

DESDE LA ESCASEZ HACIA LA ABUNDANCIA. DESAFÍOS PEDAGÓGICOS PARA EL SIGLO XXI

Guillermo Zamora Poblete

Académico

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

A continuación se presenta una reflexión acerca de una de las dificultades del sistema escolar chileno para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. Se analiza la orientación hacia la escasez de la calidad que mueven a las prácticas pedagógicas. Posteriormente, apoyado en la sociología de Niklas Luhmann, se plantea que la diferenciación y modernización de la educación chilena se logrará sólo cuando las prácticas realicen un giro hacia la abundancia.

Palabras Claves: Sociología de la educación, Inclusión educativa.

Abstract

This article presents an analysis brings over of one of the difficulties of the school Chilean system to improve the quality of the learnings of all the students. The orientation is analyzed towards the shortage of the quality that it moves to the educational system. Later, supported on Niklas Luhmann's sociology, one raises that the differentiation and modernization of the Chilean education will be achieved only when it realizes a draft towards the abundance.

Key words: Sociology of the education, Educational Inclusion

Objetivos de la ponencia

1. Identificar y examinar una barrera sociocultural para el aprendizaje y la participación de los estudiantes de enseñanza media que se presenta en la PSU.
2. Formular una innovación pedagógica que elimine la barrera sociocultural para el aprendizaje y la participación de los estudiantes de enseñanza media que se presenta en la PSU.

Introducción

En Chile, la calidad de la educación se presenta como un bien escaso. El acceso a oportunidades eficaces para aprender es restringido. Los resultados de las pruebas de medición de la calidad de los aprendizajes (SIMCE) hacen patente que las escuelas chilenas están muy lejos de asegurar que todos sus alumnos aprendan los contenidos mínimos de los programas de estudios. En el último SIMCE (2008) de 4° Enseñanza Básica, se constata que el 35 % de los niños chilenos no logra un nivel satisfactorio en lectura: casi cuatro de cada 10 niños no logran identificar información explícita que se visualiza fácilmente en un texto; no logran interpretar expresiones familiares en un lenguaje figurado; no logran reconocer de qué se trata un texto aún cuando ello es evidente.

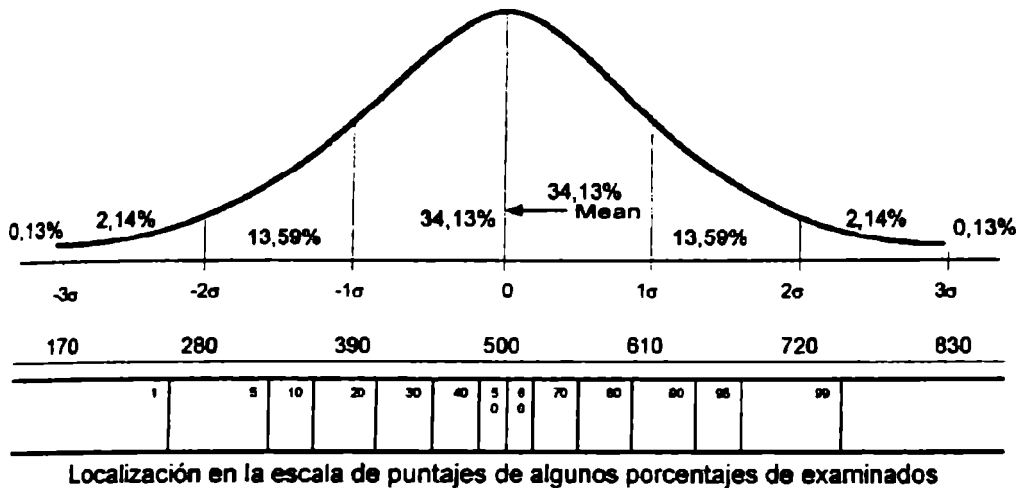
Diversas son las barreras que impiden alcanzar calidad para todos. Hay consenso en señalar las dificultades en la formación inicial de los profesores, en la carrera profesional, en la gestión de los centros educativos y en la disponibilidad de recursos humanos y materiales para las escuelas. A estas dificultades es necesario agregar otra menos evidente, pero altamente relevante para comprender qué obstaculiza la calidad de aprendizajes para todos en Chile. Se trata de la noción de la calidad de la educación como un “bien escaso”. A continuación se caracteriza esta barrera, estableciendo su origen e implicancias. Posteriormente, se argumenta acerca de la urgente necesidad de dar un giro hacia la abundancia y se proponen dos acciones pedagógicas que van en esta dirección.

