

Felipe Martínez Rizo





# Y EL FUTURO Alegato por la esperanza

Felipe Martínez Rizo





Primera edición 2012 Segunda edición 2015 (versión electrónica)

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940
Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

D.R. © Felipe Martínez Rizo

ISBN 978-607-8457-04-5

Impreso y hecho en México Made and printed in Mexico



# Índice

Prefacio	13
Introducción. Pero ?hay todavía un futuro?	15
Capítulo 1. ?Realmente es tan mala la situación actual?	21
<b>Capítulo 2.</b> Las nociones de justicia e igualdad	33
Capítulo 3. La idea de la educación universal	43
Capítulo 4. ¿Una sociedad de bachilleres?	55
Capítulo 5. ¿Cuánto debe ganar un maestro?	69
<b>Capítulo 6.</b> Educación superior de elite o de masas	79
<b>Capítulo 7.</b> Universidades de clase mundial	93
<b>Capítulo 8.</b> La educación universitaria y la justicia	103

Capítulo 9. ?Ayuda o daña la escuela?	115
Capítulo 10. El peso de los números	127
Capítulo 11. Políticas y cultura	137
<b>Capítulo 12.</b> Lo que no se evalúa no se mejora	151
Capítulo 13. Las manchas del dálmata	167
Capítulo 14. Adolescencia y juventud en el siglo xxi	181
Capítulo 15. ¿Qué es una buena escuela?	195
Conclusión. Indignaos, pero no tanto	203
Bibliografía	211

Estoy convencido de que hay que seguir trabajando con fe en lo que queremos, lo que nos corresponde a todos: para eso es la vida, para construir esperanza, tender puentes hacia un futuro mejor, sembrar alegría.

> Se construye esperanza invocando nuestras utopías y trabajando tenazmente para realizarlas hasta el último día de nuestras vidas.

> > Pablo Latapí Sarre

### Prefacio

El presente ensayo recoge varias reflexiones que el autor ha realizado a lo largo de muchos años de haberse dedicado al estudio de la educación de su país, así como de otros, especialmente del vasto mundo iberoamericano. Las reflexiones en cuestión se encuentran plasmadas en numerosos textos de carácter académico, de los cuales se retomaron algunas ideas para construir con ellas un producto nuevo al que se ha buscado dar un tono menos técnico, apropiado para un público conformado por lectores no especializados.

Las páginas siguientes tienen, por lo demás, una gran deuda con las ideas de otros estudiosos, cuya lectura ha orientado el trabajo del autor. Para no cansar a los lectores, sin embargo, y en forma congruente con la naturaleza del texto, en general no se incluyen referencias precisas, salvo en los casos de pasajes que se citan textualmente. Se decidió también reducir el uso de tablas con datos numéricos a unas cuantas, de las que no fue posible prescindir. La bibliografía pretende tener en cuenta las numerosas deudas contraídas, aunque sólo incluye las obras citadas textualmente.

### Introducción

#### Pero... ?hay todavía un futuro?

La tentación de responder negativamente esta pregunta es grande al escuchar o leer las noticias y opiniones que difunden a diario los medios de comunicación; y para ilustrar esta afirmación bastarán algunos datos que reflejan especialmente la situación de México, pero se aplican en buena medida al resto de América Latina y, en menor grado, a España y Portugal:

- Un poco menos de la mitad de la población se sitúa por debajo de la línea de la pobreza.
- Si a las personas que no tienen trabajo se suman las que se dedican a actividades de la economía informal, el total llega también a la mitad de la población económicamente activa, lo que lleva a grandes flujos de personas a migrar a los Estados Unidos o Europa.
- Los niveles de desigualdad que prevalecen en las naciones de América Latina son superiores a los que hay en el resto de las regiones del mundo; es decir, no sólo son superiores a los niveles de desigualdad de los países que se suele llamar desarrollados, sino también de los más pobres de Asia y de África, al Sur del Sahara.

- Los grupos indígenas que constituyen la población autóctona son los más afectados por el desempleo (o subempleo), la pobreza y la desigualdad, y se ven afectados por formas vergonzosas de discriminación.
- Bajo la respetable cubierta de la democracia, los sistemas políticos se distinguen por elevados niveles de ineficacia, clientelismo y corrupción. Tal parece que las sociedades de nuestros países destacan por su poca fe en la ley y las instituciones públicas, así como por su escaso aprecio por los valores cívicos.
- En los últimos años, nuestros países han roto también marcas mundiales respecto a la violencia, en especial aquella que deriva del narcotráfico, que busca cada vez más satisfacer no solamente la demanda norteamericana, sino también la demanda del creciente mercado interno, con todo lo que eso implica, incluyendo la violencia.

Pero no sólo hay datos alarmantes en el ámbito de lo económico, pues en el ámbito educativo también abundan las malas noticias. Según datos de la Organización de Estados Iberoamericanos (2010):

- El analfabetismo está lejos de ser erradicado. El número de analfabetas en sentido absoluto es de unos 34 millones de personas –alrededor de 10 de cada 100 de 15 años o más–, y el de analfabetas funcionales ronda los 70 millones.
- Los jóvenes que consiguen terminar el tramo superior de la enseñanza secundaria llegan, si acaso, a 50%, con excepción de algunos países, puesto que el índice es un poco mayor de 50% en República Dominicana, mayor de 80% en Chile, Cuba y Portugal, y mayor de 90% en España.
- En educación superior las proporciones se reducen a la mitad, con tasas arriba de 50% en España y Portugal, además de Cuba, Argentina, Chile y Uruguay, y por debajo de 20% en Guatemala, el Salvador, Honduras y Nicaragua.
- Únicamente dos o tres universidades españolas y dos o tres más de toda América Latina aparecen en los

- 500 primeros lugares de las listas que pretenden clasificar, según su calidad, a las instituciones de educación superior del mundo.
- Según las pruebas de lectura realizadas para el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido como Informe PISA (por sus siglas en inglés), la cuales fueron aplicadas en 2009 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por cada 100 jóvenes portugueses, 18 tienen un nivel insuficiente para desempeñar en forma correcta un trabajo complejo, en España la cifra fue de 20 jóvenes, en Chile fue de 29, en México de 39, en Uruguay de 42, en Colombia de 47, en Brasil de 50, en Argentina de 52, y en Perú y Panamá de 65 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010).

Observadores serios de la escena pública se preguntan si nuestros países son estados fallidos que perdieron el rumbo entre mezquinas querellas, y si en sus elites prevalece la mediocridad e irresponsabilidad que la ciudadanía no corrige por debilidad o apatía.

Es por lo anterior que la inclinación a responder que ya no hay futuro para nuestras sociedades está presente y no carece de fundamento. Pero antes de dar por buena la respuesta, hay que preguntarse qué tan sólido es ese fundamento y si hay elementos que den pie a posturas menos pesimistas, puesto que la desesperanza puede llegar a ser muy destructiva.

El lema *no future* aparece en las camisetas que portan algunos muchachos. Una divisa análoga fue adoptada por jóvenes italianos durante la época del fascismo, con una expresión *me ne frego*, cuya traducción libre resonará con perturbadora actualidad en oídos mexicanos: me vale.

En la década de 1960, otros jóvenes popularizaron, en cambio, un lema cuyo sentido era muy diferente: *I care*, cuyo significado equivale a "me interesa" o "me tiene con cuidado", pero incluyendo no sólo la preocupación por algo, sino también una postura activa ante los problemas.

Unas veces se identifica a los jóvenes con el activismo irresponsable y otras con la apatía de quien goza de un buen

nivel de vida sin inmutarse de la miseria de tantos que lo rodean: dos manifestaciones radicales del egoísmo del "me vale". Entre ambas está la postura más difícil, pero la única válida, la de "me preocupa y hago algo al respecto": una inquietud seria, con preocupación, responsabilidad y perspectiva positiva.

En las páginas que siguen, se intentará sustentar una postura semejante a la anterior. Al reconsiderar la seriedad de los problemas que enfrentan nuestros países, trataremos de destacar aquellos elementos que permiten tener posturas más optimistas y se reflexionará especialmente sobre el papel que puede jugar la educación en la construcción de un futuro mejor para nuestra región, así como las dificultades que deberá superar para ello.

## Capítulo 1

### Realmente es tan mala la situación actual?

Sin duda alguna la situación actual de los países de Iberoamérica incluye aspectos que provocan una razonable preocupación, de manera que nuestro juicio definitivo puede cargarse en forma poco objetiva y en exceso hacia aspectos negativos que en realidad son consecuencia de momentos particulares en lugares específicos, como ha sucedido en México a través de los últimos años al reunirse varias condiciones desfavorables: las limitaciones de la alternancia democrática con una devastadora crisis económica, el aumento alarmante de la violencia, además de la propagación del virus A (H1N1), también llamada influenza porcina, y una combinación de desastres naturales que incluyeron al mismo tiempo inundaciones y sequías sin precedentes.

En otros lugares el balance coyuntural puede también ser negativo, aunque en escalas y con modalidades muy distintas, como en España, Portugal, Honduras o Nicaragua. Hay también países con balances más favorables, como Brasil, Chile o Uruguay, sin que esto quiera decir que en ellos todo marcha a pedir de boca.

Pero también hay avances generales muy importantes que se pierden de vista con facilidad: la mitad de la población que está arriba de la línea de la pobreza, representa el doble de la población total de la región en 1950; y buena parte de la mitad que se clasifica como pobre, tiene acceso a la escuela y a servicios básicos de salud, de manera que la mortalidad perinatal se ha reducido drásticamente, así que la muerte por inanición de un niño pequeño se ha vuelto un hecho excepcional.

En forma lenta pero constante, avanza el proceso por el que añejas tradiciones discriminatorias van dejando el sitio a valores de tolerancia y democracia, así como a instituciones modernas.

Las lenguas indígenas reciben una protección sin precedentes; los derechos de los indígenas, los de las mujeres y los de miembros de grupos de orientación sexual minoritaria, se reconocen cada vez más en la legislación, y poco a poco su respeto se vuelve realidad. Se multiplican los casos sin precedentes de mujeres indígenas que acceden a puestos antes reservados a los varones, y es visible mayor tolerancia por parte de las generaciones jóvenes.

Aunque nuestras democracias son sin duda imperfectas, los regímenes políticos actuales son inmensamente preferibles a los de Trujillo, Somoza, Stroessner, los militares uruguayos o brasileños, o bien los regímenes de Franco, Salazar o Pinochet.

En el ámbito educativo se pueden hacer consideraciones similares, pues aunque en América Latina hay actualmente unos 34 millones de analfabetas, en el subcontinente viven hoy alrededor de 306 millones de personas de 15 o más años de edad que saben leer y escribir, de modo que la proporción que representan unos y otros en el total de la población es aproximadamente de 10% y 90%, respectivamente, lo que quiere decir que de cada 100 jóvenes y adultos latinoamericanos, 10 no saben leer y 90 son capaces de hacerlo.

Hace 25 años, en 1985, la población analfabeta era, en números redondos, de unos 45 millones de personas, y la alfabetizada llegaba a 205 millones, por lo que el porcentaje de analfabetas era de 18%, y el porcentaje de personas alfabetizadas era de 82%.

Hace 50 años, en 1960, el número de personas que no sabían leer rondaba los 50 millones, pero los que sí sabían eran ya unos 75 millones: alrededor de 40% y 60%, respectivamente.

Y hace un siglo, hacia 1910, se estimaba que el número de analfabetas en la región era de unos 45 millones de personas, pero los que sabían leer eran a penas poco más de cinco millones, por lo que la proporción era justamente la opuesta a la de hoy, con 90% que no sabían leer, frente a sólo 10% que sí podían hacerlo.

El cuadro siguiente sintetiza las cifras anteriores y ofrece un panorama en el que se puede apreciar con claridad la tendencia.

Cuadro 1. Población latinoamericana que sabe o no leer

Fecha de 15 a	Población	No saben leer		Saben leer	
	de 15 años y más	Millones	Porcentaje	Millones	Porcentaje
1910	50	45	90%	5	10%
1960	125	50	40%	75	60%
1985	250	45	18%	205	82%
2010	340	34	10%	306	90%

Fuente: estimaciones redondeadas por el autor a partir de datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

El número de analfabetas, en millones de personas, pasó de unos 45 en 1910, a 50 en 1960; se redujo nuevamente a 45 en 1985 y en 2010 se situó aproximadamente en los 34 millones. El de alfabetizados, por su parte, subió de 5 millones en 1910, a 75 en 1960, a 250 en 1985, y a 306 en 2010.

La cifra de personas incapaces de leer en términos absolutos no es muy distinta de la que había hace un siglo, pero la de quienes sí tenemos esa capacidad, ha aumentado en una forma que sin exagerar podemos calificar de impresionante.

Obviamente ambas cosas tienen que ver con el aumento de la población, la cual ha tenido mucho que ver con los cambios del último siglo, aunque se le presta poca atención. Pero mientras el analfabetismo, pese al aumento poblacional, se redujo alrededor de 25%, el número de alfabetizados se multiplicó por más de 60 en el transcurso de cien años.

La sociología de la educación distingue dos modelos conforme a los cuales se ha alcanzado la generalización de la educación básica: uno es el modelo de aquellos países, como los del norte de Europa, en donde la legislación sobre la obligatoriedad de la educación básica sobrevino después de que la población adulta había alcanzado la alfabetización, en parte, por el influjo del factor religioso, como fue el caso de la iglesia luterana sueca, que exigía a las personas que supieran leer la Biblia para poder casarse.

En este modelo, la generalización de la escuela elemental, una vez estipulada su obligatoriedad, se alcanza rápidamente, pues las familias valoran la educación y tienen las condiciones que les permiten dar a los niños el apoyo suficiente para que permanezcan en la escuela hasta el final del ciclo básico.

El otro es el modelo de los países en los que la legislación, bajo el impulso de algunos pensadores ilustrados, fue aprobada cuando la mayoría de la población adulta era todavía analfabeta; en estos casos, la generalización de la educación básica se da lentamente, pues los padres de familia no valoran la escuela ni tienen las condiciones materiales y culturales necesarias para que sus hijos permanezcan en sus aulas. A este segundo grupo pertenecen los países iberoamericanos que fueron colonizados por los regímenes católicos de España y Portugal, en donde leer la Biblia era sospechoso y estaba reservado a los clérigos. Este dato ayuda a entender el ritmo de los avances en educación, sin que por ello dejen de ser notables en una perspectiva de largo plazo.

És verdad que los niveles de competencia en lectura, matemáticas y ciencias de las naciones latinoamericanas, e incluso de España y Portugal, son inferiores a los de la mayoría de los países de la OCDE, que también son más ricos; sin embargo, no por esto se puede concluir que los sistemas educativos de nuestros países sean los peores del mundo. Incluso entre los países que participan en las evaluaciones internacionales hay algunos con resultados muy inferiores, como Qatar y Azerbaiyán; además, el grueso de los países más pobres –más de la mitad de los cerca de 200 que hay en el mundo— ni siquiera tienen las condiciones para participar en esas evaluaciones.

En el caso de México, un informe presentado a fines de 2008 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), buscaba responder la pregunta: avanza o retrocede la calidad educativa?

Pese a que al menos durante los últimos 50 años se han recopilado estadísticas sobre varios aspectos del sistema educativo, las lagunas y las inconsistencias de la información impedían, hasta hace poco, analizar sólidamente las tendencias prevalecientes a lo largo del tiempo, para responder preguntas como la formulada en el párrafo anterior. El trabajo del INEE permitió ofrecer una primera respuesta consistente al respecto.

Los datos disponibles indican de manera inequívoca que el sistema educativo mexicano ha experimentado mejoras paulatinas pero claras en la educación preescolar, la primaria y la secundaria obligatoria, entre el ciclo escolar 2000-2001 y el ciclo 2007-2008.

El avance es claro en cuanto al número de niños que asisten a la escuela, que permanecen en ella y que aprueban el grado. En el caso de la primaria y los dos últimos años de preescolar, se está cerca de cubrir toda la demanda; en secundaria el abandono escolar todavía alcanza a 15 jóvenes de cada 100, pero el avance es también innegable, pues en 2000 los que dejaban la escuela prematuramente, sin terminar la secundaria, eran 35 de cada 100.

En cuanto a los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos, las pruebas que se aplicaron para medirlos desde la década de 1970 hasta principios del siglo XXI, no tenían las condiciones técnicas necesarias para poder comparar los resultados a lo largo del tiempo, por lo que no era posible establecer tendencias. Cualquier opinión al respecto carecía de sustento.

En 2008 se contó por primera vez con datos que permitieron comparar la situación del año 2000 con la prevaleciente en 2007, y gracias a ello se puede afirmar que ningún dato soporta las opiniones pesimistas de que el nivel de aprendizaje de los alumnos ha empeorado; por el contrario, las cifras muestran mejora significativa en primaria y estabilidad en secundaria.

La mejoría en primaria es, sin duda, positiva; y la estabilidad en secundaria no es un mal resultado si se toma en cuenta el porcentaje de jóvenes que permanecen en la escuela hasta acabar ese nivel, en vez de abandonarlo inconcluso, pues en 2000 el porcentaje fue de aproximadamente 65%, y en el ciclo escolar 2007-2008 se incrementó a 85%.

Este aumento de la permanencia significa que continúa habiendo una proporción creciente de alumnos pobres, por lo que se podría esperar que el nivel promedio de aprendizaje empeorará, lo que no ha ocurrido; de ahí que la estabilidad en los niveles de aprendizaje entre 2000 y 2007 no sea un mal resultado (*Cfr.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2008).

Sin embargo, estos datos positivos no pueden hacernos ignorar los negativos, aunque sí nos ayudan a matizar el panorama con el fin de llegar a juicios mesurados y no tan radicales, evitando a la vez el triunfalismo de los políticos y el derrotismo de los analistas y comentaristas de los medios de comunicación: ambas posturas son simplistas y ninguna es un buen punto de partida para emprender esfuerzos.

No es difícil entender las razones que pueden llevar a algunos actores a sostener posturas triunfalistas en educación u otros temas; en cambio, después de consideraciones como las que se han hecho en los párrafos anteriores, sí parece pertinente preguntar por qué abundan las posturas pesimistas frente a la situación de nuestros países y, en particular, de nuestras escuelas.

Se puede coincidir con una postura crítica: no es satisfactoria la calidad prevaleciente; sin embargo, no parece razonable comulgar con el simplismo pesimista prevaleciente en algunos medios, el cual se basa en lecturas superficiales.

La absurda competencia de los medios de comunicación por ver quién hace el comentario más alarmista de la situación educativa, supuestamente catastrófica, que PISA revelaría cada tres años, no debe hacer perder de vista que esa costumbre fue iniciada hace mucho tiempo por conspicuos educadores, proclives a añorar un pasado idealizado.

La queja recurrente, al inicio de cada ciclo, de que los nuevos alumnos llegan peor preparados que los de generaciones anteriores, tiene una larga tradición en los medios educativos, como irónicamente señalaron hace tiempo investigadores franceses al engarzar citas sobre el bajo nivel de los alumnos de liceo.

- 1988 No hay que hacerse ilusiones por el resultado, aparentemente halagador, de un 72 por ciento de aprobación en el examen de ingreso a la universidad. Sería deshonesto hablar de buena cosecha cuando se impuso un criterio de calificación demasiado benévolo. En estas condiciones será difícil evitar fracasos cada vez más numerosos en las universidades que se ven obligadas a admitir a tales egresados de bachillerato.
- 1956 La decadencia es real, no es una quimera. Es banal encontrar 20 faltas de ortografía en un trabajo de literatura de un alumno del último año.
- 1929 La enseñanza secundaria baja al nivel de la primaria. Los alumnos de bachillerato no tienen ortografía ni vocabulario.
- 1899 Estimo que las tres cuartas partes de los bachilleres no saben ortografía.
- 1864 Los trabajos tenían muchos errores de lengua y ortografía. Parecería que en nuestros bachilleratos ya no se enseña la lengua francesa.
- 1820 Hemos recibido cartas de reclamación de individuos con grado de bachiller cuyo estilo y ortografía eran pruebas de una vergonzosa ignorancia (Chervel, A., citado en Baudelot y Establet, 1989: 10-13).

Las posturas hipercríticas del presente suelen tener al mismo tiempo una imagen nostálgica de un pasado ideal que sólo existió en la cabeza de sus partidarios, tal como muestran las reflexiones de un defensor del optimismo racional: Matt Ridley, quien señala que la nostalgia color de rosa sobre el pasado suele ser cosa de los ricos, ya que es más fácil ver romántica la vida de un campesino cuando no se tiene que utilizar una fosa séptica.

En una divertida parrafada, Ridley cuestiona la estampa bucólica que para algunos podría haber ocurrido hace dos siglos en Europa o Estados Unidos, a una familia reunida para escuchar al padre leer la Biblia, mientras los demás miembros se afanan en diversos quehaceres hogareños en una casa de madera a la que no molestaba el ruido del tráfico, sin narcotraficantes, dioxinas o restos radioactivos en los alimentos: "todo está tranquilo y un pájaro canta fuera de la ventana". El comentario irónico de Ridely al respecto dice:

iPor favor! Aunque esta es una de las familias mejor acomodadas del pueblo, la lectura de la Biblia de papá es interrumpida por una tos bronquial que presagia la pulmonía que lo matará a los 53 años. (Tiene suerte: la esperanza de vida en 1800, incluso en Inglaterra, era menor a los 40 años). El bebé morirá de la viruela que lo está haciendo llorar [...] la hermana pronto será propiedad de un esposo ebrio. El agua que el hijo está sirviendo tiene el sabor de las vacas que beben del riachuelo. Un dolor de muelas tortura a la madre. El inquilino del vecino está embarazando a la otra hija en el granero ahora mismo, y ese bebé será enviado a un orfanato. El estofado es gris y ternilloso, pero la carne es un cambio poco común [...] Las velas son muy caras, así que el fuego es lo único que los ilumina. Nadie en la familia ha visto jamás una obra de teatro ni ha dibujado ni ha escuchado un piano.

La escuela consiste en unos cuantos años de aburridas clases de latín, bajo la enseñanza de un rígido e intolerante profesor de la vicaría. Papá visitó la ciudad una vez, pero el viaje le costó el sueldo de una semana; los demás jamás han viajado más allá de 15 millas lejos de casa. Cada hija tiene dos vestidos de lana, dos blusas de lino y un par de zapatos. La chaqueta de papá costó un mes de su sueldo, pero ahora está infestada de piojos. Los hijos duermen dos en cada una de las camas hechas de paja en el suelo. Por lo que respecta al pájaro fuera de la ventana, mañana será atrapado y comido por el niño (Ridley, 2011: 22-23).

No todo va bien, ni en la sociedad ni en la educación, desde luego. Hay problemas graves y para enfrentarlos hacen falta esfuerzos denodados y cambios profundos, pero hay también cosas positivas y, por lo demás, hay también razones precisas por las que algunos aspectos pueden verse hoy como peores que en el pasado.

Como toda visión nostálgica, las quejas sobre el descenso del nivel educativo distorsionan la realidad, perdiendo de vista elementos que deberían relativizar las apreciaciones en las cuales se sustentan. No se tiene en cuenta, en particular, la diferencia de un contexto social en el que la educación se ha masificado, en contraste con un pasado no lejano en el que era un bien reservado a una minoría selecta; se absolutiza, además, lo anecdótico y se ignoran las tendencias globales.

Las explicaciones de la supuesta decadencia suelen ser también simplistas, ignorando la compleja trama de los factores de la escuela y del entorno que influyen en los resultados, lo que lleva fácilmente a señalar culpables —o más bien chivos expiatorios— de la presunta catástrofe. El paso siguiente en la cadena de simplismos es el de proponer soluciones fáciles para remediar la situación; recetas que, según las preferencias ideológicas del facultativo en ciernes que las extiende, se limitan a pedir recursos económicos o a proponer que se privaticen las escuelas públicas ante la supuesta superioridad de las privadas.

Los nostálgicos de su propia infancia, cuando en la primaria supuestamente se aprendía álgebra y se leía tanto y tan bien, en contraste con los jóvenes de ahora que ya no leen, no tienen hábitos de estudio y no respetan a sus mayores; los maestros que añoran la disciplina y el nivel de los estudiantes de la época de su propia juventud y se quejan al inicio de cada ciclo escolar, deberían reflexionar al enterarse de la fecha en que fue escrita la siguiente cita:

Los jóvenes de hoy aman el lujo, están mal educados, desprecian a la autoridad, no tienen respeto alguno por sus mayores y charlan en lugar de trabajar. Ya no se ponen de pie cuando entra un adulto a la sala donde se encuentran; contradicen a sus padres; en la mesa se apresuran a devorar el postre; cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros (Glasman, citado en Baudelot y Establet, 1989: 159).

Lo anterior no se trata de una idea contemporánea, ni siquiera de mediados del siglo pasado; tiene casi 2,500 años y se atribuye a Sócrates.



## Capítulo 2

#### Las nociones de justicia e igualdad

Cuando se observan algunos rasgos negativos de las sociedades contemporáneas se puede llegar a la conclusión de que la situación actual no es mejor que la que prevalecía hace centenares o millares de años.

Una visión superficial no es capaz de apreciar las diferencias de distintos escenarios, por ejemplo: la situación de los habitantes pobres de Haití (la mayoría de la población de ese país) y las masas populares de la China Imperial; según algunos análisis, la dieta promedio de un cazador-recolector del paleolítico podría ser mejor que la de muchos campesinos de hoy; la explotación que representan las cadenas de producción de las fábricas de automóviles actuales para sus trabajadores no calificados no sería muy distinta de la que significaban las cadenas de los esclavos del Imperio Romano; y la calidad de vida de los trabajadores de las minas de carbón de Coahuila, en el norte de México, no sería mejor que la de los mineros de Newcastle en el siglo XIX, incluyendo la de los menores de edad en uno y otro caso.

Un análisis más cuidadoso debería mostrar diferencias que, bajo una perspectiva del largo plazo, serían abismales.

Más allá de los innegables aspectos negativos, la situación actual de la mayor parte de los seres humanos es incomparable-

mente mejor no sólo que las de nuestros antepasados lejanos, sino también que la de nuestros abuelos y nuestros padres. No es accidental que el promedio de edad se haya duplicado en casi todos los países en los últimos dos siglos.

Es verdad que hay mineros que trabajan todavía en condiciones infrahumanas, pero también lo es que muchos tienen condiciones de seguridad e higiene que son incomparablemente mejores a las que prevalecían en todas partes durante el siglo XIX, o incluso a mediados del XX. Basta comparar la proporción de enfermos de silicosis, el sueldo promedio y la edad que alcanzan hoy los mineros de Asturias o Kentucky con los datos correspondientes de sus padres.

Aunque no se comparta la expectativa de Marx, en cuanto a que un día no lejano se llegaría a la sociedad ideal del comunismo en la que regiría la norma "a cada cual según sus necesidades y de cada quién según sus posibilidades", otra idea del socialismo decimonónico es hoy generalmente aceptada, la de que el criterio de remuneración que dice: "a cada quien según su trabajo" o "a trabajo igual salario igual", que subyace a la llamada perspectiva de género, aunque no siempre se cumpla realmente.

Para entender el cambio que el criterio anterior representaba, hay que pensar que en el capitalismo manchesteriano del XIX el criterio era "a cada quien según su capital", y al que no tuviera capital, al proletario, lo mínimo indispensable para que sobreviviera y pudiera seguir trabajando.

Pone los cabellos de punta saber que los manuales de teología moral con que los futuros sacerdotes católicos se preparaban para su futuro papel de confesores, todavía a mediados del siglo xx, consideraban que era solamente pecado venial o menor que los empresarios pagaran a sus trabajadores un salario suficiente para cubrir lo necesario para su supervivencia personal, pero no para la de su familia.

Fue el mismo criterio el que llevó, a principios del siglo xx, al establecimiento de una escala única de salarios para los maestros norteamericanos, según la cual el salario debía fijarse a partir de la escolaridad y experiencia de los docentes, sin otras consideraciones. No sin razón, hoy se critican esos dos criterios como insuficientes y se buscan maneras de valorar el grado en que un maestro consigue efectivamente que sus alumnos aprendan, pero se pierde de vista que la escala

única fue un gran avance frente a las prácticas previas que contribuyó a erradicar: las de pagar salarios diferentes a los maestros no sólo según el nivel educativo en que trabajaran –remunerando a los de primaria menos que a los de secundaria—, sino también según su género —a los maestros más que a las maestras— y su pertenencia a minorías étnicas —a los blancos más que a los de cualquier otro grupo.

Al mirar un poco más atrás, se puede apreciar que la situación de los proletarios del capitalismo salvaje del siglo XIX tenía ya sus ventajas respecto a la situación que prevalecía en épocas anteriores, en el caso de quienes no tenían la fortuna de nacer en una casa de propietarios libres.

Las sociedades primitivas restringían la noción misma de ser humano a los miembros del propio grupo, en tanto que los miembros de las tribus vecinas eran, por definición, no-hombres (hostiles), a los cuales se les podía matar, comer o esclavizar. En el seno de cada grupo regía la ley del talión: "ojo por ojo, diente por diente". Siglos más tarde, en los orígenes de las tradiciones jurídicas que hoy aceptamos, los romanos entendían lo justo como "dar a cada quien lo que es suyo", así que el propietario de un bien consideraba que tenía derecho de usar y abusar del mismo; y no se olvide que el concepto de "bien" incluía aun a los esclavos.

La noción de lo que es justo e injusto es fundamental en toda sociedad, ya que, como decía Aristóteles en su *Política*, "lo que une a los hombres en la polis es la justicia, puesto que la administración de la justicia, o sea la determinación de lo que es justo, constituye el principio de orden en la sociedad política" (Libro I. 1253a: 35).

Pero el concepto de justicia no es inmutable, cambia a lo largo del tiempo. Las versiones particulares que hoy se aceptan generalmente y a muchos parecen naturales, derivadas sin complicaciones de una reflexión sobre la naturaleza del hombre, en realidad son productos culturales, resultado de complejos procesos a través de los cuales los grupos humanos han modificado la forma en que perciben a sus propios integrantes y a los de otros grupos.

Ese carácter de procedencia histórica y cultural se refleja en la vieja definición de la justicia como el mínimo de solidaridad que una sociedad considera exigible a sus miembros. Lo que hoy parece un derecho básico que no se puede negar a ningún ser humano, con independencia de raza, religión o nacionalidad, se consideraba antes prerrogativa excepcional, reservada a unos pocos y vedada a la mayoría.

La justicia puede verse como un primer paso con el fin de introducir la racionalidad en la solución de las diferencias más allá de la fuerza, por ello se presenta de manera natural cuando la disputa enfrenta partes de fuerza similar.

Cuando la fuerza es desigual, el resultado de la disputa es tan obvio que el lugar que queda para la justicia es muy reducido, tal como recuerda el pasaje del Libro V de *La historia de la guerra del Peloponeso*, en el que Tucídides relata un diálogo de los habitantes de la isla de Melos, reclamando a los atenienses que no los obliguen a aliarse con ellos contra los lacedemonios, abusando de su fuerza. El planteamiento ateniense es claro, y descarta expresamente la justicia:

Atenienses: Vosotros sabéis, como nosotros que, tal como funciona el mundo, la cuestión de lo que es justo sólo se plantea entre iguales en fuerza, mientras que si hay un fuerte y un débil el primero impone lo que puede y el segundo soporta lo que debe (89). Habitantes de Melos: Somos tan conscientes como vosotros de la dificultad de oponernos a vuestro poder [...] pero confiamos en que los dioses nos concedan una fortuna tan grande como la vuestra, puesto que somos hombres justos que luchamos contra la injusticia (104).

Atenienses: De los dioses nosotros creemos, y de los hombres sabemos, que por ley necesaria de su naturaleza mandan donde pueden [...] Así pues, por lo que respecta a los dioses, no tenemos motivo para temer que nos vayamos a ver en desventaja; y en cuanto a la idea que tenéis de los lacedemonios, que os hace pensar que por vergüenza os apoyarán, bendecimos vuestra ingenuidad, pero no envidiamos vuestra locura (105).

Simone Weil hace un comentario respecto al texto de Tucídides, en el cual afirma que

[...] cuando dos seres humanos se encuentran en circunstancias tales que ninguno está sometido al otro por fuerza [...] y ambos necesitan en igual medida el consentimiento del otro

[...] entonces, sin dejar de pensar en primera persona, comprenden realmente que el otro también piensa en primera persona (Simone Weil, citado en Boltanski, 2000: 132).

En la estela de Buber y Levinas, Ricoeur señala que es precisamente el hecho de asumirse a sí mismo como otro lo que nos constituye como seres éticos, y la idea está presente en la noción de amistad (*philía*), anterior a la justicia según Aristóteles (Ricoeur, 1990).

Un sustantivo abstracto emparentado con el sustantivo concreto de "amigo" (philos), es philotes, el pacto que realiza un ciudadano con el extranjero al que hospeda, el xenos (de donde viene xenofobia). El philotes es, pues, un acuerdo sellado por el philema, el osculum latino. Por dicho acuerdo, hospedero y hospedado dejan de ser ciudadano y extranjero para volverse philoi; es decir, amigos, y la conducta obligatoria entre ambos es la que expresa el verbo philein; así, se pasa de albergar a un extranjero (exeinissa) a hospedar (philesa) a un nuevo amigo que jamás luchará contra quien lo hospedó, su phileonti (Benveniste, 1969: 341-344).

Se trata, pues, de lograr la transición de la imposición por la fuerza a la estimación de lo que es justo mediante un cálculo racional, y luego a la armonía de la amistad y a la paz del ágape que no necesita cálculo alguno, puesto que cada quien busca el bien tanto de los amigos como el propio.

La humanización de las relaciones sociales, el avance ético que refleja la forma en que las nociones de justicia y derechos humanos han evolucionado a lo largo de la historia, puede expresarse como la extensión del ámbito de las relaciones de amor, en sustitución de las relaciones basadas en la justicia. Ya Aristóteles decía que "donde los hombres son amigos para nada hace falta la justicia" (1972: 182).

Esto coincide con la clasificación que hace Boltanski de las acciones humanas en cuatro modalidades, según los principios que las rijan; tres de ellas pertenecen al orden de la justicia, pues están regidas por la reciprocidad y se apoyan en un principio de equivalencia, el cual supone cálculos que permiten el equilibrio en las relaciones e intercambios, o bien, denuncian el desequilibrio; se trata de la disputa en términos de justicia, el régimen de paz bajo equivalencia y la

disputa violenta cuando se considera que se ha quebrantado gravemente la justicia. La cuarta modalidad, el régimen de paz, del amor como ágape, se caracteriza por la gratuidad, por la renuncia al cálculo (2000: 105-118).

Sin perder de vista que sigue habiendo, muchas veces con abrumadora presencia, brutales imposiciones y negociaciones mezquinas, es importante destacar que los alcances que a principios del siglo XXI llegó a ser normal atribuirlos a la noción de justicia, incluyen tipos de solidaridad que hace poco eran todavía pensables.

No falta razón a Pierre Dockes cuando señala que "la esclavitud no es una relación de dominación y de explotación entre otras más, un simple momento del pasado: es la relación de explotación primaria y primordial, aquella de la cual provienen la servidumbre y el asalariado, hacia la que tiende el amo, y que éste no abandona sino a la fuerza" (1995: 10). Pero también es cierto que las diferencias entre las formas de explotación actuales y sus antecesoras son enormes.

La pregunta fundamental que obliga a plantear la dolorosa experiencia histórica de la humanidad se puede formular de varias formas equivalentes:

- ¿Se puede detectar algún avance en esa búsqueda incesante de libertad y justicia, o parece condenada la humanidad a dar vueltas eternamente, regresando inexorablemente al punto de partida?
- ¿La incierta trayectoria tiene forma de círculo o de espiral, en la que puede detectarse una tendencia ascendente, aunque sea lenta?
- ?Tiene fundamento la creencia en la posibilidad de un progreso moral?

La palabra "cucaña" denota originalmente un país ideal, descrito en un manuscrito francés de mediados del siglo XIII, el país de *Cocagne*, donde "quien más duerme más gana", con rima consonante en la lengua original: "qui plus i dort plus i gagne" (Le Goff, 2010: 111-119).

Lo utópico, lo inalcanzable de la vida en ese lugar fabuloso explica el cambio de sentido que el término tuvo en España, donde cucaña pasó a designar el juego que en América se llama "palo encebado", en el que los jugadores tratan de alcanzar premios situados en lo alto de un poste que ha sido engrasado para que los participantes resbalen ante el esfuerzo de subir y no poder alcanzar el premio.

Un escritor español utiliza el término cucaña y el juego que hoy denota, como una metáfora de la interminable búsqueda de libertad que, cuando parece al alcance de la humanidad, tras fatigosos esfuerzo en pos de ella, se aleja bruscamente cuando sobrevienen males que se creían superados. Cabodevilla nos dice que hay

[...] fugaces momentos en que se promulgan los derechos del hombre, se establecen las democracias o triunfan las revoluciones. A la mañana siguiente el hombre se frota los ojos y echa de nuevo a andar. Tiene que empezar otra vez a perseguir su propia sombra [...] siempre es el mismo hombre, un hombre que aquí maneja una azada y allá una excavadora, que unas veces se llama esclavo, otras siervo, criado, obrero, peón, empleado, no se sabe si subclases o eufemismos, que recibe las órdenes en cualquier idioma [...] que trabaja una materia que no es suya, con herramientas que no son suyas, en un local que no es suyo, en busca de unos beneficios que nunca serán suyos. Y una enigmática figura que se repite periódicamente [...] un criado del faraón, enjabonando con mucha aplicación la cucaña (Cabodevilla, 1977: 13-16).

A mi juicio es posible, sin necesidad de premisas irracionales, responder las preguntas antes formuladas en el sentido de que es factible detectar un avance real, aunque zigzagueante.

