

## VOLVER LA MIRADA HACIA OTRO LADO: LA POLÍTICA EDUCATIVA FRENTE A LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA PISA

En noviembre de 2004 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó a las autoridades educativas y a los medios de comunicación los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en la prueba aplicada, en mayo de 2003, por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA). Dos características clave de este programa son: a) “Su orientación de política, con métodos de transmisión de información y diseño determinados por la necesidad de los gobiernos de extraer lecciones de política” y b) “Su enfoque innovador que se centra en ‘aptitudes’ y el cual se relaciona con la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en materias clave, y de analizar, razonar y comunicar de manera eficaz al plantear, resolver e interpretar problemas en una variedad de situaciones” (OCDE. Primeros resultados de PISA 2003. Resumen ejecutivo).

La prueba se aplicó a muestras representativas de la población estudiantil de 15 años en 29 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre los que se encuentra México, y en 11 más que solicitaron su inclusión en el programa. Los resultados de esta prueba han sido comentados con cierta amplitud en la prensa y en otros medios de comunicación; este hecho –en un gobierno preocupado no tanto por lo que realmente se hace y se logra sino por lo que se anuncia y se difunde en los medios– obligó a las principales autoridades educativas a enunciar su punto de vista. Sin embargo sus respuestas, evasivas o frívolas, son decepcionantes.

Para cualquier persona interesada en la construcción de un país próspero, justo, democrático y equitativo, los resultados obtenidos – de cualquier modo que se les vea– deben ser, por decir lo menos, preocupantes: no sólo, ni principalmente, por la lectura obvia que refiere al lugar promedio (entre los tres últimos) que en los campos evaluados alcanzaron los estudiantes mexicanos entre los del conjunto de países (40) que participaron en la citada evaluación, sino, sobre todo, por los niveles de logro:

A) En lectura: 52% (520 de cada mil) de nuestros estudiantes mostró competencia insuficiente, mientras que sólo 4.8% (48 de cada mil) alcanzó el nivel más alto.

B) En matemáticas: un altísimo porcentaje (65.9%; es decir, 659 de cada mil) mostró competencia insuficiente; por contrapartida, el nivel más alto de la escala sólo fue alcanzado por un magro porcentaje (0.4%; es decir, 4 de cada mil).

Esta situación debe considerarse todavía más seria si se toma en cuenta que “más del 40% de los jóvenes mexicanos de 15 años de edad no fueron incluidos en el universo a ser evaluado; se trata mayoritariamente, sin duda, de alumnos cuyo rendimiento sería bajo [...] Puede concluirse, por lo tanto, que si México tuviera una proporción cercana al 100% de jóvenes de 15 años de edad inscritos al menos en secundaria, los resultados de PISA 2003 serían seguramente inferiores a los obtenidos realmente” (INEE. Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003).

Existe mucha mayor información (datos por estado y modalidades, contexto escolar, etcétera) que el INEE ha puesto a disposición de todos ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)), misma que sería imposible analizar en este espacio. Pero nos parece muy importante insistir en lo que significan estos resultados y analizar las reacciones de las principales autoridades educativas.

Los datos obtenidos no son enteramente novedosos; corroboran los resultados de la prueba aplicada por el mismo programa en el año 2000 (con excepción de la caída que se observa en lectura y ciencias) y –en términos generales– las conclusiones de la aplicación de pruebas nacionales: la baja calidad del aprendizaje es un problema generalizado y la desigualdad educativa –que se corresponde en buena medida con la desigualdad social– es muy grave.

Un propósito importante del PISA es que los gobiernos obtengan “lecciones de política” ¿Cuáles extrajeron nuestras más altas autoridades educativas? Tanto el secretario de educación como el subsecretario de educación básica optaron por subrayar lo que, en su interpretación, consideraron signos positivos o aquello que les pareció útil para reiterar sus cuestionados proyectos:

“El sistema educativo mexicano es el que tiene mayor equidad porque la diferencia entre los alumnos con puntaje alto y los que obtienen puntaje bajo es menor que en otros países”. Es decir, la mala noticia es que los resultados son muy bajos, y la buena ¡es que son parejos!

