

Anotaciones sobre el derecho a la educación en el siglo XXI: acceso, calidad y pertinencia

Luis Rodolfo López-Morocho¹

Universidad Andina Simón Bolívar

luisr.lopezm@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0003-1598-4236>

Artículo recibido en mayo y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

El presente trabajo busca reflexionar en torno a la concepción vigente sobre la educación contemporánea que la entiende como un derecho. De este modo, se examinan las implicaciones históricas y conceptuales sobre este modo de comprensión, encontrando tres parámetros fundamentales: acceso, calidad y pertinencia. A partir de estos tres ejes se conforma la noción de derechos vigente, que es problematizada en función de encontrar su procedencia. Estas reflexiones llevan al cuestionamiento de las visiones hegemónicas y, por lo tanto, la propuesta de nuevos caminos de acción. De entre estos conceptos, sin duda alguna, el más problemático es el de calidad, en cuanto centro de diversas disputas en torno a su sentido y significado. Este tránsito desemboca en la necesaria conexión de la educación con los Derechos Humanos, partiendo de su cuestionamiento y crítica para lograr su promoción real y efectiva.

Palabras clave: educación, derechos, acceso, calidad, pertinencia.

1 Máster de Investigación en Filosofía y Pensamiento Social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Máster (c) de Investigación en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Docente y diseñador instruccional en la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) y Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Miembro del Consejo Internacional de Revisores de la revista Sophia. Editor en la Revista Saberes Andantes y en la Revista Andina de Educación.

Notes on the right to education in the 21st century: access, quality and relevance

Abstract

The paper is an attempt to reflect on the current conception of contemporary education as a right. Thus, it examines the historical and conceptual implications of this way of understanding, finding three fundamental parameters: access, quality and relevance. From these three axes, the current concept of rights is valid, which is problematized in order to find its origin. These reflections lead to the questioning of the hegemonic visions and, therefore, the proposal of new paths of action. Among these concepts, the most problematic is undoubtedly that of quality as the center of several disputes about what it signifies and its meaning. This transition leads to the necessary connection of education with Human Rights, starting from its questioning and criticism in order to achieve its real and effective promotion.

Keywords: education, rights, access, quality, relevance.

A modo de introducción

En el siglo XXI no existe ninguna duda en torno a la premisa de que la educación es un derecho humano fundamental, concretamente, siguiendo las célebres palabras de Ray & Bernstein (1987) “la educación no solamente está incluida en el concepto de los derechos humanos, sino que es la sanción y mayor garantía de todos los demás derechos” (p. 3). Estas afirmaciones son retomadas en la actualidad con cada vez más intensidad y frecuencia, y muestra de ello por ejemplo son las reflexiones emanadas de Unesco en *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (2021).

El debate en torno al derecho a la educación ha permanecido como un problema central en el siglo XXI, recientemente ha tomado aún más relevancia como producto de la profundización de su crisis

en el marco de la pandemia provocada por el virus COVID-19 (Unicef, 2022) y sus posteriores variantes, procesos de vacunas y retorno a la presencialidad que desembocaron en abandono escolar, impacto en los aprendizajes y el bienestar emocional de los integrantes de la comunidad educativa, además de dificultades económicas para la adecuada alimentación, entre muchas otras.

Teniendo en cuenta esto, es esencial clarificar qué significa y qué implica entender la educación como un derecho. Es importante mencionar que no nos embarcaremos en una genealogía del derecho a la educación al salir de las intenciones del presente trabajo, por el contrario, nos centraremos en el análisis de los planteamientos emanados por organismos internacionales, académicos y de la sociedad civil que rigen el marco institucional de debate sobre la educación en el siglo XXI.

Para abordar esta problemática de la educación como derecho se trabajará en torno a tres categorías fundamentales, emanadas de los diversos organismos internacionales, donde la más influyente, sin duda alguna, es Unesco. Sin ellas no se puede entender el marco vigente de la calidad educativa: acceso, calidad y pertinencia. De este modo, se explicará el significado de cada uno de estos conceptos, su relación con el derecho a la educación y su relevancia en la contemporaneidad signada recientemente por la pandemia de COVID-19 que ha permitido visibilizar viejas problemáticas que nunca terminaron de superarse. En este sentido, cuando se hace referencia a que la educación es un derecho, surgen cuestiones tales como: ¿cuál es su sentido, significado, implicaciones, alcances, límites y naturaleza?

¿Qué entendemos por derecho a la educación?