A partir de concepciones de justicia como las de la ley del talión, poco a poco se precisaron las nociones de justicia y derecho:

- Al final de la Edad Media y en la época de expansión europea del siglo xvI, con el derecho de gente y la discusión sobre el derecho de conquista.
- En la Ilustración, con las ideas de democracia, ciudadanía, secularización y separación de los poderes religioso y laico, plasmadas en las revoluciones estadounidense y francesa.

#### La escuela y el futuro

- Luego las luchas sociales frente a la explotación del liberalismo decimonónico, los ideales del socialismo y la acotación del egoísmo del "homo oeconomicus" en las sociedades de bienestar de mediados del siglo xx, así como en las legislaciones sociales.
- En décadas recientes, con la ampliación de las nociones de derechos humanos para incluir los derechos sociales, los que tienen que ver con el medio ambiente y los que involucran a las generaciones siguientes.

Entonces... sí hay razones para preocuparse, pero también para abrigar esperanzas.

## Capítulo 3

### La idea de la educación universal

Un ejemplo particular en el que es posible apreciar un avance regular, aunque lento, en dirección a un mundo menos desigual, es el que ofrece la historia del desarrollo de la educación en el mundo, y con ella la noción misma del derecho a la educación.

Los sistemas educativos son una solución que las sociedades humanas encontraron en épocas relativamente recientes, para dar a las nuevas generaciones el bagaje de conocimientos y habilidades necesarios para la vida adulta; mientras que en las sociedades tradicionales no hacían falta para ello instituciones especializadas, ya que la familia extendida, el clan o la tribu podían hacerlo.

À medida que los grupos humanos se volvieron más complejos, las primeras formas de Estado se vieron acompañadas por el surgimiento de instituciones educativas dirigidas, inicialmente, no a niños, sino a jóvenes, con el propósito de prepararlos para funciones adultas especializadas, como la milicia, el sacerdocio, la escritura y otras actividades cultas como la astronomía o la filosofía.

Las famosas instituciones educativas de la antigua Grecia, como la Academia de Platón o el Liceo de Aristóteles, tenían como alumnos a personas adultas, igual que en las uni-

versidades medievales, en las que alumnos y maestros podían agremiarse en corporaciones propias. Lo mismo ocurría en las sociedades prehispánicas, como la de los mexicas, cuyas instituciones de enseñanza eran llamadas *telpochcalli*, que significa "casa de jóvenes", a las que accedían los muchachos, los *telpuchtotontin*, cuando tenían entre diez o doce años de edad, mientras que los niños eran educados en casa (Escalante-Gonzalbo, 2010: 15).

En las sociedades antiguas el tránsito de la infancia a la adultez se daba en forma abrupta: hacia los 15 años de edad, coincidiendo con la maduración biológica y mediante ritos de transición bien estudiados. La etapa intermedia, la adolescencia, no existía. La enseñanza de las primeras letras a los niños era exclusiva para los hijos de familias acomodadas y tenía lugar en el hogar, a cargo de instructores privados de bajo estatus, que los griegos llamaban *pedagogos* y los romanos *grammatici*.

La enseñanza estaba relacionada con el latín culto y no con la lengua vernácula, que no necesitaba de escuela para aprenderse. El latín sí lo requería y era importante para el ejercicio de cualquier actividad letrada, no sólo para cuestiones religiosas o filosóficas; era importante también para el ejercicio de la medicina, la arquitectura o el derecho civil; y era la lengua empleada entre los estudiosos de cualquier nacionalidad.

La enseñanza estaba restringida, pues, a una elite. Se daba por sentado que la mayoría de la población no necesitaba saber leer y escribir, pues se dedicaría a actividades que no lo requerían, como la agricultura. La idea de una escuela para el grueso de la población es muy posterior al nacimiento de las universidades, las cuales datan de los siglos XII y XIII, y también al surgimiento de los primeros liceos y planteles similares que aparecieron a fines del siglo XV y principios del XVI.

Sólo más tarde comenzaron a aparecer escuelas de primeras letras para el pueblo, aunque en una forma todavía muy distinta de la que resulta reconocible para la mirada actual.

En 1524, Lutero escribía a las autoridades de las villas: "necesitamos que haya en todas partes escuelas para nuestras niñas y nuestros niños, para que los varones sean capaces de ejercer adecuadamente su oficio y las mujeres de dirigir su hogar y educar cristianamente a sus hijos" (Gaulupeau, 1992: 14).

Lutero mismo, seguido por Calvino, introdujo el catecismo, adoptado luego por la Iglesia Católica, que ofrecía un material sencillo para la enseñanza tanto de las nociones religiosas elementales, como de la lectura. La imprenta permitió que circularan los catecismos y otros materiales igualmente sencillos, que apoyaban tanto la religiosidad como el aprendizaje de las primeras letras: libros de horas, silabarios, rudimentos y civilidades. En Francia, un Decreto Real de 1698 rezaba:

Queremos que se establezcan maestros y maestras, hasta donde sea posible, en todas las parroquias donde no haya, para instruir a todos los niños, sobre todo a aquellos cuyos padres y madres hayan profesado la religión que se dice reformada, enseñándoles el catecismo y las oraciones necesarias, llevándolos a misa todos los días hábiles [...] y también para enseñarles a leer, e incluso a escribir a los que pudieran necesitarlo (Gaulupeau, 1994: 158).

Aquellas escuelas de primeras letras no se parecían a las primarias actuales de organización completa o con grados, sino a las que llamamos de organización incompleta o multigrado. En el siglo XV, y en casi todas partes del XIX, la noción de grado de escolaridad era desconocida aun en las escuelas elementales.

Las instituciones escolares de los siglos XVI y XVII aceptaban reducidos números de alumnos de cualquier edad, y estudiaban en un mismo espacio a cargo de un solo maestro que los atendía individualmente en función del avance de cada uno, y no para explicar un tema, sino para "tomar la lección", mientras los demás alumnos trabajaban por su cuenta.

En cuanto a las escuelas elementales, la adopción del sistema que consiste en agrupar a los alumnos de la misma edad, o nivel de avance similar, en grupos homogéneos, surgió a lo largo del siglo XVIII, para imponerse en el XIX como la forma preferente de organización escolar.

Fue la masificación de la enseñanza elemental, al concebirla como un derecho de todo futuro ciudadano, lo que trajo formas de organización que permitieran atender a grandes números de alumnos en forma eficiente.

Ese proceso se desplegó a diferente ritmo en los diversos países de Europa, de manera paralela al desarrollo de las ideas de la ilustración. Prusia primero y luego Estados Unidos tuvieron un papel preponderante en este proceso.

En Prusia, desde 1717, Federico Guillermo I, "el Rey Soldado", expidió un edicto para mejorar la educación pública; en 1807, después de la derrota frente a Napoleón, se desarrolló un sistema de educación elemental con los rasgos de obligatoriedad y gratuidad, de carácter público y laico. La pedagogía de Pestalozzi se adoptó como modelo pedagógico propio, el cual retomaba en clave laica las ideas de la Reforma, con la importancia que daban a la educación popular y la lectura.

De la obligatoriedad se derivó el carácter masivo de los nuevos sistemas frente al minoritario y elitista de sus predecesores. Su carácter de servicio público implicó que la educación debía estar a cargo del Estado y, por ende, sería gratuita —al menos para quienes no tuvieran acceso a otras opciones— y laica —o al menos se debería ofrecer la posibilidad de obtener una educación laica a quien lo deseara, al no depender necesariamente de la iglesia o el gremio.

En Prusia se dieron otros pasos, en 1809 se estableció la primera normal pública, su propósito fue preparar maestros profesionales; se crearon cátedras de pedagogía en las universidades, como la que ocupó Kant en Götingen a finales del siglo XVIII, seguido por Herbart a principios del XIX; y se logró el avance más importante: una nueva forma de organización en las escuelas, agrupando a los alumnos en grados.

La problemática de ofrecer educación eficiente a numerosos alumnos de distintos niveles, ante la ausencia de maestros suficientes, fue enfrentada en Gran Bretaña y Escocia, donde la Ilustración tuvo especial vigor, mediante el sistema monitorial o tutorial, mejor conocido en nuestro medio como lancasteriano. En este modelo, el grupo mayor se divide en subgrupos más homogéneos, atendidos por uno de los alumnos más avanzados (los monitores o tutores). Las escuelas organizadas por grados del sistema de Bell y Lancaster se desarrollaron de manera natural durante el siglo XIX.

En Francia el avance de la educación elemental estuvo caracterizado por el peso que conservó la Iglesia Católica a lo largo de los siglos XVII y XVIII. De especial importancia fue la

obra de religiosos como Juan Bautista de La Salle (1651-1719) que, a partir de 1688, se dedicó a crear escuelas gratuitas para alumnos pobres.

En 1705, La Salle estableció en Rouen un seminario para la formación de maestros de su Instituto de Hermanos de las Escuelas Cristianas. Concentradas en ciudades del norte de Francia, las escuelas lasallistas tenían un número considerable de alumnos, lo que permitía que en cada escuela hubiera al menos tres maestros y se formaran grupos homogéneos.

Un proceso similar tuvo lugar en Estados Unidos, durante los últimos años del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, como respuesta a la necesidad de atender en forma eficiente a números crecientes de niños, debido a que la población aumentaba en forma explosiva, y el país asumía las ideas ilustradas que hacían de la educación un derecho universal y el medio por excelencia de movilidad social.

Parece también clara la relación entre la nueva forma de organización de las escuelas elementales, y la que se aplicó por la misma época en las empresas como parte de la revolución industrial; sin embargo, más que influencia en una sola dirección (de lo industrial a lo educativo), es probable que deba hablarse de una solución similar a una problemática análoga.

Además de escuelas de un aula, surgieron otras de dos plantas, una para la enseñanza de lectura y otra para escritura. Por la mañana los niños aprendían a leer en un aula, mientras las niñas ocupaban la otra para aprender a escribir; por la tarde los grupos cambiaban de lugar. Luego, a esa organización se añadió otro criterio de estratificación, según el cual se formaban grupos para el aprendizaje de lectura o escritura dependiendo de su nivel de avance.

La organización por grados aparece de manera completa en la *Grammar School* de Quincy, Massachusetts, en 1848. La escuela tenía cuatro plantas, un aula para cada maestro y un patio amplio. El número de alumnos permitía agruparlos en forma homogénea y los maestros no debían ocuparse de todas las edades y niveles, sino que cada uno atendía un grado. Al final del curso, los alumnos acreditaban o reprobaban. Había, además, un director; se trataba, pues, de un plantel unificado y con grados.

Fue Horace Mann, pionero de la educación pública norteamericana, quien impulsó el modelo por antonomasia de escuela con grados de la ya mencionada *Grammar School* de Quincy, tras su visita a Prusia en 1843. Cuando la escuela se inauguró, sus promotores afirmaban que sería el modelo a seguir durante 50 años, pero han pasado ya más de 150 y el modelo de organización por grados, lejos de desaparecer, ha llegado a verse como la única forma eficaz para estructurar una escuela (Goodlad y Anderson, 1987: 45-48).

Así, a lo largo de casi un milenio, en los países de la tradición occidental —y en un proceso que siguió el orden inverso al que se podría esperar (Collins, 1990)— surgieron los sistemas educativos actuales, al iniciar con el nivel que hoy llamamos de educación terciaria o superior (las universidades de los siglos XII y XIII), le sigue la educación secundaria en el Renacimiento (los liceos de los siglos XV y XVI); y finalmente, a partir del siglo XVIII y sobre todo del XIX, con el nivel de primaria, con las características de la educación moderna: universal, obligatoria, gratuita y laica; en breve, pública, en contraposición a la educación privada a cargo de la iglesia o el gremio, con rasgos opuestos: elitista, de paga y contenido religioso.

Desde el siglo pasado, y todavía en el presente, se observa una prolongación de esa tendencia de arriba hacia abajo –de la educación especializada (la universidad) a la más elemental—en el desarrollo de los sistemas educativos, con la incorporación de los planteles para niños de 3 a 5 años, e incluso de 0 a 2, en el nivel denominado contradictoriamente preescolar.

El desarrollo educativo está íntimamente relacionado con la estratificación, rasgo, al parecer, común a todas las sociedades, en donde las personas no se ubican en una posición similar, con acceso a los mismos bienes o, en términos actuales, compartiendo derechos y obligaciones comunes. La desigualdad es omnipresente. Es ubicua la presencia de minorías privilegiadas, dominantes, y grandes mayorías sin acceso a bienes básicos, haciendo que las masas se vean sometidas a formas de dominación y explotación que han tomado diferentes rumbos a lo largo de la historia.

Las diferencias en el acceso a la educación equivalen a la estratificación social, que también ha evolucionado a lo largo del tiempo. Hasta el siglo XVII, la diferencia educativa se con-

cretaba en la forma de minoría letrada y mayoría analfabeta: leer era una habilidad innecesaria e incluso peligrosa para el grueso de la población. Cuando la idea de que todo adulto debería saber leer se volvió aceptable, y la escolarización comenzó a generalizarse, se manifestó una postura adversa a tal tendencia. A diferencia de algunos reformadores del siglo XVII, que consideraban a la instrucción el único medio de moralizar a los indigentes y volverlos trabajadores útiles para los oficios, en el XVIII apareció la idea de que el acceso a la educación no debería extenderse a los hijos del pueblo, sino estar reservada a los muchachos acomodados, puesto que extenderla al proletariado significaría alejar a los pobres de los trabajos manuales.

Un destacado opositor del absolutismo real, precursor de la Revolución francesa, el Marqués de Caradeuc de La Chalotais, opinaba: "hay demasiados maestros, demasiadas escuelas [...] incluso el pueblo quiere estudiar; los campesinos y los artesanos envían a sus hijos a las escuelas de los pueblos" (Aries, 1973: 347), y añadía que los estudios de mala calidad que cursaban esos alumnos, los enseñaban a desdeñar la profesión de sus padres; asimismo, criticaba a los lasallistas: "enseñan a leer y escribir a personas que sólo deberían aprender a dibujar y a manejar el cepillo y la lima pero ya no quieren hacerlo" (1973: 347).

Otros pensadores ilustrados compartían las mismas ideas. Voltaire felicitó al marqués por las ideas anteriores y le escribió diciendo:

Le agradezco que proscriba el estudio a los campesinos. Yo, que me dedico al cultivo la tierra, lo que busco es tener mano de obra y no clérigos tonsurados [...] conviene que el pueblo sea conducido y no que sea instruido [...] me parece esencial que haya indigentes ignorantes (1973: 348).

En las sociedades tradicionales era funcional una minoría capaz de leer y escribir, así como una mayoría analfabeta, dedicada a la agricultura, la ganadería y otros oficios; la expansión de la educación primaria, por su parte, refleja la aceptación de que una capacidad mínima de lectura era necesaria para las sociedades en las que la Revolución industrial había transformado el tipo de trabajo del grueso de la población. Del mis-

mo modo, las revoluciones políticas comenzaban a suponer la necesidad de tener ciudadanos mínimamente informados. Sólo las elites necesitaban conocimientos más complejos, de manera que la división entre una minoría con educación secundaria y superior, frente a una mayoría de educación primaria, era mejor que la situación anterior, donde la población estaba dividida entre letrados y analfabetas.

Lo anterior se refleja en que la expansión de los sistemas educativos durante el siglo XIX, se caracterizó en general por la temprana separación de las trayectorias corta y larga de la escolaridad, con lo que se suele denominar un sistema educativo dual. La opción contraria la constituyen los sistemas de tipo comprensivo, que se distinguen porque en ellos, en principio, todos los alumnos asisten a escuelas similares durante la educación secundaria, al menos hasta donde comprende la educación básica, y, en diferente medida, la superior.

Esta segunda opción supone una visión diferente, más igualitaria o, si se quiere, más generosa y democrática, en la que el acceso a niveles educativos posteriores a la primaria no tiene por qué estar reservado a los hijos de una minoría, sino debe considerarse un derecho de todo futuro ciudadano.

La primera concepción prevaleció en la mayor parte de los países hasta bien entrado el siglo XX, y sólo algunos optaron tempranamente por la segunda dirección. Por ello, hasta hace algunas décadas los sistemas educativos de casi todos los países estaban estructurados con base en el supuesto implícito de que era natural y aceptable que sólo una minoría de alumnos tuviera buenos niveles de aprendizaje en la escuela primaria o elemental y accediera a niveles superiores, en tanto que el grueso del alumnado no lo conseguía y debía dejar la escuela al final de la primaria, para dedicarse a ocupaciones de tipo manual.

La principal excepción a esa tendencia la constituyeron los Estados Unidos de América que, desde el siglo XIX, adoptaron un enfoque comprensivo para su educación secundaria. En Europa la adopción de un modelo comprensivo se dio por vez primera hasta mediados del siglo XX, en Suecia.

El cambio del sistema educativo de Suecia formó parte del proceso que lo llevó al "Estado de bienestar", fruto de un movimiento social iniciado desde fines del XIX. Hasta entonces el sistema sueco tenía dos diferentes sistemas tradicionales: el que atendía a una minoría de niños y jóvenes de clase media y alta y llegaban hasta la universidad, y el destinado a los hijos de las clases populares, que se reducía a una escuela elemental de baja calidad, después de la cual se entraba al mercado laboral, a veces con la limitada enseñanza de un oficio.

El sentido común de la población veía como normal la situación anterior, pues había una aceptación general de que sólo una fracción de los alumnos tenía aptitudes para lograr aprendizajes complejos.

Conviene recordar cómo trató este punto la Comisión del Parlamento Sueco que en 1946 se creó para definir cómo se debería organizar el sistema educativo, y cómo llegó a una conclusión contraria a las ideas aceptadas: la Comisión del Parlamento Sueco solicitó que se realizaran pruebas sobre el desarrollo de las habilidades de los chicos de 7 a 16 años, pero luego se mostró que los medios utilizados para detectar la aptitud académica de los estudiantes, eran poco fiables y tenían un fuerte sesgo social y cultural, ya que muchos seleccionados por sus supuesta aptitud académica fracasaban después en los estudios, de manera que no era verdad que los chicos entre 7 y 16 años que mostraran tener más o mejores resultados en las pruebas de aptitud académica tuvieran más habilidades prácticas que los otros, y viceversa (Husén, 1986: 156).

Las primeras evaluaciones internacionales mostraron la debilidad de los argumentos en pro de una temprana selección de alumnos con una supuesta alta capacidad, al ser observados los resultados de las exigentes escuelas de un sistema dual europeo, el *gymnasium* alemán, en contraste con las *high school* americanas, en un sistema comprensivo.

Esta comparación era engañosa, ya que en sistemas selectivos, como el alemán, poco más de 10% de cada cohorte terminaba la secundaria superior hacia 1960, mientras que en el sistema americano más de la mitad de cada cohorte lo conseguía.

Al contrastar proporciones similares de cada cohorte (5% o 10%), se mostró que no había diferencia significativa entre el rendimiento de los alumnos en el sistema alemán en comparación con el americano (Husén, 1986: 158).

Progresivamente, otros países optaron por un enfoque comprensivo a sus sistemas educativos, al tiempo que aumen-

taron el lapso comprendido por la escolaridad obligatoria, llevándolo hasta los 15 años y en algunos casos hasta los 18. Éste ha sido el modelo de los demás países escandinavos, los del resto de Europa, los anglosajones, no pocos de Asia oriental y, más recientemente, algunos países iberoamericanos.

Así, llegamos a la situación que hoy prevalece en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo. Según este nuevo consenso social, acceder no sólo a la educación primaria, sino también a la secundaria básica, e incluso a la secundaria superior, no se debe considerar privilegio de unos pocos, sino un derecho universal, lo cual trae la consiguiente obligación del Estado en cuanto a asegurar que todo futuro ciudadano tenga la posibilidad efectiva de acceder a más altos niveles educativos, y no sólo tenga un derecho teórico por estar escrito en la ley.

La experiencia muestra, sin embargo, que conseguir eficazmente que el derecho a la educación no se quede en la teoría y se vuelva realidad, es bastante más difícil de lo que sus defensores suelen pensar.

# Capítulo 4

### ¿Una sociedad de bachilleres?

La generalización efectiva del nivel escolar denominado secundaria superior, al que —cada vez se acepta más en principio— todo futuro ciudadano debería tener acceso, es un caso particular que ilustra en forma ejemplar la imbricación permanente y la tensión entre aspectos positivos y negativos, en el desarrollo de las sociedades y, en particular, de sus sistemas educativos.

Dos razones explican la tendencia a la generalización mencionada que, con diferencias obvias de momentos y ritmos, es común a la mayor parte de los sistemas educativos contemporáneos: la creciente sensibilidad de muchos actores hacia los temas de derechos humanos y hacia los valores de igualdad, justicia, equidad y solidaridad; y las necesidades que plantean a la educación las nuevas condiciones de la economía y especialmente los mercados laborales.

#### Los cambios de las concepciones de los valores

Las ideas dominantes en todo el mundo aceptaron durante siglos como natural la desigualdad entre unos grupos sociales y otros, como: entre europeos e indígenas americanos, negros y blancos, entre mujeres y hombres y, de manera más general, niños de familias pobres y niños de familias acomodadas.

Esas ideas van siendo desplazadas cada vez más por la aceptación, al menos en la teoría, del valor de la igualdad básica entre todos los seres humanos, fundamento de los pactos internacionales como el que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En el terreno educativo, además de la adopción universal del principio de la igualdad de derechos, se acepta también cada vez más el principio de la inexistencia de desigualdades empíricas que afecten de manera sistemática a ciertos grupos.

Estos cambios se pueden apreciar en la evolución de la noción de educación básica en los documentos oficiales de la ONU y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por las Naciones Unidas en 1948, establece el derecho universal a la educación, pero limita a la educación elemental las nociones de gratuidad y obligatoriedad, en tanto, para la educación técnica y profesional usa la expresión "habrá de ser generalizada"; para la educación superior indica que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos".

La Declaración mundial sobre educación para todos, adoptada en Jomtien en 1990, comenzaba diciendo, con relación a la Declaración de 1948: "Hace más de cuarenta años las naciones del mundo afirmaban [...] que toda persona tiene derecho a la educación". Luego añadía que pese a los esfuerzos realizados todavía más de 100 millones de niños, de los cuales al menos 60 millones son niñas, no tienen acceso a la primaria, y datos igualmente preocupantes sobre los adultos analfabetas y sobre quienes comenzaban la primaria pero no la terminaban.

En el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, que sigue a la declaración de Jomtien, se encuentra la siguiente precisión en cuanto a los objetivos específicos que los países se deberían fijar durante la década de los años 90:

Universalización de la educación primaria o de cualquier otro nivel de educación más elevado que se considere "fundamental" de aquí al año 2000, y no sólo en lo que se refiere al acceso

al ciclo de estudios, sino también a su terminación (Commission Interinstitutions, 1990: 57).

A mediados de la misma década, la UNESCO formó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, cuyo producto final, conocido como *Informe Delors*, contiene reflexiones que muestran la creciente conciencia de concebir la educación más allá de la elemental. Después de considerar las dimensiones del reto de ofrecer a todos los niños una educación primaria que les permitiera desarrollar la gama de competencias que necesitarían para desenvolverse en la sociedad del entonces próximo siglo XXI, el informe declaró lo siguiente:

Llegamos así a lo que representa una de las principales dificultades de toda reforma, a saber cuál es la política que se debe llevar a cabo con respecto a los jóvenes y adolescentes que acaban la enseñanza primaria, durante todo el período que transcurre hasta su entrada en la vida profesional o en la universidad. ¿Nos atreveríamos a decir que estos tipos de enseñanza llamada secundaria son, en cierto sentido, los "impopulares" de la reflexión sobre la educación de hecho son objeto de innumerables críticas y generan buen número de frustraciones (Delors, 1996: 19).

En cuanto a educación secundaria, el informe hace las siguientes consideraciones:

La enseñanza secundaria parece cristalizar buena parte de las esperanzas y críticas que suscitan los sistemas formales. Por una parte, las familias y los alumnos la consideran a menudo como la vía principal de ascenso social y económico. Por otra, se la acusa de no ser igualitaria y [...] de no conseguir que los adolescentes estén preparados para la enseñanza superior, ni tampoco para el ingreso al mundo laboral [...]

[Y para] que haya desarrollo es necesario que un porcentaje elevado de la población siga estudios secundarios [...] Bajo la presión del mercado de trabajo la duración de la escolaridad tiende a alargarse [...] el incremento del número de alumnos va acompañado, en numerosos países, de un aumento del fracaso escolar, como atestiguan los elevados índices de repetición de curso y abandono de los estudios (Delors, 1996: 139 y 140).

El Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) dio continuidad a la política de "educación para todos" lanzada en Jomtien. Un documento de discusión marca un paso más para extender la noción de educación básica a la secundaria.

El concepto de educación básica no es fijo o del todo claro y la mayoría de los países han decidido limitar la noción de "básica" a la primaria [...] En un número creciente, sin embargo, "básico" ahora comprende la secundaria básica y en otros se extiende hasta la secundaria superior completa (Foro Mundial de Educación, 2000: 2).

Los cambios en las concepciones de la UNESCO se ven apoyados por los avances de la investigación, que muestran la falta de sustento de la creencia de que había diferencias insalvables de capacidades entre ciertos grupos, y de que sólo algunas personas tendrían capacidad para concluir estudios superiores y adquirir competencias complejas.

Estas ideas eran aceptadas en forma universal por lo menos hasta el siglo XVIII y comenzaron a ser cuestionadas sólo hasta la Ilustración, pero la idea de que la inteligencia, así como otras características de los individuos, estaba en buena medida determinada genéticamente, no ha desaparecido por completo, y todavía a fines del siglo XX, era sostenida por científicos importantes frente a la opinión de otros igualmente reconocidos.

A fines del siglo xx, un balance de la situación consideraba que la mayor parte de los expertos creían todavía que la inteligencia dependía más que nada de factores genéticos, y por esta razón eran escépticos en cuanto al posible éxito de cualquier esfuerzo por mejorarla. Encontraban normal que muchas intervenciones de educación temprana no tuvieran efectos duraderos y dudaban que las personas pudieran volverse más inteligentes como resultado de mejoras en la educación o de cambios en la sociedad. Sin embargo, añade el balance,

[...] los resultados de las recientes investigaciones en psicología, genética y neurociencia, junto con los actuales estudios sobre la eficacia de las intervenciones educativas han puesto de cabeza la postura hereditaria sobre la inteligencia. Ahora se considera cla-

ro que la inteligencia es altamente modificable por el medio. Sin educación formal una persona simplemente no será muy brillante, sea que la inteligencia se mida con test de Cociente Intelectual (IQ) o de cualquier otra forma. Y que el IQ de cualquier persona, así como sus resultados académicos y su éxito ocupacional sean altos o bajos depende en buena medida de factores ambientales que no tienen nada que ver con sus genes (Nisbett, 2009: 1-2).

El balance sintetiza estudios que muestran que la inteligencia varía según la exposición a la escuela, que hay intervenciones que tienen impacto considerable y que las intervenciones con resultados más notables y duraderos se caracterizan por hacerse en los primeros años de la vida de los niños, en formas intensivas y costosas, pero que inciden de manera profunda en el desarrollo de los sujetos.

Hay bases para ser optimistas sobre las posibilidades de las escuelas, claro, sin abrigar expectativas ingenuas, pero también escapando a la postura "determinista" que da demasiado peso a la genética y a la condición social y familiar, con el pesimismo que la acompaña.

#### Las necesidades de los nuevos mercados laborales

El segundo tipo de razones, cuya influencia es aún más importante para explicar la extensión de la escolaridad, tiene que ver con las demandas de los mercados laborales, debidas a su vez a las nuevas necesidades de la economía.

La evolución de los mercados laborales en la segunda mitad del siglo xx llevó a que disminuyera la proporción de trabajo de tipo manual, en tanto que aumentara la cantidad de puestos gerenciales, administrativos y de servicios.

En las últimas décadas la demanda de habilidades de tipo manual y cognitivo rutinario disminuyó, mientras aumentó la demanda de competencias complejas de comunicación y pensamiento. La consecuencia para los sistemas educativos es clara: cada vez será más necesario que, al fin de su paso por la escuela, los jóvenes tengan conocimientos y habilidades que no se desarrollan durante los años de la primaria y de la secundaria básica.

Hace tres o cuatro décadas era posible que un buen mecánico de automóviles fuera analfabeto. Sin saber leer ni escribir, al lado de un trabajador experimentado, una persona analfabeta podía aprender lo necesario para realizar correctamente la mayor parte de las reparaciones que solían necesitarse en un taller; por supuesto tareas sencillas como cambiar un neumático desinflado y repararlo o cambiar una batería eléctrica, pero también otras más complejas, como identificar bandas y cables rotos o gastados y reemplazarlos, limpiar o cambiar bujías, limpiar y calibrar el carburador, arreglar un embrague, una caja de velocidades o unos frenos; e incluso desmontar un motor con una biela rota, cambiar un monoblock, o rectificar un cigüeñal y volver a ajustar el motor.

Hoy, con motores de inyección computarizada de combustible, convertidores catalíticos y sensores electrónicos para múltiples funciones, los trabajadores de un taller de mecánica automotriz deben contar con un nivel mínimo de inglés y computación para desempeñar correctamente su trabajo (Levy y Murnane, 2004; Autor, Levy y Murnane, 2003).

Se ha dado, pues, una conjunción de las dos tendencias mencionadas: por una parte la creciente necesidad de personas con competencias complejas en los nuevos mercados laborales; por otra, la convicción de que la mayor parte de los alumnos puede alcanzar esas competencias si las escuelas funcionan bien, y la educación comienza tempranamente y se prolonga lo suficiente.

Se trata de una combinación poderosa, que impulsa la tendencia de muchos países a extender la escolaridad obligatoria hasta el final de la secundaria superior, hacia los 18 años de edad.

#### Otras necesidades

Conviene añadir que en el mismo sentido apuntan otras tendencias menos estudiadas, pero importantes: las que tienen que ver con una buena formación de los futuros ciudadanos para el funcionamiento de las instituciones de una democracia madura.

Un reciente comentario sobre esta situación en España sostiene que la educación debe atender las necesidades de la economía, pero que la economía debe estar al servicio de las personas y las sociedades:

La convulsión revolucionaria y democrática que recorre los países árabes [...] no es el fruto de una formación ajustada a la demanda de los mercados.

Esta convulsión la protagonizan individuos que reclaman libertades, democracia y ciudadanía [...]

Necesitamos educar y formar ciudadanos bien preparados para encontrar empleo en este mundo globalizado, pero también para mejorarlo, transformarlo, cambiarlo. Ciudadanos que pueden trabajar con dignidad, ejercer su ciudadanía, disfrutar de derechos y libertades y contribuir al cambio de los modelos económicos que impiden que de sus beneficios disfruten todos los ciudadanos (Roca, 2011).

Conseguir que todas las personas tengan al menos educación media superior es necesario no sólo para tener economías competitivas, sino para que también puedan funcionar y madurar las democracias, lo que es aún más importante.

#### La dificultad de universalizar la secundaria superior

La evolución social ha llevado a considerar que, para una vida satisfactoria no sólo en lo económico, sino también en lo político y lo cultural, la enseñanza primaria y la secundaria básica no bastan, ya que son necesarios 12 años de escolaridad o más. La legislación de un número creciente de países reconoce esa necesidad y amplía la obligación de ir a la escuela hasta el fin de la secundaria superior.

Cambiar la ley, sin embargo, es más sencillo que cambiar la práctica; y eso lo sabemos bien quienes vivimos en países donde las normas ambiciosas —ya sean bienintencionadas o demagógicas— se encuentran lejos de la realidad, la cual nos hace poner los pies en la tierra, en la eterna tensión entre utopía y realidad.

Conseguir que todos los jóvenes terminen la secundaria superior, y lo hagan con buenos niveles de aprendizaje, un dominio suficiente de las competencias complejas que necesitarán en una economía avanzada, es difícil. De hecho, ningún país lo ha conseguido plenamente, y algunos de los más desarrollados enfrentan dificultades considerables para ello.

El cuadro 2 ilustra este punto con cifras construidas retrospectivamente a partir de la información que ofrecieron adultos de diferentes grupos de edad. En el cuadro, las cifras de la primera columna corresponden a personas que tenían entre 55 y 64 años de edad en 2007, por haber nacido entre 1943 y 1952, por lo tanto debieron cursar la secundaria superior entre 1961 y 1970. Las personas de la segunda columna nacieron entre 1973 y 1982, así que debieron cursar la secundaria superior entre 1991 y 2000, y en 2007 tenían entre 25 y 34 años. Así, se logró estimar la proporción de quienes terminaban la secundaria superior en la década de 1960 y en la de 1990, tal como se muestra en el cuadro.

Cuadro 2. Porcentaje de personas que terminaron al menos la secundaria superior en las décadas de 1960 y 1990.

Países	1960	1990
México	18%	39%
Brasil	22%	47%
Chile	32%	64%
Portugal	13%	44%
España	28%	65%
Italia	34%	68%
Francia	53%	83%
Finlandia	65%	90%
Suecia	74%	91%
Alemania	81%	85%
Estados Unidos	87%	87%
Corea del Sur	39%	97%

Fuente: INES (2009) Education at a Glance, 2009. Tabla A1.2a, pág. 38.

Al repasar de arriba hacia abajo los renglones del cuadro se pueden apreciar las diferencias que existen entre varios países, los cuales aparecen agrupados por el sombreado de sus respectivos renglones:

- Los tres primeros renglones (claros) comprenden algunos países de América Latina. En la década de 1960, en México alrededor de 18 personas de cada 100 terminaban la educación secundaria superior; en Brasil la proporción era de 22%, y en Chile de 32%. Tres décadas después las proporciones eran de 39%, 47% y 64%, respectivamente.
- Los siguientes cuatro renglones (sombreados) comprenden a los países latinos más sobresalientes de Europa. En 1960, sólo 13% de las personas terminaban la secundaria superior en Portugal, 28% lo conseguían en España, 34% en Italia, en Francia la cifra llegó a 53%. En 1990 las cifras llegaron a 44%, 65%, 68% y 83%.
- En los siguientes renglones (claros) aparecen dos de los países escandinavos, Finlandia y Suecia, cuyas cifras muestran que el porcentaje de personas que terminaban la secundaria superior en los años 1960, era ya bastante alto: 65% y 74%, respectivamente; y tuvieron un buen avance en las tres décadas siguientes, pues en los años 90 alcanzaron 90% y 91%.
- Un avance pequeño se observa en dos países cuyas lenguas son de origen germánico: Alemania y Estados Unidos, los cuales, sin embargo, partieron de cifras altas, pues Alemania pasó de 81% a 85% de personas con secundaria superior en las dos fechas consideradas, mientras que Estados Unidos en ambas fechas registró 87%.
- En contraste, se observó un avance espectacular en Corea del Sur, que pasó de 39% a 97% de personas con secundaria superior.

Los países latinoamericanos están lejos de que todos sus ciudadanos terminen la secundaria superior, pero tampoco los países ricos lo han conseguido todavía para todos sus jó-

venes. Algunos están próximos, pero en otros las cifras todavía rondan cerca de 80%, o están incluso debajo de 70%.

En Francia, el presidente Miterrand estableció en 1985 la meta de lograr para el año 2000 que 100% de los jóvenes prosiguieran sus estudios hasta los 18 años de edad, y 80% lo hiciera en los programas que preparan para la universidad; de manera que una proporción cercana a ésa obtuviera el baccalaureate (bachillerato). De hecho, la meta no ha podido alcanzarse todavía en 2011 y, después de un rápido avance entre 1985 y 1995, las cifras se han estancado.

El abandono escolar temprano se entiende como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años de edad que consiguió a lo más terminar la secundaria básica y ya no sigue estudiando.

Los países de la Unión Europea conceden gran importancia a este indicador en sus políticas educativas; esto se refleja en el hecho de que uno de los puntos que estableció la Estrategia de Lisboa, adoptada por el Consejo Europeo en 2000, fue que para 2010 dicho abandono temprano en ningún país superara la cifra de 10%.

En España, alcanzar esa meta es uno de los retos educativos más importantes. En 2007 el porcentaje de jóvenes que estaban en el rango de edad mencionado y no siguieron estudios tras terminar la secundaria básica fue de 31%, y en 2008, lejos de disminuir, subió a 31.9%, más del doble de la Unión Europea (15.2% en 2007 y 14.9% en 2008), sin embargo sigue estando lejos del objetivo de disminuir el índice a 10% (IE, 2010).

A diferencia de otras metas de la Estrategia de Lisboa que sí pudieron ser alcanzadas o incluso superadas en la década pasada, en lo relativo al abandono escolar temprano, no se avanzó lo suficiente hacia la meta adoptada en 2000.

El reconocimiento de este hecho, hizo que el Consejo de Ministros de la Unión Europea (mayo de 2009) mantuviera la cifra de 10% de abandono escolar como meta para ser alcanzada en la década siguiente (2020).

Algunos países de la Unión Europea consideran obligatoria la asistencia a la escuela hasta los 18 años; en otros llega hasta edades menores, pero todos se han propuesto que sus jóvenes sigan estudiando al menos hasta el fin de la educación media superior, hacia los 18 años de edad, y han defini-

do políticas precisas para conseguirlo, independientemente de que la meta se defina como obligatoria o no.

En América Latina se tiende a proceder de otra manera: primero se establece en la ley cierta obligación y después se intenta cumplirla, aunque se sepa que será imposible durante cierto tiempo y los esfuerzos para conseguirlo sean modestos.

Tomar en serio tan mayúsculo reto implica reconocer sus implicaciones para toda la sociedad, ya que, además de espacios y edificios indeficientes para atender la demanda de estudiantes, hacen falta otras muchas cosas para que la escuela sea realmente accesible a todos: los espacios destinados a esta tarea (la educación), por ejemplo, deben ubicarse a una distancia razonable del domicilio de los demandantes, pero además, y sobre todo, es necesario que la escuela sea relevante para esos jóvenes, y se debe asegurar que, al terminar el nivel anterior, lo hagan a una edad y con un nivel de aprendizaje que permita continuar estudiando con probabilidades de éxito.

