

## Gigantes de la Educación

Lo que no dicen los *rankings*

Este libro, editado por Fundación Telefónica, recoge los testimonios de "gigantes" de la educación, grandes personas que han plantado cara a sus realidades educativas en contextos muy distintos. Su objetivo es dar a conocer las soluciones innovadoras que han liderado para mejorar la educación.

Esta obra responde a la preocupación de Fundación Telefónica por la educación y a su firme compromiso en favor de la alfabetización universal, mediante la innovación y el desarrollo de nuevos métodos didácticos. Por ello, su objetivo va más allá de mostrar iniciativas novedosas: pretende contribuir con ella a inspirar proyectos educativos que respondan a los retos del nuevo milenio.

Para descubrir los rostros individuales de estas historias, la autora de esta obra, Lola García-Ajofrín, entrevistó durante más de tres años a padres, educadores y académicos en los *gigantes asiáticos* (Corea del Sur, Hong Kong y Singapur) y en la *Asia olvidada* (Afganistán); viajó en busca de la equidad a América (Estados Unidos, Cuba, Brasil y Venezuela); rastreó la pista nórdica (Estonia y conversaciones online sobre Finlandia) y registró iniciativas africanas (Etiopía).

Los gigantes de la educación son: Farida Hamidi, una maestra afgana que, tras el período talibán, instauró la primera escuela para niñas de su región; Antonio, "Gibi", un entrenador que combate con boxeo el absentismo escolar en una favela de Río de Janeiro; Roland Legiardi-Laura, un cineasta neoyorquino que estimula a los adolescentes del Bronx con poesía pedagógica; Birgy Lorenz, una profesora estonia de robótica que defiende que el aprendizaje "hace ruido; ¡y es un buen ruido!"; Israel Dejene, "Izzy", un cantante de *reggae* etíope que transformó un barrio de Addis Abeba con un monopatín, y los antiguos estudiantes del colegio para niños negros de Farmville, Virginia, hoy septuagenarios, que derribaron la doctrina 'separados pero iguales' que permitía la segregación racial en las escuelas de Estados Unidos.

Como dice el educador británico Richard Gerver en el prólogo de esta obra, en educación, "al final, todo trata de personas".

Lola García-Ajofrín

Gigantes de la Educación

Fundación Telefónica

## Gigantes de la Educación

Lo que no dicen los *rankings*

Lola García-Ajofrín



# Gigantes de la educación

Lo que no dicen los *rankings*



Esta obra ha sido editada por Ariel y Fundación Telefónica, en colaboración con Editorial Planeta, que no comparten necesariamente los contenidos expresados en ella. Dichos contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

© **Fundación Telefónica, 2016**

Gran Vía, 28  
28013 Madrid (España)

© **Editorial Ariel, S. A., 2016**

Avda. Diagonal, 662-664  
08034 Barcelona (España)

© de los textos: Fundación Telefónica

© de la ilustración de interior: Iconic Bestiary – Shutterstock; stickerama – Shutterstock; Annasunny24 – Shutterstock

© de la ilustración de cubierta: Magoz

© del diseño de cubierta: LACASTA

Coordinación editorial de Fundación Telefónica: Rosa María Sáinz Peña

Primera edición: diciembre de 2016

El presente monográfico se publica bajo una licencia Creative Commons del tipo: Reconocimiento - Compartir Igual



Esta obra se puede descargar de forma libre y gratuita en:  
[www.fundaciontelefonica.com/publicaciones](http://www.fundaciontelefonica.com/publicaciones)

ISBN: 978-84-08-17359-5

Depósito legal: B. 6.954-2017

Impresión y encuadernación: UNIGRAF

Impreso en España – Printed in Spain

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro y está calificado como **papel ecológico**.

# Gigantes de la educación

Lo que no dicen los *rankings*

**LOLA GARCÍA-AJOFRÍN ROMERO-SALAZAR**

# ÍNDICE

## Prólogo

8

## Sobre este libro

13

## Introducción

15

## Los rostros que hay detrás de las cifras

19

### Sección 1

## Lo que dicen los *rankings*

1

### Los *rankings* dicen

25

### Sección 2

## Gigantes asiáticos

2

### Corea del Sur

49

3

### Hong Kong

61

4

### Singapur

73

5

### Lecciones de las "culturas palillos"

83

6

### Asia olvidada: Afganistán

97

### Sección 3

## En busca de la equidad en América

7

### Estados Unidos

127

8

### Brasil

151

9

### Cuba

171

10

### Venezuela

181

Sección 4

## Tras la pista nórdica

# 11

### Estonia y Finlandia

193

Sección 5

## África, el continente joven

# 12

### Los fabricantes del cambio en África

211

Sección 6

## Un viaje hacia la creatividad

# 13

### TIC, sin libros en la mochila

225

# 14

### Escépticos con los *rankings*

247

# 15

### ¿Cuándo dejaste de dibujar?

261

## Conclusiones

303



# Prólogo

Por **Richard Gerver**



# Al final, todo trata de personas

Hace unos años, poco después de dejar mi carrera de veinte años como educador, me encontraba dando una conferencia en una sala llena de periodistas, en un centro de convenciones, en Maastricht. Ahora soy lo suficientemente privilegiado para viajar y hablar para públicos muy distintos por todo el mundo y como consecuencia, a veces me veo en la increíble situación de conocer a gente que dejará una verdadera huella en la humanidad. Pero cuando llegué a Maastricht, para hablar a esa sala de periodistas, ese día, tengo que confesar que no esperaba tal encuentro.

De hecho, si soy totalmente sincero, no era muy fan de muchos de los que aparecen en los medios de comunicación. He tenido la cantidad justa de problemas con periodistas a lo largo de los años. Con una, en concreto, que me amenazó con “acabar con mi carrera” en un periódico nacional británico, porque había decidido, basándose en su pobre investigación y un titular, que lo que yo estaba haciendo en mi colegio era “un chiste”. Afortunadamente, sobreviví; no su periódico, que cerró pocos años después.

Así que me encontraba allí, caminando dentro de lo que consideraba “la guarida del león”. Ese día, en realidad, tuve que cuestionar mis propios prejuicios. La sala estaba llena de profesionales genuinos y honestos, personas con sed de aprender y mejorar. Cuando terminé, salí a buscar un café, que cogí y me serví. De vuelta a la sala, se me acercó una sonriente periodista española, que empezó disculpándose por su inglés, que era, por supuesto, excelente y bastante mejor que mi rudimentario español. Me dijo que trabajaba en el *Periódico Escuela*, un semanario español dirigido a profesores y me preguntó si podía entrevistarme. Accedí. Fue una de las mejores decisiones que he tomado.

En estos años nos hemos hecho amigos. Lola me invitó a escribir una columna mensual en el periódico en el que trabajaba, que he tenido el honor de hacer desde entonces y, cada vez que me encuentro en España, quedamos para hablar y compartimos historias sobre educación.

Cuando, en 2012, me habló de su decisión de dejar su puesto de redactora jefa en el *Periódico Escuela*, para ir en busca de los testimonios humanos de la educación alrededor del mundo, pensé, honestamente, que era una de las ideas más valientes e inspiradoras que he oído en el campo educativo. Cuando hace unos meses, me habló de que estaba escribiendo un libro sobre sus descubrimientos, me emocioné y cuando recientemente me preguntó si podía escribir el prólogo, me sentí halagado.

Durante muchos años, he instado al mundo a darse cuenta de que la educación no solo necesita una reforma sino una dramática transformación; que nuestra obsesión con las

cifras y los exámenes está deteriorando nuestra habilidad para revisar el propósito y la finalidad de la función de la enseñanza. Nos hemos dejado llevar por informes internacionales y *rankings* que se empeñan en clasificar a los países como si fuesen equipos de fútbol o rivales en un espectáculo de talento. Como resultado, los políticos alrededor del mundo han caído en la trampa de a lo que yo, medio en broma, me refiero como la "codicia PISA".

Se crean políticas e iniciativas nuevas para reaccionar a lo que los gobiernos y ciertos elementos de los medios de comunicación dicen sobre las conclusiones de estos informes. Nos hemos obsesionado sobre cómo Finlandia, Singapur, Corea del Sur o Shanghái consiguen que sus alumnos lo hagan tan bien en las evaluaciones de la OCDE.

En uno de mis artículos para el *Periódico Escuela* advertía que tenemos que dejar de creer que los exámenes mejoran la educación o, aún más importante, que mejoran las oportunidades de vida de nuestros hijos: los cerdos no engordan por pesarlos. Como resultado de nuestra obsesión, cada vez mayor, con los exámenes y las clasificaciones, la política educativa está cada vez más deshumanizada; en muchas ocasiones, como reacción al ego político y a los titulares mediáticos. Nos hemos centrado demasiado en conducir países a la cima de los *rankings* y estamos gastando demasiados millones de euros en intentar copiar sus sistemas.

Debemos alejarnos de esto y rápido. Tenemos que recordarnos a nosotros mismos que la educación no trata de exámenes o títulos, trata del desarrollo de seres humanos, esos sujetos grandiosamente individuales, naturales, impredecibles e innovadores, capaces de cosas extraordinarias. Cada uno de nosotros es único, desde que nacemos tenemos la oportunidad de crear nuestros propios viajes narrativos que, a través de su propio camino, dejarán una marca en nuestro planeta y nuestra gente. Todos nosotros dejaremos legados que podrían durar para siempre.

Lo que está cada vez más claro es que el mundo no prosperará si lo que hacemos es tratar a nuestros hijos como pollos apiñados en una granja industrial, obligados a alimentarse y vivir en un entorno establecido, asfixiante, con el único objetivo de que saquen las mejores puntuaciones posibles en los exámenes. Lo más irónico es que incluso países como China se han dado cuenta de que el modelo industrial de la educación debe terminar si quieren tener un futuro sostenible. Y están trabajando duro para ofrecerle a los jóvenes el espacio y tiempo necesario para que se desarrollen como individuos emprendedores y creativos. Cuando hablas con organizaciones y empresas fuera de la burbuja de la educación, todos dicen lo mismo: los títulos ya no son tan importantes como las habilidades interpersonales.

Cuando piensas en ello, el mundo de hoy afronta al menos tres de las mayores crisis que, si no resolvemos, podrían amenazar el futuro de nuestro planeta. Tenemos una economía mundial insostenible, una disminución de los recursos naturales y una fragmentación aterradora de la cohesión social. El sistema educativo tradicional ha sido, de alguna manera, responsable de esto, y desde luego, no preparará a nuestros hijos con las competencias y comportamientos necesarios para encontrar las soluciones.

Este libro es una obra excepcional, escrita por una periodista extraordinaria que está comprometida con encontrar lo que los mejores periodistas hacen: la verdad. Lola García-Ajofrín dejó un gran trabajo y la seguridad que le brindaba para buscar la verdad detrás de un tema que le apasionaba, posiblemente el tema más importante que nos ocupe hoy: sin los sistemas educativos adecuados no tenemos futuro. Sus viajes, sus experiencias y sus reportajes le han llevado a algunos de los lugares más fascinantes de la Tierra, le han permitido conocer a algunas de las figuras más influyentes en y en torno a la educación y como resultado, ha escrito un libro que va más allá de lo superficial para descubrir las historias sinceras y humanas detrás de los resultados de los exámenes, de los titulares y de los *rankings*; la misma sinceridad y humanidad que deberían dirigir nuestra visión de desarrollo para el sistema educativo del futuro. Es un libro que debe leer cualquier persona que se tome en serio el futuro de nuestros hijos, de nuestra humanidad y de nuestro mundo.



“  
*Pablito, el  
dibujo está bien,  
pero los ojos  
más juntos*  
”

El profesor a Picasso

No sé si es políticamente correcto comenzar un libro sobre educación con un chiste. Al menos, para aquellos que vinculan excelencia con aburrimiento, no. Me lo contó Steve, un estadounidense con el que compartí *guesthouse* y *kebabs* en Kabul (Afganistán), durante el verano de 2012. Con una sola frase resume las conclusiones, si es que las hay, de este cuaderno de viajes.

## Sobre este libro

Este libro nació en el aeropuerto Internacional José Martí de La Habana, en abril de 2012, y se gestó entre Afganistán, Brasil, Corea del Sur, Cuba, Estados Unidos, Estonia, Etiopía, Hong Kong, Singapur, Venezuela y España, a lo largo de tres años y medio.

El objetivo era “poner caras y escenarios” a las cifras sobre educación internacional que vierten los informes. Una apuesta periodística y educativa que me llevó a tomar, también, decisiones personales. La primera: dejar el trabajo y aventurarme al mundo *freelance*.

Para ello, viajé a la cima, **Corea del Sur, Hong Kong y Singapur**, y entrevisté a responsables políticos, estudiantes, profesores y familias, que me recordaron que “muchas personas describen el desarrollo económico de Corea como un milagro, a veces, único e inusual; sin embargo, los más cercanos a Corea entienden que no se trata de un milagro y que la educación es la fuerza motriz”, en palabras del entonces ministro de Educación surcoreano, Lee Ju-ho, al que entrevisté en un lujoso hotel de Gyeongju, entre flores naturales y manjares exquisitos.

El objetivo, más que dar respuestas, era hacer preguntas y dejar a los protagonistas de la educación contestarlas. Algunas no fueron las esperadas. Viajé a Asia, en busca de una especie de fórmula mágica del éxito y me topé con reformas educativas que huyen de la rigidez de su actual sistema.

La siguiente parada la hice a un rincón olvidado de Asia, que no aparece en los informes y que colea en todos los *rankings* posibles: **Afganistán**, donde conocí a niñas que aspiran a ser empresarias, boxeadoras que entrenan en el estadio en el que los talibanes celebraban las lapidaciones públicas y viudas con burka que sueñan con que sus hijas sean doctoras.

En América, visité **Cuba**, a la cabeza de todos los informes regionales y **Brasil**, que en solo una década había escalado 33 puntos en la prueba PISA —lo hice en un momento en que las calles se llenaban de manifestantes al grito de “El país despertó”—. En busca de la equidad por América: en **Venezuela**, alguien me confesó que si no fuese por la música “estaría muerto” y en **Estados Unidos**, aquellos estudiantes de Virginia que, sin saberlo, cambiaron la historia racial de su país, hace ahora sesenta años, me aseguraron que “algunas cosas aún no han cambiado”.

También transité por el llamado “Silicon Valley nórdico”, **Estonia**, donde desde 2012, los niños de 7 años estudian programación en el colegio. ¿El futuro?

El último periplo lo hice por **Etiopía**, donde alguien me desveló el secreto para transformar una vida: “Cree en alguien y ese alguien será capaz de hacer cualquier cosa”. Fue el artista de reggae Israel Dejene (Izzy).

Las notas de esos cuadernos de viajes, las completé con datos de estudios, los resultados de dos informes PISA (2012 y 2015) y entrevistas presenciales, telefónicas y online a especialistas. Entre ellos: **Andreas Schleicher** y **Pablo Zoido** (OCDE); **Ina V.S. Mullis** y

**Michael O. Martin** (TIMSS y PIRLS)<sup>1</sup>; **Juan Manuel Moreno** (Banco Mundial); **Lee Ju-ho** (entonces ministro de Educación de Corea del Sur); **Catherine K. K. Chan** (subsecretaria de Educación de Hong Kong, encargada de la reforma del currículo); **Kai-ming Cheng** (entonces decano de Educación de la Universidad de Hong Kong); **Oon-Seng Tan** (director del Instituto Nacional de Educación de Singapur); **Ben Jensen** (Instituto Grattan); **Carmen Fariña** (actual canciller de Educación del gobierno de Nueva York); **Luiz Claudio Costa** (del Instituto Nacional de Investigación y Encuestas Educativas de Brasil); **María de los Ángeles Florez** (embajadora de Cuba ante la UNESCO); **Farooq Wardak** (entonces ministro de Educación de Afganistán); **Farida Hamidi** (una de las pioneras en abrir una escuela para niñas tras el período talibán en Afganistán); a la diputada **Fawzia Koofi** y **Mari-Liis Peets** (a cargo del proyecto Proge Tiiger en Estonia).

También incluí las opiniones de esos educadores que creen que los adultos no deberían dejar de dibujar como: **Jerome S. Bruner** (considerado el padre de la psicología cognitiva, entonces con 97 años); **Roland Legiardi-Laura** (documentalista y director de *To Be Heard*); **Matt Goldman** (uno de los creadores de la Blue Man School, la primera escuela laboratorio de Nueva York); los **hermanos Johnson** (reconocidos por sus trabajos sobre aprendizaje cooperativo), **Alejandro Piscitelli** (Educ.ar, Argentina) y **David Fu** (School 4.0).

Y de algún que otro escéptico con los estándares como: **Heinz-Dieter Meyer** (promotor de la carta "anti-PISA" publicada en *The Guardian*), **Yong Zhao** (considerado una de las diez personas más influyentes de 2012 por la revista *Tech & Learn*), **William Ayer** (educador conocido por su activismo en los años 60) y **Richard Gerver** (autor de *Crear hoy las escuelas de mañana*, que escribe el prólogo de este libro).

*Gigantes de la educación* es el resultado de múltiples viajes, conversaciones, lecturas y apuntes, entre 2012 y 2016; una selección de reportajes y entrevistas publicados a lo largo de estos años en el semanario educativo *Escuela* y en medios generalistas españoles como *El País* y *El Mundo*, que ahora son actualizados y editados por Fundación Telefónica con el objetivo de inspirar a nuevos "gigantes".

A modo de epílogo, este libro lo concluí con la llegada de aires frescos desde **Finlandia**, donde una sorprendente reforma del currículo nacional reducirá los contenidos para incrementar el **aprendizaje transversal y cooperativo**. Lo explica la directora de desarrollo curricular del Consejo Nacional de Educación de Finlandia, en la última entrevista para este libro.

Como se suele decir: ni son todos los que están, ni están todos los que son. En el momento en que escribo estas líneas, un profesor está cambiando el futuro de una nueva generación y su historia debería incluirse en una obra con un título tan ambicioso como el de este libro. También pudieron ser otros lugares. Este trabajo no pretende sentar cátedra. Viagé por medio mundo en busca de fórmulas mágicas y regresé con cientos de historias inspiradoras y nombres propios.

Espero que este trabajo sea una ventana a esas clases que, a miles de kilómetros de usted, se parecen mucho a la suya, y en la que un profesional, un día, se topó con esta periodista que prefería los cara a cara a los informes. El resultado es el que tiene ahora en sus manos. Esto es lo que no dicen los *rankings*.

---

1 TIMSS y PIRLS son las pruebas desarrolladas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). TIMSS sobre matemáticas y ciencias a estudiantes de 4º y 8º curso y PIRLS sobre lectura a estudiantes de 4º.

## Introducción

Si a alguien le digo que, después de viajar a tres países asiáticos, de entrevistar a media docena de ministros y otros tantos expertos, de comer como una reina en Gyeongju, Corea del Sur, y bajarme de más de un taxi tras un embrollo lingüístico, la solución a la ecuación la encontré en un museo, subestimaría mi trabajo.

Pero ahí estaba la respuesta, en letras blancas descomunales sobre una pared roja del Museo del Patrimonio de Hong Kong:

## PICASSO

Viajé a Asia con un objetivo muy claro: observar los ingredientes de éxito de los considerados mejores sistemas educativos del mundo, a los que para este proyecto denominé 'gigantes de la educación'.

Mi primera parada formaba parte de las exigencias del guion: cuatro de los cinco mejores sistemas educativos del mundo son asiáticos, según la OCDE, que desde 2000, cada tres años, evalúa a los estudiantes de 15 años en ciencias, matemáticas y lectura, en la que se conoce como evaluación PISA. Shanghái, Corea del Sur, Finlandia, Hong Kong y Singapur, encabezaban la última prueba entonces (2009). En la siguiente edición, los asiáticos que lideraban el *ranking* ya eran siete.

No solo eso, Hong Kong y Singapur, que se situaban en los puestos 17º y 15º en la evaluación sobre comprensión lectora PIRLS, en solo cinco años (2006), pasaron al 2º y 4º puesto de la tabla, respectivamente; entre 2000 y 2009, la puntuación media de lectura de Corea del Sur mejoró en 15 puntos, el equivalente a casi cinco meses de aprendizaje —en Hong Kong lo hizo en 8 puntos— y en Shanghái, el promedio en matemáticas de los alumnos de 15 años es de un nivel de dos a tres años superior al de sus pares de Australia, Estados Unidos, Reino Unido y Europa.

Así acabé una tarde de junio de 2012, en Hong Kong, frente a la *Mujer durmiendo en un sillón* de Picasso, una de las 55 piezas de sus más de veinte mil obras en vida, que se exponían en el Museo del Patrimonio; y sin dejar de dar vueltas a la cabeza.

Pensaba en los desayunos a base de sandía, café y tostadas, en el Robert Black College, con el profesor Kai-ming Cheng, decano de Educación de la Universidad de Hong Kong, que no dejaba de repetir aquello de que “en Asia, la educación es como el tiquet



de entrada"; en la obsesión por los exámenes que, en Corea del Sur, ha obligado a establecer un toque de queda de las diez de la noche a las academias privadas para que los niños descansen y que en Hong Kong han convertido en *celebrities* multimillonarias a algunos de sus tutores —el más famoso es el caso de King Richard Eng, cofundador del Beacon College, con unos ingresos anuales, dicen, de 1,5 millones de dólares, de los que presume con un Lamborghini amarillo—; y en la difícil dialéctica disciplina/iniciativa.

Pero, sobre todo, no me quitaba de la cabeza una palabra que unos y otros, políticos, profesores y padres habían pronunciado en cada una de mis conversaciones en aquel viaje por Asia oriental: "creatividad".

Miraba el vestido amarillo chillón de la pintura, aquel trazo redondeado que igual que el respaldo podría haber sido un tobogán, y ese ojo, tan largo como después sería mi viaje de vuelta del museo al *college*, y pensaba: ¿quién le enseñó creatividad a Picasso?

"Si el cubismo es un arte de transición, estoy seguro de que la única cosa que saldrá de él es otra forma de cubismo", respondía el propio pintor desde una de las paredes de la galería. Me dispuse a anotar como loca todas las frases de la sala, como si en aquellas palabras del artista malagueño, en una exposición puntual de un museo de Hong Kong, estuviese la solución que andaba buscando.

"Ahora mismo, el debate educativo es también un debate económico", me había dicho el profesor Kai-ming aquella mañana, "hablando de producción, de formación, de productividad, de empleabilidad, es una discusión económica". ¿Estábamos creando, acaso, otra forma de crisis?

Una pareja entrelazaba los dedos frente a *El hombre con un bigote*. Mientras, a mí me venía a la cabeza la ya manida conferencia de Ken Robinson en el TED de 2006: "¿Las escuelas matan la creatividad?", en la que sostiene: "Todos los niños tienen talento y los malgastamos implacablemente. Mi opinión es que ahora la creatividad es tan importante en educación como la alfabetización y deberíamos darle el mismo estatus" y en la que añadió, precisamente, una frase de Picasso: "Todos los niños nacen artistas. El problema es seguir siendo artistas mientras crecemos".

