JUEVES, FEBRERO 05, 2009

DIEZ FACTORES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN EL SIGLO XXI

Autora: Cecilia Braslavsky

La Semana Monográfica es uno de los más tradicionales eve

Nadie se opondría abiertamente a una formulación que afirme que la educación le tiene que servir a las personas y a los grupos para operar en el mundo y para sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno. Esto implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy y como será en el futuro. Esto implica también una cierta reflexión respecto de cómo se sienten las personas en este mundo y en este siglo y de cuál es la capacidad que se atribuyen de cambiarlo y de hacerse un lugar en él.

El siglo XXI es un siglo desconocido. Sin embargo es un siglo para el cual se pueden formular ya ciertas lecturas, que no dejan de ser diferentes de las de hace sólo algunos años. Una lectura posible es que está atravesado por algunas sorpresas inevitables y por ciertas anticipaciones y profecías descartables, frente a las cuales las personas tienen oportunidades de actuar, si es que están formadas para hacerlo.

El concepto de “sorpresas inevitables” ha sido elaborado por Peter Schwartz (2003). Nuestra interpretación es que las “sorpresas inevitables” consisten en ciertas tendencias que la gran mayoría de las personas no esperaba que se produjeran y que poco a poco se están poniendo en evidencia. Son, fundamentalmente, tendencias ligadas al conocimiento y a los avances tecnológicos y a sus aplicaciones.

La primera “sorpresa inevitable” es la posibilidad de un incremento consistente en la expectativa de vida de las personas. La segunda “sorpresa inevitable” es que no sólo se agregan años a la vida, sino que se agrega vida a los años. El envejecimiento saludable puede estar asociado a la capacidad de trabajo creativo e innovador, pero sólo —de nuevo— si va acompañado del incremento de la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y es tan relevante que es el V tema elegido para la Semana Monográfica 2004: Aprendiendo a lo largo de la vida: cómo debe capacitar la escuela. Esto nos enfrenta a otros nuevos desafíos: ¿cómo se van a integrar los jóvenes al mercado de trabajo, si los más viejos no se van y el mercado no se expande? ¿Cómo vamos a hacer los más viejos para seguir aprendiendo? En parte estas preguntas se van a responder en asociación con la tercera sorpresa inevitable.

La tercera sorpresa inevitable es el incremento y la aceleración de la movilidad de las personas. Actualmente existen en el mundo 170 millones de personas contabilizadas como “migrantes”. Pero, además, también se mueven los capitales y se deslocaliza el trabajo, generando nuevas formas de movilidad virtual. Hoy cada vez más personas pueden vivir en un país y trabajar para empresas o personas que viven en otro.

La cuarta sorpresa inevitable es el crecimiento exponencial del conocimiento. Actualmente el conocimiento se multiplica a pasos agigantados. Se puede afirmar, por ejemplo, que una parte considerable de los conocimientos más significativos para la vida de las personas dentro de 25 años no existían cuando los maestros y profesores actuales se formaron para el ejercicio de su profesión. El crecimiento exponencial del conocimiento determina que cada vez haya más conceptos y procedimientos que hay que aprender y desaprender a lo largo de toda una vida. Presiona por una renovación de la relación con el conocimiento y con la innovación.

La quinta sorpresa inevitable es el incremento exponencial de las comunicaciones, que también lo cambia todo, por ejemplo la relación de los migrantes con sus países de origen. Actualmente, a lo mejor, esa persona que está trabajando o buscando un futuro lejos de su lugar de origen no siente la misma necesidad de integrarse que sentían los viejos inmigrantes. Lo que desea es trabajar bien durante un tiempo y después volver a su lugar de origen, a donde envía remesas importantes de los ingresos que recibe. A lo mejor, además, hasta prefiere trabajar sin declarar los ingresos y cobrar en negro. ¿Para qué pagar la jubilación de los franceses, o de los suecos, o de los españoles, si él o ella va a volver a su pueblo, en su Ecuador natal o en Santo Domingo, Túnez o Marruecos?

La sexta sorpresa inevitable es el tan manido incremento de las interdependencias, que hasta ahora se ha reflejado en un incremento de la competitividad internacional y en la construcción de una constelación de desigualdades en la forma en que cada país, grupo social y persona se ubica en la dinámica de interdependencias. Una de las preguntas que emergen en esa constelación es si esa asociación aparentemente inevitable entre interdependencias y competitividad es legítima o si las interdependencias crecientes podrían asociarse también a nuevas formas de cooperación.

Las seis sorpresas inevitables mencionadas constituyen el marco de la determinación socioeconómica y cultural para la educación. Ejercen presión para educar de otra manera, pero también ofrecen pistas para pensar en el sentido de esa educación, porque dejan un amplio margen para el ejercicio de la libertad y de la voluntad. Sin embargo proponemos que para poder utilizar ese margen y esas pistas es necesario desnaturalizar las que llamaremos anticipaciones y profecías descartables.

Las anticipaciones descartables son ciertas tesis respecto de las tendencias del desarrollo económico, político y social que se “naturalizan” y se presentan como inevitables, cuando en realidad esas tendencias son el resultado de la acción humana y pueden ser cambiadas por esa acción humana. Las anticipaciones descartables son a nuestro juicio, además, profecías indeseables desde una perspectiva ética preocupada por la paz, la justicia y el desarrollo autosustentable. Las tres más importantes son las profecías que llamaremos desigualitaria, guerrera y apocalíptica.

La profecía desigualitaria consiste en sostener como un dato cierto y contundente la profundización de las desigualdades en la distribución de la riqueza. Pero la profundización de las desigualdades no es el efecto de un desarrollo natural. Es el producto de una cantidad de decisiones que se pueden modificar si la acción humana colectiva presiona por su modificación. En consecuencia, se puede proponer que la continuidad en la profundización de las desigualdades sociales —que son además a la vez una causa y una consecuencia de las desigualdades educativas— dependerá en medida importante de la calidad de las acciones humanas orientadas a combatirla directamente; es decir entre otros factores de la calidad de la educación para todos.