Esto implica, a su vez, que todos los niños comiencen la escuela a la edad apropiada y que recorran el trayecto en el tiempo estipulado y con niveles de aprendizaje aceptables, pues el abandono escolar prematuro va precedido por el número, cada vez mayor, de alumnos con bajo rendimiento, lo cuales van superando los grados obligatorios a una edad mayor a la estipulada porque han reprobado una o más veces, además de que en muchos casos comenzaron a estudiar tardíamente.

Este fenómeno, estudiado hace años, se encuentra siempre en los sistemas educativos en los que el abandono temprano es un problema importante.

Según un estudio español reciente, los desertores dicen que su familia los animaba a seguir estudiando, y que los factores que intervinieron en su decisión fueron la influencia del grupo de pares, y la atracción de un empleo que les permitiera tener dinero e independencia. Un momento clave para muchos fue el cambio de escuela, en el paso de la secundaria inferior a la superior. Finalmente, para muchos adolescentes dejar la escuela "no se concibe como un fracaso sino como un éxito [...] una puerta de entrada a la vida adulta" (Fernández-Enguita et al., 2010).

Un estudio tras otro muestra que la necesidad económica no es el factor principal que explica la deserción de los

jóvenes. Importa más la falta de interés por una escuela poco atractiva e irrelevante.

No deja de influir el hecho de que la familia necesite que los jóvenes trabajen o que ésta pueda sostenerlos a ellos mientras son improductivos en términos económicos, pero es aún más importante que ellos vean a la escuela como algo interesante, más atractivo que los trabajos a los que pueden tener acceso.

A propósito del fracaso del sistema educativo francés, para alcanzar la meta de tener en el año 2000 a todos los jóvenes en la escuela hasta los 18 años, y a 80% en el baccalaureate, un ministro de educación se preguntaba qué hacía falta para convencerse de que ciertos elementos de la llamada alta cultura no son interesantes para la mayoría de los muchachos, después de que muchos de ellos habían reprobado dos y tres veces "por no leer a Balzac".

Si lo anterior está ocurriendo aún hoy en un país como Francia, debemos pensar que algo similar y más serio pasa en países como el nuestro, en el que es mucho mayor la proporción de alumnos de origen humilde, y la educación básica a la que éstos tienen acceso se caracteriza por graves deficiencias.

# Capítulo 5

### ¿Cuánto debe ganar un maestro?

El tema del salario de los maestros está en boga en muchos sistemas educativos, y con él la forma de evaluar el desempeño docente. Este interés se debe, en parte, al elevado costo de la educación, pues en los países modernos consume grandes cantidades de recursos tanto públicos como privados, y a que el principal gasto está destinado al pago de los salarios del personal docente.

En otras áreas, como la industria manufacturera o la agrícola, es posible conseguir aumentos importantes de la productividad gracias a la mecanización de los procesos, en el primer caso, y a la introducción de semillas mejoradas o fertilizantes, en el segundo; pero en el campo de la educación no hay máquinas que puedan reemplazar a un buen maestro, y aunque la tecnología avanza a pasos agigantados, no parece que estén en el horizonte.

En términos económicos, la educación es un sector con uso intensivo de mano de obra calificada –en contraposición a los sectores con uso intensivo de capital–, por lo que los salarios de los trabajadores constituyen el principal gasto y previsiblemente lo seguirán constituyendo durante mucho tiempo.

Surge entonces la pregunta de cómo saber qué tan bueno es un maestro y qué tan bien desempeña sus funciones, para

así saber cuánto merece ganar y conseguir que la inversión que se haga en él al contratarlo, sea retribuida por un buen rendimiento.

Las evaluaciones internacionales ponen en evidencia que los aprendizajes que alcanzan los alumnos de distintos países pueden ser muy diferentes, y no guardan relación directa con los recursos que se invierten en cada uno: hay sistemas caros con resultados mediocres y sistemas baratos con sorprendente eficiencia. Dentro de un mismo país pasa lo mismo, en provincias y estados federales, así como en distritos o zonas escolares.

Por ello, se entiende que muchos sistemas educativos hayan implantado o estén estableciendo modelos novedosos para evaluar a sus maestros y decidir cuánto pagarles, así como para, en general, asignar recursos a sus escuelas.

Los sistemas que más llaman la atención son los que elaboran listados de escuelas —e incluso de maestros individuales— a partir de los resultados que arroja la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento dirigidas a los alumnos, o bien, los sistemas más avanzados, en los que se toma en cuenta el avance que muestren los alumnos a lo largo del trayecto; se trata del llamado valor agregado por la escuela a sus conocimientos.

Estos enfoques se manejan desde hace más de una década en varios estados norteamericanos y en el Reino Unido. En Iberoamérica, Chile los utiliza desde hace tiempo con ciertos matices, y recientemente han sido adoptados por los sistemas de México y Perú. En cambio, las limitaciones de estos métodos han hecho que hasta ahora no se haya aceptado su uso en España o Uruguay, y que el sistema chileno, por ejemplo, desarrollara un modelo más complejo que incluye la observación del trabajo de cada maestro en el aula (y otros elementos), para tener un panorama más preciso de su trabajo (Manzi, González y Sun, 2011).

La evolución de los sistemas de evaluación de los maestros, con la de los criterios de remuneración que se usan en los sistemas educativos, es un ejemplo destacado tanto de la dificultad de hacer realidad modelos ideales, como del avance lento pero innegable, cuando se tiene una perspectiva de largo plazo, más acordes a las nociones de justicia y no discriminación.

Los nuevos sistemas de evaluación de maestros surgieron por la insatisfacción con los criterios tradicionalmente utilizados para ello, pero... ?de qué dependía hasta ahora la remuneración de los maestros en nuestros sistemas educativos? Típicamente de tabuladores o escalafones que se utilizaban —y muchas veces todavía se emplean— considerando los siguientes elementos:

- La antigüedad; es decir, el número de años de servicio que tuvo o tiene el maestro en el sistema educativo.
- La escolaridad; es decir, si la formación del docente consiste en estudios universitarios de nivel licenciatura o posgrado, o bien, si se limita a formaciones de menor nivel, por ejemplo tres años de educación normal, después de la secundaria básica, o incluso menos.
- El nivel educativo en el que labora el docente: enseñanza preescolar, primaria, secundaria básica, secundaria superior, formación profesional técnica, educación superior universitaria...
- La opinión que del profesor tengan el director de la escuela, el supervisor o autoridades educativas semejantes.

Tanto la investigación como la experiencia muestran que indicadores como los anteriores no son suficientes para valorar de manera confiable la calidad del trabajo de los maestros.

Normalmente un maestro experimentado es mejor que un novato, pero después de unos años –algunos estudios dicen que en primaria sólo cinco– la diferencia ya no es apreciable. Se sabe que los maestros viejos no siempre son los mejores, porque pueden entrar en juego factores como el cansancio o el desgaste profesional.

Una mayor preparación parece deseable, pero más años de estudio no garantizan calidad docente, y la excesiva calificación para el trabajo que se desempeña se reconoce desde hace mucho como factor negativo: no tiene sentido colocar docentes con doctorado en nivel primaria.

La opinión del director u otras autoridades, por lo demás, puede verse sesgada por afinidades o roces que no tienen relación directa con la calidad del profesor. Este tipo de razones explican el interés actual por encontrar mejores formas de evaluar el desempeño docente. Las polémicas mexicanas sobre los cambios al modelo conocido como Carrera Magisterial, y la interferencia de los intereses sindicales al respecto, son casos de escuela.

Por otra parte, la dificultad para obtener información de buena calidad que ayude a evaluar algunas áreas de las políticas públicas es antigua, y no necesariamente se debe a acciones malintencionadas, sino a que no es sencillo tener buenos datos sobre bienes públicos como la educación.

En una conferencia realizada en 1975 sobre indicadores educativos, un estudioso del tema, Mancur Olson, desarrolló la idea de que los mecanismos del mercado no son adecuados para la evaluación de los bienes públicos. El mercado, por ejemplo, no sirve para evaluar una política de defensa. Un país puede saber que su ejército tiene cierto número de soldados, cañones, tanques y aviones, pero sería necesaria una guerra para saber qué tan eficiente es realmente. Obviamente ningún jefe de estado pensará en declarar una guerra para valorar la calidad de sus fuerzas armadas, y por ello deberá recurrir a otros indicios menos directos.

Sin embargo, según Mancur Olson, cuando no se ha logrado valorar en forma confiable la eficiencia de una organización o un servicio, los incentivos para promover la eficiencia pueden llevar a los directivos a parecer "eficientes" y sin que se mejore realmente, por lo que invierten más en relaciones públicas que en cuestiones sustantivas. Olson ilustra esta idea de la siguiente manera:

2Se han preguntado ustedes por qué se espera que los oficiales del ejército tengan el calzado especialmente lustroso? Obviamente se puede pelear igual con zapatos sin lustrar, y en el fragor de la batalla se puede tolerar. Si mi punto de vista tiene aunque sea la mitad de la razón, la respuesta a esa pregunta tiene que ver con que el lustrado del calzado es una medida aproximada (proxy) de la dedicación al deber y la efectividad de los oficiales y, en épocas de paz, tal vez sea una aproximación tan buena como otras posiblemente disponibles (Olson, 1975: 49).

Olson señala que suele haber sistemas de evaluación muy rudimentarios en las agencias que producen bienes públicos, incluyendo sistemas de servicio civil de carrera o méritos, credencialismo, excesivo cuidado por apegarse a reglamentos y procedimientos, o para evitar problemas con los superiores jerárquicos. Y añade:

Me parece que la razón de todo esto no es porque en esas instituciones haya personas que, por motivos perversos, usan formas inadecuadas de evaluar el desempeño; la razón, simple y sencillamente, es que en esas instituciones es especialmente difícil disponer de las medidas adecuadas. Por eso he dicho que se usa el criterio de las 4 "eses": Schooling (escolaridad), Seniority (antigüedad), Shoeshining (aseo del calzado) y Sycophancy (sicofancia, adulación) (Olson, 1975: 50).

Sin desconocer el peso que suelen tener en estos asuntos las organizaciones gremiales de maestros, el provocativo párrafo anterior muestra que hay razones técnicas que también explican el uso persistente de criterios similares a las 4 "eses" en los sistemas tradicionales de evaluación del magisterio. Hay que añadir, sin embargo, que el uso de criterios como los mencionados fue, en su momento, un paso adelante respecto a prácticas claramente discriminatorias en cuanto a la manera de fijar el salario de los maestros.

La escala única de salarios para los maestros (single-salary schedule), basada en la antigüedad y la escolaridad, se estableció en el sistema educativo norteamericano a principios del siglo xx. Hoy parece inadecuada y se busca reemplazarla por algo mejor, pero en su momento era un avance considerable.

La escala única, en efecto, se implantó para erradicar prácticas peores: las que consistían en pagar salarios diferentes a los maestros según el nivel en que enseñaran (pagar a los de primaria menos que a los de secundaria); según su género (a los maestros más que a las maestras); y su pertenencia a minorías étnicas: a los blancos más que a los de cualquier otro grupo (Según Prostik, en Porter, Youngs y Odden, 2004: 288).

El caso estadounidense puede parecer peculiar, dada la situación de segregación racial que prevaleció hasta la segunda década del siglo xx; en los estados sureños, incluso después de

su derrota en la Guerra de Secesión y la abolición de la esclavitud. En realidad, en los países del mundo iberoamericano había prácticas igualmente discriminatorias, en otro contexto cultural.

Los sistemas educativos modernos, incluyendo las escuelas normales para la formación de los maestros, datan del siglo XIX, y en Iberoamérica fueron posteriores a la independencia respecto a España o Portugal.

Veamos entonces cómo se formaban los maestros previamente y qué requisitos se exigían para que alguien pudiera ejercer el oficio.

Para llegar a ser maestro, un joven debía ser aceptado como aprendiz por alguien que ya lo era, puesto que se trataba de un gremio. Viviendo en casa de "su" maestro, como aprendiz y como sirviente, el joven adquiría los conocimientos que años más tarde le permitirían ser admitido en el gremio. En la Nueva España, concretamente en la Cofradía de San Casiano, las ordenanzas datan del siglo xvI en la península, y del año 1601 en el Virreinato (Gonzalbo-Aizpuru, 1990: 31-41).

Pero los requisitos para ser aceptado en el gremio no consistían única ni principalmente en tener los conocimientos adecuados. Veamos cuáles eran, pues, los requisitos principales:

- Demostrar "limpieza de sangre"; en otras palabras, ser de raza blanca pura: "el que hubiere de ser maestro no ha de ser negro ni mulato ni indio".
- Demostrar ser cristiano viejo; es decir, no sólo que el interesado mismo profesara la religión cristiana –obviamente en su versión católica–, sino también que sus padres y sus abuelos lo hubieran sido, lo que excluía particularmente a los judíos, aunque fueran conversos, ya que los indígenas estaban descartados por el requisito anterior: "siendo español ha de dar información de cristiano viejo de vida y costumbres".

Luego se observaba que los candidatos cumplieran con los siguientes requisitos de conocimientos y habilidades:

• Saber leer, escribir y manejar la aritmética elemental:

[...] ha de saber leer romance en libros y cartas misivas y procesos, y escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande y más mediano y chico, bastardillo grande y más mediano y chico [...] y ha de saber [...] las cinco reglas de cuenta guarisma, que son sumar, restar, multiplicar, mediopartir y partir por entero (Citado en Gonzalbo-Aizpuru, 2001: 240 y 241).

Las mujeres simplemente no podían aspirar a ser maestras, de manera que aquellas que educaban a las niñas —no en escuelas propiamente dichas, sino en "amigas"— debían enseñar, además del catecismo, las labores domésticas, y como el catecismo se sabía de memoria, no necesitaban ellas mismas saber leer, y si podían enseñar eso a sus discípulas, leer se consideraba como un conocimiento extra, no siempre apreciado por los padres de familia.

La insuficiencia de candidatos para ingresar al gremio magisterial entre los peninsulares y criollos hizo que frecuentemente el primer requisito se obviara "limpieza de sangre" y se aceptaran mestizos e incluso indígenas, sin embargo el requisito así estaba estipulado.

Hoy se buscan maneras para evaluar el desempeño de los maestros y para fijar su salario que sean tanto mejores que aquellos sistemas coloniales, como los basados en la escolaridad y la antigüedad, que ya no se consideran suficientes para distinguir a los mejores maestros de los que no lo son tanto.

En algunos casos se exploran modelos estadísticos que siempre son impresionantes, pero no siempre sólidos; otras veces, como en el caso de Chile, se manejan procedimientos menos llamativos y no sencillos, pero más consistentes, que se basan en la observación del trabajo de los docentes en el aula. La búsqueda es ya por sí misma un avance que nuestros sistemas educativos necesitan, aunque poner en práctica formas alternativas de evaluación no sea una tarea sencilla.

Al emprender tales esfuerzos, sin perder el panorama que los viejos sistemas basados en escolaridad, antigüedad, aseo del calzado y buenas relaciones con los superiores —las 4 "eses" de Mancur Olson— fueron en su momento un avance, y sus limitaciones no se deben simplemente a la maldad de los sindicatos, sino a las dificultades reales para llegar superarlos.

#### La escuela y el futuro

La moraleja del cuento es que las cosas suelen ser más complejas de lo que las miradas apresuradas suelen pensar, y que al innovar hay que tener cuidado para no desechar las cosas buenas que pudiera haber antes.

## Capítulo 6

#### Educación superior de elite o de masas

Los capítulos anteriores se han referido a temas de los niveles primario y secundario de los sistemas educativos, así como a la calidad de los maestros y su evaluación; se ha prestado especial atención a lo que tiene que ver con la justicia, la desigualdad y los esfuerzos que se hacen para aumentar la primera y disminuir la segunda. ¿Qué se puede decir, en el mismo sentido, respecto a la educación universitaria.

El desarrollo del escalón más alto de la trayectoria escolar ha sido tan impresionante a lo largo del tiempo, como el desarrollo de los escalones anteriores. Al mismo tiempo, los problemas de relevancia, calidad y equidad se presentan en formas análogas a las encontradas previamente.

En su origen, las instituciones que precedieron a las universidades modernas eran muy diferentes a las actuales; eran gremios, organizaciones de profesionales que se asociaban para ejercer y transmitir un oficio particular, de manera similar a las demás corporaciones de la Edad Media.

La palabra misma, universidad, a la que en la actualidad suele atribuirse un sentido con la diversidad de las corrientes de pensamiento que se manejan en el seno de una institución de educación superior (la universalidad propiamente), en su origen no tenía que ver con esto, sino con la simple característica de corporación a que hemos aludido.

El término *universitas* es sólo una abreviatura, apócope de la expresión latina *universa societas* que quiere decir asociación o agrupación, pero la expresión no quedaba completa sin especificar quiénes eran los que se agrupaban o asociaban; por ello, la expresión completa era *universitas magistrorum*, o en su caso: *universitas alumnorum*, o sea, agrupación de profesores o agrupación de alumnos; más precisamente: gremio de profesores o gremio de alumnos.

A finales del siglo XVIII, mientras subsistió el llamado Antiguo Régimen (sistema de gobierno anterior a la Revolución francesa), esas corporaciones (universitas) desempeñaron la función de preparar, como cualquier gremio, a unos cuantos tipos de profesionales que se requerían en la sociedad medieval: teólogos, filósofos, médicos y juristas, estos últimos tanto especializados en derecho canónico, como en derecho civil.

Como todas las formaciones gremiales, la que se daba en las universidades era larga y, gracias a las peculiaridades que los modelos pedagógicos que la escolástica había establecido (la *lectio* y la *disputatio*), suponía la atención del maestro a la formación de un aprendiz, que tras largos años de estudio podría acceder al grado de bachiller —lo cual equivalía a la posibilidad de funcionar como una especie de maestro auxiliar— y finalmente al magisterio propiamente dicho —lo que confería la *licentia docendi*, sea que la otorgara el canciller en representación de la autoridad episcopal, pontificia o, cada vez más, el claustro de profesores.

Fruto de la época de desarrollo demográfico, económico y político que tuvo lugar del siglo XII al XIV, las universidades no tuvieron el mismo dinamismo en los siguientes siglos, después de la crisis de la peste negra y de la guerra de los 100 años.

Siglos después, al mediar el XVIII, habían ocurrido ya el renacimiento y las conquistas por las que Europa se impuso al mundo, culminaban los estados absolutos y se iniciaba su reemplazo por los modernos estados democráticos, surgía la ciencia moderna, comenzaba la Revolución industrial y el mercado capitalista remplazaba al feudo; en relación con todo ello, una visión racional del mundo, la cual pretendía basarse en la ciencia, reemplazaba la cosmovisión religiosa prevaleciente desde el paleolítico: el desencantamiento weberiano del mundo.

Pese a tamañas transformaciones sociales, la universidad dieciochesca permanecía anclada al pasado. La investigación surgía en otros ámbitos, como en las academias y sociedades reales. El desarrollo social exigía profesionales; así, aparecieron escuelas de ingenieros militares, de puentes, de minas o de agricultura. Más tarde surgieron politécnicos y tecnológicos ante la incapacidad de las viejas casas de estudio para adaptarse a los cambios de su entorno. Las universidades eran víctimas del peligro que acecha a cualquier institución duradera: volverse irrelevantes por temor a cambiar.

Las viejas universidades no resistieron las transformaciones de fines del XVIII y principios del XIX. La supresión de las instituciones del antiguo sistema por parte del régimen revolucionario de Francia incluyó a las corporaciones universitarias, las cuales fueron abolidas en 1793 con el resto de los gremios.

Cuando Napoleón restableció la universidad francesa en 1808, ésta se parecía muy poco a sus antecesoras, de hecho, no era otra cosa que el conjunto del sistema educativo del país, desde las pequeñas escuelas de educación primaria y los colegios de enseñanza secundaria, hasta liceos y escuelas profesionales, estas últimas, como el resto, sin la independencia de las viejas corporaciones con sus privilegios, sino sujetas a la autoridad gubernamental en todos los aspectos importantes: designación de autoridades y profesores, aprobación de programas y planes de estudio, procedimientos de admisión de estudiantes y, por último, los exámenes para habilitar al egresado para el ejercicio profesional. La investigación, por su parte, debía desarrollarse fuera de la universidad.

En Alemania, la Universidad de Berlín, establecida por Humboldt, formó parte de los desarrollos del estado prusiano que recuperaba el terreno perdido durante los siglos anteriores, para tratar de situarse a la cabeza del desarrollo económico y militar del mundo occidental, por delante de Francia e Inglaterra. En contraste con las instituciones francesas, la universidad alemana concedió gran importancia a la investigación y al trabajo académico en general. Los rasgos ideales del profesor universitario como sabio desinteresado y profesional, datan de entonces.

El viejo sistema inglés de Oxford y Cambridge, donde mejor persistió la herencia gremial, ante la ausencia de una revolución como la francesa, recibió la influencia del modelo alemán y aportó su tradición de los colleges.

Estas tendencias se expandieron también más allá del Atlántico. Nos referimos al joven país que había logrado su independencia poco antes que se diera la revolución francesa: en Estados Unidos los ideales de la ilustración pudieron ponerse en práctica antes que en la vieja Europa, en parte seguramente gracias a que no estaba presente el lastre de las instituciones y las tradiciones del antiguo régimen.

Un dato preciso basta para apreciar la peculiaridad del desarrollo de la educación superior norteamericana: a mediados del siglo XIX —y esto se veía como algo natural— en las naciones europeas sólo podía acceder a la universidad una pequeña minoría de los jóvenes de cada generación, los únicos con la capacidad necesaria para hacer estudios superiores; es por ello que las instituciones de nivel terciario era pocas y su alumnado reducido.

En 1862 Abraham Lincoln promulgó, en plena guerra de secesión, la famosa ley Morrill, aprobada por el senado bajo la propuesta del representante de Vermont, para dotar a cada senador americano con la cantidad de 30,000 acres que deberían servir para establecer instituciones de educación superior en todo el país.

En cada estado de la unión americana existían, como ahora, dos senadores, y que un acre es aproximadamente la mitad de una hectárea, lo anterior, significa que cada estado disponía aproximadamente de 30,000 hectáreas para el establecimiento de nuevas universidades. Si pensamos en las dimensiones de las principales ciudades de los estados americanos en aquella época, especialmente los del interior y el oeste, la ley Morrill implicaba promover el establecimiento de universidades en poblaciones de tamaño muy modesto.

En otras palabras, lo que se buscaba era facilitar el acceso a la educación superior al mayor número posible de jóvenes: se estaba apostando por una educación superior de masas.

El cuadro 3 ofrece otra perspectiva de la evolución del sistema estadounidense.

Cuadro 3. Población y alumnado de educación superior en Estados Unidos, de 1790 a 1995.

	1790	1870	1945	1975	1995
Población	3,930,000	39,820,000	139,920,000	215,470,000	262,760,000
Alumnado	1,050	63,000	1,677,000	11,185,000	14,262,000
Alumnos por 100,000 habitantes.	27	158	1,199	5,191	5,428

Fuente: Cohen, 1998, tablas 1.1, 2.1, 3.1, 4.1 y 5.1.

El paso de 27 a 158 alumnos de educación superior por cada 100,000 habitantes entre 1790 y 1870, cuando la ley Morrill todavía no había podido dar muchos frutos, muestra que el papel que se atribuía a la educación, en sintonía con los ideales de la Ilustración, se estaba llevando a la práctica en el nivel terciario.

Observemos ahora en la siguiente tabla (cuadro 4) el contraste con algunos de los países europeos.

Cuadro 4. Porcentaje de acceso a la universidad (jóvenes de 20 a 24 años).

País	1870	1890	1910	1930	1971	1985
Estados Unidos	2.3%	3.5%	5.6%	11.2%	49.3%	64.4%
Suecia	0.5%	0.9%	0.9%			36.9%
Holanda	0.4%	0.7%	1.1%		20.9%	31.4%
Francia	0.5%	0.9%	1.7%	2.9%	19.4%	30.0%
Alemania	0.6%	0.6%	1.2%	2.6%	14.7%	29.4%
Reino Unido	0.4%	0.7%	1.3%	1.9%	16.7%	22.3%

Fuente: Charle y Verger, 1994, tabla 2.

En Estados Unidos más de 2% (en 1870) y 3% (en 1890) de los jóvenes entre 20 y 24 años de edad accedían a la educación superior a fines del siglo pasado. Pero si esas tasas –incluso las de 5.6% en 1910 y 11.2% en 1930– no parecen hoy impresionantes, sí resultan excepcionales en comparación con cualquier país europeo.

En 1870 y 1890 ninguno de los países europeos del cuadro —los cuales se encuentran entre los más desarrollados— llegaron a tener siquiera uno de cada 100 jóvenes en la universidad; en 1910 alcanzaron apenas esa cifra, y fue hasta 1930, que logaron obtener un índice de 2% o 3%. Los datos de 1971 y 1985 muestran que fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los sistemas educativos europeos comenzaron a expandirse con la misma fuerza que Estados Unidos lo habían hecho desde el siglo XIX, y durante las primeras décadas del XX.

Todavía hace 25 años la ventaja de Estados Unidos frente a Europa era de dos y tres a uno. Con pocas excepciones, como la de Argentina, los países latinoamericanos alcanzaron porcentajes de acceso a la universidad de 1% o 2% de sus jóvenes entre 20 y 24 años de edad hasta la década de 1950.

En los 25 últimos años, la expansión del alumnado de educación superior ha sido notable en países de Asia Oriental, como es el caso de Corea del Sur, que ha alcanzado cifras de cobertura próximas a 100% para sus jóvenes entre 20 y 24 años de edad. Las naciones de Asia Oriental, y algunas de Europa, han desplazado a Estados Unidos de los lugares más altos en las tablas correspondientes dado el relativo estancamiento de la matrícula de las universidades, y colleges norteamericanos en las décadas más recientes, después de haber estado a la cabeza desde mediados del siglo XIX.

Además de España y Portugal, varios países latinoamericanos, como Argentina, Chile y Uruguay, alcanzan ya cifras de cobertura de educación terciaria superiores a 50%, y en Cuba la cifra llega casi a 90%. La mayor parte de las naciones del subcontinente tienen datos entre 25% y 35%, y algunos sistemas centroamericanos, los peormente situados en este indicador, han alcanzado cerca de 20%.

Estas últimas cifras hoy se consideran bajas, pero no hay que olvidar que son similares a las que presentaban las grandes potencias europeas hace sólo cuatro décadas. La idea de una educación superior de masas, que en 2010 parece normal, era revolucionaria en el siglo XIX y a principios del XX. Todavía en 1970, casi todos los sistemas europeos desde los inicios de la trayectoria escolar, distinguían dos redes escolares claramente diferenciadas, entre las cuales el estudiante debía optar a los 11 años o poco más: una corta, que llevaba

al mercado laboral; y otra más larga, que conducía a la secundaria general y el bachillerado preuniversitario, para luego tener acceso a las carreras universitarias.

El nivel de desarrollo económico de los países europeos era similar o incluso más alto que el norteamericano, pero en aquéllos el peso de las ancestrales divisiones entre las clases sociales era mayor. Esto explica que, con el propósito de preparar trabajadores para la gama cada vez más especializada de puestos que se abrían en el mercado laboral, los sistemas educativos se organizaran en las dos redes mencionadas: la de educación básica y formaciones profesionales cortas, no universitarias, para el grueso de la población; y la educación superior, la universitaria, para una minoría que todavía a comienzos de la segunda mitad del siglo xx era muy reducida.

La peculiaridad del sistema norteamericano consistió, un siglo antes, en no diferenciar esas dos redes tempranamente y desarrollarlas paralelamente con posibilidades de intercambio entre sí. Este sistema educativo más integrado y con mayor diversificación en la parte superior fue una innovación histórica que está siendo retomada prácticamente por todos los países.

El origen histórico del sistema norteamericano explica esta diferencia: como es lógico, las instituciones que los senadores norteamericanos comenzaron a establecer en los estados de su país durante la segunda mitad del siglo XIX, no podrían compararse con las grandes universidades de investigación que hoy existen; por el contrario, se trataba de modestas instituciones que tenían programas de formación para preparar especialistas en agricultura, veterinaria, cuestiones forestales y otros campos necesarios para las pequeñas poblaciones semirrurales en que se ubicaban. Ofrecían también formación de tipo general para aquellos jóvenes y señoritas que aún no tenían una visión clara sobre su futuro profesional y deseaban extender la formación que proporcionaba la escuela media.

A medida que las economías se han desarrollado y complicado, y que los sistemas educativos han extendido la cobertura de los niveles medios hasta abarcar a casi toda la población, en el mundo se imponen tendencias que apuntan al mismo sistema de Estados Unidos en cuanto al rumbo que tomó en 1862: constituir un sistema educativo más integrado, que no separe a los jóvenes antes del final de la educación media, y

que al terminar ésta les ofrezca una gama de posibilidades que tampoco constituyen líneas sin conexión entre sí.

Independientemente de la opinión que se tenga sobre sus virtudes y defectos, eso es lo que quiere decir el Proceso de Bolonia y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que desde 1999 transforma el panorama educativo del viejo continente, incluyendo a España y otros países de fuerte tradición napoleónica.

Los países de Ámérica Latina no podrían haber permanecido inmutables ante la influencia de fuerzas tan poderosas, demográficas, económicas y culturales, como las de las tendencias anteriores, de manera que la educación superior también se ha extendido en ellos, tal como muestran los datos antes presentados. Por otro lado, hace 40 o 50 años en Latinoamérica las instituciones de educación superior se contaban por decenas; hoy son centenares, y en los países más grandes como Brasil y México, varios millares. Además, su perfil se ha diversificado con la creación de algunas instituciones grandes, la investigación y posgrados, algunas decenas de instituciones de tamaño mediano y un mínimo de consolidación, así como centenares de minúsculas escuelas con pocos alumnos y muy baja calidad.

El incremento de la cobertura de la escuela primaria condujo al establecimiento de la secundaria básica como obligatoria, y más recientemente a dar un estatus similar a la secundaria superior (bachillerato/preparatoria), que se considera cada vez más como parte de la educación básica, lo cual trae consecuencias inmediatas para la demanda de estudios de nivel superior. Las economías de Iberoamérica no escapan tampoco a la exigencia de competir en un mundo cada vez más interconectado, y demandan mano de obra profesional y calificada o, en pocas palabras, con mejor escolarización.

Tanto por el lado de la demanda estudiantil, como por la de egresados por parte del mercado laboral, los sistemas educativos iberoamericanos se ven presionados a crecer y lo están haciendo, pero al mismo tiempo, la inercia de las viejas tradiciones universitarias dificulta que se den cambios en la orientación de las formaciones, análogos (los cambios) a los que se dieron en los Estados Unidos y, más recientemente, en la mayoría de las economías más dinámicas. Es por ello, que

nuestros sistemas educativos siguen distinguiéndose por una proporción muy alta de alumnos que cursan las licenciaturas clásicas (derecho, medicina, ciencias económicas y administrativas y algunas ingenierías tradicionales), en contraste con los pocos jóvenes que estudian ciencias básicas o ingenierías innovadoras, pero también en comparación tanto con los alumnos que optan por posgrados fuertes, como con aquellos que cursan carreras cortas.

El desarrollo de instituciones orientadas a este último tipo de estudios superiores cortos ha sido lento por la baja demanda de aspirantes a cursarlos, la resistencia de las instituciones tradicionales y la falta de visión de las autoridades educativas. Por ello, su número de alumnos contrasta con el de los colegios comunitarios (community colleges) norteamericanos, las escuelas técnicas alemanas o los institutos universitarios de tecnología franceses.

El consenso en el sentido de que, para integrarse adecuadamente en el mundo del siglo XXI, una sociedad necesita tener una alta proporción de su población con educación superior, implica que no debe haber tantos licenciados con formación tradicional, sino una gama de técnicos superiores, licenciados en opciones variadas y especialistas de alto nivel con buenos posgrados.

Las instituciones iberoamericanas de educación superior, como las del resto del mundo, deben transformar profundamente sus modelos educativos, tomando en cuenta los avances de la tecnología y de las ciencias cognitivas, para centrar la atención más en el aprendizaje que en la enseñanza. Sólo así, se podrá lograr que un alumnado heterogéneo —y tal vez menos dado al estudio— logre asimilar el volumen creciente de conocimientos que el mundo del futuro requerirá gradualmente, lo que supone sobre todo el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

La educación superior iberoamericana, sin ignorar la experiencia de la región y sin perder de vista las circunstancias concretas de cada país, se asemejará sin duda en rasgos clave al modelo que se desarrolla en los países industrializados del planeta, combinando formaciones básicas de tipo general, carreras profesionales cortas, formaciones profesionales de duración intermedia y formaciones largas de posgrado, tan-

to de enfoque profesional como orientadas académicamente hacia la investigación. Tendrá flexibilidad para permitir que los jóvenes que comiencen por cualquiera de las líneas del sistema puedan transitar a otras, no en forma automática, pero sí mediante criterios académicos que respeten el principio de igualdad de oportunidades.

Las universidades iberoamericanas no son hoy los *studia generalia* del siglo XIII ni las multiuniversidades americanas del XX, tienen que tener en cuenta su entorno tal como es realmente para responder a sus necesidades y evitar el peligro de obsolescencia que acecha a toda institución.

Hoy la realidad de Iberoamérica —y en especial América Latina— va de la riqueza extrema a la pobreza igualmente extrema, pues envuelve al mismo tiempo pequeñas minorías de clase alta con estándares de vida propios de Beverly Hills, masas miserables como las de las favelas de Río, los suburbios del Distrito Federal de México, el gran Buenos Aires, Caracas o Bogotá; campesinos sin tierra y agricultores de tumba, roza y quema en las zonas rurales de cualquiera de sus países; así como paupérrimas comunidades indígenas en Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México.

Coexisten el mundo de los grandes centros comerciales de México: Santa Fe, Polanco o Puerto Madero y el de los vendedores ambulantes subempleados; el país de quienes comienzan a olvidar el español y el de aquellos que aún no han logrado aprenderlo.

Un viaje de pocos kilómetros puede significar otro de siglos en el tiempo, pasando del mundo mítico y mágico de las culturas tradicionales al racionalista de la modernidad y al posmoderno que, desencantado del desencantamiento, busca de diversas maneras re-encantar el mundo de nuevo.

Los jóvenes que llegaron a las aulas universitarias el verano pasado llamarán a las puertas del mercado laboral en 2015 y se jubilarán hacia 2050. La educación superior deberá prepararlos para enfrentar los retos del siglo XXI sin olvidar el punto de partida en 2011, año que deberá responder a las necesidades de una economía moderna, sin olvidar que el futuro deseable incluye, además de economías competitivas con tecnología de punta e integradas al mercado global, la preocupación de que ya no existan las desigualdades actuales,

funcione la democracia y se respeten los derechos y culturas de los grupos humanos y el medio ambiente.

Habrá que recordar que una alta proporción de egresados no encontrará empleo en las empresas de punta, pocas e intensivas en capital, por lo que también deberá pensarse en empresas medianas y pequeñas, con menor acceso a tecnología avanzada y por eso mismo numerosas e intensivas en cuanto al uso de mano de obra.

Para el siglo XXI, Iberoamérica no necesita que siga habiendo sistemas pequeños y elitistas de educación superior, como los de los años 50 en el siglo XX, ni tampoco monstruosos sistemas que atiendan a la mitad de los jóvenes sin diversificar los tipos de formación. Sólo sistemas de educación superior de masas y la diversidad de estudios podrán responder a las necesidades de países grandes, complejos y más prósperos.

## Capítulo 7

#### Universidades de clase mundial

Nuestros países no sólo necesitan más instituciones de educación superior, sino que éstas sean de calidad, y esta idea lleva de paso al tema de la evaluación.

La calidad de la educación y la evaluación de la misma es un tema de actualidad que, como suele ocurrir con las modas, muchas veces se maneja superficialmente, pero en diversas formas han estado presentes durante mucho tiempo.

El paso del tiempo ha hecho que algunas instituciones de larga vida hayan perdido tal vez el dinamismo que las caracterizó en su juventud, que se hayan anquilosado; sin embargo, otras han conseguido mantener excelentes niveles durante mucho tiempo.

Una primera explicación de la calidad de algunas instituciones se asocia simplemente con la abundancia de recursos: las mejores instituciones pueden serlo, sencillamente, porque son las que están mejor dotadas, pues para que exista buena calidad en instituciones educativas, son necesarios muchos elementos. Sin embargo, aunque los recursos materiales son importantes, especialmente las instalaciones, los equipos, los laboratorios y las bibliotecas, éstos no bastan, y la prueba está en que hay instituciones ricas pero mediocres, e instituciones ejemplares que sólo disponen de recursos

modestos. Hacen falta buenos planes de estudio, métodos de enseñanza efectivos y sobre todo maestros competentes y dedicados, pero tampoco basta la sola presencia de esos elementos entendidos o aplicados de forma independiente, pues se requiere que se combinen de manera equilibrada y eficiente para lograr el resultado esperado. De ahí la importancia que recientemente han adquirido los trabajos que estudian las escuelas como un todo, como organizaciones en las que se conjuntan insumos diversos con la dirección de alguien cuya capacidad organizativa y liderazgo pasan a ser una variable muy importante, y esto se aplica tanto en un plantel de educación básica como en una universidad o un instituto politécnico.

Sin idealizar nostálgicamente tiempos pasados, aceptando sin ambages que había instituciones y áreas mediocres y francamente malas, hace ya 50 años –tomando como ejemplo el caso de México– había instituciones de gran calidad, lo que puede aún notarse actualmente. Piénsese, por ejemplo, en el Colegio de México, en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico, en la época de oro de la Escuela Nacional de Antropología, en las mejores épocas de la Facultad de Medicina o la de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), o en el Instituto de Cardiología.