El siglo *xxi* se ha convertido en una cultura del *copy/paste*. Pretendemos salir de las crisis haciendo lo mismo que nos condujo a ellas —pero con menos recursos— del mismo modo que pretendemos que un niño con un rendimiento deficiente en clase apruebe el curso haciendo lo mismo que le llevó a suspender pero con menos autoestima y sin sus compañeros de clase: repitiendo.

Esto funcionaba antes, cuando los cambios se producían a tan largo plazo que aprendices podrían descubrir casi todo del oficio de sus maestros, como los hijos de los padres de la vida y los alumnos de los docentes sobre conocimientos. Pero nos guste o no, ya no es así.

Las dilatadas cifras de paro juvenil de Europa —donde el argumento es que hay exceso de titulados y escasez en los títulos de las habilidades que demandan los nuevos empleos— así como la carencia de creatividad en los bien hechos sistemas educativos asiáticos es el mismo: el mundo ha cambiado sin previo aviso; el sistema no.

Tal vez sea tan sencillo como dejar de decirle a los niños, con tanta nota y tanto *ranking*, como cuenta el chiste que rebatió el profesor a Picasso: “Pablito, el dibujo está bien, pero los ojos más juntos”.



## Los rostros que hay detrás de las cifras

Hay cosas que no cuentan ni los números ni los *rankings*, solo las personas. Al llegar al Núcleo Los Chorros del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, en Caracas, pregunté algo tan previsible al director que merecía una respuesta igual de insulsa. No lo fue:

— Si no te dedicases a la música, ¿qué estarías haciendo ahora, Lennar? —solté.

— Estaría muerto —respondió. Cambiamos de tema.

“Poner caras y escenarios a las cifras sobre educación internacional que vierten los informes”. Con ese propósito inicié esta aventura que, durante tres años y medio, me ha llevado por Afganistán, Brasil, Corea del Sur, Cuba, Estados Unidos, Estonia, Etiopía, Hong Kong, Singapur, Venezuela y España. Por eso, este libro solo podía empezar así, con rostros y nombres propios:

### Farmville, Virginia (Estados Unidos)

El reverendo **Samuel Williams**, con su barba canosa y su voz agrietada; **Joy Speakes**, esbelta, de elegante chaqueta roja; **Edwilda Allen Isaac**; **Joan Johns**, la hermana de Barbara Rose Johns, y **Mickie Garrington**, que me dijo aquello de que “para una niña no tenía sentido que negros y blancos no pudiesen estudiar juntos”. Sus nombres apenas se han hecho un hueco en la Historia, aunque estos osados estudiantes contribuyesen a dar un vuelco a la de su país: Estados Unidos. Viajé a Farmville (Virginia), en 2014, justo cuando se cumplían 60 años del fin de la doctrina “separados pero iguales” que permitía la segregación legal en los colegios estadounidenses. El 70% de los demandantes del caso “Brown contra Consejo de Educación de Topeka” provenía de las protestas que despertaron en el colegio para niños negros Robert Russa Moton, en Farmville. Allí, hoy la escuela es un museo y esos niños presumen tanto de canas como de nietos.

### Kabul, Afganistán

A **Nargas**, de 31 años, nunca le vi la cara, pero por la mirada, tímida, bajo la rejilla del burka y la voz aguda y tenue, se intuía la de una mujer joven, bonita, posiblemente con las cejas espesas como tantas afganas y triste. La conocí en el destartalado zoo de Kabul (Afganistán), a la sombra, junto a una maleta. Acababa de llegar de Mazar Sharif. Me contó que era viuda, que a su marido lo eligió su padre —“nunca lo quise”— y que lo odiaba hasta después de muerto. “No quiero eso para mis dos hijas, de 7 y 12 años. Me gustaría que estudiaran, medicina, por ejemplo”, expuso. “Doctora es una buena carrera”, se reafirmó, subiendo y bajando la cabeza sin rostro. En Afganistán, también conocí a **Rubi**, de 23 años, y a sus compañeras, **Mursal**, **Sadaf**, **Nagina**, **Lina** y **Manizha**, futuras *businesswomen*; a comprometidas profe-

oras como **Simin Rahimi**; a mujeres sin miedo, como **Fawzia Koofi**; a pioneras, como **Farida Hamidi**, que abrió la primera escuela para niñas en su región, tras el período talibán, y a **Yasmín, Mamem, Asifa, Ghazala, Lalsat, Zilaikha**, jóvenes entre los 19 y los veintipocos, condenadas por delitos morales. Repasando las notas que tomé en la cárcel Badam Bagh, de Kabul, y en la “casa de la esperanza” (donde van las chicas repudiadas por sus familias al salir de prisión), me pregunto cómo estarán y si habrán rehecho sus vidas. Y, cómo no, a **Rohullah**, con quien pasé muchas horas de coche y conversaciones inconclusas y sin el que no hubiese conocido a ninguna de ellas.

### Seúl, Corea del Sur

Hoy, el hijo de la profesora **Sunnyoung Yo**, de 31 años, estará a punto de cumplir los 2 años. Cuando la conocí, con una barriga de cinco meses, en la sala de profesores de la Seryun Elementary School, de Seúl, me confesó, hablando sobre el escaso reconocimiento de la FP en el país: “Si mi hijo tiene talento para ser cocinero, lo apoyaré”. En Seúl también compartí buenos ratos con **Manny Favela**, un docente californiano de origen mexicano, y a **Alex Dumond**, un profesor estadounidense de 24 años, que impartía Inglés en una *hagwon* (academia privada) y que no entendía que los padres le llamasen a todas horas para pedirle “¡más deberes!”.

### Hong Kong, China

Sin los desayunos en el comedor del Robert Black College de Hong Kong, donde el decano de Educación, **Kai-ming Cheng**, me dijo aquello de que “en Asia, la educación es como los palillos, la única forma de comer”, este libro posiblemente no sería el mismo; tal vez, no sería. Reservo unas líneas también para la doctora **Catherine K. K. Chan**, subsecretaria de Educación de esta región administrativa y responsable de la reforma del currículo hongkonés, que frente a un té sobre la mesa auxiliar de su despacho, me explicó los pormenores del nuevo proyecto educativo.

### Singapur

Solo después de volver de Singapur me di cuenta de que en los billetes de dos dólares del país aparece el dibujo de un profesor. Puede que por eso, **Oon-Seng Tan**, director del Instituto Nacional de Educación de Singapur, insistiese en que el motivo de los buenos resultados académicos en Singapur es que “nuestra sociedad cree en los maestros”.

### Río de Janeiro, Brasil

En una de las comunidades más violentas de Río de Janeiro, hay adolescentes que “temen al canto de las sirenas”, me dijo un día **Eloisa Mesquita**, gerente del proyecto “Ginásio Experimental Carioca”, en referencia a una tertulia literaria sobre *La Odisea* de Homero que celebró en un instituto. También en Río, en otra comunidad, **Lecimar** y **Antonio “Gibi”**, me explicaron que esperan que, al menos, el boxeo saque a más chavales del sofá. **Terezinha Nazar**, la coordinadora del Núcleo Pedagógico, Académico y Cultural del CAP-UERJ, destacaba, orgullosa, que su centro, con taller de fotografía, diseño y música, “es una escuela pública atípica”. Y **Luiz Cláudio Costa**, presidente del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), insistía en que: “Si miras los datos de la última década verás que Brasil no estaba dormido”.

### La Habana, Cuba

Me pidieron que no diese nombres, así que no lo haré, solo diré que la directora de una escuela rural a las afueras de La Habana me aseguró que sus profesores “eran estrellas”. **María de los Ángeles Flórez**, embajadora de Cuba ante la UNESCO, me recordó que “aún en crisis, en Cuba, nunca se ha quedado un niño sin escuela y un maestro sin trabajo”. La mayoría habla en pasado.

### Nueva York, EE.UU.

Son muchos los nombres y rostros, tras las cifras, que me acompañan en esta estancia. Tantos momentos en la calle 145 en Harlem; tantos encuentros de profesores y emprendedores con **David Fu** y los chicos de 4.0 Schools; las palabras alentadoras de la nueva responsable de Educación del gobierno de Nueva York, **Carmen Fariña**; pero sobre todo, ese día en que el director de cine **Legiardi-Laura** me abrió las puertas de su casa y escuché a algunos alumnos del Bronx compartir sus poemas. Dice el documentalista que la poesía, simplemente, es “una herramienta hermosa”.

### Tallín, Estonia

Sentada en el suelo de la clase y rodeada por pequeños robots, **Birgy Lorenz**, directora de desarrollo TIC en el colegio Pelgulinna Gymnasium de Tallin, asegura que “para los niños la tecnología es como jugar con un puzle”. Desde 2012, Estonia ofrece programación en los colegios a partir de los 7 años.

### Dire Dawa, Etiopía

La historia de los cerca de 50.000 niños de 45 países, la mayoría africanos, que estudiaron en la Isla de la Juventud, en Cuba, se podría resumir en una llamada de teléfono:

— Mamá, soy yo, Wendesen.

— Mi hijo está muerto —resolvió la madre.

**Wendesen**, un oftalmólogo etiocubano, que prefería que lo llamaran Willian, me detalló su “vida agridulce” —la denominaba así— una noche, por casualidad, en la terraza del hotel Samrat, en Dire Dawa, Etiopía. Vestía una camiseta sin mangas con la bandera cubana, una gorra a juego y su inseparable cigarro. Me contó que era uno de los miles de huérfanos del conflicto entre Etiopía y Somalia de 1978 que estudiaron en Cuba y me narró un episodio poco conocido sobre la historia de la isla. Hoy, desperdigados por hospitales de África, miles de aquellos jóvenes comparten historia e idioma: el español.

Ellos y muchos otros son los rostros que hay detrás de las cifras.

Sección 1



# Lo que dicen los *rankings*

1

**Los *rankings* dicen**

24



## Capítulo 1

# Los *rankings* dicen

## **Nueve cosas sobre Asia que dicen los *rankings***

26

## **OCDE: "PISA muestra que el rendimiento no debe lograrse a expensas de la equidad"**

28

## **Ni Finlandia resiste el ritmo de Asia en PISA**

29

## **Pablo Zoido (OCDE): "No solo son excelentes sino equitativos"**

32

## **Ismael Sanz, exdirector del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación español. Lecciones sobre equidad de Ontario, Shanghái y Polonia en PISA**

36

## **Ina V. S. Mullis y Michael O. Martin, directores de TIMSS Y PIRLS: "El alto rendimiento de Asia oriental ha generado currículos cada vez más exigentes"**

38

## **Juan Manuel Moreno, Banco Mundial: "Corea y Finlandia, en lo educativo, se parecen bastante"**

42



## Nueve cosas sobre Asia que dicen los *rankings*...

**1. SIETE DE LOS DIEZ MEJORES** sistemas educativos de las últimas evaluaciones PISA (2012 y 2015) fueron asiáticos. Singapur (1), Japón (2), Taiwán (4), Macao (6), Vietnam (8), Hong Kong (9) y las cuatro provincias que participaron de China —Beijing, Shanghái, Jiangsu, Guangdong— (10), junto a Estonia (3), Finlandia (5) y Canadá (7), lideraron la última edición de la prueba de la OCDE, que se presentó el 6 de diciembre de 2016.

**2. LOS ESTUDIANTES MÁS DESFAVORECIDOS DE MACAO Y VIETNAM** superaron a los alumnos más favorecidos en otros 20 países, en PISA 2015.

**3. LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS ASIÁTICOS SOBRESALEN EN MATEMÁTICAS** respecto a todos los demás países, concluye PISA 2015. Singapur, una vez más, obtuvo la puntuación más alta (564 puntos), más de 70 puntos por encima de la media de la OCDE, de 490 puntos. Después de Singapur, otras tres economías asiáticas superan al resto en matemáticas: Hong Kong, Macao y Taiwán. Dentro de la OCDE, Japón es el país con mejor desempeño en matemáticas (532 puntos).

**4. SINGAPUR SUPERA EN CIENCIAS AL RESTO.** Japón, Estonia, Finlandia y Canadá son, por este orden, los cuatro países de la OCDE que mejores resultados obtienen, según PISA 2015.

**5. LOS CINCO MEJORES DE TIMSS 2015** en Matemáticas de 4º fueron asiáticos: Singapur (618), Hong Kong (615), Corea del Sur (608), Taiwán (597) y Japón (593). El liderazgo de Asia continúa aumentando. En TIMSS 2015, para matemáticas de 8º curso, los estudiantes asiáticos sobrepasaron al resto en 48 puntos. En la edición anterior, de 2011, lo habían hecho en 31 puntos. En ciencias, los primeros de la tabla, tanto en 4º —Singapur (590), Corea del Sur (589) y Japón (569)— como en 8º —Singapur (597), Japón (571) y Taiwán (569)— también fueron asiáticos.

**6. HONG KONG LIDERÓ PIRLS 2011**, seguido de Rusia, Finlandia y Singapur.

**7. COREA DEL SUR, JAPÓN, SINGAPUR, HONG KONG Y FINLANDIA** lideraron el *ranking* conocido como “La curva del conocimiento” de 2014, que *The Economist* publica a través de Pearson.

**8. EN SOLO CINCO AÑOS**, Hong Kong y Singapur, que se situaban en los puestos 17º y 15º sobre comprensión lectora de PIRLS 2001, escalaron hasta las posiciones 2ª y 4ª, en 2006.

**9. COREA DEL SUR MEJORÓ 15 PUNTOS** en lectura entre 2000 y 2009, el equivalente a cinco meses de aprendizaje. Hong Kong mejoró ocho.

## “PISA muestra que el rendimiento no debe lograrse a expensas de la equidad”

### OCDE

Si alguien buscó en Google “PISA 2015”, días después de que se publicaran los últimos datos de la prueba, el 6 de diciembre de 2016, encontró medio millón de resultados. La cifra se multiplicará en los próximos días y meses de los siguientes tres años. No hay duda de que desde su creación, en 2000, hay un antes y un después de PISA. El documento PISA in Focus (34) analiza la evolución del rendimiento de los países en estos años. Trece de los 26 que participaron en todas las pruebas mejoraron su rendimiento en lectura, entre 2000 y 2009. “El hecho de que un grupo diverso de países lograra aumentar su nivel de rendimiento indica que cada país puede mejorar, con independencia de su cultura, tradiciones, nivel de desarrollo o nivel inicial de habilidades”, puntualiza la OCDE, que descubre algunos elementos comunes entre los que denomina *successful reformers* (reformadores de éxito).

Estos reformadores de éxito, dice la OCDE, que comparten: “La creencia en el potencial de todos sus estudiantes, la fuerte voluntad política, y la capacidad de todos los actores involucrados para lograr esfuerzos sostenidos y concertados para la mejora”. Es decir, querer hacerlo, para todos y con todos. Y advierte: “Los resultados de PISA también muestran que un fuerte rendimiento no debería lograrse a expensas de la equidad en educación”. Pone el ejemplo de sistemas como los de Canadá, Corea, Estonia, Finlandia, Hong Kong, Islandia y Liechtenstein, tanto excelentes como equitativos.

## Ni Finlandia resiste el ritmo de Asia en PISA

“Singapur supera a todos los participantes”, así de rotundo arranca el apartado introductorio “Lo que nos dicen los datos” del primer volumen de 483 páginas de PISA 2015, que el 6 de diciembre de 2016 dio a conocer la OCDE. La afirmación hace referencia a los resultados de PISA 2015, las siglas en inglés del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos de la OCDE que, desde 2000 y cada tres años, mide las competencias educativas de los alumnos de 15 años, en ciencias, matemáticas y lectura. Cada edición se centra en un campo de los tres. En esta ocasión, se centró en el conocimiento científico.

La última vez que PISA se centró en ciencias fue en 2006, recordaba el secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, en el prólogo del informe, en el que hacía balance sobre la década transcurrida: “Se inventó el teléfono inteligente y se convirtió en omnipresente. Los medios de comunicación social, los servicios basados en la nube, la robótica y el aprendizaje automático —una rama de la inteligencia artificial— transformaron nuestra vida económica y social”. Este PISA evalúa la generación del *smartphone*.

En este contexto, y con un aumento de la inversión por alumno de primaria de la OCDE de un 20%, Gurría considera “decepcionante” que para la mayoría de los países con datos comparables el rendimiento de los alumnos de 15 años se mantuviera “prácticamente inmóvil desde 2006”. De hecho, solo una docena de países mostraron mejoras en rendimiento científico, entre ellos, sistemas educativos de alto rendimiento, como Singapur y Macao (China) y de bajo rendimiento, como Perú y Colombia.

### — Los siete sobresalientes y la sorpresa de Vietnam

En concreto, solo en Canadá, Estonia, Finlandia, Hong Kong, Japón, Macao y Singapur, al menos cuatro de cada cinco estudiantes de 15 años domina el nivel básico de competencia en ciencias, lectura y matemáticas. Pero más países sorprendieron en la última prueba: es el caso de Vietnam. “Los datos también muestran que el mundo ya no está dividido entre naciones ricas y bien educadas y pobres y mal educadas”, recuerda Gurría que pone de ejemplo que el 10% de los estudiantes más desfavorecidos en Vietnam se “compara favorablemente” con la media de estudiantes de la OCDE.

“Evidentemente todos los países y economías tienen excelentes estudiantes, pero pocos han permitido que todos los estudiantes sobresalgan”, puntualiza el secretario de la OCDE en el documento, en el que destaca los beneficios económicos de estos resultados: “Lograr una mayor equidad educativa no solo es un imperativo de justicia

social, sino también una forma de utilizar los recursos de manera más eficaz, aumentar la oferta de la competitividad que fomentan el crecimiento económico y promover la cohesión social”.

La puntuación media en ciencias de todos los países de la OCDE participantes en PISA 2015 fue de 493 puntos. Es el punto de referencia con el que la OCDE compara el rendimiento científico de los países. Hay un país que se desmarca con claridad del resto, Singapur, con una puntuación media de 556 puntos, 63 puntos por encima de la media y 18 puntos más que el siguiente en la tabla, Japón (538). Le siguen de cerca, prácticamente con las mismas puntuaciones, Estonia (534 puntos) y Taiwán (con 532 puntos), seguidos de Finlandia (531 puntos) y Canadá (528 puntos).

Finlandia, con una media de 563 puntos en materia científica, lideró la prueba de 2006, cuando PISA también se centró en ciencias, recuerda la OCDE.

Casi una década después, Finlandia junto a la República Eslovaca y los Emiratos Árabes Unidos es uno de los países en el que el rendimiento de los estudiantes en ciencias se deterioró en más de 10 puntos cada tres años. El desempeño también empeoró en Australia, la República Checa, Grecia, Hong Kong, Hungría, Islandia y Nueva Zelanda, entre 5 y 10 puntos cada tres años y disminuyó en algo menos de 5 puntos cada tres años en Austria, Croacia, Jordania, los Países Bajos y Suecia.

Esto no significa que Finlandia haya dejado de hacerlo bien en todas las áreas. Finlandia sigue siendo junto a Singapur, Hong Kong y Canadá uno de los sistemas con mejor desempeño en lectura. La comprensión lectora junto a las matemáticas son las otras dos áreas evaluadas en la prueba. “Las economías asiáticas sobresalen respecto a todos los demás países en matemáticas”, concluye el informe. Singapur, una vez más, obtuvo la puntuación más alta (564 puntos), más de 70 puntos por encima de la media de la OCDE, de 490 puntos. Después de Singapur, otras tres economías asiáticas superan al resto en matemáticas: Hong Kong, Macao y Taiwán. Dentro de la OCDE, Japón fue el país con mejor desempeño en matemáticas (532 puntos). La brecha de rendimiento en matemáticas entre los países de la OCDE con niveles más altos y más bajos es de 124 puntos. La diferencia es aún mayor entre los países y economías socios, recuerda la OCDE, en concreto, 236 puntos entre el que puntúa más alto (Singapur, con 564 puntos) y el más bajo (República Dominicana, con 328 puntos).

Pero ¿qué significan los puntos en PISA? “Un curso escolar equivale a unos 41 puntos de media en PISA, por tanto unos 20 puntos a la mitad de un curso y unos 15 puntos a un trimestre, lo que suelen ser diferencias significativas”, explica Pablo Zoido, analista de la OCDE, que puntualiza: “Los países que han logrado una mejora más sustancial, como por ejemplo Brasil, han mejorado su puntuación en matemáticas en una media de más de 4 puntos por año desde 2003. Pero también hay otros, como Grecia, Alemania o Hong Kong que han logrado una mejora de entre 1 y 2 puntos de media por año”.

Aunque los más propensos a mejorar fueron los que tenían un bajo rendimiento en 2003, la OCDE aclara que algunos con un rendimiento medio o alto —como Alemania, Hong Kong y Macao— también lo hicieron. En el caso de Alemania, “las distintas políticas tuvieron como objetivo dar más apoyo a los alumnos más desfavorecidos y flexibilizar el sistema”, recuerda Zoido. Otros ejemplos de buena marcha son los de Shanghái y Singapur, que entraron a participar después. Además, entre 2003 y 2012, Italia, Polonia y Portugal incrementaron el porcentaje de alumnos de alto desempeño en matemáticas, al mismo tiempo que redujeron los de una baja actuación. Algo similar a lo ocurrido en Israel, Qatar y Rumanía entre 2006 y 2012 y en Irlanda, Malasia y Rusia entre 2009 y 2012.

### — La receta: formación, apoyo y colaboración

“No existe una receta mágica, pero sí características comunes entre los sistemas con mejores resultados en PISA”, asegura el analista de la OCDE, que se refiere, primero, a “la formación continua y la colaboración cotidiana entre docentes y centros” junto al “profundo respeto por su trabajo”, lo que asegura que se “refleja en que estos sistemas combinan más autonomía, en lo que se enseña y cómo, con mecanismos de evaluación y apoyo para poder aprender de los que mejores resultados consiguen y apoyar a aquellos que más lo necesitan”. Segundo, a “una creencia generalizada en el potencial de todos los alumnos”, es decir, “se fijan objetivos ambiciosos y se insiste en alcanzarlos”, observa. Y tercero, a “una conciencia generalizada de que la educación es una responsabilidad compartida entre alumnos, padres, docentes, directores de centro, y autoridades escolares regionales y nacionales”.

“Hemos presentado muchos datos hoy. Más de medio millón de estudiantes hicieron la prueba en 2012. Es el momento de sentarse y hablar de lo que significan estos datos, de qué podemos aprender”, concluye el analista de la OCDE.





**Fig. 1.1**

El analista de la OCDE, Pablo Zoido, durante la entrevista en Madrid.

## “No solo son excelentes, sino equitativos”

---

### ENTREVISTA A PABLO ZOIDO

La entrevista tuvo lugar a comienzos de 2013, cuando solo se conocían los resultados de PISA 2009. Desde entonces el *ranking* no ha cambiado tanto. Asia y los países nórdicos siguen liderándolo. Sin embargo, la información que vierte la evaluación sobre 65 países es mucho más valiosa. La OCDE se está esforzando para que estos datos lleguen a la comunidad educativa a través de una serie de documentos breves, denominados *PISA in focus*, que pueden encontrarse en la web de la organización y que ponen la lupa en aspectos específicos como la gestión de la escuela, el papel de los padres o la influencia del entorno socioeconómico. Pablo Zoido (Sevilla, 1963), analista principal del proyecto PISA, explica por qué están en la cima los que están.