La profecía guerrera consiste en sostener la inevitabilidad de la persistencia y de la profundización de la violencia. Pero la violencia es también un producto de formas de organización social, de prácticas escolares, de la profundización de las desigualdades y de la proliferación de estereotipos y prejuicios creados por las personas y que pueden ser reemplazados por otras configuraciones. La universalidad de la guerra o el choque de las civilizaciones no son sorpresas inevitables, sino “el producto de ciertas herencias y de ciertas decisiones y es deseable que no se transforman en “profecías autocumplidas”. Por eso también se puede proponer que la proliferación de las guerras también dependerá en medida importante de la calidad de la educación.

La profecía apocalíptica consiste en sostener que el medio ambiente se va a destruir porque los recursos naturales sólo van a durar 20 o 30 años más. Pero eso ocurrirá si no se cambian los patrones de consumo de las personas que habitan en el hemisferio norte y —más ampliamente— sus relaciones con el medio ambiente y si el modelo de desarrollo asentado en el consumo de esos recursos se sigue expandiendo como única alternativa. Cambiar requiere una serie de acciones en diversos planos, entre otras —nuevamente— la construcción de una cierta calidad de la educación para todos.

En este contexto se puede definir que una educación de calidad es aquella que les permite a todas las personas aprender lo necesario para aprovechar las sorpresas inevitables y evitar las anticipaciones y profecías descartables. Dicho en otros términos se trata de formar personas que puedan distinguir mejor entre lo que puede suceder y se desea alentar y lo que está sucediendo y se presenta como “natural” cuando en realidad son tendencias que se podrían evitar.

Esto implica asumir todas las consecuencias de este nuevo escenario para las personas, saber que es un escenario que combina oportunidades con la proliferación de condiciones de adversidad para muchos millones de personas. Implica también asumir que la modificación de esas condiciones de adversidad no dependerá sólo de la capacidad de la educación para formar a las personas que viven en ellas para que se las arreglen un poco mejor; sino también a las personas que viven en condiciones favorables para desear eliminar esas condiciones de adversidad.

1. DIEZ FACTORES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN EL SIGLO XXI
En una reunión organizada en 2003 en Brasil por la UNESCO y la Fundación Santillana se planteó una interesante discusión en cuanto a si una educación de calidad consiste en formar las emociones, las habilidades prácticas o la razón.

Quienes planteaban que se deben formar las emociones argumentaban que es necesario que la gente quiera vivir junta, que desee vivir en paz, que busque revertir las tendencias a las desigualdades y a la violencia en todas sus formas. Los partidarios de esta posición afirmaban que "si queremos construir un mundo de paz tenemos que formar gente que sepa amar". Frente a esta posición surge inmediatamente la reflexión respecto de si en el mundo "ganaron" las personas buenas. Las evidencias empíricas muestran que no, que en muchas oportunidades "ganaron los malos". El planteo de formar personas que sólo sean buenas es pobre. A las personas buenas muchas veces las arrasan las personas prácticas y egoístas, sí además tienen una aguda capacidad de razonamiento y de argumentación.

Los partidarios de la formación práctica insistían en la importancia de que las personas se puedan ganar la vida a través de su trabajo. Pero este hecho no garantiza que puedan reflexionar sobre las posibilidades que tendrán de continuar ganándosela en el futuro.

Otros participantes afirmaron que: "Hay que garantizar la formación racional". Pero, como magníficamente demostró Tzvetan Todorov (2000), el siglo XX estuvo pletórico de líderes con una formación racional y con propuestas racionales e incluso buenas intenciones que fueron responsables de las tendencias que no deseamos ver continuadas en el XXI.

En el siglo XX el equilibrio entre formación racional, práctica y emocional se resolvió mal. Por eso, desde otro ángulo, se puede proponer que una educación de calidad para todos debe ser diferente a la del siglo XX y atender a la vez a la formación emocional, racional y práctica.

Todas estas reflexiones han guiado la selección y también la organización, en cierto modo jerárquica, de diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos; a la vez práctica, racional y emocional; que forme personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos, aprovechando las oportunidades de las sorpresas inevitables y evitando la realización de las profecías descartables que forman parte del escenario de comienzos del siglo XXI.

1.1. El foco en la pertinencia personal y social
El primer factor de una educación de calidad para todos es que ponga el foco en la pertinencia personal y social.
Es evidente que el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y que su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses, y convicciones de diferentes grupos y personas. El concepto de calidad de la educación es uno de esos conceptos que es a la vez muy simple y muy sofisticado. Desde nuestra perspectiva "una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad", porque todos merecemos la felicidad o, cómo se expresa en francés, "le bonheur". En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela.
Esta definición requiere reflexionar sobre dos cuestiones obvias. La primera es sobre qué es oportuno aprender hoy en Iberoamérica y la segunda es qué es ser feliz. Comencemos por la segunda. Ser feliz no es sinónimo de ser hedonista. El hedonismo se define por el goce sin proyección. La felicidad o el bienestar es más permanente e incluye la capacidad de atravesar momentos de confusión, tristeza y sufrimiento para conquistar objetivos deseados de proyección y trascendencia en sus más diversas formas. Se puede ser feliz ejercitando tareas rigurosa, se descubriendo el conocimiento y vinculándose con los demás a través de la solidaridad en condiciones difíciles y en las que no existe ninguna posibilidad de ser hedonista. La posibilidad de ser feliz depende ella misma de muchas cuestiones que no es posible aprehender en este documento y que no están en modo alguno relacionadas con la educación, pero depende también de la educación. La manera en que los niños y los adolescentes son felices y en que los adultos serán felices en el futuro se puede en parte aprender.
"Aprender lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad" es una propuesta muy vasta y que puede ser muy difícil de definir en forma operacional, de modo que los profesionales de la educación podamos orientar mejor la diversidad de prácticas profesionales que se requieren para construir una forma de enseñanza que permita ese aprendizaje. Pero, pese a las dificultades que ofrece esta definición de una educación de calidad, ella tiene una enorme ventaja. Esta ventaja consiste en obligar a una interpretación humana de la racionalización técnica de la calidad de la educación de acuerdo a la cual una educación de calidad es "pertinente, eficaz y eficiente". La definición de "aprender lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad" obligando a repensar esta trilogía desde el chico, la adolescente o el adulto que está hoy en las escuelas y que posee el derecho al bienestar.

