

CALIDAD E IMPACTO DE LA EDUCACION

"La educación no consiste en llenar un cántaro sino en encender un fuego"

William Butler Yeats

Siendo E2020 un movimiento que procura formular propuestas - y empujarlas con fuerza ciudadana - para mejorar la equidad y la calidad de la educación en Chile, o más bien, el acceso a oportunidades de igual calidad, no están demás algunas líneas para tratar de precisar el controversial concepto de “calidad de la educación”.

La probabilidad de que este capítulo suscite consenso es cercana a 0. Como dijimos, el mundo de los educadores es apasionado e ideologizado. No me han faltado ni me faltarán algunas cartas expresando molestia por que no adopté la postura de Paulo Freire, o del constructivismo, el método Montessori, la queja por el materialismo tecnocrático de los indicadores de desempeño educativo, los análisis sociológicos de Pierre Bourdieu, o la necesidad de educar para construir la sociedad socialista o cristiana.

La perversión de la monodisciplina

El hecho de que yo sea ingeniero y no educador constituye para muchos profesores una afrenta, del mismo modo que los ingenieros, economistas o médicos se ofenden cuando otras profesiones osan incursionar en sus territorios. Esta constituye una de las muchas distorsiones de nuestro sistema educativo.

Se obliga a chicos de 18 años, que muchas veces entienden mal lo que leen, a optar por una carrera profesional. Desgraciadamente hay muchos pedagogos que le inculcan a los futuros profesores que lo único que importa es la pedagogía, siendo las matemáticas o la historia una consideración mas bien de segundo orden. Por su parte, muchos profesores de economía hacen creer a sus alumnos que las reglas del mercado explican completamente el mundo, o bien se forman médicos hiper-especializados que desprecian la componente interpersonal y una visión más holística de su ejercicio profesional. Tenemos sociólogos y asistentes sociales que nunca han conocido la existencia de la palabra “gestión”, y verdaderas manadas de ingenieros que egresan de sus universidades sin la costumbre de leer siquiera la prensa, más allá de la sección de deportes o espectáculos.

Las consecuencias son, en verdad, graves. Miradas unidimensionales del mundo, despreciativas de la interdisciplina, que después conducen a problemas tanto en la formulación e implementación de políticas públicas, como en los ejercicios profesionales. Pero este no es un texto que pretenda desmenuzar los problemas de la educación superior, más que nada por la convicción profunda de que ésta tendrá pocas soluciones mientras sigan ingresando a ella hordas de jóvenes sin los valores, actitudes ni conocimientos mínimos indispensables.

Los sutiles efectos de la educación

Una de las revisiones más completas recientemente efectuadas sobre los impactos de la educación sobre la sociedad, y de la sociedad sobre la educación, se llama precisamente “Los efectos de la educación”, de Christian Baudelot y Francois Leclercq¹. Por alguna razón que se me escapa, pero que intuyo por tradiciones culturales, la mejor literatura, sociología y cine del mundo relacionada con este tema suele ser francesa.

La lectura de este texto lo deja algo agobiado a uno, por la complejidad del asunto. Sus autores señalan que la educación está profusamente entrelazada, y es a la vez causa y consecuencia, de los fenómenos culturales, las ideologías dominantes, la delincuencia, los ingresos individuales, la movilidad social, las jerarquías sociales, la formación y funcionamiento de los hogares, las relaciones de pareja, los comportamientos electorales y las actitudes sociopolíticas.

Soy aficionado a las contratas de los libros. Suelen estar confeccionadas por expertos muy bien informados y con buena capacidad de síntesis. Veamos entonces un párrafo de esta contrata:

“En tiempos como estos, en que reinan los “indicadores de impacto”, en los que los efectos de la educación pretenden reducirse a los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad y en los que, en nombre de un malentendido rigor científico, sólo se reconocen efectos si estos son “medibles y comparables”, un estudio como el que aquí se presenta nos muestra que la rigurosidad no es compatible con la simplificación, que la complejidad de los efectos de la educación exige considerar, al mismo tiempo, las distintas escalas de análisis (subjetiva, institucional, política) y las diversas temporalidades en las que los efectos se registran. Finalmente, este libro nos advierte, una vez más, que el modo en que abordemos los efectos de la educación tiene efectos políticos”.

Dicho de algún modo, si mañana un “roto” de clase baja logra, con sudor y esfuerzo, obtener títulos honoríficos en una buena universidad, seguirá haciéndosele cuesta arriba el ascenso social y laboral. Dicho de otro, si mañana un grupo de empresas cuyos propietarios fueran fundamentalistas musulmanes, o seguidores de un predicador mormón norteamericano, adquiriera el 90% de las escuelas privadas de Chile, donde estudia la elite, sería absurdo pretender asépticamente que eso no va a tener en el largo plazo impactos políticos, culturales, religiosos e ideológicos sobre la sociedad chilena, por mucho que cambiaran los indicadores de capacidad lectora, los conocimientos de física o matemáticas, o los resultados del test internacional de PISA. La formación misma del concepto de Estado-Nación de cada país está íntimamente asociada al sistema escolar.

Para ilustrar el concepto anterior, a continuación transcribiré un muy largo y admirable párrafo, de más de un siglo de antigüedad, extractando discursos e informes relacionados con la fundación de la Sociedad de Instrucción Primaria, ente privado sin fin de lucro que

existe hasta hoy, y que es posiblemente uno de los sostenedores más eficientes y con mejores resultados de la educación particular subvencionada con *vouchers* públicos en Chile. Lo comentaremos al final del mismo. Helo aquí.