En 2009, cuatro sistemas educativos asiáticos se colocaron en la cima de PISA. Unos critican el enorme número de horas de clase y los métodos memorísticos de estos modelos y otros alaban la dirección de sus recientes reformas. ¿Qué hay de mito y qué de realidad en la excelencia asiática?

Creo que con el tema de Asia hay muchos mitos. Precisamente el hecho de que salgan tan bien en PISA, cuyas preguntas no solo consisten en aprendizaje de memoria sino que ponen a los alumnos en situaciones del día a día, quiere decir que lo que están consiguiendo

estos países más que con el aprendizaje memorístico tiene que ver con algo que todavía no hemos logrado medir como la creatividad o la capacidad para resolver problemas. Pero es más, quizá lo más sorprendente del rendimiento de los sistemas asiáticos no es tanto la puntuación media sino la poca variación que hay entre los alumnos. No solo son capaces de obtener resultados muy altos sino que también lo logran de una manera homogénea, dentro de la población y también dentro de las escuelas. En la OCDE hemos hecho varios estudios para intentar sugerir qué es lo que están haciendo estos países.

### Y, ¿qué están haciendo estos países?

En Shanghái salía claramente que hay una política muy consciente de apoyar a los centros que tienen más problemas. Por ejemplo, cuando ven que un centro está teniendo mucho éxito, existe la posibilidad e, incluso, hay incentivos, para que el subdirector de esa escuela pase a una escuela con más problemas. Ese subdirector se lleva además a un grupo de profesores de su escuela y si logran mejores resultados de una forma significativa esta persona se convierte en el director y alguno de sus compañeros, en el subdirector del centro nuevo. La clave está en que hay mecanismos para atraer recursos donde más se necesitan y son los recursos más relevantes. Hay muchísimas experiencias interesantes ahora mismo en Asia. Singapur es un sistema que ha hecho una apuesta por el docente espectacular y que forma a los docentes de manera continua en los centros pero también fuera de ellos. Es, por tanto, un investigador de su propia profesión que va probando cosas nuevas y un actor principal de las reformas y que aporta ideas.

### En una de las entregas de *PISA in focus*, hablan del papel que juegan los padres. ¿Cuál es?, más allá del entorno socioeconómico.

Está claro que los padres juegan un papel fundamental y también está claro que hay alumnos que parten con ventaja por el hecho de que sus padres tengan la capacidad o el interés en involucrarse. Lo que se ha hecho en este informe es analizar las diferencias y ahí se ve que no hace falta estar encima del alumno constantemente y tampoco hace falta saber matemáticas a unos niveles de doctorado sino que preguntando sobre la escuela, discutiendo, comiendo juntos y, simplemente, mostrando un interés es posible ayudar. Ese es el mensaje principal del informe.

### Su análisis también observa una mayor influencia del nivel socioeconómico del alumno a la del origen inmigrante de la familia, como a veces se piensa. ¿Qué países están actuando bien en este campo?

El ejemplo clave es Canadá, donde hay algunas provincias, como Ontario, en las que la proporción de estudiantes de origen inmigrante es altísima y han hecho un esfuerzo muy consciente para apoyar a esos alumnos: identificarlos, en un primer momento; estudiar cuáles son sus barreras específicas y darles apoyo durante horas lectivas normales para ir superando eso poco a poco. También ha habido grandes esfuerzos por involucrar a los padres, para ayudarlos a entender mejor el sistema, a desarrollar sus capacidades lingüís-

ticas. No es un asunto sencillo pero si hay esfuerzo y concienciación, se pueden hacer cosas. Lo que nosotros vemos es que es mucho mejor hacer política basándose en el entorno socioeconómico del alumno o en las dificultades que puedan tener sus padres, que en una determinada característica del país de origen o lengua de los estudiantes y así ofrecer ayudas a una población mucho más amplia.

**No solo Canadá, también Corea, Hong Kong y Finlandia son sistemas tanto excelentes como equitativos. ¿Cómo lo han logrado?**

Una de las claves es una intervención temprana y mecanismos para identificar problemas muy al principio, después apoyar a esos alumnos dentro del propio sistema. En Canadá hay equipos pedagógicos que no solo son profesores, sino asistentes sociales, etc., que se reúnen periódicamente y siguen a los alumnos de forma individual. Así son capaces de identificar si un alumno está teniendo problemas en matemáticas, digamos, y necesita que los saquemos de la hora de educación física, por ejemplo, para traerlo al mismo nivel que sus compañeros. Eso pasa de forma natural. En Finlandia lo llaman "educación especial" pero en realidad casi un 90% de los alumnos ha participado en algún tipo de educación especial, con lo cual no hay nada de especial porque todo el mundo, en un momento u otro, necesita apoyo en una materia determinada porque cada uno es diferente y evoluciona de manera diferente. Lo que hacen estos sistemas es identificar las necesidades de sus alumnos y ofrecer la flexibilidad para apoyar a cada uno en lo que vaya necesitando.

**La repetición es uno de los asuntos en los que la OCDE regaña siempre a España y España no hace ni caso. ¿Qué alternativas existen?**

No solo a España, también Francia, Alemania, Portugal... Es un problema bastante complejo para el que se están intentando desarrollar políticas que igual no eliminen pero sí reduzcan el porcentaje de alumnos que repite. Y la mayoría de esas políticas tienen que ver con cosas que pasan mucho antes de la secundaria: con una educación primaria de calidad, con lo que hablábamos de dar apoyo temprano, con flexibilizar el sistema. En Alemania, por ejemplo, algunos estados han permitido a sus padres decidir si los alumnos entran antes o más tarde en la enseñanza porque hay alumnos que van muy por delante de lo que uno podría esperar y otros más atrás. Así que poniendo la decisión en manos de los padres parece tener un impacto en el desarrollo posterior de esos alumnos. Al final todo se trata de tener la flexibilidad para ser capaz de adaptarse.

**¿Cree que la separación temprana entre una formación más académica y otra más técnica es la solución para esos niños?**

La experiencias de los países que salen mejor en PISA o que han mejorado más rápidamente son aquellos en los que la selección se hace más tarde o bien en los que se ha pasado de una selección temprana a otra más tardía. Está Polonia, uno de los casos en los que ha habido un retraso más claro y una mejoría más marcada pero también sistemas que antes eran muy selectivos como Alemania que, en parte, quizá por los resultados de

PISA, han estado introduciendo reformas para evitar o moderar esa selección tan temprana y poco a poco van viendo resultados, sobre todo en términos de equidad. Uno de los hallazgos más interesantes de PISA 2009 es que los países que habían mejorado más solían ser países que lo habían hecho desde el porcentaje de alumnos que peores resultados habían obtenido y, por tanto, no solo habían conseguido mejorar a nivel global sino en términos de equidad.



**Fig. 1.2**

El entonces director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación español, Ismael Sanz, tras la entrevista en Madrid.

## Lecciones sobre equidad de Ontario, Shanghái y Polonia en PISA

---

### ENTREVISTA A ISMAEL SANZ

En 2012, los alumnos españoles con un nivel socioeconómico favorecido superaron a los alumnos menos favorecidos en 34 puntos en matemáticas, una diferencia de 6 puntos mayor a la observada en 2003. La brecha no solo se agravó respecto al contexto, también lo hizo entre chicas y chicos y con relación a los repetidores. ¿Puede aprender algo España de economías como Ontario, Shanghái o Polonia, con notables resultados en educación y alto niveles de equidad? El director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación español, Ismael Sanz, lo analizó punto por punto.

#### ¿Por qué España es menos equitativa?

El entonces director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación español, lo achaca —“a falta de un análisis más sosegado”— a dos motivos: primero a la repetición, que aunque ha disminuido en los últimos años, aún es más elevada que la de 2003. “PISA muestra, y esto es novedoso, que un alumno de nivel socioeconómico bajo tiene más probabilidad de repetir curso que otro de nivel socioeconómico más elevado, aunque los dos tengan las mismas competencias en matemáticas, ciencias y lectura”, explica. Segundo a que “durante un tiempo se ha afirmado que el sistema educativo español era equitativo cuando en realidad los alumnos que abandonaban tempranamente los estudios procedían desproporcionada-

mente de hogares con un nivel educativo y de renta medio-bajo o bajo. Pero en los últimos dos años algunos de estos alumnos ya no están abandonando y su inclusión en la prueba de PISA ha podido elevar la asociación entre índice socioeconómico y rendimiento académico”.

### ¿Qué medidas debería aplicar España para mejorar en equidad?

“Es importante señalar que el índice socioeconómico explica el 15,8% de las diferencias de los resultados entre unos alumnos y otros, y que, por tanto, es un factor influyente pero no decisivo”, advierte Ismael Sanz, que primero recomienda trasladar a toda la comunidad educativa la importancia de la educación. Cita algunos estudios de universidades españolas que muestran, por ejemplo, el simple impacto de que los padres lean a sus hijos en casa, “hasta el punto de que un alumno de entorno desfavorecido alcanzaría mejores resultados que otro de un hogar favorecido”. Segundo, Sanz propone “replantearse si algunos alumnos que repiten no deberían de hacerlo”. “Un 23% de los alumnos repetidores españoles alcanza buenos resultados en PISA situándose en los niveles superiores al 2 de esta prueba”, explica. Tercero, “facilitar el acceso a los niños de entornos desfavorecidos a la educación infantil de 0-3 años”, sobre lo que los estudios del premio Nobel James Heckman, “demuestran un gran impacto en el desempeño académico posterior”.

### ¿Qué puede aprender España de economías como Ontario o Shanghái que mejoraron precisamente a base de apoyar a los que tienen más dificultades?

“Ontario y Shanghái han introducido recientemente medidas importantes como el impulso de una mayor colaboración entre los docentes a través de las denominadas ‘Comunidades de aprendizaje’ que están dando buenos resultados”, explica Ismael Sanz, que “en momentos de control del gasto público” llama a “priorizar los proyectos educativos que funcionan y seguir los ejemplos de países con buenas prácticas como el caso de Polonia”. También se refiere a las pruebas externas y estandarizadas, que “mejoran particularmente el rendimiento académico de los centros situados en zonas desfavorecidas”. “Estudios como los del profesor de la Universidad de Bristol Simon Burgess demuestran que la rendición de cuentas favorece sobre todo a los centros educativos más rezagados”, añade.

### ¿Podría España aplicar iniciativas como la de Shanghái denominada “Programa de Gestión Empoderada”, que básicamente se basa en que escuelas con mejores resultados apoyen a otras con más dificultades?

El director de Instituto de Evaluación advierte que “la colaboración entre los centros educativos y entre los docentes es un aspecto en el que España tiene mucho que mejorar”. Da cifras: “En España, el 10% de los alumnos asiste a centros en los que el director afirma que los profesores más experimentados acuden como observadores a las clases por el 69% de alumnos que lo hace en los países de la OCDE”, por ejemplo. Y sugiere: “Organizar de forma sistemática y más extendida la colaboración entre centros y también entre docentes”.



**Fig. 1.3**

Ina V. S. Mullis y Michael O. Martin,  
directores de TIMSS y PIRLS.

## “El alto rendimiento de Asia oriental ha generado currículos cada vez más exigentes”

---

### ENTREVISTA A INA V.S. MULLIS Y MICHAEL O. MARTIN

Hong Kong y Singapur, que se situaban en los puestos 17º y 15º en el *ranking* sobre comprensión lectora de la evaluación PIRLS, en solo cinco años (2006), escalaron hasta las posiciones 2ª y 4ª de la tabla. Fue una de las sorpresas de este Estudio Internacional sobre Progreso en Comprensión Lectora que, desde 2001, realiza la Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento educativo (IEA) entre los alumnos de 4º curso. “En ambos casos, llevaron a cabo amplias iniciativas que involucran a padres, la dirección y administración de los centros y a los docentes para actualizar sus currículos”, explican sus directores, Ina V. S. Mullis y Michael O. Martin, en esta entrevista.

Los sistemas educativos de Asia oriental lideran prácticamente todas las pruebas TIMSS desde que existen. Singapur se situó el primero en 1995 (643 puntos), en 1999 (604 puntos) y en 2003 (605 puntos), seguido de Corea del Sur en las tres ocasiones. Los 3ºs y 4ºs, durante esos años, también fueron países asiáticos: en 1995, Japón y Hong Kong, respectivamente; en 1999, Taiwán y Hong Kong, y en 2003, Hong Kong y Taiwán. En la última prueba TIMSS (2007), Singapur perdió el liderazgo, pero los cinco primeros puestos volvieron a ser para sistemas educativos asiáticos: Taiwán (598), Corea del Sur (597), Singapur (593), Hong Kong (572) y Japón (570). No aparece un país europeo hasta la sexta posición que logró Hungría, seguido de Reino Unido, Rusia, Estados Unidos y Lituania.

Una de las consecuencias del “rendimiento extremadamente alto de los países de Asia oriental”, reconoce la codirectora de TIMSS y PIRLS es que “los currículos de matemáticas y ciencia son cada vez más exigentes en muchos países”. “Estados Unidos son un buen ejemplo de esto”, añade.

Por un lado, están quienes veneran las clasificaciones educativas; por otro, los que sostienen que no es posible comparar sistemas educativos en entornos tan diferentes. ¿Para qué son útiles TIMSS y PIRLS?

**Ina:** Los países utilizan los datos del TIMSS y PIRLS para supervisar los logros educativos a nivel del sistema en un contexto global. Porque TIMSS y PIRLS son estudios de tendencias que vigilan los cambios en el rendimiento en intervalos regulares y, por tanto, son medios eficaces para examinar si la mejora o deterioro del rendimiento se producen después de la implantación de políticas educativas nuevas o modernizadas.

¿Cómo pueden hacer uso los gobiernos de estos resultados?

**Michael:** Los resultados de TIMSS y PIRLS se pueden comparar con el motor de arranque de una máquina para la política de la reforma educativa. Una vez que se ha identificado un fenómeno o problema y se han tomado medidas para remediar la situación, las evaluaciones posteriores se pueden utilizar para ayudar a determinar si los esfuerzos de reformas concretas están teniendo algún impacto. Los participantes en TIMSS y PIRLS comparan sus logros y contextos de aprendizaje en matemáticas, ciencias y lectura con los de otros países y evalúan el progreso en el logro educativo en el tiempo desde una perspectiva tanto internacional como nacional.

En educación, la gente suele quejarse de que siempre estamos peor que antes. ¿Cómo estamos tras más de una década con TIMSS y PIRLS?

**M.:** Podemos decir que hay más países que están mostrando mejoras que los que están mostrando retrocesos, especialmente en 4º de primaria.

En los últimos años, el mundo ha cambiado muy rápido, algunos sostienen que la educación y la evaluación no están todavía adaptadas a este nuevo mundo. ¿Cómo han cambiado TIMSS y PIRLS con el fin de adaptarse a los nuevos conocimientos que demanda la sociedad?

**M.:** Cada evaluación TIMSS y PIRLS se actualiza antes de cada nuevo ciclo, de modo que al final de estas tres evaluaciones, todos los elementos de rendimiento se han desarrollado recientemente.



¿Hay más o menos nivel en las matemáticas y ciencias que se enseñan hoy en los currículos?

**I.:** Quizá como resultado del rendimiento extremadamente alto de los países de Asia oriental, los currículos de matemáticas y ciencia son cada vez más exigentes en muchos países. Estados Unidos son un buen ejemplo de esto.

Una de las diferencias entre PIRLS y TIMSS respecto a PISA es lo que evalúan: PISA, habilidades, y PIRLS y TIMSS, conocimiento. A pesar de los distintos currículos, ¿por qué cree que estas pruebas son una herramienta efectiva para comparar el desempeño de países tan diferentes?

**M.:** En lo que respecta a PIRLS y TIMSS, las evaluaciones se desarrollan en colaboración con los países participantes con el objetivo de valorar lo que los respectivos países esperan que los estudiantes aprendan en el colegio. Así, estos países encuentran muchos más elementos comunes entre ellos que diferentes.

La otra diferencia es a quién evalúan estas pruebas: PISA, a niños de 15 años, y PIRLS y TIMSS de 4<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> curso. ¿Por qué creen que es mejor esta manera de elegir a los participantes?

**I.:** TIMSS y PIRLS proporcionan información sobre el rendimiento de los estudiantes en los primeros cursos de manera que las iniciativas de mejora se puedan implantar antes de que los estudiantes terminen su etapa escolar. También, ya que estamos evaluando lo que se espera que los estudiantes aprendan en el colegio, los datos que se basan en el curso son más relevantes para hacer cambios en las políticas que aquellos que se basan en la edad del niño.

¿Cómo afecta esto a los repetidores?

**M.:** TIMSS y PIRLS evalúan a todos los estudiantes en el curso establecido independientemente de si repitieron curso o no.

¿Cómo se explica que en 2001, Hong Kong ocupara el puesto 17<sup>o</sup> y Singapur el 15<sup>o</sup> en PIRLS y que en 2006 ambos se clasificaran 2<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup>, respectivamente?

**I.:** En ambos casos, estos países implantaron iniciativas globales que involucran a padres, la dirección y administración de los centros y docentes para actualizar el currículo y asegurarse de que los estudiantes pasan más tiempo leyendo. Por ejemplo, Hong Kong animó a los padres a desempeñar un papel más activo a la hora de enseñar a los niños a leer, tanto para aprender como por placer, haciendo hincapié en que ese estímulo debe comenzar mucho antes de que los niños entren en infantil o primaria.

### ¿Qué puede aprender España de su participación en PIRLS y TIMSS?

**M.:** Según la información de la web de la AIE, España lanzó una meta nacional para promover la lectura y el uso de las bibliotecas en respuesta a los resultados de PIRLS 2006, de PISA y de las evaluaciones nacionales sobre lectura. Por ejemplo, el proyecto Leer promueve la lectura entre los niños y ofrece actividades y recursos para profesores de todas las materias y cursos, tanto en formatos tradicionales como digitales.



**Fig. 1.4**

Juan Manuel Moreno, especialista principal de Educación del Banco Mundial

## “Corea y Finlandia, en lo educativo, se parecen bastante”

---

### ENTREVISTA A J.M. MORENO

A orillas de un inmenso río azul que sirvió de ruta comercial a China y por el que lucharon los tres reinos de Corea, crece la leyenda. ¿Cómo fue posible que un país ocupado por Japón durante cuatro décadas (1910-1954); devastado por la guerra de 1950-1953 con los vecinos del norte y que, en 1960, contaba con un PIB similar al del Afganistán de hoy, se hiciese, en unas décadas, con el puesto 15º de 183 países en el *ranking* de PIB nominal del mundo del Banco Mundial (2012)? Expertos y políticos reconocen que la educación jugó un papel fundamental en lo que se denomina el “Milagro del río Han”.

Juan Manuel Moreno, especialista principal de Educación del Banco Mundial, que ha trabajado en proyectos de desarrollo educativo en una veintena de países de Asia, América Latina y Europa del Este, compara la estrategia educativa de Corea del Sur a la de Finlandia. Hasta incorporarse al Banco Mundial en 2002, Moreno fue profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España. Durante una visita fugaz a Madrid, analiza la actuación de los grandes de PISA y, de paso, hace balance sobre los de casa.

Decía en una conferencia en Madrid, que hay un antes y un después de PISA: antes, los políticos le decían que todo estaba bien, los profesores que antes iba mejor y los padres que todo estaba mal excepto el colegio de sus hijos. ¿Ahora qué le dicen?

Desde que tenemos evidencia sólida sobre los resultados de aprendizaje, que además se pueden comparar entre países y regiones, que se refiere a competencias básicas, es decir, esa renta básica de competencias, conocimientos, habilidades y destrezas que te permiten estar incluido en la ciudadanía y el mercado laboral a lo largo de tu vida, es ya muy difícil decir con alegría como se decía antes: "Aquí tenemos la mejor o la peor educación del mundo". Antes la única evidencia que teníamos era la de las entradas al sistema: cuánto se gastaba y en qué y qué tasas de matrícula y graduación estaba produciendo el sistema. Lo revolucionario desde el año 2002-2003 es que existe evidencia sólida de qué estamos sacando de toda esta inversión y que, encima, podemos comparar con lo que está ocurriendo en otros sitios. A pesar de que esa evidencia existe y que eso nos permitiría tanto poder tomar decisiones mejor informadas como tener un debate público en educación de un nivel un poco mayor, lo cierto es que en la mayoría de los países en los que trabajo y me temo que también en el mío, que es España, la disponibilidad de esa evidencia no es suficiente, sino que es claramente susceptible de ser manipulada ideológicamente y de ser puesta al servicio tanto de intereses de uno y otro color como de misiones todavía muy propias de los tiempos en los que no existía esa evidencia. En buena medida, eso explica que, en países como el nuestro, sigamos sin brújula. Quiero pensar que se debe a que ha pasado muy poco tiempo.

En las últimas ediciones de PISA, los sistemas asiáticos lideran el *ranking*; más allá del tópico de las horas de estudio y de enseñar para superar el examen, ¿qué hacen bien estas economías?

Vamos a dejar a Shanghái fuera porque no es un país, es solamente una ciudad y porque habría que definir con mucha más finura por qué obtuvo esos resultados. De esos top en el *ranking*, posiblemente, Corea del Sur sea el país donde más merece la pena mirar. A mediados de los años 60, Corea del Sur tenía un nivel de desarrollo y una renta per cápita algo inferior a la de Ghana. Han pasado dos generaciones más o menos, Corea del Sur está entre los 10 u 11 países con mayor PIB del mundo; se ha convertido en uno de los grandes innovadores en materia de tecnología; tiene un mercado laboral casi de pleno empleo en los tiempos que corren; el porcentaje de alumnos que está matriculado en la educación superior alcanza el 90% con la igualdad de género y demás impecable y mirando sus resultados en PISA o en TIMSS ves que el quintil más pobre de los coreanos obtiene resultados por encima del quintil más rico de la población en prácticamente el resto de los países del mundo, en un país, por cierto, de las mismas dimensiones que el nuestro.

Y, ¿se puede aprender algo de ellos?

Yo creo que sí y no es solo cuestión de disciplina y trabajo duro. Corea del Sur hizo en los años 70 y 80 reformas educativas muy parecidas a las de Finlandia. Son países de hecho,

que educativamente hablando, se parecen bastante, entre otras cosas, en que son los dos países del mundo en los que la formación docente está mejor valorada. Son dos países que ya en los años 70, se dieron cuenta de que las reformas en educación tienen que ser vistas como una maratón y no como una carrera de velocidad y que tiene que pensarse en una o dos generaciones. No es un arreglo fácil de un año para otro, con una ley y cuatro decretos, que además, dos o tres años después caen y se sustituyen por otros. Son países donde la formación docente tiene un estatus social impresionante y por tanto, no es que sean consultados, sino que son los que informan en la toma de decisiones políticas en ese horizonte a largo plazo, tanto Corea como Finlandia nos dan esas lecciones. Porque al final, se trata de proporcionar esos aprendizajes fundamentales que van a permitir al alumno seguir aprendiendo y reinventarse a sí mismo personal y profesionalmente hablando, a lo largo de toda su vida.

