

Educación y pobreza: iniciativas y balance en América Latina

Entrevista a Ernesto Schiefelbein

En el marco del XVII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa "Educación y pobreza: Alumnos, docentes e instituciones", organizado por el Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la UCC en octubre de 2006, el Dr. Schiefelbein dictó la conferencia "Educación y Pobreza: realidad en América Latina".

Previo a su disertación, el reconocido especialista chileno en educación nos concedió una entrevista en la cual realizó un balance sobre la situación de la educación y la pobreza en estas últimas décadas en la región y en Argentina, reflexionó sobre el aporte de diferentes sectores de la sociedad ante el problema de la educación en contextos de pobreza.*

Además, destacó distintas iniciativas y experiencias que se han llevado a cabo en la región y brindó ideas muy precisas sobre aspectos que facilitan u obstaculizan mayores logros educativos.

- De acuerdo a su experiencia y conocimiento, ¿qué balance nos podría realizar sobre la situación de educación y la pobreza en América Latina? ¿Cuáles problemas se han agravado y requieren atención?

Yo observo tres tendencias bastante claras. Por una parte, a partir de los años 70-80 todos los pobres ingresan a la escuela. En América Latina prácticamente no hay nadie que quede fuera, todos ingresan. Y entonces, al ingresar todos, muchos suponen que se terminó el problema, porque además miran los censos de población y descubren que el 90 o 95% está alfabetizado,

según los censos. Sin embargo, se percibe que hay un problema de calidad de educación, aunque nadie dice en qué consiste ese problema de calidad.

La segunda tendencia corresponde a la preocupación por la deserción y la gran pregunta es ¿cómo logramos que los niños no deserten? Pero aquí hay un análisis superficial de los datos que confunde el problema. Es cierto que los alumnos desertan desde un segundo o tercer grado de primaria, pero han estado 6 o 7 años en la escuela y han repetido muchas veces. Esto cambia la naturaleza del problema, pero nadie lo comenta en estos términos.

* Agradecemos la colaboración del Mgter. Esteban Cocorda para la realización de este entrevista.

La tercera tendencia es reciente, pues comienza a partir de los años 2000 cuando se publican los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de UNESCO. Esos estudios constatan que una cantidad muy grande de niños no está aprendiendo a leer. Pero esto es todavía un secreto conocido por muy pocas personas. La mitad de los niños en América Latina está 6 o 7 años en la escuela y no aprende a leer.

En resumen, yo diría que no es que los problemas se hayan agravado, porque no es malo que todos los niños entren a (y permanezcan en) la escuela. Lo malo es que no aprendan a leer (una competencia básica).

Éste es un problema en el que, por ahora, cada cual trata de culpar a otros: "son los padres de estos niños, la alimentación, la televisión, la urbanización...", en fin, muchas causas, pero nadie quiere reconocer la culpa propia. Para mí el problema está en que nadie quiere reconocer que los maestros no saben enseñar a leer a estos niños de familias de pocos recursos que llegan con un escaso vocabulario y limitaciones para aprender en grupos heterogéneos.

- ¿Qué sucede en Argentina con estos fenómenos?

Yo diría que Argentina es un caso muy especial, porque sin duda Argentina ha tenido, junto con Uruguay, el más alto nivel de educación de América Latina. A mí me sorprendió leer, hace unos 7 u 8 años atrás, un titular de *Clarín* que decía que un estudio de FLACSO revelaba que el 30 % de los alumnos de 7º grado del Gran Buenos Aires no entendía lo que leía. Si eso es así, significa que a pesar del alto nivel de la calidad que en América Latina tiene la Argentina, en comparación con países desarrollados el

nivel era bajo. En Argentina hay también menos repetición que en el resto de América Latina, pero varios de esos niños que llegaron a 7º grado deberían haber estado 8, 9 o 10 años en el sistema. Tampoco nos extraña porque hay algunos niños en EE.UU., un 10 %, que terminan su High School sin poder entender lo que leen.