I La escasez de la calidad educativa

El paradigma para representar los resultados de aprendizaje ha descansado sobre la noción de base de una distribución normal. Ejemplo paradigmático de ello es la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En el año 2004, el Honorable Consejo de Rectores determina utilizar la distribución normal en la asignación de puntajes, fijando el promedio en 500 puntos y la desviación estándar en 110 puntos (DEMRE, 2005). La definición de estos parámetros implica cuotas cerradas de sujetos para cada rango de puntaje. Por ejemplo, no todos los estudiantes pueden obtener en Lenguaje y Comunicación más de 720 puntos, sólo lo logrará el 2% de ellos (ver gráfico N°1)

Gráfico N°1: Distribución de los puntajes PSU

Puntajes Normalizados: Media 500, Desv. Estándar 110



Fuente: DEMRE

La ubicación de un estudiante en un puntaje depende de las respuestas correctas obtenidas (menos un cuarto de respuestas incorrectas) y de su posición con respecto a todos los que rinden aquella prueba. Cada estudiante se ubica en un percentil de acuerdo a cuántos sujetos logró superar en respuestas correctas. Desde el percentil se asigna el puntaje PSU. Así, por ejemplo, el obtener 610 puntos en Lenguaje y Comunicación indica que superó en sus respuestas correctas al 84% de los que rindieron la prueba. Cabe hacer hincapié que esta distribución es previa a la rendición de las pruebas y cada año los estudiantes que rinden la PSU son ordenados forzosamente en esta distribución normal. En este sentido, el obtener un “buen puntaje” sólo significa que se ha obtenido “mejor puntaje” que el resto.

Por lo anterior, se puede señalar que la certificación educativa que se basa en la curva normal fuerza a representar el aprendizaje satisfactorio como un bien escaso y que se define por una posición relativa. No todos los estudiantes pueden alcanzar altas posiciones. Y cuando alguno lo alcanza, es gracias a la presencia de “peores” desempeños. Es necesario recordar que la “escasez” hace referencia a la limitación de los bienes disponibles en un contexto de alta demanda. En situación de escasez, el acceso a un bien de un sujeto, implica que otro deja de poseerlo.

Según Cox (2007) este paradigma ha dominado a lo largo del siglo XX y supone que “naturalmente” las capacidades de los estudiantes se perfilan bajo una curva normal. Un cambio de paradigma implica un énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes.

¿Cuál es el sustento de la curva normal como esquema de comprensión de los aprendizajes? ¿Por qué constituye una barrera para el aprendizaje de todos los estudiantes?

La escasez es un concepto está a la base de la economía. Gary Becker (1987) define la economía como el estudio de la asignación de los recursos escasos para satisfacer necesidades en competencia. Milton Friedman (1976) señala que la economía es la ciencia que estudia la forma en que una determinada sociedad resuelve sus problemas económicos. Agrega que existe un problema económico cuando se usan medios escasos para satisfacer fines alternativos. Samuelson (2002) indica que las diversas definiciones de economía tienen en común el referirse a ella como “el estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuir las entre diferentes individuos.” (p. 4)

La lógica económica se articula justamente desde la escasez de los bienes. Como dice Samuelson, “la economía es una importante disciplina debido a la escasez y al deseo de ser eficiente” (p.4) El postulado que subyace es que gracias a la escasez, no sólo hay economía, sino también eficacia y mercado. Con respecto a la eficacia, el planteamiento es que el esfuerzo y hasta moral deviene en un escenario de escasez. La abundancia, por el contrario, se mira con recelo: “podríamos tener todo lo que quisiéramos; las empresas no tendrían que preocuparse por el coste del trabajo o de la asistencia sanitaria”. (Samuelson. P4)

El ajuste de los resultados del aprendizaje a una curva normal, con cuotas fijas y reducidas de posiciones satisfactorias, es una lógica que deviene principalmente de la economía. Siguiendo a Luhmann (1993), el sistema económico traduce la contingencia como un problema de escasez, por lo cual es consistente que los aprendizajes sean tratados de la misma manera. El sistema económico presenta el aprendizaje de calidad como un bien necesariamente escaso, por lo cual más que estar orientado a resolver tal situación, está orientado a mantenerla e incluso perfeccionarla. En otras palabras, desde una perspectiva económica, la educación está condenada a tener permanentemente problemas de escasez de calidad.

Esta lógica económica se ha expandido ampliamente en el sistema escolar chileno. Adoptando la perspectiva de Bourdieu (1990), ello se puede deber, en parte, a la masificación que ha experimentado el sistema escolar en las últimas décadas. La irrupción de un gran número de estudiantes, desprovistos de las disposiciones socialmente constituidas que requiere el sistema escolar, ha generado una devaluación de los títulos escolares. En otras palabras, ha dejado de ser una distinción social el poseer una “licenciatura” en educación media. De aquí que los cupos fijos y escasos de posiciones satisfactorias (*numerus clausus*) constituyen una especie de proteccionismo análogo al control migratorio. En palabras de Bourdieu (1990): “constituye una respuesta contra el amontonamiento que suscita el fantasma de las masas, de la invasión por la masa”.(p.280)

Entonces, ¿cuáles son las dificultades que representa la “curva normal del aprendizaje”?