Una educación de calidad para todos tiene que ser “pertinente, eficaz y eficiente”, pero pocas personas se van a emocionar (e-movere) por esta convocatoria tripartita al punto tal de “mover” hacia delante la calidad de la educación para todos. Pero todos pueden emocionarse si se apela con más fuerza a la “necesidad”, “al momento” (y no a la dilación de la gratificación para cuando concluya la educación) y a “la felicidad”. Dicho en otros términos si se utilizan términos del lenguaje emocional para definir la pertinencia y si se la relaciona entonces a la vez con las necesidades que emanan del contexto socio-económico, político y social y con aquellas que se vinculan a la subjetividad de las personas que aprenden.
Muchas veces cuando se discute acerca de la calidad de la educación se discute sólo acerca de su eficacia. En consecuencia los factores que se presentan como factores de calidad de la educación suelen ser sólo factores de eficacia. En esos casos, cuando se trata de definir si una educación es de calidad se definen indicadores de rendimiento en los logros de los aprendizajes que los establecimientos educativos propusieron que aprendieran los niños o los jóvenes. Los primeros grandes operativos de evaluación comparada de los aprendizajes de los alumnos, tales como TIMSS, respondían a este enfoque. El más reciente operativo CIVICS es un excelente estudio que también evalúa cuánto saben los alumnos en relación a lo que deberían saber (dimensión cognitiva) para ser buenos ciudadanos.
Pero ha llegado el tiempo de PISA. PISA es un operativo que ha introducido una diferencia fundamental. PISA evalúa si los jóvenes han adquirido o no ciertas competencias claves que se definen por fuera de aquello que se establece como importante en los planes y programas de estudio de cada país y desde lo que se percibe como importante para la vida misma, como ciertas competencias comunicativas y matemáticas claves o ciertas habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. PISA se posiciona en el polo de la pertinencia, y no sólo en el de la eficacia.
Muchos de los análisis que producen sus autores cuando relacionan los resultados que obtienen los alumnos en PISA con las inversiones en educación informan también acerca de la eficiencia de la educación; indicando quiénes logran la pertinencia definida por sus autores con menos inversiones y con los insumos más adecuados. Pero PISA, de cuyos planteamientos se podrá discutir el último día de la Semana Monográfica, no agota la evaluación de la pertinencia social de la educación y no avanza en el análisis de su pertinencia individual. En consecuencia no ofrece información suficiente para saber si la educación es o no es de calidad para todos.
Para saber si la educación iberoamericana actual es una educación de calidad para todos es necesario saber si es pertinente para las personas, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, es decir si le permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a ese bienestar mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas.
Ahora se debe ir más allá. PISA no evalúa la capacidad de los jóvenes de darse una explicación sobre el mundo, de armar sus proyectos o de interactuar con otros. Dicho de otra manera, no evalúa la pertinencia individual-subjetiva de la educación, uno de cuyos ejes —ya se anticipó varias veces— es la estima y la autoestima; puntos de apoyo irrefutables de la convicción para aprender y enseñar.

1.2. La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados

El segundo factor de calidad de la educación es una tensión creativa entre la convicción, la estima y la autoestima de las sociedades y de las dirigencias políticas y de las administraciones en el valor de la educación.
PISA pone de manifiesto quienes son los campeones de la calidad de la educación de acuerdo a sus criterios: los finlandeses, los suecos y los bávaros, los canadienses, los japoneses y coreanos. Todos ellos valoran altamente la educación de sus pueblos y su capacidad de aprendizaje, pero además estiman a sus maestras y profesores. Y su estima es crucial para que esas maestras y profesores puedan resolver los problemas a los que se enfrentan en los contextos de imprevisibilidad y adversidad característicos de comienzos del siglo XXI. A su vez los maestros y profesores estimados por sus sociedades se estiman a si mismos y no se culpabilizan de los errores, sino que los corrigen y sacan provecho de ellos. No por redundante deja de ser importante señalar que esos maestros y profesores que no se culpabilizan de los errores no culpabilizan tampoco a sus alumnos por los que puedan cometer, generan una atmósfera de “bienestar”, o “felicidad”, que constituye en sí misma una experiencia educativa de calidad.
La falta de convicción en el impacto que pueda tener la educación y la culpabilización de la escuela y de los profesionales de la educación por todos los males de este mundo constituyen dos problemas relativamente nuevos en el escenario educativo. Como observa Andy Hardgreaves (1996) la culpabilidad constituye una preocupación emocional profunda para los profesores. Sostiene este autor que los sentimientos de culpabilidad y de frustración, comunes entre los profesores, pueden producirles profundas y graves perturbaciones. Siempre falta algo por corregir, siempre se podría haber realizado mejor una tarea, siempre la sociedad demanda más de ellos.
La convicción acerca de las posibilidades de la educación fue una de las claves del éxito en los períodos en que la educación pudo más y estuvo siempre asociada a la valoración de los profesionales de la educación. Dio a los maestros y profesores la energía necesaria para valorar a todos sus alumnos, con independencia de sus orígenes y de su diversidad. Por eso y por los argumentos que se presentarán en el próximo acápite la elección del tema IV de la Semana Monográfica: Escuela y profesorado de calidad, es tan importante.