### ¿Cuáles son esos aprendizajes fundamentales?

Una vez más, el debate gira en torno a si las decisiones se toman a corto o a largo plazo. ¿En qué nos fijamos? ¿en el aquí y en el ahora y en el qué va a permitir a un estudiante conseguir un trabajo mañana? ¿en el interés a corto plazo de los empleadores en el mercado laboral? O ¿nos fijamos en el pasado mañana y más allá y en lo que va a permitir a un estudiante seguir aprendiendo y reinventarse a sí mismo a lo largo de toda la vida? ¿quién sabía hace solo dos años que el perfil más demandado en el sector privado en nuestros países iba a ser “coordinador de redes sociales”? Por consiguiente, si entendemos que debe primar el interés a largo plazo de la persona, el sistema educativo tiene que invertir en ese conjunto de competencias básicas que no son nada nuevo sino que es lo que ha sido siempre la buena educación, pero que, antes, solo estaba disponible para una élite y que ahora tiene que estar disponible para toda la población porque si no, es un suicidio individual y es un suicidio colectivo como sociedad y como país.

En ese contexto, el porcentaje de juventud desempleada en países como España o Grecia supera el 50% a la vez que se dice que las empresas no encuentran a las personas cualificadas con esas habilidades que demandan ellos, ¿dónde está el equilibrio?

Me encantaría tener una respuesta casi mágica para esa pregunta y desgraciadamente me temo que nadie la tiene. Lo que sí puedo decir es que llevamos mucho tiempo con ese diagnóstico, lo que pasa es que las cifras de desempleo juvenil en nuestro país y otros han batido récords históricos. La visión convencional es esa, que el sistema educativo está fallando y no proporciona a los jóvenes las habilidades que está demandando el mercado laboral, hay un desajuste y, por tanto, el sistema educativo está produciendo desempleados; en mi opinión, lo que ocurre es algo distinto, el fracaso del sistema educativo sería no tanto producir desempleados como producir personas inempleables, que es algo distinto. Así, el fracaso del sistema educativo es que una parte de nuestros jóvenes salgan del sistema educativo sin haber adquirido las competencias básicas pero no es el responsable del desempleo. En el caso del mundo árabe es paradigmático. Tiene una proporción de

jóvenes cada vez mejor formada, que por cierto, cuando salen del sistema consiguen trabajo en Estados Unidos, en Japón, en el Golfo y en los países nórdicos. No cabe duda de que estaban perfectamente formados para competir en un mercado laboral pero que en el mercado laboral de sus países de origen no lo consiguen. ¿Esto ocurre porque fracasa el sistema educativo? No, no lo consiguen porque el que fracasa es el mercado laboral, tanto el sector público como el sector privado, porque hay regulaciones laborales de una rigidez enorme, porque no hay incentivos suficientes para que se contrate a gente más joven y sobre todo, por la opacidad y la falta de meritocracia, porque en el sector privado pero también en el sector público lo que prima a la hora de conseguir un empleo son los contactos personales y la influencia en lugar del mérito. El sistema educativo no nos va a sacar de esta por sí solo, simplemente por la razón de que no es responsable por sí solo de esta situación.

Sección 2



# Gigantes asiáticos

2

**Corea del Sur**

49

3

**Hong Kong**

61

4

**Singapur**

73

5

**Leciones de las  
"culturas palillos"**

83

6

**Asia olvidada:  
Afganistán**

97





# Corea del Sur

**Ministro Lee Ju-ho: “Corea es ejemplo del poder de la educación en el crecimiento de un país”**

50

**De la escuela a la *hagwon* en Corea del Sur**

54



**Fig. 2.1**

El entonces ministro de Educación de Corea del Sur, Lee Ju-ho (derecha), durante una visita ministerial en Gyeongju (Corea del Sur), en el marco de la V Reunión Ministerial de Educación del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), en mayo de 2012.

## “Corea es ejemplo del poder de la educación en el crecimiento de un país”

---

### ENTREVISTA AL MINISTRO DE EDUCACIÓN LEE JU-HO

Mientras en la otra punta del mundo, la reunión de los líderes de G-8 llegaba a su fin y en Madrid, el sector educativo ultimaba los preparativos para la huelga, entre el 21 y 23 de mayo de 2012, en el sureste de Corea del Sur, en la capital de la antigua dinastía coreana Shilla, Gyeongju, más de 500 expertos de educación de Asia-Pacífico, entre ministros y delegados, abordaban los “Retos futuros y respuestas educativas para fomentar una educación mundial, innovadora y cooperativa”.

Se trataba de la V Reunión Ministerial de Educación del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), que conforman los 21 países de la Cuenca del Pacífico —el equivalente a la Unión Europea en esta región—. Un encuentro que el APEC celebró por primera vez en 1992, en Washington (Estados Unidos), al entender “no solo una fuerte relación entre educación y desarrollo económico, sino también la importancia de la educación para la integración regional” y que, desde 2000, organiza regularmente cada cuatro años (han sido sede Singapur, Chile, Perú y en 2012, Corea).

Desde el último rincón del imponente hotel Hyundai de Gyeongju, custodiado por algún azafato, hasta las decenas de carteles que anunciaban por toda la ciudad el evento, todo estaba a punto para acoger la reunión de líderes educativos de estas 21 naciones, cuyas

economías representan, como recordó Muhamad Noor, director ejecutivo de la Secretaría de APEC, el 40% de la población mundial, así que, “lo que APEC hace hoy tendrá un impacto considerable mañana”, advertía.

Lo hacía, en un país, Corea del Sur, en el que la educación se considera patrimonio nacional. Algo evidente en la cobertura del encuentro hecha por la prensa. *The Korean Herald* lo llevaba a su primera página, con foto del ministro de Educación surcoreano, Lee Ju-ho, y todas las televisiones se hacían eco de la cita.

Durante las tres jornadas que duró el encuentro, las conversaciones de los representantes de las 21 economías APEC se centraron en cuatro bloques: desarrollo y progreso, globalización y educación, innovación y cooperación educativa para el futuro, sobre las que los ministros acordaron distintas formas de colaboración. “En el pasado, hemos llegado a acuerdos sobre qué hacer. En este caso, debemos discutir sobre cómo hacerlo”, expuso Lee Ju-ho. Para ello, se llevará a cabo un Proyecto de Cooperación Educativa (CPE), dirigido por la red de educación del APEC (EDNET), del que saldrá un informe final para el próximo encuentro en 2016.

En varias de las intervenciones, salió a relucir el ejemplo del país anfitrión como modelo. El motivo es que Corea del Sur, hoy la 15ª potencia a nivel de PIB nominal del mundo (2012), ha entendido la educación como clave en su desarrollo. “No hace tanto, éramos una de las naciones más pobres del mundo y mirad ahora”, recordó ante sus homólogos, Lee Ju-ho, que aseguró durante su intervención: “Muchas personas describen el desarrollo económico de Corea como un milagro, a veces, único e inusual. Sin embargo, los más cercanos a Corea entienden que no se trata de un milagro y que la educación es la fuerza motriz”. También ha sido fundamental el papel jugado por la sociedad: “Aun cuando el país estaba luchando contra la pobreza y dependía de la ayuda de países extranjeros, los padres coreanos sacrificaron todo por la educación de sus hijos. Individuos altamente capacitados alimentados de tanta dedicación ayudaron a lograr el milagro económico”, aseveró Lee Ju-ho.

Pero, en la actualidad, como titulaba *The Wall Street Journal*, en un artículo de noviembre de 2011, refiriéndose a la economía surcoreana: “El milagro está logrado. ¿Ahora qué?”. El texto se refería a los límites de las industrias de exportación para crear nuevos puestos de trabajo y valor añadido y se preguntaba si Corea estaba preparada para realizar los cambios necesarios económicos, políticos y culturales que le permitan seguir creciendo. La pregunta, como se puso de manifiesto durante el encuentro, también puede trasladarse al plano educativo.

### — Creatividad: la lucha asiática

Si Occidente mira con recelo los buenos resultados educativos asiáticos, en Oriente, echan en falta una mayor creatividad y habilidades sociales, claves en el mercado laboral actual. Los participantes del APEC se refirieron a la importancia de fortalecer las

competencias propias del siglo XXI como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, la comprensión de la tecnología, y la lengua extranjera, claves en este mundo globalizado, en el que además, “una mayor sensibilidad cultural para el fomento de competencias globales y habilidades de comunicación es esencial”.

Corea tiene puesta especial confianza en la tecnología. Durante mi visita en 2012, ya se hablaba de introducir el libro de texto electrónico en todas las escuelas surcoreanas en tres años. Finalmente, el plazo se ha ampliado hasta 2018.

El encuentro finalizó con un recorrido por dos centros de Gyeongju que ponen de manifiesto este impulso, la Hwarang Middle School, una escuela TIC, donde asistimos a una clase en la que todo se apunta en tabletas o la Hwangnam Elementary School, donde hasta disponen de robots. Es fundamental mejorar el uso de las TIC en la educación para el crecimiento innovador e integrador en la región de APEC, recoge el documento final del encuentro, que también se refiere a la “brecha aún existente en infraestructura de TIC y su desarrollo entre las economías miembros de APEC”. Además, será clave mejorar la capacidad de los docentes para utilizar las TIC de manera eficaz, sobre los que los participantes concluyeron: “Reconocemos la importancia de los profesores, y calidad de los profesores como el factor más importante para determinar el éxito de los estudiantes”.

En un pasillo del lujoso hotel de Gyeongju en el que se celebra el acto, entre flores naturales y zumo recién exprimido, el ministro de Educación surcoreano, aclamado a su llegada, me respondió a algunas preguntas:

**Gracias a los resultados de PISA, en parte, en Occidente admiramos su espectacular desarrollo. ¿Cómo lo han conseguido?**

Corea es un buen ejemplo de cómo la educación es clave en el crecimiento de un país. Creo que se trata de una apuesta global por la educación como país: del gobierno, de las familias, de la comunidad, etc. La sociedad de Corea del Sur y los padres coreanos, en concreto, han sido una pieza fundamental en este desarrollo, porque incluso en las épocas más difíciles para nosotros, lo han sacrificado todo por la educación de sus hijos.

**En un momento en que varios gobiernos de Europa, también el de España, están afrontando la crisis con recortes en educación, ¿cómo ven estas medidas?**

Corea hizo justo lo contrario. Incrementó el presupuesto, incluso en los periodos de dificultades económicas.

Fig. 2.2

Celebración durante el acto inaugural de la V Reunión Ministerial de Educación del Foro de APEC, en el hotel Hyundai de Gyeongju (Corea del Sur), en mayo de 2012.



Durante su intervención se ha referido a la necesidad de fomentar la formación profesional.

Sí, esto es esencial para nosotros ahora. Durante mucho tiempo no ha estado bien considerada por la sociedad pero existen buenos ejemplos de éxito como el caso de Alemania y creemos que la formación técnica será clave para suplir la demanda de los futuros puestos de trabajo.

Ya están en la cima educativa, ahora, ¿cuáles son los retos para el futuro?

Queremos prestar más atención a la creatividad, a las competencias sociales y a la resolución de problemas.



## De la escuela a la *hagwon* en Corea del Sur

Seúl, diez de la noche. La policía patrulla el centro de la ciudad para evitar que las *hagwons* (academias privadas) que inundan la zona, infrinjan el horario. Por Daechi-dong, Samseong, Gangnam... Las hay por todas partes. Cerca de setenta mil en todo el país, según un informe del *Korea JoongAng Daily* de 2008. Y de todo tipo: de inglés —las conocidas

como *cram schools*—, de ciencias, de piano. A esta hora, es fácil tropezarse con padres que esperan a la salida de alguna para recoger a sus hijos. Algunos llevan hasta diez y doce horas de clase, entre la escuela y la *hagwon*. Van saliendo. Uno a uno. No vale retrasarse. Posiblemente sea el único lugar del mundo donde existe toque de queda para dejar de estudiar.

La educación, entendida como pasaporte de estatus y bienestar, ha llevado a los surcoreanos a una obsesión por las notas de sus hijos, sobre todo en el instituto, que persiguen a base de horas en las academias privadas. La mayoría accede a la universidad (80%) pero el objetivo es hacerlo en un centro de prestigio. Esta competición se convierte en un círculo vicioso que culmina con la selectividad y, en algunos casos, tras las estrictas pruebas específicas de algunas facultades. Es lo que se conoce como el 'Sihom chiok', el infierno de los exámenes.

En los últimos años, el gobierno de Corea del Sur está tomando medidas para acabar con las intensas jornadas de los estudiantes que provocan estrés e insatisfacción y que, en ocasiones, llegan al extremo —en 2010, se suicidaron 146 estudiantes surcoreanos, según datos del Ministerio—. Para evitarlo, en 2009, se estableció un límite horario a las academias de las diez de la noche y, en 2011, se suprimió la clase de los sábados, que antes era cada dos semanas.

Alex Dumond, un profesor estadounidense de 24 años, que imparte Inglés en una *hagwon* en Seúl a niños de preescolar y primaria, lo corrobora. Nos recibe en su apartamento, al terminar la academia. Nos descalzamos y entramos. Asegura que algunos padres incluso llaman por teléfono para que ponga más deberes o suba el nivel de la clase: "Nunca les parece suficiente". Mientras hablamos, llegan algunos amigos a la casa, todos profesores y extranjeros.

"La sociedad surcoreana está muy preocupada por la enseñanza y sabe que el inglés es fundamental", afirma Manny Favela, un californiano de origen mexicano que trabaja como maestro de inglés en una escuela de primaria de Seúl. Por este motivo, Corea del Sur se ha convertido en un atractivo destino para profesores de habla inglesa, con o sin experiencia. Los elevados salarios son un importante aliciente —es el lugar del mundo que mejor paga a los maestros en relación con el nivel de vida, tanto al inicio (seguido de Alemania, Turquía y Singapur), como tras quince años de docencia (antes de Singapur, Alemania y Japón).

Fig. 2.3

Un grupo de alumnos de la Seryun Elementary School de Seúl (Corea del Sur), tras una clase de Inglés, con su profesor Manny Favela, en mayo de 2012.







**Fig. 2.4**

Alex Dumond, un profesor estadounidense de una *hagwon* (academia privada), en su domicilio en Seúl, en mayo de 2012.

Pero no solo las academias privadas explican que, entre 2000 y 2009, Corea del Sur mejorara en lectura, 15 puntos en PISA, el equivalente a casi cinco meses aprendizaje. El informe *Alcanzarlo: aprender de los mejores sistemas educativos en Asia oriental*, del Instituto Grattan, se refiere a los altos niveles de equidad —en PISA 2009, la diferencia entre el 10% de los peores y el 10% de los mejores de Corea del Sur fue de 200 puntos respecto a los 241 de media de la UE—; a la alta participación —hace treinta años solo el 40% de los jóvenes surcoreanos (25-34 años) terminaba la secundaria, ahora lo hace el 98%, 10 puntos por encima de la media de la OCDE—, y a la eficiencia —Corea del Sur gasta menos por estudiante que otros sistemas educativos—. Y sostiene que esto ha sido posible gracias a una formación docente inicial de calidad, las tutorías de las clases, la consideración de los maestros como investigadores, la observación de la lección por colegas y la promoción durante la carrera profesional.

“Corea es un buen ejemplo de cómo la educación es clave en el crecimiento de un país. Hace dos generaciones, éramos una de las naciones más pobres del mundo”, asegura el ministro de Educación surcoreano, Lee Ju-ho, en una entrevista, en la que reconoce que “las familias han sido fundamentales en este proceso”.

### — En la sala de profesores

Para comprobarlo, acompañamos a Manny en un día de clase en Seúl. La jornada empieza a las 8.40, junto a Olympic Park. Tomamos el autobús y llegamos hasta la Seryun Elementary School. Durante el trayecto, este profesor de 31 años, que primero impartió clase en California y desde hace tres años lo hace en Corea del Sur, habla de las diferencias entre las aulas de un lugar y otro: “Cuando llegué a la región, a una escuela secundaria solo de varones, noté que aquí los chicos eran más fáciles de controlar, tienen más respeto al maestro que en Estados Unidos pero también que no se interactúa”. Dice echar de menos que sus estudiantes hagan preguntas y destaca los pros y contras del fuerte papel que juegan los padres: “Por ejemplo, una vez al semestre hacemos lo que se llaman ‘clases abiertas’, en las que se invita a los padres a entrar, es una sociedad que valora mucho la educación y el estatus, pero esto hace que a veces la presión sobre los chicos sea muy grande”.

Fig. 2.5

La profesora Sunnyoung Yo, en la sala de profesores de la Seryun Elementary School de Seúl (Corea del Sur), tras la entrevista, en mayo de 2012.



Llegamos al colegio. Subimos las escaleras hasta la segunda planta, donde se imparte inglés. Los escalones nos dan alguna pista. Un peldaño, se lee: “Today is morning”; otro más: “You look nice”; y otro: “Let me hold your bag for you”. En clase, un muchacho con la camiseta de Argentina de Bolatti se sabe la pregunta. Levanta la mano: “Pilot”. El compañero de detrás le choca los cinco. Hay 30 pupitres, colocados en tres filas de dos. Me siento en uno, en última fila. Son 28 estudiantes. Este es uno de los elementos característicos de la enseñanza de Corea del Sur: una de las mayores ratios alumno-docente (30:1, respecto a la de 17:1 de media de la OCDE). Algunos estudios como el de McKinsey de 2010 sugieren que esto le permite a los surcoreanos emplear más fondos en otros aspectos educativos como el salario docente. La OCDE, en repetidas ocasiones, también ha manifestado su predilección por esta distribución de recursos, en clases mayores y profesores mejor atendidos.

Un par de clases más, mismo procedimiento. Tienen botellas de agua en todas sus mesas y el libro de texto —de papel—. “De momento, el libro digital solo se ha introducido de forma experimental en algunas escuelas”, explica Sunnyoung Yo, maestra de 31 años, compañera de Manny.

12.20 de la mañana. Hora de comer. En la sala, algunos de los maestros ya han comenzado su almuerzo. Tomamos la bandeja metálica, los palillos, la cuchara y la servilleta y nos servimos: hay sopa, cerdo con una salsa picante, arroz con verduras y té.

Les preguntamos por los motivos que han situado a Corea del Sur en la cumbre de las evaluaciones internacionales. Hablan de la selección del profesorado. Es el país en el que los criterios de admisión de los maestros son más rigurosos —se eligen entre el 5% de los mejores alumnos; Finlandia, lo hace entre el 10% y Singapur y Hong Kong, entre el 30%—; además, cuenta con vacantes muy limitadas, lo que casi les asegura el puesto, y durante el ejercicio, el resto de los profesores evalúa a sus colegas. No es así en secundaria, con mayor oferta, donde Corea arrastra las consecuencias de la escasez de profesorado de los 60 y los 70.

Una curiosidad, en educación para la ciudadanía “explicamos a los alumnos la relación entre Corea del Sur y del Norte”, admite en tono suave la profesora Sunnyoung, que pasa por el tema de puntillas.

Una vez más, vuelve a salir el papel de las familias, “a veces demasiado protectoras”, admite Sunnyoung, que asegura que, en algunos casos, llegan a elegir las asignaturas de la universidad de sus hijos. De hecho, Lee Gisoo, de los pocos maestros varones de la escuela, reconoce que se decantó por la docencia porque procede de una familia de profesores y porque se lo recomendaron sus abuelos. A Hye-won Jung y a Sunnyoung Yo, también se lo aconsejó la familia, por la seguridad de la profesión, “tenemos muy buena pensión”, admite Hye-won. Y solo Min Gyeong Eun afirma que, desde primaria, supo que quería ser maestra.

Es la otra cara de la moneda, la que, pese a los buenos resultados, restringe la creatividad e iniciativa de los estudiantes de Corea del Sur, algo a lo que se refieren todos los profesores extranjeros con los que hablamos durante nuestra estancia. También Sunnyoung Yo, que critica el procedimiento de las academias, “centradas en enseñar para el examen”. Revertir esto es el actual reto del gobierno del país que, ahora, persigue impulsar la formación técnica, muy poco considerada: “Si mi hijo tiene talento para ser cocinero, le apoyaré, sostiene la maestra —mientras se toca una tripa de 5 meses—; algunas cosas están cambiando”.

**Fig. 2.6**

El profesor Manny Favela, en la sala de profesores de la Seryun Elementary School de Seúl (Corea del Sur).







# Hong Kong

**“En Asia, la educación es como los palillos, la única forma de comer”**

62

**Catherine K. K. Chan: “La belleza de la reforma de Hong Kong es que mana de ejemplos, no de imposición”**

66

**Los ‘tutor kings’, los profesores *celebrities***

70



## “En Asia, la educación es como los palillos, la única forma de comer”

El profesor Kai-ming Cheng compara la educación con los cubiertos. Puede ser porque la conversación tiene lugar casi con la boca llena, durante varios desayunos, en el comedor del Robert Black College de Hong Kong donde, cada mañana, unos sesenta universitarios engullen sandía, café y tostadas antes de clase, pero su teoría perfila los cimientos que hicieron posible que Hong Kong y Singapur, que se situaban en los puestos 17º y 15º en la evaluación sobre comprensión lectora PIRLS, en solo cinco años (2006), pasaran al 2º y 4º puesto de la tabla, respectivamente; que entre 2000 y 2009, la puntuación media de Lectura en Hong Kong mejorara 8 puntos o que en Shanghái, el promedio en matemáticas de los alumnos de 15 años sea de un nivel de dos a tres años por encima de sus pares de Australia, Estados Unidos, Reino Unido y Europa.

Para este profesor chino, decano de Educación de la Universidad de Hong Kong, más allá de estereotipos que simplifican los resultados asiáticos en el confucianismo que, dice, “ha evolucionado en distintas interpretaciones en diversos territorios y con el tiempo”, sí existe una base cultural, en las que denomina “las sociedades de los palillos”. “Vosotros utilizáis distintos cubiertos para cada plato: tenedor de carne, tenedor de pescado, cuchara para la sopa; nosotros, en toda Asia oriental, todo lo comemos con palillos”. Y, “de igual modo —continúa— ocurre con el éxito: en Occidente, una posición de prestigio puede al-

canzarse por distintas vías; en Asia, entendemos que para ascender, la única herramienta es la educación”, agarra un pedazo de huevo duro y se lo lleva a la boca. “Así que yo digo, que aquí la educación es como los palillos, la única forma de comer”, mastica y sonrío.

Todo se remonta, explica, al examen civil. Una prueba para la contratación de funcionarios del Imperio que se estableció oficialmente en China durante la dinastía Sui (año 603), adoptada luego por Corea y Japón. “En la antigüedad, la mayoría de las familias en China, incluso en las aldeas rurales, tenían la aspiración de que sus hijos algún día tuvieran éxito en el examen civil y toda la familia pudiera salir de la pobreza”, explica Cheng quien puntualiza que, “sin embargo, todos eran conscientes de que solo había un campeón y unos cuantos subcampeones al año”.

