

TEXTO CON LA INTERVENCION DE CARLOS MANCERA

¿Cuáles son las variables que pueden ser cambiadas en función de las políticas educativas? Si se pueden entender y medir de una mejor manera, sin duda habrá más elementos a la mano para que la educación sea de mayor calidad.

La metodología del trabajo que ya ha expuesto bien el doctor Alexander ayuda a entender correctamente el significado de los distintos grupos de variables que se utilizaron, y la incorporación sucesiva de los estratos o de conjuntos de variables para controlar el modelo.

El estudio plantea, desde sus bases y en sus resultados, elementos para afirmar que no todas las diferencias del logro educativo se producen en las familias; hay una recapitulación de textos de algunos autores que en distintos momentos de la investigación educativa han considerado que los factores escolares pueden incidir con mayor o menor fuerza en los resultados.

Una aportación extraordinariamente valiosa de este trabajo es que se hace un intento de cuantificación de la incidencia de los llamados factores estructurales de las escuelas, es decir, de aquello que pueden ser controlado para lograr mejores resultados. Esta idea permite superar una noción fatalista en el sentido de que las escuelas no hacen sino reproducir desigualdades, y que pueden producir cambios para que cumplan su propósito de contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa.

Haré una crítica sobre lo que a mi juicio son elementos que pueden revisarse con más cuidado en futuras ediciones o investigaciones que se desprendan de este valiosísimo trabajo.

Desde mi perspectiva, aquello a lo que habría que prestar mayor cuidado en futuras investigaciones es que en el trabajo que hoy se comenta se atribuye un efecto relativamente débil a las variables estructurales en los resultados de las escuelas. En ese sentido, los resultados del trabajo podrían resultar desalentadores. Con ello no quiero decir que el trabajo no esté aportando elementos objetivos necesarios.

Posiblemente la realidad sea que, como se apunta en el trabajo, los factores estructurales de las escuelas realmente sea poco incidentes en el logro educativo. Pero otra posibilidad es que no se estén recogiendo los elementos estructurales en su justa dimensión y que en ese sentido se esté subvalorando el papel que las escuelas tienen en mejorar la calidad de la educación; las variables familiares son muy relevantes, pero aun en condiciones de adversidad hay espacio para que la escuela cumpla una función social determinante.

Me parece que hay una ligera, pero yo creo que al mismo tiempo importante contradicción, entre la idea de que los factores estructurales de la escuela pueden

mejorarse, y con ello construir un mejor sistema educativo, como se plantea en las premisas del trabajo, y por otro lado el que los resultados del modelo muestran una muy escasa incidencia de las variables estructurales.

Quisiera entrar un poco más en detalle en estas variables estructurales, tal y como se trabajaron en el modelo, y con ello tratar de compartir con ustedes las razones por las cuales pueden estar explicando relativamente poco el logro educativo, una vez que se controlan todas las condiciones que influyen en los resultados.

En el trabajo se seleccionan diez variables estructurales que son infraestructura escolar, equipamiento escolar, escolaridad del docente, actualización del docente, violencia fuera del plantel, motivación del estudiante, inasistencia del docente, cobertura curricular, prácticas de Matemáticas o de Español y disciplina en el plantel. De este listado de variables solamente la motivación del estudiante y la inasistencia del docente explican consistentemente el logro educativo; en algunos casos, pero con coeficientes relativamente pequeños, también influyen las prácticas de enseñanza de las Matemáticas y del Español.

Frente a un trabajo de la solidez y de la riqueza metodológica como el que hoy estamos comentando, habría que preguntarse por qué de todas maneras estas variables estructurales tienen un impacto aparentemente pequeño, y en ello centraré la primera parte de mi intervención; después haré algunos comentarios sobre las recomendaciones que se hacen en el último capítulo del documento.

En relación con la primera parte, las variables estructurales, quisiera referirme a lo que considero que son ciertas limitaciones en su selección y en lo que miden. Estos comentarios, además, son plenamente consistentes con lo que se señala al final del documento que hoy se presenta, en donde se mencionan las limitaciones metodológicas que un trabajo de estos tiene y en lo sensible que los resultados pueden ser a la selección de las variables o la manera en que se miden. Es decir, esto que comparto con ustedes ahora no es sino un desarrollo de lo que el propio trabajo del INEE señala en su última parte.