1.3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores

La otra cara de la moneda de la dinámica entre los docentes y la sociedad es su fortaleza ética y

profesional. El círculo virtuoso en la relación entre los docentes y la sociedad es la configuración de valores de los docentes y su competencia para elegir las estrategias más adecuadas en los momentos oportunos.
Una hipótesis que se explora para intentar explicar por qué los maestros y los profesores parecen haber perdido una cuota relevante de reconocimiento profesional y social es la hipótesis de la desprofesionalización técnica que, según Gimeno Sacristán, (1997) los habría conducido a un desarme intelectual.
Las habilidades normalizadas o hábitos de los maestros y, sobre todo, de los profesores, consistían fundamentalmente en la recuperación de un conjunto de conocimientos construidos fuera de las escuelas y del sistema educativo y llevarlos a las escuelas a través de prácticas pedagógicas restringidas que se apoyaban en la principal tecnología existente y masificable: el libro.
Para sostener esa construcción profesional existían ciertas condiciones indispensables. La primera era que la formación al graduarse o ingresar en la profesión fuera de calidad; la segunda, que la actualización y el perfeccionamiento fuesen razonablemente periódicos o incluso permanentes y también de calidad; la tercera, que la dirección y la "supervisión" funcionara, y la cuarta, que al menos una parte del cuerpo profesional participara de la producción de lo que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar, o didácticas.
No es difícil notar que muchas de estas condiciones no se cumplen en la actualidad, si es que alguna vez se cumplieron. Dejemos la dirección y la supervisión y las didácticas para los próximos apartados y retomemos ahora la cuestión de la formación inicial y de la formación en servicio de los profesores.La formación inicial de los profesores sigue estando fuertemente organizada en torno a la transmisión de contenidos que en el marco de las actuales condiciones de desarrollo se desactualizan cada vez más rápido. En muchos países del mundo esta tendencia incluso se reforzó con el desplazamiento de la formación docente hacia el nivel superior o universitario, que tiene de por sí una fuerte tradición "cognoscitivista". Los aspectos emocionales y prácticos de la formación se debilitaron cada vez más.
Sin embargo hay muchos maestros y profesoras que logran enseñar bien en condiciones de adversidad. Las claves son dos: su profesionalismo y su fortaleza ética. Dicho en otros términos, además de valorarse a sí mismos y de sentirse valorados por la sociedad —o de ubicarse más allá de la necesidad de valoración social— tienen los valores de paz y justicia incorporados a su propia constelación moral y poseen recursos para obtener resultados en sus alumnos. Desean y saben relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas. Desean y saben seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje y generar experiencias productivas, creativas y agradables. Se posicionan como modelos de vida, sin sobreactuaciones.Son maestras y profesores que pueden conectarse con lo que sienten sus alumnos, que tienen valores fuertes y que pueden definirse como "luchadores". Muchas veces se encuentran con las limitaciones de sus directores y de sus inspectores. Otras cuentan con su apoyo.

1.4. La capacidad de conducción de los directores e inspectores
En prácticamente todas las investigaciones educativas sobre la calidad de la educación se constata que las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, las de los directores y directoras de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad.
Entre las características de los directores concretos que logran que las escuelas "enseñen lo que tienen que enseñar en felicidad" tres aparecen como decisivas. La primera es de orden subjetivo. Se trata del valor que se otorga a la función formativa de los establecimientos educativos. La segunda podría definirse como la capacidad que tiene la dirección de "construir sentido" para el establecimiento en su conjunto, pero también para cada uno de los grupos y de las personas que lo integran. En cuanto a la tercera, podría decirse que es la capacidad que posee la dirección de "construir eficacia", es decir, de que cada uno de esos grupos y de esas personas sientan y corroboren empíricamente que el sentido que buscan en ese establecimiento se realiza con una relación aceptable entre la inversión personal de tiempo y energía, y el beneficio que se obtiene en relación con el sentido buscado.
Una investigación realizada hace ya casi quince años en la Argentina y otra posterior efectuada en el marco de un programa de producción de materiales para la formación de directores de escuelas en contextos de pobreza por el IIPE de Buenos Aires en 2002 y 2003 pusieron de manifiesto que numerosos directores y directoras de establecimientos educativos no priorizaban la función cognitiva y formativa de la escuela. Las autoras de la primera investigación (Braslavsky y Tiramonti, 1990) categorizaron ese fenómeno como de "desjerarquización cognitiva". En una investigación posterior la mayoría de los profesores a quienes se les preguntó en qué consistía ser un "buen alumno", respondió cualquier otra cosa, menos que era aquel que "aprendía".
Todo esto revela un problema. Las instituciones educativas parecen ser representadas a menudo por los directivos y supervisores por un lado, y por los estudiantes, por el otro; como importantes para cumplir funciones que pueden cumplir otras instituciones. Para los alumnos ser proveedoras de pares. Para los directores dar pautas de socialización. Pero sólo las instituciones educativas que están conducidas por directores y por supervisores que identifican la función cognitiva como función específica de la escuela, pero que asocian también esa función específica a una función formativa global y que tienen la capacidad de promover vínculos de todo tipo con el entorno logran promover una educación de calidad. Esos directores y supervisores consiguen promover el trabajo en equipo al interior de las instituciones

educativas y del sistema y las alianzas con las comunidades, las familias, las empresas y los medios de comunicación.

1.5. El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos

En América latina existe una frase célebre: “cada maestrito con su librito”. Esa frase tiene sus orígenes en lo más antiguo de la tradición educativa, el maestro individual que enseñaba a un alumno, ya sea en la antigüedad clásica como en los orígenes de la modernidad.

El pedagogo griego era un educador individual que tenía su estrategia para con su señor —alumno al que acompañaba a la casa de cada profesor especializado. Las ciudades francesas del siglo XVI contaban con un maestro que era convocado y al que cada alumno le pagaba por separado. Rousseau y Locke, cada uno por razones distintas, proponía un maestro preceptor, que llevara a cabo un trabajo individualizado para con el joven en proceso de formación.

Esa larga tradición se combinó con la tradición de la formación disciplinar en Francia, por ejemplo, donde el maestro estaba tan legitimado para su trabajo individual, que no podía ser visitado en clase por su Director, norma que por cierto existía por lo menos hasta mediados de la década de 1980; sino sólo por el inspector especializado en la disciplina del caso.

Cambiar esa tradición no es un desafío sencillo, pero es indispensable. En efecto, en este mundo de cambios acelerados, interdependencias crecientes, y conocimientos en constante evolución y reemplazo; nadie puede nada solo.