Cuando se dice que la educación es un derecho ingresamos frontalmente a la disciplina del Derecho que puede definirse como “un conjunto de normas de vinculación bilateral, imperativas, obligatorias y coercitivas” (Burgoa, 1989, pp. 23-24) donde un derecho es “un privilegio u oportunidad asignado a un individuo simplemente por el hecho de ser miembro del grupo al que se aplican los derechos” (Ray & Bernstein, 1987, p. 5). Ahora bien, estas definiciones operativas no permiten una reflexión integral del fenómeno estudiado, que no se

puede comprender de forma holística sino es gracias a la historia, que marca su surgimiento tanto material como simbólico.

El derecho a la educación no es tema nuevo de aparición reciente, de hecho, por lo menos, desde los años sesenta “existen antecedentes de su análisis y debate en el ámbito académico desde el campo de las disciplinas jurídicas” (Muñoz & Cruz, 2013, p. 47). No obstante, en los últimos años ha experimentado un resurgimiento, resignificación y posicionamiento en el ámbito de la investigación educativa que se ha visto aún más reforzado con motivo de la pandemia que estamos viviendo y su incuantificable impacto en la educación a nivel mundial (Unesco, 2021).

Desde la historiografía, el tránsito que ha seguido la educación para construirse como un derecho se puede sintetizar brevemente como un surgimiento desde la aparición de los denominados derechos individuales en la modernidad desde fines del siglo XVIII, en el contexto de las revoluciones liberales europeas. Además, los antecedentes son muy claros en 1948 con la famosa promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que fueron esenciales para desarrollar y consolidar un marco normativo internacional que señala: “toda persona tiene derecho a la educación” (Naciones Unidas, 1948) y esto implica reconocer “la educación pública, gratuita y obligatoria como un derecho inalienable y un bien público universal” (Muñoz & Cruz, 2013, p. 48).

El derecho a la educación inició centrado en la población de niños y niñas que se fue extendiendo progresivamente a jóvenes, adultos, poblaciones indígenas, migrantes, personas con discapacidad, en pocas palabras se buscó una educación para todos y todas durante toda la vida. De hecho, existe una disputa sobre la obligatoriedad de la escuela, pues en sí misma implicaría un ejercicio de violencia (Holt, 1976, p. 222), también existen numerosas críticas a esta institución a través de los movimientos denominados desescolarizantes que han gozado de relativa popularidad (Igeldo Zaldívar & Laudo Castillo, 2017). De este modo, sabiendo las fuertes críticas a la escuela y su cuestionamiento,

incluso antes de la pandemia, la posición hegemónica respecto a ella es que es un derecho clave, que permite a los ciudadanos gozar de otros derechos:

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola. (Tomasevski, 2002, p. 16)

Según Tomasevski (2002, p. 18) para llegar a esta visión contemporánea, el derecho a la educación ha pasado por tres etapas, en la primera se busca dar derechos a aquellas personas que se les ha denegado históricamente y que en algunos casos siguen siendo excluidos, como los pueblos originarios, las minorías étnicas, personas con discapacidad, entre otras. En esta primera etapa la educación se realizó de una manera segregada que se materializa en las llamadas escuelas especiales o especializadas. Lo que marca la segunda etapa, está en este tránsito de una segregación educativa a una integración, donde los estudiantes se adaptan a la escolaridad disponible sin considerar, por ejemplo, su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad. Finalmente, la tercera etapa hace referencia a una integración mediada por una adaptación de la escuela a los estudiantes y no a la inversa, como en el caso anterior. Esto implica que la enseñanza contemple a la diversidad, la respete y la promueva.

Los principales argumentos para defender el derecho a la educación (Torres N, 2007) están precisamente en saber que sin este derecho garantizado se disminuye radicalmente el acceso a otros derechos y libertades. Esto se concreta en que sin la educación no hay acceso a un trabajo digno en la gran mayoría de los casos, se disminuye la perspectiva de carrera, los bajos salarios afectan a la seguridad en la vejez, y en los peores casos en la propia exclusión (p. 91).

Ahora bien, lo cierto es que, en un mundo marcado por un sistema liberal de mercado, la educación entendida como derecho humano, no guía las estrategias educativas nacionales o internacionales, sino que, por el contrario, se enfatiza en la creación de capital humano

y la educación como un servicio que se puede comprar y vender. Esta es una de las grandes paradojas que debe enfrentar la educación contemporánea en cuanto derecho y bien público. Sobre la educación también es necesario precisar que excede a la institución escuela, y de esto ya se es cada vez más consciente incluso la propia legislación internacional donde:

El derecho a la educación asiste a niños, jóvenes y adultos de todas las edades, dentro y fuera del sistema escolar, en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de la participación social, en la vida diaria. El derecho a la educación incluye el derecho a la información, la comunicación y el conocimiento, y la posibilidad de acceder y aprovechar los diversos medios y tecnologías disponibles, tanto tradicionales como modernos. (Torres R, 2007, p. 50)

De este modo, la educación traspasa los tradicionales muros de las escuelas, y quien se constituye como principal responsable de la garantía del derecho a la educación es el Estado y sus instituciones, sin olvidar la necesaria participación de las familias y la sociedad civil en la definición de un modelo consensuado de educación para todos y todas a lo largo de la vida. En este punto, es imperativo mencionar que el debate en torno al acceso educativo ha quedado relegado por el de calidad, sin embargo, con el impacto de la pandemia, esta preocupación ha vuelto a ocupar un lugar privilegiado debido al cierre de las escuelas alrededor del mundo.