En todos los países de Latinoamérica se podrán identificar ejemplos similares de instituciones que sobresalían, incluso en el plano internacional, hace más de medio siglo.

Otra explicación que en la actualidad se suele dar a la calidad sobresaliente de las instituciones educativas es la presencia de la evaluación: "lo que no se evalúa no se mejora", suele decirse; sin embargo, hay que advertir que la evaluación ha tenido una presencia diferente en los sistemas de educación superior más importantes, y que en este sentido el caso de las universidades latinoamericanas es excepcional.

En el sistema napoleónico, tras la abolición de las corporaciones universitarias por la Revolución francesa, la noción de autonomía desapareció. El estado central tenía la facultad de evaluar todo –planes de estudio, maestros o alumnos–, lo cual aseguraba cierta homogeneidad, aunque no necesariamente alta calidad.

La persistencia de las tradiciones gremiales en el sistema universitario británico, con el liderazgo de Oxford y Cambridge, hacía impensable la intervención del Estado, pero la calidad se atendía con cuidado de otra forma: el tribunal que debía juzgar la calidad de una tesis doctoral de cualquiera de las dos grandes instituciones (Oxford y Cambridge) debía incluir académicos de la otra.

En el sistema norteamericano, con su temprana masificación, la inexistencia de los gremios del Antiguo Régimen y la desconfianza respecto al Estado central, el camino que se buscó para cuidar la calidad fue también especial, y consistió en la formación de organismos privados especializados para llevar a cabo la evaluación periódica de carreras e instituciones: las agencias acreditadoras que hoy se extienden por todo el mundo.

El caso particular de América Latina se debió a hechos precisos: el movimiento estudiantil de Córdoba y sus consecuentes reproducciones en otros países del continente. A estos procesos debe atribuirse la importancia que la noción de autonomía universitaria adquirió en nuestras latitudes, sus aspectos positivos y negativos.

Entre los aspectos negativos destaca la ausencia de evaluaciones externas en nuestras universidades, ya que la intervención del poder público es inadmisible, no existen las tradiciones gremiales estilo británico, y tampoco las organizaciones civiles estilo norteamericano, para cumplir funciones de acreditación.

En este contexto, las instituciones latinoamericanas que han dado muestras de gran calidad desde hace años, lo han conseguido en una forma peculiar, gracias a lo que podría designarse como "estrategias de calidad implícitas", utilizando el calificativo de "implícitas" porque seguramente no se trató de acciones organizadas en forma sistemática premeditadamente. La siguiente es una enumeración de las posibles "estrategias" de esas excelentes instituciones del pasado:

• Selección de alumnos. El hecho de que llegara a la educación superior apenas 1% de cada cohorte significa que existía un filtro riguroso que dejaba pasar únicamente a los estudiantes de mayor capacidad y motivación.

- Selección de profesores. La ausencia de la figura del académico de carrera trajo consigo una autoselección, lo cual hizo que algunas instituciones contaran también con excelentes maestros sin sueldo y con alta motivación.
- Estándares de trabajo, rigor y excelencia que se llevaron a cabo no por decisión o planeación expresa, sino por tradición académica, en ciertas instituciones.

En muchos casos esas estrategias implícitas de calidad no resistieron el impacto del crecimiento demográfico que distinguió a nuestros países durante la segunda mitad del siglo xx, con las transformaciones sociales que trajo consigo y su impacto sobre las casas de estudios superiores.

Al llegar a la universidad, no uno, sino 10, 15, 25 o 50 de cada 100 jóvenes por generación, siguen siendo de clase media o alta, y una parte con altas capacidades; pero a la universidad llega también un número creciente de aspirantes de origen más modesto, en muchos casos con una preparación deficiente.

Al aumentar el alumnado creció, lógicamente, el número de docentes, y gracias al subsidio público aumentaron en forma más que proporcional las plazas de profesores de tiempo, las cuales tuvieron que ser cubiertas en muchos casos por egresados que no contaban siquiera con el título de licenciatura ni con experiencia.

Ante el reto de atender generaciones crecientes de alumnos menos seleccionados —lo que implica desigual de preparación, contextos económica y culturalmente menos favorables, poca motivación y escasa autodisciplina—, para asegurar la calidad se intentaron nuevas estrategias de enseñanza que por la premura con que se implementaron, resultaron superficiales, además de que apresuradamente se depositaron en ellas esperanzas desproporcionadas, pues ya sea en forma individual o combinada, se apostó por los objetivos conductuales, las dinámicas de grupo, los medios audiovisuales, los sistemas modulares o la estructura departamental. Al mismo tiempo, el crecimiento de las "ciudades" universitarias veía desaparecer el orden que la tradicional disciplina mantenía en las instituciones de "la vieja escuela".

El fracaso de estas estrategias simplistas no debe llevar a la conclusión de que hay que descartar la posibilidad de conjugar cantidad y calidad en la educación superior, pero sí muestra que tal propósito no es fácil de alcanzar. Hoy nuestros alumnos no aprenden con, sin y a pesar de sus maestros, como sucedía tal vez en 1950. No se puede formar de malos pasantes excelentes maestros con unas cuantas horas de cursillos de didáctica y dinámica de grupos. Tampoco basta incrementar los presupuestos: la relativa abundancia de recursos puede ser tanto y más peligrosa que su escasez en ausencia de estrategias claras que tengan en cuenta la complejidad del reto que enfrentamos y sus diferentes facetas.

Para que exista calidad en nuestras instituciones de educación superior –y, mutatis mutandis, de otros niveles–necesitamos nuevas estrategias que deberán incluir seguramente elementos como los que se abordarán en los siguientes párrafos.

Un prerrequisito indispensable para alcanzar la calidad en nuestras instituciones consiste en que las universidades deben tener las condiciones mínimas, no sólo de planta física, equipo y personal, sino también de estructura organizativa y legal, que permitan tomar decisiones oportunas y racionalmente. Sin estos prerrequisitos no debería considerarse autónoma a ninguna institución, ya que la autonomía debe de ser una prerrogativa concedida sobre la base de una capacidad real de autogobernarse, y no sólo por evitar conflictos políticos, aunque no exista tal capacidad.

Es importante el aspecto de la estructura legal mínimamente adecuada, para regular la autoridad con claridad y con capacidad de toma de decisiones y controles precisos de la misma, lo cual evite caer en el autoritarismo y la demagogia que tanto mal han hecho a nuestras casas de estudio.

El siguiente ingrediente, sobre la base anterior, se trata de la llamada "normalidad mínima", que incluye la existencia de planes y programas de estudio, aunque sean convencionales. Se le llama normalidad mínima porque se refiera al establecimiento de las normas mínimamente exigentes para la aprobación de cursos, para las rutinas cabalmente exigidas y cumplidas en cuanto a la asistencia de maestros y alumnos, para el razonable cumplimiento de planes y programas,

y para la existencia de procedimientos básicos de evaluación externa y acreditación.

Con base en los elementos anteriores, se pueden edificarse otros que podríamos llamar "elementos avanzados" de una estrategia de búsqueda de la calidad:

- Procesos de revisión y actualización regulares y sólidos de los planes de estudio, que se adapten eficaz y pertinentemente a las necesidades vigentes de la sociedad, para así formar profesionales que sepan responder a los retos de nuestra época, aprovechando los avances de las ciencias cognoscitivas y sin dejarse encandilar por nuevas promesas de tipo panacea: nada substituye, por lo menos hasta ahora, y sin duda así será por bastante tiempo, al esfuerzo serio y persistente; en otras palabras, no se ha inventado aún la manera de aprender sin estudiar.
- Cuidadosos procesos de selección de alumnos, no para dejar entrar sólo a los mejores candidatos, sino para conocer en dónde se necesita apoyar a cada alumno, tomando en cuenta su esfuerzo, para que alcance el nivel deseado.
- Estrictos procesos de selección de personal académico, con evaluaciones para decidir su permanencia y promoción, sin inamovilidades incondicionales, y con serios programas de actualización y formación continua.
- Especial atención a la designación de quienes ocuparán los puestos directivos, evitando consideraciones que no tengan relación con la calidad del liderazgo, la dirección, la planeación y la gestión.

La evaluación es necesaria para elevar la calidad, pero obviamente tampoco es suficiente, y que sólo tendrá sentido en el marco de un conjunto más amplio de estrategias. Y retomando lo dicho respecto al aprendizaje de los estudiantes, tampoco se ha inventado la forma de lograr la calidad sin un esfuerzo intenso y prolongado, que además esté bien orientado.

En forma congruente con todo lo antedicho, la evaluación de la calidad de las universidades no se puede medir considerando solamente los salarios de sus egresados, ni la proporción de los que ocupen puestos en los sectores modernos de la economía; habrá que tener en cuenta también, por ejemplo, la cantidad y calidad de sus lecturas y sus diversiones, la medida en que cuidan su salud, la calidad de su vida familiar, sus actividades sociales y su participación política.

En palabras del filósofo norteamericano Mortimer Adler, respecto al papel de la educación universitaria en la sociedad actual:

Necesitamos especialistas para nuestra prosperidad económica, para nuestro bienestar y seguridad nacionales, para el progreso continuado en todas las artes y ciencias, y en todos los campos de la cultura. Pero, en aras de nuestras tradiciones culturales, de nuestras instituciones democráticas y de nuestro bienestar individual, nuestros especialistas deben ser también generalistas, es decir seres humanos instruidos en términos generales (1986: 69).

Esos aspectos humanos de la formación universitaria, menos destacados en los análisis curriculares que los aspectos técnicos, se transmiten más por el ejemplo que por la enseñanza explícita, pero no dejan de estar presentes en cada salón de clases. Los maestros, además de cubrir el programa del curso que imparten, enseñan al mismo tiempo a sus alumnos a ser puntuales o impuntuales, cumplidos o irresponsables, racionales o necios, críticos o indiferentes, accesibles o dogmáticos, reflexivos o ingenuos, objetivos o tendenciosos, justos o parciales.

Al mencionar la calidad como aspiración de la universidad, hay que evitar la frivolidad de los dudosos mercaderes de la excelencia que proliferan en nuestros días, desvirtuando la verdad misma y la riqueza del término. Don Pablo Latapí llama nuestra atención sobre la vacuidad que suele caracterizar el discurso de la excelencia:

Educar siempre ha implicado crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración [...] Una buena educación será, en lo esencial, la que deje una huella de razonable autoexigencia. Pero hoy se predica una excelencia perversa [...] la actual doctrina de la excelencia ha entronizado un ideal de perfección

que reduce las posibilidades humanas; con esta etiqueta suelen vender los traficantes de la excelencia, en un solo paquete, los secretos de discutibles habilidades lucrativas, la psicología barata de la autoestima y los trucos infantiles de una didáctica de la eficacia (Latapí-Sarre y Quintillana, 2009: 43 y 44).

Latapí reflexiona sobre las formas en que puede concretarse la calidad:

Hay hombres y mujeres emprendedores y organizadores, realizadores prácticos que transforman la naturaleza mediante la técnica en provecho de sus semejantes; luchadores sociales, intelectuales que indagan diversas formas de sabiduría y artistas que crean belleza; hay personas que inspiran; otras que contemplan y muestran a los demás nuevas formas de ver, de oír, o gustar. Hay también líderes, promotores, creadores de convivencia. Una sociedad elevará la calidad de su vida en la medida en que abunden en ella mujeres y hombres como éstos [...] cuando se disponga de más y mejores bienes y servicios y cuando la calidad de vida de unos no sea lograda a costa de la frustración de otros.

Una noción rica de calidad, junto con formas de evaluación que tengan en cuenta esa complejidad, son lo que necesitan las casas de estudio iberoamericanas para estar a la altura de su propia responsabilidad en el gran esfuerzo colectivo de superación de nuestros países en una perspectiva integral, porque debe ser productiva, sí, pero también ética, social e intelectual, frente a la mediocridad, los falsos valores, el consumo superfluo, la irresponsabilidad social y la autocomplacencia.

## Capítulo 8

# La educación universitaria y la justicia

Una dimensión más que las casas de estudios superiores tendrán que cuidar, para estar a la altura de las exigencias de una sociedad mejor, tiene que ver con las cuestiones de equidad y justicia que implica la asistencia a sus aulas de jóvenes de diferente extracción social.

La llegada a la universidad de un número considerable de muchachos de origen humilde, plantea concretamente la cuestión del origen de los recursos con que cuentan las instituciones. Los recursos pueden ser públicos –si provienen de las arcas del Estado en forma de subsidios – o privados –si son los estudiantes mismos y sus familias los que aportan el capital.

La proporción en que contribuye una u otra fuente, varía considerablemente en cada país, y ha cambiado también a lo largo del tiempo. En los países europeos, cuando llegaba a la educación superior una generación de estudiantes muy reducida, los presupuestos universitarios se cubrían casi totalmente con recursos públicos. Al crecer la cobertura en este nivel educativo, la presión sobre las finanzas públicas aumentó, provocando que algunos países establecieran cuotas significativas que deberían ser cubiertas por los alumnos. En los países en que la carga impositiva es muy alta, como ha sido tradicionalmente el caso en los sistemas de bienestar de

las naciones escandinavas, la educación superior sigue siendo prácticamente gratuita para los alumnos.

En otros sistemas, como el norteamericano, desde hace tiempo, una parte considerable de los presupuestos universitarios proviene de las cuotas que pagan los alumnos, que son muy altas en las universidades públicas, y aún más en las privadas, si bien hay importantes programas de becas para apoyar a los alumnos de origen modesto. En el caso de las instituciones que ofrecen formaciones cortas —los colegios comunitarios— los costos para los alumnos son bajos, y el grueso de los recursos es aportado por los Estados Federales y los condados.

En los países latinoamericanos la situación es paradójica: por una parte, las universidades públicas más importantes —que suelen ser también las más grandes y antiguas, con un alumnado de clase media y alta— tienen muchas veces cuotas bajas, por lo que su sostenimiento depende casi en su totalidad de los subsidios que les otorga el Estado.

Por otra parte, las instituciones públicas que ofrecen estudios de tipo técnico, a las que, como ya se dijo, asisten en general alumnos de origen modesto, a veces cobran cuotas relativamente elevadas, que representan una parte significativa de los presupuestos, complementando de manera importante los subsidios públicos.

En el sector de las instituciones privadas, las universidades de elite cobran cuotas muy elevadas que sólo están al alcance de las familias pudientes; por otro lado, las abundantes y pequeñas escuelas de baja calidad cobran cuotas accesibles para muchos jóvenes de clase media que no consiguen entrar a las instituciones públicas o privadas de prestigio, frente a las cuales las universidades con cuotas accesibles resultan desfavorables en comparación con la calidad de la enseñanza que se imparte en las de elite.

La proliferación de instituciones privadas de baja calidad se explica en buena medida porque, dada la existencia de otras necesidades –salud, educación básica, infraestructura, seguridad y más–, así como la dificultad política de tener que aumentar los impuestos, los gobiernos no cuentan con los recursos suficientes para ampliar la oferta gratuita o casi gratuita, y prefieren que aumente la oferta privada, autorizando instituciones que no tienen condiciones adecuadas para

garantizar un mínimo de calidad, con tal de que alivien la presión sobre las públicas.

Ahora bien, cuánto debería invertir una sociedad en su sistema educativo y, en particular, en el nivel de educación superior?

Naturalmente no es posible responder esta pregunta de manera general, arrojando sencillamente una cifra que pretendería ser válida para cualquier país. En México se repite desde hace décadas, como un viejo cliché, la supuesta recomendación de la UNESCO en cuanto a que debería destinarse a la educación 8% del presupuesto nacional, pero en realidad tal recomendación jamás existió; y en otros países se habla de llegar a destinar 6%, también sin una base sólida.

Diferentes factores hacen que la necesidad de recursos para la educación sea distinta en unos u otros países: la proporción de niños y jóvenes en edad de ir a la escuela varía de dos a uno entre países con población joven o madura, los costos de la educación secundaria son más elevados que los de la básica, y los de la enseñanza superior son aún mayores. La dispersión de la población hace que se vuelva caro llevar escuelas a todas las localidades, y la necesidad de introducir tecnologías avanzadas implica inversiones costosas.

Cada país debe buscar a su manera aumentar los recursos de sus instituciones educativas, sean públicos o privados, pues la proporción en que crezcan estos recursos podrá variar dependiendo de los sistemas políticos y fiscales de cada país.

En países con altos índices de pobreza, la inversión pública es fundamental para proporcionar educación básica a muchos niños que, de no ser así, no tendrían acceso a tal servicio.

En cuanto a la educación superior, aun sin tener en cuenta la necesidad de mejorar la calidad, simplemente el aumento de la demanda hace evidente la necesidad de incrementar los recursos constantemente. La cuestión es: ¿de dónde saldrán esos recursos², y la disyuntiva central es: ¿fondos públicos o privados², ¿subsidios o cuotas².

Al menos a corto plazo no parece factible que los países iberoamericanos puedan contar con recursos fiscales suficientes para dar a la educación superior subsidios mucho mayores a los actuales. Pero aunque eso fuera posible, el asunto va más allá y llega al terreno de los principios.

Algunos consideran que es una obligación pública asumir íntegramente el costo de la educación superior, que sería un derecho de todas las personas, en el mismo sentido en que esta noción se aplica a la educación básica. Este punto de vista considera que, si el Estado no se encuentra en condiciones de aumentar subsidios de forma inmediata, debería hacerlo en un futuro cercano, ya sea incrementando sus ingresos gracias a una mayor recaudación, o bien, reduciendo otros rubros del presupuesto, considerados menos importantes.

Otras opiniones favorecen la idea de usar ampliamente recursos particulares –de los alumnos mismos y sus familias–, cobrando cuotas no sólo en las instituciones privadas, sino también, con ciertas condiciones, en las universidades públicas.

La polémica suele ser acerba y se mezcla con cuestiones ideológicas más amplias que se suelen clasificar, de manera muy simplista, como de derecha y de izquierda, o bien como conservadoras y progresistas. Ambas partes idealizan su propia postura y caricaturizan la adversa: las dos afirman que una educación superior de calidad es necesaria para el país, pero cada una sostiene que la vía que defiende es la única que conduciría a ella y que la otra llevaría a un desastre.

Los partidarios absolutos de la educación pública dicen que sólo instituciones que cuenten con subsidios podrán desarrollar las ciencias básicas, las tecnologías, las humanidades y las artes, y que sólo ellas formarán los ciudadanos críticos que el país necesita. Al mismo tiempo afirman que las posturas opuestas —a las que llaman privatizadoras— pretenden subordinarse al extranjero y concentrar la educación en beneficio de una elite minúscula, manteniendo a las mayorías en la ignorancia.

Los defensores unilaterales de la educación privada, ven a ésta muchas veces como el reducto de la libertad de los individuos frente a las tendencias absolutistas del Estado, y como la única opción para alcanzar niveles de calidad comparables a los de los países desarrollados, al tiempo que acusan a los adversarios —a los que llaman populistas— de conducir la educación a un deterioro académico irremediable que, a través de un crecimiento no planificado de las instituciones, echará abajo la calidad educativa, incrementará el número de egresados sin una buena preparación y los politizará en sentido radical.

La realidad es mucho más matizada que los contrastes anteriores de tipo maniqueísta. Puede haber y hay universidades tanto públicas como privadas de buena y mala calidad, pero esto no responde la pregunta que nos ocupa: ¿de dónde saldrán los recursos que necesita la educación superior², ¿de más subsidios o de más cuotas?

El argumento más superficial en contra de las cuotas sostiene que la educación superior pública debe ser gratuita por el hecho mismo de ser pública. Este razonamiento es insostenible. Muchos servicios públicos, en los países más diversos, tienen un costo. A nadie ocurre que, por tratarse de una empresa pública, el transporte municipal que hay en tantas ciudades debería ser gratuito. Puede haber y hay servicios públicos gratuitos, como hay otros que cobran una cuota.

Otros dicen que las cuotas pagadas por los estudiantes serán siempre poco significativas respecto al presupuesto total que necesita una institución. Este argumento es circular, pues la proporción que representarán los ingresos por cuotas en el presupuesto total dependerá del monto de las cuotas.

La experiencia de países muy distintos, como es el caso de Estados Unidos y Corea del Sur, nos muestra claramente que los ingresos provenientes de las cuotas forman una parte muy importante de los ingresos de la educación superior, pues estos países han manejado tradicionalmente este tipo de políticas. Países europeos, como España, Francia o el Reino Unido, ya han establecido estas modalidades en épocas recientes para hacer frente a la expansión de sus matrículas; incluso ha sucedido esto en países donde hace poco tiempo parecía impensable, como es el caso de la República Popular de China. El hecho de que la introducción de estas políticas haya provocado fuertes reacciones en amplios sectores de la población no invalida la pertinencia de su discusión, por lo que será objeto de consideraciones adicionales más adelante.

Un argumento más contra de la privatización es que en Latinoamérica las familias de los aspirantes a cursar estudios superiores no podrían cubrir las cuotas; y en este sentido, aplicar una política de cuotas iría en contra del propósito de ampliar la cobertura del nivel superior, que tan importante es para el desarrollo de nuestros países.

Los argumentos a favor de la introducción de cuotas en las universidades públicas establecen, por el contrario, que la mayoría de los aspirantes sí podría pagar cuotas razonables: unos sin esfuerzo, ya que habrían pagado más desde su educación primaria; otros con esfuerzos no pequeños, pero llevaderos; y los más, desgraciadamente no sólo no podrían pagar cuotas aun si fueran moderadas, ya que deben trabajar para sostenerse y, a veces, para sostener a sus familias.

Sin duda, la proporción de aspirantes que se sitúe en cada uno de estos tres casos cambia según cada la institución. Por ello, una política de cuotas deberá contemplar diferencias en función de la situación económica de sus alumnos. Un sistema de cuotas diferenciales —con becas parciales y totales, lo cual viene siendo lo mismo—implica diseño y operación cuidadosos, pues no podrá ser perfecto, por bien diseñado que esté, y puede dar lugar a injusticias; pero si hay voluntad, es posible implementarlo. La gratuidad universal, en cambio, es más injusta, y lo es de manera sistemática.

El argumento más fuerte a favor de una política de cuotas diferenciales en las universidades públicas es que, como ya se ha mencionado, en Iberoamérica los países con los índices más altos de cobertura de la educación superior alcanzan un porcentaje de 50%, y en general, el resto alcanza sólo 30% o 20%, incluso menos.

Si como máximo la mitad o poco más de los jóvenes de cada generación llegan a la universidad, o si sólo puede hacerlo una cuarta parte o menos, no se ve cómo puede evitarse la conclusión de que la mayor parte de ellos pertenece a los sectores más favorecidos de la sociedad, mientras que el grueso de la población joven, los chicos modestos, hijos e hijas de familias con escasos recursos, los obreros y campesinos, tan caros al discurso de quienes defienden la gratuidad absoluta de la universidad pública, no consiguen llegar.

Por otra parte, no son las autoridades universitarias quienes deberían decidir cobrar o no cuotas a los estudiantes, pero tampoco son estos últimos quienes deben decidir si están o no dispuestos a pagarlas.

La idea de que la educación forma parte de los derechos humanos debe precisarse. Los llamados derechos de primera generación, las garantías individuales, protegen a las personas de los abusos, las acciones que puede cometer en su contra la autoridad; por ejemplo, en el caso del derecho a la vida, la integridad física, la libertad o la no discriminación, si un funcionario asesina, tortura, encarcela injustamente o discrimina a una sola persona, el responsable deba ser destituido de su cargo y procesado, para que reciba el castigo correspondiente.

En cambio, los derechos de implantación más reciente, como el derecho al trabajo, a la salud, a la vivienda o a la educación —especialmente a la educación superior—, establecen metas que una sociedad considera deseables, pero su cumplimiento no implica solamente que no se cometan abusos, sino se deben realizar acciones positivas complejas y costosas, en general muy costosas.

Lo anterior implica que no basta hacer constitucionales estos derechos, sino contar con los recursos indispensables para que se apliquen en la realidad, pues lo que en la teoría funciona para todos, no siempre tiene consenso en la práctica; por ejemplo, la misma sociedad que está contenta porque se vuelva constitucional el derecho a la salud, puede no estar de acuerdo en que se aumenten los impuestos a los medicamentos que serían necesarios para asegurar que toda la población tuviera acceso a cuidados médicos de buena calidad.

Una sociedad puede aprobar que la obligatoriedad de ir a la escuela se extienda hasta los 18 años, o que la educación superior pública sea universalmente gratuita, pero si las instancias encargadas de hacer realidad esos propósitos no cuentan con los recursos para ello, nadie considerará razonable que se les finquen responsabilidades y se les condene porque no lo consigan. Por eso, no son las autoridades universitarias ni los estudiantes quienes deben decidir si la educación superior pública debe ser gratuita, es la sociedad toda la que dirá si está dispuesta a sostener íntegramente, con sus impuestos, a todos los universitarios.

Una política de gratuidad universal no defiende realmente los intereses de las mayorías desprotegidas, sino los de un sector cuya situación no es tan precaria. Se trata, más bien, de la defensa de intereses de grupo, de tipo corporativo. Los bienes disponibles en una sociedad no se distribuyen espontáneamente entre sus integrantes en forma proporcional,

ni en relación con las necesidades o la aportación de cada uno. En ausencia de mecanismos correctivos, cada persona o grupo recibe lo que su "capacidad de presión" o negociación le permite conseguir en competencia con otras personas o grupos, y no lo que necesita o merece.

Desde el movimiento estudiantil de Córdoba, o antes, en los países de América Latina los estudiantes universitarios constituyen un grupo que tiene una fuerza de presión considerable, por la capacidad de acción y organización de algunos de sus miembros; por la facilidad de involucrar a muchos más en actos de protesta; por el repudio general que provocan en ellos las acciones de la autoridad si se llega a situaciones de violencia, como fácilmente puede ocurrir.

Los estudiantes universitarios de origen más modesto, los que lograron escapar a los fuertes filtros que constituyen los niveles educativos previos, necesitan sin duda muchos apoyos para que puedan llevar a cabo estudios superiores; el problema es que en nuestros países esos alumnos siguen siendo minoritarios. Como grupo, los estudiantes universitarios tienen menos necesidad de descuentos en el transporte público que los obreros, los jubilados o muchas madres de familia.

¿Por qué, entonces, son los estudiantes los que suelen contar con descuentos substanciales, en tanto que los demás grupos mencionados no ¿La respuesta no es difícil de encontrar, aunque parece cínica: porque los otros grupos mencionados no tienen la capacidad de secuestrar camiones o realizar otras formas más o menos violentas de presión, y los estudiantes sí.

En el contexto de América Latina, esperar que el Estado cuente con recursos suficientes para financiar generosamente un sistema de educación superior mucho mayor y mejor que el actual, sin descuidar los demás niveles educativos y otras necesidades sociales, parece inviable no sólo a corto plazo, sino en el horizonte de varias décadas.

Si esto es así y no se acepta el cobro de cuotas, ni con mecanismos diferenciales, la educación superior pública puede tomar dos rumbos: restringir su crecimiento hasta alcanzar una dimensión que le permita mantener la calidad con pocos recursos; o crecer para poder atender la demanda, aunque sus recursos no aumenten.

En el primer caso, la educación superior sólo podrá expandirse a través de instituciones privadas, muchas de las cuales, con el fin de atraer la demanda, no serán muy caras, pero sí muy malas; en el segundo caso, se atenderá la demanda, pero también con mala calidad.

En el mediano plazo, el desarrollo del sistema de educación superior, en la forma que requieren nuestros países, sólo podrá darse si, además de otras medidas –académicas, administrativas y políticas—, se acepta implantar, como complemento de los ingresos que las instituciones públicas reciben vía subsidios, un sistema de cuotas diferenciales que lleven a los estudiantes a hacer aportaciones significativas en la medida que sus circunstancias familiares y personales lo permitan.

Hemos llegado, pues, a un punto en el que es difícil encontrar razones convincentes en contra de este planteamiento. Parece que las opiniones contrarias se apoyan en informaciones incompletas o erróneas, y que se deben, finalmente, a una defensa poco lúcida de intereses bastante mezquinos del propio grupo que las expresa; sin embargo, seguramente encontrarán dificultades similares para comprender la que se defiende en estas páginas.

Un texto de Marx, al parecer poco conocido, llamará la atención a más de alguno y podrá ayudar a flexibilizar las posturas más rígidas. Para entenderlo recordemos el contexto en que se escribió: Partido Socialdemócrata de Alemania es el nombre que adoptó, desde 1890, el Partido Socialista Obrero Alemán. Éste, a su vez, fue resultado de la fusión de dos organizaciones más antiguas de orientación socialista: la Asociación General de Trabajadores, creada en 1863, y el Partido Obrero Socialdemócrata, fundado en 1869. La integración de ambas organizaciones ocurrió en un congreso que tuvo lugar en 1875 en la ciudad de Gotha, donde se aprobó un programa que definía la postura del nuevo partido en relación con diversos temas. Pues bien, el principal ideólogo del pensamiento socialista de la época, Karl Marx, manifestó su desacuerdo con diversos puntos de dicho programa, en un texto titulado precisamente "Crítica del programa de Gotha". Uno de los puntos que fueron objeto de la crítica de Marx, decía: "El Partido Obrero Alemán exige, como base espiritual y moral

del Estado: 1. Educación popular general e igual a cargo del Estado. Asistencia escolar obligatoria para todos. Instrucción gratuita". Y la postura del autor de *El capital*, ante este punto, fue la siguiente:

La primera existe ya, incluso en Alemania; la segunda en Suiza y en los Estados Unidos, en lo que a las escuelas públicas se refiere. El que en algunos Estados de este último país sean "gratuitos" también los centros de instrucción media sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de educación a costa del fondo de los impuestos generales (Marx, 1969: 351).

El hecho, de que el autor que es referencia clave del pensamiento llamado de izquierda no estuviera a favor de la gratuidad de la educación en sus niveles superiores, tal vez haga pensar un poco a los detractores.

Es interesante observar la manera en que termina Marx su famoso texto. Después de criticar muchos aspectos del programa que el Partido Obrero Alemán había adoptado en el congreso de Gotha, como el relativo al trabajo infantil, y el que se comenta en los párrafos anteriores, Marx cita una frase latina para terminar su crítica: dixi et salvavi animam meam (he dicho y he salvado mi alma).

En la tradición filosófica medioeval, el sentido de la expresión es claro, y puede explicitarse como sigue:

Tengo claro que mis opiniones no serán aceptadas fácilmente, y que probablemente las cosas seguirán avanzando en sentido opuesto al que yo creo que deberían ir. Pese a ello, por congruencia intelectual conmigo mismo, expreso mis puntos de vista a sabiendas de que no serán populares; pase lo que pase, mi conciencia queda tranquila porque dije lo que creí que tenía que decir.

# Capítulo 9

### ?Ayuda o daña la escuela?

Si se acepta que en la sociedad globalizada del conocimiento, los países necesitan que todos sus ciudadanos tengan niveles mínimos de competencias básicas, el reto de los sistemas educativos es lograr que todos los alumnos alcancen esos niveles, de manera que la cuestión fundamental es si la escuela puede realmente conseguir que todos los alumnos alcancen los niveles básicos de competencia. Tradicionalmente, la respuesta a esa fundamental pregunta ha sido negativa: la opinión general consideraba que las aptitudes innatas de las personas eran diferentes y que la escuela no podía cambiarlas, por lo que unos alumnos podían alcanzar niveles elevados de lectura, matemáticas y otras materias, en tanto que otros no lo conseguirían por más esfuerzos que hicieran. Que esas aptitudes estuvieran distribuidas desigualmente entre los grupos sociales se consideraba natural, como el hecho de que la población adulta se compusiera de una minoría ilustrada y una mayoría analfabeta o sólo con una precaria educación elemental. Los avances del siglo XIX ofrecieron un supuesto sustento "científico" a esas ideas a través de las teorías que afirman que la inteligencia es una cualidad heredada genéticamente. En sentido opuesto iban las ideas que consideraban que no había diferencias fundamentales entre las personas, independientemente de su raza y condición social, pero en ocasiones estas ideas se basaban en posturas éticas e ideológicas, y no en investigaciones rigurosas, así que la evidencia empírica parecía estar más bien de parte de las posturas tradicionales.

El movimiento a favor de los derechos civiles de la población afroamericana en Estados Unidos, junto con esfuerzos análogos a favor de la igualdad social en otras partes, se situaban en este otro bando, y un hito en la discusión al respecto lo constituyó el llamado Informe Coleman, publicado en 1966. En 1964, en el marco de "la guerra contra la pobreza", el Presidente Lyndon Johnson propuso un gran programa compensatorio y solicitó al Congreso un importante presupuesto para apoyar escuelas que atendían alumnos pobres, en especial aquellas a las que asistían mayormente niños negros, partiendo del supuesto de que en ellas había graves carencias. El Congreso solicitó un estudio que fundamentara la petición, el cual fue dirigido por el sociólogo James Coleman, cuyo trabajo marcó toda una época de investigación educativa, pues incluyó la aplicación de pruebas de aprendizaje a más de medio millón de alumnos de todos los grupos étnicos en miles de escuelas, además de que se obtuvieron numerosos datos sobre el contexto socioeconómico de los hogares de los alumnos y sobre la situación de los planteles. El estudio arrojó una combinación explosiva de hallazgos: los resultados de los alumnos negros eran inferiores a los de los blancos, como se preveía, pero el rendimiento mostraba escasa relación con las características de las escuelas, y el aprendizaje de los alumnos parecía casi exclusivamente relacionado con las características étnicas y socioeconómicas de sus familias.

Las reacciones se dieron en dos direcciones opuestas: las posturas conservadoras sostenían que los programas compensatorios eran inútiles, porque los resultados de los negros se debían a una inferioridad intelectual genética, mientras las posturas progresistas afirmaban que lo que pasaba era que la escuela era impotente frente a la todopoderosa influencia del entorno familiar y social, y por ello, lo necesario para que los negros tuvieran mejores resultados escolares no era un programa compensatorio, sino una revolución social que eliminara las desigualdades de clase. Enfrentadas en casi todo, las dos posiciones coincidían en un punto: la escuela no cuenta.

Poco tiempo después, Ivan Illych lanzó su propuesta de desescolarizar la sociedad por considerar que la escuela, más que un factor de progreso, era un pesado lastre que lo dificultaba.

Trabajos posteriores confirman la importancia de las condiciones del hogar sobre el rendimiento de los alumnos, la interpretación simplista de los resultados del *Informe Coleman* chocaba con la experiencia de muchos educadores y padres de familia, que podían ver la diferencia palpable que distinguía a las mejores escuelas de las menos buenas.

Abundan ejemplos de escuelas que "hacen la diferencia" y maestros que consiguen resultados sorprendentes con niños de medios muy desfavorables. En sentido contrario, se encuentran escuelas y maestros cuyos alumnos obtienen resultados muy inferiores a los que se podría esperar por el entorno que los envuelve. Los estudios a gran escala muestran que, si bien, hay relación entre el nivel económico y social de los alumnos de una escuela y sus resultados en pruebas de rendimiento, también hay numerosas excepciones, con escuelas de alto y bajo rendimiento en todos los niveles socioeconómicos del alumnado. Por ello, una reacción más, fue el surgimiento de estudios de caso que exploraban a profundidad escuelas que salían del patrón dominante. Esos trabajos dieron lugar a la línea de investigación sobre escuelas eficaces o sobre eficacia escolar, primero con trabajos en unos cuantos planteles, y más recientemente en grandes muestras de millares de escuelas en muchos países, lo que permitió complicados análisis estadísticos, por ejemplo, sobre la proporción de la variación total de los resultados que se encuentra entre unas escuelas y otras, en contraposición a la variación de los resultados entre los alumnos de una misma escuela. Los resultados de esos estudios refutan una idea muy extendida, la de que la excelencia y la equidad son incompatibles. En términos concretos, si se quiere tener un grupo de alumnos sobresalientes, hay que aceptar al mismo tiempo, que exista una mayoría que sólo consiga resultados mediocres.

Las evaluaciones internacionales muestran, por el contrario, que algunos de los sistemas educativos cuyos alumnos alcanzan los resultados más altos en las pruebas, tienen también niveles de igualdad mejores a los que muestran los demás.

Otros trabajos, llamados estudios de enfoque estacional, aportan elementos sobre la posibilidad de que las escuelas logren que sus alumnos alcancen buenos niveles de aprendizaje, por encima de lo que se puede esperar al tomar en cuenta los antecedentes familiares y el peso del entorno en el que viven. Estos trabajos dan seguimiento a lo largo de varios años escolares a una muestra de niños, pero aplican las pruebas dos veces en cada ciclo: una al inicio y otra al final. Si se comparan únicamente los resultados de los niños en las pruebas aplicadas al final del ciclo escolar, se aprecia que desde el final del primer grado los alumnos de nivel socioeconómico alto tienen resultados superiores a los de nivel medio, y aún más que los de nivel bajo. Con el paso del tiempo, se aprecia también que la brecha entre unos niños y otros se va haciendo más amplia al final de cada ciclo. Al observar estos resultados es fácil pensar que la escuela, en lugar de ayudar a que las diferencias entre los niños se reduzcan, está contribuyendo a que se amplíen. Este tipo de opiniones comienza a hacerse presente en nuestros países, con lecturas incorrectas de los datos que arrojan las evaluaciones educativas que abundan más cada vez y son, sin duda, también más difíciles de interpretar. Un ejemplo de esto es la opinión de un columnista especializado en educación, generalmente bien informado:

Las brechas en los resultados educativos empiezan desde el preescolar y con el tiempo aumentan [...] Los pobres empiezan
rezagados [...] pero lo más preocupante de todo es que [...]
la brecha entre educandos ricos y educandos pobres aumenta
[...] ¿Qué es lo grave de todo esto. Que la educación, el gran
ecualizador social, en lugar de reducir las diferencias entre la
población, las aumenta, y en vez de elevar el nivel de aprendizaje, lo disminuye. La educación escolar, como producto del
sistema educativo mexicano, construido por casi nueve décadas, es un fracaso [...] se ha convertido literalmente en una
fábrica de pobres, de inequidad, de desigualdad, de segregación,
cuando debería hacer exactamente lo contrario (Andere, 2008).

