

LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA PROBLEMÁTICA DE LAS COMPETENCIAS

William R. Daros

Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina

RESUMEN

En este artículo se refieren dos aspectos fundamentales: primero, recordar que la importancia y los valores de los asuntos de la vida tienen sentido más o menos atrayente para los ciudadanos según los contextos en que aparecen; y segundo, que los medios y competencias tienen valor según la finalidad a la cual sirven. Se analiza el texto y el contexto de una definición de educación, de calidad educativa y el auge del ambiguo concepto de competencia como indicador de calidad. Finalmente, se describen algunos indicadores empíricos de calidad educativa en cooperación con los demás y no en competencia con ellos.

Palabras clave: Educación, calidad, competencias, medios y fines

Introducción

En este artículo me propongo referirme a dos aspectos fundamentales: primero, recordar que la importancia y valores de los asuntos de la vida tienen sentido más o menos atrayente según los contextos en que aparecen; y segundo, que los medios y competencias tienen valor según la finalidad a la cual sirven.

Los diversos contextos otorgan diferentes significados a los textos y problemas. El contexto social propio de cada época hace más o menos relevantes algunos temas referidos, en este caso, a la educación.

La temática de la calidad académica en el proceso educativo es tan antiguo

como el origen de las universidades en la Edad Media y vuelve a reaparecer en la medida en que cambia el horizonte social. De hecho, fueron los alumnos los que se trasladaban de ciudad en ciudad, siguiendo a los buenos docentes, que no deseaban estar atados al yugo de la Iglesia y sus obispos, poseedores del poder de excomunión. Esto hizo que los municipios comenzaran a establecer contratos con los docentes para que residieran en un lugar de modo permanente y mantener “cautivos” a los estudiantes. Pero esta formalización y burocratización de la educación, de los docentes y de los alumnos correría luego en desmedro de la calidad educativa.

El texto y contexto del concepto de educación

La problemática de las competencias, hoy tan recurrente, solo tiene sentido en el contexto más amplio de una determinada educación. Es posible distinguir, entonces, instrucción de formación, y esta

William R. Daros, Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a William R. Daros. Correo electrónico: daroswr@yahoo.es

de la educación y sus medios o competencias para lograrla.

Se puede entender por *instrucción* (*in-struere*: armar interiormente) el proceso de adquirir conocimientos valiosos por la forma en que están organizados, sea desde la perspectiva sociológica como desde la epistemológica y formativa.

La idea de *formación* hace referencia a la adquisición y elaboración de una forma o estructura de ser de las personas (persona formada o en formación) y esto remite especialmente a la finalización de un proceso en el que se va de lo informe a lo formado; implica, en otras palabras, un desarrollo real de lo que eran sus posibilidades. La forma (por oposición a la materia) era lo que, en el pensamiento griego y medieval occidental, daba la esencia a una cosa, la terminaba, la construía e instauraba como tal. La idea de educación, entendida como una construcción (*Bildung*) individual y social, es antigua.

El concepto de *educación*, por su parte, puede implicar los anteriores, pero ciertamente se acerca más al concepto de formación que al de instrucción. Cuando se piensa en educación, se incluye el proceso y el logro, por parte de las personas, de una forma de vida valorada en sociedad; esto es, con valores apreciados por una sociedad o comunidad. Se puede ser una persona instruida (rica en conocimientos), pero mal educada: no respetuosa de los valores que hacen posible la vida personal y social, la realización del ideal propuesto implícitamente por los socios. Sucede que los corruptos, los asesinos seriales, los déspotas saben hacerlo muy bien (son personas instruidas en su *métier*); pero no pueden ser propuestas como educadas, portadoras de los valores fundamentales para una convivencia social humana.

Quizás se pueda sostener, entonces, que *las principales tareas de la educación superior* han estado y seguirán estando ligadas a algunas de sus *funciones* centrales, como estas: (a) la función genérica de transmitir conocimientos y formas de vida (conservación de la cultura de un pueblo en cuanto forma de vida) y de generar nuevos conocimientos y valores (funciones de la investigación teórica y aplicada); (b) la función de posibilitar, recibir, generar y transmitir valores acerca de la formación de las personas con sentido humano altamente calificadas (la función específica de la educación superior); (c) la función de proporcionar servicios a la sociedad (función social); (d) la función ética (que implica proceder moralmente) y crítica en relación con los valores de la sociedad en la que se vive; y (e) la función de posibilitar formar integral e integradoramente a las personas en el contexto de los valores que una sociedad tiene.

El concepto de educación —al parecer tan abstracto— se funcionaliza y adquiere dimensiones de acciones más concretas (generar y transmitir conocimientos, valores, etc.).

Las funciones, a su vez, se realizan mediante el aprendizaje o adquisición de *competencias* que viabilizan las acciones. El término y el concepto de *competencia*, hoy tan en boga, se inscribe en el contexto de lo que no es innato, sino que se debe adquirir y dominar, en el ámbito del saber pensar, hacer y ser.

Desde los inicios de la cultura griega, con la presencia del método socrático, se ha señalado que se requiere la adquisición de ciertas habilidades en una persona, para que se pueda decir que ella sabe, por ejemplo, pensar, discutir, dialogar, deducir, investigar, etc.