Dentro del marco del derecho a la educación, como hemos podido apreciar, existen dos categorías que han sido ejes fundamentales, por un lado, tenemos el acceso a la educación que implica llegar a todas las personas y por otro, la calidad educativa que implica un debate mucho más complejo dada la multiplicidad de enfoques posibles del concepto calidad que es imperativo apreciar. Estos dos componentes son aquellos bajo los cuales se suele entender el derecho a la educación en sentido amplio.

Del acceso a la calidad educativa

El primer gran problema al que se enfrentó la educación escolarizada en su proceso de consolidación a nivel nacional e internacional fue el de acceso, esto es, su alcance a cada vez mayor población. Un punto de inflexión, a nivel de políticas internacionales, está en el *Marco de Acción de Dakar* (Unesco, 2000) donde el lema que se esgrimía era “Educación para todos”, que se traducía en la búsqueda de la obligatoriedad y gratuidad de toda la educación escolarizada primaria y progresivamente la secundaria técnico y profesional.

La obligatoriedad y la gratuidad (*Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe de la UNESCO [OREALC], 2007*) de la educación son dos categorías complementarias, puesto que la mera obligatoriedad es una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar el derecho a la educación. Esta permite, por ejemplo, que las familias no se nieguen a la educación de sus hijos y favorece que los(as) estudiantes puedan cursar la educación obligatoria. Sin embargo, al mismo tiempo es necesario garantizar la gratuidad para que la posible barrera financiera sea también derribada.

La inicial preocupación por el acceso a la educación (OREALC, 2007) entonces referiría a la obligatoriedad y gratuidad. Esta última es una tarea aún pendiente en algunos lugares de la región e implica por lo menos tres tipos: directos, indirectos, costo oportunidad. El primero hace referencia a los costos de matrícula, montos para actividades diversas que se realizan en la escuela, útiles escolares y libros de texto, el segundo a uniformes y transporte, y finalmente, el tercero, al tiempo que invierten los(as) estudiantes asistiendo a la escuela y no realizando otro tipo de actividades laborales con las que contribuirían a la economía familiar.

Junto a las categorías de gratuidad y obligatoriedad, existe una transversal que se presupone, pero que es importante mencionarla, la de no discriminación. Este aspecto es sumamente amplio y complejo, en la actualidad se habla de interseccionalidad, intersecando aristas de origen social, cultural, género, edad, pensamiento, religión, entre otros. De este marco, uno de los retos más grandes pasa por reducir la desigualdad y las brechas de inequidad, que buscan suprimir las discriminaciones

referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad: “quienes viven en situación de pobreza o en la calle, trabajadores, poblaciones rurales y alejadas, minorías étnicas y lingüísticas, refugiados y desplazados por las guerras y personas con discapacidad” (OREALC, 2007, p. 9).

Es relevante mencionar que la pandemia por el COVID 19 y sus implicaciones en el campo educativo en el cierre de las escuelas ha marcado un debate sobre el acceso a la educación, que en muchos lugares estuvo signado por el acceso a la tecnología y a la conectividad (Díaz et al, 2022). De este modo, muchos de los elementos de la educación para todos aún siguen siendo un gran reto, sin embargo, en la actualidad el eje del debate no es ya el acceso educativo, sino la denominada calidad educativa, que implica una serie de nuevos retos y enfoques a la hora de analizar el fenómeno educativo. Incluso se menciona que el mismo acceso estaría dentro de un enfoque de calidad educativa, por cuanto, “el acceso a una educación de calidad deficiente equivale a no tener acceso” (Unicef, 2002, p. 5). Ahora bien, ¿qué se entiende por calidad educativa?

Disputas en torno a la calidad

La cobertura, como hemos analizado anteriormente, es junto con la calidad educativa, uno de los referentes centrales en las discusiones sobre educación en ámbitos muy diversos que van desde la política pública hasta la teoría pedagógica, pasando por la agenda de los distintos organismos internacionales. Ahora bien, ¿qué se entiende por calidad educativa?, lo cierto es que la definición es mucho más compleja que la relativa a cobertura, puesto que existen enfoques muy diferentes e incluso contrapuestos entre sí, que es necesario analizar.