Pero los trabajos que aquí se comentan hacen comparaciones más finas que llevan a una lectura diferente al tener en cuenta los resultados de los niños al principio y al fin

de cada ciclo escolar. De esta manera se puede distinguir el avance que ocurre durante el año escolar y el que tiene lugar durante las vacaciones, entre el final de un grado y el inicio del siguiente. Durante cada ciclo escolar todos los niños muestran un avance similar, de modo que las diferencias que distinguían a los de nivel socioeconómico alto de los de nivel medio y bajo se mantienen con poco diferencia. En el periodo vacacional, en cambio, las brechas se hacen mayores: los chicos de nivel alto muestran avances similares a los que tienen lugar durante el ciclo escolar, en tanto que los de nivel medio y principalmente los de nivel bajo, avanzan mucho menos, o incluso presentan retrocesos, mostrando un significativo nivel inferior al inicio del siguiente ciclo, es decir, después de las vacaciones, en comparación con el que mostraban antes de las mismas al fin del grado anterior (Éntwistle, Alexander y Olson, 1997: 33-37).

Estos resultados implican que las brechas que distinguen el rendimiento de alumnos más o menos acomodados o pobres, atribuibles inicialmente al hogar y al entorno social, no parecen ampliarse debido a la escuela, sino precisamente a la ausencia de ésta. Mientras los niños están bajo su influencia, la escuela consigue que todos avancen; cuando no lo están, los niños privilegiados siguen aprendiendo, seguramente gracias a las diversas actividades educativas a las que pueden tener acceso, mientras los niños más pobres, los que no tienen acceso a esas actividades, no aprenden e incluso pierden algo de lo que habían conseguido en el ciclo anterior.

Otros estudios muestran que la influencia de la escuela depende de que comience a ejercerse temprana o tardíamente. Por lo general, los niños aprenden a leer en los primeros años de la escuela, y para el final de tercer año de primaria todos deberían conseguirlo. A partir de ese momento, la lectura no debería ser un problema ni un objetivo de aprendizaje, sino una herramienta clave que debería facilitar el acceso y la adquisición de nuevos conocimientos. A este paso crucial se le conoce como la transición de "aprender a leer" a "leer para aprender".

Según estudios canadienses, al comenzar el cuarto grado de primaria alrededor de 40% de los alumnos todavía tienen dificultades para leer: son los que no consiguieron hacer a

tiempo la transición antes mencionada; y tres de cada cuatro de ellos tienen dificultad en secundaria, al presentar problemas de conducta y manifestando falta de interés por la escuela, así como deseos de abandonarla en forma prematura. La mayor parte de esos alumnos, hacia los 15 años mostraron niveles de lectura no muy superiores a los que tenían a los ocho o nueve (Beswick y Willms, 2008: 37 y 38).

Otro trabajo comenzó con una minuciosa observación de 42 familias de diferentes niveles sociales cuyos hijos tuvieran pocos meses de haber nacido, para así poder observar la forma en que los niños aprendían a hablar, y la manera en que interactuaban verbalmente con ellos los adultos. El estudio mostró diferencias muy grandes que distinguen el proceso de aprender a hablar y la experiencia de unos niños y otros. Cuando interactuaban con sus hijos pequeños, los padres con nivel profesional les dirigían en promedio 2,000 palabras por hora; los padres de clase trabajadora 1,300 palabras; los niños más pobres sólo escuchaban en promedio 600 palabras por hora. Además, los padres del primer grupo hacían seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los padres de clase trabajadora hacían sólo dos comentarios elogiosos por cada regaño; los niños más pobres recibían dos regaños por cada comentario elogioso (Hart y Risley, 1995; Hart y Risley, 1999).

A lo largo del tiempo, las diferencias se acumularon: a los tres años de edad, en el caso de los extremos socioeconómicos, los niños con mejor estatus recibieron 500,000 elogios y 80,000 regaños; mientras que los otros niños, los de estatus más pobre, recibieron 75,000 elogios y 200,000 regaños. Los primeros habían oído alrededor de 30 millones de palabras y los otros sólo 10 millones. A la edad de tres años, el vocabulario activo de los niños que provenían de familias acomodadas era más rico que el vocabulario de las madres de los niños más pobres (Nisbett, 2009: 111-116).

Aunque no son fáciles de eliminar, las enormes brechas que separan el rendimiento de los niños con diferentes condiciones sociales pueden superarse. Para ello no bastan, desde luego, esfuerzos superficiales ni mucho menos buenos deseos o demagógicas promesas. Se necesita un trabajo prolongado y profundo, con mayores recursos mejor distribuidos e invertidos que en la actualidad, para que la escuela pueda revertir

las desventajas del entorno socioeconómico. Esos esfuerzos serán tanto más productivos cuanto más tempranamente comiencen, pero no deberán ser iguales para todos los niños, ya que, además de costoso, se propiciaría la inequidad, lo que llevaría seguramente a abrir aún más las brechas existentes, pues los niños favorecidos por las condiciones de sus padres y su hogar se podrían beneficiar en mayor medida con los recursos adicionales, en tanto que los más pobres recibirían apoyos insuficientes para compensar sus desventajas.

Una notable experiencia, iniciada hace poco más de una década, aporta elementos importantes que ayudan a sustentar una respuesta optimista ante la pertinencia de perseguir los objetivos que pretenden mejorar los resultados educativos, y al mismo tiempo luchar por reducir las desigualdades existentes. Se trata de la llamada Harlem Children's Zone (Zona de los Niños de Harlem), en la ciudad de Nueva York, promovida por Geoffrey Canada. En este proyecto, la atención a los niños más pobres, casi todos afroamericanos, comienza desde antes de su nacimiento, con chicas que suelen ser muy jóvenes y esperan un hijo de un padre de su misma edad, que muchas veces no tiene trabajo, es adicto a las drogas, e incluso en ocasiones está en la cárcel. Además de ofrecer apoyos materiales para la crianza del bebé, el trabajo incluye explicar a las futuras madres la importancia de actividades que desarrollen el vocabulario, como hablar con el bebé desde los primeros días de nacido o leerle historias aunque no entienda. El trabajo continúa durante la primera infancia, que va de los 0 a los 3 años de edad; luego pasa a la etapa de pre-kindergarten, después al año de escuela previo a la primaria, luego a lo largo de ésta y durante la secundaria. El esfuerzo es enorme y costoso, pero los niños que se benefician de estas intervenciones tempranas e intensivas obtienen resultados que no se distinguen de los que alcanzan los alumnos blancos de clase media y alta (Tough, 2009).

En abril de 2010, la administración federal norteamericana puso en marcha un ambicioso proyecto para replicar en 20 ciudades del país la experiencia neoyorquina descrita en el párrafo anterior. Respecto a este esfuerzo el presidente Obama comentó que costaría algunos miles de millones de dólares, pero que Estados Unidos no podía permitirse no emprenderlo.

La escuela, si reúne requisitos mínimos, no produce la desigualdad, más bien es la ausencia de escuela la que la trae consigo. Si se acepta que el acceso a una educación básica de calidad razonable no es un privilegio, sino un derecho, entonces es obligación del Estado y de la sociedad asegurar que cada niño tenga acceso a tal educación. Si no cumplen con esa obligación, Estado y sociedad son culpables, no por acción pero sí por omisión, lo que no deja de ser pecado que puede ser mortal, no en el sentido moral de la palabra, sino en el más literal, como se verá enseguida.

Un argumento similar, pero a contrario sensu, de la importancia de la escuela, lo ofrece un educador brasileño en un trabajo de 1986, cuya pertinencia es clara ante la crisis de inseguridad por la que pasan países como México, donde el número de asesinatos relacionados con el tráfico de drogas es de 1,500 personas mensualmente. Pero... ¿qué tiene que ver con este macabro fenómeno la educación o más bien la ausencia de una buena educación? Para responder esta pregunta hay que recordar un rasgo que el sistema educativo mexicano comparte con el de Brasil y otros países latinoamericanos. En 1959, las primarias mexicanas sólo atendían a 55 de cada 100 niños en edad escolar, por lo que se introdujo el doble turno, que consiste en que en un mismo edificio escolar se atienda a unos grupos por la mañana y otros por la tarde, para así poder dar cabida al creciente número de alumnos que cada año tocaban las puertas de las escuelas. En Brasil, por la misma época, la presión demográfica obligó a que se establecieran hasta tres turnos en cada plantel, con sólo tres horas y media teóricas de asistencia diaria por grupo. Al asumir la responsabilidad del sistema educativo de Río de Janeiro, tras las elecciones que marcaron la vuelta a la democracia en ese país en 1984, Darcy Ribeiro observó que los niños de familias acomodadas podían ir por la tarde a clases particulares de las materias más importantes, o llevar cursos extra de inglés, artes o deportes, en tanto que los niños pobres no tenían alternativas. El severo diagnóstico -hoy profético para México- que hizo el educador brasileño sobre las consecuencias de que la escuela brindara una atención tan limitada a los niños de las favelas de Río, y dejara que fueran educados principalmente por la calle y la pandilla, se plasma en frases que, en el México de 2011, tienen resonancias escalofriantes:

Nuestros niños están siendo preparados, con todo vigor, para la delincuencia. Se multiplican cada día las pandillas de niños abandonados [...] los que ya suman millares. ¿Qué sucederá mañana. No es imposible pensar que estas bandas deban ser combatidas por las fuerzas armadas cuando la policía confiese, finalmente, su fracaso para contenerlas (Ribeiro, 1986a: 22 y 23).

Ya es demasiado tarde para evitar que sean preparados exitosamente para la delincuencia los niños mexicanos que fueron a la primaria en la última década del siglo pasado y no terminaron la secundaria obligatoria. Con sorpresa y terror lo estamos advirtiendo cuando el ejército ya tomó el lugar de la policía. También es muy tarde para conseguir que los jóvenes que desertan ahora en el tramo básico de la secundaria terminen la parte superior en los próximos años.

Estamos únicamente a tiempo de hacer algo para que los niños que comenzarán el recorrido escolar en los próximos años no deserten sin terminar al menos la secundaria obligatoria. Para ello hay que empezar a trabajar fortaleciendo el sistema educativo desde la base, con preescolares y primarias de jornada completa y buena calidad para los niños más pobres, tal como comenzó a hacer Darcy Ribeiro en Río hace 25 años (1986b).



## Capítulo 10

#### El peso de los números

El pecado de omisión por no dar buena escuela a todos tiene atenuantes. El hecho de que el Estado no ofrezca servicios educativos de buena calidad a todos los futuros ciudadanos no se debe, desde luego, a decisiones tomadas fría y explícitamente, sino a condiciones en que su obligación es particularmente difícil de cumplir, como en el caso de los países latinoamericanos.

Varias razones explican este hecho, pero una es importante y paradójicamente poco reconocida: el crecimiento de la población. La velocidad con que crece una población, prescindiendo del balance inmigración menos emigración que, salvo casos o períodos excepcionales, es de menor importancia, consiste simplemente en la diferencia entre la tasa de natalidad y la de mortalidad que se registra en una sociedad. En las sociedades de la antigüedad ambas tasas se situaban alrededor de 4% al año: por cada 100 habitantes anualmente nacían cuatro personas y morían otras tantas. La tasa de natalidad se mantenía próxima de esa cifra año tras año porque no era usual que se buscara controlarla o promoverla; la mortalidad variaba mucho, dependiendo, irónicamente, de la presencia de los jinetes del apocalipsis: peste, guerras, hambrunas, y la muerte que representaban. Por milenios la población mundial creció

lenta e irregularmente: llegó a unos 250 millones a principios de la era cristiana; se redujo a 200 millones a inicios del siglo VII; en 1340, antes de que la peste negra asolara Europa, alcanzó 450 millones, y tras el impacto de la plaga bajó de nuevo a 375 millones, hacia 1400. Desde entonces, y pese a catástrofes demográficas como la que representó la conquista de América, la población mundial inició un proceso de crecimiento cada vez más acelerado: para el año 1500 había alcanzado de nuevo 450 millones; tres siglos después, en 1800, la cifra se duplicó, a 900 millones; en 1900 llegó a unos 1,600 millones de habitantes; a fines del siglo xx la cifra se multiplicó por cuatro, llegando a 6,000 millones de habitantes. En 2011 los pobladores del planeta sumamos ya 7,000 millones (Chaunu, 1982; Vallín, 1995).

El cambio de la tendencia es impresionante, pero la explicación es sencilla: la mortalidad se redujo regularmente: gracias a avances en la producción de alimentos, la introducción de drenaje y agua potable, o la ropa de algodón, que por lavarse mejor que la de lana trae consigo mayor higiene. La natalidad, por su parte, se redujo más lentamente, gracias al retraso de la edad para casarse y la introducción paulatina de procedimientos anticonceptivos. Así, se entiende el crecimiento de la población de las naciones europeas, que la migración a América y Australia aliviaba. En el siglo xx la mortalidad, sobre todo la materno-infantil, se redujo en forma especialmente rápida, gracias a los antibióticos, las vacunas y los pesticidas, que permitieron erradicar en pocos años plagas ancestrales como el paludismo. La natalidad, en cambio, tardó más tiempo en reducirse, pero en este caso, la diferencia entre natalidad y mortalidad fue mayor: la primera se mantuvo en 4% o poco más al año, mientras que la mortalidad se reducía a 1% anual o menos. La diferencia entre natalidad y mortalidad llegó a 3.5% anual o algo más, pero para entender lo que tal diferencia implica para el crecimiento de la población, hay que tener en cuenta que una diferencia que parece pequeña en la tasa anual de crecimiento de una población, y cuyos resultados no se advierten a corto plazo, en unas cuantas décadas produce resultados abismalmente distintos. Para ejemplificar mejor esta cuestión, veamos el siguiente cuadro.

Cuadro 5. Ejemplos imaginarios de crecimiento demográfico.

Tasa de	Número de habitantes				Tiempo
crecimiento anual	Inicial	A 10 años	A 20 años	A 50 años	para que la población se duplique
0%	10,000,000	10,000,000	10,000,000	10,000,000	Indefinido
0.1%	10,000,000	10,100,000	10,202,000	10,512,000	700 años
0.5%	10,000,000	10,511,000	11,049,000	12,832,000	140 años
1.0%	10,000,000	11,046,000	12,202,000	16,446,000	70 años
1.5%	10,000,000	11,605,000	13,469,000	21,052,000	47 años
2.0%	10,000,000	12,190,000	14,860,000	26,916,000	35 años
2.5%	10,000,000	12,801,000	16,386,000	34,371,000	28 años
3.0%	10,000,000	13,439,000	18,061,000	43,839,000	23.3 años
3.5%	10,000,000	14,106,000	19,898,000	55,850,000	20 años

Fuente: Elaboración del autor.

Si una población no crece -si su tasa de crecimiento anual es cero porque su natalidad y su mortalidad son iguales- obviamente nunca se duplicará y su tamaño permanecerá constante a lo largo del tiempo; si el crecimiento es de 0.1%, tardará unos 700 años en duplicarse; creciendo 1% anualmente, la población se duplicará en sólo 70 años; con un crecimiento de 2% anual, la población se duplicará en 35 años; y si el ritmo anual de aumento es de 3.5%, la duplicación se da en tan sólo 20 años. El cuadro 5 nos permite apreciar cómo 10 años después del inicio de un proceso de crecimiento las diferencias entre las tasas que se presentan a guisa de ejemplo parecen pequeñas, pero en sólo medio siglo se vuelven enormes: con tasas de crecimiento anual baias la población no llega a duplicarse, en tanto que con las más altas puede multiplicarse por cuatro o por cinco. Eso es lo que ocurrió realmente en México, y en general en América Latina durante la segunda mitad del siglo xx. Las cifras de población de nuestros países a lo largo del último siglo, en contraste con las de países europeos de crecimiento lento, o incluso

no tan lento, como España, son extremadamente elevadas, como muestra el cuadro 6.

Cuadro 6. Población de Bélgica, España y México a lo largo de un siglo.

País	1920	1960	2010
Bélgica	7,552,000	9,153,000	10,757,356
España	21,196,000	30,303,000	46,147,440
México	14,500,000	34,988,000	112,336,538

Fuente: ONU, 1967, para 1910 y 1960; datos del último censo para 2010.

- Bélgica pasó de 7 millones y medio de habitantes en 1920 a poco más de 9 millones en 1960 y menos de 11 millones en 2010. La población estuvo lejos de duplicarse en casi cien años.
- España tenía en 1920 algo más de 21 millones de habitantes; en 1960 su población llegó a poco más de 30 millones, y en 2010 superó los 46 millones, incluyendo más de cinco millones de migrantes del este de Europa, África y Latinoamérica. Gracias a ese saldo migratorio favorable, en un siglo la población aumentó a poco más del doble.
- México, en cambio, pasó de 14 y medio millones en 1920 a 35 millones en 1960, y a más de 112 millones en 2010, sin contar otra docena de millones de migrantes. En el mismo lapso ila población se multiplicó casi por ocho!

Es evidente que la presión sobre el sistema educativo es completamente distinta en los tres casos, y el esfuerzo que deben hacer los países para ofrecer ese y otros servicios a poblaciones que evolucionan en forma tan contrastante es también muy diferente, máxime teniendo en cuenta que los países de crecimiento rápido tienen mayor proporción de niños y jóvenes. La ponderación de habitantes con menos de 15 años es mayor a 40% en un país con población joven, y menor a 20% en uno con población madura, lo que permite entender, por ejemplo, que hacia 1990, con poco menos de 9

millones de habitantes en total, Bélgica sólo tuviera 768 mil niños en primaria, en tanto que México, con 81 millones de habitantes –nueve veces más–, tenía 20 veces más alumnos de ese nivel; es decir, 14 millones y medio.

Existe otro elemento que complica la situación: la distribución de los habitantes en poblaciones de diverso tamaño, en especial en las muy pequeñas. Se sabe que la proporción de la población que vive en ciudades aumenta en forma regular, pero se pierde de vista que al mismo tiempo, aunque parezca paradójico, puede aumentar también el número de poblaciones muy chicas. Así pasó en México en las últimas décadas del siglo xx.

Cuadro 7. Poblaciones con 100 habitantes o menos en México (1970-2005).

Año	Poblaciones con 100 habitantes o menos	Diferencia entre dos fechas
1970	55,560	
		23,156 más
1980	78,806	
		29,501 más
1990	108,307	
		42,998 más
1995	151,305	
		2,748 menos
2000	148,557	
		11,070 menos
2005	137,487	

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008: 61.

En 1970 había en México el nada despreciable número de 55,650 localidades con menos de 100 habitantes cada una, lo que significa que es difícil llevar servicios educativos a todos esos lugares, en los que hay tal vez una docena de niños en edad de asistir a la primaria, y no más de dos o tres tienen

la misma edad. Además, naturalmente en esas comunidades no hay los servicios más elementales, por lo que ningún maestro quiere trabajar allí. Pero la situación no es exclusiva de México, sino se repite, desde luego, con variantes en cada caso, en todos los países con un nivel de desarrollo similar, incluyendo a muchos de América Latina. Para sorpresa de muchos, el cuadro 7 informa además que, entre 1970 y 1980, se añadieron a la cuenta 23,156 pueblitos; que en la década siguiente se sumaron 29,501 localidades del mismo tamaño; y que en el lustro de 1990 a 1995 se registró un sorprendente aumento de 42,998 pueblitos más, con lo que el total llegó, en esa fecha, a 151,305 minúsculas comunidades con menos de 100 habitantes. A partir de entonces la tendencia cambió, ya que hubo una reducción de 2,748 localidades para el año 2000, y otra de 11,070 comunidades entre 2000 y 2005. Habrá que consultar los datos del censo de 2010, para conocer si la tendencia a la disminución se mantiene o si la disminución de la migración a los Estados Unidos hace que de nuevo aumente el número de las pequeñas poblaciones. En realidad, lejos de ser fenómenos contradictorios, la concentración de la población en ciudades grandes y medianas y su dispersión en un número creciente de pequeñas localidades son dos caras del mismo fenómeno:

[...] cuando la población de una localidad rural tradicional aumenta, llega un punto en el que los recursos del entorno resultan insuficientes para ofrecer posibilidades de ocupación productiva al creciente número de personas. Para enfrentar ese problema sin cambiar de residencia deberían generarse fuentes de empleo basadas en actividades diferentes a las tradicionales y más productivas, lo que implica una capacidad empresarial y de inversión que suele estar fuera del alcance de los involucrados. Las soluciones accesibles, entonces, se reducen a dos: emigrar a una ciudad más o menos lejana, incluso en otro país; o formar una nueva localidad, que será pequeña y se ubicará en un lugar aún no habitado, lo que quiere decir más remoto. Se presenta entonces el problema de llevar servicios a esa nueva localidad, de pocos habitantes y difícil acceso (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005: 33).

En esos pueblitos no hay más de diez o doce niños en edad de asistir a primaria, lo que hace inviable abrir una escuela de organización completa. El problema se enfrenta abriendo escuelas en las que un solo maestro -o un joven de la localidad que tenga al menos secundaria— atiende en forma simultánea a todos los alumnos de cualquiera de los seis grados de la primaria. A esas escuelitas se les llama multigrado, y de un total aproximado de 98,000 escuelas primarias que hay en México, alrededor de 43,000 son de ese tipo. Los recursos de esas escuelitas son, obviamente, precarios, y el servicio que ofrecen, de calidad inferior a la que puede haber en escuelas completas. Además, lógicamente las familias de esos niños se cuentan entre las más pobres del país, en muchos casos los padres son analfabetas y su lengua materna no es el español, de modo que no pueden apoyar a sus hijos como sería deseable; y a las carencias del hogar se suman las de la escuela, que en vez de subsanar las primeras, las refuerzan.

Con excepción de los demógrafos, pocas personas tienen conciencia de lo excepcional que fue el crecimiento de la población de México y América Latina en la segunda mitad del siglo xx: literalmente sin precedentes en la historia de la humanidad. Es por ello, que no debería sorprendernos que existan problemas de calidad educativa. Haber logrado incrementar la cobertura, que en el caso de la primaria mexicana pasó de 60% en 1960 a casi 100% en 1982, justo cuando la población del país, y más la de sus niños, crecía explosivamente, es un logro considerable, sin embargo no debe sorprender que la calidad se haya visto afectada. Entonces... ?por qué no se da a este factor toda la importancia que sin duda tiene?

Algunos analistas atribuyen la responsabilidad al pensamiento conservador respecto a la prohibición del uso de anticonceptivos por la Iglesia Católica, con su obsesiva condenación de la sexualidad, pero se olvida que la izquierda latinoamericana de la década de 1960 condenaba las campañas de control natal porque las veía como una estrategia del imperialismo yanqui para evitar la revolución con la que las masas pobres del subcontinente acabarían con el capitalismo. Se olvida también que los jóvenes de la época cantábamos con fervor versos que hoy provocan incredulidad:

#### La escuela y el futuro

A parir, madres latinas, a parir más guerrilleros. Ellos sembrarán jardines donde había basureros...

## Capítulo 11

#### Políticas y cultura

La baja calidad de la educación que se ofrece en muchos países iberoamericanos se explica, en parte, por las condiciones que han debido enfrentar en décadas recientes, en particular derivadas del crecimiento de la población. Esto no quiere decir que sea imposible hacer más. En la calidad influyen también elementos que pertenecen al ámbito de las escuelas: unos cuantitativos y otros de naturaleza cualitativa, que pueden ser atendidos por las políticas públicas.

Algunos ejemplos evidencian que alcanzar resultados satisfactorios no es imposible, incluso en condiciones como las que prevalecen en muchos lugares de América Latina. El caso de Cuba es notable, aunque el país no ha participado en las evaluaciones de la OCDE, lo ha hecho en dos estudios coordinados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. En ambos casos, los resultados obtenidos por los niños cubanos de primaria fueron los mejores de América Latina, a considerable distancia de los países ubicados en las siguientes posiciones, que en 2006 fueron Chile, Uruguay, Costa Rica y México. Un investigador de la Universidad de Stanford dirigió un equipo que estudió en forma intensiva el sistema educativo cubano durante varios años, comparándolo con los de Chile y Brasil. De

ese trabajo se tomó la información de este capítulo (Carnoy et al., 2007).

Las madres de los niños cubanos tienen niveles educativos superiores a los demás países de la región: 83 de cada 100 cuentan con educación secundaria o superior, cerca de 15 sólo tienen primaria, menos de 2 de cada 100 no terminó la primaria y prácticamente ninguna es analfabeta. Incluso en Chile y Uruguay las cifras correspondientes son muy inferiores, y la distancia con Brasil es aún mayor, por no hablar del abismo que separa a Cuba de los países más pobres de Latinoamérica. En cuanto a la proporción de cubanos que asisten a preescolar la situación es similar a la de los chilenos, mejor que la de los brasileños y que el promedio regional.

El sistema educativo cubano no ha tenido la presión demográfica que caracteriza al resto de Latinoamérica, pero en términos económicos el país es pobre. Pese a ello, y gracias a sus buenos resultados en salud y educación, el Índice de Desarrollo Humano es uno de los más altos de la región. Los niños cubanos tienen acceso a menos bienes que los de Chile o Brasil, pero no se dedican al pandillerismo o la drogadicción, o al menos no en la medida en que ocurre en otros lugares. En Cuba existe una especie de "protección obligatoria" que presta especial atención a la calidad educativa, incluso los niños de las familias pobres tienen más oportunidades de éxito en la escuela que los de Brasil y Chile. En contraste con estos países, el trabajo de menores fuera del hogar prácticamente no existe en Cuba, pese a la menor riqueza individual.

Además de esos elementos favorables del entorno social y familiar, los resultados educativos se deben a políticas particularmente eficaces, y a que el currículo cubano es menos prolijo que en otros países, pero lo estipulado suele cubrirse. En Brasil y Chile la parte del currículo que se cubre realmente varía mucho; lo que dicen los libros no corresponde, a veces, con los contenidos que se presentan realmente a los niños.

En diversas naciones el trabajo de los maestros no compite con otras profesiones que permiten acceder a mejores ingresos; en Cuba el salario magisterial no es muy distinto del de médicos o ingenieros, lo que hace que la carrera de maestro resulte atractiva para candidatos con más capacidad que en otros países.

La formación inicial de los maestros tiene buen nivel en Cuba, dando importancia a los aspectos prácticos que preparan para enseñar lo que establecen los planes de estudio, obteniendo como resultado que los maestros de primaria tengan un buen conocimiento de los contenidos, sobre todo de matemáticas. En los otros dos países la formación tiene un componente teórico mayor, a veces de carácter libresco y poco práctico.

En Brasil y Chile, como en muchos otros pueblos, directores y supervisores tienen esencialmente funciones administrativas y suele haber gran distancia entre las decisiones de las autoridades y las prácticas que tienen lugar en las escuelas, porque las estructuras de supervisión y apoyo pedagógico son débiles. En Cuba las funciones de directores y supervisores son principalmente pedagógicas; los maestros, en especial los más jóvenes, esperan que esos funcionarios observen su desempeño y les ofrezcan orientación al respecto, pues el sistema educativo considera a los directores y supervisores como los responsables, junto con los maestros, de los resultados educativos de los alumnos de las escuelas a su cargo.

La falta de asistencia a la escuela por parte de maestros y alumnos es más frecuente en Brasil y menos en Cuba. Chile se encuentra en una posición intermedia.

Con base en visitas a escuelas de los tres países, y en videograbaciones de las clases en escuelas de cada país, el estudio en que se basa este apartado señala que la calidad de las prácticas docentes observadas fue superior y más homogénea en Cuba, donde los estudiantes mostraron también más interés y conductas positivas.

En algunos momentos los alumnos brasileños se mostraban claramente aburridos con la clase o totalmente ajenos a la tarea y dedicados a una actividad extraña (platicar, jugar o corretear). En el otro extremo, los cubanos se mostraron consistentemente involucrados en las clases y pocas veces mostraron signos de aburrimiento o falta de interés. Los chilenos se ubicaron en una posición intermedia (Carnoy *et al.*, 2007: 127 y 128).

Otro aspecto importante del funcionamiento de las escuelas es el relativo a la duración de la jornada escolar. Las escuelas de Cuba trabajan jornada completa; las de Chile,

sólo en 1998 comenzaron a adoptar una jornada escolar de seis horas; las de Brasil operan generalmente con dos turnos, o incluso con tres.

En Cuba prácticamente todos los niños recorren el trayecto escolar sin repetir grados, en contraste con las prácticas usuales de Latinoamérica, donde se usa la repetición como estrategia que se espera ayude a recuperar terreno a los alumnos de bajo rendimiento, estrategia en la que Brasil representa el caso extremo.

Lo anterior muestra que el buen nivel educativo de los niños cubanos es el resultado de políticas que buscaron expresamente una educación con calidad y equidad, lo que ha llevado a los alumnos de primarias rurales en Cuba aprendan más que los chicos de familias de clase media urbana en el resto de América Latina.

Sin embargo, el trabajo de Carnoy señala expresamente que la falta de libertades políticas y la limitación de las opciones individuales que hay en Cuba tienen graves consecuencias negativas, y en relación con la educación dice lo siguiente:

El camino que lleva a una mejor educación en una sociedad democrática no tiene que ser un giro hacia el autoritarismo. Las lecciones de la experiencia cubana sugieren, sin embargo, que el estado debe garantizar en medida mucho mayor una educación de calidad para todos; el estado necesita asumir la responsabilidad pública del éxito de los niños. Debe ser un actor efectivo de la transformación de la gestión educativa para tener mayor control sobre lo que pasa en la escuela [...] necesita garantizar que todos los maestros sean efectivos para conseguir el aprendizaje, evaluándolos regularmente desde la certificación inicial hasta la supervisión evaluativa de su trabajo en el aula [...]

La pregunta que plantea el sistema cubano no es si Brasil y Chile deberían adoptar un modelo de partido único o autoritario. Más bien, es la de cómo podrían aproximarse al grado de seguridad social, imperativo moral y control de la calidad educativa que ha alcanzado Cuba, y hacerlo en el contexto de una democracia política (Carnoy, 2007: 157).

Cerca del polo opuesto del espectro ideológico, Corea del Sur es otro caso con notables resultados educativos, en parte atribuibles a políticas acertadas, al grado de que el país se ha vuelto un referente internacional.

En cuanto a factores del entorno social y económico, entre 1950 y 2000 la población de Corea del Sur aumentó más que en los países europeos, pero no como en América Latina; la densidad de la población coreana, en cambio, es una de las mayores del mundo, lo cual hace que tenga pocas localidades pequeñas y dispersas; en contraste con América Latina, Corea y otros países asiáticos, con los escandinavos, se cuentan entre los más igualitarios del mundo.

En parte a consecuencia del diferente crecimiento demográfico de cada país, pero también como resultado de distintas políticas de atención de la demanda, el sistema educativo de Corea del Sur ha tenido una evolución que contrasta con la que ha caracterizado a los sistemas de América Latina.

En la década de 1960, el crecimiento de la educación coreana se dio sobre todo en primaria. La densidad de la población del país hizo que el crecimiento se diera en número relativamente pequeño de escuelas grandes, con dos turnos al día, y grupos numerosos de 65 alumnos en promedio. La secundaria no recibió el mismo grado de atención y se ofrecía principalmente en las ciudades. En la década siguiente, la política educativa dio un giro para fortalecer la primaria y desarrollar la secundaria. Se eliminaron dobles turnos en primaria, y el tamaño promedio de los grupos se redujo a unos 35 alumnos (Ministry of Education and Human Resources Development, 2006).

Hacia 1990, la secundaria obligatoria gratuita se había extendido a todo el país, así que una vez resuelto el asunto de la atención de la demanda en los dos primeros niveles del sistema educativo, la atención pudo dirigirse hacia la calidad y expansión de la educación media superior, y posteriormente de la educación superior. Esta expansión de la educación superior coreana, fue posible porque previamente se había alcanzado la cobertura casi total en los niveles anteriores, lo cual confirma los buenos resultados que se obtienen de un modelo de expansión que cuida expresamente la equidad, buscando sistemáticamente llevar a todos sus niños y jóve-

nes hasta determinado nivel educativo, antes de impulsar el desarrollo del siguiente escalón.

El desdoblamiento de la educación coreana ha incluido la implantación de la jornada completa en todas las escuelas. Los alumnos no tienen más horas de clase, pero son atendidos varias horas más, realizando actividades deportivas y culturales, y recibiendo apoyo para las tareas o para corregir deficiencias. Además, en la medida en que las mujeres se integran al ámbito laboral, este sistema educativo es más necesario, pues implica que los alumnos tomen sus alimentos en la escuela. En Corea, los servicios de comida escolar se extendieron masivamente, reflejando una preocupación por la equidad: en 1992 tales servicios llegaban ya a 95% de los alumnos de primaria y secundaria del país, permitiendo la jornada completa (Ministry of Education and Human Resources Development, 2006).

Las horas de clase que contempla el currículo no son la diferencia principal entre la educación básica coreana y la mexicana. Contrario a lo que suele pensarse, el año escolar en Latinoamérica no es más corto que en Corea: en México el año escolar comprende oficialmente 40 semanas y 200 días, frente a 34 semanas del país oriental; en cambio las diferencias curriculares respecto a la cantidad de contenidos sí son importantes. El currículo coreano de los años 1950 y 1960 estaba cargado de contenidos, pero luego se buscó aligerarlo, evitando poner énfasis en el aprendizaje memorístico. Con la intención expresa de que hubiera tiempo para alcanzar resultados educativos de alta calidad, Corea ha reducido 30% los contenidos de su currículo (Baker y Begg, 2003: 546).

Por otro lado, abundan los argumentos a favor de un enfoque pedagógico que conciba la evaluación como una herramienta de retroalimentación, la cual permita al maestro apoyar a cada alumno en función de su avance, sin hacerlo repetir el año, buscando que todos lleguen hasta el final del trayecto obligatorio, alcanzando cada uno el máximo nivel posible, según su propia capacidad y circunstancias.

Uno de los modelos pedagógicos que mejor incorpora los principios anteriores, es el Mastery Learning (aprendizaje de alta competencia), desarrollado por Benjamin Bloom en la década de 1960. El modelo fue adoptado masivamente en Corea

a principios de la década de los años 70, lo cual se considera como una de las innovaciones más trascendentes en el desarrollo educativo de ese país, causando un gran impacto sobre los niveles de aprendizaje (Kim, 1975: 13-22).

Las políticas coreanas para elevar el rendimiento de los alumnos comprenden esfuerzos para mejorar el equipamiento de las escuelas, pero esta línea de acción cobró fuerza sólo después de que se habían atendido otras cuestiones, como el modelo pedagógico y la formación de los maestros. En 2000 comenzó una inversión masiva en computadoras para equipar las escuelas de todos los niveles.

En contraste frente a lo que pasa en muchas primarias de América Latina, donde un solo docente atiende a alumnos de varios grados, y en el caso de la secundaria, muchos maestros de asignatura deben enseñar a varios grupos, en más de una institución para tener una carga de trabajo completa, en Corea la gran mayoría de los docentes de primaria y secundaria son de tiempo completo.

Otro dato revelador sobre la preparación de los maestros de educación básica tiene que ver con el número y la calidad de las instituciones en que se forman. En Corea del Sur esas instituciones magisteriales son pocas, pero muy sólidas, pues en 2005 contaba solamente con 11 universidades de educación, con poco más de 25 mil alumnos en total. Estas cifras contrastan con el número de escuelas magisteriales que hay en México: 464 "escuelas normales" en 2005, la mayoría de ellas con muy pocos alumnos y condiciones que no propician una formación de buena calidad.

No es raro escuchar opiniones que atribuyen las diferencias de los resultados educativos a la cantidad de los recursos que se destinan a la educación. Cuando se les reclama por los bajos resultados en educación, los dirigentes políticos y líderes sindicales iberoamericanos piden más y más dinero, y como si esto los justificara, comparan el gasto (por alumno) que hacen en educación sus países con el de Estados Unidos, Noruega o Finlandia. Sin embargo, según el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) los datos duros muestran que no hay una relación simple entre el volumen del gasto educativo de un país y el nivel de rendimiento de sus jóvenes de 15 años. Corea del Sur, en particular,

gasta la mitad que Estados Unidos en la educación de sus jóvenes, quienes tienen resultados superiores.

Los recursos cuentan, sin duda, pero más importa la forma de distribución, sobre todo, la manera en que se utilizan. En México, el gasto público destinado a la educación es comparable al de Corea, pero con prioridades y un modelo de desarrollo diferentes, sobre todo en cuanto a equidad. México gasta en salarios una proporción muy alta, por lo que queda poco para el gasto corriente y la inversión. Corea destina menos gasto a los salarios, lo que permite hacer inversiones importantes en equipamiento y otros proyectos para elevar la calidad.

Pero además, en Corea se presenta un fenómeno que no tiene equivalente en otros lugares: el gasto extra que hacen las familias para que sus hijos reciban apoyo además del que les ofrece la escuela pública, universal y gratuita. Este tipo de gastos no es recogido de manera precisa por las estadísticas oficiales, pero se sabe que las clases extra a cargo de maestros particulares son frecuentes en países como Japón y Corea; de cualquier modo es difícil cuantificar su importancia. Las estimaciones al respecto, aunque no exactas, hacen pensar que dicho gasto es considerable.

Según un estudio realizado en varios países asiáticos, el caso más extremo del costo que representan las clases extra a cargo de maestros particulares (coaching) es el de Corea, donde se estima que los padres de familia gastan una cantidad equivalente a 150% del presupuesto educativo gubernamental. Lo anterior querría decir que, en Corea del Sur, las familias aportan mucho más de lo que gasta el gobierno en las escuelas. Y según otro trabajo:

El gasto público representa 3.7 por ciento del PIB; las cuotas pagadas por las familias a las instituciones educativas representan 2.1 por ciento más; y las cuotas que pagan por cursos privados adicionales representan otro 6 por ciento del PIB (Wagner y Hu, 2003: 1039).