Las investigaciones empíricas que existen sobre el funcionamiento de la educación indican que las escuelas que logran construir una educación de calidad son escuelas en las cuales los adultos trabajan juntos; y que este trabajo conjunto se promueve más y mejor cuando también el sistema educativo como tal trabaja junto.

Las experiencias de algunas escuelas alemanas, por ejemplo, en las cuales los materiales de lectura se seleccionan en el seno del equipo docente del establecimiento para toda la escuela, y donde la frase del comienzo podría reemplazarse por algo así como “cada escuela con su colección de materiales”, son excelentes.

Las experiencias de desarrollo curricular compartido entre docentes de diferentes establecimientos, de reunión periódica de directores, de realización y devolución y diálogo de resultados de los operativos de evaluación a los establecimientos educativos y otra serie de ejemplos similares son también elocuentes.

En síntesis: trabajar en equipo a todos o a cualquiera de los niveles posibles es —sin duda— una clave en el proceso de logro de una educación de calidad.

1.6. Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos

Y si se trabaja juntos adentro es más fácil trabajar junto con lo que está afuera. Históricamente la expansión de la educación primaria fue posible debido a la existencia de alianzas profundas entre la familia y la escuela como instituciones con funciones diferenciadas y complementarias. Pero en la actualidad hay cada vez más actores educativos y las alianzas son más difíciles de construir y de sostener.

Se suceden los desencuentros y la utilización de códigos diferentes: algunas instituciones les envían notas escritas a padres analfabetos, muchas maestras y maestros no perciben los gestos de compromiso y de preocupación de las familias. Algunas familias no logran respetar las más elementales pautas de funcionamiento de los maestros como trabajadores. Los empresarios piden lo imposible al sistema educativo o no saben qué pedirle. Los medios de comunicación no saben o no desean asumir una función educativa explícita y reflexionada o —por el contrario— las escuelas no saben cómo aprovechar su existencia para promover calidad educativa.

La construcción de calidad educativa se facilita, en cambio, cuando todos los actores logran comprender la situación de los otros, pueden ver lo invisible y logran —además— ofrecerle algo a los otros en el espacio de valores compartido o compartible.

Contó un mozambicano hace poco tiempo, que descubrió que su abuela era analfabeta a la edad de diez años, porque siempre le marcaba lo que tenía que estudiar. El recién a esa edad se dio cuenta de que ella no entendía lo que le marcaba. Entonces alguien le preguntó "¿Y cómo se daba cuenta tu abuela de lo que tenías que hacer?. El contestó: "Porque mi abuela veía las marcas rojas en el cuaderno que me hacían los maestros. Entonces me decía: "Este tema, este tema" y me sonsacaba cuál era el tema y hacía que me pusiera a estudiar de nuevo esa lección". Y ahora muchas escuelas han suprimido el lápiz rojo en las escuelas.

Ver lo invisible en especial en la relación con las familias. Aprender de los demás, pero no copiar por reflejo, porque lo hace el otro, sino sólo si lo que hace el otro sirve. Evaluar y evaluarse, tomar distancia y construir cercanía, son algunas de las actitudes y prácticas que facilitan la construcción de alianzas, de cuyo éxito hay innumerables ejemplos.

1.7. El currículo en todos sus niveles

El currículo en tanto que documento que orienta el contrato entre las escuelas, las sociedades y el estado, y en tanto que orientaciones incorporadas por los profesores, es un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación, en particular a través de tres aspectos, que podrían denominarse sus básicos estructurales, disciplinares y cotidianos. El tema III de la Semana Monográfica ¿Qué saberes necesita la sociedad actual? dará pie para volver a pensar en la pertinencia de la educación y para preguntarse si los

currículos actuales proponen esos saberes o no. Anticipémonos a esa discusión con ciertas propuestas sobre cómo deberían ser los básicos estructurales, disciplinares y cotidianos desde nuestra primera reflexión.

Los básicos curriculares estructurales hacen referencias a ciertas disposiciones político-administrativas que son condiciones imprescindibles, aunque no suficientes, para alcanzar la calidad de la educación necesaria en el siglo XXI. Si no hay, por lo menos, 700 horas de exposición a prácticas intencionadas de aprendizaje por año, los alumnos no van aprender lo que tienen que aprender y en el momento oportuno. Por otra parte, si no existe una combinación adecuada entre horas asignadas a ciertos contenidos claves tales como la enseñanza de la lengua y de las matemáticas, con otras sujetas a la libre disposición de los centros educativos para atender a las características de la diversidad de los alumnos de las escuelas, las escuelas no van a poder enfrentar el ingreso de poblaciones nuevas, que requieren otro tipo de prácticas pedagógicas.

La relación que debe existir entre horas asignadas a experiencias de aprendizaje precisas y horas sobre las cuales los establecimientos educativos pueden disponer libremente no es una relación uniforme. Los ejemplos internacionales nos muestran casos, como el de Canadá, donde las horas de libre disposición para las escuelas son de alrededor del 20% del total y donde hay una calidad educativa muy alta, y otros como los de Dinamarca, donde las horas de libre disposición por las escuelas son de un 2 o un 3% y donde la calidad educativa es también muy alta. (Braslavsky, 2003)

Por último es importante que existan patrones de distribución del tiempo consistentes con la cultura de cada país. Es interesante, por ejemplo, ver la relación entre las horas de Religión y de Historia en diferentes países que tienen una alta calidad educativa. En Finlandia, Suecia y Noruega, tres países que tienen una alta calidad educativa, los patrones de distribución horaria son muy diferentes. En un caso hay la misma cantidad de horas para Historia que para Religión, en otro hay menos de una que de la otra y en el tercer caso la relación se invierte. Resulta particularmente interesante ver que en estos tres países, la forma de formar la ética y la moral difiere y que se recurre en los tres casos a dos fuentes de la misma importancia, pero en distinto porcentaje. Tanto en Finlandia, como en Suecia, como en Noruega se enseña Historia, se enseñan Ciencias Sociales y Religión en las escuelas. Pero los porcentajes de horas dedicadas a unos y otros son muy distintos. El contenido de lo que se enseña en religión, es un contenido profundamente pluralista y orientado a la solidaridad. Está muy poco orientado a la iniciación en una religión particular. En los casos en los cuales se tiene más éxito para construir una educación de calidad las decisiones sobre estos patrones son consensuadas y tienen que ver con evoluciones culturales muy características de cada contexto.