De esta tradición, Kai-ming Cheng aclara que permanecen cuatro paradojas culturales: primero, este examen se abría a todos los candidatos sin prerequisites, lo que universalizaba el acceso, anteponeía el esfuerzo al origen y se convertía en la única vía de movilidad social. Algo que engrosó el folclore, “novelas y óperas que hasta la fecha convierten en héroes a candidatos de familias pobres que llegan a funcionarios”, explica el profesor, sorbo a sorbo de café. Segundo, estableció que la educación se convirtiera en una cuestión de selección (más café). Tercero, el rigor de aquellos exámenes para los que se confinaba a los candidatos en aulas durante días escribiendo sus ensayos, dio lugar a la virtud del trabajo duro y a la confianza en el esfuerzo más allá del énfasis en la habilidad innata pero “también a las expectativas poco realistas de la tolerancia de los estudiantes a las presiones de los exámenes”, puntualiza. Y cuarto, la sociedad y el apoyo de los padres proporcionó un ambiente propicio para el aprendizaje.

Sobre esa estructura cultural, se erige hoy una reforma educativa que, gradualmente desde 2000, ha puesto patas arriba el modelo vigente, con un plan de estudios ampliado, más flexible, que persigue un mayor equilibrio entre los aspectos intelectual, social, moral, físico y estético y que lucha con esta devoción por la educación entendida meramente como actividad intelectual. Una transformación que la sociedad deberá asimilar poco a poco.

**Fig. 3.2**

En un pueblito de pescadores en una isla de Hong Kong, en mayo de 2012.







**Fig. 3.3**

Atardecer en la bahía de Hong Kong, en mayo de 2012.

“Se trata de un proceso muy difícil porque empezamos en el otro extremo y, a veces, los padres no lo entienden”, por eso se está haciendo por goteo “y con mucha información”, reconoce la doctora Catherine K. K. Chan, subsecretaria de Educación de Hong Kong, en una entrevista que concedió para este libro. “En los años 90 tuvimos una mala experiencia de imponer los cambios muy rápidamente”, agrega.

En la visita a la escuela Musang de Hong Kong, su director, el profesor Cheung Pak Hong evidencia esa parte de la sociedad todavía reticente al cambio. Durante la conversación en su despacho, en la que hablamos de las bondades del sistema educativo —“aquí se respeta mucho la educación, hay más horas de clase, en términos de contenido el nivel es más alto y los docentes están muy bien remunerados”, explica— pone de manifiesto su escepticismo “con este empeño por la creatividad” y advierte que “si se sobrevalora esto frente a las cosas tradicionales, se agravarán las diferencias sociales, porque ni todos los padres pueden enviar a su hijo al extranjero ni comprarle un instrumento”.

De vuelta al Robert Black College, el profesor Cheng comenta que, solo días antes, Andreas Schleicher, responsable de la prueba PISA, pasó por aquí. Le contacto por correo electrónico y me envía algunas notas de su viaje: “Hong Kong es quizá uno de los actores en la cima de PISA del que sabía menos. Así que, tras una invitación de las autoridades, me tomé unos días de vacaciones anuales para aprender más sobre su sistema”. Schleicher explica que lo que más le interesaba era averiguar “cómo Hong Kong, con su enfoque de mercado en prácticamente todos los ámbitos de servicio público, había sido capaz de combinar un alto rendimiento de los estudiantes con un alto grado de equidad social en la distribución de las oportunidades educativas”.

Schleicher habla del papel de las familias, con “un fuerte poder de influencia en las escuelas, debido tanto a la elección de centros como a su elevada participación, ya sea en comités de dirección, asociaciones de padres y profesores, etc.; Schleicher también hace referencia a la presión mediática, que exige a los centros el mantenimiento de la alta calidad —la mayoría de los principales periódicos cuentan con páginas educativas— y al gobierno “que ha entendido la educación como una prioridad transversal”, lo que, dice, no

significa que la educación no sea una prioridad del gobierno, “al contrario, con un 23% de presupuesto público, dedican más que cualquier otro país de la OCDE, sino que lo que me sorprendió aún más fue que la educación no solo estuviera en manos de la oficina de Educación, sino que fuera prioritaria en la agenda de prácticamente cualquier otro organismo gubernamental”, puntualiza.

El responsable de PISA también se refiere a la reforma educativa, con la que dice “Hong Kong apunta alto” y aunque reconoce que “siempre es difícil decir cuáles de los factores observados se deben a los valores culturales y cuáles a las intervenciones y prácticas políticas” porque “están entrelazados”, asegura que es interesante observar “cómo Hong Kong ha sumado la experiencia educativa de Oriente a la de Occidente para diseñar un sistema de educación de primera categoría”. “Lo verá en su día a día, cómo tratan a sus huéspedes con hospitalidad a la manera china, pero hacen cola en el autobús a la manera británica”, asevera.

“Son momentos de cambio”, reconoce el profesor Kai-ming en nuestro último desayuno en el Robert Black College, “ahora mismo tenemos a estudiantes del siglo XXI, profesores del siglo XX y algunos padres, casi del siglo XIX”.

—¿Algún mensaje para los profesores que están en España? —pregunto.

—Fácil, cada profesor debe preguntarse cómo debería ser la educación, en función de dos cosas: cómo será la sociedad —macro— y cómo serán sus estudiantes —micro—. Como profesor, lo que puedo hacer en mi clase es limitado, la enseñanza es un sistema global, pero de mí depende crear un pequeño entorno lo más positivo posible para que mis estudiantes sean grandes ciudadanos en un futuro —concluye Cheng.



**Fig. 3.4**

La doctora Catherine K. K. Chan, subsecretaria de Educación de Hong Kong, en su despacho, tras la entrevista, en mayo de 2012.

## “La belleza de la reforma de Hong Kong es que mana de ejemplos, no de imposición”

---

### ENTREVISTA A CATHERINE K. K. CHAN

Frente a un té sobre la mesa auxiliar de su despacho, recién servido, nos espera la persona que posiblemente más sepa de la reforma del currículo de Hong Kong, la doctora Catherine K. K. Chan, subsecretaria de Educación de esta región administrativa. La doctora K lleva un papel, a modo de chuleta —una década de cambios da para mucho—. La reforma educativa se inició en 2000, cuando la Comisión de Educación se propuso acabar con un sistema tradicionalmente elitista y adaptarse a los requisitos globales. Los preparativos se habían iniciado incluso antes. En 1996, cuando la palabra “reforma” era casi tabú y Tung Che-hwa se preparaba para convertirse en presidente de Consejo de Hong Kong (1997-2005).

Che-hwa tenía el convencimiento de que la educación sería crucial para el futuro de la región y formó a un grupo informal de asesores privados. Hasta esa fecha, la Comisión de Educación ya había realizado siete informes y 297 recomendaciones, apenas sin resultado. Los especialistas observaron que si realmente querían cambios, la reforma tendría que afectar a estructura, currículo y evaluación.

K. K. Chan fue la responsable de la mejora del currículo y de las estrategias para la aplicación de la nueva estructura de secundaria, iniciada en 2009. Una década después, Hong

Kong se sitúa entre los mejores sistemas educativos del mundo, según la OCDE. Hablamos con una de sus impulsoras, en un edificio que, como dice su asistente, “huele a nuevo”.

Hábleme de la reforma de la educación que ha experimentado Hong Kong en la última década.

El punto de partida fue el año 2000, cuando la Comisión Educativa de Hong Kong revisó nuestro sistema educativo y observó que si queríamos cambios reales, tendríamos que tocar todos sus componentes. Entonces se propuso un cambio de estructura, currículo y evaluación. Creo que el más importante o al menos ahora, es el del currículo, porque al final, es lo que los estudiantes aprenden. E implica un cambio radical, desde lo que los niños aprenden a cómo lo aprenden. Incluso fue importante empezar por la cultura, porque tenemos una fuerte cultura del examen, más que en Occidente. Por eso decidimos cambiar también el sistema de evaluación. Así que también hemos introducido algo similar a un examen nacional en 3º de secundaria superior para chino, inglés y matemáticas, que son materias centrales. Esto nos permite *feedback* con la escuela, para que sepan lo que están haciendo bien y lo que no.

¿Qué persiguen con el nuevo currículo?

Iniciamos la reforma del currículo con el objetivo de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender, clave en el siglo XXI, y con dos propósitos imprescindibles, uno el propio desarrollo de la persona y segundo, el aprendizaje a lo largo de la vida. Hong Kong es bien conocido por el logro académico, demasiado académico. Si me preguntas qué queremos mejorar, diría que el aprendizaje para el siglo XXI.

Uno de los temas estrella ahora en Asia es la creatividad. ¿Qué papel juega en esta reforma?

Es una parte fundamental de la reforma. Es muy difícil de implantarla porque tradicionalmente se ha supuesto que la creatividad estaba solo en el arte, la música o la pintura, pero el objetivo es llevar la creatividad a todas partes y esto es difícil incluso para que los profesores lo entiendan. Así que estamos mostrando ejemplos, y muchos programas de formación, creo que la belleza de esta reforma es que mana de ejemplos, no de imposición.

Empezaron en el año 2000, ¿por qué una reforma tan espaciada en el tiempo?

Si no hemos impuesto los cambios es porque en los 90 tuvimos una mala experiencia de hacerlo muy rápidamente con el currículo nacional y la evaluación. Por lo que hemos dejado un tiempo de preparación. En el caso de los padres, nuestra estrategia consistió en mucha comunicación, consultas durante la campaña. Por supuesto, el proceso es muy difícil, porque empezamos en el otro extremo, con muchos deberes y una estructura muy rígida pero estamos abriendo el pensamiento. Diría que se resisten no a la reforma sino a los cambios. Los profesores también están siendo más receptivos de lo que pensábamos.

### ¿Siente que los padres son demasiado exigentes con los niños?

Intentamos no dar tantos deberes y estamos recomendando para primaria que no den más de una hora o dos al día, pero los padres necesitan que sus hijos tengan ocupado todo el tiempo. Aunque diría que se está mejorando y hay padres que se están percatando de que les tienen que dejar relajarse.

### ¿Le preocupa el fenómeno de las academias privadas?

Por un lado, las academias dan a los estudiantes algunas técnicas. De todas formas, aunque el gobierno le diga a los padres que no confíen en las academias de tutores no servirá de nada, solo cuando los padres o los estudiantes se den cuenta de que no funcionan, dejarán de usarlas. PIRLS incluso menciona que los estudiantes de primaria que van a academias de tutores no puntúan mejor.

### Uno de los buenos resultados de Hong Kong en PISA es la equidad. ¿Cómo trabajan las desigualdades?

PISA sugiere que Hong Kong es un sistema muy equitativo aunque hay niños que vienen de niveles económicos más pobres. Estamos facilitando recursos a estos estudiantes, el gobierno paga el libro de texto y de ejercicios, y en el caso de los centros en los que la mayoría de los niños son de entornos desfavorecidos, les damos becas adicionales. Pero claro que existen desigualdades, por ejemplo, con las minorías étnicas, algo que se está convirtiendo en un fenómeno emergente, porque Hong Kong es muy atractivo.

### ¿Están preocupados por la próxima prueba PISA?

Estamos relajados porque sabemos que los centros están preparados para pasar el examen pero no queremos centrarnos en los resultados, el proceso de aprendizaje es más importante. Sí, por supuesto que los resultados nos preocupan, pero no tenemos una preocupación con el *ranking*, eso es ridículo.

### Son sociedades distintas, pero ¿qué puede aprender la educación española de Hong Kong?

Creo que los sistemas que puntuamos alto tenemos elementos distintos pero por supuesto, hay una serie de factores comunes: tenemos una dirección muy clara y la sostenemos en el tiempo porque la educación es un proceso largo. Por ejemplo, los estudiantes que se gradúan este año (2012) son los primeros que se benefician de la reforma del currículo.

### Y, ¿Hong Kong de otros sistemas?

Creo que podemos aprender cómo atraer a los mejores a la docencia. El hecho de que en Hong Kong la economía sea buena también ha hecho que perdamos a algunos de los me-

jores graduados que se sienten atraídos por los negocios, la banca, el derecho... Uno de los retos del gobierno es sostener el ímpetu de la reforma y elevar la moral de los profesores. Creo que en los últimos cinco o diez años no hemos atraído a los mejores estudiantes, no al menos como Singapur, Corea o Finlandia.

### — Así fue la reforma educativa de Hong Kong

Estructura. De una secundaria de 3+2 años se pasó a otra de 3 + 3 años.

Currículo. Persiguen siete objetivos de aprendizaje: un estilo de vida saludable, la amplitud de conocimientos, las habilidades de aprendizaje, las habilidades lingüísticas, el hábito de lectura, la conciencia de la identidad nacional y la responsabilidad.

Evaluación. Se suprimió el examen de logro académico (AAT) que se realizaba al final de la primaria y por el que la mayoría de los centros sacrificaban 5º y 6º para prepararlo y en vez de dos exámenes en 5º y 7º de secundaria, se implantó solo uno al final del nuevo bachillerato, que tuvo lugar por primera vez el año de este viaje a Hong Kong (2012).

## Los profesores *celebrities*

### LOS 'TUTOR KINGS'

En el metro, en la parte trasera de los autobuses urbanos o en vallas publicitarias. Solo hace falta darse una vuelta por el centro de Hong Kong para percatarse de que aquí la educación goza del prestigio que el fútbol en España. Los anuncios de las academias privadas inundan la ciudad y sus tutores se han convertido en estrellas multimillonarias con miles de fans adolescentes, son los conocidos como *Tutor Kings*: los profesores *celebrities*.

Richard Eng es el Cristiano Ronaldo de la educación en Hong Kong. Fue uno de los primeros en advertir que, en un lugar en el que las clases privadas mueven al año millones de dólares, podría convertirse en un ídolo de masas. Hoy, Eng, rico y famoso, conduce un Lamborghini amarillo, posee una lujosa finca al norte de Kowloon y se rumorea que se embolsa al año un millón y medio de dólares.

En Corea del Sur, como ya vimos, durante mi visita, unos días antes, un profesor de una *hagwon* —el nombre que reciben las academias privadas coreanas— en Seúl, reconocía la excesiva exigencia de los padres: “Nunca les parece suficiente”. La profesora Sunnyoung también criticaba el procedimiento de las academias, “centradas en enseñar para el examen”. Y en Singapur, el profesor del Instituto Nacional de Educación de Singapur le quitaba hierro al asunto: “En Occidente estáis fascinados por cuentos como ‘las madres tigresas’”.

Solo en Hong Kong, los estudiantes desembolsan al año unos 1.000 dólares en academias, una cuantía que asciende hasta al menos 3,6 mil millones de dólares anuales, lo que es, según el *The New York Times*, solo “una estimación baja”.







# Singapur

**Oon-Seng Tan: "En Occidente estáis fascinados por cuentos como 'las madres tigresas'"**

74

**El movimiento "Enseñar menos, aprender más" de Singapur**

77

**Selección, ingreso, tutorías y desarrollo: así consigue Singapur atraer y mantener a los mejores profesores**

78



**Fig. 4.1**

El profesor Oon-Seng Tan, director del Instituto Nacional de Educación de Singapur en su despacho, en Singapur, en un momento de la entrevista, en mayo de 2012.

## “En Occidente estáis fascinados por cuentos como 'las madres tigresas'”

---

### ENTREVISTA CON OON-SENG TAN

Sobre la educación de este país, el más pequeño del sudeste asiático y a la vez, el cuarto centro financiero más importante del mundo, se ha dicho mucho. En especial, desde que se situara 5º en PISA 2009, la primera vez que participaba en la prueba. Desde los que alaban su rigurosa selección del profesorado y eficiencia financiera —gasta menos en educación primaria que 27 de los 30 países de la OCDE— a los que critican la presión que el sistema ejerce sobre sus docentes o la segregación temprana de los alumnos. Pero hay algo que permite entender el papel que juega la educación en la Ciudad de los Leones: el que aparece en sus billetes es un profesor.

Para Oon-Seng Tan, director del Instituto Nacional de Educación de Singapur y uno de los expertos que participó en el informe *Alcanzarlo: aprender de los mejores sistemas educativos en Asia oriental*, del Instituto Grattan, el motivo es que, en Singapur, “nuestra sociedad cree en los docentes”. Así lo sentencia, en una amena conversación en su despacho, en la que, en mangas de camisa y en un tono cercano, expone argumentos y esquiva las críticas. “En Occidente estáis fascinados por cuentos como 'las madres tigresas'”, lanza al aire, a la vez que reconoce que son “esta serie de estereotipos” los que oscurecen uno de los elementos que han hecho posible la mejora de la educación en Asia: el factor docente. Lo adorna con un dicho chino:

“La vida de cada niño es como un pergamino donde cada profesor deja su marca imborrable”.

El estudio de McKinsey de 2011, *Cerrando la brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza*, se refería a la rigurosa selección del profesorado como una de las claves del éxito de la educación de Singapur. No solo es uno de los países que elige a sus candidatos entre los mejores alumnos (entre el 30%), sino que, como recuerda el informe de la OCDE de 2012, *Actores fuertes y reformas de éxito en Educación*, en Singapur, los aspirantes son examinados, evaluados y seleccionados antes de ingresar a la docencia. Aún más: a los profesores se les remunera como funcionarios durante su educación docente inicial.

“No me gusta ver en otros países que a los profesores no se les valora, que la sociedad no cree en ellos”, asegura Oon-Seng Tan, para el que uno de los secretos de Singapur es “no solo esa idea de reconocimiento del profesor sino que el gobierno realmente les apoya”. Dice que para eso es necesario reclutar a los mejores, “no solo a los alumnos más brillantes sino a aquellos que realmente tengan pasión por la enseñanza”.

El informe de Grattan también expone algunos ingredientes que han hecho posible los buenos resultados de Singapur. Como la creación del Instituto Nacional de Educación (INE), la única institución que proporciona la educación inicial docente en Singapur y la estrecha relación entre el Ministerio de Educación y la escuelas, con reuniones continuas para mejorar. “Por ejemplo, el *feedback* entre el Ministerio de Educación y los centros condujo a que el NIE eliminara optativas como filosofía e historia en favor de una mayor formación práctica”, asegura. Además, existe un fuerte interés en el contenido de la materia.

Grattan también hace hincapié en los directores de Singapur, de los que dice, “son vitales para la transformación escolar”. Para lograr este objetivo, desde 2000, a través de un programa de educación para directores, se detecta previamente a los líderes potenciales y, antes de iniciar la formación específica, se les expone a extensas entrevistas. Los que pasan estas pruebas asisten a un Programa de Liderazgo en Educación (LEP). Además, para fomentar el dinamismo, los directores rotan de centro de entre cinco y ocho años. Otras reformas que se introdujeron hace una década en Singapur tienen que ver con la mejora del salario y estatus docente. También se ha creado un sistema de evaluación del profesorado integral, lo que ha reducido notablemente las bajas de docentes que estaban aumentando. Ahora son menos de un tercio respecto al resto del servicio público, reconoce este informe.

María Francesh, española afincada en Asia desde hace dos décadas, que realizó su tesis doctoral sobre Singapur, perfila el contexto en el que se han producido estos cambios: después de la independencia de Singapur en 1965 —expone—, el Gobierno tuvo que promover unidad social y construir una nueva identidad nacional que uniera a ciudadanos de diferentes comunidades (china, malaya e india) y religiones (budista/cristiana,

musulmana e hindú). Explica que, entonces, “la educación fue utilizada como instrumento de ingeniería social con el objetivo de crear una clase trabajadora”, ya que, “hasta ese momento, Singapur había sido puerto comercial en el que los indios manejaban las cuentas, los chinos y malayos eran cargadores de puerto y los europeos dirigían el cotarro”. Al mismo tiempo, se creó una política de educación bilingüe en la que la primera lengua debía ser inglés y la segunda, la materna de cada uno: chino, malayo y tamil.

“En Singapur, existe mucho respeto por otras culturas”, asegura Oon-Seng Tan, que explica que la diversidad está presente incluso en el programa de educación del profesorado. “De hecho, el programa insiste en los valores personales porque si el propio docente tiene prejuicios, el estudiante va a aprender los prejuicios”, admite.

La siguiente etapa se inició en los 70. En 1973, se fundó el Instituto de Educación para preparar a los docentes; en 1978, se hizo una reforma seria para ajustar el sistema educativo a la realidad económica —con el paso de una industria primaria hacia una terciaria y de servicios— y se empezó a segregar a estudiantes dependiendo de sus habilidades académicas, deportivas, artísticas, a la vez que se fundaban escuelas técnicas, explica Francesch.

Es precisamente la segregación temprana junto a la rigidez del sistema y la presión sobre los docentes una de las principales críticas que se hacen a este sistema. También la falta de creatividad que, como ocurre en Corea o en Hong Kong, es la actual lucha del gobierno de Singapur. Oon-Seng explica que, para ello, se están llevando a cabo programas pilotos en algunas escuelas. Su favorito, dice, es el que tiene que ver con la resolución de problemas.

Oong insiste en que la educación “tiene que adaptarse a nuestros estudiantes de Facebook” y advierte que, aunque en Europa la situación no sea la mejor, no se puede dejar de invertir en educación porque los frutos de esa inversión siempre serán mayores”. Pone un ejemplo: “Ahora estamos fomentando que la gente aprenda español porque toda Sudamérica es una gran economía creciente” y continúa: “A lo mejor estoy equivocado, pero uno de los problemas que veo en la cultura europea es que gastáis mucho tiempo argumentando, el tiempo se va y, mientras vosotros seguís hablando, en Singapur ya estamos aprendiendo español porque eso es lo que pide el mercado”.

## El movimiento “Enseñar menos, aprender más” de Singapur

En septiembre de 2005, el entonces ministro de Educación de Singapur, Tharman Shanmugaratnam, abordó a los asistentes a su conferencia, en el centro de Convenciones de la Universidad Politécnica Ngee Ann, con un planteamiento novedoso: “Enseñar menos, aprender más”. “Nuestro desafíos no son distintos a los de otros países asiáticos, como Japón, China, Corea e India. Partimos, como ellos, de un sistema educativo centralizado, con un fuerte enfoque en los exámenes nacionales. El sistema tiene sus puntos fuertes. Produce personas que son capaces de concentrarse en una tarea y hacer el trabajo. Pero en Singapur como en otros países asiáticos, sabemos que nuestros jóvenes necesitan mucho más que habilidades de examen para prepararse para el futuro”, expuso.

El movimiento “Enseñar menos, aprender más” (TLLM) arrancó en 2006 en Singapur, centrado en mejorar la efectividad de la enseñanza. “No se trata literalmente de enseñar menos”, explica por correo electrónico Xu Weiming, del Ministerio de Educación de Singapur, sino de innovar en el currículo (qué se enseña), en la pedagogía (cómo se enseña) y en la evaluación (cuánto han aprendido los alumnos). Para esto, se ha hecho una reducción racional de los contenidos curriculares que permite a los docentes un mayor margen para innovar y reducir la carga de los alumnos. A finales de 2010, unas 266 escuelas (74%) aprovecharon los recursos del Ministerio para embarcarse en innovaciones curriculares, según datos gubernamentales.

Fig. 4.2

Niños jugando con una fuente en una calle de Singapur, mayo de 2012.





## Selección, ingreso, tutorías y desarrollo: así consigue Singapur atraer y mantener a los mejores profesores

La Asociación para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) alaba el modelo de ingreso y formación docente de Singapur y la consultora Mckinsey considera su proceso de selección —junto al de Finlandia— “entre los más eficientes” del mundo. No siempre fue así.