Desde un punto de vista etimológico (Bondarenko, 2007), sin entrar en una investigación filológica profunda, la palabra calidad viene del latín *qualitas*, que es una derivación de *qualis*, que se puede traducir como cualidad o modo de ser. Es curioso mencionar que esta palabra originó algunas confusiones y se utilizó frecuentemente como sinónimo de propiedad. En el campo del pensamiento fue cultivada por autores como Aristóteles, Kant, Hegel y Marx, entre los más destacados.

Se puede decir que todos ellos, de manera algo imprecisa y reductiva, coinciden en definir la calidad como el conjunto de rasgos que hace que una cosa, objeto o fenómeno sea lo que es originariamente.

Como todo concepto, lo que se entiende por calidad, fue mutando a través del tiempo y concretamente se puede ubicar en el contexto de la revolución industrial (Bondarenko, 2007) un punto de inflexión donde la calidad va haciendo referencia al elemento que nos permite apreciar una propiedad o propiedades de unas cosas como iguales, mejores o peores que otras de su misma especie o tipo. Este último sentido es precisamente el que figura en la Real Academia Española. En la actualidad existe una explosión de sentidos del término calidad aplicados a diferentes campos, y al interior de ellos también una multiplicidad de enfoques.

Existen varias clasificaciones del modo en el cual se ha entendido el concepto de calidad, una de las más influyentes y hegemónicas, sin duda alguna, es la emanada desde el contexto empresarial, donde hay tres tendencias principales (Valdés, 2005) a la hora de definirla: la primera enfatiza en la teoría tomando en cuenta la noción de producto, la segunda en la práctica a través de indicadores tales como la relevancia, la eficacia, la eficiencia, entre otras, y la tercera directamente evita su definición.

Para Garvin (1984), hay cinco aproximaciones a la calidad que se suelen basar en: filosofía, producto, usuario, fabricación y valor del producto. En términos generales, se enfatiza en el espectro pragmático de la calidad, en estas últimas nociones antes que el campo del pensamiento filosófico, que no ha tenido mayor relevancia o profundización.

La calidad aplicada al campo educativo inicialmente se basó en las concepciones heredadas del campo empresarial, que enfatiza en verificar las características de un determinado producto para satisfacer las necesidades del consumidor. De este modo, el tránsito al campo educativo pasó a entender la educación como un producto o servicio y al estudiante como un consumidor. Este proceso evidentemente abre un debate acerca de si es legítimo considerar a la educación como un producto o servicio, y en caso de serlo, "hasta qué punto puede

mercantilizarse la educación y considerarse como un producto o bien de consumo” (Bondarenko, 2007, p. 615).

La aplicación de estos modelos de calidad educativa, que la entienden como eficacia desde un punto de vista empresarial, han provocado que el fin de la educación y de una empresa se identifiquen, esto es, el rendimiento que se logra al “cumplir órdenes, seleccionar la clientela, conseguir medios, encaminar la acción a la consecución de objetivos, mantener el orden, controlar el cumplimiento, eliminar a quienes no consiguen las metas propuestas” (Santos, 1999, p. 79).

Esto en el campo educativo se ha traducido en poner la reflexión al servicio de la evaluación, entendiendo esta de un modo limitado, en cuanto verificador del alcance de estándares e indicadores. Este proceso ha hecho visible la existencia de ciertas “trampas en la calidad educativa” (Santos, 1999, p. 79). La primera trampa que se debe mencionar es la simplificación que se da al hacer coincidir el éxito educativo con el rendimiento académico del estudiante. Además, este rendimiento muchas veces es evaluado por pruebas estandarizadas que en ocasiones son limitadas y no significativas al no permitir apreciar tareas intelectuales ricas de análisis, reflexión y crítica. La segunda está en la ambigüedad con la que se aplica el concepto calidad, haciendo coincidir esta con gran diversidad de aspectos que van desde la infraestructura hasta la didáctica del docente, pasando por los recursos de aula, el número de estudiantes por paralelo, la relación entre docentes y estudiantes, la gestión y administración, entre otros elementos. De este modo, parece confundirse las condiciones que permiten calidad educativa con la calidad misma. Un tercer problema está en dejar de lado aspectos sociales y éticos de la calidad en pro de una visión mercantilista, como por ejemplo la ética en los procesos educativos. En cuarto lugar, está la excesiva tecnificación de las evaluaciones que se centra en enfoques cuantitativos, que se basan en la premisa de que únicamente cuando hay un número o medida existe rigor y objetividad. La gran cuestión abierta es cómo fenómenos tan complejos como el aprendizaje y la calidad educativa pueden ser abarcados por mediciones simples (Santos, 1999).

