DEBATE

Entrevista con Olac Fuentes Molinar*

Los resultados de las pruebas PISA y sus implicaciones pedagógicas

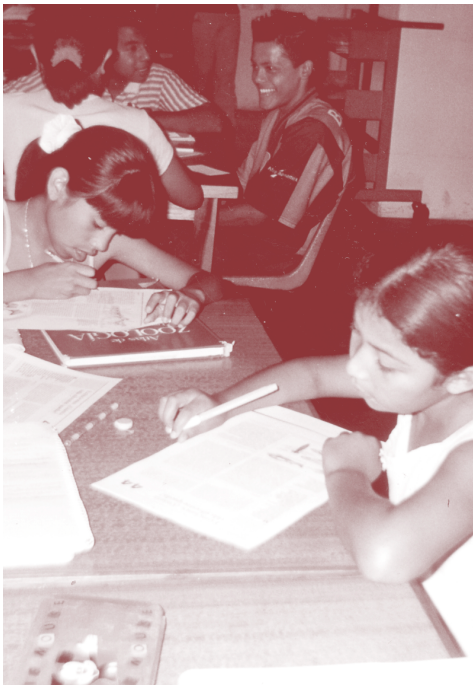
Cero en Conducta: ¿Cuál es la importancia de las pruebas PISA? ¿Qué aportan a los sistemas nacionales de evaluación?

Olac Fuentes: La importancia de las pruebas PISA radica, en primer lugar, en que evalúa a la población de quince años de edad que permanece en la escuela, que está terminando la educación básica o que –mayoritariamente en el caso de México– ha iniciado estudios más avanzados. Por esa razón, lo que se evalúa es el resultado acumulado de 9 o 10 grados de escolaridad, lo cual implica una valoración sobre el conjunto de la educación básica.

El segundo aspecto, que comentaré con mayor detalle más adelante, es que las pruebas no evalúan conocimientos por sí mismos, sino ciertas competencias fundamentales en las cuales se usa el conocimiento. Es por eso –porque no está sujeta al contenido de currículos específicos– que el PISA permite la comparación internacional; de otra manera no sería posible. La comparación internacional permite usar referentes que no se tenían de manera confiable en otro momento y hace factible establecer diferencias entre resultados nacionales, relacionar esas diferencias con la historia de los sistemas escolares y con las condiciones socioeconómicas de cada país. Para esto son indispensables un criterio y una sensibilidad que, en general, han faltado en el análisis de los resultados, el cual en los medios mexicanos ha sido simplón y efectista: la preocupación central ha sido mostrar qué calificación tenemos y a qué distancia estamos de otros, como si se tratara de una competencia deportiva. Es necesario ir más lejos y observar los factores asociados a los resultados y las condiciones internas de cada país. Como muestran las gráficas incluidas en este número de *Cero en Conducta*, no sólo es importante la puntuación media de la población evaluada, sino la distribución de esa población en los niveles de una escala derivada de las propias pruebas. Eso nos

* Investigador. Fue subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP en el periodo 1993-2000.

CERO-ConductaNº52 25 26/01/2006, 16:08



Vicente Mayorga

permite ver si existe polarización, si existe una relativa equidad en los resultados, si estos se relacionan con el tipo de escuelas y con algunos datos socioculturales de los alumnos.

Un tercer rasgo del PISA es consecuencia de los anteriores: su utilidad para definir la orientación de políticas de reforma educativa. Sus resultados son, por así decirlo, elocuentes. "Hablan" de problemas y fallas que no se pueden soslayar. No son –no pretenden serlo– una radiografía de los sistemas escolares, pero no cabe duda de que apuntan al corazón de la escuela. Serán los responsables de los sistemas nacionales quienes decidan si toman realmente en serio el mensaje del PISA.

Cero en Conducta: ¿Cuál es su opinión sobre los estándares establecidos? ¿Pueden considerarse válidos para todos los países participantes?

Olac Fuentes: Me parecen niveles de exigencia razonables, porque en principio debería alcanzarlos un estudiante que ha transitado por la escuela a lo largo de nueve o diez grados, sin contar el nivel preescolar. Hay que repetir que los reactivos del PISA no tienen como foco la medición de conocimientos por sí mismos y por lo tanto los resultados no dependen de la diversidad formal de los currículos nacionales, aunque estos puedan ser más o menos "avanzados" en términos de los conocimientos que incluyen.