Sociedad de Instrucción Primaria. Santiago, 1857.

“El espíritu de asociación que tantos prodigios ha obrado en la industria, en las artes, en el fomento material de la riqueza de las naciones, se pone ahora al servicio de intereses más valiosos aún, al servicio de las clases desvalidas de nuestra sociedad en su condición más desgraciada, para regenerarlas por el influjo de la educación y devolverlos a la patria, a la familia, dignas de los altos destinos a que la religión, la república y la civilización las llama.

La Sociedad de Instrucción Primaria debe su nacimiento a estos principios. La religión nos ordena enseñar al que no sabe; y está escrito en el libro santo, como estrellas en la eternidad. La República nos pide ciudadanos para defenderla en el peligro, para fortalecerla con el amor de los hijos suyos y para elaborar su bienestar. Y ¿podrán defenderla los que no la conocen, los que no saben amarla, los que no han recibido de ella sino la pobre herencia de la ignorancia? ¿Y sabrán elaborar su bienestar esos seres mutilados, esas masas inertes medio racionales, medio idiotas que pueblan nuestros campos y pululan en nuestras ciudades?..

... Hasta el presente la educación del pueblo ha estado abandonada a los esfuerzos y recursos del estado y de las municipalidades; toca ahora a los ciudadanos coadyuvar con su contingente a la obra de acelerar y completar los trabajos anteriores. Las rentas fiscales son limitadas, diminutas las de los cabildos al paso que las necesidades de la educación y de la industria se desarrollan cada vez más.

La ignorancia se encuentra en todas partes, arriba, abajo, a nuestro lado, adonde quiera que dirijamos la vista. No creáis que con mis palabras ofenda al país abultando a designio su miseria moral, ni que introduzca con ellas el desaliento en los espíritus ponderando las dificultades de la empresa. Lejos de eso, poner de manifiesto una causa de atraso o de inmoralidad, es el primer paso dado para proceder al remedio.

Confesemos nosotros que la ignorancia es la causa primera que Chile y la América española no sean lo que deberían ser, ricos, felices, influyentes, y respetados en la tierra; confesémoslo con entera franqueza, puesto que la ocultación de la verdad no haría más que empeorar el estado de las cosas; confesémoslo sin una vergüenza inoportuna puesto que tratamos de combatir de frente y sin cuartel a ese enemigo de nuestra prosperidad y de nuestra grandeza futura.

Diez escuelas mantenemos abiertas en Santiago; cinco para niñas y 5 para hombres; tres de estas últimas son nocturnas y están atendidas en su mayor

parte por artesanos. En todas se enseña lectura, escritura, aritmética práctica, geografía elemental, moral y religión. A las niñas se enseña además costura y bordado y en las de hombres el dibujo lineal y la higiene privada y pública. Ningún alumno paga pensión.

La Sociedad les provee de libros, papel, tinta y plumas, telas e hilo para coser, y hasta de los instrumentos necesarios para el dibujo lineal. Dirigidas por buenos profesores en sus ramos principales, varios respetables miembros de nuestro clero les dan una vez por semana lecciones de religión, celosos profesores médicos de higiene.... Una comisión de tres miembros de la Sociedad, nombrados para cada escuela, la visita e inspecciona con la frecuencia que requiere, y da cuenta cada domingo a la Junta Directiva del estado en que se halla.

De toda materia puede hablarse en nuestras sesiones, menos de política... aunque nuestra Sociedad se compone de hombres de todos los colores políticos que figuran en el Estado, jamás se ha infringido esta regla, adoptada y sancionada espontáneamente por el buen sentido de sus miembros.

La Sociedad de Instrucción de Santiago fue inaugurada el 17 de julio de 1856 habiendo asistido a este acto solemne cerca de doscientos de los suscriptores.”

De este documento histórico se desprenden varias cuestiones cristalinas: las motivaciones por la educación de aquella época con su fuerte carga ideológica, de clase y económica; la prefiguración de la dualidad de un sistema de educación público y privado; el origen de la educación municipalizada; la continuidad histórica de muchas políticas educativas y fiscales; la rigurosidad de la gestión de dicha Sociedad que perdura hasta hoy; el reconocimiento al origen común del atraso latinoamericano; y tristemente, la constatación de lo comparativamente poco que hemos avanzado en resolver la inequidad educativa a lo largo de 150 años, luego de la encomiable determinación de los fundadores de esta sociedad. La diferencia es que hoy no tenemos analfabetos puros, sino analfabetos funcionales. Leen pero no entienden lo que leen.

Es fácil entender porqué la educación enciende más pasiones ideológicas que las obras públicas o la salud. A un padre le da exactamente igual que a su hijo lo atiendan bien en un hospital público o privado, religioso o laico... con tal de que lo atiendan bien. También le da igual si transita por una carretera pública o concesionada. No le da igual con quién va a convivir su hijo todos los días en el aula ni quién lo va a educar. Tampoco le da igual este concepto a las diferentes agrupaciones políticas, ideológicas y religiosas.