El documento menciona que la selección de variables y la construcción de escalas obedecieron a la disponibilidad de información que ofrecen los cuestionarios de contexto más que a una conceptualización sobre las escuelas eficaces. En 2005, cuando se hicieron los levantamientos de Excale, hubo un conjunto de cuestionarios que se utilizaron para obtener la información, y parecería que en la elaboración de esos cuestionarios no necesariamente hubo una conceptualización de las escuelas eficaces como la que quizá pudiera haber llevado a encontrar una mayor correlación entre las variables estructurales y el logro escolar.

Además, algunas otras variables presentaron limitaciones en su medición, lo cual puede originarse en que obedecen más a percepciones que a elementos de medición objetiva.

Las limitaciones impuestas por el cuestionario y las dificultades para medir con objetividad las variables estructurales llevan a conclusiones, probablemente incompletas, como que sólo la motivación del estudiante y la inasistencia del docente son variables que consistentemente expliquen el logro educativo. En este caso, además, el efecto de la inasistencia de los maestros en el logro escolar es relativamente limitado: alrededor de diez puntos en la escala de Excale cuando la inasistencia de los profesores crece en una desviación estándar,

De ser cierto que sólo estas variables fueran las críticas, habría que pensar en que el quehacer de autoridades, directores y maestros podría quedar circunscrito a la motivación de los estudiantes y a que los maestros no falten. La receta para mejorar el sistema educativo sería muy sencilla: simplemente habría que lograr que estos dos aspectos quedaran superados.

¿Qué hace a un buen maestro? ¿Por qué los factores relacionados con la calidad de los docentes parecen no estar teniendo un impacto en el logro según la medición que se presenta? La respuesta a esta última pregunta puede estar asociada a aquello que se indaga en los cuestionarios sobre la calidad de los docentes.

Una de las preguntas que se formula es el número de años de docencia. ¿Son necesariamente treinta años de servicio mejores que cinco. Posiblemente sí, pero me parece que conceptualmente sería por lo menos un punto a debatir.

Otra de las preguntas está referida a si los maestros han cursado postgrados. ¿La oferta de posgrados existentes de nuestro sistema educativo, hace o no la diferencia? ¿están ligados a la práctica educativa, a los modelos conforme a los cuales todos los días los maestros tienen que superar los desafíos de la enseñanza frente a sus alumnos? Creo que también este es un punto cuestionable.

En cuanto a la participación en los cursos de actualización, al menos como han estado diseñados y han sido ofrecidos hasta hoy, ¿se podría esperar realmente que impactaran en la calidad de los resultados? Probablemente no.

El que el trabajo no haya encontrado que la experiencia docente, los años de escolaridad y de los cursos de actualización inciden en la calidad, en sí puede ser un hallazgo muy valioso: es posible que se trate de áreas en las que existe la clara necesidad de hacer las cosas mejor. Pero no por ello habría que pensar que los factores ligados al docente parecen no explican el logro educativo. Todos sabemos que un buen maestro hace una gran diferencia. Está en la literatura, está en nuestra experiencia personal, está en la sabiduría popular.

¿Cómo medir adecuadamente, sobre todo cuando es a gran escala, si un maestro es bueno o no?, ¿cómo saber cuáles son las prácticas eficaces?, ¿cómo se despierta la curiosidad de los alumnos?, ¿cómo se produce la relación entre el entorno del niño y lo que aprende en la escuela?, ¿cómo se encanta al alumno con el aprendizaje? El reto es de alta complejidad cuando se evalúan a decenas de miles de alumnos y cientos o miles de maestros, con un criterio estandarizado.