Repito que para mí lo valioso del PISA es que lo que pretende medir son ciertas competencias intelectuales que típicamente sólo se pueden desarrollar de forma sistemática en la escuela, aunque sin duda hay excepciones individuales de autodidactismo. Me refiero a la comprensión plena de lo que se lee y a su utilización en las operaciones del razonamiento, a la aplicación de las matemáticas para representar problemas y para explorar sus soluciones posibles, a inferir y argumentar a partir de conceptos y datos fundamentales de las ciencias. Eso exige ciertos conocimientos, ya sean conceptuales, factuales y procedimentales, puesto que las competencias no se ejercen en un vacío de conocimiento. Sin embargo, no encuentro que esos requerimientos sean particularmente elevados ni que estén au-

sentes en el currículo de la educación básica mexicana.

Para evaluar este tipo de logros se requiere una sólida capacidad técnica; la identificación, la graduación de competencias y de operaciones intelectuales y, más aún, su medición –sobre todo, cuando se hace en forma masiva y con papel y lápiz– presentan dificultades. En general estos retos son resueltos en los reactivos de la prueba PISA, aunque por supuesto son perfectibles.

Creo que es útil insistir en clarificar lo que te dicen diversos tipos de evaluaciones y lo que válidamente se puede concluir de ellas. No desdeño aquellas que le dan mucho peso a los contenidos curriculares; al final algo indican. Pero recordar o haber olvidado ciertos temas puede ser irrelevante y eso lo podemos constatar los adultos escolarizados. ¿Cuántos temas escolares hemos olvidado o recordamos vagamente? Y sin embargo nos escandalizamos si los alumnos no los saben. Me preocupa que se abuse de los resultados de exámenes "de contenido" del tipo de los que aplica el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) o de buena parte de lo que hace el INEE. A partir de ellos se toman decisiones irreparables y se hacen juicios tajantes, a veces sobre bases endebles.

En cambio: pensar con lo que lees desarrollar capacidad de cuantificación y representación matemática, entender un argumento científico o desechar uno que no lo es, son logros indispensables. Acepto que los propósitos de la educación no se agotan en esos logros, pero el hecho de no alcanzarlos pone en duda el éxito de todo el proceso escolar. Antes del año 2000 carecíamos de un instrumento confiable para evaluar aprendizajes de esa naturaleza y hasta hoy, mientras el INEE no desarrolle una metodología adecuada para hacerlo, la prueba PISA es lo mejor que tenemos a nuestra disposición.

Cero en Conducta: ¿En qué medida los resultados simplemente reproducen las desigualdades globales entre regiones y países?

Olac Fuentes: Efectivamente, hay una influencia importante de factores socioeconómicos y culturales nacionales sobre el nivel de los resultados y sobre las diferencias en el conjunto de la población escolar. Sin duda alguna, la pobreza extendida, la desigualdad en el ingreso, la magnitud de los recursos educativos, la antigüedad histórica de los sistemas y de su cobertura social y otros rasgos que se miden con menos facilidad, como lo que podemos llamar la cercanía de las culturas sociales a la cultura de la escuela ejercen una poderosa influencia. Sería erróneo ignorar todo eso, puesto en evidencia en el Cuadro 3 (Vease página 12). Sin embargo, sería también un gravísimo error pensar que existe una relación *causal y lineal* entre nivel de desarrollo nacional global y resultados escolares. En primer lugar esta relación no es la que muestran exactamente los resultados. Los datos nos indican que hay correspondencia en los extremos del cuadro de puntajes medios:

ningún país muy pobre tiene resultados altos, ningún país muy rico tiene resultados bajos. Pero más allá de tal relación, se presentan muchas variaciones y se rompe la linealidad entre resultados. Por ejemplo: Corea obtiene sostenidamente muy altos resultados y tiene un Producto Interno Bruto (PIB) y un gasto por alumno mucho menores que Estados Unidos, país con el gasto más alto pero que obtiene resultados apenas en la media de la OCDE y que presenta una polarización muy elevada, con una proporción considerable de su población en los niveles más bajos de logro.