En 1996, un goteo de profesores abandonó la enseñanza en esta república parlamentaria. A los que salían por voluntad propia, se sumaban los profesores veteranos que empezaban

a jubilarse y el índice del abandono del profesorado aumentó. Lo narra Ben Jensen, en su informe *Alcanzarlo: aprender de los mejores sistemas educativos en Asia oriental*, del Instituto Grattan, donde explica que, por aquel entonces, la evaluación del rendimiento del profesorado en Singapur la llevaba a cabo una variopinta Comisión (de Servicios Públicos), que también se encargaba, por ejemplo, de la de los policías y los enfermeros, “un sistema incompatible con la profesión docente”, asevera Jensen.

Fue, en ese momento, cuando el gobierno de Singapur puso en marcha una serie de medidas para elevar el atractivo de la docencia: aumentaron el salario docente, crearon un sistema integral de evaluación del profesorado y mejoraron el desarrollo y aprendizaje profesional. En la actualidad, así consigue Singapur atraer y mantener a los mejores profesores.

## 1. Selección exigente de los estudiantes

El primer paso es la selección de los mejores alumnos. La criba es exigente. Los aspirantes a profesor en Singapur, “deben estar dentro del 30% de los mejores de su promoción”, especifica Mckinsey, en el informe *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, de 2007, en el que explica que la selección de los docentes en Singapur se basa en cuatro puntos:

Primero, se estudia el currículo, donde además del las notas y de la formación, se tiene en cuenta el interés por los niños y por la enseñanza de los aspirantes a profesor. Antes de formarse como docente, el 80% de los solicitantes aceptados en el programa ya han realizado un grado en la materia que van a impartir, destaca el Centro de Comparativa Educativa Internacional (NCEE).

Segundo, se evalúa a los candidatos. En Singapur, la prueba de acceso a Magisterio hoy consiste en una evaluación específica y no en una selectividad general, que realizan de forma conjunta el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Educación.

Tercero, se realizan intensas entrevistas para determinar las aptitudes y personalidad de los postulantes, así como las cualidades necesarias para ser un buen maestro.

Y cuarto, se lleva a cabo un seguimiento del futuro docente durante su formación. “Un pequeño número de candidatos que no satisface los estándares requeridos es apartado del curso”, advierte Mckinsey, que especifica que apenas uno de cada seis postulantes es aceptado como docente.

## 2. Ingreso selectivo en función del número de vacantes

Una vez seleccionados los mejores, el siguiente paso es asegurarse de que los aspirantes tendrán un trabajo. Para ello, “cada año, Singapur calcula el número de profesores que necesita y abre el número de plazas correspondientes en sus programas de formación”, explica el NCEE. Es lo que la IEA denomina un “control fuerte de la matrícula”.

“Hong Kong y Singapur son los dos únicos sistemas que no examinan a sus futuros docentes antes de su acceso laboral, debido a que su principal restricción se hace en el momento previo al acceso a los estudios de formación docente”, explican Jesús Manso y Eva Ramírez, de la Universidad Autónoma de Madrid, en el informe *Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes*, de 2011. Lo que supone una



salida profesional eficaz, puesto que los docentes son seleccionados y empleados por el Ministerio de Educación antes de comenzar su capacitación docente, en el momento de su graduación tienen garantizado empleo y salario.

### 3. Prácticas reales y apoyo al inicio de la carrera

El siguiente paso es ofrecer experiencias reales a los nuevos profesores y apoyarles desde el principio. En Singapur, casi todos los docentes han hecho prácticas en el aula antes de dar su primera clase oficial, según datos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2013, que organiza la OCDE y en el que participaron 34 países. Es el país con un mayor porcentaje de prácticas entre docentes (el 98%, comparado con el 89% de media). Una vez que entran en clase, tampoco están solos.

Uno de los seis ganadores del Premio de Profesores del Presidente de Singapur de 2015, Muhamad Salahuddin Bin Ibrahim, de 43 años, es “un profesor de profesores”. Así lo definen en el portal de noticias del Ministerio de Educación de Singapur, School Bag, donde Salahuddin explica cómo se convirtió en un “mentor infatigable” que crea comunidades de docentes “para que compartan y aprendan unos de otros sin miedo”.

Su primer trabajo en la enseñanza fue como profesor principiante, un puesto que le llevó a preparar muchos materiales, clases, tutorías y corregir el trabajo de cien alumnos. Estuvo así tres años. Se considera “afortunado” porque esta experiencia le permitió comprobar “cuánto apoyo necesitaban los profesores principiantes”. “Los primeros años de enseñanza realmente pueden hacer o deshacer a un profesor”, argumenta en la página del Ministerio, donde asegura que, desde 2008, ha disfrutado mucho como tutor de cuatro profesores principiantes al año, “dándoles consejos, observándoles en clase y ayudándoles a perfeccionar su arte”. Dice que un problema que afrontan todos al principio es asegurarse de que además de que sus alumnos disfrutan de las clases, entienden lo que se les enseña. “La habilidad allí es llegar a ellos a través de preguntas y a la mayoría de los principiantes eso les parece difícil”, expone. “También quieren saber cómo conectar con sus alumnos”.

En 2012, el profesor Salahuddin inició el programa Mentor CTship que se ocupa de que a los profesores con experiencia se les asignen profesores principiantes, para ayudarles a gestionar su tiempo, solucionar problemas o anticiparse a ellos. Este docente asegura que la orientación no es cosa solo de novatos sino también para profesores con experiencia sumergidos en nuevos retos o que quieren mejorarse a sí mismos también la aprecian.

En Singapur, “existe una fuerte cultura de la tutoría”, destacan desde el Ministerio de Educación y ese es otro de sus ingredientes de éxito. Es el país con más docentes que ejercen como mentores (el 39%, comparado con el 14% de media de TALIS), lo que permite que prácticamente todos los profesores principiantes de Singapur cuenten con este apoyo, en comparación con el 44% de media de otros países. Lo hacen a través del Programa de Orientación los Profesores Principiantes y el Programa de Mentores Estructurado en la Escuela.

Fig. 4.3

Una calle de Singapur, en mayo de 2012.



Esto también les ha permitido, desde 2000, rejuvenecer su plantilla de profesores, un problema del que adolecen casi todos los sistemas educativos. En Singapur, la media de edad de los profesores es de 36 años, en comparación con los 43 años de media de los países que participaron en TALIS 2013, algo que consiguen con apoyo desde el principio.

#### 4. Salario atractivo y desarrollo profesional

Y casi tan importante como atraer a los mejores es mantenerlos. Singapur lo consigue con un salario que sin ser el más alto en un inicio es atractivo y proporcional a los de otras profesiones y al que le siguen aumentos periódicos. Los profesores de éxito de Singapur tienen la posibilidad de obtener bonificaciones cada tres o cinco años, que van de los 10.000 a los 36.000 dólares, así como primas por rendimiento que pueden elevar su salario base hasta en un 30%, especifica el NCEE.

También hacen atractiva esta profesión permitiendo a los profesores crecer profesionalmente durante su carrera. Nueve de cada diez profesores de Singapur se benefician de actividades de desarrollo profesional sin ningún coste, en comparación con las dos terceras partes de otros países, destacan desde el Ministerio.

A esto se suma la especialización. En Singapur existen tres vías, que cualquier profesor con tres años de experiencia en el aula puede elegir. Son: la de "liderazgo", que implica responsabilidades de gestión del centro y puede derivar en el puesto de director; la de "especialista", ya sea en diseño curricular, tutoría, psicología educativa o investigación educativa y la de "docente de aula". Hay 13 niveles dentro de cada vía.

"Me siento orgullosa de ver la gran profesionalidad de nuestros profesores y la fuerte cultura de tutoría en nuestras escuelas", enfatiza Ho Peng, directora general de Educación en el informe de TALIS, donde asegura que un factor clave del éxito de su sistema educativo es la calidad de sus docentes, algo que han construido meticulosamente desde 2000.



## Lecciones de las “culturas palillos”

**Kai-ming Cheng: “Hemos pasado de la 'adquisición de conocimiento' al 'aprender a aprender'”**

84

**Ben Jensen: “Los profesores de Shanghái tienen el mejor aprendizaje profesional del mundo”**

90

**La fórmula de Shanghái para transformar los colegios con dificultades**

91



**Fig. 5.1**

El profesor Kai-ming Cheng, entonces decano de Educación de la Universidad de Hong Kong, en el Robert Black College de Hong Kong, en mayo de 2012.

## “Hemos pasado de la 'adquisición de conocimiento' al 'aprender a aprender'”

---

### ENTREVISTA CON KAI-MING CHENG

Las referencias a la cultura son inevitables. “En Asia la educación se entiende como el tíquet de entrada”, reconoce Kai-ming Cheng, decano de la Universidad de Educación de Hong Kong, pero no solo con horas de estudio los sistemas asiáticos han escalado a la cima de las evaluaciones internacionales. Cuidadas reformas centradas en pasar de la “adquisición de conocimiento” al “aprender a aprender” están adaptando la educación de estos países a los nuevos tiempos.

Las últimas pruebas PISA las han liderado sistemas asiáticos, ¿significa esto que son los mejores?

Para empezar, PISA es un tipo de evaluación bastante avanzada. Examina cómo los estudiantes son capaces de utilizar el conocimiento, en lugar de la cantidad de conocimiento que almacenan en sus cabezas. En resumen, es una forma de entender las habilidades de los alumnos. Esto es quizá por lo que, en todo el mundo, la gente presta tanta atención a esta evaluación. Por tanto, los resultados relativamente altos en PISA reflejan la manera en la que los estudiantes aprenden en diferentes países. No se trata de cuánto aprenden, sino de cómo lo hacen. Hice un estudio en Shanghái en 2010. Entrevisté a los profesores cuyos estudiantes no participaron en PISA y, cuando les hablé

sobre qué trataba esta evaluación, todos dijeron: "Esto es más o menos lo que hemos estado haciendo, preguntar para recuperar información, para analizar los datos, para proporcionar interpretaciones o para aplicar la información". Este es un cambio importante. Al chino se le ha etiquetado como el que "aprende para el examen" pero Shanghái representa a China en un movimiento de transformación del aprendizaje del estudiante que es ahora diferente.

### ¿En qué consistente esta transformación del aprendizaje?

Shanghái no es el único. Por ejemplo, Hong Kong inició una reforma integral en 1999 y acaba de completar el primer ciclo este año (2012). La reforma trata, esencialmente, de pasar de la "adquisición de conocimiento" al "aprender a aprender", que es el título del documento de la reforma del currículo publicado en 2002 y se centra en comprimir las asignaturas tradicionales y reemplazarlas por áreas clave de aprendizaje. Debido a esto, se redujo el número de exámenes de tres a uno, antes de entrar en la educación superior. También hay recursos adicionales para las experiencias de aprendizaje fuera del aula y de la escuela. Singapur también ha iniciado una reforma importante en la educación, con un lema: "Sociedad que aprende, escuelas que piensan". Básicamente se trata de comprimir los temas tradicionales y de la introducción de nuevos temas (como la bioquímica en secundaria), de cambiar la pedagogía y los exámenes, por ejemplo, incluyendo más trabajos.

### Ha dicho alguna vez que en las "culturas palillos" la educación es "como el tíquet de entrada", ¿cabén todos los asiáticos por la puerta?

Muy buena pregunta. Primero, permítame aclarar que con "culturas palillos" me refiero a Corea, Japón, China continental, Taiwán, Hong Kong, Macao y Vietnam, países que realizaron el examen civil durante más de mil cuatrocientos años y en los que la gente asimiló este examen selectivo como "educación". En él, la selección era muy rigurosa y la mayoría de los jóvenes no podían pasar por la puerta. Más tarde, en las sociedades industriales, que llegaron a Asia oriental después de la Segunda Guerra Mundial, la sociedad imitó el modelo de las fábricas y se convirtió en una pirámide. Al igual que lo que sucede en una fábrica, en la que hay departamentos y estratos, la gente fue clasificada y ordenada. La educación jugó el papel de clasificación y *ranking*. Así que los seres humanos se convirtieron en recursos humanos. Una vez más, no todo el mundo pasó por la puerta, pero hay muchas capas en la puerta: fin de la educación obligatoria, formación profesional, institutos, universidades, etc. Sin embargo, la sociedad ha cambiado. Se dice que las industrias están produciendo "menos de más" (menos cantidad y más variedad). En ese contexto, la simple formación de los jóvenes para trabajos específicos ya no es suficiente. Tienen que aprender a afrontar los cambios y superar nuevos retos. Tienen que aprender a aprender. Por tanto, diría que en los sistemas en la cima de PISA, tiene lugar una transformación de un discurso económico a un discurso del aprendizaje dentro de las políticas educativas.

### ¿Qué papel juega el profesorado en los buenos resultados?

Me han hecho la misma pregunta muchas veces en distintos lugares: ¿La calidad de los profesores importa? Cada vez que oigo esa pregunta pienso: "Sí, pero ¿qué calidad?". Para mí, la esencia de la calidad reside en que los docentes comprendan cómo aprenden sus estudiantes y de sus esfuerzos para mejorar ese aprendizaje. Sin embargo, quiero añadir que los profesores son profesionales y es esencial que las escuelas los respeten como tales para que ejerzan su profesión con autonomía. A menudo se olvida que la identidad profesional de los docentes es un elemento esencial en la retención de los propios docentes y en la calidad de la formación.

### Preparar a los futuros profesores es un gran reto, ¿qué es lo que intenta que todo profesor conozca al final del año?

No se trata de lo que aprenden, sino de cómo lo aprenden. En Hong Kong, la reforma curricular fue anunciada en 2002 y la preparación global de docentes para la reforma empezó en 2005. Entonces, hubo cuatro años ininterrumpidos de tiempo de preparación hasta que la reforma comenzó en 2009. Hicimos dos cosas. A partir de 2005, la Oficina de Educación organizó 45 sesiones formativas de uno o dos días, con 12 escuelas por sesión. Cada escuela envió a seis miembros: el presidente de la Junta (el consejo supervisor), un miembro del Consejo de Administración, el director y tres profesores con antigüedad. Primero, les hablaron de los cambios en la sociedad, después de los cambios en el currículo. Discutieron entre ellos sobre cómo los colegios —tanto dentro del centro como entre los centros— podían hacer frente a la reforma. Y en 2003, pusimos en marcha un marco para el desarrollo profesional continuo de los profesores (CPD), que pretende que cada profesor realice 150 horas de CPD en tres años, como una cuestión de aprendizaje continuo.

### La educación en Hong Kong fue administrada por Reino Unido desde 1841 hasta 1997. ¿Cuál es el legado de ese siglo y medio?

Además de la estructura del sistema (6 + 5 + 2), que ha permanecido hasta 2012, Hong Kong tuvo amplios beneficios de la tradición de la educación británica en sus buenos tiempos, antes de Margaret Thatcher. Primero, hemos heredado una tradición muy fuerte de la autonomía profesional de los docentes. Segundo, las escuelas de Hong Kong, están muy inspiradas en las escuelas de élite de Reino Unido, sobre todo en la amplia gama de actividades de aprendizaje de los estudiantes fuera de las aulas. No obstante, las fuertes tradiciones chinas aún prevalecen. El respeto por la educación y los profesores siguen siendo parte de la cultura. La gente todavía venera los exámenes. Por tanto, la educación en Hong Kong es en gran medida un híbrido entre las culturas china e inglesa respecto a la educación.

### ¿Cuáles son los principales cambios que ha visto en el aula desde 1997?

El cambio de soberanía en 1997 no cambió el sistema educativo, ni su contenido. La educación de Hong Kong funciona bajo la Ley Fundamental como una jurisdicción indepen-

diente. Los cambios son más visibles debido a la reforma. Se produjo la eliminación de la evaluación pública al final de la primaria en 2002. Hay muchas más actividades para los estudiantes en las aulas y las tareas repetitivas se sustituyeron por proyectos creativos. Hay más participación de los alumnos y los recursos son mucho más ricos. En 1997, también se estableció el Fondo de Calidad de la Educación para que las escuelas solicitaran financiación adicional principalmente utilizada para el enriquecimiento de experiencias de aprendizaje, especialmente fuera de las aulas y fuera de las escuelas.

### Y, ¿cuáles son los principales desafíos de la reforma de Hong Kong?

Antes hablaba sobre los objetivos y el contenido de la reforma en Hong Kong. Sería deshonesto decir que no hay retos. Sin embargo, me gustaría distinguir entre desafíos y obstáculos. La preparación de los docentes es uno de los desafíos. Los profesores no suelen oponerse a la reforma, pero no es fácil para ellos alejarse de los convencionalismos. Los aspectos económicos y demográficos podrían ser obstáculos. En muchos países asiáticos, el declive demográfico ha provocado el cierre de escuelas y el despido de docentes. Bajo las crisis financieras, los gobiernos pueden optar por cambiar los modelos de financiación. Todo esto puede no ser favorable para la reforma de la educación. En otros sistemas, no obstante, los gobiernos son más previsores y utilizan el declive demográfico como una oportunidad para concentrar los recursos disponibles para un menor número de alumnos.

### Algunos sistemas como Alemania o Singapur permiten a los niños elegir sus trayectorias educativas muy pronto. ¿Cree que esto ayuda a la excelencia o incrementa las diferencias?

Es difícil opinar ya que las diferentes sociedades tienen diferentes contextos económicos, culturales e históricos en los que los sistemas educativos evolucionan. El sistema alemán tiene una larga historia y el concepto de su formación profesional no es el que se entiende en otros sistemas. Por ejemplo, la Realschule no sería lo que entendemos como una escuela puramente técnica en otros sistemas<sup>1</sup>. Este híbrido de diferentes corrientes no puede compararse con la FP de otros sistemas. La selección en Singapur es, en gran medida, una cuestión de capacidad y las políticas han evolucionado de una clasificación de las habilidades a una que atiende a la diferencia en cuestión de habilidades. Diría que hay dos tipos de orientación en la elección temprana de los estudiantes. Una es una cuestión de jerarquía, en la que los "menos capaces" se ven obligados a elegir las categorías inferiores, la otra es una cuestión de necesidades individuales, que proporciona a los estudiantes las opciones más apropiadas para ellos. En la reforma de Hong Kong se ha considerado la elección. La estrategia es, por un lado, reducir la segregación y por otro, proporcionar a cada estudiante un mayor rango de experiencias de aprendizaje.

<sup>1</sup> En Alemania, existen tres tipos de educación secundaria: Hauptschule (que prepara a los alumnos para la formación profesional), la Realschule (para una formación profesional más académica, como la enfermería) y la Gymnasium (que prepara a los estudiantes para la educación superior).





**Fig. 5.2**

Un niño surcoreano juega con un robot en Gyeongju (Corea del Sur).

**En Hong Kong, ¿a qué edad eligen los estudiantes entre formación profesional o académica?**

En teoría, los alumnos pueden entrar en la formación profesional a la edad laboral que son los 15 años, pero en realidad, muy pocos estudiantes salen de la escuela hasta los 17 (ahora 18). Por tanto, la formación profesional es ahora, en gran parte, una educación postsecundaria. Antes había escuelas preprofesionales en las que los estudiantes recibían nociones de formación profesional desde los 12 años. No funcionó muy bien y la categoría ha desaparecido por completo. Sin embargo, en el nuevo currículo, hay aprendizaje aplicado que tiene como objetivo las experiencias prácticas en el lugar de trabajo, que también reciben los alumnos con altas capacidades académicas. No se trata de la formación profesional en el sentido convencional del término.

**¿Cree que la formación profesional es la solución: en Asia para adaptarse al nuevo mercado de trabajo y en Europa para reducir el desempleo juvenil?**

De nuevo, hay dos tipos de formación profesional. Una de ellas está orientada al empleo, que se centra en algunos trabajos específicos y en capacitar a los individuos para satisfacer los requisitos de estos. La segunda está orientada a las personas, que piensa en el futuro de esos individuos, que probablemente cambien de trabajo y de ocupación con frecuencia. Yo diría que solo la segunda tiene sentido en las sociedades contemporáneas. Y otra cosa, la formación profesional tradicional a menudo deja la práctica para el final, lo que puede retrasar la verdadera formación.

**Uno de los principales objetivos de los gobiernos asiáticos es introducir más creatividad en la educación. ¿Cree que es posible enseñar la creatividad? ¿Cómo?**

No creo que la creatividad pueda enseñarse porque no existe una fórmula definitiva para la creatividad. Ni pienso que sea apropiado decir que la creatividad se puede aprender. No obstante, los estudiantes pueden fortalecer su capacidad creativa. Y esto se consigue al permitirles tener más oportunidades para resolver problemas, para que las nuevas ideas se desarrollen y dejarles expresarse de maneras inusuales. En otras palabras, la creati-

vidad se desarrolla siendo creativos. En cierto modo, la creatividad se desarrolla mejor cuando se deja a los estudiantes ser ellos mismos. Esto, por desgracia, para muchos, es la antítesis de la enseñanza.

Recientemente (2012), miles de padres, maestros, estudiantes y activistas protestaron contra el plan del gobierno de introducir la nueva asignatura educación moral y nacional, cuya implantación ha sido retrasada por el gobierno. ¿Es necesaria? ¿Cree que la gente tiene razones para considerar que es "propaganda comunista", como se ha dicho?

Creo que es muy necesaria, dado que la sociedad se ha vuelto muy política y los jóvenes no están preparados y, por tanto, son vulnerables. Sin embargo, la forma de hacerlo es la cuestión. De ahí la especulación de que podría tomar el enfoque similar al de China continental, como una especie de lavado de cerebro a la manera comunista. Para mí, la protesta es un reflejo de las preocupaciones de los peligros potenciales y una expresión de malestar político, más que un temor real en el campo de la educación.

Debido a la protesta contra la "educación nacional", algunas personas han criticado otros intentos de propaganda del Gobierno como excluir en los libros de texto algunos episodios de la historia de China, como las protestas de Tiananmen en 1989. ¿Cree que los libros de texto actuales en China cuentan la historia completa del país?

No, no en China continental. No obstante, Hong Kong goza de autonomía para hacer la educación de la manera que Hong Kong prefiera y no hay un límite, político o de otro tipo, sobre lo que deben enseñar y lo que no en Hong Kong.

¿Qué podemos aprender en España de la educación asiática?

Realmente no creo que sea tan fácil hacer préstamos de una cultura a otra. Los objetivos y el propio significado de la educación es diferente en las distintas culturas y el desarrollo histórico también ha conducido a diferentes formas de configurar cómo operan sus sistemas educativos. Me limitaré a decir que la educación está fuertemente respaldada por la cultura y, por consiguiente, incluso las reformas tienen que cumplir con las suposiciones y creencias culturales. Sin embargo, debido a los cambios en la sociedad, todas las culturas tienen que hacer frente a una reforma educativa, cambiar sus paradigmas y prácticas, con el fin de preparar a los jóvenes para el futuro.



**Fig. 5.4**

Ben Jensen, el director del informe *Alcanzarlo: aprender de los mejores sistemas educativos en Asia oriental* del Instituto Grattan.