Aunque las cifras no sean exactas, sí nos hacen pensar que el esfuerzo económico de las familias coreanas para que sus hijos tengan una mejor educación es muy superior al de otros países. Las siguientes palabras del responsable del programa de indicadores de la OCDE exponen la lección que puede representar Corea para el desarrollo educativo de los países europeos:

Muchos factores han ayudado a Corea a desempeñarse mejor que otros países que comenzaron a desarrollarse partiendo de un punto desfavorable, pero tal vez lo más importante de todo ha sido que la sociedad y los educadores de Corea nunca han tolerado el tipo de barreras sistémicas y estructurales que han obstaculizado el avance del aprendizaje y reforzado las inequidades en otros países.

Cuando la demanda de educación comenzó a rebasar a la oferta, los alumnos no fueron enviados a casa; en lugar de ello se ampliaron el tamaño de los grupos y las horas de operación de las escuelas. Los padres de familia, por su parte, estuvieron dispuestos a complementar los servicios educativos públicos con elevados niveles de inversión privada en aprendizaje más allá de la escuela (Schleicher, 2006: 12).

Los notables resultados educativos de Corea del Sur, en comparación con los de países latinoamericanos como México, se pueden explicar en parte por las diferencias que presentan los factores del entorno y la escuela, así como por la presencia de políticas educativas muy distintas, pero también hay un factor de capital importancia que influye en los resultados educativos, el cual, sin embargo, es difícil de estimar con precisión: la cultura. Profundas diferencias distinguen en este terreno a Corea del Sur y los países latinoamericanos. El notable avance educativo y científico de éste y otros países orientales en épocas recientes es atribuible en parte a sus peculiaridades culturales, aunque no hace mucho se señalaba su retraso frente a las naciones occidentales:

A principios del siglo xx el Confucianismo se veía, con razón, como un obstáculo frente a la modernización; más recientemente se atribuye a rasgos propios de la mentalidad confuciana, como la ética del trabajo y su valoración del aprendizaje, el haber dado a los pueblos del Asia Oriental la motivación, la disciplina y las habilidades necesarias para emprender muchos procesos fundamentales de la modernización.

Las nuevas percepciones políticas han tenido también su influencia. Los movimientos revolucionarios se enfocaban antes a suprimir de la educación la influencia conservadora del Confucianismo. Hoy esas mismas fuerzas, bien asentadas en el poder e inclinadas a subrayar la estabilidad como la clave del progreso económico, esperan que un renacer de los valores tradicionales confucianos contribuirá a la autodisciplina y el orden social (Lee, 2000: 8).

Los datos sobre el gasto de las familias coreanas en cuanto a cursos privados son significativos desde el punto de vista cultural. Que los padres de familia estén dispuestos a desembolsos tan importantes refleja una alta valoración de la educación, pero este fenómeno también dice mucho sobre el grado en que los propios alumnos interiorizan el valor de la educación.

Las escuelas extraoficiales funcionan de la mañana a la noche y la afluencia de alumnos es constante. Esto quiere decir que, además del tiempo dedicado al aprendizaje en la escuela, el alumno coreano promedio estudia varias horas extra en forma más o menos sistemática, pero indudablemente intensa, con apoyo de tutores privados.

En la secundaria obligatoria, un alumno mexicano debe cursar cada año alrededor de 1360 horas de diversas asignaturas, pero un número considerable de clases, e incluso de jornadas escolares completas, se pierden porque el maestro a cargo no estuvo presente por múltiples razones, desde auténticos motivos de salud hasta caprichosas ausencias disfrazadas y toleradas como tales, además de fiestas, puentes y reuniones sindicales. Si añadimos las ausencias de los alumnos mismos, el resultado es que el número efectivo de horas de clase que tiene el estudiante promedio de secundaria en México no llega seguramente a 1000, alcanza a situarse más bien en un rango de 800 o 900 horas. A esta cifra hay que añadir un número reducido de horas adicionales de estudio generalmente personal o independiente, y en pocos casos con asesorías privadas. Concentradas en los días previos a los exámenes, esas horas adicionales no rebasan dos o tres centenares al año, de manera que en México el total de horas al año que un joven de secundaria dedica a la educación, no llega probablemente a las 1360 horas que teóricamente debería cursar en la escuela. Seguramente son más las horas que los adolescentes pasan viendo televisión.

En Corea del Sur, las horas teóricas de clase al año en el mismo nivel educativo son similares, con menos días pero con más horas al día, para alcanzar un total que se sitúa alrededor de 1250 horas. La diferencia consiste en que en aquel país las horas reales son también 1250, dado que las ausencias de maestros y de alumnos son casi inexistentes. Se estima además que el tiempo adicional de estudio —en forma independiente y con los cursos extra que pagan las familias—representa una cantidad similar: otras 1250 horas al año. Eso significa que el alumno coreano promedio (de secundaria) dedica a su educación unas 2500 horas al año, frente a las 1250 horas de un estudiante latinoamericano. No hay que buscar mucho más para explicar las diferencias en cuanto a resultados, pero habría que considerar además la intensidad del esfuerzo que unos estudiantes y otros invierten en el trabajo escolar.

La extraordinaria valoración de la educación por parte de los alumnos coreanos se refleja también en otros indicadores, como la frecuencia con que acuden a centros religiosos para elevar plegarias pidiendo a los seres superiores su auxilio para tener éxito en sus exámenes. Incluso, en el mismo sentido apunta la frecuencia de intentos de suicidio entre los estudiantes, fenómeno que se asocia con las tradiciones de autosacrificio por parte de los guerreros que consideraban haber perdido el honor. Reprobar un examen es considerado por muchos jóvenes como una pérdida del honor, que justifica quitarse la vida. Es claro el contraste de los valores relativos a la educación prevalecientes en la cultura de los países iberoamericanos, en lo cuales tener éxito en los estudios es valorado en un grado mucho menor que en Corea o Japón. En nuestra cultura, la idea de quitarse la vida por haber reprobado un examen sólo es imaginable en el contexto de un cuadro depresivo grave, y no como cuestión de honor; por el contrario, en muchos casos el éxito escolar es visto negativamente en la subcultura juvenil, prefiriendo valores relacionados con la hombría, el éxito en los deportes o en las relaciones con el sexo opuesto, entre otros.

Sin pretensiones de exagerar, se puede resumir el contraste entre los dos ambientes culturales del siguiente modo:

por un lado tenemos a unos jóvenes que al año dedican sólo 1250 horas a estudiar, haciendo el mínimo esfuerzo posible para pasar de curso; mientras que por el otro lado, encontramos a aquellos jóvenes que dedican el doble de tiempo que los primeros, y además lo hacen con la intensidad de quien, literalmente, se juega la vida en ello.

Otros trabajos comparativos de la década de 1990 que compararon los resultados escolares de alumnos norteamericanos y coreanos, así como las opiniones de sus madres sobre el desempeño de los chicos, apuntan en la dirección a la que se viene haciendo alusión. Las madres estadounidenses estaban convencidas de que sus hijos eran excelentes alumnos aunque sus resultados fueran mediocres, en tanto que las madres coreanas de los niños más destacados pensaban que necesitaban esforzarse más.

No es superfluo reiterar que esta influencia cultural no se limita a Corea del Sur, sino que alcanza a los demás países del extremo oriente que han participado en las evaluaciones internacionales recientes, pues la sorpresa más grande que arrojaron los resultados de la última aplicación de las pruebas PISA de la OCDE, difundidos a fines de 2010, fue que la provincia china de Shanghái en su primera participación ocupó el primer lugar en todas las áreas evaluadas, a una distancia considerable de los países ubicados en las posiciones siguientes, incluyendo a Finlandia, que en las tres aplicaciones anteriores se había mantenido en ese sitio privilegiado. Por supuesto, los resultados de Shanghái no se pueden generalizar a toda China, que tiene zonas pobres cuyos alumnos seguramente tendrían resultados menos buenos, pero son importantes porque, con más de 20 millones de habitantes, la región es más grande que la mayoría de los países que participan en esas evaluaciones. Y sería ingenuo creer que los resultados de Shanghái se deben a Mao Tse-Tung y su famoso *Libro Rojo*, pues es más probable que, como en el caso de Corea del Sur, los resultados de Shanghái reflejen la antiquísima influencia de Confucio, cuyo pensamiento constituye la matriz ancestral de la cultura de tantas naciones del lejano oriente.

## Capítulo 12

### Lo que no se evalúa no se mejora

Las políticas educativas de Cuba y Corea reflejan un esfuerzo por atender de manera expresa los principios de equidad y calidad. Particularmente el modelo coreano consistió, como ya se ha mencionado, en ampliar la cobertura del sistema escolar en forma progresiva, concentrando primero los esfuerzos en los niveles básicos, para luego hacerlo en los intermedios y por último en la educación superior, buscando siempre mejorar la calidad de los niveles en los que se lograba atender a toda la demanda.

En América Latina se ha seguido un modelo diferente, como muestra el caso mexicano. Los datos llevan a caracterizar el tipo de desarrollo educativo latinoamericano como un modelo de expansión basado en la demanda, que acepta la desigualdad existente y no toma medidas expresas para contrarrestarla. En este caso la educación se ofrece tempranamente en todos los niveles, desde la primaria hasta la superior, a una minoría que está en condiciones favorables y además tiene suficiente presencia para ejercer presión con el fin de conseguir la extensión de otros servicios en su beneficio.

En parte por el crecimiento explosivo de la población, en México y otros países latinoamericanos se han destinado a educación grandes cantidades de recursos para abrir escuelas y pagar a los maestros, pero los esfuerzos desplegados en múltiples programas de mejora adolecen de fallas importantes en cuanto a su planeación, implementación, coordinación y evaluación, por lo que su efectividad no puede menos que verse seriamente hipotecada.

Hacen falta políticas más adecuadas que ayuden a enfocar mejor los esfuerzos y les den continuidad para poder esperar un avance más rápido. Los recursos se dispersan en un número excesivo de actividades. Hace falta una visión parsimoniosa con menos proyectos que reflejen prioridades claras, que se articulen bajo una visión integradora para generar efectos sistémicos, que estén cuidadosamente implementados para propiciar el uso más eficiente de los recursos disponibles, y que sean constantemente evaluados para aprender de la experiencia, pues en realidad es crucial

[...] alinear los distintos procesos que contribuyen a una educación de calidad: el currículo, los materiales de instrucción, las formas de organización del sistema educativo, las formas de educar y apoyar el desarrollo profesional de los profesores, las formas de administrar las escuelas y el sistema educativo, las formas de evaluar y las formas en que los profesores facilitan el aprendizaje de los estudiantes, es decir la instrucción y la pedagogía. Será este buen alineamiento el que permite sostener esfuerzos educativos de alta efectividad (Reimers, 2008).

Las "formas de evaluar", dice Reimers... Un componente que ha adquirido gran visibilidad en las políticas de los años recientes es precisamente la evaluación. La evaluación es una herramienta poderosa que puede ser muy positiva para sustentar las decisiones, pero que también puede tener un impacto negativo sobre ellas si no se lleva a cabo cabalmente o si sus resultados no se interpretan y utilizan correctamente. Un aspecto de las políticas educativas sobre el que la evaluación puede tener un impacto considerable, positivo o negativo, es justamente el que tiene que ver con la equidad.

La evaluación que más llama la atención recientemente es la del aprendizaje que alcanzan los alumnos y en particular la evaluación que se hace a gran escala, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento. El impacto de este tipo de pruebas sobre la equidad depende de varios aspectos que no siempre se comprenden adecuadamente:

- Las pruebas no pueden medir bien el logro de todos los objetivos curriculares. En general sólo miden en forma aproximada los más sencillos, relativos a la memorización, dejando fuera aspectos muy importantes, como las habilidades cognitivas complejas, las actitudes y los valores.
- La precisión que alcanzan las mejores pruebas no es suficiente para distinguir con exactitud niveles de rendimiento cercanos.
- Los resultados obtenidos por ciertos alumnos en unas pruebas, incluso si están bien hechas, no son indicadores adecuados de la calidad de la enseñanza que ofrecen los maestros y las escuelas, ya que el aprendizaje es el resultado de una gama de factores del entorno y la escuela, por lo que los resultados no se deben atribuir apresuradamente a ésta.

Una forma simplista –aunque atractiva para muchos– en que se suelen presentar los resultados de las pruebas consiste en elaborar listados de escuelas ordenados según los resultados de sus alumnos: se trata de los famosos ránquines.

Se supone que esas listas clasifican de manera "inequívoca" a los planteles del mejor al peor, pero de lo dicho en los puntos anteriores se desprende que no hay sustento sólido para su elaboración, de manera que son muy engañosas.

Los altos niveles de precisión de las pruebas masivas hacen que los listados basados en sus resultados sean inevitablemente imprecisos, y den lugar a cambios inexplicables y bruscos de un año a otro en cuanto al lugar que ocupa cada escuela, pues al tomar en cuenta sólo algunos aspectos de la calidad, dejando fuera áreas completas como la expresión oral y escrita, las competencias cognitivas complejas y la formación de valores, las evaluaciones llevan a conclusiones carentes de validez, y si ignoramos los factores contextuales de cada escuela, se puede dar lugar a decisiones gravemente injustas.

La "sanción social" derivada de los resultados de las pruebas hace que su difusión las vuelva de alto impacto, lo que lleva más temprano que tarde a la aparición de prácticas que deterioran la calidad de la enseñanza, como limitar ésta al contenido de las pruebas o elaborar formas más o menos sutiles de hacer trampa.

La legítima demanda de la sociedad de tener información confiable sobre la calidad de las escuelas debe atenderse, pero esto implica obtener y dar información más amplia, de mejor calidad, y que cubra otros aspectos de la escuela, como los recursos de que dispone y los procesos que tienen lugar en ella.

Esta situación no debe llevarnos a rechazar indiscriminadamente cualquier prueba, y menos cualquier evaluación, como algunos quisieran, apoyándose en la premisa de que la calidad educativa, igual que otras cualidades de los seres humanos, no es cuantificable, o bien, basándose en el argumento de que las diferencias sociales y culturales que indudablemente existen entre unos y otros alumnos harían que inevitablemente se cometiera una injusticia al evaluar a todos con instrumentos iguales.

La idea de que no es justo medir a los niños pobres con la misma vara que a los ricos suena razonable para muchos. Pero, para aclarar este punto, hay que evitar la confusión entre medir y evaluar. Para evaluar algo hay que medirlo, pero la evaluación no se reduce a eso, pues además tiene que definir un referente con el cual comparar el resultado de la medición y así llegar al juicio de valor. Cuando se pregunta qué tan bueno es algo, es pertinente preguntar primero en comparación con qué, ya que el juicio dependerá en buena parte del punto de referencia. Luego podrán añadirse consideraciones sobre las causas que han producido la situación buena, mala o regular, según sea el caso. Quienes consideran inadmisible que se evalúe con los mismos instrumentos a alumnos de contextos muy diferentes, como los de escuelas privadas (de clase alta) y los de escuelas indígenas, deberán considerar la distinción anterior (medir/evaluar).

Un ejemplo de un área menos polémica podrá ayudar a aclarar estos conceptos: los distintos grados de pobreza y sus secuelas, como la desnutrición infantil, se traducen también en diferencias de la estatura promedio de los niños; sería absurdo, entonces, plantear la exigencia de que se utilicen escalas de medición diferentes para registrar la estatura de

unos niños y otros. Para tener mediciones comparables es fundamental utilizar instrumentos iguales.

Para pasar de la medición al juicio de valor, en cambio, los referentes a utilizar sí pueden ser distintos. El juicio depende del propósito de la evaluación: tener cierta estatura –digamos 1.60 metros– puede dar lugar a la conclusión (juicio de valor) de que se trata de un sujeto normal, excepcionalmente alto, o de estatura insuficiente, si en el primer caso se trata de una valoración general del estado de salud de un chico de 3° de secundaria, en el segundo caso de una niña de 3° de primaria, y en el último caso de un integrante del equipo de baloncesto de alguna universidad.

De manera análoga, obtener 500 puntos en una prueba podrá ser visto como normal para un alumno de condiciones familiares promedio, como sobresaliente para un niño muy pobre, o como inaceptable para un chico privilegiado. Lo que hace cambiar el juicio es el punto de referencia, pero la vara de medir tiene que ser la misma, pues de lo contrario toda comparación pierde sentido. Lo injusto no es aplicar la misma prueba a niños pobres o acomodados; lo injusto es culpabilizar a los primeros o premiar a los segundos sin tener en cuenta en qué medida sus resultados son fruto de su esfuerzo o de su entorno.

Muchas personas piensan hoy que aplicar masivamente pruebas de rendimiento, y hacer comparaciones simples entre escuelas con los resultados permitirá tomar decisiones que llevarán a mejoras sustanciales a corto plazo. Así está ocurriendo en México con las pruebas enlace. En Brasil pasa lo mismo con los resultados de la Prova Brasil. Chile, Uruguay, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala y Perú también están aplicando pruebas masivas. El riesgo de consecuencias contraproducentes no es ya sólo teórico, sino una realidad que se va haciendo presente cada vez con más fuerza en la región.

La aplicación masiva de pruebas y el uso simplista de sus resultados se concibe ya como un tipo de rendición de cuentas, y cobra sentido en el contexto de tendencias más amplias sobre la consolidación de la democracia, en particular la búsqueda de transparencia en el manejo de los asuntos públicos; con frecuencia también, con matices importantes, tiene que

ver con la desconfianza respecto a la educación pública y, en general, a la gestión pública de los servicios.

A lo anterior, debe añadirse la escasa cultura que hay en cuanto a evaluación educativa no sólo en la población en general, sino también entre maestros y autoridades educativas, e incluso entre investigadores y especialistas, lo cual lleva a esperar resultados casi milagrosos en las escuelas gracias a la aplicación de pruebas. Quienes desconocen la complejidad de los procesos educativos tienden a pensar que la difusión de los resultados con simples listados de escuelas ordenadas de "la mejor" a "la peor", según los resultados obtenidos por sus alumnos, permitirá una competencia de la que se derivarán directamente mejoras importantes. En contraste con lo que pasaba cuando las evaluaciones eran pocas y los resultados no se difundían, hoy proliferan y comienzan a cansar a las escuelas, mientras que los resultados son discutidos con escaso conocimiento de su complejidad.

Para que las perspectivas favorables que se asocian con las pruebas se concreten, es necesaria una visión más completa de sus posibilidades. No hay que perder de vista que por su propia naturaleza, las pruebas tienen rasgos que limitan su capacidad para dar información sobre muchos aspectos importantes y que nunca podrán sustituir el trabajo de un buen maestro.

Este último punto tiene especial importancia: sólo un buen maestro puede llevar a cabo la evaluación más importante que se puede hacer de cada alumno, una que incluya todos los aspectos del currículo y los niveles cognitivos complejos, que tenga en cuenta las circunstancias de cada niño y que se lleve a cabo con la frecuencia necesaria para ofrecer retroalimentación oportuna para que el alumno pueda mejorar. Estas evaluaciones deben hacerse en cada aula regularmente, con acercamientos más finos que los que pueden emplearse en gran escala.

### Las pruebas como sustituto del trabajo de los maestros

Una visión superficial puede creer que los resultados de las pruebas son una base suficiente para que las autoridades ofrezcan estímulos a las escuelas con "mejores resultados" y para que los padres decidan a qué escuela enviar a sus hijos, estableciendo mayor competencia entre ellas, lo que haría mejorar su calidad, pero esta visión ignora que al valorar la calidad con base únicamente en los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas, aún si son de buena calidad técnica, se comete un grave error que pone en duda la validez de las inferencias basadas en tales resultados. Para entender esto mejor, imaginemos dos escuelas: una muy selectiva porque admite sólo a los mejores aspirantes, lo cual hace que buena parte de sus alumnos provenga de medios favorecidos; pero también es exigente, por lo que los alumnos con menor rendimiento no pueden permanecer en ella, así que tienen que abandonarla, ya sea para ir a otra institución o para dedicarse a distintas actividades; la otra escuela acepta a todos los solicitantes de nuevo ingreso, sin selección, lo que hace que la mayoría sea de origen humilde, además se esfuerza por mantener hasta el fin del trayecto a todos los aceptados, y lo consigue en gran medida, aunque no todos alcancen plenamente los objetivos de aprendizaje. Pues bien, en una prueba estandarizada, los alumnos de la primera escuela tendrán sin duda resultados superiores a los de los estudiantes de la segunda. ¿Sería adecuado concluir por ello que la primera escuela es mejor que la otra?

Sin más datos no se debería llegar a tal conclusión. Los resultados superiores de los alumnos de la primera escuela pueden deberse simplemente a la extracción social de su alumnado, gracias a sus políticas de selección y no a un funcionamiento más ordenado o a mejores prácticas de enseñanza. Por otro lado, los resultados inferiores de los alumnos de la segunda escuela podrían ser tales aun en el caso de que la escuela funcionara bien, con un trabajo valioso de los docentes, participación de los padres de familia y otras prácticas positivas que explicarían la retención de estudiantes, aunque se obtuvieran resultados inferiores a los de la otra escuela.

Las estrategias para mejorar basadas en la asignación de estímulos o en el establecimiento de una competencia entre escuelas con base en los resultados de las pruebas, parten de una transferencia poco sustentada de los principios de la economía y no tienen en cuenta las peculiaridades de la oferta

y la demanda educativas, que no siguen necesariamente la lógica del mercado.

Dichas estrategias ignoran la gran dificultad que representan las desigualdades sociales para el propósito de que los alumnos de todas las escuelas consigan resultados aceptables. ¿Cuántos padres de familia pueden escoger la escuela de sus hijos en un país en el que sólo 8% de la matrícula de primaria y secundaria estudia en escuelas de sostenimiento particular, y en el que 43,000 de las 98,000 primarias son multigrados ?

Las estrategias simplistas de mejora parten del falso supuesto de que hacer buena educación en cualquier contexto es fácil, como señaló hace tiempo un estudio de la Corporación Rand:

Los sistemas de rendición de cuentas [apoyados] en pruebas se basan en la creencia de que la educación pública puede mejorar gracias a una estrategia sencilla: haga que todos los alumnos presenten pruebas estandarizadas de rendimiento y asocie consecuencias fuertes a las pruebas en la forma de premios cuando los resultados suben y sanciones cuando no ocurra así (Hamilton, Stecher y Klein, 2002: iii).

Este uso inapropiado de las pruebas hace que se vuelvan de alto impacto, lo que propicia que se corrompan mediante prácticas negativas como dejar de lado la educación en sí misma por la preparación de alumnos para la prueba, la subordinación del currículo a las evaluaciones, o la alteración de resultados mediante estrategias más abiertamente deshonestas. Otro investigador se refiere a estas consecuencias en los términos siguientes:

Por la errónea utilización de pruebas de rendimiento estandarizadas tradicionales para evaluar la calidad de las escuelas hay cosas realmente terribles que están ocurriendo en las escuelas de nuestros niños en estos días. Una es que aspectos importantes del currículo se están haciendo a un lado, porque no son medidos por las pruebas. Otra es que los niños están siendo entrenados sin descanso para que dominen el contenido de esas pruebas de alto impacto y, en consecuencia, están

comenzando a odiar la escuela. Y una más es que, en muchos casos, los maestros se dedican a preparar a sus alumnos para las pruebas, lo que se parece mucho a hacer trampa, porque están inflando las puntuaciones de los alumnos sin elevar su competencia en los aspectos que se supone miden las pruebas (Popham, 2001).

### Las pruebas como apoyo para el trabajo de los maestros

Otra postura considera las pruebas a gran escala como una herramienta útil para complementar el trabajo de los maestros, pero no como un sustituto de éste. El trabajo de un buen docente es insustituible, tanto para conseguir que los alumnos alcancen un alto nivel de competencia en los conocimientos y las habilidades que necesitarán para una vida plena en el mundo actual, como para valorar el grado en que tal cosa ocurre, o sea, tanto para enseñar como para evaluar.

La tarea de valorar si un alumno ha desarrollado los conocimientos y habilidades previstos al final de un ciclo escolar no es sencilla, si se quieren cubrir las diversas áreas del currículo y los temas de cada área. La tarea se complica si se tiene en cuenta que, para apreciar los avances de los alumnos, se deberá evaluar no sólo al inicio y al fin del ciclo, sino cada mes, cada semana e incluso a diario.

Con tres decenas de niños o más, y buscando información sobre las circunstancias personales, familiares y sociales de cada uno, para tenerlas en cuenta a la hora de tomar decisiones cruciales para ellos, la tarea es desafiante. Eso es lo que se espera de los maestros, y es esencial para que el trabajo educativo tenga buenos resultados, pues para que pueda retroalimentar su propio trabajo docente y el esfuerzo de sus alumnos, el maestro debe conocer con precisión el avance de cada uno de ellos. Es por ello, que la calidad educativa debe basarse en última instancia en el profesionalismo de maestros que, además de dominar los contenidos de los programas y los métodos pedagógicos, sepan también manejar técnicas de evaluación que les permitan obtener la información necesaria para retroalimentar su propio trabajo y el de sus alumnos.

Lo anterior no es sencillo de lograr, pero es posible: la evaluación del avance de sus alumnos que hace un buen maestro puede tener la calidad suficiente para sustentar las decisiones educativas más delicadas. La pregunta es: ¿podrá evaluarse el aprendizaje individual con validez y confiabilidad comparables con las pruebas a gran escala.

La respuesta es clara: la finura que puede alcanzar la evaluación a cargo del maestro, no es posible con las pruebas a gran escala disponibles en la actualidad, y probablemente no llegue a serlo nunca. Las evaluaciones a gran escala pueden, en cambio, ofrecer información de buena calidad sobre conjuntos grandes de alumnos, en ciertas áreas del currículo y con intervalos de tiempo amplios.

Actualmente las pruebas a gran escala prefieren utilizan preguntas de opción múltiple. Se usan también, aunque con menor frecuencia, preguntas de tipo ensayo, ejercicios con problemas o situaciones reales, evaluaciones orales y observaciones del trabajo de los alumnos.

El uso de preguntas de opción múltiple en las pruebas a gran escala no es accidental: aunque tienen limitaciones para medir competencias cognitivas complejas, es práctico y económico aplicarlas a grandes grupos de sujetos.

El uso de preguntas abiertas, aun con pocos cientos de alumnos, implica muchas horas de trabajo de un gran número de calificadores especializados, lo que las hace inviables para su uso a gran escala. Desarrollar preguntas de opción múltiple es laborioso, pero luego pueden aplicarse a miles de sujetos en forma controlada, lo que se traduce en costos unitarios bajos; sus limitaciones, sin embargo, hacen que sólo convenga usar-las para propósitos bien delimitados.

Las posturas simplistas sobre la evaluación a gran escala ignoran estos matices sutiles pero fundamentales, sobreestimando las posibilidades de las pruebas, y perdiendo de vista que el maestro es la pieza clave para mejorar la educación. Por ello, es preferible la postura que concibe el papel de las pruebas como una actividad complementaria del trabajo de los maestros. Así, y sólo así, la evaluación será una herramienta que contribuya al mejoramiento de las escuelas, y será apreciada como tal, por los maestros y por todas las personas preocupadas por la educación.

Los impulsores iniciales de las pruebas estandarizadas estaban convencidos de que las escuelas americanas tenían problemas de calidad serios, y se propusieron desarrollar instrumentos que permitieran comparar los resultados obtenidos por los alumnos de diferentes planteles. Uno de los pioneros de esa línea de trabajo, Thorndike, sostenía que las pruebas serían un remedio para la escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes aplicados por los maestros. Desde entonces, y hasta ahora, ha prevalecido la idea de que las pruebas a gran escala son la mejor forma de evaluación, en tanto que la evaluación de los maestros en el aula comenzó a ser vista como una forma secundaria que debería subordinarse a la primera. Así lo muestra el contenido de los textos sobre evaluación utilizados aún hoy para la formación de maestros, según los cuales las evaluaciones que apliquen los maestros deberían ser réplicas de las pruebas a gran escala, por lo que tendrían que aprender a hacer preguntas de opción múltiple y a analizar estadísticamente los resultados en la misma forma que se hace en las pruebas a gran escala.

Sólo en época relativamente reciente se comienza a prestar atención al contexto del aula para entender mejor las necesidades de los maestros en lo relativo a las evaluaciones.

[...] más allá de la práctica prevaleciente, según la cual los maestros desarrollan sus propias pruebas para que se parezcan, tanto en forma como en contenido, a las pruebas de opción múltiple externas, debería hacerse un serio esfuerzo para prepararlos más bien para que puedan conducir lecciones de solución de problemas, y para evaluar la habilidad y las disposiciones de sus alumnos al respecto en el marco de esas lecciones (Shepard, 2006: 627).

Un último aspecto en que las ideas sobre la evaluación están cambiando en forma prometedora, tiene que ver con su impacto afectivo sobre los estudiantes. En 2008 se difundió un *Manifiesto por la evaluación*, que comienza recordándonos que el propósito de los manifiestos es expresar opiniones en pro de una acción política o social, y suelen oponerse a los valores prevalecientes. El autor dice estar convencido de que los sistemas educativos viven un momento decisivo en el que es importante revaluar, redefinir y rediseñar el papel de la evaluación en el

desarrollo de escuelas eficaces, lo que constituye una tarea que exige una urgente acción pedagógica, social y política.

El texto señala que hasta hace poco los sistemas educativos consideraban normal y aceptable que sólo una parte de los alumnos alcanzara los objetivos de aprendizaje, mientras un número importante no lo conseguía. El papel de la evaluación consistía en distinguir entre unos y otros consistentemente.

Ahora se espera de las escuelas que consigan que todos los alumnos alcancen los niveles de competencia necesarios para vivir en las sociedades del conocimiento, por ello, además de cuestionar el énfasis exclusivo en lectura, matemáticas y ciencias, los evaluadores deben preguntarse cómo hacer que los alumnos eleven sus niveles de competencia en este nuevo contexto. A eso se refiere la preocupación del manifiesto: "Las evaluaciones más válidas y confiables que tengan como efecto hacer que los alumnos abandonen la tarea desesperanzados no pueden ser vistas como productivas, porque hacen más daño que bien" (Stiggins, 2008: 2).

El documento aborda el impacto emocional que las evaluaciones tienen sobre los alumnos; advierte que, desde los primeros grados, unos obtienen buenos resultados, en tanto que otros, una y otra vez reciben calificaciones negativas. Los primeros se sienten estimulados y afirman su autoestima viéndose a sí mismos como capaces de aprender; los otros pierden pronto la confianza en sí mismos, considerándose incapaces de aprender; carecen, así, de las reservas emocionales que necesitarían para correr el riesgo adicional de seguir esforzándose. El fracaso crónico es difícil de ocultar y se vuelve penoso: mejor ya no intentarlo.

Con base en los resultados de las evaluaciones, maestros y padres de familia deben actuar para mejorar la calidad educativa, pero sus acciones no son las más importantes. Las decisiones fundamentales son las que tomen los alumnos, ya sea en forma sistemática o más probablemente de manera poco reflexiva: "Si un alumno decide que cierto aprendizaje está fuera de su alcance o que el riesgo de fracaso es demasiado grande o amenazador, entonces, hagamos lo que hagamos los adultos, el aprendizaje termina" (Stiggins, 2008: 8).

El manifiesto sugiere dejar de usar el temor a la evaluación como acicate para hacer que mejore el aprovechamiento de los alumnos, y propone sustituir ese temor por una motivación positiva, que puede ser más poderosa:

Los empresarios creen que tendremos mejores escuelas si las comparamos según sus resultados en pruebas anuales y las premiamos o castigamos con base en ello; no entienden el impacto negativo sobre las escuelas que siempre pierden en la competencia [...] Los políticos en todos los niveles creen que si poca intimidación no funciona, mucha lo hará, y la evaluación ha sido la forma de aumentar la presión; ellos tampoco entienden las implicaciones de tales pruebas sobre las escuelas en dificultades y, aún más importante, sobre los alumnos en dificultades. Es tiempo de sustituir la intimidación de la rendición de cuentas como primera motivación por la promesa de éxito académico para todos los alumnos, como esa fuerza motivacional. El miedo a veces funciona, pero sólo motiva a los que tienen esperanza de tener éxito. Desafortunadamente, cuando se trata de aprender la desesperanza siempre pesa más que la intimidación (Stiggins, 2008: 10).

La proliferación de pruebas censales, y su excesivo peso en las políticas por el alto impacto que tienen, están trayendo consecuencias negativas muy serias:

- El debate público sobre la calidad educativa se vuelve trivial al reducirse a discusiones superficiales sobre ordenamientos simples (listados de escuelas).
- Las escuelas, sobre todo de sostenimiento privado, recurren cada vez con mayor frecuencia a una engañosa mercadotecnia que busca atraer alumnos con base en dichos ordenamientos.
- El currículo se empobrece por la tendencia a enseñar sólo lo necesario para la pruebas, descuidando aspectos que no serán evaluados, aunque sean importantes.
- Las escuelas experimentan cansancio y desaliento si, pese a su esfuerzo, no consiguen resultados comparables con planteles cuyos alumnos tienen condiciones más favorables.
- Los alumnos desarrollan actitudes negativas frente a una educación centrada en prepararlos para las pruebas.

 Y, como resultado de lo anterior, las políticas públicas se empobrecen al buscar soluciones fáciles a problemas complejos, descuidando aspectos fundamentales, en particular la equidad.

Pero entonces... ¿lo que no se evalúa no se puede mejorar. La frase es atractiva, pero engañosa, sobre todo si se piensa, como es frecuente, que en educación evaluar quiere decir aplicar pruebas a gran escala. Entonces la pregunta equivalente sería, ¿si no se aplican pruebas el sistema educativo no puede mejorar.

No es así. Antes de PISA no se aplicaban pruebas en Finlandia, que en las tres primeras aplicaciones de esas pruebas ocupó regularmente el primer lugar, mientras que el sistema educativo de Estados Unidos, cuyos alumnos son sometidos con mayor frecuencia y desde hace más tiempo a ese tipo de evaluaciones, no es precisamente el que obtiene mejores resultados en las evaluaciones internacionales. Otras frases que proponen una idea semejante son las siguientes:

- Lo que no se evalúa no se puede mejorar. Lo que sí se evalúa tampoco, si no se trabaja duro.
- Si se trabaja duro para hacer las cosas bien, se puede tener buena calidad, aunque no se evalúe, pero esto último puede ayudar.
- Lo que no se evalúa sistemáticamente se puede mejorar, pero no sistemáticamente.

Lo irreemplazable para alcanzar la calidad educativa es un trabajo intenso y bien orientado; para ello hacen falta muchas cosas, incluyendo buenas evaluaciones, pero lo que no hace falta es un uso ventajista de los resultados, el cual desvía la toma de decisiones y desorienta a la sociedad, llevando a unos a jactarse de logros dudosos y a otros, entre los que se cuentan maestros comprometidos y muchísimos alumnos, a perder incluso la poca esperanza que aún tenían.

## Capítulo 13

#### Las manchas del dálmata

La problemática de la desigualdad es compleja, antigua y persistente, como muestra la recurrencia de los diagnósticos que se hacen una y otra vez sobre el tema, pese a los esfuerzos que se hacen (o se dice que se hacen) para eliminarla, o al menos reducirla de manera significativa.

La antigüedad y la especial gravedad del problema en la región latinoamericana son bien conocidas; basta con observar la frecuencia con que se citan opiniones sobre el tema a lo largo de siglos. Refiriéndose especialmente a México, la más conocida de estas opiniones es probablemente la del Barón de Humboldt, que al visitar el país en 1803 calificó a México como el país de la desigualdad. Tres siglos antes, en el siglo XVI, Fray Antonio de San Miguel decía: "en América no hay estadio intermedio; es uno rico o miserable, noble o infame de derecho y de hecho". Más recientemente, otros autores que también revisaron el tema escriben lo siguiente:

México es un país marcado históricamente por la desigualdad [...] Desde el principio la mayoría indígena constituye una nación aparte, una república de indios, que coexiste subordinada, abasteciendo de mano de obra a la otra república, la de los españoles peninsulares y criollos [...] Sobre estas repúblicas se

desarrolla la economía colonial [...] Con la independencia poco fue lo que cambió [...] subsisten las dos repúblicas durante el siglo XIX.

En 1857, en el Congreso Constituyente, Ponciano Arriaga declara que "con algunas honorables excepciones, los ricos terratenientes de México se parecen a los señores feudales de la Edad Media" [...] Sesenta años después, en el Constituyente de Querétaro [1917], afirmaciones y comentarios similares se escuchan [...] Otros sesenta años después [1977] los testimonios de Coplamar [...] dan cuenta de la subsistencia de los dos Méxicos, de las dos repúblicas que la Revolución no pudo, no ha podido cancelar. (Cordera y Tello, 1984).

La educación no es la excepción en el panorama mexicano y latinoamericano de la desigualdad. Todas las evaluaciones nacionales e internacionales apuntan en la misma dirección: la abismal diferencia que hay entre los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos provenientes de medios más o menos acomodados, que asisten también a escuelas diferentemente dotadas.

Las evaluaciones de alcance nacional de la década de 1990 así lo muestran, incluyendo las pruebas del programa de estímulos para carrera magisterial, desde 1995; las Pruebas de Estándares Nacionales, desde 1998; y las evaluaciones de los programas compensatorios, a lo largo de la década de los 90.

En el siglo XXI, coinciden en el mismo sentido los resultados de las pruebas que aplica el INEE y los resultados de las pruebas ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública, a partir de 2006.

Resultados similares arrojan, en el plano internacional, los dos estudios regionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, las pruebas del programa PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y las pruebas de la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo, conocida por las siglas IEA.