Pero para mí el problema es que la sociedad no está reconociendo que no se logra un nivel mínimo de "lectura comprensiva". En medicina es distinto. Los médicos identificaron, por ejemplo, la viruela y a través de la vacuna la erradicaron en el mundo. O sea, los médicos identificaron el problema, encontraron estrategias adecuadas y lo eliminaron. Nosotros en educación no hemos reconocido que existe un problema de lecto-escritura. Y entonces no se lo ataca usando estrategias adecuadas. Y en la medida en que

la sociedad espera que un maestro hable y "transmita" (comillas en transmita, porque yo no creo que sea posible transmitir; tampoco creen Aurelio Agustín o Paulo Freire que sea posible transmitir, ni lo cree ningún buen educador) al alumno la capacidad de leer no habrá solución efectiva. Entonces, mientras no aceptemos que existe ese problema no vamos a formar a nuestros profesores de una manera distinta. Si le preguntamos a un profesor, hoy día, cuál es la fluidez de lectura que debe tener un niño en cuarto grado nos va a preguntar, de vuelta, ¿qué es eso?

En nuestras facultades de educación no se oye discutir la investigación (que hay mucha) sobre la enseñanza de lecto-escritura. Se discute sobre lo bueno que es estimular a los niños, que sean creativos, o que los niños aprendan a leer en distintos contextos (lo cual no es malo). Pero la investigación es clarísima, la conciencia fonológica y el aprender la relación entre sonidos y

«La mitad de los niños en América Latina está 6 o 7 años en la escuela y no aprende a leer.»

símbolos son decisivas para un buen aprendizaje y no hay posibilidad de comprensión sin una cierta velocidad mínima de lectura.

Estas investigaciones llegan a nuestras facultades de educación, pero seguimos en una discusión ideológica de cuáles son las tendencias en la enseñanza de la lecto-escritura. Por un lado están los constructivistas (que creo que no es una palabra adecuada para describir el proceso) discutiendo con los conductistas o los que comienzan con la palabra completa versus los que prefieren partir con un enfoque fonético. De esas discusiones de opiniones (que no incluyen antecedentes de investigaciones) es muy difícil salir. Es como si los médicos –cuando atacaron el cólera, la poliomielitis o la viruela– se hubieran puesto en una mesa a discutir si debían atacarse por ejercicios, por antibióticos o por vacunas sin presentar evidencias de investigaciones.

- *¿En qué grado la educación puede ser paliativo y fomento de mejores condiciones de vida de las poblaciones en situación de pobreza?*

Tomemos algunos ejemplos. Hay personas que quieren dejar de fumar o que quieren controlar su peso. Desde el punto de vista de educación es muy fácil instruirlos en cuáles son los efectos sobre el pulmón, sobre el sistema vascular, la relación con el cáncer, etc. La parte de instrucción es bastante simple y la gente aprende todo eso. Pero la parte de educación es usar esos conocimientos para tomar una decisión. La gente que fuma, y que quiere dejar de fumar, sabe que es terrible usar ese conocimiento para tomar una decisión, no siempre se toma la decisión correcta. Entonces, la instrucción es muy simple, pero la educación es muy complicada.

Con el sobrepeso ocurre lo mismo. Aprendemos sobre los problemas del sobrepeso, se acorta la edad, hay problemas de autoestima, hay dificultades en el transporte, en fin, sabemos una cantidad inmensa de los problemas del sobrepeso. Pero es muy complicado usar esos conocimientos y tomar la decisión de comer de una manera más sana, que es la parte de educación propiamente tal.



ERNESTO SCHIEFELBEIN es Doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Enseña en los programas de Doctorado de las Universidades de Playa Ancha y UMCE y en los de Magíster de la UFRO y Univ. Alberto Hurtado (UAH). Es Investigador Asociado del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la UAH.

Fue Ministro de Educación de Chile en 1994 y Director de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (1991-1996). Ha sido profesor visitante de las Universidades de Harvard (Spring Term 2005 y 1973) e Hiroshima (2003-2004) y Especialista en Educación del Banco Mundial (1984-1988).

En 2004 recibió de la UNESCO la Medalla Jan Amos Comenius, que se otorga en el campo de la investigación e innovación pedagógica, en el marco de la 47 Sesión de la Conferencia Internacional de Educación que se desarrolló en Ginebra, Suiza.