## “Los profesores de Shanghái tienen el mejor aprendizaje profesional del mundo”

---

Más allá de estereotipos y factores culturales, el Instituto Grattan, un *think tank* público australiano, se propuso analizar las políticas de éxito que habían llevado a los cuatro gigantes asiáticos a la cima de PISA. El objetivo, en un momento en el que “la crisis global demanda recortes presupuestarios” pero cuando “la educación es vital para el crecimiento”, era aprender de las reformas que mejoraron estos sistemas educativos, a fin de descubrir cómo era posible hacer más con menos.

Ben Jensen, el director del informe final, publicado en 2012, *Alcanzarlo: aprender de los mejores sistemas educativos en Asia oriental*, explica por correo electrónico que, para ello, realizaron varias visitas a los países, se reunieron con políticos, expertos y visitaron las escuelas. Lo que observaron es que “los sistemas asiáticos se han dado cuenta de que la mejora de la enseñanza tiene que ver con el cambio de comportamiento y sus recursos se centran en la mejora continua del aprendizaje y la enseñanza; por ejemplo, los maestros de Shanghái tienen el mejor aprendizaje profesional del mundo, y reciben regularmente información sobre la forma de mejorar su enseñanza en virtud de la observación de sus clases”, explica Jensen.

Para el director del informe, el motivo por el que los sistemas educativos son prácticamente los mismos que hace dos siglos es que “la educación en las escuelas es muy conservadora y pocos sistemas se han dado cuenta de que para mejorar es imprescindible un cambio de comportamiento”.

“La calidad de los docentes debe basarse en el aprendizaje del estudiante” y “debe haber un compromiso con la mejora continua”, explica y asegura: “Todos podemos aprender unos de otros. Es importante destacar cómo los mejores sistemas de Oriente han mejorado de manera similar que los sistemas con mejor desempeño de Occidente, por ejemplo Ontario, en Canadá”.

## La fórmula de Shanghái para transformar los colegios con dificultades

De Shanghái, más que su buena nota en PISA (sus estudiantes de 15 años están 30 meses por encima en matemáticas, 23 meses en ciencias y 20 meses en comprensión lectora que la media de la Unión Europea, según PISA 2009 y tres años por encima en matemáticas de la media de la OCDE, según PISA 2012), lo que realmente llama la atención es su estrecha brecha de rendimiento entre los mejores y los peores alumnos (de 204 puntos, respecto a los 241 de media de las 34 naciones de la OCDE o los 253 de los Estados Unidos). Es más, el 10% de los peores estudiantes de matemáticas en Shanghái cuenta con un nivel 28 meses superior al de sus pares en Estados Unidos y estos muestran una menor desigualdad de rendimiento tanto si se compara a los alumnos de un mismo centro, como a los centros entre sí. Lo explica el informe *Cambio radical escolar en Shanghái*, un trabajo del instituto educativo Centro para el Progreso Americano (CAP), que se centra en la apuesta por la equidad de este sistema asiático. Señala a una iniciativa en concreto: el llamado “The Empowered-Management Program”, que podría traducirse en castellano como: “Programa de gestión empoderada”.

En PISA 2015, Shanghái no participó solo sino junto a Pekín, Jiangsu y Guangdong, como China continental, y descendió con 518 puntos al décimo puesto justo encima de Corea del Sur (España obtuvo de media 493 puntos).



Ben Jensen, coautor junto a Joanna Farmer del informe *School Turnaround in Shanghai* [Cambio radical educativo en Shanghái], explica por correo electrónico que supo de esta iniciativa a través de varios viajes a Shanghái, que realizó durante cinco años con proyectos educativos. Allí no solo identificó sus ingredientes de éxito sino que podían exportarse sin problema: “Este programa puede implantarse fácilmente en Occidente porque no existen elementos que sean específicos de Shanghái, es más, los políticos chinos que lo desarrollaron se basaron en una iniciativa similar que observaron en Inglaterra cuando intentaban aprender de su sistema”, apunta. Es una medida relativamente nueva, apenas tiene una década, y en ella han participado unos 100 colegios, por lo que no existen análisis estadísticos de su resultado —PISA mide los centros indistintamente, no solo estos— “pero los políticos, en todos los niveles educativos, lo consideran efectivo para afrontar las desigualdades y mejorar las escuelas de bajo rendimiento”, asegura Jensen.

El *Programa de Gestión empoderada* de Shanghái, la ciudad más poblada de China y una de las más pobladas del mundo, surgió, explica el estudio, como respuesta a la preocupación del gobierno por la calidad de algunas escuelas, en especial, en los nuevos suburbios.

En poco más de una década, la población de Shanghái se había disparado de 16,7 millones de personas en 2000 a 23 millones en 2010, lo que se tradujo en una fuerte presión en su infraestructura y servicios. La hipótesis que utilizó Shanghái era sencilla: si había escuelas que funcionaban mal y otras que lo hacían bien, por qué no hacer aquello que resultaba bueno en los centros con más problemas.

Para ello, solo hacían falta: dos años, la voluntad de la Administración, centros y docentes y cuatro pasos concretos: identificar las escuelas de bajo y de alto rendimiento; establecer acuerdos contractuales con las escuelas; tomar las medidas necesarias para convertir las escuelas con dificultades y medir los resultados a través de acuerdos de evaluación y rendición de cuentas. Jensen y Farmer examinan cada uno de ellos, con detalle.

## **PASO 1. Identificar las escuelas**

Antes de iniciar el intercambio de profesores y director, el primer paso es identificar las escuelas de alto y bajo rendimiento, es decir, las que pueden ayudar y las que necesitan ayuda. Hay varios factores que utiliza este programa para ello, que principalmente radican en el distrito escolar. Primero es el análisis de datos sobre el rendimiento de los alumnos, análisis que se complementa con visitas de los funcionarios del distrito a los centros. También se tienen en cuenta iniciativas tales como premios de desarrollo profesional, las conexiones con la comunidad y las actividades extracurriculares. Un segundo factor es el seguimiento, seguido del emparejamiento de habilidades y, por último, la valoración de si la escuela que servirá de apoyo tiene la capacidad de ayudar a la otra sin comprometer su propio rendimiento.

## PASO 2. Establecer acuerdos

Una vez identificadas las escuelas, los centros de alto rendimiento firman un contrato con la jurisdicción responsable, que es normalmente el distrito escolar de la escuela de bajo rendimiento. Si se trata de centros de varios distritos, lo firman con el municipio. El contrato estipula los requisitos de la escuela de alto rendimiento y el apoyo que va a proporcionar la jurisdicción. Los requisitos incluyen algunos de los objetivos de rendimiento de la escuela "apoyada" y la descripción de cómo van a trabajar ambos centros juntos. Además, el contrato especificará el plazo, el coste y los mecanismos de evaluación que se utilizarán. La duración es normalmente de dos años, aunque en algunos casos, pueden durar hasta cinco, si todas las partes están de acuerdo. Este plazo se fundamenta en dos factores: primero, en dos años es el periodo en el que una escuela normal puede experimentar cambios y segundo, en que es el tiempo en el que un centro de alto rendimiento puede ofrecer la mayoría de la ayuda. Además, se cree que este tiempo limitado "empuja a la escuela que ayuda a actuar de una manera proactiva", puntualiza el estudio.

## PASO 3. Tomar medidas

Cuando ya se ha establecido el contrato, el siguiente paso es tomar las medidas de transformación. Estas incluyen:

Primero, la planificación del plan de estrategia y liderazgo, lo que supone que varios profesores de la escuela de alto rendimiento, conducidos por su director, establezcan un grupo de trabajo y analicen la situación actual del centro de bajo rendimiento en el que van a trabajar; que identifiquen los principales problemas y proporcionen metas y objetivos claros para superarlos y que los asocien a las cualidades de la escuela. Además, deben ser flexibles en su aplicación. El informe del CAP insiste en la importancia de que la escuela de alto rendimiento logre "la aceptación y el apoyo del personal de la escuela de bajo rendimiento".

Segundo, la escuela de alto rendimiento creará una cultura escolar que promueva el aprendizaje productivo, aquí las actividades extracurriculares y sociales juegan un papel fundamental.

Tercero, se desarrollará un plan para mejorar la enseñanza y a cada miembro del personal se le ofrecerá un plan de desarrollo individual que esté alineado con el objetivo estratégico de la enseñanza eficaz. Su finalidad es el desarrollo de docentes eficaces que puedan liderar y desarrollar a otros profesores de la escuela.

Cuarto, a fin de conseguir el objetivo principal, que es mejorar el aprendizaje del estudiante, se evaluará el progreso de los alumnos.

Y, por último, se elaborará un plan de cooperación entre las familias y la escuela, lo que incluye actividades extraescolares y sociales y, especialmente, las visitas domiciliarias, una

característica de la escolarización en Shanghái, donde profesores titulares visitan el hogar de cada estudiante y discuten sus objetivos de desarrollo y aprendizaje. Dependiendo de la escuela, esto se hace normalmente una o dos veces al año.

#### **PASO 4. Rendir cuentas**

El último paso es rendir cuentas. Para comprobar la eficacia del intercambio, se realizan evaluaciones a mitad y al final del acuerdo. El estudio asegura que algunos problemas como una planificación insuficiente o la resistencia del personal se identifican rápidamente, y así, los evaluadores se aseguran de que se realicen los cambios oportunos.

Y, ¿qué gana la escuela de alto rendimiento con todo esto? El programa de Shanghái también piensa en esto y establece que la diferencia que quede de los 500.000 yuanes al año (unos 62.625 euros) que ofrece el órgano responsable del acuerdo para los salarios de docentes y director y los costes del proceso, vaya a la escuela de apoyo, como incentivo. “Es una manera muy barata de abordar el bajo rendimiento en los centros y que, por tanto, supone un ahorro a largo plazo. También tiene la ventaja de que, al mismo tiempo que se dirige a las escuelas con problemas, proporciona más recursos a las escuelas que funcionan”, concluye Jensen. Todos ganan.







# Asia olvidada: Afganistán

**Profesora afgana: "Antes, los padres tenían miedo de traer a sus hijas al colegio"**

98

**Sin burka en Kabul: así son las futuras empresarias afganas**

104

**Farida Hamidi: "Hombres armados me gritaban que las niñas no tenían que estudiar en Afganistán"**

107

**Ministro Farooq Wardak: "Los enemigos de Afganistán quieren asustar a las niñas para que no vayan a clase"**

111

**Boxeadoras afganas, en el estadio de las lapidaciones**

115

**Fawzia Koofi: "Toda mi familia estaba en contra de que fuese al colegio, excepto mi madre"**

120



**“Antes, los padres tenían miedo de traer a sus hijas al colegio”**

#### ENTREVISTA CON PROFESORA AFGANA

Si en Afganistán el pasado se viste de azul añil, el futuro lo hace de blanco y negro, en una de sus continuas contradicciones. La del paisaje sinsentido de burkas —azules— y niñas de uniforme —velo blanco y vestido oscuro de manga larga sobre el pantalón— que se salpican entre casas de lodo, carros, burros, camiones militares y anuncios de telefonía móvil, hasta llegar al Eminy High School, una escuela de chicas de Kabul.

*Salam aleikum*, saluda un hombre de larga barba cana, gorro blanco y chaleco que custodia la entrada a la escuela. De su labor depende, en parte, que las niñas estudien o no en Afganistán: la seguridad.

“Al principio, los padres tenían mucho miedo”, reconoce Sahila, de 42 años, la directora del centro, que asegura —mientras se descalza y accede a la sala de profesores, cubierta por alfombras— que las cosas, poco a poco, van cambiando. Se refiere a la reapertura de colegios de niñas, tras el periodo talibán (1996-2001), cuando la enseñanza quedó prohibida a las mujeres a partir de los 8 años —antes de esa edad, solo podían estudiar el Corán— y que, en 2002, a la par que la música volvía a sonar en los coches, las peluquerías a funcionar en los barrios y las cometas a volar en los cielos afganos, reabrieron sus puertas. Paradójicamente, “talibán” —plural del pastún “talib”— significa “estudiantes”.

Los talibán llegaron al poder cuando la hija de Sahila tendría que haber empezado los estudios. Admite que, a escondidas, daba clase en casa a ella y a las niñas de otros vecinos. “Si me hubieran descubierto, me habrían matado”, asiente. El miedo continuó con el cambio de régimen: “Al principio, hasta que no la veía volver de la escuela, sana y salva, no me tranquilizaba”. El otro día, simplemente, se llevaron a Tahmena, una de las alumnas, de esta escuela. “El padre ha ido a la cárcel y el hermano mayor, que ha quedado a cargo de la casa, no quiere que estudie”, reconoce Yasmin, una de las profesoras, que trabaja en la formación de docentes del centro.

Hubo un tiempo, en los 80, en que las mujeres suponían el 40% de los médicos y el 60% de los profesores que salían de la Universidad de Kabul, pero tres décadas de guerra y cinco años de gobierno talibán relegaron la educación afgana a la cola del mundo. Hasta hoy, los continuos ataques a colegios y los extraños casos de envenenamientos de alumnas advierten que queda trabajo por hacer. El analfabetismo entre las afganas se sitúa en el 85%, según el PNUD.

La profesora y parlamentaria Farida Hamidi fue una de las pioneras en abrir una escuela de chicas tras la caída del régimen talibán. Es también una de las 69 mujeres miembros del Parlamento afgano. Las mujeres suponen en Afganistán un 28% de los escaños, gracias a una cuota aprobada en 2005. Narra, en el lujoso salón de su casa, el difícil comienzo:

“El día que abrimos la primera escuela de chicas en Nimruz, llegaron hombres con rifles a encararme, me gritaban que las niñas no tenían que estudiar en Afganistán”. Dice que, gracias al imán, los padres de su región han comprendido la importancia de la educación de sus hijas. “Las familias que les permiten ir a la escuela, cambian radicalmente; algunas no conocen ni sus derechos”, sostiene.

“Ha sido un cambio costoso y lento”, dice Simin Rahimi, asistente de dirección en la escuela de niñas Eminy de Kabul. En este colegio —antes solo de primaria y hoy también instituto— son el doble de alumnas que hace cinco años. Una de ellas es Fawzia, de 16 años, se levanta a la pizarra y expone, ante la clase, que quiere dedicarse a la política: “Para acabar con



**Fig. 6.1**

De camino a la escuela de niñas Eminy, de Kabul (Afganistán), agosto de 2012.

la corrupción y cambiar la vida de las mujeres”. En el aula, las estudiantes están apretujadas en mesas de tres, en silencio. La profesora, Madina, reconoce que, en los veinte años que lleva dedicada a la enseñanza, “ya lo ha visto todo”. Lo más difícil fue empezar desde cero.

### — El legado talibán

“El panorama educativo que nos encontramos era desolador”, enfatiza Susan Wardak, directora general de Educación del profesorado del Ministerio de Educación de Afganistán. Esta activista por los derechos de la mujer, afganocanadiense, de cara redonda, posiblemente sea una de las primeras afganas en conducir de Kabul a Jalalabad —solo en Kabul está permitido—. Pone en silencio su *smartphone* y puntualiza: “Antes de hablar de logros y retos educativos, déjeme empezar por el principio: 2002”.

“Si mira lo que teníamos entonces: solo había 900.000 estudiantes, no había niñas y muy pocos profesores, casi todos (el 95%) sin cualificación, no existía ni currículo nacional ni libros de texto; hoy, se han construido más de 4.500 escuelas, el número de docentes se ha multiplicado por ocho: son 170.000 profesores (30% mujeres) y hay siete millones de estudiantes afganos (el 37% niñas)”, puntualiza.

### — Afganistán necesita profesoras

Pero en Afganistán, las libertades que no chocan con la ley se empotran con la sociedad. Cada vez son más las familias que permiten a las niñas estudiar pero no que sean hombres quienes impartan las clases, a partir del tercer curso. Esta exigencia provoca una brecha adicional de profesorado femenino a la ya de por sí carencia de profesores cualificados.

Abdul Hadi Hemat, de 30 años, un mulá —maestro de religión— de Kandahar, explica que hacen falta muchas profesoras. Tiene una niña de 2 años: “Si tiene que darle clase un hombre, no estudiará; pero si el gobierno se adapta a la cultura islámica, entonces sí”.

Pese a los cambios, todavía la línea entre pasado y futuro es estrecha: aproximadamente 5 millones de los 12 millones de niños en edad escolar no tienen acceso a la educación; en

Fig. 6.2

Estudiantes de la escuela de niñas Eminy, de Kabul (Afganistán), llegando a clase, agosto de 2012.



200 de los 412 distritos no hay estudiantes matriculados del curso 10 al 12; más de 5.000 centros de enseñanza no disponen de edificios utilizables; el 73% de los docentes no cuenta con la formación mínima y unos 11 millones de adultos siguen siendo analfabetos, según datos del Ministerio de Educación del país. “Por ejemplo, mi familia es pastún y no permitiría que mi hermana estudiara”, reconoce Rohullah, un estudiante de Empresas, de 20 años.

Se cuestiona que las mejoras no corresponden con la inversión millonaria que, se dice, se ha destinado a la reconstrucción de Afganistán desde la invasión estadounidense, en 2001.

“Sí se compara con el dinero que se ha gastado en armamento, sí, podemos decir que ha sido poco”, admite dubitativa Wardak, la asesora del Ministerio. Tariq Sonnan, de Naciones Unidas, reconoce la lentitud de los cambios pero justifica: “Lo que se destruye en un instante, tarda años en reconstruirse”. Olve Hoolaas, de la oficina de la UNESCO en Kabul, es más tajante: “Nadie te dirá que los fondos internacionales han sido bien empleados. Pregúntale a cualquiera. Los hay que se han utilizado relativamente bien y los que se han derrochado. La educación es uno de los mejores ejemplos de donde el dinero del exterior ha alcanzado algunos beneficios, pero aún hay grandes desafíos no resueltos”, sentencia. Hoolas menciona la baja calidad de la supervisión, la estructura de la educación y “la gestión ineficaz en todos los niveles de la cadena de suministro”.

Las principales dificultades también tienen que ver, según el representante de la UNESCO, con el elevado crecimiento demográfico unido a la cada vez menor atención a la educación por parte de los socios nacionales y extranjeros, “que harán que la presión que ya existe en los colegios aumente”. A eso se suma la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Como en el resto de los países, “lo que Afganistán necesita es una población educada acorde a las necesidades de la sociedad”, destaca Hoolas. Y, por último, se añade la incertidumbre social y política del país. 2014, 2015 y 2016 fueron años con cifras récord de muertos civiles en Afganistán —3.701, 3.546 y 3.498, según datos de AFP.

Acaban las clases. En la puerta del colegio, entre escombros y el polvo que levanta una motocicleta, una mujer se sujeta el burka que ondea el viento. Las niñas salen del colegio todas a la vez. Es el pasado frente al futuro en Kabul. Azul y blanco y negro.



**Fig. 6.3**

Una de las profesoras de la escuela de niñas Eminy, de Kabul (Afganistán), agosto de 2012.

### — **Tras más de una década sin gobierno talibán**

Se ha conseguido...

- Cerca de 7 millones de niños están matriculados en la escuela (2,5 millones son niñas).
- Se han construido más de 4.500 colegios.
- El número de profesores se ha multiplicado por ocho: son 170.000 (30% mujeres).
- Los centros de formación de profesores (TTC) aumentaron de 4 a 42. Hay al menos uno por provincia.
- 250.000 adultos (62% mujeres) asistieron a un curso de alfabetización de nueve meses cada año.
- De 673 escuelas cerradas a causa de la insurgencia, 220 han vuelto a abrir durante los últimos nueve meses y dan acceso a más de 180.000 estudiantes y 3.000 profesores.

**Fig. 6.4**

Estudiantes de la escuela de niñas Eminy, de Kabul (Afganistán), en un momento de una clase, en agosto de 2012.



### — Lo que no se ha hecho...

- Unos 5 millones (42%) de los 12 millones de niños en edad escolar no tienen acceso a la educación.
- Más de 5.000 de las instituciones educativas no tienen edificios utilizables, agua potable o instalaciones sanitarias.
- Las largas distancias a pie a la escuela y la falta seguridad son un gran impedimento para la participación de las niñas en la educación.
- En 200 de los 412 distritos urbanos y rurales no hay estudiantes matriculados en los cursos del 10 al 12.
- El 90% de maestras cualificadas se encuentran en los nueve principales centros urbanos (Kabul, Herat, Nangrahar, Mazar, Badakhshan, Takhar, Baghlan, Faryab y Jozjan).
- 453 escuelas siguen cerradas o han sido dañadas en los últimos dos años, con consecuencias para 300.000 estudiantes.
- Cerca de 11 millones de adultos siguen siendo analfabetos.

(Datos del Ministerio de Educación de Afganistán, 2012).



## Sin burka en Kabul: así son las futuras empresarias afganas



Rubi, de 23 años, sueña con ser una *businesswoman* —mujer de negocios—. Dice que por el futuro de su país: Afganistán.

Viste un velo negro que bordea un rostro todavía de niña y un blusón por la rodilla, del mismo color, sobre vaqueros oscuros.

Entra en el coche. Una furgoneta gris, aparcada en medio de una calle del centro de Kabul, en la que esperan apretujadas otras cinco futuras empresarias: Mursal, Sadaf, Nagina, Lina y Manizha y cinco compañeros más, que se dirigen a la universidad. Es un viaje del pasado al futuro, de dos horas de duración. Como la historia del propio país, lleno de baches.

En la memoria afgana reciente, atrás quedan una guerra civil y cinco años de régimen talibán (1996-2001) en el que a las mujeres se les confinó en casa, sin posibilidad de estudiar más que el Islam, ni trabajar ni despojarse del burka, solo en la intimidad para su marido. Y desde entonces, una guerra inacabable, que solo en 2016, arrebató la vida a 3.498 civiles.

Fig. 6.5

Las futuras empresarias de Afganistán, estudiantes del Instituto Nacional de Dirección y Administración de Kabul, agosto de 2012.



En el trayecto, el vehículo deja atrás un paisaje sin sentido de burkas y burros junto a todoterrenos, hombres armados y mujeres que sueñan con ser empresarias hasta llegar a su destino: el Instituto Nacional de Dirección y Administración (NIEMA).

Lina ya sabe lo que hará cuando salga de la universidad: “Seré empresaria, montaré una industria de alfombras, que funciona muy bien”. A Sadaf le gustaría irse de Afganistán, “donde fuera, aquí todo es muy difícil”. Manizha se casaría cuando terminara el Ramadán, el 19 de agosto (2012).

Son afganas que gozan de algunas oportunidades que no tuvieron sus madres. Algunas ni siquiera conocieron el régimen talibán. Como Lina, que cursó la primaria en Pakistán. Estudian, conducen —solo en Kabul está permitido—, pero aún son minoría.

Rohullah, uno de los estudiantes varones del vehículo, interrumpe a Rubi cuando habla de lo satisfechos que están su padre y hermanos con sus estudios: “No es así en todo Kabul y menos en otras ciudades, mis padres no permitirían que mi hermana estudiara, creen que debe estar en casa y ella lo asume porque es lo que le ha tocado vivir”. Su familia es de etnia pastún, más conservadores.

El presente. Kabul es una ciudad joven que parece vieja. La esperanza de vida de las afganas es de 45 años —la de las españolas es de más de 84—, según la Organización Mundial de la Salud (2011), los matrimonios concertados, en ocasiones con menores, siguen estando a la orden del día y, a pesar de algunos avances en la última década —el 34% de los siete millones de estudiantes de Afganistán son mujeres y la mortalidad materna se ha reducido en un 20%—, Afganistán continúa encabezando el *ranking* de países más peligrosos para las mujeres de Thomson Reuters.