Una persona es un sistema complejo, una persona inserta es su escuela, familia y barrio es un sistema muy complejo, y esa persona y su escuela, inmersas en una sociedad y en el mundo, constituyen un sistema hipercomplejo, no susceptible a simplificaciones absurdas, del tipo “el mantenimiento de los equilibrios macroeconómicos asegura el crecimiento”, o “los años de escolaridad aseguran el aumento de ingresos”, o “la mejora del Estado se basa en disminuir el número de Ministerios”, o “la reforma de la educación consiste en aumentar

los salarios de los profesores”, o “lo único que hay que hacer es preocuparse por las familias”.

Por ejemplo, una afirmación particularmente simplista y dañina, en el caso chileno, es decir que “la inversión en educación técnica es menos rentable para el individuo que la educación universitaria”. De hecho, un reciente (y por otro lado excelente) Informe de la Comisión sobre Educación Técnica del Ministerio de Educaciónⁱⁱ dice, textualmente, “el retorno - económico - al obtener un título universitario, comparado con sólo haber completado la educación secundaria, es de un 19,4%. El retorno de titulados de un Instituto Profesional fue 13,2% y de un Centro de Formación Técnica, 10,4%”.

En una primera mirada, la afirmación anterior es verdadera. Lo grave es que da a entender a todos los egresados de secundaria que les convendría más proseguir una carrera universitaria que una técnica. De hecho, es verdad, el ingreso promedio de un estudiante graduado de una carrera técnica es aproximadamente la mitad del de un graduado universitario.

Sin embargo, en una segunda mirada al mismo documento, queda claro que la composición social de los que estudian en liceos técnicos es muchísimo más vulnerable que la de quienes estudian en escuelas científico - humanistas. Por ende, tienen menor capacidad promedio de lecto escritura y aritmética, claramente no provienen de la elite - con lo cual tienen menos conexiones sociales - y suelen hablar con la “sh” en lugar de la “ch”.

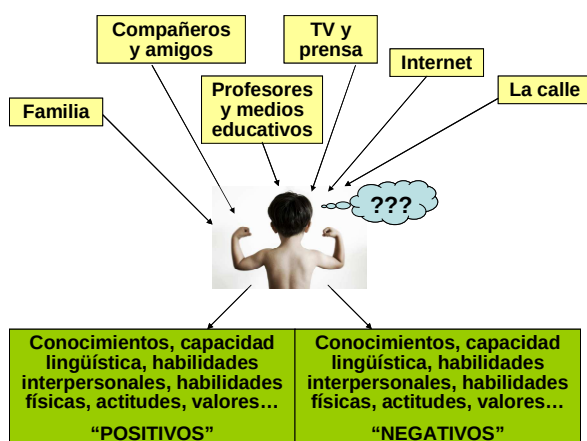
Entonces, la menor rentabilidad de esas carreras ¿es consecuencia estructural del mercado laboral, o se debe también a que son personas con menos herramientas cognitivas, y a que son víctimas tácitas del tradicional clasismo chileno? Todos los estudios de correlaciones de esta índole en materia educativa, más rigurosos o menos rigurosos, con más variables o menos variables, deben pasar por un cierto filtro de sentido común antes de inferir conclusiones.

¿Qué es calidad educativa?

La educación formal en la escuela es una parte - un poco más sistematizada - de un sistema muy complejo que al estudiante le transmite conceptos de todo tipo, benignos, malignos, de lectoescritura, de matemáticas, de actitudes, de rigor, de falta de rigor, de ponerse aretes en la nariz, de bullying, de orar en la noche. En el caldo de cultivo del cerebro de ese niño, inserto en su entorno, algunos conceptos prosperarán y serán reproducidos, utilizados y adaptados, y otros se desvanecerán en su mente.... por ejemplo si a ese niño se le enseña a aplicar mecánicamente fórmulas matemáticas sin explicarle la razón.

Lo que suele ocurrir en las escuelas vulnerables de América Latina es que los conceptos básicos de la lectoescritura, la aritmética, y los valores considerados generalmente aceptables para la sociedad tienen poca probabilidad de prosperar, por razones comprensibles. La gran pregunta es si acaso es posible hacer algo para que estas probabilidades mejoren. La próxima gráfica mostrará de manera simplista el proceso educativo de un niño

No hay... ni habrá nunca, una definición universal de calidad educativa, porque lo que se considera “positivo” o “negativo” para algunos es diferente a lo que consideran otros. Para una señora aristocrática del siglo XIX, calidad educativa habría sido comer con buenos modales y orar antes de acostarse. Para el Kremlin en los años 50, ésta hubiera significado formar el obrero socialista del futuro. Para nuestros próceres latinoamericanos del siglo XIX, habría significado dar lo mínimo indispensable para que los peones trabajen en las haciendas y sean disciplinados. Para una escuela católica del siglo XXI, lo prioritario es formar en los valores cristianos. Por ende, definir o medir la calidad de la educación con patrones universalmente aceptados, es imposible.



Pierre Bourdieu desarrolló en los 70 el concepto de *capital cultural*, constituido por disposiciones, posturas, o *habitus* de las personas, sus familias y grupos sociales. En un señero estudio complementario, Paul Clerc puso en evidencia, en esa misma época, el efecto del *capital cultural* en Francia, demostrando estadísticamente que a igual ingreso monetario de la familia, las tasas de logros escolares se elevan continuamente a medida que crece el nivel de formación de los padres.

En otras palabras, y comprensiblemente, el estudiante se beneficia (o perjudica) con lo que ocurre en casa, con sus deberes escolares, los hábitos familiares de lectura o discusión, o las conversaciones de sobremesa. La buena voluntad de los padres por educar a sus hijos no sería entonces suficiente para contrabalancear su propia carencia de capital cultural.