Podemos instruir a la gente en cómo perseverar; cómo invertir en prepararse para eventualmente obtener un trabajo o un beneficio de esa preparación; podemos enseñar a utilizar toda una serie de posibilidades y beneficios que dan la protección social, pero no siempre la gente utiliza esos conocimientos. Entonces, a nadie le gusta decirlo, pero la escuela en general solamente instruye. Es muy poquito lo que educa. Sabemos mucho cómo instruir, pero sabemos muy poco sobre cómo educar. Por eso, cuando decimos "la educación es muy compleja", lo que queremos decir es "sabemos muy poco de cómo modelar valores, pero sabemos mucho de cómo instruir". Esto último lo hacemos muy bien. En las discusiones nos concentramos siempre en la parte compleja de la educación, pero queda fuera de la realidad del aula y entonces no hay mucha evidencia de cuán efectiva es la escuela para formar en valores, porque son muy pocas las escuelas que forman en valores.

Lo que sabemos es al revés, que los valores se modelan y que la gente que admira a una persona y admira ciertas cualidades de esa persona tiende a replicar esas actitudes, esas maneras de ser. Y por eso debería haber una relación mucho más estrecha entre escuela y familia, porque los padres deberían "actuar" de manera que sus hijos pequeños admiraran ciertos comportamientos y posteriormente replicaran ciertos valores de los padres.

- De acuerdo a su experiencia, ¿qué papel pueden tener sectores como las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado en la atención de la educación y la pobreza?

El hecho de que haya preocupación de la sociedad civil en sí es tremendamente

positivo. Las campañas de Lady Di y de Bono en contra de las minas antipersonales han sido probablemente una de las cosas más positivas para sensibilizar al mundo sobre la locura que implica colocar minas antipersonales. De modo que sí, toda actividad privada que permita a la gente estar conciente de los problemas creo que es inmensamente positiva.

Yo tengo una gran confianza en el ser humano, en el sentido de que cuando se identifica un problema, la sociedad normalmente reacciona y busca maneras de solucionarlo. Eso es una línea que uno ve a través de la historia. Y por eso para mí uno de los problemas en la educación es que no hay conciencia pública de la terrible desigualdad que hoy existe en los aprendizajes de los niños.

La información de UNESCO y OCDE muestra que la mitad de los niños de América Latina no entiende lo que lee (en Argentina el promedio es menor). Al mismo tiempo, los que no entienden lo que leen no están distribuidos "al azar" en toda la sociedad, sino que en la mitad cuyas familias están por encima del promedio de ingreso de ingreso casi todos leen. Esto implica que casi todos los niños de la mitad de abajo no leen, no comprenden lo que leen y no se pueden comunicar por escrito. Como ya dijimos, más arriba, está alfabetizado casi el 100 %, pero alfabetizado puede significar que "dibujan" su nombre, en alguna parte (y con eso el censo lo registra como alfabetizado).

Si nosotros lográramos que la sociedad tuviera conciencia de esta desigualdad en el aprendizaje ya la sociedad habría atacado el problema y, probablemente, lo habría resuelto.

Y hoy día no leer es estar totalmente marginado de esta sociedad. Hoy día, aparatitos como éstos (señala los grabado-

«El problema es que la sociedad no está reconociendo que no se logra un nivel mínimo de 'lectura comprensiva'.»

res) son verdaderos computadores y con eso la gente se comunica, manda mensajes, saca fotografías, combina archivos, pero todo eso implica saber leer.

Según el IALS (International Adult Literacy Survey) de la OCDE, en Chile el 80% de los trabajadores de 15 a 65 años no se puede comunicar efectivamente por escrito. Y Chile está dentro de los países con más altos aprendizajes. Esto indica que en América Latina por lo menos el 80% de los trabajadores no es capaz de comunicarse por escrito. Es decir, no es capaz de usar un itinerario de buses para determinar qué bus tiene que tomar para estar en cierta hora en cierta localidad. Pocos tienen la competencia para utilizar la información de un texto para tomar una decisión.