El caso mismo de los países latinoamericanos que han participado en la evaluación es menos homogéneo de lo que parece. Uruguay, México, Argentina y Chile, en ese orden, se ubican en un rango muy cercano de resultados; Brasil está colocado en uno ligeramente inferior. Perú está claramente en una categoría más baja.

Las semejanzas sociales entre nuestros países son sin duda relevantes, más allá de que compartimos una matriz histórica parecida. Por su impacto sobre el sistema escolar es necesario destacar la agudísima desigualdad en la distribución del ingreso, la cual mantiene a grandes sectores en la pobreza extrema. Quizá con la excepción de Chile, nuestras economías han estado sujetas a crisis recurrentes y largos períodos de estancamiento, lo que contribuye a la insuficiencia de las políticas sociales, entre ellas la educativa.

Sin embargo, hay diferencias fuertes en otros factores igualmente relevantes: la diversidad étnica y cultural y el peso de la dispersión rural, por ejemplo. En el aparato escolar, encontramos desde un acentuado centralismo y un fuerte predominio del sector público, hasta la dispersión de la autoridad y la tendencia hacia la privatización.

Visto desde otro ángulo, si fuera cierto que existe correlación lineal entre resultados y nivel de desarrollo de los países, también debería existirla con la procedencia social de los alumnos: los hijos de la población acomodada, que viven en condiciones análogas a los de los ricos de los países más avanzados deberían tener resultados altos. Y eso no ocurre, como se comprueba al analizar la distribución de los resultados en la escala de las pruebas PISA. En el caso de México, donde infortunadamente en los niveles más altos de logro hay poquísimos alumnos (0.4% en los niveles 5 y 6 de matemáticas, y 0.9% en el nivel 5 de lectura) uno se preguntaría por qué la población escolar con mejores condiciones de vida, y que en buena parte tiene acceso a escuelas "selectas", no obtiene mejores resultados.

En suma, hay que aceptar que el fenómeno es más complejo. No se puede sostener la argumentación de la correspondencia en su forma más burda: "dime qué PIB tiene tu país y te diré qué sistema escolar tienes". Eso no es cierto. Lo más grave de esta argumentación es que quien la sostiene está declarando que no se puede hacer nada en el sistema escolar si no se transforman –antes y radicalmente– las condiciones económicas. Los males del

sistema escolar y sus pobres resultados no serían más que un fenómeno derivado de una "condición estructural" que debería cambiar antes de la reforma de la escuela. Ese es un argumento, radical sólo en apariencia, que justifica la indiferencia ante el aprendizaje de los alumnos y tranquiliza a quienes no quieren hacer esfuerzo alguno por tener escuelas decentes.

Hay que mirar con honestidad a nuestro sistema. Es verdad que le falta dinero, es verdad que se enfrenta a la pobreza, al atraso y a una cruda desigualdad; pero, al mismo tiempo, sabemos perfectamente cuánto dinero se desperdicia, cuántos recursos devoran la burocratización parasitaria, la incompetencia y la corrupción, qué improductivas son formativamente la mayor parte de las prácticas docentes en las aulas, qué irregular es el funcionamiento de muchas escuelas, sobre todo las que atienden a la gente más pobre. De manera que si, en el caso de México, realmente trabajáramos a fondo sobre los problemas pedagógicos, organizativos y políticos que tiene el sistema, no me cabe duda de que podemos levantar considerablemente los rendimientos, aunque no sé hasta qué punto. Se dice que el rendimiento escolar tiene un "techo" establecido por la estructura de la sociedad, puede ser cierto; pero en México estamos muy lejos de alcanzar el techo de lo posible. Y eso lo podemos intentar sin condicionarlo a que haya un crecimiento sustancial en los recursos asignados a la educación o a que se reduzca considerablemente la desigualdad social, sin que



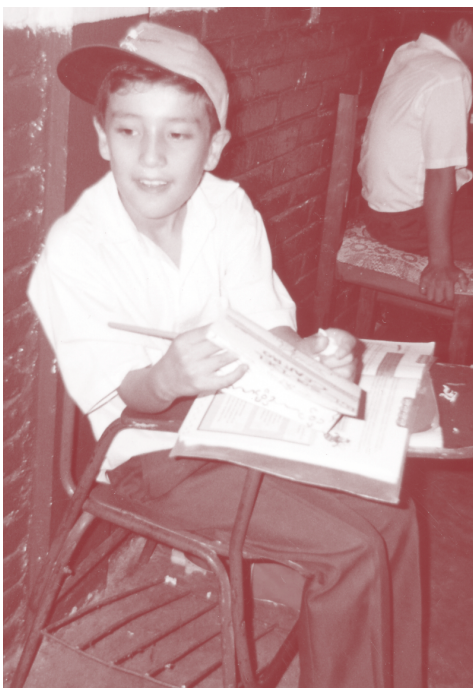
eso signifique que no debemos luchar por esas metas sociales.