Más no solo Sócrates ha insistido en esto, sino también otros grandes pensadores, como Agustín Obispo de Hipona y Tomás de Aquino. En su obra titulada *De Magistro*, en el período medieval, centró su atención en la *adquisición de habilidades* (esto es, de hábitos) indispensables para aprender y enseñar, apropiadas y adecuadas a resolver personalmente diversos tipos de problemas.

Hay educadores que parecen creer que enseñar la competencia de pensar constructivamente comenzó con Jean Piaget, cuando esta es, en efecto, una larga tradición occidental. Recordemos, por ejemplo, solo una expresión de Agustín (1989):

¿Porque quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior que instruye. Entonces es cuando aprenden: cuando han inventado (o hallado: *intus inveniunt*) interiormente la verdad que les han dicho. (Cap. 14, n° 451)

El concepto de calidad educativa

La calidad (de la raíz indoeuropea *qw** y del latín *qualitas-tis*: de qué clase) es, sin embargo, un concepto que no remite (aunque lo implica) a algo sustancial, a la existencia de algo; ni remite a lo medible de algo, sino a cómo es, al modo o manera de ser de algo. La calidad es el accidente, lo que le adviene a un sujeto en su modo de ser o manifestarse. La calidad califica al sujeto: en el caso que tratamos, ya no es suficiente

que una institución educativa sea numéricamente (cuantitativamente) académica. Interesa, más bien, su modo de ser: su calidad. La calidad puede tener un fundamento en el objeto, persona o acontecimiento que apreciamos; pero ella remite primeramente a cómo (modo, manera) las personas humanas la perciben y aprecian. Una manzana tiene la calidad del color de la madurez y del buen gusto (respecto de otra verde o ácida, por ejemplo), cuando ha logrado convertir sus ácidos en azúcares, mediante una transformación interna, y lograr así lo que el gusto espera percibir y que se estima es la finalidad lograda de la fruta en sí misma y por su naturaleza.

La calidad hace referencia al modo de ser de un ente (sea persona, cosa o acontecimiento). En general se califica de “bueno” a lo que está de tal manera estructurado que logra la finalidad esperada. Un buen destornillador es aquel que está de tal manera pensado y fabricado que permite destornillar. Esto se puede lograr en diversos grados, por lo que algo puede ser bueno, excelente, óptimo, etc. Como se advierte, calificar implica atribuir valores en vista a cómo algo es o cómo funciona y logra las metas esperadas.

De aquí que se pueda distinguir entre el ser de calidad y el control de la calidad. El control de la calidad implica conocer previamente de qué calidad se habla, de qué logros o acerca de qué fines se espera alcanzar. La calidad educativa implica, entonces, advertir los fines que una institución se propone y su ponderación o medición supone poder de algún modo evaluar su logro.

Una institución educativa que no cumple adecuadamente, con calidad, con el logro de sus fines (enseñar, posibilitar aprender, etc.) es

una escuela-fraude: tarde o temprano defraudará a los que confiaron en ella. ¿Cómo se puede admitir que los alumnos universitarios no saben aun escribir en forma legible? Creen saberlo, aunque apenas si ellos mismos entienden lo que escribieron; creen comprender, pero no lo pueden explicar; creen saber razonar, pero no saben fundamentar lógicamente una conclusión. ¿No sería más honesto no perpetuarlos en el engaño? Es imposible, entonces, hablar de calidad si no están claramente establecidas las causas, los actores, los fines (valores, metas, misión, estrategias) que se desean emplear y lograr, en tiempos y lugares determinados. Ahora bien, evaluar la calidad de una institución educativa supone, en primer lugar, la explicitación de lo que se entiende en ella: (a) por educación, (b) institucionalizada; y en segundo lugar, explicitar sus indicadores empíricos, con los que se evaluará su logro.

Como la educación es un proceso que se va adquiriendo (aprendiendo), pero también un logro que puede ser utilizado, las *competencias son hábitos —habilidades— adquiridos socialmente* por las personas de una sociedad con su cultura, sus saberes y quehaceres y constituyen una adquisición importante para lo que llamamos una persona educada (Garibay y Meroi, 2007).

La *competencia* no tiene un sentido mecánico, conductista; ni el sentido de *competir* como rivales con el otro, como si la vida fuese una carrera para quitar algo a otro (donde se compite uno pierde y otro gana, quitándole algo al que pierde); sino que tiene el significado de *ser competente, ser capaz de lograr finalidades con el propio esfuerzo*, aunque en forma también solidaria, compartida, mancomunada. Ser competente es tener idoneidad; es saber hacer en forma apli-

cada las tareas compartidas (competencias generales) o particulares (competencias específicas).

Se puede hablar, entonces, de *competencias generales*, necesarias para todo socio de una determinada sociedad; y de *competencia específicas*, propias de saberes y quehaceres (técnicas y tecnologías) específicas (Herrera, 2009).

Algunas competencias que se adquieren en el proceso educativo son aprehendidas inconscientemente por el mero hecho de vivir en un ámbito cultural. Estas se refieren especialmente al sector de la vida familiar y social y, sobre todo, a la adquisición de costumbres sociales y valoraciones, indispensables para una convivencia humana. Las relaciones sociales necesitan ser legitimadas en sus costumbres (y jerarquía de valores) para poder reproducirse.

