). The study of Discourse, pp. 1 - 35. En Teun A. van Dijk : *Discourse as Structure and Process* (Volume I) London, Sage.
- YOUNIS, J.A. (1994). *La representación social de la profesión docente*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de La Laguna.