Sin embargo, y como dije más arriba, llamo al lector a cuidarse de la caída en simplismos, o lo que se podría llamar la “trampa de Bourdieu”. Llevados los razonamientos al extremo, según sus conclusiones, se lograría muy poco con tratar de sacar a la gente de la pobreza educando a sus hijos, “porque el problema está en la familia”. Esto da excelentes excusas a profesores mediocres, e induce a lo que se está haciendo en Chile y toda América Latina: producir títulos universitarios “al vapor”, con estudiantes que no comprenden bien lo que leen, en la esperanza de que algo se les adhiera para poder transmitírselo a los hijos 10 o 20 años más tarde. “Por eso toma tiempo”, dicen.

Son muchos los correos que nos llegan diciendo más o menos lo mismo “¿porqué sus propuestas no se orientan a mejorar lo que la familia hace con sus hijos?” Adelanto una respuesta posteriormente detallada: porque no se puede pasear con megáfonos por las poblaciones vulnerables exhortando a las familias a educar mejor a sus hijos. Son los profesores y directivos escolares, si están ellos motivados, bien formados, y disponen del tiempo suficiente, los únicos que podrían hacerlo.

Cuando Bourdieu y Clerc hicieron sus estudios, los títulos secundarios y universitarios eran por lo general documentos valiosos. Pero hoy, nadie ha demostrado aun el impacto del capital cultural de egresados universitarios que no comprenden bien lo que leen en la formación de sus hijos, y eso es lo que está comenzando a ocurrir en América Latina. Tampoco existían en Francia los niveles de analfabetismo funcional propios de América Latina, lo cual hace que cualquier conclusión sobre educación extraída de estudios de países industrializados deba verse, a lo menos, con cierta reserva.

Dados los niveles catastróficos de la calidad de la educación en nuestra región, sin parangón en los países industrializados, nuestra propuesta esencial - algunos dirán que pragmática - al menos para la próxima década, es que si intentamos concordar en que “positivo” es la revolución socialista, el liberalismo, el laicismo, la religiosidad, o los derechos reproductivos, no lo vamos a lograr, y las luchas ideológicas por estos temas podrían postergar por décadas algunos logros elementales.

Necesitamos, al menos, que le permitan a los futuros egresados de la escuela tener las herramientas para estar en condiciones mínimas aceptables de decidir lo que es positivo o negativo en esos ámbitos, y a tener las destrezas y valores mínimos indispensables para desarrollarse en la sociedad y alcanzar la plenitud, cualquiera sea el sentido de “plenitud” que esta persona desee lograr en este borroso siglo XXI.

Así, nuestra propuesta “pobre pero honrada” sobre calidad en la educación, es que todos los niños logren un estándar adecuado de lectoescritura y aritmética, de habilidad para plantearse y resolver un problema, de aprender a aprender, del importantísimo “rigor de hacer las cosas bien”, de no aceptar conocimientos acríticamente y sin explicaciones de fondo, de confianza en sí mismos, y de principios esenciales de trabajo en equipo, solidaridad, respeto por los derechos de los demás, y ejercicio de la democracia. Es decir, aprender a convivir.

Para definir calidad educativa, entonces, nos inspiraremos en la cita inicial de Yeats en este capítulo: *si se logra universalmente la suficiencia de lectoescritura, de operaciones matemáticas simples, y tener “encendido el fuego” de la curiosidad, el rigor y la convivencia, nos daríamos por más que satisfechos.*

Por “semántica” se entiende el significado de las palabras, frases, números o textos. La capacidad cognitiva tiene una elevada correlación con el número de palabras que una persona puede manejar, categorizar, reorganizar, para comprender y crear nuevos significados. A estas alturas, sinceramente, con más de la mitad de los estudiantes egresando de la escuela sin las habilidades semánticas esenciales, y posiblemente con un

80% egresando sin el “rigor de hacer las cosas bien”, esta es una propuesta “honrada pero no tan pobre”, más bien cara y extremadamente ambiciosa.

Los malignizados exámenes estandarizados de calidad

Lo único que es posible medir con exámenes estandarizados son algunas competencias cognitivas, como lo hacen el SIMCE y la PSU en Chile, el GRE en USA, o las pruebas comparativas internacionales PISA o TIMMS. ¿Significa esto que un buen resultado en alguno de estos exámenes asegura que el alumno tuvo una educación de calidad de acuerdo a la definición anterior? No. ¿Ayuda a despejar dudas sobre sus conocimientos curriculares? Si.

Las competencias de una persona para desempeñarse en la sociedad son el resultado de un conjunto de conocimientos, habilidades interpersonales, actitudes, valores, y vivencias. No es fácil medirlo. Veamos un ejemplo de mi propia experiencia. Una joven colega que trabajaba bajo mi supervisión hace años, en un proyecto de consultoría, había logrado un muy buen resultado en el examen de la PSU, estudiado ingeniería comercial en una de las mejores escuelas de Chile, un posterior MBA, currículum impecable. Ella me señaló en una conversación que nuestra empresa cliente, con 300 trabajadores, vendía la absurda y microscópica cifra de 5 mil dólares mensuales. Ante mi mirada de extrañeza, y mi petición de reconsideración, lo pensó, y me reiteró una vez más la cifra. Ante una segunda insistencia de mi parte, algo molesta, ella me reiteró una vez más que esa era la cifra que le indicaban sus cálculos. Hubo una tercera insistencia y... mismo resultado.