Los sujetos sociales crean formas de vida y esas formas crean a los sujetos; las cambiamos y nos cambian: la interacción social es dialéctica e interactiva. Los ciudadanos funcionan dentro de una red de sentido que los hombres han creado. Ahora, los que ingresan se adaptan a ella al ingresar, con una conducta, en parte adaptativa y, en parte, crítica y renovadora o creativa (Daros, 1997, 2008).

Otras habilidades o competencias se refieren al mundo del conocimiento y de la voluntad. Estas competencias estabilizan una determinada concepción del mundo, un campo simbólico donde se ubica un hombre y un ciudadano y un campo valorativo de lo que se puede hacer o de lo prohibido; todo lo cual constituye un mundo de valores, conocimientos y conductas que hacen posible y previsible el funcionamiento de una sociedad, entendida como un orden entre las partes y la totalidad.

Toda sociedad y todo saber profesional implica un marco de referencias, que podemos llamar, en sentido lato, *cultura*. Una desigual distribución de la cultura material y simbólica implica una desigual distribución en las posibilidades de adquirir competencias sociales.

La pobreza material de las familias y sus consecuencias en el plano de los comportamientos, valores y otros recursos culturales, disminuye drásticamente la capacidad de estas para escolarizar a sus hijos”. En estos casos queda claro que “...el enriquecimiento de la oferta no alcanza a compensar el empobrecimiento de la demanda”. Un viejo argumento sociológico afirma que “...el *aprendizaje* no depende solo de factores escolares, pues hace falta algo más que buenas escuelas: el éxito depende de factores sociales que reúnen distinto tipo de capitales: económico, cultural, simbólico, social y afectivo. (Tenti Fanfani, 2007, pp. 66-67)

Las instituciones educativas, al par que ofrecen la posibilidad de adquisición de competencias de comportamiento, también marcan como excluidos a los que no logran dominar estas competencias. Muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución, que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión (Lo Vuolo, 1995; Pieeck, 2001).

La desescolarización a edades obligatorias es uno de los factores de exclusión social más graves que pueden sufrir las personas que se encuentran en desventaja por situaciones de riesgo, marginación y/o exclusión previa. La ausencia de escolarización representa, por una

parte, una exclusión respecto del propio sistema educativo; por otra, constituye un elemento clave para la futura exclusión del individuo respecto de otros ámbitos sociales y, en especial, de la esfera laboral (Subirats i Humet, 2005, p. 72).

El problema es complejo. En la sociedad líquida en que nos hallamos inmersos, unos actores atribuyen las causas a otros y viceversa. El estado acusa a los docentes de no actualizarse. Los docentes acusan al estado de no subvencionar las capacitaciones y actualizaciones. Unos ven la causa de la decadencia en la falta de tecnología; otros la ven en la ausencia de finalidades humanas, trocadas en finalidades económicas o hedonistas. Los liberales estiman que la causa de los males se halla en las excesivas limitaciones de la creatividad en el proceso educativo. Los socialistas la hallan en la ausencia de cooperación y en una educación para la capitalización, rapiña y corrupción. Unos proponen educar teniendo presente el pasado para no repetir los mismos errores (y, como estrategias, acentuar las asignaturas humanísticas); otros proponen poner la mirada en el futuro y acentuar las tecnologías, la creatividad, la producción, que son vistos como los únicos medios para generar, en última instancia, una sociedad cada vez más humana.

Las instituciones educativas están en el medio entre las personas individuales y los fines sociales de toda comunidad. Esta última, como tal, es acusada de falencias tantos de los individuos (alumnos, docentes) como de las instituciones educativas como tales.

Exclusión social por capacidades socialmente no adquiridas

El avance veloz de las formas de conocimiento deja en la marginación también

rápido a los que no se actualizan. Más en concreto, cabe hablar de un *analfabetismo funcional*, que se refiere a la falta de apropiación y dominio de los conocimientos y las habilidades que otorgan competencia a las personas para la resolución de problemas, primero cotidianos y luego profesionales.

En el contexto actual de la sociedad de la información, el procesamiento de los símbolos y los saberes se constituye en una herramienta fundamental que atañe tanto a los nuevos procesos de producción como al resto de las esferas de relación. De este modo, aparece una nueva forma de exclusión: la *exclusión de las redes sociales*, cimentada en la ausencia de competencias y habilidades necesarias para aportar la información y/o los conocimientos que se valoran en las redes. Frente a esta coyuntura, la educación tiene que estar basada en aquellas habilidades, conocimientos y competencias que demanda la actual sociedad de la información. Esto parece ser necesario, pero no es suficiente para que hablemos de una educación de calidad humana.

Actualmente ya se ha instalado la adicción a las TIC; pero frecuentemente no se advierte lo esclavizantes que ellas terminan siendo. Un esclavo feliz con sus cadenas nunca tendrá redención ni la deseará. Siempre encontrará justificación para sus cadenas. ¿Para qué desear la libertad si ella me exigirá esfuerzos y carencias? ¿No es mejor ser un cerdo satisfecho que un Sócrates insatisfecho? Parece haber pasado el tiempo de los ideales de la revolución francesa y los sociólogos comienzan a preguntarse ¿la liberación es una bendición o una maldición? (Bauman, 2009).

Las herramientas y las estrategias no tienen en sí mismas un valor. En un

mundo donde tantas personas no tienen aun asegurada una comida al día, es difícil hablar de calidad educativa humana. En un mundo donde no hay claridad en los fines, cualquier medio nuevo que nos haga competentes en algo resulta ser “interesante”.