Los cuestionarios de contexto en los que el trabajo se basa recogen una muy sencilla pregunta referida a las prácticas de la enseñanza en Español y Matemáticas. En este último caso, la pregunta es si el profesor explica a los alumnos de qué se tratan los ejercicios antes de que los resuelvan. Esta pregunta, a pesar de sus evidentes limitaciones, logra explicar en algunos casos la incidencia de las prácticas educativas en el logro escolar. Sería espléndido si se lograra recoger fielmente y con mayor profundidad el significado de las buenas prácticas educativas. Probablemente llegaríamos a la conclusión de que el maestro tiene un efecto mucho más importante de lo que se puede medir en con variables limitadas.

La variable de asistencia del maestro también puede ser mejorada, Según lo he señalado, el trabajo apunta a que si el maestro asiste más asiduamente, en el equivalente de una desviación estándar, el logro educativo crece sólo en diez puntos en la escala de Excale. Vale la pena este caso para comentar el método con el que se formulan las preguntas y la manera en que se contestan. La pregunta de asistencia o inasistencia se basa sólo en las percepciones de los estudiantes.

¿Tu maestro falta nunca, pocas veces, frecuentemente o muy frecuentemente? Es difícil saber qué significa esta escala, y más todavía en la mente de un niño de primaria o de un joven de tercero de secundaria. ¿Cómo interpretan esas escalas? Pero, además, los alumnos pueden o no, contestar con honestidad. En el caso de las primarias un resultado que llama la atención es que los niños señalan que sus maestros faltan poco o casi nunca. ¿Será cierto, o más bien será que los alumnos, cuando se les pregunta si el maestro asiste o no asiste, piensan que ellos de todas maneras están en la escuela y no responden con exactitud? ¿o será que tienen temor a ser identificados como delatores de su maestro faltista? En el caso de secundaria, en cambio, se advierte un mayor rigor en el juicio de los estudiantes, quizá porque tengan un mayor sentido de lo que significa un maestro que no asiste.

La cobertura curricular, en principio, tendría que arrojar resultados significativos en el logro educativo. Excale tiene como referente los aprendizajes que se espera producir en cada uno de los niveles educativos; sin embargo, no hay ninguna relación estadísticamente significativa entre la cobertura curricular y los resultados en el aprendizaje. Si el maestro contesta a la pregunta de la cobertura curricular, lo previsible es que responda que es cercana a lo completo; si la pregunta se dirige al alumno, este no tendrá referente para responder adecuadamente. Debido a estas dificultades en la obtención de información, es

posible que no se esté recogiendo la verdadera heterogeneidad que existe en la cobertura curricular y por ello la cobertura curricular es una variable que no explica el logro educativo.

La infraestructura escolar, que se menciona en casi todas las declaraciones de política educativa como algo que hay que atender para mejorar los servicios, tampoco parece tener ninguna correlación con el logro educativo. Creo que esta paradoja se debe a que en los cuestionarios de contexto se preguntan atributos como los que deben cumplirse para la construcción de toda escuela modelo CAPFCE: ¿tiene iluminación artificial o natural, hay espacios suficientes, hay condiciones auditivas adecuadas?, y otras que desde mi perspectiva no producen heterogeneidad en la respuesta: en la medida en que todos contesten más o menos lo mismo, no es posible esperar que esta sea una variable que explique el logro educativo. Lo óptimo sería averiguar a gran escala cuáles son los atributos que dejan ver con más precisión las condiciones del inmueble para determinar si sirve o no a los propósitos educativos. Por ejemplo: ¿hay pupitres suficientes, funcionan los baños, hay goteras, hay estantes para libros? en fin, cosas que parecen estar más asociadas o cercanas a la existencia de diferencias entre escuelas que pueden explicar los distintos niveles de logro.

Similares dificultades de medición se producen con el equipamiento escolar. En los cuestionarios de contexto se pregunta si en la escuela hay grabadora o equipo de sonido, igual que si se dispone de computadoras. Aparentemente en el trabajo se da a todas estas variables el mismo peso. ¿Hoy en día tiene una grabadora el mismo potencial para el aprendizaje que las computadoras conectadas a internet? Debe señalarse que no se pregunta por la existencia de bibliotecas de aula y escolares, y menos todavía se indaga si éstas se utilizan.