Respecto a esta joven profesional, perteneciente al 1% superior de la casta educacional y social chilena, varias experiencias similares me enseñaron que los números y cifras no le significaban nada. Nada. Podría decir 5 mil, 5 millones, o 500 millones, y no había en su cabeza una representación simbólica del significado de la cifra. Por cierto, aritmética, lectoescritura, computación o inglés, en un cierto sentido, son capacidades semánticas muy similares, expresadas en lenguajes diferentes. Es raro ver una escuela cuyos alumnos mejoren su comprensión de lectura, y que no mejoren simultáneamente su comprensión matemática.

Esta joven que a la tierna edad de 10 años decidió que era “buena para las ciencias sociales y pésima para las matemáticas” tuvo, simplemente, profesores pésimos y padres que se lo reforzaron. Le negaron la capacidad y la motivación para calcular un porcentaje por el resto de su vida. He escuchado la misma frase de profesores de literatura, y también he escuchado a alumnos y alumnas de ingeniería decir que son “pésimos para escribir”.

Lo que distingue al ser humano de los simios es la capacidad de lenguaje... y los números no son más que una representación simbólica de carácter semántico. $2+2=4$ significa que dos objetos a los que se les agregan otros dos objetos resultan en cuatro objetos juntos. En el caso de nuestra joven MBA, un simple cálculo mental indicaría que 5 mil dólares permiten pagar el salario mensual de aproximadamente 20 obreros latinoamericanos mal remunerados, o a un profesional bien pagado, pues así es la proporción. De ninguna manera a 300 obreros.

El manejo de símbolos, es decir la capacidad para conocer, conectar, reagrupar, categorizar palabras y cifras es una precondition no negociable, que no podemos postergar esperando definiciones más o menos sofisticadas de lo que significa calidad educativa mientras bebemos *cappuccino* y escribimos tratados sobre educación.

Podría igualmente mencionar decenas de casos reales de egresados de las escuelas universitarias de elite en que, para mi sufrimiento profesional y académico, ha quedado demostrada la falta de sentido común, de criterio, de cultura general, de capacidad para trabajar en equipo, de liderazgo, o de empatía. Ni siquiera estoy pidiendo que estas personas hubieran estado preparadas para construir la sociedad capitalista, socialista o hare krishna. De redacción y ortografía, ni hablemos. De cultura política y cívica, cero. Los niveles educativos del mejor 5% de los escolares chilenos no alcanzan a llegar al promedio de los países avanzados, y menos de un tercio de ellos sería admitido a una universidad seria de Singapur o el Reino Unido.

Fuerte aseveración la anterior. Veamos entonces. Chile fue el primer país latinoamericano en presentarse al IALS, cuando se realizó este *Second International Adult Literacy Survey*, anteriormente mencionado. Este es un simple examen en que a los adultos se les muestran algunos párrafos simples para medir su comprensión de lectura o se les aplican problemas aritméticos sencillos. El resultado: sólo 8% de los chilenos *con educación superior terminada* comprenden completamente lo que leen y resuelven problemas aritméticos sencillos. Imagínese. Cuando le cuento este dato a colegas chilenos o amigos extranjeros me miran incrédulos, y me dicen que estoy loco. “Pero si Chile ha progresado tanto”. Chile ha progresado, y tiene consultores internacionales en todos los temas... que habitan en las repúblicas independientes de Las Condes, Vitacura y Providencia. Si no me cree, revise los datos en la webⁱⁱⁱ.

Ciertamente, las pruebas cognitivas no lo dicen todo, y sería un error construir toda una política educativa, y de formación o evaluación de estudiantes, maestros y directivos escolares, basándose únicamente en mediciones cognitivas en pruebas estandarizadas. El proceso de “burocratización de los indicadores de evaluación” ha sido admirablemente descrito por Schwandt^{iv}.

El utiliza el concepto de “performativity”, (algo así como “indicadoritis”) como un principio de conducción a distancia, que reemplazaría la intervención sensata por la colocación de metas, la rendición de cuentas y la comparación. Esto se logra con metodologías tales como calidad total, los indicadores de desempeño, y auditorias de desempeño, y por supuesto, con las pruebas estandarizadas de conocimiento.

Según Schwandt, la “rendición de cuentas” es una noción técnica y contractual. En cambio, la “responsabilidad” es una noción moral, es la ética de “hacer las cosas bien”. La “rendición de cuentas”, induce a ver la evaluación como una mercancía que se compra, vende y aplica. “Responsabilidad”, en cambio, refuerza la idea de que el aprendizaje se desarrolla en un diálogo recíproco, que presume un conjunto de motivaciones y disposiciones a “hacer lo correcto”, y que considera el aprendizaje como un proceso colectivo de transformarnos en personas de una cierta naturaleza. Si bien estos conceptos pudieran sonar algo difusos, reflejan en el fondo un problema profundo de “ética

educativa”, que es fácil sustituir por la ritualización de indicadores, introduciendo así profundas distorsiones.

Pero existe una enorme distancia entre precaverse de la “indicadoritis” y lo que me tocó escuchar en uno de los innumerables seminarios que he tenido con profesores, uno de los cuales me espetó con rabia que “la prueba SIMCE es un instrumento de opresión de los trabajadores docentes”. Eso, con sinceridad, me suena a resistencia corporativa de algunos profesores mediocres a que ellos, y por ende sus alumnos, sean evaluados en su desempeño.