En este mismo sentido, existen algunas preguntas aún abiertas vinculadas a los análisis comparativos que permiten las evaluaciones

estandarizadas, por ejemplo, ¿cómo es posible comparar personas, experiencias y centros cuando sus realidades no son iguales o comparables? Cuando se dice que un centro es mejor que otro, la evaluación se convierte más bien en un mecanismo de discriminación peligroso:

Hay que denunciar la creencia de que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas, digamos del 15% de la población escolar. Con ello se asume tranquilamente que todos los que componen el 85% restante, la corriente principal, están en igualdad de condiciones. Sin embargo, no es esto lo que se deduce de las estadísticas sobre abandonos o respecto al acceso a la universidad. Hay una minoría altamente favorecida. Y en medio existen todavía gradaciones de ventajas y desventajas. Los niños pobres sufren los efectos más graves del modelo más extendido, del que no salen. (Connell, 1997, como se citó en Santos, 1999: 82)

Es necesario dejar claro que la evaluación en sí misma no es perjudicial para la educación, sin embargo, la forma en que se utilizan los informes, sí lo es. De este modo, las evaluaciones deben ser públicas y al acceso de toda la ciudadanía para evitar tomar decisiones desde un ente centralizado de carácter arbitrario o innecesario. Además, los informes de evaluación no pueden tomarse como instrumento justificativo de actuaciones sectarias que solo perjudican a los centros más desfavorecidos. En pocas palabras, la evaluación no puede ser un instrumento de mero control y dominación. Si bien es cierto existen en la actualidad líneas de investigación internacionales que plantean actuaciones basadas en la evidencia, a su vez surgen legítimas sospechas de que estas promueven un resurgimiento de modelos tecnocráticos a la vez que simplifican la dimensión política educativa bajo una visión epistemológica engañosa de ciencia (Fernández & Postigo, 2023, p. 63).

De este modo es fundamental alejarse de esta “obsesión por la calidad” (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 170) que hace pensar que la teleología educativa está simplemente en lograr la calidad como un fin en sí mismo y no como un medio para una finalidad de corte ético-político. Estas visiones sólo llevan a perder de vista la multiplicidad

de dimensiones implicadas en una educación de calidad y, por tanto, desconocer la atención integral y armónica que demanda una reflexión crítica sobre la calidad. Estas nociones de calidad afectan directamente a la educación, encarnándose en visiones de evaluación unívocas que promueven una competición que se encuentran lejos de lograr una mejora educativa:

[...] es un peligro que acecha a la propia definición de la calidad de la educación, en orden a su esencial ligazón con la evaluación. Debido a la importancia que ha adquirido la evaluación, se presenta la tentación de identificar selectivamente algunas propiedades con la noción de calidad de la educación. Así se reduciría la calidad y el fin de la educación a los elementos o propiedades discrecionalmente seleccionados como representativos de la calidad educativa, con la consecuente desvalorización de aquellas propiedades no consideradas en la selección. (Vidal, 2007, p. 7)

Como ya se ha mencionado, los organismos internacionales constituyen una clara muestra de este tipo de acciones paradójicas, puesto que a pesar de fundarse discursivamente en enfoques sistemáticos de la complejidad y la diversidad, terminan por promover e imponer panoramas heterogéneos de la escuela, siendo esta reducida a un conjunto de estándares e indicadores totalmente ajenos a los contextos de la escuela, que se traducen en políticas y planes que prescriben acciones, distribuyen recursos y guían a las escuelas a alcanzar unos propósitos expuestos desde fuera de la escuela desconociendo sus contextos.

En este ámbito, las visiones de calidad educativa predominantes han mantenido enfoques "eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico y la investigación curricular" (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 171). La calidad se ve, abocada así, a convertirse en un dispositivo que desarrolla prácticas de evaluación instrumentalistas en la línea de un sistema político, económico e ideológico hegemónico que evita dialogar en torno al problema de fondo, esto es, los fines intrínsecos de la educación, banalizando el acto pedagógico y didáctico. No obstante, esto no quiere decir que todas las propuestas que buscan lograr un sistema de calidad en la gestión escolar tomen esta

dimensión, propuestas como FLACSI (2022) intentan prácticas de calidad educativa basadas en la autoevaluación, con momentos de reflexión, priorización y mejora generados desde dentro del propio centro escolar, lo que hace que se priorice ese contexto escolar.