Los básicos disciplinares tienen que ver con la orientación en cada una de las disciplinas. La educación es de calidad cuando cada disciplina tiene un foco claro y pertinente. En lengua ese foco es la comunicación y la metacognición. En formación ética y ciudadana y en religión es cultivar la dignidad, la diversidad y la solidaridad. En matemática la organización y la presentación de información y la "modelización" de la realidad ocupan un espacio cada vez mayor. En ciencias sociales el desafío es comprender para emprender en común, contribuyendo así a ofrecer elementos para que los sujetos en el mundo construyan aquella narración de su historia y capacidad de proyección a las que se hacía referencia en el primer apartado. En tecnología se avanza cuando se propone aprender a utilizar para innovar y en ciencias naturales cuando se logra comprender para conservar y convivir con la naturaleza a través del desarrollo sustentable.

Pero, además, y por último, podría hacerse referencia también a algo así como los básicos cotidianos del currículo asumido por los profesores; y que a veces no está priorizado en los currículos oficiales. Leer un libro completo por semana es mucho más importante que estar tratando la unidad pertinente del programa de estudios. Si los jóvenes y los niños leen un libro por semana del tamaño y del nivel adecuado seguramente van a aprender a comprender mucho mejor que si saben las declinaciones de todas las conjugaciones. José Saramago, Premio Nobel de Literatura, es hijo de padres analfabetos. Cuando le preguntaron cómo aprendió a leer, y, cómo llegó a recibir un Premio Nobel, el contó la historia de quien le interesó por la lectura y después dijo algo maravilloso: "Me puse a leer, a leer, a leer y no entendía nada". Se le preguntó: "Pero qué le hacía seguir leyendo", y él respondió: "El problema no podía estar en los libros, había tantos que el problema tenía que estar en mí. Yo tenía que poder entender." ¿Como se forma la emoción, que es lo que mueve, para que se quiera construir esa vinculación con los libros? Probablemente a través de una buena selección a partir de la estima para con los alumnos y del contagio de la propia pasión.

El segundo básico cotidiano consiste en llevar a cabo una encuesta, procesarla e interpretarla. ¿Cómo se sabe si los alumnos saben contar o no saben contar? Haciéndolos contar, pero haciéndolos contar con sentido, que cuenten cosas, procesos, eventos y personas que les importen, que organicen la información que recogen, que la presenten, que la discutan y la enriquezcan.

El tercer básico cotidiano es estudiar un tema social emergente por mes. No importa si es un evento mundial, local, nacional o comunitario. Lo que importa es construir la sensibilidad por lo que ocurre. Aprender a hacerse preguntas, a buscar respuestas, a saber que hay más de una y que quienes tienen respuestas diferentes pueden dialogar y construir otras nuevas, más ricas.

El cuarto básico cotidiano es utilizar una tecnología moderna en un proyecto real. Puede ser Internet, pueden ser videos, puede ser un scanner, puede ser un programa de diseño, puede ser una radio. Pero de lo que se trata es de utilizarla activamente, y no sólo de percibirla pasivamente.

El quinto es asistir a un espectáculo audio visual acorde con la oferta comunitaria: ir al cine y discutir la

película para entender los iconos una vez por mes, asistir juntos a una fiesta del pueblo y rememorar su significado, reconstruirlo. Proponer un espectáculo por año a la comunidad, que sea de calidad y que tenga real presencia.
Pero es también imprescindible llevar a cabo una actividad solidaria y evaluarla. En todas las comunidades existen necesidades: de niños muy pequeños que no asisten a establecimientos educativos adecuados, de personas ancianas que no pueden trasladarse solas, de personas ciegas que necesitan que les lean o escriban o —mejor aún— que les enseñen a utilizar una técnica especial, de pueblos lejanos que están en guerra, de países enteros que sufren desastres naturales.
Por último identificar y resolver un problema propio de forma conjunta: los centros educativos casi siempre requieren alguna mejora. El barrio también. Los niños y los jóvenes quieren viajar, conocer. ¿Qué mejores ocasiones para aprender a planificar, llevar adelante un projecto, evaluarlo y comunicarlo?
Entre los básicos cotidianos de los espacios que logran una educación de calidad para todos figuran desafíos cognitivos o mentales, prácticos y emocionales. Todos los niños y niñas de todos los centros educativos del mundo debieran todas las semanas identificar y jerarquizar conceptos, ideas e información; analizar y argumentar a favor y en contra de ellas; buscar evidencias para refutarlas o apoyarlas; presentar las ideas propias y ajenas usando evidencias; negociar conflictos y hacer “cosas”.

1.8. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos
Tanto en Finlandia, como en Suecia y en Baviera; o en Canadá —algunos de los países que obtuvieron mejores resultados en las evaluaciones de PISA— los chicos y las chicas leen más que en otros países y leen variado, leen acerca de historias y de cuestiones interesantes para ellos y relevantes para la sociedad que se transmiten en libros, diarios, revistas y —por supuesto— libros de texto. En general no es el libro de texto el que hace la diferencia, sino el buen libro de texto en asociación con la utilización de toda una panoplia de materiales escritos.
Pero además tanto en esos casos como en el de instituciones aisladas que logran una educación de calidad, todos usan otros recursos además de los libros. Entre esos recursos figuran la televisión, el cine, internet, los mapas, los museos y establecimientos de los alrededores, la frutería o verdulería del barrio, el padre que sabe algo especial.
No hay calidad educativa sin entorno rico en materiales que puedan ser utilizados como materiales de aprendizaje. Pero la riqueza en los materiales no es una garantía en el proceso de producción de calidad educativa. La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tanto o más importante que su existencia.
Si se deja a 50 chicos solos en la mejor mediateca del mundo, esos chicos aprenderán en relación proporcional a su edad y a la calidad de la enseñanza previa que hayan recibido. Si tienen menos de 8 años y han recibido una educación de mala calidad, probablemente no aprenderán nada y terminarán agrediéndose entre ellos.
Esto indica, también, que la cuestión de las inversiones educativas merece un comentario especial. ¿Alcanzaría con multiplicar el presupuesto educativo de un país por veinte para obtener una educación de calidad para todos? ¿Sería suficiente con multiplicar el salario de los maestros y profesores por cinco para lograr un salto hacia delante en la calidad de la educación para todos? Depende de las circunstancias, de los factores precedentes y de dos que resta por mencionar.