Aunque en otras regiones se presenta en forma menos aguda que en Latinoamérica, no significa que la desigualdad social y educativa esté ausente, pues en algunos casos su persistencia es de hecho bastante similar. Indicio de ello es la continuada presencia de esfuerzos compensatorios en otros países, como los programas implementados en Estados Unidos –mencionados en el primer capítulo del presente trabajo—, las Zonas Educativas de Atención Prioritaria en Reino Unido, o la transformación de los sistemas de educación básica para adoptar un enfoque comprensivo en los países escandinavos, desde la década de 1960 para todos estos casos.

La profundidad de las desigualdades puede apreciarse en los poco satisfactorios resultados de los esfuerzos por suprimirlas. Uno de los pioneros de la sociología de la educación británica, afirma que "El hecho esencial de la historia educativa del siglo xx es que las políticas igualitarias han fracasado" (Halsey, 1977).

Son también indicios de la persistencia de la desigualdad las polémicas discusiones sobre la importancia de los factores hereditarios y ambientales como responsables de las diferencias respecto al aprovechamiento de los alumnos, que una y otra vez muestran los resultados de las evaluaciones en Estados Unidos. Aunque las brechas que separan los resultados de alumnos de diferentes grupos étnicos disminuyen poco a poco, la lentitud y la irregularidad del avance explican la persistencia de la desigualdad.

Como muestran los objetivos del milenio de las Naciones Unidas, hoy no basta ya que los países ofrezcan educación elemental a todos sus niños; es necesario, por una parte, que la escolaridad se extienda a la enseñanza media. Importa que la extensión de la cobertura vaya acompañada de un constante mejoramiento de los niveles de rendimiento, pues no basta aumentar la educación en cantidad, sino que es indispensable mejorar en el proceso la calidad.

Los países pobres hoy enfrentan retos que debieron superar antes los más desarrollados, después de conseguir que todos los niños accedieran a la escuela, evitar que la abandonaran al poco tiempo, y luego conseguir que alcanzaran buenos niveles de aprendizaje. No basta que los alumnos terminen cierto grado o nivel escolar si lo hacen sin alcanzar los objetivos de los programas de estudio.

## ?Puede buscarse al mismo tiempo la calidad y la equidad?

Los resultados de las pruebas PISA muestran que es posible: algunos países que se sitúan de manera constante en los puestos más altos de la lista de participantes, son también los que presentan una distribución más igualitaria; tal es el caso de Finlandia, Corea del Sur y en general los países escandinavos y los de Asia Oriental.

Las evaluaciones muestran de otra manera la relación entre calidad y equidad, haciendo ver que, si sectores importantes de la población de un país tienen bajos niveles educativos, el nivel promedio de sus alumnos no podrá ser muy alto, aunque los estudiantes de los segmentos privilegiados tengan resultados sobresalientes.

Esta fue la lección de las pruebas de la IEA para los Estados Unidos. Los resultados difundidos a fines de los años 60 y mediados de los 80 ubicaban a Estados Unidos a media tabla en el ordenamiento de los países participantes. Ante esta situación, en 1989 el presidente y los gobernadores estadounidenses establecieron, entre otras, una meta que consistía en lograr que para el año 2000 sus alumnos ocuparan los primeros lugares del mundo en matemáticas y ciencias.

Los resultados del Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias de la IEA, difundidos en 1999, mostraron que la meta no sería alcanzada, ya que los Estados Unidos seguían ocupando un lugar intermedio entre los países participantes, concretamente el 18 de un total de 38.

La primera aplicación de las pruebas PISA, de la OCDE, en 2000, mostró un resultado similar para Estados Unidos, que se ubicó nuevamente a media tabla, y lo mismo sucedió en 2003. Pero los resultados de las pruebas de la IEA de 1999 permitieron un análisis más fino del sistema educativo norteamericano, ya que se aplicaron a un número mayor de estudiantes; con los resultados se pudieron analizar no sólo para el país en su conjunto, sino también para algunos estados federales, e incluso distritos escolares grandes. Pudieron apreciarse así, las diferencias entre los niveles de desempeño de alumnos de distintas regiones y subsistemas educativos dentro del mismo país. Las diferencias fueron grandes:

- Distritos escolares pequeños –como Napperville, Michigan o Connecticut–, con un alumnado proveniente de un contexto social favorable, tuvieron resultados similares o incluso mejores que los de los países que ocuparon los primeros lugares en 1999.
- Estados completos –como Michigan y Oregon– cuyo contexto también era favorable, presentaron resultados que los ubicaron entre el quinto y décimo lugar.
- Al mismo tiempo hubo distritos con resultados similares a los de países que se ubicaron en los lugares bajos de la tabla, como Jordania, Irán, Indonesia y Túnez. Algunos de esos distritos son muy grandes: el de Miami Dade tiene más de 300,000 alumnos y el de las escuelas públicas de Chicago más de 400,000, por lo que son comparables con países chicos (Martin et al., 2001).

Estos datos confirman la relación entre calidad y equidad: si una parte importante del alumnado tiene bajos resultados, el nivel del conjunto de los estudiantes no puede ser alto, aunque otra parte tenga resultados elevados.

#### Los dos problemas que PISA pone en evidencia

En América Latina las pruebas PISA plantean dos tipos de desafíos. El primero consiste en reducir el considerable número de alumnos con resultados muy bajos; es decir, ayudar a aquellos jóvenes que no están preparados para desenvolverse en una economía avanzada. Desafortunadamente, en el mejor de los casos, estos alumnos representan alrededor de un tercio del total, y en los países con peores resultados, hasta dos tercios. En esos países los resultados de sus jóvenes representan un problema social de primer orden.

El otro desafío consiste en aumentar la baja proporción de alumnos que consiguen situarse en los niveles más altos de rendimiento, lo que significa que están preparados para carreras profesionales científicas y tecnológicas de alto nivel, tan importantes para los países en el mundo globalizado del siglo XXI. En todos los países latinoamericanos estos alumnos son muy escasos.

Los dos desafíos deben atenderse simultáneamente. Ignorar el primero es inaceptable por razones de equidad; desatender el segundo es resignarse a que sean otros los que se encarguen de desarrollar la investigación, la innovación y las actividades más productivas. La experiencia de algunos países muestra que es posible, aunque no fácil, atender los dos retos a la vez; pero es necesario reconocer que son diferentes.

El primero no representa un misterio, aunque enfrentarlo implica un gran esfuerzo colectivo: es el reto de la pobreza, el de la dificultad de asegurar que los niños de los hogares más desfavorecidos sean atendidos en escuelas que no refuercen sus desventajas, sino que las subsanen. Es el desafío, diría Darcy Ribeiro, de dar escuelas de primera a los niños de segunda.

El segundo reto es más difícil de entender: la desigualdad que prevalece en la región implica que las elites latinoamericanas tengan niveles de vida muy altos, similares o mejores que los de muchos de sus coetáneos de los países más ricos. Esos chicos suelen asistir a escuelas privadas que por lo general cuentan con recursos abundantes. No llama la atención que muchos jóvenes latinoamericanos tengan resultados bajos en las pruebas, pues ésa es la consecuencia más predecible que se puede esperar de los altos niveles de pobreza en general, flagelo que en nuestros países es más severo que en los más desarrollados.

Entonces, ¿por qué son tan bajos los resultados de los jóvenes que provienen de los sectores acaudalados de nuestros países.

Un estudio chileno sobre los resultados de la primera aplicación de PISA, además de comparar los resultados del total de alumnos de cada país participante, analizó únicamente los resultados de las elites, las cuales fueron definidas como el segmento de la población de cada país con un índice de nivel socioeconómico bastante más alto que el promedio de los países de la OCDE (Unidad de Currículum y Evaluación, 2004).

El análisis muestra que, aun teniendo el mismo nivel socioeconómico, los estudiantes de los países latinoamericanos obtuvieron resultados claramente inferiores a los de los jóvenes de otros países. Otro hallazgo del estudio también llama la atención: el tipo de bienes que poseen en los hogares de las elites latinoamericanas, se parecen a los de las elites de

Estados Unidos (más autos y televisiones) y no a los de las europeas (más libros y otros bienes culturales).

El análisis de las pruebas aplicadas por PISA en 2006 a los estudiantes mexicanos, mostró que los resultados de los alumnos de bachilleratos con sostenimiento privado no fueron muy diferentes de los resultados que obtuvieron los chicos que estudiaron en planteles públicos.

En el caso de la primaria y secundaria obligatoria los resultados de los alumnos que estudiaron en centros escolares privados fueron muy superiores a los que lo hicieron en centros públicos. El hecho de que en las escuelas privadas sólo estudien ocho de cada 100 alumnos, en tanto que los 92 restantes lo hacen en escuelas públicas, explica la diferencia, además de que el nivel socioeconómico de los primeros es superior al de los segundos. La diferencia se reduce o incluso desaparece si se controlan estadísticamente las diferencias sociales.

En el bachillerato (secundaria superior) la proporción de jóvenes en escuelas privadas es mayor (18%), pero la diferencia respecto a las públicas sigue siendo tan grande que se esperaría una similar a la que hay en los niveles inferiores, lo que no ocurre.

¿Qué está pasando entonces con jóvenes que provienen de las elites latinoamericanas? ¿Qué pasa con las exclusivas escuelas privadas que pretenden preparar a las nuevas generaciones de elite para que sustituyan a sus padres en los puestos de dirección de las empresas y el gobierno?

Una posible respuesta podría buscarse en el terreno de las culturas y las subculturas de nuestras sociedades. Ya se ha hablado de la posible influencia del Confucianismo en los sorprendentes resultados que han tenido los estudiantes del oriente en las evaluaciones internacionales. Tal vez se pueda plantear una hipótesis análoga, pero en sentido contrario, para explicar el desempeño particularmente bajo de los jóvenes de las elites latinoamericanas.

La escasa movilidad social que hay en nuestras sociedades, el reducido aprecio que los miembros de la clase alta suelen mostrar por los bienes culturales y la abundancia de dinero que un joven de dicho medio suele manejar podrían explicar su escaso interés por el estudio. En México, maestros de bachilleratos privados se quejan del desinterés de sus alumnos por el estudio; no pocos informan que las autoridades de la escuela les prohíben dar bajas calificaciones y menos aún reprobar a los hijos de quienes sostienen la escuela sin chistar por las cuotas elevadas; y otros señalan que hay alumnos que les ofrecen dinero a cambio de buenas calificaciones.

En las escuelas públicas, en especial primarias y secundarias, los maestros son percibidos con respeto por los padres de sus alumnos, que en general pertenecen a sectores sociales desfavorecidos y tienen baja escolaridad, mientras que en las escuelas privadas, los padres ven a los maestros como sus empleados, por no decir sus sirvientes.

¿Por qué debería esforzarme en la escuela —piensan esos estudiantes— si de cualquier forma tengo el futuro asegurado al frente de las empresas de mi padre¿ ¿Para qué pasar el tiempo estudiando aburridas materias, si tengo los medios para pasarlo en excitantes diversiones¿ ¿Para qué estudiar inglés en la escuela, si desde antes de preescolar, mis padres me llevaban varias veces al año a los parques de diversiones y los centros comerciales de Florida o California, y he pasado varios veranos en Canadá e Irlanda¿ ¿Por qué atender los sermones de los maestros de Ética, si yo sé que en este mundo para tener éxito hay que actuar con astucia, sin respetar las normas¿

#### La piel de la desigualdad en México

En el contexto de la globalización y la tendencia hacia una economía basada en los avances de la ciencia y la tecnología, hoy se reconoce la necesidad de que los países eleven tanto la escolaridad promedio de su población, como los niveles de rendimiento de los estudiantes, y se reduzcan las brechas que separan a grupos de condiciones sociales diferentes. El sentido común tiende a pensar que esos propósitos (elevar la cantidad y calidad) no pueden perseguirse al mismo tiempo, pues se cree que extender la cobertura de la educación traerá inevitablemente un deterioro de la calidad. Pero esto equivaldría a afirmar que un sistema educativo elitista siempre será mejor que un sistema que procura

atender a toda la población en edad escolar, puesto que eso significaría atender al mismo tiempo, a los alumnos de hogares desfavorecidos.

La experiencia de Corea del Sur y Cuba demuestra que es posible perseguir los dos propósitos como parte de un mismo esfuerzo, pero para ello, es necesario que se cumplan condiciones precisas para contrarrestar en la escuela el peso de las desigualdades del entorno familiar y social de los alumnos.

Pero buscar en serio la equidad no es lo mismo que asegurar que todos los niños tengan un lugar en una escuela, aunque ésta presente carencias tales que no permitan esperar niveles mínimos de aprendizaje. Esto es lo que ocurre con el modelo de extensión de la oferta educativa basado en la derrama paulatina de beneficios, en el que la oferta sigue a la demanda; es decir, los servicios educativos, entre otros, se ofrecen a quienes tienen la capacidad de exigirlos (demandarlos), y como la capacidad misma de demanda depende también del nivel socioeconómico y cultural de un grupo, los colectivos más pobres son los que tienen menor capacidad para exigir y los últimos en ser atendidos.

Ése ha sido el modelo seguido en países como México, donde el gasto por alumno, en cuanto servicios de educación básica que atienden a los sectores menos favorecidos de la población (escuelas multigrado en primaria y telesecundarias), es inferior al que se maneja en los demás servicios. Los datos muestran también que, en comparación con los más pobres, el gasto público beneficia más a los hogares acomodados. Además, los sectores más vulnerables de las zonas rurales e indígenas aportan más no sólo en términos relativos a su propio ingreso, sino incluso en términos absolutos al asumir frecuentemente importantes gastos en especie, contribuyendo al sostenimiento del maestro que trabaja en la localidad, e incluso asumiendo, al menos en parte, el costo de la construcción de la escuela.

Ni siquiera bastará que todas las escuelas tengan iguales condiciones para compensar las desigualdades del entorno, ya que son necesarios esfuerzos de discriminación positiva que ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesitan, lo que es obviamente más caro, especialmente tratándose de los habitantes de localidades minúsculas y dispersas,

Sin restar peso a las dimensiones del reto que enfrentan sistemas educativos en complicados contextos demográficos y geográficos como el de México, hay que subrayar que los resultados de los alumnos de familias pobres nunca podrán compararse con los de niños que viven en contextos favorables, si además aquéllos son atendidos con servicios educativos de menor costo, así como con recursos humanos y materiales cuantitativa y cualitativamente menos adecuados. Pero aunque sea caro, hay que seguir la recomendación que hizo en 2006 a las autoridades educativas mexicanas el Consejo de Especialistas para la Educación:

Como línea general de política necesitamos asumir el reto de ofrecer insumos de calidad en todos los planteles, de asegurar la distribución de la calidad de los procesos, para poder esperar, entonces sí, mayor equidad en los resultados (2006: 41).

Además del peso de las consideraciones éticas en pro de este tipo de políticas, el avance educativo de Corea del Sur ilustra el rendimiento que se puede esperar, a largo plazo, de inversiones tan costosas como las que implica tomar en serio la búsqueda de la equidad.

Si se mantienen las políticas tradicionales se mantendrá también la situación prevaleciente con pobres resultados, lo que no debería sorprender a nadie. No se pueden esperar resultados diferentes de insumos y procesos similares. Abrigar tal tipo de esperanzas infundadas es una locura. Si se quiere que una situación cambie, será necesario modificar las condiciones que la producen.

Para concluir este punto, recordemos que no se pueden esperar resultados notables en plazos cortos, y para que mejoren los resultados educativos promedio es necesario que el nivel de las regiones y escuelas en peores condiciones se eleve substancialmente, tal como se dio en Estados Unidos.

En un país como México, lo anterior quiere decir que para lograr que el nivel promedio del sistema educativo mejore es indispensable apoyar de manera especial a las poblaciones más vulnerables, a los niños indígenas, a las localidades rurales dispersas, a las primarias de organización incompleta, a las telesecundarias, a las zonas más pobres del país, que se

encuentran sobre todo en algunos estados de la región suroriental del país, como Chiapas, Oaxaca y Guerrero, cercanos a Guatemala, y en las regiones montañosas de la Sierra Madre Occidental, en Chihuahua, Durango y la zona aledaña que comparten Zacatecas, Nayarit y Jalisco. No hay que perder de vista, sin embargo, que en todas las regiones del país hay bolsas de pobreza.

La proporción de analfabetas, niños sin escuela o escuelas con muchos alumnos que aprenden poco es mucho menor en el Distrito Federal o Nuevo León, pero en números absolutos se puede hablar de cantidades importantes. Además hay municipios de Nuevo León con cifras similares a las de Chiapas.

En todos los países sucede algo parecido: además de los contrastes entre el nordeste y el sur de Brasil, Río de Janeiro y Sao Paulo tienen sus favelas; y a las zonas más pobres de Andalucía y Extremadura, por no hablar de Ceuta y Melilla, se añaden los focos marginales en Madrid y Barcelona.

Las zonas donde se ubica la pobreza se parecen más a las manchas de un dálmata que a las de un San Bernardo, como si se tratara de numerosos puntos negros pequeños repartidos por todo el mapa, en lugar de unas cuantas áreas oscuras de gran tamaño, concentradas en partes específicas. Las políticas compensatorias deben tener en cuenta la configuración de la piel de la desigualdad, pues para que la educación de nuestros países mejore en conjunto, deberán hacerlo a la par todas las zonas pobres, todas las manchas del gran dálmata que conforman cada uno de nuestros países.



# Capítulo 14

# Adolescencia y juventud en el siglo XXI

Los sistemas educativos de los países iberoamericanos deben superar obstáculos muy fuertes que dificultan la continuidad de resultados comparables con los que pueden alcanzar los alumnos de naciones en condiciones más favorables. Sobresalen los problemas que tienen que ver con la desigualdad y en general con la pobreza, derivados a su vez de un complejo entramado de factores causales, entre los que se han destacado algunos a los que no se suele prestar atención: el crecimiento de la población durante el siglo XX, ciertas actitudes y valores que contrastan con otros –como los que prevalecen en la cultura del lejano oriente—, y algunos rasgos poco favorables para el trabajo escolar, lo cuales parecen estar presentes en las elites latinoamericanas.

Dirijamos, pues, la atención a otros rasgos que no son exclusivos de los países de nuestra región, sino que parecen universales, lo cuales tienen que ver con factores biológicos y psicológicos no muy bien comprendidos, así como con el impacto de los avances tecnológicos.

En las sociedades antiguas los jóvenes alcanzaban la madurez biológica y la psicológica, en forma simultánea, a los 15 años. A esa edad muchachas y muchachos, además de físicamente aptos para procrear, estaban preparados para

sostener una familia, aun sin haber ido a la escuela, porque habían aprendido lo que necesitarían para la vida: cuidar animales, sembrar y cosechar, construir una cabaña, cocinar. De hecho se casaban a esa edad.

Esa era la situación prevaleciente en todo el mundo desde la prehistoria hasta al menos el siglo XVIII, y se puede decir que así estábamos diseñados como especie: ése era el resultado de millones de años de evolución. También era la realidad prevaleciente en los países no industrializados todavía a mediados del siglo XX, e incluso lo sigue siendo en la actualidad en algunos rincones del planeta, pero ahora la situación de la mayor parte es diferente.

Por razones no del todo claras, ahora el momento en que debería alcanzarse la madurez biológica y psicológica se desplaza cada vez más. En el caso de la maduración biológica, los registros médicos suecos muestran que en 1860 la edad de la primera menstruación de las jovencitas ocurría alrededor de los 16 años; un siglo después, en 1960, se determinó que ocurría a los 13, y tendía a ocurrir a los 12 (Westin-Lindgren, 1979: 48).

Por la prolongación de la escolarización y de la dependencia económica, en cambio, la madurez psicológica de hombres y mujeres se retrasa en muchos casos hasta entrados los 20 años, sobre todo en los grupos sociales que tienen acceso a una escolaridad más prolongada, en cuyo caso la madurez psicológica no suele alcanzarse antes de la licenciatura, aumentando, así, el peso demográfico de un grupo cuya edad va de los 10 u 11 años hasta los 20 o 25, lo que plantea retos inéditos a los padres al enfrentarse a la explosiva combinación de madurez biológica e inmadurez psicológica de los hijos. El peso social y económico de ese grupo es también creciente, pues conforman un segmento considerable del mercado con un importante poder adquisitivo y gustos propios.

Se habla entonces de la brecha generacional que todos experimentamos, como madres o padres de familia, pero con escasa conciencia de la novedad y trascendencia que representa para nuestras sociedades, y particularmente para nuestras escuelas, que no están preparadas para enfrentar esta situación.

Para que los jóvenes adopten ciertas conductas que los adultos consideran apropiadas, y eviten las que no son consi-

deran como tales, no basta, desde luego, con decirles que deben o no hacerlo. Las prédicas morales, sea que se lancen desde un púlpito o desde una cátedra, son igualmente insuficientes.

El otro ingrediente indispensable para intentar comprender a las nuevas generaciones es, desde luego, el que tiene que ver con el lugar que ocupan en sus vidas los nuevos medios de comunicación, derivados de los avances de la ciencia y la tecnología.

No es necesario extenderse mucho en este punto. Baste con exponer la evidente brecha que existe entre la generación de los adolescentes de hoy, sus padres, y los padres de sus padres, la cual se puede clasificar mediante la expresión que define a los primeros como nativos, a los segundos como migrantes y a los últimos como extranjeros, en relación con las nuevas patrias digitales.

Esta clasificación refleja bien el hecho de que, sin dejar de sorprender a los mayores, desde los primeros años de su vida los niños del siglo XXI manejan teléfonos celulares, hacen pedidos a distancia de todo tipo de aparatos, desde juguetes electrónicos hasta computadoras, con una soltura que contrasta con el laborioso aprendizaje que necesitan para ello sus padres, y con la resignada impotencia de sus abuelos frente a los nuevos artilugios.

A lo anterior hay que añadir el peso que tienen los medios electrónicos de comunicación, y otras tecnologías digitales en aspectos que también son muy importantes de las subculturas juveniles, tal como el deporte, la música y, en general, el mundo de los espectáculos. A diferencia de aspectos anteriormente considerados, éstos son comunes a los chicos de los más diversos países, como muestra la coincidencia de vestimentas, adornos corporales, héroes deportivos, ídolos musicales y otras estrellas mediáticas. La influencia que tienen los medios electrónicos para que esto ocurra es innegable.

Otro campo en el que la influencia de las nuevas tecnologías ha irrumpido con fuerza es el de la vida política y la participación en ella de los ciudadanos, en particular los jóvenes, como han mostrado fenómenos tan sorprendentes como los recientes movimientos de rechazo a los regímenes autoritarios de varios países del mundo árabe y el movimiento de los indignados de la Puerta del Sol de Madrid. Ejemplos

algo más lejanos en el tiempo son la campaña para la presidencia de los Estados Unidos de Barack Obama, la revuelta de los estudiantes franceses y, en América Latina, la de los pingüinos chilenos.

Es importante, pues, advertir que junto a aspectos preocupantes que suelen acaparar la atención, las nuevas generaciones dan muestras también de cualidades importantes.

Junto a los aspectos demográficos, sociales y culturales sobre los que hemos reflexionado antes, los que han sido objeto de atención en este apartado nos obligan a matizar los juicios negativos que muchas veces se formulan sobre los jóvenes, particularmente respecto a su desempeño educativo.

En los niveles educativos a los que asisten los jóvenes, especialmente en la enseñanza secundaria, la investigación ofrece cada vez más evidencia de que las curvas que representan gráficamente la evolución del aprendizaje se vuelven planas, que un gran número de jóvenes muestra una fuerte disminución del interés que mostraban en la primaria por la educación, y al mismo tiempo menor aprendizaje. Los indicadores de interés decreciente se refieren a conductas más o menos preocupantes que van de aburrimiento y pasividad a delincuencia y autodestrucción. Pero además de trabajos que detectan aspectos negativos, otros se interesan también por capacidades especiales de los jóvenes, particularmente su creciente potencial cognitivo (Russell, 2010: 234).

Si no prevalecen condiciones de pobreza extrema, las nuevas generaciones pueden ser más altas y fuertes gracias a una mejor alimentación, al ejercicio temprano y a la práctica del deporte. El acceso temprano a las nuevas tecnologías hace que los jóvenes también tengan extraordinarias capacidades de aprendizaje y mucho más acceso a la información que sus antecesores.

Las nuevas generaciones no son peores que las anteriores. Son distintas y viven en un mundo que ha cambiado y sigue transformándose a una velocidad sin precedentes, por lo que educar a los niños y jóvenes de hoy es un reto inédito. Se puede afirmar también, sin exagerar, que el éxito de nuestras sociedades depende de la respuesta y la manera en que se aborde el reto de la educación, el cual será indispensable para enfrentar a su vez el triple reto del que habla Dahrendorf: bus-

car al mismo tiempo la prosperidad económica, la democracia política y la integración cultural en forma abierta al mundo.

Las escuelas, sin embargo, como toda institución, pero al parecer de manera particularmente acentuada, son reacias al cambio. En cuanto a la educación básica, es pertinente recordar un texto de Johan Galtung, que se difundió en los medios educativos mexicanos en la década de 1970, con el título, algo intrigante, de "El currículo del tigre".

En una sugerente parábola, el investigador noruego imagina que hace miles de años, antes de la última glaciación, un pueblo primitivo habría organizado una institución educativa para enseñar a sus hijos lo necesario para defenderse en la vida. Adaptada a su contexto, la escuela del paleolítico enseñaba a los niños a construir cabañas de hojas y ramas, a transformar las piedras en navajas de cortante filo, agudas puntas de flecha o contundentes hachas; a localizar los mejores frutos, a distinguir las hierbas venenosas de las curativas, a atrapar pequeños roedores y grandes herbívoros, y como culminación del plan de estudios, del currículo, a escapar del tigre y en ocasiones, en complicado esfuerzo colectivo. a matarlo. Durante siglos la escuela había funcionado regularmente, contribuyendo al bienestar de la tribu, hasta que llegó la glaciación. La selva desapareció y una gruesa capa de hielo cubrió el paisaje. La vegetación quedó reducida a musgo y líquenes en unas cuantas rocas. La tribu tuvo que aprender a cortar bloques de hielo para construir iglús, a fabricar trineos y anzuelos, a cazar focas, a aprovechar la grasa y las barbas de las grandes ballenas que a veces llegaban a morir a la playa, a escapar del oso blanco y, en ocasiones, a matarlo. Pero la escuela, incapaz de cambiar su rutina centenaria, alegando fidelidad a sus añejas tradiciones y sus viejos libros, seguía enseñando iel currículo del tigre!

El texto de Galtung es más que una fábula original. Si reflexionamos un poco podremos ver que refleja sin exageración la resistencia al cambio de una institución como la escuela, y el consecuente riesgo de obsolescencia que la acecha.

Recién llegado de su rancho nativo a la pequeña ciudad cercana, hace justo cien años, mi padre se asombraba, con no poco temor, cuando vio por primera vez el ferrocarril y la ruidosa máquina de vapor que lo arrastraba. Contaba que las

mujeres del pueblo juraban que eran los diablos los que la hacían andar, lo que explicaba las llamas que salían de la caldera. Los primeros autos de motor comenzaban apenas a circular por las calles, a veces ocupados por algún general revolucionario. Hoy, decenas de miles de esos poderosos animales ruedan (algunos dicen: "reptan") por las avenidas de la ciudad y las calles de los poblados más remotos, con su comodidad y sus riesgos para el medio ambiente.

Hace algo más de medio siglo, los niños de mi generación, nos asomábamos con similar asombro a las ventanas de las pocas casas en que unos aparatos recién importados transmitían las borrosas imágenes y los confusos sonidos de una escena que tenía lugar en ese preciso instante nada menos que en la capital del país. Hoy, la televisión omnipresente enriquece y empobrece las vidas de todos los niños, que no se sorprenden ya por presenciar en vivo y en directo lo mismo un espectáculo de Lady Gaga que la final de la Champions o la más reciente matanza de Al Qaeda.

Los cambios que ha experimentado el mundo en las últimas décadas son comparables, en amplitud y profundidad, a los que traía consigo una glaciación. Y sin embargo la escuela los ignora.

A pesar de que se dice que la educación básica debe proporcionar a los alumnos lo necesario para la vida en la sociedad a la que pertenecen, un currículo que podríamos apodar "de la era de las carretas de bueyes" ignora la presencia abrumadora del automóvil, por lo que los jóvenes tienen que acudir a los amigos o a las academias comerciales para aprender a conducir, sin incluir en ese aprendizaje, obviamente, la importancia de respetar las normas de vialidad o alguna reflexión sobre el impacto de los diferentes medios de transporte sobre el medio ambiente.

Los chicos no necesitan, desde luego, que se les enseñe a cambiar de canal en la televisión ni a usar una computadora portátil, pero la escuela también debe preocuparse por enseñarlos a ver ciertos canales de televisión o a ser internautas inteligentes, lo que el currículo de Guttenberg tampoco incluye.

La parábola de "El currículo del tigre" refleja con realismo el riesgo de obsolescencia que acecha a las escuelas. Al preocuparnos por la calidad de éstas tenemos que pensar, cierta-

mente, en elevar el nivel académico de los maestros, introducir equipos modernos y apoyar a los alumnos en condiciones desfavorables, pero sobre todo tenemos que repensar lo que tiene que enseñarse para que las aulas preparen a nuestros niños para el mundo verdadero en que vivirán como adultos.

Las universidades son también conservadoras. Los intereses del profesorado las lleva a mantener sin cambios los planes de estudio y los programas, repitiendo los mismos contenidos y aplicando los mismos métodos, sin tomar en cuenta los cambios del entorno que hacen obsoletos a sus métodos y contenidos, traduciéndose en nuevas necesidades de formación para los alumnos.

Es ejemplar en este sentido la historia de las universidades de las colonias americanas del imperio español cuya suerte fluctuó tras la Independencia, a lo largo del siglo XIX, según gobernaran los liberales, quienes las cerraban, o los conservadores, quienes volvían a abrirlas.

No hay un error en el párrafo anterior. Contra lo que hoy podríamos pensar, eran los liberales los que cerraban universidades y los conservadores quienes las abrían de nuevo porque aquellas viejas instituciones formaban parte del antiguo régimen y contribuían a sostenerlo. La re-fundación de la moderna Universidad Nacional de México, en 1910, ejemplifica esta tendencia. Y en el discurso que pronunció en el acto de inauguración el ministro de instrucción pública del régimen del dictador Porfirio Díaz, Don Justo Sierra, se refirió a la Real y Pontificia Universidad como precursora, que no antecesora, de la naciente institución. En opinión del ministro, aquella institución tuvo que desaparecer porque se anquilosó al grado de que se volvió obsoleta, puesto que nada podía ya surgir de ella.

[...] el gremio y claustro de la Real y Pontificia Universidad de México no es para nosotros el antepasado, es el pasado [...] Era una escuela verbalizante [...] era la palabra —y siempre la palabra latina, por cierto—, la lanzadera prodigiosa que iba y venía sin cesar en aquella urdimbre infinita de conceptos dialécticos [...] Ya podían resultar, como resultaron [...] prodigios razonantes de memoria y silogística, entre profesores y alumnos de la Universidad; aquel organismo se convirtió en un caso de

vida vegetativa y después en un ejemplar del reino mineral: era la losa de una tumba [...]

Cuando [los reformadores] empujaron las puertas del viejo edificio casi no había nadie en él, casi no había nada. Grandes cosas vetustas, venerables unas, apolilladas otras; ellos echaron al cesto las reliquias de trapo, las borlas doctorales, los registros añejos en que constaba que la Real y Pontificia Universidad no había tenido ni una sola idea propia, ni realizado un solo acto trascendental en la historia del intelecto mexicano; no había hecho más que argüir y redargüir, en aparatosos ejercicios de gimnástica mental, en presencia de arzobispos y virreyes, durante trescientos años (Sierra, 1919: 342-348).

Ante un deterioro tal, la Real y Pontificia Universidad no podía ya evolucionar; en opinión de Justo Sierra tenía que surgir otra institución, basada en la fecunda potencia de la ciencia moderna, vigorizada por el contacto con los problemas de la sociedad en que surgía.

Cien años más tarde, aquella Universidad Nacional de México –ahora autónoma, la UNAM–, al igual que sus semejantes de otros países, ha visto surgir miles de casas de estudio (universidades) que en lugar de pocos centenares de alumnos, atienden ahora a millones.

Sin embargo, más allá del impresionante crecimiento del alumnado, muchas universidades iberoamericanas del siglo XXI no están a la altura de los desafíos que les presenta la evolución de las sociedades a las que se deben, marcada (la evolución) en nuestros días por la aceleración, sin precedentes, de los avances científicos y tecnológicos, a los que siguen cambios demográficos, económicos y políticos complementados por complejas y profundas transformaciones culturales.

Para enfrentar estos nuevos retos, las universidades tienen que modificar profundamente sus funciones tradicionales y no siempre lo hacen. En algunos casos miran únicamente hacia ejemplos del mundo desarrollado, y no necesariamente los mejores, aunque sí los más llamativos, sin atender las necesidades locales. En otros casos las disquisiciones de sus académicos se parecen a las de los maestros de la Real y Pontificia Universidad en lo que se refiere a su lejanía con respecto a la vida de las sociedades que los sostienen, aunque

los textos sagrados sobre los que versan sus especulaciones no sean los de los pensadores escolásticos, sino los de otros autores de moda.

La docencia no puede conformarse con alcanzar a sólo 20% de los jóvenes de cada generación, concentrado en unas cuantas carreras tradicionales con baja eficiencia terminal y poco o nulo posgrado. Se necesita elevar rápidamente la proporción de jóvenes que acceden a la educación superior y la concluyen, pero para ello es preciso diversificar la oferta educativa, incluyendo carreras superiores cortas, licenciaturas y posgrados en una gama mucho más variada que en la actualidad, y mejor relacionada con las necesidades del desarrollo económico e integral del país.

Pero el reto no se debe limitar a la docencia. Las universidades también deben participar en el desarrollo de la investigación. La dinámica del conocimiento, que hoy se duplica cada pocos años, hace necesario que los niveles más elevados de la enseñanza mantengan un estrecho contacto con los avances científicos y los procesos que los producen. En países como los nuestros, donde la investigación no es todavía una tarea habitual de las empresas, las universidades tienen una responsabilidad particular en el desarrollo de la pujante actividad de indagación básica, aplicada, científica, tecnológica y humanística que se requiere para que nuestras sociedades no se queden muy atrás en la vertiginosa carrera del desarrollo industrial y económico.

La universalización de la educación básica —que ya han alcanzado en general nuestros países—, secundaria —que avanza paulatinamente— y superior —aún pendiente—, deberá incrementar al mismo tiempo la presencia heterogénea de un alumnado con escasos recursos económicos, pero también con mayores beneficios escolares, al menos en sus formas tradicionales.

Cuando la mitad o menos de los niños en edad escolar llegaban a primaria, se trataba, casi en su totalidad, de hijos de familias urbanas que tenían condiciones favorables de salud y nutrición, entre otras. A medida que la cobertura aumentó, fueron ingresando a la escuela niños procedentes de sectores populares urbanos, luego los de zonas rurales con mejores condiciones, después los hijos de campesinos más pobres, y por último, los niños de las comunidades indígenas más marginadas.

Este mismo proceso tiene lugar en los siguientes niveles educativos, con implicaciones inevitables para que se pueda hacer realidad la aspiración de ofrecer formación de calidad a un alumnado que, además de más numeroso, está formado cada vez más por jóvenes heterogéneos porque sus condiciones y características son distintas y opuestas a las que distinguen a los menos numerosos estudiantes del siglo xx.

Respecto a la educación secundaria, el alumnado de las escuelas iberoamericanas del siglo XXI estará cada vez más formado por jóvenes en pleno período de desfase entre su madurez biológica y psicológica; además, siendo tan jóvenes, muchas veces deben combinar trabajo y estudio, y la perspectiva que tienen de su propio futuro está plagada de signos de interrogación y desencanto de la política y las instituciones, convirtiéndose en presas fáciles de manipulaciones ideológicas.

Si se quiere que los jóvenes terminen con éxito y a tiempo la secundaria, y continúen en los niveles superiores, debe mejorar el enfoque y la calidad de los niveles educativos previos, pero también hay que reorientar profundamente la educación en general, para que se vuelva una opción interesante para los jóvenes, una opción que sea más atractiva que el dinero fácil de la delincuencia, y pueda ser relevante para quienes están despertando a la vida, afirmando su identidad sexual, aprendiendo a respetar a los demás y preparándose para formar una familia y sostenerla; es decir, una opción que pueda ser relevante para aquellos que no saben cómo mejorar una democracia tan imperfecta, que se sienten confundidos ante las proclamas de los viejos credos porque son poco comprensivos, o de los nuevos, porque son poco auténticos; que se sienten tentados incesantemente por una creciente gama de productos de consumo y sin elementos para orientarse entre ofertas culturales de muy distinto valor.

Es fundamental que la escuela tenga en cuenta la peculiaridad y heterogeneidad de los jóvenes del siglo XXI, cuyas subculturas y conductas no pueden menos que resultar extrañas a sus perplejos maestros.

No todo es negativo en esos jóvenes, como ya se ha dicho, pero tampoco todo es positivo. La facilidad que tienen los jóvenes para manejar particularmente los poderosos medios de comunicación de la era digital, no debe sobrevalorarse ni subestimarse.

Así como no basta tener una tarjeta de crédito para ser rico, para contar con una ciudadanía activa no basta que las democracias del siglo XXI multipliquen las redes de fibra óptica ni que brinden acceso universal a canales de banda ancha para navegar en la red. Sin usuarios pensantes y cultos, la Internet sólo servirá para actividades con escaso o nulo valor humano, como en el caso de los horóscopos en línea o las páginas pornográficas.