Primero, no aporta información cabal del desempeño estudiantil de los estudiantes. Un aparente “buen” desempeño (por ejemplo, en la PSU superar 700 puntos), sólo significa que se ha obtenido un “mejor” desempeño que el resto, sin asegurar si efectivamente se aprendieron de modo satisfactorio los contenidos mínimos del curriculum.

Segundo, esta forma de medición tiene dificultades para alinearse con un curriculum que se estructura bajo Contenidos Mínimos Obligatorios. Es contradictorio esperar que todos los alumnos aprendan adecuadamente una materia y, al mismo tiempo, notificarles que sólo un porcentaje será evaluado satisfactoriamente. El “Mínimo para todos” es forzado a transformarse en un “Mínimo para algunos”.

Tercero, esta distribución fomenta la inequidad y la competencia encarnizada entre estudiantes y entre establecimientos, obstruyendo la colaboración y la cohesión social. La asignación de puntajes se hace bajo la lógica de una suma constante, lo que significa que el mejor desempeño necesita, a pesar que incomode, de peores desempeños: para ganar se necesita que otros, y ojalá muchos, pierdan. En tal sentido, legítima y convierte en algo “natural” la inequidad. Hoy es común que profesores y alumnos – especialmente los que están en una posición satisfactoria – se opongan a que todo su curso, o toda su generación, obtengan una calificación satisfactoria. Como dice Perrenoud (1996), “si todo el mundo es excelente, no lo es nadie. La excelencia se produce si no está al alcance de todos” (p.35).

En vista de lo anterior se puede señalar que la calidad de los aprendizajes se constituye, en parte, en un problema de escasez socialmente legitimado. Por consiguiente, la posibilidad de mejorar los aprendizajes implica superar esta lógica, reubicándose en una de la abundancia. Acerca de ello se desarrolla a continuación.

II La necesidad de la abundancia

Adoptando la perspectiva de Luhmann (1993), se puede señalar que es propio de los sistemas educativos, en las sociedades “idealmente” diferenciadas y equitativas, el asignar con criterios educativos las posiciones de éxito y fracaso escolar. Ha sido un logro de estas sociedades el rechazar la asignación de certificaciones escolares basada únicamente en el apellido del estudiante o en el poder económico de su familia. Los sistemas educativos modernos pretenden elaborar sus sentencias con los ojos vendados, sin más miramientos que la rigurosidad de sus fallos, es decir, definir certeramente quién tiene determinadas competencias y quién no. La distribución de los méritos y de las oportunidades se hace de acuerdo a los desempeños académicos y no debido a las cualidades adscritas, como el origen social. De ahí que el proceso educativo tenga el sentido de una carrera personal,

donde la asignación de las posiciones está anclada a los rendimientos previos y ellos a su vez, en otros anteriores.

La certificación precisa y objetiva de los sistemas educativos permite mayor confianza social. Se podría señalar que constituyen un aporte al capital social de las naciones debido a que los contactos interpersonales se hacen más fluidos y se reduce la paralizante incertidumbre. Tenemos razones para sentirnos seguros de que los médicos que nos atienden, avalados en los certificados que cuelgan en sus muros, tienen las competencias suficientes para examinar nuestros cuerpos. La fluidez de los contactos se basa justamente en esta confianza, que no es otra que la de creer que el sistema educativo asigna posiciones con criterios predominantemente educativos.

Una de las condiciones que mueve a que el sistema educativo opere de este modo es la abundancia en la calidad de la educación. Tal como lo indica Luhmann (1993), el conocimiento y el saber se pueden difundir sin la limitación de las sumas constantes: el que aprende latín no le quita un solo vocablo a otra persona; si un alumno saca la calificación más alta, ello no restringe el proceso de calificación de los demás. En efecto, todos tienen la oportunidad, y el tomarla o no, refieren exclusivamente al sujeto (su esfuerzo, su interés, su dedicación, etc.). Gracias a esta condición hay confianza en la justicia de los veredictos escolares. Las críticas se dirigen más bien a la desigualdad social que no permite buenos desempeños en los grupos socioeconómicos bajos, pero poco se cuestiona la objetividad de la certificación; más aún, se confía tanto en ellas que se protesta después de que se emiten los resultados y no antes.

La confianza no sólo es para quienes utilizan la información, es decir, el paciente que cree que está ante un médico, sino también para quienes participan del proceso educativo. El estudiante confía que será su responsabilidad (esfuerzo, motivación, conocimientos previos, etc.) lo que posibilita egresar de su carrera. Es decir, se parte del supuesto que el saber ofrecido por los profesores es a granel y es para todos.