1.9. La pluralidad y calidad de las didácticas
La mejor constelación de recursos para el aprendizaje es inútil si no existen buenas didácticas y si esas buenas didácticas no son variadas y no están al alcance de los profesores
Uno de los problemas del proceso de “desprofesionalización” de los docentes al cual se hizo referencia radica en que quienes usan las didácticas no son generalmente quienes las producen. En esto se ha producido un cambio importante a lo largo del siglo XX. En el siglo XIX todavía una parte importante de los sistematizadores y productores de conocimiento acerca de los procedimientos para aprender y enseñar eran personas que enseñaban: bien o mal, pero enseñaban. Siempre se dice que Pestalozzi era un mal docente; pero lo era. María Montezzori y John Dewey ya en el siglo XX enseñaban en sus respectivos países y los jesuitas además de escribir un divulgado tratado para la educación de los jóvenes la proveían.
Actualmente, en cambio, la didáctica tiende a producirse en las Facultades de Ciencias de la Educación o en otras, donde no necesariamente se enseña en condiciones de incertidumbre y de adversidad.
La calidad de la educación se construye mejor cuando hay más cercanía entre los productores y los utilizadores de las didácticas, porque eso les permite a esas didácticas estar más cerca de su propia pertinencia: ser más apropiadas. Pero además también se construye mejor cuando se acepta que diversos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar; precisamente porque los niños y los jóvenes son diversos y diversos son también los profesores y los contextos.
En los países con mejores resultados en PISA, existen didácticas apropiadas para enseñar contenidos específicos y para promover la formación general. La didáctica finlandesa es activa e innovadora. La didáctica bávara suele ser más tradicional y menos activa. Pero ambas sirven porque los maestros y profesores creen en ellas y porque son consistentes con las sociedades y con las prácticas familiares de esos países.
Esperamos que los temas sobre las didácticas o formas de enseñar atraviesen los diversos temas elegidos para organizar la semana de trabajo en Noviembre.

1.10. Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales

De manera ciertamente provocadora se han formulado unas páginas más arriba dos preguntas acerca de la incidencia del presupuesto educativo y de los salarios en la calidad de la educación. No cabe duda que existen ciertos mínimos materiales por debajo de los cuáles es muy difícil construir calidad educativa para todos. Esos mínimos materiales deben garantizar que los niños y las niñas vayan comidos a las escuelas, que los salarios de los profesores sean dignos y que el equipamiento esté disponible.

En Suiza, por ejemplo, los profesores tienen salarios de "cuadros", equivalentes a los de un médico o a los de un Director de una pequeña empresa. Pero no es posible saber si con sueldos que son o se acercan a los mejores del mundo logran la mejor calidad educativa del mundo. Las parciales, pero importantes, evaluaciones que se han llevado a cabo en el marco de PISA parecen indicar que no. Pero en Haití o en Níger los profesores tienen salarios de hambre, inferiores a los de una empleada doméstica y todos los indicadores muestran que en esos países la calidad de la educación está entre las peores del mundo.

En consecuencia la existencia de mínimos materiales y de incentivos al desarrollo de los contextos y de los maestros y poblaciones escolares debe ser considerada como una condición indispensable, pero no suficiente para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Ubicado en el décimo lugar, este factor de calidad podría ser también el primero. Todo depende de la lógica argumentativa que se desee construir y de quién es el interlocutor. Si la Semana Monográfica Santillana 2004 fuera un evento para economistas, éste debiera ser el primer factor; porque ellos son responsables de proveer los recursos materiales necesarios para una educación de calidad para todos.

2. TENDIENCIAS CLAVES DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

El proceso de construcción de una educación de calidad no termina nunca. Cuando se avanza unos pasos, el objetivo se aleja; porque el mundo cambia y porque las demandas se incrementan. Sin embargo en cada momento es posible producir una suerte de radiografía. La radiografía actual podría mostrar que en el camino existen algunas herencias peligrosas y ciertos indicios alentadores.

En realidad al identificar los diez factores que hacen a la calidad de la educación se ha ido haciendo referencias a ellos. Las herencias peligrosas son como luces rojas que debieran indicar por donde no se debe avanzar. Son señales de riesgos derivados del aprendizaje de lo que se hizo mal en el pasado. Los indicios alentadores son como luces verdes, que van indicando por dónde producir la construcción profesional.

2.1. Las herencias peligrosas

Numerosos pensadores, investigadores y políticos educativos plantean que la educación es un elemento central en la lucha por el progreso. Sí y no. Es un elemento central en la lucha por el progreso, pero no es una garantía de progreso. Si se analiza la historia del siglo XX se encuentra un resultado fuertemente paradojal. Nunca antes en la historia de la humanidad hubo tantas personas educadas. Sin embargo, nunca antes en la historia de la humanidad, tantas personas mataron a tantas otras personas, hubo tanta injusticia distributiva —tal vez estemos exagerando— y se destruyeron tantos recursos no renovables.

No hay que cansarse de repetir que, como se destacó en la 46ava Conferencia Internacional de Educación (2001), el siglo XX ha dejado como herencia 180 millones de personas muertas por otras personas. Muchos de los líderes y de los dirigentes de la mayoría de esas matanzas fueron personas altamente "educadas". Pero, además, en algunos lugares donde ocurrieron genocidios execrables los sistemas educativos y las escuelas fueron co-responsables de la creación de un sistema de legitimación de esos genocidios.