Por eso es que toda la actividad de la sociedad civil para llamar la atención sobre esta desigualdad me parece maravillosa. Por ejemplo, el esfuerzo de Xerox y diversas empresas, para transmitir Sesame Street en EE.UU, Plaza Sésamo en América Latina o Vila Sésamo en Brasil, creo que es maravilloso. Claro que, desgraciadamente, muchos niños del sector pobre no van a poder ver esos programas (no tienen TV), pero si la cuarta parte de los niños pobres lo ven y aprenden los conceptos básicos (aquí-allá, arriba-abajo, pequeño-grande, cerca-lejos, adelante-atrás, izquierda-derecha, vocales, contar, dígitos, ordenar, sumar, restar, asociar y, en fin, todas las cosas que se aprenden en Plaza Sésamo), y amplían su vocabulario van a llegar mucho mejor preparados a primer grado y se reducirá parte de la desigualdad actual. Los niños llegan con un promedio de 500 o 600 palabras a primer grado si son pobres, pero los hijos nuestros (o los nietos míos) van a llegar con 3000 o 4000 palabras a primer grado. Entonces, estamos hablando de diferencias "muy" gran-

des. Unos manejan seis veces más palabras que los otros. Es una ventaja enorme.

Sin embargo, existe también el peligro de esperar que con educación privada se logren mejores resultados. La investigación en América Latina no justifica esa expectativa. Es decir, cuando se controla por nivel socio-económico, las diferencias entre los logros de escuelas privadas y públicas prácticamente desaparecen. Es decir, los establecimientos que atienden al nivel más rico, van a lograr muy buenos puntajes, sean públicos o sean privados. Los que atienden al sector más pobre van a tener malos resultados (sean públicos o sean privados). Entonces, a veces, se simplifica la discusión y se dice: "mire, los establecimientos privados son muy buenos, logran tan buenos puntajes". Lo cual genera confusión porque hoy día en América Latina hay que decir "bueno, logran muy buenos puntajes porque atienden a niños que llegan con 4000 palabras y entran prácticamente leyendo a primer grado, porque han estado dos años en un jardín de infantes y en la casa les hacen preguntas, les leen antes de que se vayan a dormir y tienen muchas otras ventajas. Y a los otros niños, o los golpean o... en fin".

- *A escala local, ¿qué pueden hacer las escuelas, los directivos y maestros que trabajan en contextos de pobreza frente a esta situación? ¿Qué iniciativas pueden llevar a cabo?*

«A nadie le gusta decirlo, pero la escuela en general solamente instruye. Es muy poquito lo que educa.»

Ésta es una pregunta maravillosa. Quiero comentarla mediante cuatro ejemplos. Primero, si los directores tuvieran claro que entre sus maestros siempre hay alguno que tiene una mayor

habilidad para enseñar a leer y, además, supieran que si ponen a ese maestro en el primer grado gran parte de los niños va a aprender a leer, la mitad del problema so-

bre el que estamos hablando se resolvería. En vez de tener 50 % de niños que nunca aprende a leer, tendremos 25 %. Pero nuevamente ése es de los secretos mejor guardados.

En los periódicos nunca sale esta información. Los ministros de educación cada vez que se les pregunta algo deberían decir "los primeros grados deben ser atendidos por los mejores maestros" y después responder lo que le preguntaron. También debería haber concursos nacionales y los mejores maestros (que sólo pueden estar en primer grado) mandarlos 15 días a Bahía, por ejemplo. Entonces, cambiar la imagen social de dónde debe estar el mejor maestro. No hay una manera muy clara de determinar quién es el mejor maestro, pero aparentemente en cada escuela hay claridad absoluta de quién es el mejor maestro para enseñar a leer. No es algo objetivo, es más bien subjetivo, pero preciso.