Una vez abiertas varias cuestiones en torno a la calidad educativa, que se encarnan en procesos de evaluación a los centros educativos, es preciso mencionar qué líneas de acción se pueden tomar. La primera y necesaria es la de un análisis riguroso que permita una crítica constructiva sólida en función de lograr elaborar, coordinar y plasmar el pensamiento en acciones concretas de política pública con persistencia y valentía. En este sentido, es necesario replantear un concepto de calidad educativa a la luz de las reflexiones precedentes.

Hacia un concepto de calidad integral

Como se ha podido constatar el concepto de calidad es polisémico y ambiguo, esto es, poco claro e impreciso. Su aplicación al campo educativo profundiza esta problemática, al trasladar la noción empresarial de mercado hegemónica al campo de la educación. La apuesta que realizamos en el presente escrito consiste en suscribir un concepto de corte humano que se oriente a la formación integral, inclusiva y transformadora de los individuos hacia una sociedad que debe ser transformada bajo valores tales como la solidaridad y la justicia social (Unicef, 2022). De este modo, el concepto de calidad está atravesado por aspiraciones ético-políticas de una nueva sociedad. Siguiendo las palabras de Jorge Seibod (2000):

Una educación de calidad en valores debe plasmar la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes, del hombre y de la mujer, asumiéndolos siempre como personas en el sentido más profundo de su significación espiritual, es decir, dotados de la dignidad de ser libres y revestidos desde dentro por las virtudes más insignes, tales como eran la «virtud» o «excelencia», la «areté» de los antiguos griegos, que imprimían en el hombre un sello auténtico de humanidad, más allá de las competencias a que esa virtud los habilitaba.

Esa formación invita así a entrar en el tejido humano de las relaciones sociales, que se entretajan en la familia, en las sociedades intermedias, y luego, con nuevas competencias, en la vida laboral y política. Esa formación tampoco deja de imprimir sus huellas en un sujeto abierto a valores y realidades trascendentes y por eso mismo absolutas. (Seibold, 2000, p. 225)

Desde esta perspectiva, la calidad educativa (Gutiérrez, 2021) no puede ser entendida únicamente desde el punto de vista de la eficiencia del sistema educativo traducido en intentar alcanzar a toda costa una serie de supuestos estándares mínimos. En este sentido, la calidad debe remitir a consideraciones de carácter ético intrínsecamente, vinculados con la teleología educativa y su correspondencia con los medios para alcanzarlos. En esta misma medida, se involucra directamente la dimensión política tanto en el ámbito educativo como en lo económico y social vinculado con los aspectos legislativos. Por tanto, el debate ha de desplazarse a este marco para no perder el sentido de una educación de calidad.

La calidad, desde el enfoque que se propone, está intrínsecamente vinculada con las interrelaciones que se dan en la escuela entre las y los actores que la conforman: padres, madres, directivos, maestros/as, estudiantes, ... Asimismo, está enfocada en la relación de estos con la política, el conocimiento y la comunidad, puesto que la construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula debe ser transferible a otros escenarios de la vida social, de la vida cotidiana. La construcción de una ciudadanía crítica es también un aspecto fundamental para considerar dentro de una visión de calidad holística, yendo más allá de unas competencias básicas y especializadas.

Dos elementos transversales a la calidad educativa que considerar son el de "innovación" y "transformación". La escuela en cuanto institución ha sido duramente criticada hasta el punto de estar a las puertas de una crisis de sentido generalizado, lo que nos hace pensar que "no solo se precisa de una escuela mejor sino, y quizás, ante todo, de una escuela diferente" (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 172). Una educación de calidad implica instituciones educativas oportunas.

De este modo, la calidad en la educación, como ya se ha reiterado, no puede estar centrada en aspectos de eficiencia o estándares, al menos no únicamente. Por el contrario, la calidad solo puede construirse a partir de consideraciones éticas y políticas que visibilicen los fines de la educación y su relación con los medios. En este sentido, es fundamental lograr una descentralización del abordaje entre calidad y educación. Quizás en este ámbito es pertinente retomar la célebre distinción acerca de la calidad “de la educación” y la calidad “en la educación” (Pérez, 2005 p. 14). División según la cual la primera está ligada a la misión de las instituciones y sus respectivos proyectos mientras que la segunda está directamente vinculada con los medios.