La adquisición de competencias (o habilidades sociales) otorga a cada persona un margen de seguridad y da posibilidades de adquirir riqueza humana. La pobreza es una carencia y un hecho social complejo y pluricausado; pero es también y, ante todo, una pobreza de falta de medios por no tener competencias sociales y humanas actualizadas ni finalidades que otorguen sentido a la vida humana. Cuando los medios y competencias adquiridos superan las finalidades, el accionar humano se vuelve absurdo, pues los mismos medios y habilidades pierden su sentido.

En un mundo social cercano a lo absurdo, la *pobreza es también discapacidad socialmente adquirida*; es causa y efecto de una falta de desarrollo en las competencias personales y sociales. La pobreza es causa porque, por ejemplo, la malnutrición de la madre en el embarazo y del niño en los dos primeros años de vida, hacen vulnerable el estado de desarrollo de ese niño y de su capacidad cerebral para procesar la información del medio. Con pocas herramientas, este niño entrará en la competencia social en desigualdad de condiciones, con pocas expectativas, estímulos y voluntad para cambiar su situación.

En la posmodernidad, lo humano no es por más tiempo aquel fin en sí mismo que Kant hubiera deseado, ni tampoco la figura entronizada o cúspide de la creación transmitida por el relato del Génesis (Gen. 1, 26-28). Tras el fin de la historia medieval y

del antiguo orden metafísico, ni la naturaleza ni el hombre son ya límite para el funcionamiento del *mecanismo mercadotécnico*. (Muñoz Merchán, 2007, p. 36)

La tecnología —los medios— ha tomado preeminencia, pero se va perdiendo la claridad orientativa de los fines. A numerosas personas les interesa más caminar que saber hacia dónde se camina.

Ahora, la tierra y todo lo que se encuentra en ella —incluyendo también al hombre— son percibidos como *recursos susceptibles de explotación*. La lógica de la cultura del sector terciario no rinde ya homenaje a nada que no sea su propio funcionamiento. Seducido por la imagen, el individuo queda expuesto al vaivén fugaz de la moda, aguardando pasivamente al lanzamiento del último y actualizado fetiche representativo de lo más novedoso, lo cual desde ahora se convierte en un valor en sí mismo, en los países del primer mundo también tambaleantes por las crisis que el mismo consumo produce. Ante la desagregación de la objetividad primero y de la subjetividad después, en la cultura de masas, *los objetivos de realización personal quedan ahora determinados desde los estándares de la publicidad y el consumo*.

La ausencia de grandes ideales a los que nos tenía acostumbrados la modernidad se presenta como un nihilismo, que es vivido sin tragedia, pero con apatía frívola; sin sentimiento trágico por el fin del mundo, con apatía epidérmica e indiferencia hacia el mundo. No hay quijotes que salgan a salvar al mundo. Incluso la amenaza de calentamiento global no es suficiente para organizar una cruzada. La juventud (una categoría que está en crecimiento dada la explosión demográfica) no lee los diarios, ni

se informa de las noticias: si puede, se divierte de noche y duerme de día.

Ante la deserción de los valores sociales, se acentúa la personalización como hiperinvención del yo y abandono de los grandes sistemas de sentido (ideales políticos, religiosos y culturales). Se vive en el vacío (Lipovetsky, 1994, 1997).

Las crisis tienen un costo que lo pagan sobre todo los que menos tienen, pero que ya no se resignan a vivir con restricciones, generándose un malestar cultural generalizado. Lo propio, la iniciativa y el proyecto personal pierden peso, coincidiendo con la integración a la cadena del mercado y la progresiva disolución de la voluntad subjetiva. Ahora el nuevo imperio es el del consumo. Esta ausencia de acción subjetiva dibujaría el ya casi clásico retrato del telespectador sentado frente a su receptor, saltando de canal en canal, contemplándolo con la mirada ausente de quien no está ya en sí mismo (Muñoz Merchán, 2007).

El condicionamiento económico y de carentes competencias sociales de los padres afecta el andamiaje biológico (causa) y genera, como efecto, una disminución en la adquisición de competencias sociales (efecto) que mantendrán a quien lo padece en una situación de pobreza integral (económica, biológica, profesional, afectiva, cultural, simbólica, creativa, política, etc.), pero con una amarga sensación no solo de marginación sino de exclusión. En esas condiciones, *aunque se tenga tiempo, no se sabe qué hacer con él*, como el hijo mentalmente discapacitado de un carpintero no sabe qué hacer con las herramientas del padre. Por cierto que no todas las herramientas son igualmente importantes: la inteligencia es la herramienta para utilizar y generar

otras herramientas. Porque hay una cultura condicionante y una cultura emergente.

La *cultura condicionante* es la *cultura recibida*, que podría definirse como la compleja herencia social del conjunto de conocimientos, creencias, redes de significados tácitamente compartidos, artes, leyes, valores hegemónicos, competencias, comportamientos, artefactos, rituales, hábitos adquiridos por los individuos en una sociedad, sin ser objeto de ninguna enseñanza específica, sino mediante largos y sutiles procesos de socialización osmótica. Todo ello constituye un curriculum oculto.

La *cultura emergente* es la que cada ciudadano colabora en cambiar y crear. He aquí una poderosa causa de diferencia social.

Todos somos creadores (o sostenedores) de creaciones culturales. Hoy urge crear la cultura de *los deberes universales de los seres humanos y ciudadanos*.