Segundo. En escuelas que atienden a niños pobres en los lugares donde hay trabajo estacional (por ejemplo, en Colombia, cosechar el café o cortar flores), si la escuela pudiera determinar cuándo dar las vacaciones, la mitad del problema de la deserción escolar por trabajo estacional desaparecería y se pondrían las vacaciones cuando los niños tienen que ir a trabajar o comenzar el año cuando los niños vuelven de su trabajo. Porque cuando el niño sale a trabajar deja de aprender y cuando vuelve es imposible que se recupere "sólo". Ya que en la forma tradicional el profesor expone y va generando el aprendizaje (no suele haber material nada escrito para guiar el trabajo del alumno). Cuando el niño vuelve (y perdió un mes) es imposible que se recupere porque para recuperarse tendría que hacer un trabajo personal y nadie tiene tiempo para guiarlo. Entonces, todos los años el niño aprende lo mismo que ya aprendió el año

«Los primeros grados deben ser atendidos por los mejores maestros.»

anterior, sale a trabajar, vuelve y se encuentra con una materia nueva que nunca ha visto y que nunca ha dominado (ni podrá dominar solo). Entonces nunca puede aprender el tema que corresponde al período en que sale a trabajar.

Tercero. Si la mitad de los niños no logra aprender a leer, a escribir y las operaciones matemáticas básicas, hay que dedicarles más tiempo en los primeros grados. En vez de 5 horas de lenguaje y 5 horas de matemática, deberían tener 10 horas de lenguaje y 10 horas de matemática. Y eso solamente se puede decidir a nivel local. Y si los niños no han aprendido a leer en un segundo o tercer año, hay que dedicar 100 % del tiempo hasta que aprendan a leer. Mientras no aprendan a leer no tiene sentido dedicar tiempo a otras cosas. Leer es una competencia demasiado importante.

Entonces, sí, las decisiones a nivel local son claves.

Cuarto. En América Latina (y en todo el mundo prácticamente) existe la tradición de que los textos salen de la mente de un creador y van directamente a la imprenta y de ahí a las escuelas. Sin embargo, los mejores diseñadores de situaciones de aprendizaje del mundo, los que han trabajado con Sesame Street, evalúan con niños las nuevas secuencias de aprendizaje y mientras se las presentan les filman los ojos y cuando los niños se aburren con eso significa que esa secuencia no sirve y se elimina. Lo fascinante es que los mejores diseñadores del mundo de cada 10 de las secuencias que les presentan por primera vez a los niños, se equivocan en 4. Eso le pasa a los mejores diseñadores del mundo. Por lo tanto, todos estos textos que se han preparado en América Latina, que no han sido preparados por los mejores diseñadores del mundo sino que por los segundos mejores diseñadores del mundo, por lo menos en-

tonces se equivocarán en 5 de cada 10 páginas, (una vez más que los de Sesame Street). Lo cual, traducido en páginas, significa que la mitad de las páginas de los textos de América Latina no sirven para nada.

Además, en general, los profesores no los pueden usar porque no son adecuados para esos niños, porque los mejores diseñadores de textos en América Latina suelen ser de nivel socioeconómico medio o medio-alto, entonces no diseñan textos para los niños pobres (que son los que los necesitan porque los niños de familias más ricas no los necesitan). Los de abajo que son los que necesitarían, especialmente esos niños que fueron a trabajo temporal, que fueron y que volvieron y deberían recuperarse con buen material, no tienen libretos o guiones para trabajar de manera personal.

Y basta ver los textos que se usan, y yo hecho la prueba varias veces en distintas partes. Solamente un 10 o 20% de las situaciones que aparecen en los textos han partido trabajando los conocimientos previos de los alumnos. Y es un elemento clave, especialmente con niños más pobres. Las actividades que sugieren nunca terminan en algún proceso que permita que el alumno que tiene más dificultades para aprender diga "¡ah, de esto se trataba, esto es!". En general, no hay "cierre" de las actividades. Nuevamente, para los alumnos de nivel socio económico alto no hay ningún problema porque están acostumbrados. Los guiones no suelen estar relacionados con el contexto.

- *¿Los maestros tendrían allí el desafío de hacer adaptaciones?*

Sí, tendrían que hacer adaptaciones. Y otro de los secretos mejor guardado es

«Si la mitad de los niños no logra aprender a leer, a escribir y las operaciones matemáticas básicas, hay que dedicarles más tiempo en los primeros grados.»

cuánto tiempo toma hacer una adaptación. En algunos de mis cursos hago hacer adaptaciones y pido que tomen el tiempo. Para sorpresa de todos, descubren que hacer una adaptación buena toma (al menos) una o dos horas. Y entonces un profesor que hace 5 horas diarias, significa que tiene que dedicar (al menos) 5 horas más

para preparar las cinco clases. Son cosas simples, pero no se toman en cuenta en las decisiones. No son cosas complicadas, pero son desconocidas por funcionarios que estudiaron en escuelas privadas o tienen a sus hijos en esas escuelas.