“México es el país del estudio PISA en donde los muchachos van más contentos a la escuela. Les gusta estudiar... en este sentido estamos muy por encima de todos los países desarrollados”. Al respecto, no es ocioso preguntarse a qué se refirieron los estudiantes al contestar la pregunta correspondiente; es posible – como respondió un estudiante de secundaria a una periodista– que no se refirieran precisamente al estudio: “–¿Aprendes algo en clase?/ –No. No se aprende en clase, pero el desmadre está chido” (Larevista, núm. 050, 7 al 13 de febrero de 2005).

Las declaraciones oficiales del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, integrado por los secretarios estatales de educación y presidido por el titular de la SEP, después de reconocer la importancia de la evaluación señala “que los resultados 2003 de PISA y del INEE son una seria llamada de atención sobre aspectos preocupantes de la educación nacional, en especial en cuanto al nivel de educación secundaria” y reconoce que en la “búsqueda de mayor equidad.. debe darse mayor atención a las telesecundarias y a las escuelas indígenas”. Pero su conclusión es retórica pura: “Convencidos de los beneficios de la cultura de la evaluación y transparencia de resultados, asumimos plenamente, con decisión, firmeza y voluntad, el compromiso de incrementar nuestros esfuerzos frente a los enormes retos del Sistema Educativo Nacional” (publicada en los diarios nacionales, 8 de Diciembre de 2004).

Ni entonces, ni después, se precisó el compromiso de las autoridades educativas: ¿Qué significa ese incremento de esfuerzos? ¿Qué medidas concretas tomarán para mejorar la telesecundaria o la educación indígena? ¿Por qué al mismo tiempo que consideraron estos resultados como una seria llamada de atención convalidaron los cuestionados proyectos Enciclomedia o Escuelas de Calidad sin el menor asomo de reflexión crítica?.

La experiencia de profesores en diversos niveles educativos, estudios de caso y resultados de pruebas aplicadas con anterioridad indican que los bajos resultados han permanecido desde hace mucho tiempo, pese a los esfuerzos de reforma realizados desde –por lo menos– los años setenta. Independientemente de las características particulares de las diferentes reformas ninguna ha promovido la memorización o el aprendizaje sin sentido; por el contrario, de diversos modos, todas se han propuesto fomentar la formación de lectores o las capacidades para la resolución de problemas

Sin embargo, las prácticas de enseñanza y evaluación tienden a permanecer inalteradas: su prioridad sigue siendo la transmisión de información y no el desarrollo de capacidades o competencias; el objetivo real de la enseñanza sigue siendo el aprendizaje de la gramática y la ortografía (antes que la formación de lectores) o el aprendizaje de los algoritmos de las operaciones matemáticas (más que la formación de capacidades de análisis de información y de construcción o selección de estrategias y procedimientos para resolver problemas matemáticos).

Dada esta situación es posible que en toda su trayectoria escolar la gran mayoría de los estudiantes que sustentaron la prueba no hayan tenido un mínimo contacto – alguna vez-- con el tipo de situaciones que incluye dicha prueba, ni mucho menos la práctica sistemática y continua –mediante situaciones didácticas interesantes, retadoras y diversificadas– que la formación de tales competencias demanda.

Si las prácticas de enseñanza en la educación básica no mejoran es obvio que tampoco mejorará el aprendizaje de niños y adolescentes. ¿Por qué, pese a reiterados intentos de cambio, persisten ese tipo de prácticas?