Mas la posmodernidad es solo la faz cultural de un proceso económico más profundo y oculto que ha solucionado el problema del vacío con unas dosis masivas de hedonismo consumista y erosión indolora de la interioridad. Pero en este proceso nadie escapa, ni los que ofrecen consumo ni los consumidores pasivos: se trata de un proceso envolvente y espiralado.

Este proceso conlleva medios (hábitos, competencias) y finalidades. La sabiduría de vida se halla en la elección de las finalidades de vida; y esto es lo que la posmodernidad oculta e impone simplemente como consumo creciente. Esta finalidad solo puede ser cambiada con más estoicismo, como siempre lo fue ante el surgimiento y la caída de los imperios. Estoicismo no es resignación, sino más bien *resignificación del puesto*

del hombre en el cosmos. Los imperios —como lo fue el imperio romano— caen por su propia lógica interna de grandeza y corrupción. El cristianismo tomó la hégira, primeramente cultural, con una nueva propuesta de vida.

El auge del ambiguo concepto de competencia como indicador de calidad

Quede claro que sugiero utilizar el término *competencia* con precaución, en el sentido de *habilidad teórico-práctica adquirida*, sea genérica o específica, por lo que se es excelente en lo que se hace (lo que los griegos llamaban *areté*), en un contexto humano, social y religioso; y no en el sentido de habilidad para competir, rivalizar deslealmente, ni en un contexto conductista o meramente pragmático.

Se dan diversas definiciones del concepto de competencia. Mencionemos al menos dos:

Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2004, citado en Cano García, 2008, p. 3)

Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver

problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares. (OIT, 2000, citado en Cano García, 2008, p. 3)

Estas definiciones, como tantas otras, reflejan una mentalidad centrada en el saber hacer y no en el saber ser, contemplar, gozar, admirar, etc. Después de la propuesta de J. Dewey, los estadounidenses acentuaron, en la segunda parte del siglo XX y tras la acentuación afectiva de la Escuela Nueva, la necesidad de organizar, en forma pragmática, las escuelas que se hallaban rezagadas en comparación con los avances tecnológicos que manifestaba haber adquirido la Unión Soviética con el *Sputnik*. Pensaron, entonces, en las escuelas casi como en una fábrica de conocimientos en serie (“el taller”), donde cada paso debía ser pensado con indicadores empíricos medibles y luego evaluados.

Mientras en Norteamérica Bruner (1978) hacía tomar conciencia de esto, en Europa, en la década de los años 70 con, por ejemplo, los escritos de Not (1979) y De Landsheere (1971) insistieron en este punto de la construcción de los conocimientos entendidos como *procesos o procedimientos* debidamente evaluados. En Argentina, desde el CONICET, estábamos trabajando en el mismo sentido.

Desde 1997, los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), con la colaboración de la UNESCO, lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarias

para su completa participación en la cooperación y desarrollo económico de la sociedad.

Este programa propuso *tres contextos* donde deberían realizarse las competencias.

Primero: los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente, tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente como para adaptarlas a sus propios fines y usar las herramientas de manera interactiva.

Segundo: en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros y, debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.

Tercero: los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situándolas en un contexto social cooperativo más amplio y actuar de manera autónoma y responsable para con los demás. Pero solo cuando el saber o poseer de uno implica el empobrecimiento del otro, la competencia manifiesta su lado más oscuro, ya previsto por Rousseau (1963).

En un mundo globalizado, se trata de preparar para la vida y las asignaturas, los contenidos, saberes, ciencias, técnicas, artes, etc., son solo formas pasajeras para que los aprendices aprendan primeramente las competencias intelectuales y morales clave o básicas; y luego, profesionalmente, las específicas. En el contexto escolar, las competencias tienen por fin posibilitar que los alumnos puedan construir una visión humana y moral de la vida y *reconstruir el modelo mental*

de las disciplinas que se desea aprender. La reflexión sobre el proceso de aprender es fundamental: se requiere aprender a aprender humanamente. Es lo que he llamado la construcción de una didáctica integral e integradora del sentido de la vida.

En este contexto, las instituciones educativas debieran dar oportunidades de aprender por igual a todos los miembros de la sociedad humana porque, sin un bien, común no existe sociedad, sino dominadores y dominados.

Ahora bien, la oportunidad de aprender no se halla tanto en la cantidad de los contenidos dados a los alumnos (hoy facilitados por los medios masivos de comunicación), cuanto en *generar procesos y habilidades* básicas de pensamiento y de acción, en el contexto de una vida humana integral. En este sentido, el docente y las instituciones educativas pueden ofrecer, con cierta equidad, el bien preciado de enseñar en vistas a aprender, si acentúan la preparación de la enseñanza en base a ejercer los procesos básicos del pensamiento para un actuar humano con sentido moral y colaborativo. Es necesario, entonces, *acentuar la importancia de los procesos del pensamiento* en el curriculum, adecuados al desarrollo y condición social de los alumnos, para poder progresar desde allí hacia la construcción de una vida moral y socialmente saludable. El aula es ya una sociedad de aprendizaje, un taller de humanidad y un lugar de fraternidad.