Hay una serie de mitos que son válidos para la mitad "más rica" y, por ende, fueron mitos válidos hasta los años 60-70 en que los países atendían casi exclusivamente a ese grupo. En América Latina, por esa época entraron el resto de los niños al sistema y lo que era válido para el nivel rico no fue válido para el nivel pobre (Argentina nuevamente se adelantó a tener a todos sus niños en las escuelas ya en los 60-70).

- *¿Entonces podríamos decir que los maestros están con cierta desprotección o falta de contención por parte de las políticas para poder llevar a cabo estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectivas a contextos de pobreza? ¿qué pasa en los ministerios?*

Yo diría que, en cuanto a la formación de los profesores, se mantuvo una formación que era bastante buena para la mitad más rica, para profesores que llegaban a trabajar con un curso homogéneo, todos de la misma edad, con apoyo y con materiales en sus casas, con salud relativamente buena, con la posibilidad de que cuando tenía un problema especial de aprendizaje o lo resolvía la familia o contrataban a alguien. Y entonces, los profesores eran muy bue-

nos para complementar la formación de niños que tenían una muy buena base. La formación inicial que recibían en los años 50 al 70 era muy adecuada para el problema que les tocaba enfrentar cuando se graduaban como profesores. Pero resultó que no era buena para atender a grupos heterogéneos en edades. Por ejemplo, ya en primer grado no son sólo niños de 6 y 7 años sino que son niños de 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 o más años. Algunos llegan con desayuno y otros llegan sin desayuno; niños con un vocabulario de 500-600 palabras y otros que van a llegar con 1000-1500; niños a los que en la casa les preguntan si hicieron la tarea o no y niños a los que sus padres no les hacen pregunta alguna; niños que trabajan y niños que no trabajan... Para esta nueva situación nadie cambió la manera de formar los profesores porque fue un proceso bastante gradual. En resumen, así se formaban los profesores y así se han seguido formando en los últimos 40 años. No se ha cambiado y ahí están los resultados; la mitad de los alumnos nunca aprende a leer en los seis años (o más) que pasan en la escuela.

Ahora, lo que pasa en los ministerios es más complicado. Porque como dice João Batista Oliveira, todos nosotros podríamos estar en un ministerio. Y todos los funcionarios de los ministerios, en general, tienen a sus hijos en la educación privada, entonces no saben de estos problemas que hay en la educación pública. No los conocen de primera mano. En cambio mientras era gobernador de Arkansas Bill Clinton y doña Hillary tenían a su hija Chelsea en una escuela pública y cuando se fue de presidente a Washington hubo una gran discusión porque la puso en un colegio privado. Pero en EE.UU. todo el mundo tiene a sus hijos en la escuela pública y lo mismo en Alemania y lo mismo en Francia. Pero aquí, en América

Latina, resolvemos el problema de otra manera...

- ¿Qué programas y experiencias han mostrado o dado cuenta de dar soluciones a los problemas de educación y pobreza?

«Solamente un 10 o 20% de las situaciones que aparecen en los textos han partido trabajando los conocimientos previos de los alumnos.»

Yo creo que el caso de *Escuela Nueva* es un caso sensacional que merecería un estudio muy serio en todas partes. *Escuela Nueva* es un programa fenomenal que básicamente trabaja con libretos o guías (scripted materials) que permiten un

trabajo autónomo del niño pero activado y supervisado por el maestro. O sea, no es que los niños trabajen solos, de ninguna manera, el maestro es clave. Pero el rol del maestro no es copiar en la pizarra el problema para que el niño lo resuelva, sino que es preguntar "¿por qué hiciste esto?, ¿por qué no tomaste esto otro?, ¿podrías comparar esto con esto?". El rol del maestro se transforma en un rol más socrático y entonces lo que ocurre en esa sala empieza a ser fascinante. Y el maestro se entretiene.