Cuando hablamos de pensar un nuevo abordaje del concepto de calidad educativo, se hace referencia a pensarla como un conjunto complejo de relaciones entre las y los actores de la institución educativa, tales como autoridades, profesores, estudiantes, madres y padres de familia. Y estos así mismo deben ser capaces de relacionarse no únicamente con las cuatro paredes del aula sino con “el conocimiento, con la política y con las comunidades” (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 170). De este modo, ya se puede ir intuyendo que una educación de calidad debe estar directamente vinculada con los procesos de consolidación de una ciudadanía crítica, empoderada y corresponsable, desbordan el aspecto relacionado únicamente con adquirir o desarrollar una serie de competencias básicas:

Se relaciona también con las demandas culturales que se desprenden de la creciente movilidad poblacional; de los nuevos esquemas de producción económica; del afianzamiento de las desigualdades educativas y sociales; de los límites de los modelos de desarrollo imperantes y de los riesgos que se desprenden de las crecientes demandas de recursos; como así también de la intervención que ellos propician sobre el medio ambiente. (Orozco Cruz, Toro, & Duarte, 2009, p. 174)

En síntesis, como se ha venido enfatizando, la calidad de la educación no puede reducirse, como se está haciendo, a los estándares de aprendizaje, a la aplicación de metodologías activas, al alcance de los objetivos curriculares. Estos elementos, por supuesto, deben tomarse en

cuenta, pero no son ni los únicos ni los más importantes. Por el contrario, se debe enfatizar la relación de la escuela con la comunidad, visibilizar y reafirmar las problemáticas estructurales de la sociedad en diferentes ámbitos y por supuesto, la necesidad de deconstruir, cuestionar y reconstruir críticamente ciertos sentidos históricos, que desde el pasado iluminan el presente y futuro.

Junto al concepto de calidad, es fundamental pensar otros tales como: democracia, conocimiento, participación, subjetividad, derechos y pertinencia. Por tanto, la noción de calidad educativa por definición ha de ser multidimensional. De entre todas las dimensiones de calidad, es fundamental reflexionar en torno a la de pertinencia por cuanto está cobrando mucha relevancia en la contemporaneidad.

La pertinencia educativa

Dentro del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), la Unesco plantea que la calidad de la enseñanza ha de asegurar el derecho a la educación para todos, considerando principalmente las dimensiones de eficacia, eficiencia, relevancia, pertinencia y calidad.

La pertinencia se entiende sencillamente como la posibilidad de que “las normas y contenidos curriculares deben ser definidos por los sujetos de la educación en sus interacciones” (Bárceñas, 2009, p.350). Por tanto, la pertinencia en educación nos remonta a la clásica pregunta sobre ¿qué se debe enseñar y aprender en una sociedad?, en palabras más recientes, la disputa en torno al currículo que, si bien puede abarcar múltiples aspectos tales como metodologías, su preocupación por la selección de los aprendizajes ha sido célebre.

La pertinencia educativa puede abordarse de un modo muy similar a cómo se ha procedido con el concepto de calidad, por tanto, al ser una dimensión de esta, no se redundan en los cuestionamientos ya realizados previamente. En consecuencia, directamente, por las mismas razones previas, se considera que la pertenencia no puede limitarse a entenderse como “adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que están haciendo” (Unesco, 1999, p. 104). Puesto

que esto nos remite estrictamente nuevamente a intereses ideológicos y económicos hegemónicos.

De este modo, finalizamos la reflexión volviendo al punto de partida, si la educación es un derecho, solo puede entenderse la calidad y dentro de ella la pertinencia, como orientada hacia el real ejercicio y defensa de los derechos humanos en busca de mundos más justos y solidarios mediante la transformación social. Esto implica varios aspectos a considerar de todos los componentes curriculares y su configuración.

Los derechos humanos tienen un carácter sumamente complejo y responden a una formación "histórica, cultural, sociopolítica y filosófica" (Bonifacio, 1997, p. 15) como respuesta a la pregunta sobre el ser humano y la correspondiente postulación y defensa de su dignidad. En este punto es importante matizar que, si bien existe un aura casi esencial sobre la naturaleza insoslayable de los derechos humanos con las personas, lo cierto es que estos responden también a condiciones históricas y sociales y de hecho son objeto de continua actualización. Estos "simbolizan creencias fundamentales armonizadas de que una existencia congruente con ellos es digna del ser humano y preferible a toda otra" (Bonifacio, 1997, p. 18).

Sobre la fundamentación de los derechos humanos, existen solo tres alternativas lógicas posibles "(1) la fundamentación de los derechos humanos no es posible, (2) la fundamentación de los derechos humanos no es necesaria, y (3) la fundamentación de los derechos humanos es a la vez posible y necesaria" (Bonifacio, 1997). Cada una de estas posiciones encierra fuertes convicciones y debates internos, la primera plantea que esta, al ser un elemento abstracto, no tiene posibilidad de fundamentación, la segunda plantea que no es necesaria dada su evidencia e imperatividad. La tercera es la más extendida, pero a la vez plantea numerosas complejidades por cuanto se asienta en epistemes muy variadas y diversos.