Las instituciones educativas no son islas dentro de una sociedad, sino sociedades de aprendizaje individual y social; y, en una sociedad, lo importante son los socios: sus vidas y la calidad humana de la vida. Una sociedad tiene

sentido por el bien individual y común que permite obtener a los socios. El bien común no consiste solamente en la existencia de bienes exteriores y objetivos (materiales o riquezas, espirituales o instituciones culturales y educativas); sino además, en la posibilidad de tener acceso a dichos bienes e instituciones por parte de todos los miembros de la comunidad.

Ya Aristóteles (*La Política*, 1253, b 20; 1254 a 1) había previsto que la sociedad podría prescindir de los esclavos “si las lanzaderas tejiesen por sí solas”; luego el amo prescindió del siervo y hoy el patrón excluye al obrero no calificado. Más aun, el mero usuario de la técnica está generando excluidos de la técnica, si no comprenden que la técnica es solo un medio que no puede ignorar los fines. Han surgido formas de desigualdad, hasta ahora desconocidas, entre los poseedores del saber y los simples usuarios de la técnica.

En este contexto, se requiere explicitar que es riesgoso tomar sin más el concepto de “competencia” como sinónimo de calidad educativa.

En un mundo posmoderno donde la rivalidad, la competencia y la indiferencia social son moneda corriente, la utilización del concepto de competencia puede llevar a estimar que, cuanto más se compite, por ello mismo se es más valiente e, incluso, mejor persona.

Las guerras mundiales y las constantes situaciones de corrupción e inseguridad deberían llevarnos a pensar no solo en la instrucción y la competitividad, sino más bien en la cooperación y la colaboración humanas y en la construcción de formas de vidas sociales consensuadas, inclusivas, mejorables y rectificables.

Indicadores empíricos de calidad educativa en cooperación y no en competencias

Los siguientes son indicadores empíricos de calidad educativa en cooperación.

Indicadores empíricos de calidad esenciales al aprendizaje

Lo esencial de la educación se halla, según la definición presentada, en la realización del proceso de aprendizaje. Este proceso es realizado primeramente por cada aprendiz y facilitado por los docentes y su entorno. En este contexto, se requiere explicitar indicadores empíricos de calidad de lo siguiente:

1. Efectividad del aprendizaje en cooperación y colaboración: Un aprendizaje posee calidad cuando los alumnos o aprendices demuestran que efectivamente dominan los procesos necesarios y suficientes, en la asignatura, materia o tecnología en estudio (habilidades, procesos científicos), resolviendo eficientemente los problemas que ella contiene (específicos de la asignatura, pero en un contexto social y moral), de la forma más adecuada en cada caso. Últimamente se ha abusado del concepto de competencia, casi hasta el límite de igualar “ser competente” con “ser de buena calidad”. El concepto de competencia remite, primeramente, al hecho de disputar o contender entre dos o más personas sobre algo; o también tener oposición o rivalidad. Solo en forma derivada, una competencia es una incumbencia casi en el sentido judicial, una pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. En una sociedad fuertemente capitalista se ve bien el hecho de ser rival para adquirir más y así mostrar la calidad de una persona. Cooperar significa que nadie queda atrás y

representa una de las mejores maneras de atender la diversidad de los grupos y de los colectivos. Los que queremos una ciudadanía más libre y justa entendemos la colaboración en educación desde la cooperación, porque hacerlo es garantía de no perder de vista la equidad. Posee una habilidad o es hábil quien es capaz, dispuesto y apto para realizar una tarea; pero no implica el ser rival de nadie o el competir con otro. El aprendizaje en colaboración indica más realmente lo que sucede: aprendemos unos de otros y con otros; no contra otros, quitándonos los lugares de trabajo. Más hasta los deportes y los lugares de placer se han convertido en competencias que frecuentemente dan lugar a agresiones.

2. Satisfacción de los que aprenden: un aprendizaje posee calidad cuando los estudiantes, enfrentados a la tarea específica, están satisfechos con lo que aprenden, por las habilidades profesionales y sensibilidades sociales aprendidas, aunque les haya constado esfuerzo. Se obtiene satisfacción porque se ha adquirido una habilidad más y no porque se ha derrotado a otro. Incluso, con la satisfacción humana (como se advierte en los pequeños) todos ganan, porque no rivalizan en lo que hacen. No se busca ni ganar ni temer a otro rival, sino progresar (pro-gredere), esto es, dar un paso adelante, subir una grada o un peldaño.

3. Satisfacción de profesores: un aprendizaje posee calidad cuando los docentes, desarrollada la tarea específica de enseñar, están satisfechos con el modo humano, social y profesional (habilidades) y la manera social (conductas), con que los alumnos aprendieron. Un profesor de calidad no espera los mismos resultados en todos sus alumnos, porque cada alumno tiene sus propias capacidades, tiempos, intereses.

4. Relación costo-efectividad para la institución y para las personas: un aprendizaje posee calidad cuando la relación entre los esfuerzos y tiempos empleados es proporcional a la eficiencia aprendida y demostrada por los alumnos cursantes y egresados y, en consecuencia, por los logros (número de egresantes, creciente imagen social) y déficits (desgranamiento, decreciente imagen social) obtenidos por la misma institución.