Ciertamente, un buen resultado en el examen chileno SIMCE, que se realiza de manera estandarizada a nivel nacional, no indica con certeza que un estudiante ha sido “bien educado” en su *habitus*, valores y actitudes. Pero la proposición inversa es también muy cierta: si un estudiante no es capaz de obtener más de 250 puntos en el SIMCE, podemos afirmar con bastante certeza que la enseñanza que ese alumno recibió lo dejó con habilidades de lectoescritura o aritmética severamente comprometidas, y que no será capaz de usar el lenguaje ni la semántica para aprender otras materias.

Esta información es ciertamente útil para decidir que está pasando con el proceso educativo de una escuela. De igual modo, con 300 puntos en SIMCE uno queda razonablemente tranquilo en cuanto a que, al menos en lo cognitivo, los alumnos están aprendiendo, y con 200 puntos hay que entrar en pánico: esos niños son analfabetos funcionales, y da exactamente igual qué valores y creencias se les están tratando de inculcar, ni pretender resolverles el problema con computadoras y pizarras electrónicas.

En el sistema de “pseudo mercado” o “cuasi mercado” de la educación chilena, se le atribuye al SIMCE toda clase de males, como por ejemplo, que los padres sacan a sus hijos de colegios municipales con bajo puntaje SIMCE y se los llevan a colegios particulares con mejor SIMCE promedio. La realidad es que según la encuesta de padres realizada por el propio SIMCE en el 2006, 77% de los padres de escuelas municipales y 58% de los colegios particulares subvencionados no conoce los resultados SIMCE de su escuela.

Además, hay muchos colegios municipales que lo hacen mejor que otros particulares en los mismos estratos sociales. ¿Por qué será? En las encuestas se demuestra que a los padres también les importan temas como la cercanía a la escuela, el costo, la entrega de formación técnica, los valores, la ausencia de huelgas y paros docentes, y una complicada cuestión aspiracional. Ellos también quieren una módica cuota de ascenso social y de redes sociales para sus hijos en el segregado sistema escolar chileno, y esa es una de las más poderosas razones para la migración de estudiantes del sistema público al particular subvencionado.

La ética de hacer las cosas bien

Vamos al siguiente tema, no verificable a través del SIMCE, ni de la PSU, ni de los diferentes mecanismos de evaluación de los profesores basados en pruebas cognitivas ni la elaboración de portafolios docentes: “la ética de hacer las cosas bien”^v.

A los niños debe enseñárseles la “ética de hacer las cosas bien”, y esto deben hacerlo profesores y directivos escolares que tengan la “ética de hacer las cosas bien”, aun si sus

padres y apoderados no la tienen. Alguien podrá decir que “hacer las cosas bien” es un principio demasiado vago. Así es, en el mundo de los sistemas complejos las cosas son vagas.

Cuando yo le comento a un amigo que “esta mujer es muy bella” (generalmente en un lenguaje un poco más asertivo), el podría contestarme “esa es una afirmación vaga”. Pero en el 90% de las ocasiones me dirá “por cierto, que hermosa es” (en un lenguaje aun más asertivo). Los dos tenemos impreso en el hemisferio derecho del cerebro el mismo conjunto difuso y diverso de “patterns” (patrones es una mala traducción) basados en nuestra experiencia previa, y en los genes y conceptos que tenemos grabados a fuego, que nos permiten afirmar con bastante certeza que “esta mujer es bella” o “este tipo es decente” o “este profesor tiene pasión por la excelencia” o “este director de escuela es un gran líder” o “Fulanito es insoportablemente prepotente”.

El problema es que estas afirmaciones, vagas pero muy significativas, no se prestan para mediciones estandarizadas, pero eso no le quita importancia a las mediciones estandarizadas. ¿Quién, en última instancia, está capacitado para opinar si un profesor hace o no hace buenas clases, y si inculca o no inculca valores adecuados a sus alumnos? En cualquier país del mundo avanzado se nos respondería que esto lo deben hacer los directivos de su escuela, no una prueba estandarizada de conocimientos del profesor o el alumno. Sin embargo, en Chile muchos directivos de escuelas públicas no tienen las competencias para hacerlo, y ninguno tiene las atribuciones para hacerlo. Si las tienen, con frecuencia arriesgan la ira de sus profesores si lo intentan.

Un hermoso y emocionante documental - otra vez, francés - se llama “Ser o tener”. Lamentablemente es muy difícil de obtener. Obtuvo el Premio del Cine Europeo al mejor documental el año 2003. Se trata de la filmación, a lo largo de un año escolar, de un profesor de carne y hueso, en una pequeña escuela básica y rural francesa, unidocente, transitando constantemente de un mesón para alumnos pequeños a otro para los mayores. Los padres no son precisamente cultos, pero sí preocupados. Conmueve este profesor, a punto de retirarse, por la forma en que trata “con mano de hierro y guante de seda” a sus alumnos, transmitiéndoles conocimiento y valores con rigor y cariño, separándolos cuando pelean, sacándolos a pasear en trineo en la nieve. Uno queda con la certeza de que los educa con calidad, sin haberle hecho una prueba estandarizada a ese profesor. Queda claro además que ese profesor tiene un nivel de vida y una remuneración razonablemente elevadas.