En general, no hay preguntas en el estudio que se refieran a los recursos para la enseñanza como la disponibilidad, no sólo de libros, sino de otros materiales didácticos y la forma en que éstos se utilizan.

En el trabajo, las tareas escolares están identificadas con el Capital Cultural Escolar. A mí me hubiera gustado más que se hubieran agrupado con las variables estructurales sobretodo partiendo de la lógica de que las tareas sirven si el maestro las revisa y retroalimentan a los alumnos. Si las tareas se conciben como parte del Capital Cultural Escolar, significa que es una obligación del niño y de sus familias que esas tareas se hagan y que no importa tanto si el maestro las revisa o no. Parecería que no es algo ligado al quehacer de la escuela. Hubiera sido interesante indagar si esas tareas tienen un sentido didáctico, más allá de si están ligadas al Capital Cultural Escolar.

Una variable más de esta investigación que creo que valdría la pena estudiar es el papel y la forma de trabajo de los directores. Una y otra vez se ha insistido en la literatura educativa acerca del papel central que desempeñan por el liderazgo administrativo y académico que ejercen en las escuelas. Pero no lo tenemos medido. En este punto también podemos estar perdiendo una fuente de

información sobre una variable que tiene un comportamiento heterogéneo y que podría estar explicando una parte importante de los resultados.

El número de días en los cuales se trabaja en actividades académicas probablemente sea otra variable a considerar y que podría tener más peso del que nos imaginamos: desfiles, festivales, participación en tareas a las que convocan autoridades muy diversas consumen tiempo valioso en ser preparadas y después en ser ejecutadas.

Como lo he señalado, el estudio reconoce con exactitud las limitaciones del cuestionario del 2005. Al mismo tiempo es claro en señalar lo que otras evaluaciones han encontrado como factores estructurales relevantes. Por ejemplo, se cita un estudio internacional comparativo de la UNESCO, en 1998, que abarcó a 13 países de América Latina, para tercero y cuarto de primaria. En los resultados de dicho estudio se mencionan las características de las escuelas efectivas. Se apunta, entre otras, el alto nivel de recursos escolares. En los cuestionarios de contexto parece ser poco lo que se recoge sobre este particular. En el mismo estudio se subraya que en las escuelas eficaces los salones no son multigrado; ojalá que esta variable y otras citadas en ese estudio, como la interacción con los padres de familia y las evaluaciones frecuentes, se pudiera recoger en futuras versiones del trabajo.

En el trabajo que hoy comentamos se citan otras investigaciones en que se identifican factores asociados con buenas escuelas: el liderazgo académico, el clima de seguridad y orden, el énfasis en habilidades académicas básicas, las expectativas de los maestros, el monitoreo de los estudiantes. El gran reto será encontrar métodos para medirlas adecuadamente, a gran escala. Los costos de los cuestionarios deben ser considerados, pero igualmente debe tenerse conciencia de que el avance en la investigación educativa requiere de más recursos que son críticos para recoger información de mayor calidad. El estudio del INEE nos desafía al mostrar un estudio de la más alta calidad técnica y cuyo alcance podría potenciarse mediante medios adicionales para la obtención de información.

Algunas muy breves reflexiones sobre las recomendaciones que se hacen al final del trabajo sobre la política educativa y que se desprenden del estudio.

Un punto a destacar es que, en general, las recomendaciones pueden servir de hipótesis a considerar para los cuestionarios de contexto y las evaluaciones futuras. Las recomendaciones sobre actividades laborales, violencia en el plantel, educación indígena, tareas escolares, motivación de estudiantes y lengua indígena, entre otras, además de pertinentes, pueden conformar la simiente de un mejoramiento de los cuestionarios de contexto para determinar si realmente son o no las políticas que habría de seguir.

Por ejemplo, una recomendación en el caso de la población indígena, es su pronta incorporación a los preescolares para lograr un temprano aprendizaje del

Español. Una pregunta a considerar en los cuestionarios sería si existen o no antecedentes de preescolar entre la población indígena y así probar la hipótesis sobre el impacto que esa educación puede tener en el futuro académico de los niños. Un segundo ejemplo es el de la violencia escolar. En este caso se sugiere la aplicación de normas escolares claras y que se apliquen en forma atinente y transparente. Otra vez habría que poder medir el impacto de estas acciones en el logro escolar y no limitarse, como creo que ocurrió en el cuestionario del 2005, a recoger una percepción más bien vaga sobre la disciplina en la escuela.