Mi argumento se relaciona con la búsqueda de mayor equidad social en los logros de aprendizaje y no simplemente en las oportunidades de asistir a la escuela. De manera consistente, quienes obtienen resultados más bajos en el PISA –como en otras evaluaciones– provienen de familias y regiones golpeadas por las distintas manifestaciones de la pobreza extrema.

La vulnerabilidad de esa población ante las formas convencionales de la escuela ha sido muy estudiada, sobre todo en lo que se refiere a sus condiciones de vida y su espacio de residencia. Se conocen también –aunque con menos pre-

cisión– los efectos que produce la distancia entre las formas culturales y las experiencias de los sectores más pobres frente a las reglas, la organización y los contenidos que pretende enseñar una escuela típica.

No quiero perderme en el tema. Lo que quiero puntualizar es que la población más pobre, sea rural o urbana marginal, enfrenta dificultades y obstáculos, muchos de ellos agudizados por el propio sistema escolar pero no tiene deficiencias que le impidan aprender. Digo esto porque hay quien lo cree así. Hace unos años el ilustre rector del Tecnológico de Monterrey les atribuía a los marginados de la escuela daño cerebral producido por la desnutrición. Lo que pasa es que a quienes requieren una educación más sensible, más imaginativa y competente, el sistema les asigna las formas escolares más precarias, el personal menos entrenado y las expectativas más pesimistas. ¿Puede uno extrañarse de los resultados?



Vicente Mayorga

Ese señalamiento va para nuestras políticas compensatorias, que tienen cerca de 15 años de aplicación. Se compensa en la periferia del proceso escolar, se ayuda a los alumnos a ir a la escuela; pero no se mejora la calidad de los ambientes de aprendizaje. Y mientras eso no pase, mientras no compensemos también y sobre todo a través de la calidad de la experiencia educativa, no habrá elevación en los aprendizajes fundamentales, ni romperemos el círculo perverso de la reproducción de la marginación.

En resumen: no le demos la espalda a la escuela, quitándonos de encima la responsabilidad que a cada quien le corresponde al decir que las causas de sus problemas están totalmente fuera de nuestro control, en el mundo impersonal y aplastante de la "estructura".

Cero en Conducta: Si las condiciones económicas del país y la desigualdad social influyen sobre los resultados educativos pero, estrictamente, no los determinan, ¿dónde se encontraría la explicación a los bajos niveles de logro obtenidos por los alumnos de escuelas mexicanas?

Olac Fuentes: Sin duda no hay una explicación única a un problema com-

plejo, del cual he mencionado, de pasada, algunos aspectos. Sin embargo, hay un elemento central de carácter pedagógico, que me parece está en el fondo del problema y que ha recibido muy poca atención. Me refiero a la radical discrepancia que existe entre el tipo de competencias que la evaluación del PISA intenta identificar y medir y, por el otro lado, las metas de instrucción y las consecuentes prácticas de enseñanza que predominan de manera abrumadora en las aulas de nuestras escuelas primarias y secundarias.

Resolver con solvencia los reactivos del PISA presupone que uno posee ciertas competencias intelectuales y que está habituado a utilizarlas, empezando por algo –tan simple en apariencia– como un grado de comprensión lectora que permita identificar el problema que se está planteando, tanto con textos convencionales como con los cada vez más usuales "textos discontinuos", como diagramas, cuadros y representaciones estadísticas. Exige comprender el campo de conocimiento que ponemos en juego, que puede ser muy sencillo pero cuyo sentido debe ser claro si queremos operar mentalmente con él, considerar sus implicaciones, sopesar opciones y tomar decisiones.