La apuesta de las reformas educativas destinadas a mejorar la calidad de la educación ha sido –en muchos países, no sólo en México— el mejoramiento de los programas de estudio, la dotación de recursos didácticos y la actualización de profesores. En ese sentido la reforma mexicana de los años noventa constituyó un esfuerzo notable. Hoy, prácticamente, todos los profesores tienen a su disposición -- además de los libros de texto-- materiales con orientaciones generales y específicas que se corresponden con el enfoque de desarrollo de competencias; igualmente, han participado en cursos o talleres (no todos de calidad, es cierto) cuyos propósitos y contenidos se concentran en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de

la lengua o en la resolución de problemas como punto de partida y de llegada en la enseñanza de las matemáticas, por seguir con los mismos ejemplos.

No es entonces, sólo la falta de buenos programa de estudios, de libros de texto adecuados, de recursos didácticos o de actualización, lo que explica los resultados de aprendizaje. Los programas pueden ser mejorados y los recursos pueden ser mayores; no sobra seguir trabajando en estos aspectos, pero sin atender otras cuestiones de fondo la política educativa se convertirá –o se ha convertido ya– en un ir y volver sobre el mismo camino.

La calidad de la educación es un producto complejo en el que intervienen muchos factores, además de los que se reiteran en el debate público (como la pobreza o la preparación de los profesores). Para desarrollar seriamente políticas para su mejoramiento es necesario reconocer –sin concesiones– los orígenes de los problemas educativos, aprovechar las conclusiones de la experiencia acumulada en la propia SEP y las de la investigación educativa respecto a las condiciones y procesos necesarios para lograr cambios duraderos en nuestras escuelas.

Una de las cuestiones centrales que las reformas no han tocado son las condiciones institucionales y las reglas no formales (incluyendo las complicidades políticas) que rigen el funcionamiento real del sistema educativo y que se manifiestan en las escuelas. Sin tocar ese sistema se ha pretendido introducir –por medio de elaboración de planes escolares estratégicos, que rápidamente se convierten en un ejercicio de trámite– cambios en el funcionamiento escolar. Mientras tanto persisten altos niveles de ausentismo, desaprovechamiento del tiempo, prácticas de no enseñanza (ejercicios para mantener ocupados a los alumnos, sin propósitos de aprendizaje) o actividades repetitivas y mecánicas,

al lado de figuras directivas sin autoridad académica –siempre con excepciones– ni soporte político e institucional que les permitan supervisar, controlar, apoyar y estimular un trabajo docente de calidad. Las autoridades medias y superiores parecen pensar que “basta con que no haya conflictos en el sistema y con que entreguen los papeles...”.

El deterioro educativo avanza porque no se atienden los problemas de raíz; más aún, debido a la falta de políticas fundamentadas y firmes, crecen problemas nuevos que afectan seriamente niveles educativos completos como el preescolar, donde la administración federal se ha desentendido de la obligatoriedad, avanza el deterioro de las condiciones materiales de las escuelas ... Y la política educativa mira hacia otro lado: hacia los medios; se concentra en aquello que puede ser difundido, por su espectacularidad, como logros del gobierno del cambio.

Las cualidades técnicas de la prueba (especialmente, la idoneidad de los estándares y la construcción de la muestra) deben ser analizadas detalladamente, como se ha comenzado a hacer. Pero sería muy grave optar por la búsqueda de justificaciones técnicas o de culpables de un hecho extraordinariamente complejo y, más aún, adoptar una tranquila actitud de resignación. Dada la coincidencia general de estos resultados con los de otras pruebas nacionales y con la percepción social acerca de la educación es mejor asumirlos como lo que son: el producto de un sistema educativo profundamente deteriorado.

Si los administradores de la educación eluden su responsabilidad y prefieren acciones de relumbrón destinadas a los medios masivos de comunicación y no a influir en el mejoramiento de la escuela o, simplemente, no alcanzan a entender la complejidad del trabajo docente cotidiano y del sistema en el que se realiza, los interesados en el presente y en el futuro de la educación pública —que en buena medida es también el futuro del país— no podemos volver la mirada hacia otro lado. Es necesario insistir en los cambios de fondo y luchar por su realización.