Otro texto, llamado “Mal de Escuela”, emociona en su lectura. Está escrito por Daniel Pennac^{vi}, un distinguido profesor francés, que en su niñez y juventud fue lo que el llama “zoquete”, en Chile “porro”. Le iba pésimo en la escuela, un bueno para nada, según el mismo, sus padres y profesores. Como él dice, no es un libro más sobre la escuela... es un libro sobre el “zoquete”, y explica magistralmente cómo lo que verdaderamente cuenta en un profesor es saber enseñarle y sacar del pantano al joven que ya tiene instalada la profesía autocumplida de “zoquete”, no al buen alumno. Millones de jóvenes latinoamericanos están convencidos de que no sirven para nada, y muchas escuelas les reafirman este concepto entusiastamente. Egresan completamente convencidos de que no sirven para nada, si es que no desertaron antes.

Pennac cuanta como él logró salir adelante y brillar, gracias a cuatro salvadores con los que se topó entre los 14 y 18 años: un profesor de francés que le exigió durante un año entregar un capítulo por semana de una novela de tema libre, y luego, como el dice, “un profesor de matemáticas que *era* las matemáticas, una pasmosa profesora de historia que practicaba como nadie el arte de la encarnación histórica, y un profesor de filosofía que despertó mi espíritu”

Tal vez este libro me emocionó particularmente, porque entre los 10 y 12 años yo fui un “zoquete” que obtenía calificaciones pésimas en matemáticas, y me salvó un estudiante de ingeniería llamado Sergio Musa, al que mis padres le encargaron ver si le podía abrir la cabeza a su “zoquete”. Lo hicieron porque podían pagar lecciones particulares.

Me acuerdo hasta hoy de su primera clase, en la que me explicó minuciosamente qué era un número, el significado semántico y profundo de lo que es un número, hasta la última, en que me explicó a fondo y yo mismo pude explicar en mis propias palabras qué era la “fuerza centrífuga”, y más importante aun, deducir por mi mismo la fórmula para su cálculo. Hasta hoy es mi amigo. Yo también tuve, al igual que Pennac, otros maestros formales e informales que me despertaron la mente a nuevos mundos. Pero los detalles autobiográficos que me trajeron a escribir este libro, están en un anexo opcional.

Hay muchas redes de escuelas exitosas, y uno se da cuenta rápidamente que todas tienen un conjunto de principios orientadores similares. Escogeremos una de ellas para ilustrarlo: un caso excepcional de calidad en la educación - para familias vulnerables - es la red de escuelas norteamericanas KIPP (“Knowledge is Power” Program, o en español, el Programa “Conocimiento es Poder”)^{vii}.

Esta es una creciente red de escuelas públicas gratuitas, sin selección, que construye una alianza entre padres, estudiantes y profesores que ponen el aprendizaje por delante, sin grandes pretensiones de cambios en métodos educativos. 80% de sus alumnos proviene de familias vulnerables, con derecho a alimentación escolar gratuita como en el caso de Chile, y 90% son de origen negro o latino. El 85% de los alumnos KIPP han logrado ingresar a estudios superiores.

Siguiendo mi lealtad con la reproducción textual de lo valioso, aquí van los 5 pilares de las escuelas KIPP, obtenidos de su sitio web:

Altas Expectativas: Las escuelas KIPP establecen expectativas nítidas y claramente definidas de logro académico y conducta, y no aceptan excusas relacionadas con el origen social de los estudiantes ni a ellos, ni a sus padres ni a los profesores. Todos deben crear y reforzar una cultura de logros, a través de un amplio rango de incentivos formales e informales basados en éxitos conductuales y académicos.

Elección y compromiso. Ni los estudiantes, ni los padres o profesores están obligados a pertenecer a una escuela KIPP. A la inversa, todos deben consentir

a un compromiso formal hacia la escuela y sus congéneres, en cuanto a poner el tiempo y el esfuerzo requerido.

Dedicación de tiempo. En las escuelas KIPP se sabe que no hay atajos cuando se trata del éxito académico y en la vida. Los días escolares son largos, los años escolares son largos, y los estudiantes deben dedicarle tiempo a adquirir sus conocimientos y habilidades, así como a participar en actividades extra curriculares.

Directivos empoderados. Los directivos de las escuelas KIPP son líderes efectivos en lo organizacional y lo académico. Controlan su presupuesto y personal con gran autonomía, reasignando recursos de manera de lograr la máxima efectividad.

Foco en resultados. Las escuelas KIPP se enfocan rigurosamente al logro de los estudiantes en los tests estandarizados y otras medidas objetivas. No hay atajos ni excusas. Se espera de los estudiantes que logren los niveles de desempeño que les permitan éxito en la vida.

Por supuesto, en estas escuelas los exámenes estandarizados de conocimiento no son la única vara de medición, pues en la base del modelo están los valores, la disciplina, el entusiasmo y el rigor. Pero de que se mide, se mide. Sin excusas.

Pero no todo lo que brilla es oro. El programa KIPP comenzó hace 16 años, y a pesar de su relumbrante éxito, en un país del tamaño de USA, con serios problemas educativos y de segregación social, hasta el 2009 apenas habían logrado montar 82 escuelas que atienden a 21.000 alumnos. Un experimento hermoso pero de bajo impacto en los grandes números. Esto se debe, posiblemente, a que requiere de profesores ultra motivados y bien preparados, de directores con gran liderazgo, y distritos escolares dispuestos a hacerlo. Escasean.