La pregunta clave que debemos hacer es la siguiente: ¿Qué proporción de nuestros estudiantes –a lo largo de su trayectoria escolar– tienen oportunidades reiteradas, demandantes y progresivas de ejercer competencias como las que he mencionado, de vivir experiencias intelectuales genuinas cuyo centro esté en la comprensión de conocimientos fundamentales?



Vicente Mayorga

Mi supuesto es que son pocos los alumnos que tienen ese tipo de experiencias y son pocos porque el eje de la actividad en las aulas está en la pretensión de transmitir un interminable universo de conocimientos sobre hechos y procedimientos, sin prioridades claras, con escasa preocupación por la comprensión, con una verdadera obsesión por la evaluación y la respuesta correcta.

No tenemos espacio para profundizar en el tema. Sólo señalo que bajo la "psicología de sentido común" –definida por Jerome Bruner como la creencia de que para aprender basta con ser someti-

dos a la exposición didáctica– la mayoría de los estudiantes son sujetos a prácticas de memorización efímera, sin sentido perceptible, que van matando progresivamente el placer, la motivación y el esfuerzo por aprender. La lectura misma se reduce a la identificación de las respuestas puntuales y elementales. Los algoritmos se aprenden, pero no se sabe cuándo aplicarlos. Los conceptos no se forman, sino que son sustituidos por definiciones que hay que recordar. Con estas prácticas predominantes, ¿podríamos esperar resultados muy distintos de los mostrados por el PISA?

No ignoro que la forma transmisiva de entender la educación también existe en otros países, pero no tiene el peso abrumador que tiene en el nuestro: aun en países con una vieja tradición memorista, como Japón, el debate educativo es intenso y hay renovación; es posible la experimentación de alternativas, y los resultados de la investigación se van incorporando –así sea parcial y gradualmente– en las propuestas curriculares y en las prácticas. Entre nosotros no sucede eso. Cambia el discurso, pero en los hechos, en la práctica diaria, seguimos siendo profundamente conservadores.

El mensaje final de la evaluación del PISA es muy claro: el sistema escolar tal como existe no está funcionando como espacio educativo real para la mitad de los estudiantes que terminan la secundaria. De ese tamaño es el problema, calculado conservadoramente. Como factor agravante, no debemos olvidar que –en el caso de México– los estudiantes evaluados representan a dos tercios de la población de 15 años, que es la que sigue en la escuela. Ha quedado fuera un tercio de ese grupo de edad que abandonó la escuela tempranamente o que nunca accedió a ella. En los países avanzados los resultados se refieren a casi toda la población de esa edad.

El derecho a tener escuela es indiscutible y aún no lo atendemos cabalmente; pero no sirve de mucho si no está acompañado del derecho de aprender, y ese es el que está en juego.

Cero en Conducta: Uno de los objetivos del PISA es que los gobiernos obtengan "lecciones" para la política educativa. Al respecto, ¿las autoridades educativas mexicanas han sido sensibles y han respondido a los resultados de este programa de evaluación?

Olac Fuentes: Infortunadamente no lo han hecho. Ni siquiera estoy seguro de que entiendan el mensaje que los resultados transmiten en relación con el cambio educativo necesario.

Hay que recordar que –a unos cuantos meses del comienzo de la actual administración de la SEP– una de las novedades que conoció el secretario Reyes Tamez fueron los resultados de la evaluación del año 2000. Frente al fugaz escándalo que estos suscitaron, el secretario hizo dos cosas: con cierto oportunismo culpó a la administración anterior y ofreció que los resultados mejorarían apreciablemente en 2003. Creer que fenómenos como las deficiencias formativas de los estudiantes,


Vicente Mayorga

mostradas por las pruebas PISA, pueden ser provocadas en poco tiempo por una administración "mala" y resueltas con la misma rapidez por una "buena", manifiesta una total incomprensión del problema. Sabemos lo que pasó después: en 2003 la calificación media de los estudiantes mexicanos bajó 22 puntos en lectura, 17 en ciencias y 2 en matemáticas. Todavía esperamos una explicación razonable.

En el discurso las autoridades de la SEP han alabado la utilidad de la evaluación internacional; en los hechos han actuado como si no existiese. Sólo como ejemplificación señalaría algunos rasgos de las acciones que el gobierno ha colocado en el centro de la atención pública.