En Ruanda, por ejemplo, las razones, o pseudo razones, étnico-culturales que se esgrimieron durante la guerra fueron inventadas por el sistema educativo. Según algunas investigaciones recientes hasta que la colonización belga llegó a la región, no había ni tutsis ni hutus. Quien inventó estos grupos étnicos habría sido la escuela colonial, para la cual la administración habría producido los libros de texto escolares que se usaron durante mucho tiempo y que hace muy poco tiempo contribuyeron a que muriera más de medio millón de personas

No hay progreso sin educación. Pero la educación sola, y cualquier educación no es garantía de progreso, depende de la calidad de la educación.

El "iluminismo guerrero" fue la forma que adquirieron las ideologías de los siglos XIX y XX en muchos sistemas educativos. En virtud de los grupos más modernos tendrían más derechos, incluso el derecho a colonizar, a imponer modelos de gobierno y modelos de producción. Para el iluminismo (voluntaria o involuntariamente) guerrero ciertos aspectos de la educación eran más importantes que otros. Formó personas prácticas y analíticas.

La segunda herencia peligrosa son los pobres resultados en lectura que se alcanzan la gran mayoría de los países del mundo. Según PISA el 13% en promedio de los jóvenes adolescentes de Europa no comprende lo que lee. No comprender lo que se lee es muy grave, porque la lectura es el vehículo más elemental y a la vez más sofisticado de transmisión de información y una de las mejores oportunidades para la reflexión, la comunicación de las emociones y la indicación de instrucciones prácticas. La lectura permite mucha más autonomía e independencia que los medios audiovisuales porque permite reflexionar

e imaginar de otra manera.
La tercera herencia peligrosa son los pobres resultados que obtienen la mayoría los jóvenes en Matemática y en Ciencias y el desamor por las ciencias naturales que se observa en los egresados. Esta situación puede acentuar las desigualdades y contribuir más fuertemente que otras a realizar las tres profecías indeseables a las que se hizo referencia al comienzo. El monopolio del saber científico y de la abstracción matemática todavía no es percibido como una mecha en los explosivos cócteles de riesgo. Pero lo es. De él depende quiénes finalmente puedan producir o desactivar armas nucleares, medicamentos y otros recursos para la paz o para la guerra; para la vida larga y saludable o corta y sufriente.
La cuarta herencia peligrosa radica en la pobreza de las capacidades de resolver situaciones imprevistas nuevos que tienen muchos jóvenes y trabajadores educados, también en algunos de los grandes países industriales que dependen de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En una de las grandes huelgas de los empleados de American Airlines en Miami hacia 1993 la gente pasó 35 horas en el aeropuerto. La total falta de capacidad de todo el personal intermedio de los aeropuertos de los Estados Unidos de Norteamérica para resolver una situación inesperada y organizar el momento de incertidumbre era apabullante. Nadie pudo “ordenar el caos temporario”. La gente se apiñaba en los pasillos, dormía recostada donde podía, las provisiones en los restaurantes se agotaban, las valijas se perdían.
La quinta herencia peligrosa es el déficit en las actitudes de productividad y de solidaridad que se encuentra tanto en algunos países del sur como en algunas escuelas bien dotadas a las que asisten las élites del norte. En Lagos, la antigua capital de Nigeria, un país de mucho más de 100 millones de habitantes, rico en petróleo y del que parten emigrantes hacia muchas latitudes, se puede atravesar una buena parte de la ciudad observando a cientos de miles de personas en actitudes de pasividad. Sin duda alguna hay muchas lecturas posibles para esta situación. Estas personas impasibles no tienen trabajo y es cierto. Pero en la India, donde en muchas ocasiones no hay capital suficiente ni trabajo formal disponible los habitantes de la vieja Nueva Delhi están siempre en movimiento. El año pasado un obispo alemán que trabajó largos años en la Argentina con las escuelas privadas a las que asisten alumnos de las clases altas se cuestionaba y preguntaba a sus colegas respecto de la formación que esas escuelas dieron a las élites que luego dirigieron el país en las épocas de la desindustrialización, de hiperinflación, de reducción de las oportunidades de trabajo y las sucesivas interrupciones a la democracia. No hay juicios de valor por detrás de estas escenas, ya que en cada continente y nación la realidad es variopinta y muy compleja.

2.2. Los indicios alentadores
Pero al lado de estos resultados peligrosos hay indicios alentadores y hay casos de los que se puede aprender.
El primer indicio alentador es que algunas políticas educativas adecuadas a los contextos parecen dar resultado, por ejemplo —con mayor o menor afinidad de cada quién— : el esfuerzo finlandés, el esfuerzo sueco y el esfuerzo bávaro, a los que ya se han hecho varias referencias. Parecería que a ellos se les podrían agregar al menos el esfuerzo asturiano y el esfuerzo navarro, que suelen ser dos de las comunidades de España que tienen mejores resultados educativos de acuerdo, al menos, a indicadores “duros”, tales como los resultados obtenidos en el aprendizaje de la matemática y en el aprendizaje de lectura.
El segundo indicio alentador es que en algunos casos parecería lograse a la vez formar gente racional, buena y práctica que aprende lo que tiene que aprender en el momento oportuno. En un estudio realizado por el Consejo de Europa respecto de las actitudes de los jóvenes hacia los extranjeros, los tres países mejor posicionados por la receptividad, y la tolerancia de sus jóvenes fueron Suecia, Finlandia y Noruega. Allí también los resultados en lengua, matemática y ciencias son buenos.
El tercer indicio alentador es que en todas partes se encuentran buenas prácticas: en Sri Lanka, la India, Jordania, Colombia, y tantos otros lugares. Verlas es respirar aire fresco. Para eso basta con ver los buenas prácticas seleccionadas por (Bureau international d’éducation) y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y, a lo mejor, con visitar la escuela de la esquina Algunas de esas experiencias se expondrán en la Semana Monográfica, en la cual sin duda se aprenderá tanto más sobre los indicios alentadores como sobre las herencias peligrosas.

Recuperado de
http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5_htm.htm
el 2 de febrero de 2009