Por otro lado, si bien las escuelas KIPP no seleccionan alumnos, hay un “sesgo implícito de selección”: los padres de esos alumnos han estado lo suficientemente motivados como para luchar por poner a sus hijos en esas escuelas, así como firmar y cumplir compromisos activos de cooperación con la escuela. Un fenómeno similar ocurre en las escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria en Chile. Resultados excelentes, y a costos comparativamente bajos, pero hay que considerar un sesgo de auto-selección en sus padres.

El “capital cultural” de Bourdieu yace entonces escondido y esperando para florecer en las condiciones adecuadas, en alguna parte de esas familias, que no son necesariamente cultas, pero sí motivadas por la educación de sus hijos. De ahí la enorme importancia de realizar campañas masivas de educación ciudadana, respecto a la importancia de la educación de los hijos. No se necesitan padres que sepan hacer los deberes escolares, pero sí que estén dispuestos a hacerlos con sus hijos, ayudar en la escuela y aprender junto con ellos.

En el fondo, el gran desafío en cualquier país es ver la forma de acercarse masivamente a la “KIPPificación” de sus escuelas vulnerables. Nunca será posible a estos niveles. Pero en la velocidad de tránsito hacia ese tipo de modelo educativo se juega el futuro de la equidad y

la calidad de la educación latinoamericana. A eso nos referiremos al abordar las propuestas de E2020.

El complejo impacto de la calidad educativa

Un vital aporte reciente del BID, mencionado anteriormente, señala que existe un vínculo positivo entre educación –o inversión en capital humano– y crecimiento económico. *Los países no se vuelven ricos primero y luego adquieren educación. Por el contrario, a medida que aumentan los niveles de educación y destrezas, se producen las ganancias de productividad y crecimiento.* En otras palabras, en el problema del huevo o la gallina, aquí sí hay una solución. Es la mejora en educación la que produce crecimiento. Asimismo, un mayor número de años de educación de la población se traduce en menores tasas de natalidad, mejor estado de salud e índices de delincuencia más bajos, además de una mayor movilidad social.

Sin embargo, este estudio advierte que la educación no siempre ha cumplido su promesa de elevar el crecimiento económico. Fenómenos como la inestabilidad política, por ejemplo, pueden mitigar gravemente el impacto que la inversión en educación tiene en el desarrollo. En definitiva, sería la capacidad de una determinada sociedad de emplear el capital humano lo que decide si ese tipo de inversión resulta o no beneficiosa para el crecimiento. No existen las balas mágicas de plata, las sociedades tienen que hacerlo bien en diversos ámbitos.

El trabajo señala otro elemento crucial, mencionando un estudio de los investigadores Hanushek y Woessmann, quienes estimaron las contribuciones de la calidad educativa al ingreso individual, a la distribución del ingreso y al crecimiento económico. Ellos llegaron a la conclusión de que *la calidad es un indicador más fiable de las contribuciones de la educación que los años de escolaridad, al punto que la importancia de la cantidad (años de escolaridad) como factor explicativo desaparece una vez que se consideran las mediciones de calidad.*

Dicho de otro modo, más crudamente, estos autores nos explican que se saca poco con tener a un estudiante calentando un asiento 8, 12 o incluso 18 años, si no comprende bien lo que lee. Masificar la educación sin vigilar la calidad ha sido, simplemente, un craso y caro error.

Su otra afirmación clave: hay una alta correlación entre equidad social y educativa. No se conocen países de alta equidad de ingresos y baja equidad en la calidad de la educación. Aclaremos que correlación no significa relación causa-efecto. Ambas inequidades van de la mano, y la discusión del huevo y la gallina entre qué viene primero, inequidad social o inequidad educativa, será tratada un poco más adelante.

Por otro lado, el mismo texto trae buenas y malas noticias acerca de la posibilidad política de combatir el flagelo de la mala calidad en la educación. Sus datos indican claramente que, para toda América Latina, mientras menos educación tienen las personas, menor es su *percepción* sobre la mala calidad de la educación de sus hijos.

Es perfectamente comprensible. Un padre que tuvo 4 años de primaria, que entiende poco y mal lo que lee, que ve a su hijo con 10 años de escolaridad, y además en instalaciones que suelen superar la calidad de su vivienda, y al menos en el caso chileno, recibiendo adecuada alimentación, tiene escasas formas de comprender que el futuro de sus hijos y nietos está amenazado. Su legítima preocupación es más urgente: desempleo, delincuencia, vivienda, mala calidad de atención en la salud... y eso lo saben los candidatos a los cargos de elección popular. Incurrir en los enormes costos políticos y económicos de arreglar la calidad de la educación no da votos en el corto plazo.

ⁱ “Los efectos de la educación”, C. Baudelot, F. Leclercq, Editorial Del Estante, Argentina, 2008

ⁱⁱ “Bases para una Política de Formación Técnico - Profesional en Chile”, Comisión Externa, Ministerio de Educación, 2009.

ⁱⁱⁱ http://nces.ed.gov/surveys/all/countries_ials.asp

^{iv} “Back to the Rough Ground: Beyond Theory to Practice in Evaluation”. T. A. Schwandt, 2003. Ver también “Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion”, Blackmore, J., 2004. En School Leadership and Management, Vol. 24, N°4, Carfax Publishing

^v Chile: Informe PNUD 2009 sobre Desarrollo Humano. “La manera de hacer las cosas”

^{vi} “Mal de escuela”. Daniel Pennac. Mondadori. Barcelona, 2008

^{vii} <http://www.kipp.org>