Programa Escuelas de Calidad (PEC)

Empiezo con *escuelas de calidad*. Como se recordará, el primer paso de este programa debería ser un diagnóstico de la enseñanza en cada plantel, hecho por el conjunto de maestros, para identificar problemas prioritarios y establecer estrategias para actuar sobre ellos. En algunas escuelas la tarea se hizo en serio; en otras para cumplir la formalidad. No fue casual que en la mayoría de las escuelas primarias el problema central detectado estuviera relacionado con la lectura y la escritura.

Sin embargo, sin alguna consistencia lógica, las escuelas seleccionadas han recibido del PEC un financiamiento adicional, destinado fundamentalmente a equipamiento y mejora de las instalaciones. Eso beneficia a las escuelas, pero no tiene relación directa con el problema que se quería combatir, y se trata de recursos materiales que –casi siempre– deberían ser patrimonio de todas las escuelas, y no una especie de premio que algunas reciben, con una larga cauda de complicaciones administrativas.

Lo realmente grave –si hacemos caso a las evaluaciones especiales del PEC, encargadas por la propia SEP– es que no se encuentra efecto positivo alguno en el aprendizaje de los alumnos de las escuelas incorporadas a ese programa. Al parecer, una vez disuelto el "efecto novedad" del primer momento, las cosas quedan como estaban. Por lo general, con la excepción de las escuelas que ya destacaban por su personal y su clima interno, en las llama-

CERO-ConductaNº52 33 26/01/2006, 16:08

das *escuelas PEC* no están ocurriendo los cambios en verdad importantes: la conformación de una comunidad de trabajo concentrada en las prioridades del aprendizaje, la elevación de la competencia docente a partir de acciones en la propia escuela, el surgimiento de iniciativas y liderazgos pedagógicos bien sustentados.

Enciclomedia

El segundo caso es *enciclomedia,* el sistema de proyección de información en pantalla, concentrado hasta ahora en las aulas de los dos últimos grados de la primaria. Con un costo enorme de instalación y uno incalculable de mantenimiento, sin experimentación previa y sin inserción en una propuesta pedagógica, este dispositivo ha sido presentado como *el boleto de entrada a la educación del siglo XXI*.

En realidad, *enciclomedia* es un gran *stock* de información escrita y audiovisual, cuya parte central está formada por una versión digital de los mismos libros de texto gratuitos y por una enciclopedia producida por *Microsoft*. A eso se le puede seguir agregando información sobre una gran variedad de temas destinados a los niños y al propio maestro. Más información, aunque sea presentada atractivamente, no resuelve ni permitirá superar las deficiencias en el aprendizaje, las cuales se derivan –como he señalado– en el descuido de la comprensión y de las competencias reflexivas frente a un mar de información. *Enciclomedia* es un medio de exposición didáctica, como diría Bruner; está destinado al conjunto del grupo, no es interactivo, no es individualizable. Pero se cree que las imágenes hacen milagros. Como si, por ejemplo, pudiéramos hacernos biólogos mirando *Discovery channel*.



Memo

No dudo que un buen maestro, que sabe cuál es el aprendizaje que vale la pena, puede servirse ocasionalmente de enciclomedia. Pero los maestros rutinarios y sin motivación pueden encontrar en el sistema un espacio para sus prácticas más improductivas y para –como dicen– *desafanarse* de las tareas del aprendizaje genuino de cada alumno.

La reforma curricular de la educación secundaria

Dejo al final la última novedad: el proyecto de reforma al currículo de secundaria, calificado con típica desmesura como "integral". No dispongo ahora de espacio para analizar este asunto, tan abandonado por los especialistas. Sólo quiero decir que hay una abismal distancia entre lo que el proyecto promete –con abundante retórica modernista– y los elementos operantes que realmente la constituyen: el plan de estudios y, en particular, los programas de asignatura.

En secundaria ya tenemos una sobrecarga informativa inmanejable, pero puede ser peor. Si uno revisa los programas propuestos que la SEP incorporó a su sitio de *internet* (www.ries.dgme.sep.gob.mx) se lleva sorpresas desagradables. Con la excepción de dos programas –*Español* y *Formación cívica y ética*– que son renovadores pero que exigirían una sólida capacidad docente, el resto incrementa la carga informativa –detalladamente enunciada y en exceso compleja– que los estudiantes deberían "asimilar". El proyecto deja la impresión de que, en ausencia de una conducción intelectual común, cada grupo de especialistas dio rienda suelta a sus obsesiones disciplinarias: de una buena vez todas las matemáticas, la historia, la geografía, la física y la química y lo que se acumule.