De este modo, uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos modernos es asegurar oportunidades de aprendizajes para todos, sólo así tendrá fuerza la certificación académica, con las consiguientes confianzas sociales. Ahora bien, este desafío se aprecia todavía muy distante en la educación chilena. Sólo será posible avanzar hacia él en la medida que el sistema Educativo rompa con la escasez y gire significativamente hacia la abundancia.

Bajo este horizonte, entonces ¿qué podemos hacer hoy?

III En conclusión: los cambios necesarios

Proponemos dos acciones, una institucional y otra cultural.

La propuesta institucional alude a los sistemas de evaluación que utilizan la curva normal, particularmente la PSU. Ciertamente es necesario que las universidades conozcan rigurosamente a sus postulantes y evalúen certeramente

sus potencialidades para desarrollar una carrera profesional. En tal sentido, la PSU requiere ser altamente informativa acerca de las condiciones de cada estudiante. Una evaluación estructurada según “Criterio” va en esta dirección. Este tipo de evaluación establece previamente el estándar deseado y se juzga el aprendizaje del alumno según cuánto logró desarrollarlo. No hay cupos mínimos, por lo cual la medición es independiente de los resultados alcanzados por los demás alumnos. Esta evaluación permite a las universidades conocer con mayor certeza quién es quién, y no sólo quién es más o menos que otro. Favorece la colaboración entre estudiantes y entre establecimientos, pues todos tienen abierta la posibilidad de alcanzar desempeños satisfactorios. Posibilita que cada establecimiento se haga responsable de los logros de sus alumnos, sin culpar a otros de sus fracasos o hacer descansar sus méritos en la condición de ser “menos malos que el resto”. Finalmente, este tipo de evaluación estimula a los establecimientos a ofrecer oportunidades de aprendizajes a todos sus alumnos, sin restricción de cupos, por lo cual es más consistente con un currículum que pretende asegurar “Contenidos Mínimos para Todos”.

La segunda propuesta es de carácter cultural. Se refiere a descongelar el núcleo del sistema de creencias acerca de la inteligencia. En el ambiente educativo circula la noción de que la inteligencia está normalmente distribuida, siendo los niños en sectores de pobreza los que están al lado izquierdo de la curva, con un potencial intelectual más bajo que el resto de la población (Eyzaguirre, 2004). Esta noción se articula con la creencia que en los grupos socioeconómicos más altos las personas son más hábiles y en los bajos las personas son más lentas para aprender, situación que se perpetúa en el tiempo, dado que los padres les heredan a sus hijos su alto o bajo potencial intelectual.

De este modo, el fracaso escolar es explicado como un problema de falta de capacidades innatas, cuya principal demostración es “la falta de inteligencia”. Por el contrario, la brillantez de los elegidos, se debe a estar dotados de ese escaso potencial.

Para descongelar el determinismo genético de la inteligencia, es necesario situarse en una perspectiva que reconozca que la delimitación entre “inteligentes” y “no inteligentes” es una construcción histórica y social (Kaplan, 1997).

Para ello, es necesario volver a preguntarse: ¿qué es la inteligencia? Desde una perspectiva socio histórica, inteligencia es lo que miden los test de inteligencia. En efecto, la inteligencia es un constructo que mide lo que el sistema escolar ha definido como inteligencia. Bourdieu (1990) señala al respecto, que los test de inteligencia, como el de Binet-Simon, está relacionados con el momento de la masificación de la escolaridad, por lo cual se hace necesario legitimar las desigualdades escolares (que llevan encubiertas desigualdades sociales) proporcionándole una fuerza científica al veredicto. Y qué mejor para ello que descansar en los test de inteligencia.

En suma, se hace urgente descongelar este sistema de creencias, desnaturalizando la noción de inteligencia, enfatizando su carácter social. A su vez, ello permite

desnaturalizar la curva normal como esquema de comprensión de los aprendizajes. Con estas proposiciones se logrará, por lo menos, no incrementar aún más la escasez de calidad que experimentan diariamente nuestros alumnos y alumnas.

Bibliografía

- Becker, G. (1987) *Teoría económica*. México: FCE, Serie economía.
- Bourdieu, P (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cox, C. (2007) Educación en el Bicentenario: Dos agendas y Calidad de la Política. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1. 175-204
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo – DEMRE- (2005). *Tratamiento de los Puntajes*. Universidad de Chile.
- Eyzaguirre, B. (2004) Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93. 249-277.
- Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolariza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Luhmann, N. Schorr, K. (1993) *Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológico de la pedagogía moderna*. México: Universidad de Guadalajara
- Friedman, M (1976) *Teoría de los precios*. Madrid: Alianza
- Perrenoud, P. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Samuelson, P. (2002) *Economía*. Madrid: McGraw-Hill.