Yo debo reconocer que a mí en los años 80 me invitaron a ver *Escuela Nueva* y dije "ya he conocido 500 o 600 escuelas (siempre me ha gustado mucho visitar escuelas) para qué voy a ir a *Escuela Nueva*". Y me resistí durante uno o dos años. Y cuando finalmente las visité debo reconocer que me enamoré de *Escuela Nueva*. Después, cuando estuve en el Banco Mundial, me tocó implementar una expansión de *Escuela Nueva* en Colombia a 20 mil escuelas rurales (solamente se implementó en el sector rural porque hubo oposición para implementarlo en el sector urbano). Y tuve la gran satisfacción de ver que 10 años después, en la medición que hizo UNESCO en 2000 (el trabajo del LLECE que habíamos men-

cionado al principio), el sector rural de Colombia logró en promedio mejores resultados que el sector urbano. A pesar de que en el sector urbano están todos los buenos colegios privados. Es tan buena la *Escuela Nueva* que logra compensar todas estas diferencias sociales.

De modo que sí, hay experiencias muy efectivas. Hay experiencias de aceleración en Brasil (impulsadas por Joao Batista Oliveira), muy interesantes. Hay un proyecto de instructores comunitarios del CONAFE en México también muy bonito. Hay varias cosas, está EDUCO en El Salvador en que hay una participación de los padres. Hay una serie de experiencias que deberían estar más accesibles y accesibles los resultados de las evaluaciones que se han hecho.

- ¿Qué pasa en América Latina que estas experiencias quedan en algunos países? ¿Qué pasa con la investigación, producción y replicabilidad de estos programas?

Hay una cosa terrible que es una cierta resistencia a leer los informes de investigaciones. En parte porque no todas las investigaciones son muy buenas (y es por eso que pienso que el rol de REDUC de poner a disposición de mucha gente la investigación disponible ha sido clave en América Latina). Es interesante ver que hay como 10 mil investigaciones sobre educación y pobreza que están disponibles ahí en REDUC (pero sólo algunos consultan).

Hay un problema de formación, claramente. No estamos acostumbrados a hacer investigación en educación y eso creo que es el resultado de la manera en que se forman los futuros maestros. A los futuros maestros se les pide normalmente que vayan a ver un aula, pero normalmente no

van con un cuestionario para que, además de ver todo lo que quieran, vean 10 cosas por ejemplo, cómo son las pruebas de lenguaje (comunicación o gramática), cómo es la prueba de matemática (cálculo numérico o plantear problemas), cuántas páginas han escrito de composiciones (de creación de texto, no de copia), o si se valoran los trabajos de los alumnos exhibiéndolos en las paredes. Cosas muy simples que permitirían entender qué está pasando y después procesar esa información (que se puede procesar en media hora) y escribir un informe sobre cuál es la situación de los procesos en el aula. Si es un curso de 20 o 30 alumnos y cada uno ve 2 ó 3 escuelas tenemos 60-70 escuelas y podríamos tener un informe digno de publicarse en una revista de prestigio internacional; pero no se hace. Y se debería investigar en todas y cada una de las clases en que se forman los futuros maestros; siempre hay oportunidad para hacer una pequeña investigación.

Los médicos, en cambio, cada consulta queda en la hoja clínica y gran parte de la investigación médica usa después las hojas clínicas. Nosotros en educación no lo hacemos, teniendo la posibilidad de tener "hojas clínicas" no las tenemos (y no las usamos), porque no existe en la tradición. Un médico, hoy día, nunca recetaría una medicina que no esté probada (aunque lo hacía solamente hace 50 años atrás). Entonces, medicina cambió en 50 años; la educación está recién cambiando. Y hoy día entonces los países recomiendan textos que no están evaluados y sabemos que la mitad de las páginas de ese texto no sirven. Afortunadamente estamos en un proceso de cambio. Creo que es un proceso muy importante el estar reconociendo la importancia de la investigación.

«No estamos acostumbrados a hacer investigación en educación y eso creo que es el resultado de la manera en que se forman los futuros maestros.»