No quiero imaginarme los libros que serían elaborados a partir de estos programas, ni la insensata carrera del grupo y del maestro para "ver" los contenidos. Porque, obviamente, no será la retórica pedagógica la que conduzca la enseñanza, sino la descarnada exigencia de los programas y de sus derivaciones evaluatorias.

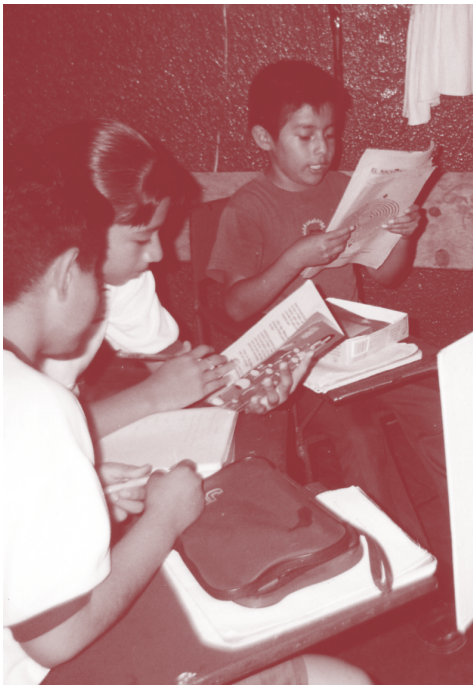
Todavía me queda la esperanza de que por sensatez y para no hacer daño, este programa sea pospuesto y reformulado; de que se imponga una reflexión rigurosa, realista y solidaria sobre lo que los adolescentes necesitan, pueden y quisieran aprender.

Cero en Conducta: Tomando como base el diagnóstico enunciado antes y sus apreciaciones críticas sobre la política educativa actual, ¿cuáles serían, entonces, las líneas centrales en una reforma profunda de la educación básica?

Olac Fuentes: ¿Qué hacer? Una respuesta detallada rebasa las posibilidades de esta entrevista. Hay muchos cambios que son necesarios, pero el meollo del asunto es que para que tengan resultados deben articularse en torno a un propósito esencial. Aunque parezca abstracto y lejano, este propósito no puede ser otro que la redefinición del *saber* y del *saber hacer* necesarios, vivos y actuantes que requieren las generaciones nuevas y la construcción de formas de organización de la escuela y de prácticas pedagógicas, hoy infrecuentes, que hagan probable para la mayoría la apropiación de ese patrimonio intelectual común.

Pienso, en primer lugar, en una grande y prolongada reforma pedagógica de la educación básica, que a mi juicio

CERO-ConductaNº52 35 26/01/2006, 16:08



Vicente Mayorga

debería tener varios componentes clave. Uno es un currículo mucho más compacto, cuya progresión y continuidad sean claras: no se puede formar en la comprensión, ni desarrollar la capacidad de aplicación del saber con currículos tan extensos y fragmentados como los que tenemos tanto en primaria como en secundaria, especialmente en esta última cuya dispersión y superficialidad son extremas.

Hay que escoger asuntos centrales, conceptos que sean fundantes, competencias que se puedan transferir de un tema de estudio a otro y que se ponen en juego en la vida diaria, en el trabajo, la relación con el medio, en la convivencia y la ciudadanía. En 1928, Alfred North Whitehead –colega de Bertrand Russell– usaba una aparente paradoja para subrayar esa idea: "tratándose de currículo, tener menos es tener más". Tenía toda la razón. No me explico por qué cada vez que alguien sugiere podar y racionalizar el currículo, se le acusa de querer "bajar el nivel". Como si no se supiera lo que está pasando con un currículo que ni se enseña ni se aprende.