Además de canales poderosos y versátiles, una comunicación de calidad supone también la presencia de emisores veraces y receptores críticos, lo que la mayor parte del tiempo posee el mundo de la Internet, como recuerda en algún lugar Javier Muguerza. Por ello, la competencia digital no puede reducirse a la habilidad para navegar en el espacio cibernético; son indispensables también viejos ingredientes que la escuela debe ayudar a desarrollar, como la capacidad de razonamiento lógico y el pensamiento crítico.



## ¿Qué es una buena escuela?

La creciente presencia de la evaluación en los sistemas educativos de todo el mundo, y en particular en los de Iberoamérica, adopta frecuentemente enfoques superficiales que la reducen a la aplicación de pruebas para medir el grado en que el alumno capta la información esencial de textos simples, recuerda ciertos datos o es capaz de resolver artificiosos problemas matemáticos aplicando procedimientos rutinarios.

Los resultados que obtienen los alumnos de cada escuela en ese tipo de pruebas se procesan y con ellos se elaboran listados que supuestamente informan a las autoridades educativas, a los padres de familia y al público en general sobre la calidad de cada plantel, lo que se reflejaría directamente y sin salvedades en el lugar que ocupen en el listado correspondiente, muchas veces sin tener en cuenta algunas características esenciales del alumnado y el entorno de la escuela.

Este tipo de evaluaciones deja de lado dos puntos de mucha importancia: por una parte, la mayor o menor dificultad del trabajo educativo según las condiciones de los alumnos y sus familias; por otra, el hecho de que buena parte de los aspectos que una buena escuela debería atender no se captan con las pruebas de rendimiento.

Los especialistas mencionan una cualidad básica que es indispensable para lograr una buena medición, y por ende una buena evaluación: la validez. En términos no técnicos, los especialistas dicen que se trata de la propiedad que consiste en medir realmente lo que se quiere medir. Los legos en la materia pueden preguntar con sorpresa: ¿acaso ocurre que uno mida lo que no quiere medir? La respuesta es afirmativa: no sólo es posible, sino frecuente, porque en el campo educativo muchas de las cualidades que son de más interés no se pueden captar directamente, lo que hace necesario utilizar indicadores indirectos, lo que sólo ofrece aproximaciones más o menos logradas a lo que realmente interesa. El caso de las pruebas de rendimiento es un ejemplo destacado; en ellas lo que interesa medir es la calidad del aprendizaje que alcanza un alumno o la calidad de la educación que ofrece una escuela, y no siempre es eso lo que se termina midiendo.

Para decidir cómo medir y cómo evaluar realmente una buena educación es indispensable precisar primero qué se entiende por eso; sólo después se podrá discutir cómo puede medirse.

Obviamente el buen aprendizaje no se reduce a la capacidad de entender textos simples, memorizar datos o resolver mecánicamente operaciones matemáticas, pero esas habilidades simples son fáciles de medir y evaluar concretamente mediante pruebas construidas con preguntas simples que deben ser respondidas escogiendo una entre varias respuestas.

La capacidad de analizar críticamente un texto complejo, la de pensar en términos científicos o la de plantear correctamente problemas no rutinarios y utilizar creativamente las herramientas adecuadas para resolverlos, en cambio, son aspectos mucho más difíciles de medir y evaluar, como también lo es aprenderlas.

La urgencia que experimentan las autoridades educativas por evaluarlo todo rápidamente, lleva fácilmente a utilizar los enfoques más accesibles –las pruebas– y asumir que están midiendo lo que quieren medir –la calidad educativa–, cuando en realidad sólo están midiendo algunos de los aspectos menores de una realidad más compleja.

Los listados de escuelas que hoy proliferan, supuestamente ordenadas según su calidad, son otro ejemplo prominente:

se quiere medir y evaluar la calidad de las escuelas, y para ello se usan instrumentos que miden otras cosas, por ejemplo el nivel socioeconómico del alumnado de las escuelas.

Los resultados son predecibles, pero los efectos pueden ser perversos: los primeros lugares de las listas son ocupados siempre por escuelas a las que asisten niños de familias acomodadas, mientras que las escuelas con alumnos de familias indígenas y de campesinos pobres siempre ocupan los últimos lugares.

Sin duda, los niños de las escuelas que aparecen en los primeros lugares de las listas responden acertadamente más preguntas que los alumnos de las que ocupan los últimos puestos. Sí, pero lo que se cuestiona de esas formas de evaluar es si realmente los resultados de los alumnos se deben al trabajo de la escuela o más bien a la influencia del entorno familiar. La cuestión es buscar una verdadera justicia al momento de evaluar. Sin duda hay escuelas con niños pobres en las que además hay maestros mal preparados o incluso negligentes, pero también los hay responsables y comprometidos. En las escuelas de alumnos acomodados puede haber también maestros buenos y malos; el problema es que las pruebas no los distinguen.

Otro aspecto cuestionable de esas formas de evaluación es la validez. Además de las competencias básicas de lectura, matemáticas o ciencias, que las pruebas más usuales permiten evaluar correctamente, la escuela debe ayudar a que los alumnos desarrollen otras capacidades más complejas y, por ello, difícilmente evaluables con pruebas. Precisar cuáles son esas otras dimensiones de la calidad educativa lleva a la necesidad de plantear expresamente, ¿qué es una buena escuela?

Buscando respuestas, a continuación abordaremos la opinión de dos educadores con perfil contrastante: un investigador mundialmente reconocido y un modesto maestro de una escuela rural. Uno y otro han inspirado de manera especial las siguientes reflexiones.

#### La respuesta de Bruner

Uno de los padres de la revolución cognitiva, la cual transformó la psicología en la segunda mitad del siglo xx, Jero-

me Bruner, se refirió a la pregunta que aquí nos ocupa, pero en un contexto internacional marcado por la competencia armamentista entre Estados Unidos y la Unión Soviética después de la Segunda Guerra Mundial, al que se denominó Guerra Fría, pasando por el resurgimiento de Alemania y Japón como grandes potencias, y luego por la caída del Muro de Berlín y el desmembramiento de la URSS.

En ese contexto, teniendo en cuenta los revolucionarios cambios por los que pasan las vidas de los hombres y las mujeres de finales del siglo xx y principios del xxI, Bruner se pregunta qué se debería esperar que hicieran las escuelas:

¿Deberían tratar simplemente de reproducir la cultura, de "asimilar" a los chicos en cuanto a las formas de ser americanitos o japonesitos [...] ¿O más bien deberían dedicarse las escuelas al ideal igualmente riesgoso y, tal vez, igualmente quijotesco, de preparar a los alumnos a enfrentar el cambiante mundo en el que vivirán ¿ (Bruner, 1996: ix).

El psicólogo norteamericano se pregunta luego cómo decidir cuál querríamos que fuese ese cambiante mundo y, en consecuencia, qué creemos que exigirá de las nuevas generaciones. Añade que la discusión sobre temas educativos ya no puede reducirse simplemente a temas convencionales como el currículo, los estándares o las pruebas, pues lo que pretendamos hacer en la escuela sólo cobrará sentido si se considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad se propone alcanzar por medio de su inversión educativa en los jóvenes.

Se refiere luego a una meta adoptada por los gobernadores de los 50 estados norteamericanos en una reunión celebrada en 1989, después de conocer los decepcionantes resultados del país en el Segundo Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. Entre otras cosas, el documento de los gobernadores establecía que para el año 2000 los alumnos norteamericanos serían los primeros del mundo en esas áreas. Al respecto Bruner comenta:

[...] Quisiera contrastar el espíritu de un movimiento profundo de reforma curricular con la actual ola de reformas de las escuelas que, a falta de una mejor expresión, llamaré "la reforma

de la evaluación", o que tal vez debería llamar "la reforma de los gobernadores". No me opongo, en principio, al desarrollo de mejores instrumentos de medición para saber qué tan bien funcionan nuestros estudiantes en ciencias, matemáticas, o lectura [...] Los gobernadores de nuestros estados, en solemne cónclave, proclamaron que, para fines del siglo, habremos dado vuelta a la situación, y estaremos a la cabeza del mundo en matemáticas y ciencias (1996: 116 y 117).

La reflexión continúa cuestionando la idea de reducir los cambios a una simple actualización de los estándares y los procedimientos de evaluación en matemáticas y ciencias, sin preguntarse por qué no se da la misma prioridad a enseñar a los alumnos a reflexionar acerca de las dimensiones políticas y económicas de los revolucionarios cambios mundiales por los que pasan nuestras sociedades.

Tras los cuestionamientos anteriores, la reflexión pasa a proponer una definición de las tareas actuales de la escuela, que me parece no sólo muy bella sino además rigurosamente exacta.

La respuesta de Bruner juega con la expresión de que la tarea tradicional de la escuela consistía en enseñar las tres "r", haciendo referencia a la lectura, la escritura y las matemáticas (reading, writing and arithmetic), que en inglés se pronuncian con ere al inicio; a partir de lo cual Bruner dice que ahora la escuela debería enseñar las tres "p", aludiendo al pasado, el presente y lo posible (past, present and possible), y para explicar su idea relata una anécdota en la que lo visitan en 1995 dos altos funcionarios de educación rusos, preguntando sobre la manera de enseñar la historia en las escuelas, después de la caída de la Unión Soviética:

¿Qué podemos hacer −preguntaron− para enseñar la historia de Rusia en el último siglo, incluyendo 75 años de régimen comunista. ¿Enseñarlos simplemente como un enorme error. ¿Rusia manejada por un grupo de oportunistas desde el Kremlin. ¿O puede reconstruirse el pasado, no sólo para que adquiera sentido con todo y sus tragedias, sino también para que cobre sentido la forma como podría esbozarse el futuro. ¿Cómo hacemos, pues, que las nuevas generaciones reflexionen sobre

su historia y la reconstruyan? ?Cómo podríamos evitar volver a engañarnos a nosotros mismos? (1996: 88).

Nuestro autor concluye sus reflexiones reiterando la necesidad de que los educadores consideren que mejorar la escuela no es sólo cuestión técnica, sino que implica una dimensión ética y política:

Necesitamos, desde luego, estándares y recursos para hacer que nuestras escuelas funcionen bien y resuelvan las innumerables tareas que deben enfrentar. Pero los recursos y los estándares solos no funcionarán. Necesitamos una idea más clara de qué enseñar, a quién y cómo hacerlo, de manera que haga de los enseñados seres humanos más efectivos, menos enajenados y mejores [...]

Para enfrentar las preguntas que he planteado sobre la escolarización de los niños deberíamos hacer algo mucho mejor que proclamar, en forma más bien etérea, que los Estados Unidos serán los primeros en ciencias, matemáticas y lengua a fines de la década [...] tal vez nuestras previsiones sobre nuestras futuras proezas deberían ir acompañadas por la garantía de que hacer más rico al país, trabajando duro en la escuela, no hará simplemente más ricos a los ricos y más pobres a los pobres, sino que se traducirá en un patrón más equitativo de distribución de la riqueza (1996: 117 y 118).

#### La respuesta de Milani

La segunda respuesta a la pregunta en cuestión (¿qué es una buena escuela?) se retoma de otro educador cuyo perfil es muy distinto: Lorenzo Milani, el párroco italiano creador de la Escuela de Barbiana, cuyos alumnos lo hicieron conocido en los medios educativos al ser la fuente que lo inspirara a escribir su *Carta a una maestra de escuela*. Esa pequeña obra describe la forma en que Milani, en la década de 1960, en esa aldea italiana (Barbiana), rescató a un puñado de alumnos expulsados por la escuela pública, consiguiendo resultados excepcionales con base en un esfuerzo constante, muy alejado de las modas pedagógicas prevalecientes.

Menos conocido es el episodio en el que Milani dio respuesta a la pregunta antes formulada. En 1965, dos años antes de la muerte del cura y de la publicación de la Carta a una maestra, don Lorenzo y sus alumnos publicaron una carta abierta dirigida a los capellanes castrenses, en la que apoyaban los puntos de vista de 31 objetores de conciencia, 31 muchachos detenidos en la cárcel de Gaeta por negarse a cumplir con el servicio militar, y condenados públicamente por ello en un congreso de capellanes del ejército italiano. Como consecuencia de dicha carta, Milani fue acusado de hacer la apología de un delito y sometido a juicio. No pudiendo presentarse personalmente a la audiencia por la leucemia de la que murió poco después de ser absuelto, escribió su defensa en otra carta abierta –esta vez dirigida "A los jueces" – en la cual, apoyándose en la constitución italiana, defendió el derecho a la objeción de conciencia como un avance de la ley, en dirección de un mundo más cercano a la paz y más alejado de la guerra. Pero más allá de su impecable alegato jurídico, defendía su postura como maestro en una bella descripción de la dimensión valoral de la tarea educativa que no me resisto a citar integramente:

Voy a explicar ahora el problema de fondo de toda escuela. Así llegaremos, creo, a la clave de este proceso, porque a mí, maestro, se me acusa de haber defendido un delito. En otras palabras, se me acusa de haber hecho una escuela mala. Será necesario, pues, que nos pongamos de acuerdo sobre qué es una escuela buena.

La escuela es distinta de un tribunal. Para ustedes, magistrados, sólo vale la ley vigente. La escuela, en cambio, se sitúa entre el pasado y el futuro y debe tener presentes a los dos. Educar es el difícil arte de conducir a los muchachos sobre un camino delgado como filo de navaja: por un lado, formarles en el sentido de la legalidad (y en esto se parece a la función del juez); por otro, formarles en la voluntad de mejorar las leyes, es decir, en sentido político y en esto se distingue de la función judicial. Lo trágico de su oficio es que ustedes saben que deben juzgar con leyes que todavía no son del todo justas; viven aún magistrados que han tenido que sentenciar a muerte a algunas personas. Y si hoy que la pena de muerte ha sido abolida

nos horrorizamos por esas condenas, debemos agradecerlo a los maestros que nos enseñaron a criticar las leyes que antes estaban vigentes.

He aquí por qué, en cierto sentido, la escuela está fuera del ordenamiento jurídico. El muchacho no es todavía penalmente imputable y no ejerce aún derechos soberanos. Está apenas preparándose para ejercerlos el día de mañana y es, en este sentido, inferior a nosotros, pues debe obedecernos y nosotros respondemos de él. Pero, en otro sentido, el muchacho es superior a nosotros porque mañana hará que se decreten leyes mejores que las que tenemos actualmente. Teniendo en cuenta esto, el maestro debe, en la medida en que le sea posible, ser profeta: debe escrutar los "signos de los tiempos", debe adivinar en los ojos de los jóvenes las cosas bellas que ellos verán claras mañana, y que nosotros hoy vemos sólo confusamente (Milani, 1976: 116 y 117).

Como sacerdote, el maestro de Barbiana sabía que en la Biblia los profetas desempeñan un doble papel: por una parte denuncian lo que está mal en el momento actual, en especial las injusticias y los abusos de los poderosos; por otra, anuncian que es posible algo mejor, que un mundo nuevo más justo y humano puede estar por llegar. Este segundo sentido del papel del profeta es el que Milani cree que se aplica también al maestro.

#### Indignaos, pero no tanto

Según se declara en el título, este apartado reflexiona sobre la escuela y el futuro, y pretende ser un alegato convincente a favor de la esperanza. Pues bien, el presente de nuestros países tal vez parezca desalentador, pues así lo reflejan las posturas y las conductas de muchas personas, particularmente los jóvenes. Los maestros debemos reconocer que la insatisfacción de nuestros alumnos ante el mundo que les estamos entregando es, muchas veces, más que justificada. Debemos entender que la complejidad de los problemas puede abrumar a los muchachos y llevarlos a dos extremos igualmente perniciosos: el rechazo violento, lleno de desesperación, amargura e impotencia; o bien, la aceptación cínica, "cómoda" y ventajista.

Por otra parte, la escuela no es la única responsable de la formación de los futuros ciudadanos, y sus esfuerzos pueden ser insuficientes frente a los medios de comunicación y otros actores, pero la parte que le corresponde no es menor en una sociedad donde las familias son cada vez menos autosuficientes, y la ausencia de escuela puede estar contribuyendo de manera significativa al deterioro que pone de manifiesto la violencia que castiga a países como México.

Apoyado en la experiencia de Brasil, Darcy Ribeiro nos ha mostrado el violento panorama que ha enlutado, y enluta, miles de hogares en muchos de nuestros países, no sólo en Brasil o México, sino también en Colombia, Centroamérica y probablemente en muchos lugares más, lo cual puede atribuirse, en parte, a la falta –desde hace más de 25 años– de buenas escuelas, donde los niños más pobres puedan recibir la atención que sus padres no les pueden brindar.

Sin embargo, aunque sin alimentar expectativas ingenuas, hay que apostar a la escuela pública como han hecho otros países, entendiendo que no es tarea exclusiva de los gobiernos, sino de toda la sociedad. Para que la escuela pueda subsanar las carencias de los hogares más pobres hay que luchar por "una escuela de primera para los niños de segunda".

Hay que reconocer también que educar implica más que enseñar a leer, escribir y contar; y evaluar la calidad de las escuelas equivale a mucho más que medir superficialmente esas competencias. Una buena escuela, según hemos aprendido de la mano de Bruner y Milani, debe ofrecer elementos a los alumnos para que entiendan el pasado y el presente de la sociedad en que viven, para que construyan un mejor futuro, más claro que el nuestro.

En los niveles básicos, la buena educación tiene que incluir una visión valoral. Reconocer la pluralidad de visiones del mundo y respetar las que no coincidan con la propia no implica descartar toda formación moral en la escuela, pero tampoco tiene por qué identificarse con cierta postura religiosa o política.

La resistencia que a veces se opone a la educación valoral se debe a una confusión típica: creer que una educación de ese tipo supone una posición dogmática en cuanto a los valores que se deben promover. No se descubre el justo medio entre una postura dogmática y una absolutamente relativista, y por evitar la primera, se cae en la segunda, sin tener en cuenta que "el dogmatismo y el escepticismo son dos formas de intolerancia", según Villoro, citado por Muguerza.

Ciertamente, una educación apoyada en un sistema de valores acepta que hay diferencias objetivas respecto al contenido ético de las acciones humanas en cuanto al bien y el mal, pero puede entender que en algunos casos la diferen-

cia es tan marcada que permite llegar a consensos amplios, mientras que en otros casos, las diferencias son sutiles y no permiten, al menos definitiva o temporalmente, la formación de consensos, lo que explica la existencia de distintas opiniones respetables en diversos sentidos.

Refiriéndose a cierta idea de libertad, la cual considera como "avance" la postura de que todo está permitido y no hay absolutamente nada prohibido, Levinas comenta lo siguiente:

[...] nuestra inquietud ante este "progreso", créanlo bien ustedes, no proviene de una preocupación policíaca por no poder ya encontrar culpables [...] Creemos que incluso el que no haya pecado no tiene derecho de lanzar la primera piedra al que haya sido sorprendido en falta, porque ya pasó la época de las lapidaciones [...] Pero todo esto no es una razón para que los niños de hoy, que deben llegar a ser hombres abiertos a las desgracias de otros hombres, sean educados en la confusión moral, sin distinguir el bien y el mal; quiero decir sin reconocer la miseria en las ilusiones de felicidad y en la felicidad miserable de los satisfechos y repletos (Levinas, 1976: 396 y 397).

Hablando de la conjunción de convicciones personales sólidas pero con apertura a las opiniones ajenas, don Julián Marías utilizó en conferencia una sugerente comparación: para que una puerta pueda abrirse y cerrarse, para que sea puerta, tiene que estar sólidamente implantada en su quicio; una plancha clavada o sujeta contra un muro, clausurando una abertura en el mismo, no es una puerta, sino, en todo caso, una barricada; y una plancha adosada a una abertura en el muro, sin un mecanismo adecuado que permita abrirla o cerrarla, tampoco es una puerta, o en todo caso, es una puerta desquiciada.

En forma análoga, los seres humanos, para poder abrirnos a las más diversas ideas ajenas, necesitamos dos cosas: tener ideas propias y el mecanismo mental necesario para poder confrontarlas ordenada y racionalmente con las de otras personas. Si sólo se tienen ideas propias, sin tal mecanismo, caeremos en el dogmatismo; si carecemos de ideas propias, aceptando sólo las ideas "abiertas" y censurando todas las cerradas, estaremos siendo intolerantes; y si aceptamos y rechazamos todas las

ideas al mismo tiempo, pecaremos de relativistas extremos, o seremos, en todo caso, literalmente desquiciados.

La formación moral que se obtenga de la familia y la educación básica, deberá proporcionar a cada educando las bases sobre la cuales construirá su propio criterio, con apertura al diálogo y esa especie de quicio espiritual que permite a los hombres sabios ser firmes, pero a la vez flexibles.

La educación secundaria y superior deberán ser el espacio donde se adquiera vivencialmente el pensamiento crítico y la autocrítica, donde se lleve a cabo la confrontación enriquecedora y respetuosa de nuestros puntos de vista frente a las posturas de los demás; deberán ser el lugar donde se forjen, sobre criterios sólidos y lubricados, las llaves del aprendizaje que abrirán las puertas mentales de nuestros jóvenes.

Bajo la perspectiva de Milani, el futuro deseable para la escuela, como el deseable para la sociedad, es cuestión de profetismo y esperanza; en términos laicos el futuro pertenece al campo de las utopías. Éstas, las utopías, han sido motivo de muchas obras cuyas páginas describen sociedades perfectas, y aunque sus autores no necesariamente las consideran realizables, a ellos los

[...] ha movido a menudo el deseo de criticar la sociedad de su época y el proponer reformas, que son cumplidas en la sociedad utópica. Desde este punto de vista las utopías son revolucionarias [...] Los defensores del pensamiento y la actitud utópicas indican que la utopía es una expresión de la esperanza (Ferrater-Mora, 1984: 3363 y 3364).

Ernst Bloch es uno de los pensadores que más reflexionó sobre la utopía y la esperanza, de ahí la pertinencia del comentario de Javier Muguerza, donde se reflejan las ideas de Bloch:

[...] la "función utópica" de la esperanza es la anticipación de ese mundo mejor que adelantamos y que se abre paso por los oscuros vericuetos de lo aún-no consciente o "preconsciente" [...] Ése es el caso de los "sueños diurnos", esto es, de la imaginación que ejercitamos cuando decimos que soñamos despiertos. Pero hay otros fenómenos —como la juventud, la vivencia de una época revolucionaria o la actividad creadora en general— que es-

tán también cargados de semejante preconsciencia de lo que deseamos ver venir (1990: 389).

Muguerza advierte que han sido jóvenes y artistas los principales cultivadores de este tipo de pensamiento, con lo valioso que tiene y con el riesgo inherente de radicalización que ha llevado demasiadas veces a la transformación de hermosas utopías igualitarias a opresivos regímenes totalitarios.

Entonces... cómo encontrar el equilibrio entre idealismo utópico e imprudente, propenso a convertirse en autoritarismo, y la desesperación pasiva o destructiva?

Las posturas extremas siempre son igualmente perjudiciales, y los jóvenes –tanto los de hoy como los de generaciones pasadas– son susceptibles a unas y otras.

Es difícil saber si ha hecho más daño a nuestros pueblos la insensibilidad de los tecnócratas neoliberales o el fanatismo de los iluminados de derecha o izquierda, pero lo que es claro es que ambos se incubaron en las escuelas y en las universidades, de ahí la gran responsabilidad que éstas tienen, ya que las casas de estudio son el lugar donde se puede cultivar el pensamiento utópico, en sentido positivo o negativo.

¿Cómo lograr el equilibrio entre idealismo y realismo; ¿Cómo lograr esa combinación de utopía y responsabilidad que necesitan tan urgentemente nuestras sociedades; ¿Es posible acaso tal combinación; ¿Cómo podrán nuestras casas de estudio llegar a ser el lugar en que se cultive la utopía responsable;

En lugares con una estructura demográfica como la de los países latinoamericanos, la trillada frase de que el futuro pertenece a la juventud, contiene una gran dosis de verdad, y nuestra sociedad, entre otros de sus rasgos negativos, tiene el de no constituir un ámbito favorable para que haya una juventud inquieta y positiva; en su lugar se fomenta la apatía y la enajenación del adicto a las drogas o los videojuegos, o el elitismo que acentúa la desigualdad, propiciando la violencia estéril y destructiva en el marginado.

Los maestros debemos procurar que nuestro trabajo ayude a muchos jóvenes a dar sentido y encauzar su rebeldía, sin abandonarlos a su suerte, sin ignorar la abrumadora realidad a la que se enfrentan, pero también ayudándolos a

construir con las herramientas de la educación el futuro de nuestras sociedades, para no perder la esperanza.

Creo que hay que decir a los jóvenes: *indignaos, pero no tanto*. Que el rechazo a los errores del pasado no los lleve a desconocer sus aciertos y, sobre todo, el difícil camino que hubo que recorrer para alcanzarlos; no desechen el grano con la paja; sepan perdonarnos a los mayores por no haber conseguido hacer realidad el sueño de un mundo mejor para ustedes, sabiendo lo difícil que será lograrlo del todo. En palabras de Savater: los maestros debemos transmitir a nuestros alumnos "lo que creemos mejor de lo que fuimos, pero que sabemos que les será insuficiente [...] como fue insuficiente también para nosotros" (1997: 193). Debemos decirles: "transfórmenlo todo, mejórenlo todo, empezando por ustedes mismos, pero guarden conciencia de qué es y cómo es, de qué fue y cómo fue lo que quieren transformar" (1997: 193).

Una buena escuela, además de hacer que sus alumnos dominen la lectoescritura y la matemática, las ciencias naturales y la computación, será una que cumpla con su parte en el rol de cultivar el pensamiento utópico, en el mismo sentido que emplea Javier Muguerza cuando dice que:

[...] hay un sentido en el que la utopía, desde un punto de vista ético y no desde la perspectiva bastante menos defendible de una filosofía de la historia que se asigna como misión la prospección del futuro, tendría sin duda algo que ver con este último: aquel en el que Kant, tras formularse la pregunta "¿Cómo es posible una historia a priori¿", se respondía a sí mismo "Cuando el adivino hace y dispone lo que anuncia", esto es, [cuando] se convierte en actor (1990: 693 y 694).

Como un ejemplo de que un actor educativo puede jugar papeles protagónicos en la historia en general, termino recordando el trascendental juicio que hizo que el sistema educativo de los Estados Unidos rechazara el principio de segregación racial que lo regía desde la independencia. Me refiero al caso de la familia de la niña afroamericana Linda Brown, que en 1952 demandó al Consejo de Educación del Condado de Topeka por prohibir que su hija asistiera a una escuela reservada a los niños blancos. La Suprema Corte de

Justicia le dio la razón con la sentencia que inició la desegregación racial del sistema educativo americano, al definir como anticonstitucional obligar a los niños negros a asistir a escuelas distintas de las que atendían a los blancos, aun en el discutible caso de que la calidad de la enseñanza recibida en unas y otras fuera similar.

La Corte rechazó el principio de que era correcto educar a los niños en escuelas "separadas pero iguales" (separate but equal), según la expresión generalmente aceptada. Pero lo que ahora quiero destacar es el argumento que esgrimió el abogado que defendía la postura segregacionista del Condado y la consideración contraria de la Corte. El abogado del Condado argumentaba que la demanda del padre de Linda Brown era un inútil intento por cambiar 300 años de actitudes tan arraigadas culturalmente que era imposible modificarlas, a lo que el juez Félix Frankfurter respondió:

En este mundo las actitudes no se cambian en abstracto, por ejemplo leyendo algo [...] Las actitudes son en parte el resultado del trabajo y de la acción [...] No hay que doblar las manos y esperar que las actitudes cambien solas (Friedman, 1969: 412 y 413, citado en Reeves, 2007: 248).

Ante la tendencia de quienes sienten temor ante los riesgos del pensamiento utópico y perciben con mayor fuerza los defectos de los jóvenes que sus virtudes, es preferible la tradición que subraya el carácter esperanzador de la rebeldía de las nuevas generaciones.

En una canción titulada precisamente "Esperanza", el compositor y cantante Georges Moustaki, refiriéndose a los jóvenes contestatarios de los años 60 que se oponían a la guerra de Vietnam, reuniéndose en los enormes festivales de rock para "hacer el amor y no la guerra", dice con resonancias proféticas:

Nosotros trazamos fronteras y hacemos la guerra para defender una bandera o para salvar el pellejo. Pero entre el estruendo, las bombas y las lágrimas nuestros hijos tocaban música juntos en Woodstock y otras partes.

Nosotros exaltamos las virtudes y el trabajo que nos mata; sacralizamos la familia, censuramos el placer y ahogamos la

vida en la burocracia. Pero nuestros hijos hacen el amor y no la guerra.

Cuando se vayan de casa para seguir su camino, en los barrios dormitorio de las parejas jóvenes en nuestras ciudades de pesadilla, ellos harán a su vez, con mucho amor, niños que tocarán música juntos, y que harán el amor, y que tendrán a su vez otros niños, en ese país que no está en ningún lugar y se llama... Esperanza.

Ojalá nunca retrocedamos en el esfuerzo interminable de buscar ese misterioso país que Moro llamó utopía y Moustaki renombró esperanza.

#### Introducción

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do. Vol. I. Student Performance in Reading, Mathematics and Science. París: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Autor.

#### Capítulo 1

- Baudelot, C. y Establet, R. (1989). Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles. París: Seuil.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). ¿Avanza o retrocede la calidad educativa ¿ Informe 2008. México: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Autor.

Ridley, M. (2011). *El optimista racional*. Madrid: Taurus. UNESCO. (1990). *Basic Education and Literacy. World Statistical Indicators*. París: UNESCO y Office of Statistics.

#### Capítulo 2

- Aristóteles. (1978). *Politics*. En R. M. Hutchins y M. J. Adler (Eds.), *Great Books of the Western World* (Vol. 9). Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.
- Aristóteles. (1972). Ética nicomaquea. México: UNAM.
- Benveniste, E. (1969). Le vocabulaire des institutions indo-européennes. 1 Économie, parenté, societé. París: Minuit.
- Boltanski, L. (2000). El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dockes, P. (1995). *La liberación medieval*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (2010). *Héroes, maravillas y leyendas de la edad media*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Cabodevilla, J. (1977). La cucaña de la libertad. Madrid: Sígueme.
- Ricoeur, P. (1990). Soi meme comme un autre. París: Seuil.
- Tucídides. (1978). The history of the Peloponnesian war. En R. M. Hutchins y M. J. Adler (Eds.), *Great Books of the Western World*, 6. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

#### Capítulo 3

- Aries, P. (1973). L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. París: Seuil.
- Collins, R. (1990). *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: UAM. Escalante-Gonzalbo, P. (2010). La etapa indígena. En D. Tanck de Estrada (Coord.), *La educación en México* (pp. 13-3). México: El Colegio de México.
- Gaulupeau, Y. (1992). La France a l'École. París: Gallimard.
- Goodlad, J. y Anderson, R. (1987). *The Nongraded Elementary School*. Nueva York: Columbia University, Teachers College.

Husén, T. (1986). Why did Sweden go comprehensive? Oxford Review of Education, 12(2), 153-163.

#### Capítulo 4

- Autor, D., Levy F. y Murnane, R. (2003). The skill content of recent technological change: an empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics, 118*(4).
- Commission Interinstitutions. (1990). Conférence mondiale sur l'éducation por tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Nueva York: UNICEF.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO.
- Foro Mundial de Educación. (2000). Education for all. Recuperado el (fecha con día, mes y año) en htpp://cybers-choolbus.un.org/briefing/education/education.pdf.
- Fernández-Enguita, M. et al. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Instituto de Evaluación. (2010). *Informe 2009: objetivos edu*cativos y puntos de referencia 2010. Madrid: Ministerio de Educación.
- INES. (2009). Education at a Glance 2009. oecd Indicators. París: OECD.
- Levy, F. y Murnane, R. (2004). The New Division of Labor. How Computers are Creating the Next Job Market. Princeton: Princeton University Press.
- Nisbett, R. (2009). *Intelligence and How to Get It. Why Schools and Cultures Count*. Nueva York: W. W. Norton and Co.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado el 21 de abril de 20011 en www.un.org.
- Roca, E. (25 de marzo de 2011). ¿Educación, dólares/euros y ciudadanía. El País.

#### Capítulo 5

Gonzalbo-Aizpuru, P. (2001). *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Gonzalbo-Aizpuru, P. (1990). Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana. México: El Colegio de México.
- Manzi, J., González, Ř. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Olson, M. (1975). Measurement and efficiency in education. En *Educational Indicators: Monitoring the State of Education. Proceedings of the ets 1975 Invitational Conference* (pp. 41-53). Princeton: Educational Testing Service.
- Porter, A. Youngs, C. y Odden, P. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 259-297). Washington:

Charle, C. y Verger, J. (1994). Histoire des universités. París: PUF. Cohen, A. (1998). The Shaping of American Higher Education.

Emergence and Growth of the Contemporary System. San Francisco: Jossey Bass.

### Capítulo 7

- Adler, M. (1986). Manifiesto educativo. Propuesta del Grupo Paideia. Madrid: Narcea.
- Latapí-Sarre, P. y Quintanilla, S. (2009). Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios de Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Cultura Económica.

#### Capítulo 8

Marx, K. (1969). Glosas marginales al programa del Partido Obrero Alemán. En K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas* (pp. 336-353). Moscú: Editorial Progreso.

- Andere, E. (28 de agosto de 2008). La educación prescolar y la pobreza. *El Economista*.
- Beswick, J. y Willms, J. D. (2008). The critical transition from "learning-to-read" to "reading-to-learn". Successful Transitions: Findings from the National Longitudinal Survey of Children and Youth. Gatineau, Quebec: Human Resources and Social Development Canada Publications Center.
- Entwistle, D., Alexander K. y Olson, L. S. (1997). *Children, Schools and Inequality*. Boulder: Westview Press.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1999). The Social Word of Children Learning to Talk. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Nisbett, R. (2009). Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count. Nueva York: W. W. Horton & Company.
- Ribeiro, D. (1986a). O livro dos cieps. Río de Janeiro: Bloch Editores.
- Ribeiro, D. (1986b). Revolución en la educación. El sistema escolar brasileño. *Nueva Sociedad, (noviembre-diciembre)* 86, 22-32.
- Tough, P. (2009). Whatever it Takes. Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America. Boston, Nueva York: Mariner Books, Houghton Mifflin Harcourt.

#### Capítulo 10

- Chaunu, P. (1982). *Historia y población. Un futuro sin porvenir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008) ?Avanza o retrocede la calidad educativa. Informe 2008. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2005. México: Autor.

- Organización de las Naciones Unidas. (1967). Perspectivas de la población mundial evaluadas en 1963. Estudios demográficos. Nueva York: Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales.
- Vallín, J. (1995). La población mundial. Madrid: Alianza.

- Baker, R. y Begg, A. (2003). Change in the school curriculum: looking to the future. En J. Keeves y R. Watanabe (Eds.), *International Handbook of Educational Research in the Asian-Pacific Region* (pp. 541-554). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Carnoy, M., Gove, A. K. y Marshall, J. H. (2007). Cuba's Academic Advantage. Why Students in Cuba Do Better in School. Stanford: Stanford University Press.
- Keeves, J. y Watanabe, R. (2003). *International Handbook of Educational Research in the Asian-Pacific Region*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Kim, H. (1975). Evaluation of the mastery learning project in Korea. *Studies in Educational Evaluation*, 1(1), 13-22.
- Lee, J. (2000). Historic Factors Influencing Korean Higher Education. Seúl, Somerset: Jimoondang Publishing Co.
- Ministry of Education and Human Resources Development. (2006). *Education in Korea, 2005-2006*. Seúl: Autor.
- Schleicher, A. (2006). The Economics of Knowledge: Why Education is Key for Europe's Success. The Lisbon Council Policy Brief.
- Wagner, A. y Hu, K. F. (2003). Policy-making, planning and change in tertiary education. En J. Keeves y R. Watanabe (Eds.), *International Handbook of Educational Research in the Asian-Pacific Region* (pp. 1031-1046). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

#### Capítulo 12

Hamilton, L. S., Stecher, B. M. y Klein S. P. (2002). *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Santa Mónica, California: Rand Corporation.

- Popham, W. J. (2001). *Interviews: James Popham*. Recuperado el (día, mes y año) en www.pbs.org/wgbh/pages/front-line/shows/schools/interviews/popham.html.
- Reimers, F. (2008). Educar para la paz y la ciudadanía en América Latina. Ensayo por aparecer.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Westport: Praeger.
- Stiggins, R. (2008). Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balanced Assessment Systems. Portland: ETS Assessment Training Institute.

- Consejo de Especialistas para la Educación (2006). Los retos de *México en el futuro de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cordera, R. y Tello, C. (1984). *La desigualdad en México*. México: Siglo xxI.
- Halsey, A. H. (1977). Educational priority: EPA problems and policies. En J. Karabel y A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (p. 45). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, M. O. et al. (2001). Science Benchmarking Report: timss 1999-Eight Grade. Massachusetts: Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Unidad de Curriculum y Evaluación. (2004). Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio pisa 2000. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

### Capítulo 14

- Russell, V. J. (2010). Perspectives on schooling in the middle years. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Vol. 2* (pp. 233-241). Oxford: Elsevier.
- Sierra, J. (1919). Discursos pronunciados por el Licenciado D. Justo Sierra. México: Herrero Hermanos Sucesores.

Westin-Lindgren, G. (1979). *Physical and Mental Development in Swedish Urban Schoolchildren*. Estocolmo: Department Educational Research, Stockholm Institute of Education.

#### Capítulo 15

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Milani, L. (1976). Ćarta a los jueces. Sinite (enero-marzo)49, 111-134.

#### Conclusión

- Ferrater-Mora, J. (1984). Diccionario de filosofía. Vol. 4. Madrid: Alianza.
- Levinas, E. (1976). Difficile liberté. París: Albin Michel.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Reeves, D. (2007). Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning. Bloomington: Solution Tree Press.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.



Primera edición 2012 Segunda edición 2015 (versión electrónica)

El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.