Indicadores empíricos de calidad de los agentes del aprendizaje

1. Efectividad del aprendiz en cuanto protagonista del aprendizaje: un aprendizaje posee calidad cuando los alumnos o aprendices demuestran efectivamente autonomía (creatividad, capacidad de invención y resolución y dominio de sí ante los problemas planteados). No debe descartarse la posibilidad de selección de los ingresantes y de ofrecer, previamente, orientación vocacional, atendiendo la diversidad de habilidades de los que ingresan, lo cual suele disminuir los esfuerzos inútiles y dolorosos posteriores; ya sea por parte del que desea aprender y no lo logra; ya sea por parte de las familias y de la misma institución, la cual no deberá bajar su exigencia de calidad afectada por algunos (quizás bien intencionados, pero no preparados para las exigencias de calidad que la institución desea). No se trata de excluir arbitrariamente, sino de encauzar, con un previo análisis, las posibilidades de cada uno. Si se asume el criterio economicista de retener a los alumnos a toda costa, la exigencia de calidad no podrá sostenerse. Sin embargo, como todo lo que vale cuesta, no se puede esperar lograr y mantener calidad educativa sin los fondos necesarios. Los recursos reales que posee cada institución educativa de

gestión privada y los fines que se propone marcarán el grado de aprendices a los que desea hacer ingresar, según las exigencias económicas que requiere la gestión educativa y la obtención de la calidad a la que se aspira. La función supletoria de los estados deberá cubrir gratuitamente la posibilidad de que todos sus ciudadanos gocen de los mismos derechos a la educación.

2. La calidad académica requiere de la efectividad de docentes bien preparados y bien remunerados. Los docentes no son ni parásitos, ni mártires, ni santos: deben vivir de su trabajo, con salarios transparentes y adecuados en lo posible a una plena dedicación, con reglamentos legales y administrativos claros.

3. Efectividad de los docentes en cuanto facilitadores del aprendizaje: un aprendizaje posee calidad cuando los docentes son cualitativamente hábiles en lo que saben y, además, en la forma de facilitar (enseñar) la adquisición de las habilidades propias de su saber específico. En este punto, son relevantes los indicadores académicos de los docentes, como por dar algunos ejemplos, títulos de grado y posgrado, actualización, producción de conocimientos debidamente publicados en ámbitos de control anónimo de pares, habilidades didácticas. Se puede solicitar cada año una actualización de sus respectivos currículum vitae y constatar lo que cada docente publica, la participación con ponencias en jornadas o congresos de su especialidad o referidos a la didáctica de su saber. En algunas universidades se dan incentivos para que los docentes sean también investigadores. No es suficiente ser buenos científicos, sino también buenos docentes, con recursos didácticos adecuados (capacitación docente). Todo esto debe ser tenido en

cuenta en el momento de elegir o promover a un docente universitario.

4. Efectividad de las instituciones, a través de directivos capaces de seleccionar al personal docente con base en lo siguiente: (a) por la calidad académica mediante concursos abiertos; (b) por la profesionalidad docente demostrada y periódicamente evaluada, para aprender evitando los errores; (c) por la transparencia en la gestión económica y (d) en la elección de las autoridades, sin cabildos y preferencias mezquinas, sino mediante elecciones abiertas y de pares entre docentes y luego entre decanos, eligiendo a los que mejor saben gestionar; pero también habiendo previamente pasado ellos el *cursus docendi*, en forma eficiente, por los grados de docente, directores de carreras, decanos, virrectorado. La justicia transparente en el trato genera un clima de organización laboral agradable para la mayoría. La corrupción y arbitrariedad, por el contrario, genera malestar, falta de colaboración generosa y chismoseo; todo termina sabiéndose y las autoridades disimulándolo, ante el derrumbe del capital humano, por la ambición e incompetencia de calidad gerencial. Se genera, finalmente, la lenta y creciente pérdida de una imagen positiva de la institución.

Indicadores empíricos de calidad por la materia del aprendizaje

1. Satisfacción por la calidad de los contenidos elegidos en la materia a enseñar. Esta debe ser actual (docentes actualizados en su ámbito); debe ser específica y adecuada para el logro de los fines humanos, sociales y profesionales en su tiempo.

2. Satisfacción por la calidad de los contenidos en una visión interdisciplinar. Esto es, capaz de tener presente la

relación de lo que se enseña con otras asignaturas afines y con problemas reales y actuales. También transdisciplinar, esto es, abierta a lo inédito viable, sin hacer de las ciencias un nuevo dogma infranqueable y cercenando aspectos humanos significativos.

3. Satisfacción por la calidad en la forma de proceder (metodología) en un ámbito disciplinar y social. El alumno no solo es un aprendiz, sino un futuro profesional, con una terminología adecuada y un dominio de procedimientos adecuados; y finalmente —pero no menos importante— con una conducta social sensible a los problemas humanos.

4. Materia motivadora del alumno en su deseo de aprender. El significado de lo que aprende y su utilidad próxima o remota mueve la voluntad de quien aprende. Interesa aprender lo que tiene significado para la vida en sus diversos aspectos e intereses. Estos intereses van cambiando en una vida humana. En los niveles superiores, por lo general, ya se ha dado el desplazamiento de los intereses lúdicos infantiles a los intereses sociales propios de los adolescentes. La misma adolescencia no es un fenómeno meramente biológico, sino que ella está fuertemente condicionada por las necesidades sociales. En el siglo XXI, dado que la sociedad necesita personas con mayor preparación previa, es más difícil tener un trabajo rentable y estable y la adolescencia y dependencia económica se prolongan, según la OPS, hasta los 25 o 30 años. Las instituciones educativas se convierten cada vez más en un lugar de contención social o de incubadora profesional, donde priman los intereses de diversión, mientras se espera que pase el tiempo, siendo el temor al aburrimiento uno de los mayores de nuestra época.