Hay tres recomendaciones puntuales sobre las que quisiera hacer tres comentarios. Primero. En el trabajo, en la repetición escolar se lanza la pregunta de si convendría eliminarla. A mí me parece que eso difícilmente resolvería el problema. Si se encuentra que ésta es la variable que más explica el logro escolar, probablemente sea una suerte de tautología; es decir, un alumno que ya reprobó varias veces y sigue inscrito en el sistema educativo, lo más probable es que siga teniendo resultados negativos. Lo esencial y esto lo apunta el propio estudio, en mi opinión correctamente, es remediar las deficiencias académicas de los estudiantes que presentan retraso escolar.

Segundo. Con respecto a las escuelas privadas, se sugiere el ingreso de estudiantes becados de distintos niveles socioeconómicos a esas escuelas. Sin duda es una recomendación valiosa, interesante, pero quizá no pueda tener un impacto muy extendido: serían muy pocos los estudiantes que realmente pudieran beneficiarse de una medida de esa naturaleza. Más importante sería incidir en las variables estructurales para que de esta manera sean menos marcadas las diferencias de composición entre las escuelas, para que dejen de ser tan selectivas de sus estudiantes en función de su origen social, económico y cultural. Si las escuelas logran superar sus deficiencias estructurales, seguramente disminuiría el peso que hoy ejerce la variable de composición (en lo cual el estudio arroja información sólida y preocupante).

Tercero. La telesecundaria. En el trabajo se señala que una vez que se controlan todas las variables, esta modalidad educativa logra veinte puntos más en Matemáticas que las secundarias generales y que inclusive se sitúa por encima de las escuelas privadas. Creo que faltaría medir una variable para poder ajustar este efecto: el fuerte filtrado en las telesecundarias. Los alumnos que llegan al tercer grado en esta modalidad deben ser muchachos brillantes, jóvenes que por una circunstancia o por otra han superado dificultades variadas y serias; pero son una minoría selecta.

Algunas reflexiones finales. No podemos dejar de aspirar a que la escuela explique una parte más grande de la varianza de los resultados escolares. Puede ser que se trate de un buen deseo, pero no podemos dejar de pensar en ello, porque ésta es una condición para producir una sociedad más equitativa, para que la escuela realmente cumpla con su función social. Si nos conformamos con la

noción de que las variables familiares imperan sobre las escolares, sería tanto como aceptar la derrota del sistema educativo.

La lectura del estudio abre una pregunta de la mayor trascendencia: ¿la falta de peso de los factores estructurales obedece a que realmente no tienen mayor importancia?. Si esta conclusión del estudio es correcta, significa que es poco lo que se pueda hacer para mejorar el sistema en sus condiciones actuales.

Aunque quepa la posibilidad de la validez de esta conclusión, nadie estaría dispuesto a admitirla: equivaldría a señalar que la mediocridad generalizada es lo que impera en las escuelas y que la calidad de nuestra educación no podrá mejorar sino con el paso de las generaciones.

Otra posibilidad es que, los cuestionarios de contexto no estén recogiendo ni midiendo de manera satisfactoria la heterogeneidad de los factores estructurales y que por ello no se les esté atribuyendo la importancia que realmente tienen. Avanzar en la ruta de la investigación abierta por este valioso estudio del INEE nos dará más luces para entender mejor a nuestro sistema educativo y estar en condiciones de mejorarlo con mayor celeridad.

Debemos felicitarnos por este excelente trabajo. Es un valiosísimo punto de partida, llama a la reflexión, permite la medición y al mismo tiempo es una poderosa llamada de atención sobre la importancia de que nuestras escuelas sean verdaderas fuentes de oportunidades para todos los que acudan a ellas.

Muchas gracias.

====00====