Analizar la fundamentación, cuestionamientos y legitimidad de los derechos humanos es sin duda algún asunto de otro artículo por su complejidad y profundidad. Para el presente escrito basta con visibilizar

su necesaria conexión educativa que no debe limitarse a una formación de corte axiológico ciudadano. Por el contrario, ha de partir de un fuerte cuestionamiento a los mismos derechos humanos para solo así poder asumir su sentido real de transformación social en busca de otros mundos posibles, que no respondan únicamente a enfoques contractualistas o victimistas, enfatizando en el rol político de los derechos, alejándonos de visiones que los convierten en dispositivos de control.

A modo de conclusión

A lo largo del presente escrito se ha reflexionado en torno al sentido, significado e implicaciones de la concepción de la educación como derecho. Para ello, se han examinado tres categorías que componen este enfoque en siglo XXI: acceso, calidad y pertinencia. El primero y más antiguo hace referencia simplemente a la posibilidad de los/as estudiantes de poder cursar estudios básicos en una institución escolar. De este modo, desde el surgimiento de la escuela como institución, la posibilidad de estudiar ha ido creciendo y abarcando cada vez a más población, partiendo de la niñez hasta en la actualidad concebirse como una educación para todos y todas a lo largo de toda la vida.

En segundo lugar, la concepción de calidad, que actualmente es la central y eje de debate, por cuanto el acceso a una educación que no es de calidad implica un no acceso. Sin embargo, la dificultad de este concepto radica en un origen más bien asociado al campo administrativo y empresarial que parece convertir a la educación en un producto o servicio, desde un enfoque mercantil liberal de mercado. Por tanto, se procede a rastrear su tránsito hasta la actualidad, examinando sus contradicciones internas y sus condiciones de posibilidad. Esto nos lleva a suscribir la propuesta de una nueva visión de calidad enfocada en la transformación social y el respeto a los derechos humanos, alejándose de visiones mercantiles hegemónicas.

En tercer y último nivel está la noción de pertinencia que actualmente se encuentra dentro de las dimensiones de calidad educativa. Es especialmente relevante por cuanto retoma el clásico debate sobre la pertinencia de lo que se enseña y se aprende en la institución educativa. Todos estos ámbitos terminan desembocando

en una concepción de la educación que promueva la real práctica de los derechos humanos y esto solo es posible si se parte de su crítica y cuestionamiento.

Referencias

- Bárceñas, R. (2009). Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza. *Tiempo de educar*, 10(20). 349-378.
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación . *Educere*, 11 (39). 613-621.
- Bonifacio, J. (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México : Fondo de Cultura Económica .
- Burgoa, I. (1989). *Las garantías individuales*. México: Porrúa.
- Díaz Dumont, J. R., Ledesma Cuadros, M. J., Tito Cárdenas, J. V., y Díaz Tito, L. P. (2022). Calidad educativa y consideraciones filosóficas en un contexto de pandemia COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 328-346.
- Fernández Navas, M., & Postigo-Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista de Educación*, 400, 43–68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- FLACSI | Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús. (2022, 13 noviembre). FLACSI | Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús. <https://www.flacsi.net/>
- Garvin, D. (1984). What Does “Product Quality” Really Meant?. *Sloan Management Review*. 25-43.
- Gutiérrez, J. L. (2021). Hacia una gestión de la calidad educativa con equidad. *Revista signo educativo*.
- Igelmo Zaldívar, J., & Laudo Castillo, X. (2017). *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- J, H. (1976). *Instead of Education: Ways to Help People to Think Better*. Nueva York: Dutton.
- Muñoz , M., & Cruz, L. (2013). *Derecho a la educación*. En C. M. Izquierdo,

- Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* (pp. 47-83). México: ANUIES.
- OREALC. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe . *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1-21.
- Orozco Cruz , J., Toro, A., & Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista iberoamericana de educación* N 51, 161-181.
- Ray, D., & Bernstein, N. (1987). *Human rights and education: an overview*. USA: Pergamon.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la Calidad. *Acción Pedagógica*. 78-81.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. *Revista Iberoamericana*. Número 23.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 15-38.
- Torres, N. (2007). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. *Revista Educare*, 83-92.
- Torres, R. (2007). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. *Fronesis*, 35-65.
- Unesco. (1999). *Educación superior y sociedad*. Caracas
- Unesco. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Francia: Unesco.
- Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Francia: Unesco.
- Unicef. (2002). *Educación de buena calidad para todos*. Nueva York: UNICEF.
- Unicef. (2022). *Para cada infancia, todas las oportunidades*. Nueva York: UNICEF.
- Valdés, H. (2005). *Evaluación del desempeño docente y la carrera magisterial. Experiencia cubana*.
- Vidal, A. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4).