Indicadores empíricos de calidad en la instrumentalización didáctica de los docentes

1. Una educación de calidad académica requiere institucionalmente los instrumentos adecuados para que los docentes tengan *medios para facilitar aprender* (sin facilismos): bibliotecas, medios informáticos (proyectores, DVD, Internet, aulas virtuales, portales, teléfonos, etc.), talleres, laboratorios, etc.

2. Una educación de calidad académica requiere aulas o laboratorios confortables, adecuados al invierno y al verano, amplios, iluminados; espacios humanos de recreación y creación artística. Se debe tener presente que el aula, o el taller, o el laboratorio, son ya formas de vida social que exigen respetar normas de convivencia y de trabajo, con derechos y responsabilidades.

3. Una educación de calidad académica requiere personalmente el dominio de técnicas didácticas adecuadas: la organización de la enseñanza; la planificación detallada, la distribución de los estudiantes en los lugares, la adecuación de los horarios; desde las guías de estudio y presentación de problemas, hasta el instrumental específico de laboratorio y otras metodologías virtuales y sociales.

4. Una enseñanza de calidad requiere instrumentalmente también de docentes con aptitudes no solo profesionales sino también didácticas, con posibilidad de capacitación para las nuevas técnicas, con un trato afable, firme y humilde, con una forma de comunicación optimista y un proceder evaluador justo. El docente, en efecto, es también el que gestiona la actividad de aprender; esto es, tiene un poder psicológico y político en el aula, que es una sociedad de aprendizaje.

Indicadores empíricos de calidad académica por la finalidad que se propone

1. La finalidad principal de la educación (no cerrada ni única) se encamina, por un lado, a que los aprendices o estudiantes desarrollen sus vidas como personas integradas en sus facultades y posibilidades, y con los demás en sociedad; dueñas de sí mismas, responsables de sus actos, capaces tanto de lograr fines que ellas mismas se proponen, como de participar con los demás, mediante fines profesionales y sociales (compartidos según un bien común) y trascendentes.

2. Por ello, por otro lado, la calidad académica inherente a la finalidad educativa tiende a desarrollar las habilidades y sensibilidades para crear, transmitir y recrear las estructuras que permiten el funcionamiento de sociedades con crecientes complejidades con calidad humana. En última instancia, son las personas de calidad humana, social y profesional las que generan y mantienen la calidad institucional.

3. De existir una interacción adecuada entre las exigencias de las personas y el de las sociedades, porque en la calidad hay exigencias internas y externas. La exageración o acentuación en uno u otro motivo lleva a visiones y comportamientos más individualizantes o más socializantes. Esto indica que cualquiera sea la opción que se adopte, las instituciones educativas no son neutras en la búsqueda de la calidad.

Conclusión

La búsqueda de calidad es una meta en constante revisión y adecuación a los tiempos en los que se vive, a las necesidades e ideales de las personas y de las sociedades. La calidad no es una característica

absoluta, sino relativa. En este contexto, quizás se pueda definir la calidad como el grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos que hacen mejor a una entidad respecto de otras de su clase; esto es, por la no contradicción entre los fines propuestos, los puntos de inicio, los agentes y los medios y estrategias disponibles para lograrlos comparativamente (competencia por la calidad). De hecho, no pocas instituciones evaluadoras parten considerando lo que las instituciones se proponen, para considerar luego los medios, las estrategias y los logros.

No obstante, las adquisiciones de competencias, si se dan en el clima de la cooperación y colaboración, no puede convertir a las instituciones educativas en un *show de Big Brother*, donde, si se coopera, se lo hace para excluir a otro, exprimiéndole hasta la última gota de utilidad, para luego dejarlo atrás, en la sombría realidad de un mundo cruelmente darwiniano.

Referencias

- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Daros, W. R. (1997). *El entorno social y la escuela*. Rosario: Artemisa.
- Daros, W. R. (2008). *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la*

- educación en la Modernidad*. Rosario: UCEL.
- De Landsheere, G. (1971). *La investigación pedagógica*. Buenos Aires: Estrada.
- Garibay, M. T. y Meroi, A. M. (2007, octubre). *Diseño de una actividad curricular que contribuya a que el alumno sea capaz de formarse a lo largo de toda la vida haciendo uso de las tics*. Documento presentado al 10° Congreso Internacional EDUTECH 2007, Buenos Aires.
- Herrera R. (2009). La tecnociencia y la educación: la problemática de su integración. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 47(120-121), 9-17.
- Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1997). *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Lo Vuolo, R. (1995). *Contra la exclusión: propuestas del ingreso ciudadano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Muñoz Merchán, M. J. (2007). La subjetividad epidermificada. *Fedro*, 5, 26-49.
- Not, L. (1971). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: PUF.
- Pieeck, E. (Coord.). (2001). *Los jóvenes y el trabajo. La educación en frente a la exclusión social*. México: UNICEF.
- Rousseau, J. J. (1963). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Fabril Editora.
- San Agustín. (1989). *De Magistro*. Madrid: BAC.
- Subirats i Humet (Dir.). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Recuperado de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2006_04.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Recibido: 20 febrero 2014

Revisado: 14 de abril de 2014

Aceptado: 03 de mayo de 2014