El segundo componente de la reforma pedagógica se refiere a la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, a la formación de maestros en servicio y de los nuevos maestros. Se habla mucho del bajo nivel de formación de los maestros; yo creo que esta es una manera poco clara de definir el problema. Es posible que exista una formación disciplinaria insuficiente, pero el obstáculo central está en las creencias pedagógicas fundamentales que los maestros adquieren, en sus concepciones sobre el aprendizaje de los niños y los adolescentes. Esas creencias corresponden al modelo de aprendizaje por exposición al conocimiento al que me he referido, el cual no acepta formas de práctica más abiertas y diversificadas, más horizontales y menos directivas, sino que las rechaza como sinónimo de "desorden". Combatir esas creencias y proponer a los maestros alternativas viables, convincentes y plenamente reconocidas en la escuela, es un trabajo de muy largo plazo que no se está afrontando seriamente.

Me parece que la formación que se adquiere hoy en día en las Escuelas Nor-

males es mejor que la que se ofrecía hace 10 años, pero hay mucho por avanzar todavía. El gran problema es que la renovación de la planta docente es muy lenta, y durante un largo tiempo los maestros que hoy están en servicio seguirán siendo la columna vertebral del magisterio. Y ni las acciones de actualización ni las formas de estímulo –como Carrera Magisterial– tienen aparentemente ningún efecto sobre la eficacia de la docencia.

La segunda gran línea de reforma tendría como centro el funcionamiento de la escuela: su regularidad, su clima interno, su transparencia. Empecemos por la regularidad. Cuando se dice que en cada escuela hay 200 días de clase al año se está hablando de una meta normativa, no de una realidad. Se pueden identificar ausencias en las aulas, desviación de las tareas esenciales, rutinas para "matar el tiempo" en un significativo porcentaje de las escuelas. Eso afecta la continuidad del aprendizaje, pero también daña la respetabilidad de la escuela: la gente le pierde la confianza a una escuela que no funciona con regularidad, que tiene un mal ambiente interno, que tolera la falta de profesionalismo.

Eso lleva a un indispensable ajuste de las políticas compensatorias. Creo que hay que sostener cosas importantes que se están haciendo y que pueden mejorar, pero hay que trabajar hacia una compen-



Vicente Mayorga

sación por la vía de la calidad del proceso escolar, si no el círculo vicioso de la marginación y de la pauperización no se va a romper. Los niños pueden estar durante más tiempo en la escuela, pero eso no significa que estén aprendiendo más cosas sustanciales.

Para que las cosas de la escuela cambien tenemos que exigir un cambio equivalente en el sentido de responsabilidad de los cuadros dirigentes del sistema educativo. Digámoslo con las palabras más simples: para una alta proporción de los dirigentes de la educación –sean de la administración o sean de la dirección sindical– lo importante no es la educación, ni son los niños y los jóvenes, sino el poder que confiere el control del aparato educativo. En tanto no tengamos gente que asuma que su tarea es que la escuela sirva a la formación de los alumnos, y que eso subordina a todo lo demás, va a ser muy difícil que avancen las reformas profundas –necesariamente lentas y desgastantes– como las que he mencionado.

En el número anterior de *Cero en Conducta*, su editorial afirmaba que se han realizado esfuerzos de reforma importantes y de buena fe en diversas áreas: la propuesta de enfoques de la enseñanza, los materiales didácticos, la formación y actualización de maestros, entre otros. Sin embargo, decía, no hay algún efecto apreciable en la solidez de la formación de los estudiantes. Eso no es sorprendente. Además de que la racionalidad y la profundidad de esas reformas y programas son variables lo más grave es que no confluyen, no se integran en la transformación profunda de la realidad del aula, de las nociones mismas del saber, de aprender y de enseñar. Así, aisladamente y sin modificar el sustrato del cual nacen, es difícil transformar prácticas tan universalmente criticadas como la copia de textos y el dictado.

Una reforma de este tipo, sin duda, es la más difícil y más larga de las reformas que requiere el sistema educativo. Exige claridad de ideas y tenacidad, es poco espectacular y no es políticamente rentable. Pero toda la investigación reciente sustenta la idea de que es la única que produce resultados de fondo en el largo plazo. La vieja aspiración que Montaigne expresaba en el siglo XVI, la de alentar "cabezas bien hechas y no cabezas bien llenas" está sin duda vigente. Hoy afirmaciones de este tipo no son intuiciones de filósofos o de algún educador agudo. Están comprobadas por la investigación. Hagámosles caso