Unos días antes de mi visita en agosto de 2012, incendia la Red el vídeo de la ejecución pública de una mujer, que aparecía arrodillada mientras un hombre le propiciaba nueve disparos en la cabeza ante el júbilo de más de un centenar de espectadores. Se la acusaba de adúltera. Después se supo que la víctima, Najiba, tenía solo 22 años. En 2009 se aprobó



**Fig. 6.6**

Las futuras empresarias de Afganistán, estudiantes del Instituto Nacional de Dirección y Administración de Kabul, agosto de 2012.

la Ley para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres pero aún, la mayoría de las afganas (87%) es maltratada, según el PNUD.

Es el pasado, que resiste, como el zoo de Kabul, en la otra punta de la ciudad. Construido en 1967, ha aguantado una guerra civil, durante la que un obús se estampó contra el acuario, y el régimen talibán, que nunca lo vio con buenos ojos y “quitó de en medio” a varios de los animales.

Frente a la jaula de los pavos reales, un bulto azul añil aparece junto a un niño y una maleta. Dos rejas: la que aísla a los animales, despeluchados y secos del calor, y la que oculta bajo el burka los ojos turquesas y las cejas perfiladas de Nargas, una viuda de 31 años.

Acaba de llegar de Mazar Sharif, la mitad de sus hermanos viven allí, los otros en Kabul. Como es viuda, reparte temporadas en casa de unos y otros. Viste burka desde los 18 años, cuando la casaron. “A mi marido lo eligió mi padre, nunca lo quise”. Murió en un atentado. Dice que lo odia hasta después de muerto y que no quiere ese destino para sus dos hijas, de 7 y 12 años. Le gustaría que estudiaran, medicina, por ejemplo. “Doctora es una buena carrera”, se reafirma, subiendo y bajando la cabeza sin rostro.

Junto a la jaula de los camellos, repanchingados al sol: pasado y futuro. Fátima, de 22 años, cubierta por un largo velo negro y su bebé. Ella dejó la escuela en décimo curso y se casó a los 17 años. Si tiene una hija —dice— elegirá lo que quiera.

En el otro lado de Kabul, en el interior de la furgoneta que se dirige a la universidad, suena *Everything*, una canción de la cantante afgana Mozhdah. En el pasado, la música también estuvo prohibida, como las peluquerías, las cometas o todo tipo de distracciones. Un niño sucio pide dinero con una lata vieja entre los coches; un hombre, que empuja una carretilla, mira perplejo a las estudiantes; un carro interrumpe el paso y dos motocicletas sortean el alboroto. Cruza un camión militar. Pasado, presente y futuro. Suena la música: “No sé lo que viene ahora, intentar entenderlo es tan difícil...”.



**Fig. 6.7**

La diputada Farida Hamidi, en su domicilio en Kabul, Afganistán, en agosto de 2012.

## “Hombres armados me gritaban que las niñas no tenían que estudiar en Afganistán”

---

### ENTREVISTA CON FARIDA HAMIDI

La parlamentaria afgana y profesora nos recibe en su casa en Kabul. Fue una de las pioneras en inaugurar una escuela femenina tras la caída del régimen talibán.

Era un momento histórico en Nimruz (Afganistán). Tras cinco años de régimen talibán (1996-2001), en los que la educación había estado prohibida a las mujeres, la primera escuela para niñas abrió sus puertas. Ni las familias ni los vecinos estaban preparados para ello. A base de mano dura había calado el mensaje de que el lugar de las afganas era la casa. Aquel día, algunos hombres se acercaron a la escuela con sus rifles para recordarlo y encararon a Farida Hamidi.

La parlamentaria afgana y profesora lo rememora en el elegante salón de su casa en Kabul, entre bandejas de frutos secos. A sus 44 años, gracias a una cuota establecida por la Constitución en 2005, es hoy una de las 69 diputadas con las que cuenta el Parlamento de Afganistán y, una vez caído el gobierno talibán, fue también la primera mujer en acercar la educación a las niñas en su región.

En 2010, su nombre volvió a saltar a la prensa gracias a la feroz campaña disputada entre ella y Freshta Amini por el asiento en el Parlamento reservado a una mujer en su zona. La



**Fig. 6.8**

La diputada Farida Hamidi, junto a su hijo, en su domicilio en Kabul, Afganistán, en agosto de 2012.

acogida fue tal que las dos resultaron vencedoras y arrebataron el segundo puesto a los hombres.

Es mediodía y Hamidi acaba de llegar del Parlamento, con elegante pañuelo negro y el maquillaje retocado. Antes de empezar la entrevista se quita los zapatos y se pone cómoda.

**En 2010, la campaña en Nimruz entre Freshta Amini y usted fue realmente dura. ¿Cómo consiguió, siendo mujer, 3.480 votos, en una región tan pequeña?**

No solo eso, mi resultado fue el mayor de la provincia incluso teniendo en cuenta a los candidatos masculinos. Cuando el régimen talibán terminó y Karzai se convirtió en presidente ya mucha gente me conocía porque había sido la primera mujer en abrir una escuela de niñas.

**¿Por qué decidió abrir la escuela siendo un momento tan difícil?**

Porque pensaba que no podíamos dejar a las niñas sin educación. Antes de abrir la escuela, había enseñado a algunas niñas en mi casa. Las chicas venían de diferentes zonas y yo las daba clase. Después abrí la escuela. Conseguí 4.000 alumnas. Durante ocho meses fui la directora, entonces el gobernador provincial me pidió que dirigiera el Departamento de Asuntos de la Mujer de Badghis para defender los derechos de las mujeres allí.

**A veces es peligroso intentar cambiar una sociedad. ¿Ha tenido algún problema grave por ello?**

Cuando fui elegida directora del Departamento de Asuntos de la Mujer y, por tanto, para un área política, muchos de mis compañeros se opusieron a mi elección. He tenido muchos problemas en mi trabajo, muchos estaban en contra de mí por ser mujer, pero seguí y seguí y cuando llegó el momento, me presenté al Parlamento. Había trabajado mucho con las mujeres y por esto me pidieron que me presentara. Tenía gente que me apoyaba pero también me han amenazado: "Si te presentas, te matamos". Poco a poco he ido ganándome el apoyo de la gente.

Fig. 6.9

Un bazar del centro de Kabul, Afganistán, agosto de 2012.



Hábleme de ese primer día en el que empezó a funcionar la escuela para niñas.

Había grupos de hombres armados que vinieron a la puerta del centro con sus rifles. Me encaraban diciendo que por qué tenía que cambiar las cosas, que por qué abría una escuela para niñas en Afganistán, que dejase todo como estaba. Era una sociedad muy sexista. Esto se fue solucionando gracias al imán de la mezquita que me ha ayudado mucho. Cuando iban a rezar, explicaba a los padres que debían enviar a sus niñas al colegio. Gracias a esto, las familias empezaron a aceptarlo.

Estos días se ha hablado mucho del caso de niñas envenenadas en las escuelas, ¿en su provincia ha habido problemas?

Diría que hace unos años la situación era más fácil que ahora, porque la gente quería la paz, pero en los últimos tres o cuatro años los problemas de seguridad están aumentando.

¿Cree que después de 2014, cuando salgan las tropas de la OTAN, la situación podría empeorar? (la entrevista tiene lugar en 2012).

Si la ISAF nos apoya en tres categorías: militar, seguridad y policía, no tendría por qué haber problemas, pero si no nos apoyan, entonces, sí los habrá. Hoy tuve una reunión en el Parlamento sobre la situación después de 2014. Si no nos apoyan perderemos el tiempo empleado en estos diez años. Y habrá ataques a nuestros vecinos, como los que está habiendo en la frontera con Pakistán.

Y si los talibanes vuelven al poder...

Espero que no vuelvan, ellos no aceptan los derechos de las mujeres ni quieren que mujeres, como en mi caso, estemos en puestos de poder.

¿Y si ocurriera?

Primero, debo decir que eso es imposible, pero si vuelven, —ellos no quieren a las mujeres, no aceptan que las mujeres estén en puestos institucionales— entonces, tendré que

dejar Afganistán y la situación volverá a ser la de antes, las mujeres tendrán que dejar sus trabajos y estar retenidas en casa. Muchas se marcharán de Afganistán.

Uno de los problemas más graves que aún soportan las mujeres en Afganistán es la violencia machista (el 87%), ¿cómo es posible combatir esto?

La educación es la pieza principal para cambiar las cosas. Las familias que permiten que sus hijas vayan a la escuela cambian radicalmente. En mi provincia, estamos intentando educar en este aspecto y rescatar a las mujeres de este problema tan grave. Y la única cosa que realmente puede conseguirlo es la educación. Sin educación no podemos hacer nada. Hay mujeres que ni conocen sus derechos.

Hay quien considera que pese a las sumas de dinero que, se dice, se han dedicado a Afganistán, los cambios han sido pocos y lentos. ¿Por qué cree que esto es así?

Porque la mayoría del dinero que viene a Afganistán para ayuda se emplea en salarios muy altos para ellos, en su seguridad. Se están gastando el dinero para Afganistán en ellos mismos. Un dinero que tendría que ser para la reconstrucción del país. Pero en los niveles más altos hay mucha corrupción. Muchos países dicen que se han invertido millones de dólares en Afganistán pero aquí se está empleando muy poco. Por eso, los cambios que se están produciendo son tan pocos. Prometieron reconstruir Afganistán pero esto no se está haciendo.

La diputada Fawzia Koofi ha anunciado que se presentará a las próximas elecciones presidenciales, ¿cree que Afganistán podría ver pronto una mujer presidenta?

No sabemos cuándo, pero la mujer afgana tiene el derecho. No sé cuándo, no puedo verlo. Si todavía hay gente en mi provincia y en el Parlamento en contra de mí porque quieren a un hombre... Todavía es muy pronto.

En 2008, se decía que era muy pronto para que Estados Unidos tuviera un presidente negro y venció Obama.

Aquí hace falta tiempo. *Inshallah* [Ojalá].



**Fig. 6.10**

El entonces ministro de Educación de Afganistán, Farooq Wardak, en un momento de la entrevista en Bruselas, en 2013.

## “Los enemigos de Afganistán quieren asustar a las niñas para que no vayan a clase”

---

### ENTREVISTA CON FAROOQ WARDAK

Farooq Wardak (provincia de Wardak, Afganistán, 1959) se expresa y gesticula como lo que es: alguien importante en Afganistán. Este pastún —principal grupo étnico del país, al que pertenecen los talibán— licenciado en Farmacia y ministro de Educación, ha ocupado algunos de los puestos claves del gobierno afgano desde la caída del régimen talibán en 2001, cuando regresó a su país después de veintidós años como refugiado en Pakistán.

Entre 2002 y 2004, estuvo al frente de la Secretaría de la Comisión Constitucional y fue gerente de operaciones de la Loya Jirga, una Gran Asamblea que aprobó la nueva Constitución. A continuación, dirigió la campaña de información pública y registro de los 11,5 millones de votantes de las primeras presidenciales, en 2004. Un año más tarde, se convirtió en secretario del Consejo de Ministros y director de la Oficina de Asuntos Administrativos del Presidente. También ha sido ministro de Asuntos Parlamentarios, director del Secretariado de la Comisión responsable de la preparación de la “Jirga (asamblea) de la Paz” entre Pakistán y Afganistán y desde 2008 ocupa el cargo de ministro de Educación afgano.

“Llevaremos la educación a cada esquina de Afganistán en la que no la hubo en el pasado”, sentencia en una sala de la Biblioteca Solvay de Bruselas, en la que despacha las cuestiones incómodas de varios periodistas como en una partida de ping pong. Acaba de partici-





**Fig. 6.11**

Un mercado, en una calle de Kabul, Afganistán, agosto de 2012.

par en la conferencia de Alto Nivel de Educación y Desarrollo, que se celebró el 23 de mayo de 2013. Con la misma firmeza, califica de “enemigos de Afganistán” a “los que impiden que las niñas estudien” y advierte que “no se excluirá a ningún segmento de la sociedad”, al preguntarle por el regreso de un gobierno talibán, en 2014, lo cual no ve posible. Solo deja una respuesta a medias, sobre la condena de 600 afganas por delitos morales: “Creo que estoy perdiendo mi avión, así que tenemos que dejarlo aquí”, resuelve.

### Más de una década sin gobierno talibán. ¿cómo ha cambiado la educación en Afganistán para las mujeres en este periodo?

En lo que se refiere a la paridad de género, tenemos programas sin precedentes en el campo de la educación en Afganistán, en los últimos diez años. Hemos elevado el porcentaje de niñas en la educación de 0% a 41%. Hace diez años teníamos a cero chicas de un millón de estudiantes, hoy tenemos a cerca de 5 millones de chicas de 10,5 millones de estudiantes; el porcentaje de mujeres profesoras es 31% y todos juntos suman 210.000 profesores; incluso en el área en el que estamos amenazados por la inseguridad por los talibán o por la llamada insurgencia, no hemos esperado a que venga la estabilidad y hemos instalado 700 escuelas. En lo que concierne a la participación de las mujeres en educación mi país está llevando a cabo un programa sin precedentes.

### Y, ¿las niñas no tienen miedo de ir a la escuela?

Ha habido 40 incidentes con veneno y ácido, ustedes los nombran, pero la insurgencia no ha sido capaz de detener a ninguna niña de ir al colegio. Estos, los enemigos de Afganistán, quieren asustar a las niñas para que no vayan a clase pero no van a ser capaces de lograrlo.

### ¿Cómo es la participación de las mujeres en la educación universitaria?

El porcentaje de estudiantes en la educación universitaria está definitivamente cambiando, creo que hemos pasado de 0% a 27% en 100.000 estudiantes por lo que ha habido una gran mejora.

Fig. 6.12

Unos niños piden limosna, en un mercado del centro de Kabul, Afganistán, agosto de 2012.



### Y después, ¿ellas tienen la posibilidad de encontrar un trabajo?

El empleo por supuesto que es un elemento muy importante, pero desde mi punto de vista, la educación es algo más, que capacita al individuo y lo empodera para ser parte de una sociedad y contribuir de algún modo en el desarrollo y bienestar humano.

### ¿Hay suficientes profesoras?

Este es uno de nuestros retos, el número de profesores, sobre todo mujeres, es insuficiente. En ciertos distritos de Afganistán, tenemos dificultades con los estudiantes que están en el décimo curso o así, por esta razón nos hemos unido a socios internacionales, por ejemplo, Global Partnership for Education, UK Girls' Education Challenge, la Fundación Qatar, A Room for Learning, Education the First de Naciones Unidas y estamos contratando a mujeres de las zonas urbanas y llevándolas a las áreas rurales para formar a mujeres locales como profesoras, por lo que tengo la esperanza de que en los próximos años seamos capaces de superar esto.

### ¿Qué espera que ocurra después de 2014?

En lo que se refiere a la educación, no va a pasar nada negativo, no va a haber ninguna regresión, va a haber una agenda post-2014 para la continuidad de lo que hemos hecho hasta ahora y respecto al resto, habrá definitivamente un cambio de la comunidad internacional, pero el cambio tiene que ser dirigido por nosotros, nosotros no vamos a ser dirigidos por el cambio, así que hemos invertido mucho en el empoderamiento de la comunidad y cuando la comunidad es el último propietario de la educación, ellos protegen las escuelas, apoyan las escuelas, participan en las escuelas, evalúan los programas de nuestra agenda, son nuestro socio número uno. No estamos preocupados por lo que vaya a pasar después de 2014.

### ¿Es posible que los talibán vuelvan a gobernar?

La voluntad de los talibán de volver a gobernar el país... no creo que sea posible. Creo que nadie lo quiere, incluida la gente de Afganistán, pero tenemos que impulsar un go-

bierno inclusivo, en el que no debería haber ninguna exclusión para ningún grupo étnico, segmento de la sociedad o grupo político, todo el mundo es bienvenido a participar en la construcción de nuestra nación, nuestro estado y nuestro gobierno... pero, un gobierno talibán, no lo veo posible.

**¿Planean sancionar a las personas que mantienen a las niñas sin ir a la escuela?**

Hemos tenido un acercamiento muy positivo educando a la comunidad, capacitándola, empoderándola para que hable con aquellas personas que molestan a las niñas por ir al colegio, que la gente hable con la gente, este diálogo es algo muy exitoso. El objetivo es empoderar a la comunidad para llevar la educación a cada esquina de Afganistán en la que no hubo educación en el pasado.

**En 2012, tuve la oportunidad de entrevistar en Afganistán a la parlamentaria Fawzia Koofi. ¿Qué cree que es más difícil para ganar unas elecciones en Afganistán ser mujer o no ser pastún?**

Bien, la democracia es la democracia, la mayoría es la mayoría, la minoría es la minoría, en cualquier país. Afganistán no es una excepción, por tanto, quien va a ganar es por quien vote la mayoría, no un hombre o una mujer; que una mujer consigue la mayoría de los votos, esa mujer será presidenta, que un pastún consigue la mayoría de los votos, ese pastún será presidente y si un pastún no consigue la mayoría de los votos, el pastún no será presidente.

**¿Usted votaría por una mujer?**

¿Yo? Esto depende de quién se vaya a presentar. Si es una mujer que considere que va a ser líder de Afganistán entero, comprometida con un gobierno inclusivo y si es una mujer que va a llevar a cabo una reforma real y es capaz de mantener los logros que hemos conseguido hasta ahora y hacer de Afganistán un miembro de la comunidad internacional, que puede tener buenas relaciones con todos los grupos étnicos que están en Afganistán, con nuestros vecinos y con la comunidad internacional, por qué no.

**En la última década hubo muchos cambios en Afganistán, pero todavía hay algunos retos, por ejemplo, las 600 mujeres afganas en prisión por "crímenes morales". Como parte del gobierno, ¿puede explicarme por qué se permiten estas condenas?**

Todas las naciones que somos socios de la comunidad internacional tenemos retos, por supuesto, este no es el único, tenemos 3 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la educación, hay 9 millones de adultos que son analfabetos, así que tenemos retos en Afganistán y tenemos que afrontarlos. Y lo siento, pero creo que voy a perder mi avión así que tenemos que dejarlo aquí.

## Boxeadoras afganas, en el estadio de las lapidaciones

Entrenan en el mismo estadio en el que los talibán llevaban a cabo sus ejecuciones públicas. En 2012, asistí a un entrenamiento del equipo afgano de boxeo durante el Ramadán: 30 boxeadoras mujeres de entre 14 y 22 años que se preparan en Kabul para el siguiente asalto, la sociedad.





**Fig. 6.13**

Una de las 30 boxeadoras del equipo de boxeo femenino de Afganistán, durante un entrenamiento.

Shabnam da una patada al balón y en el estadio de las lapidaciones retumba el pelotazo.

“Para mí, para mí”, grita Fátima, que se acerca por su derecha jadeando, con un pañuelo en la cabeza descolocado que muestra más pelo del que esconde.

Tiene una constitución fuerte, de deportista, como el resto de sus compañeras. Con chándal, camiseta deportiva con manga larga por debajo y pañuelo bajo la gorra (algunas, sin él), lucen una imagen que poco tiene que ver con el Afganistán de los burkas.

Recoge el balón, lo zarandea de un lado al otro con el pie y remata la jugada.

“¡Gooooool!”, gritan agotadas. Vuelve a retumbar el estadio.

Son el equipo nacional de boxeo femenino de Afganistán durante uno de sus entrenamientos. Durante el mes de Ramadán practican sin llevarse nada al estómago desde el amanecer hasta el anochecer, unas dieciséis horas. Por ello realizan actividades más suaves. Hoy toca partido de fútbol.

Fig. 6.14

El equipo de boxeo femenino de Afganistán, junto a la autora (centro), durante un entrenamiento de fútbol, en Ramadán.



El equipo lo componen 30 afganas entre 14 y 22 años, que pese a no conseguir su participación en los Juegos Olímpicos de Londres, se sienten victoriosas.

“Han cambiado muchas cosas desde entonces”, asegura Mohamad Sabir Sharif, el entrenador, mirando de reojo a las gradas y asumiendo la inevitabilidad de la alusión al pasado. Hay fotografías descomunales de los presidentes de Afganistán sobre las gradas, para 30.000 espectadores.

“Entonces” se refiere a antes de 2001. Cuando el mismo lugar, el Estadio Olímpico Ghazi de Kabul, se abarrotaba de público casi a diario para presenciar cómo los talibán amputaban manos y pies de ladrones, apedreaban a adúlteros y disparaban en la cabeza a asesinos, dentro de sus ejecuciones públicas. En el mismo estadio hoy, el único disparo es de una mujer, a puerta.

Le toca el turno a la boxeadora Sadaf Rahimi, de 18 años, peso mosca, que a punto estuvo de competir en Londres. Su primer puñetazo fue a los 11 años, se lo soltó a su primo, con tanta fuerza que, medio broma medio en serio, le dijo que debía dedicarse a esto.

Ella y su hermana, Shabnam, también boxeadora, solo han conocido este estadio como se ve ahora. Durante el régimen talibán, emigraron con su familia a Irán. Ambas aseguran que sus padres nunca vieron problemas en que boxearan (el padre también es deportista).

Farzana, de 20 años y con dos hermanas pequeñas, también le quita hierro al asunto. “Nunca tuve problemas en casa por entrenar, ni con mis padres ni con mis hermanos”, asegura.

Sí con otra gente, reconoce Fátima, que explica que muchos afganos todavía no ven con buenos ojos que las mujeres practiquen deporte, prohibido para las afganas durante el periodo talibán.

La necesidad de seguridad se palpa desde la puerta, donde dos guardias, kaláshnikov en mano, custodian el estadio. Dice el entrenador que en varias ocasiones ha recibido



**Fig. 6.15**

El entrenador del equipo de boxeo femenino de Afganistán, Mohamad Sabir Sharif (derecha), junto a su hijo, en un momento del entrenamiento, en el Estadio Olímpico Ghazi de Kabul.

amenazas. “Unos hombres que me reconocieron en la calle”, puntualiza. Las dificultades —que ha habido desde el principio, aclara—, las han ido esquivando como evitan que un puño cerrado les dé en la cara.

El nacimiento del equipo, en febrero de 2007, fue tan modesto como son las instalaciones en las que ahora entrenan: sin ring, con apenas unos sacos de boxeo colgados en una sala con los espejos rotos a la que se accede a través de un pasillo en penumbra.

“Fuimos a los colegios, expusimos la idea y pedimos voluntarias. De una clase de 50, a lo mejor levantaba la mano una o dos”, recuerda Sharif. “Después, le explicamos a los padres que el boxeo era un deporte duro y que las chicas tendrían que competir fuera, si aceptaban, entonces, ya estaban en el equipo”, continúa.

Más allá de las barreras sociales, los obstáculos han sido de todo tipo. Desde los materiales, mediocres, de los que disponen, hasta las diferencias de nivel en relación con otros equipos internacionales, como en el campeonato del mundo en Qinhuangdao (China), en el que la afgana Sadaf Rahimi se enfrentó con la polaca Sandra Drabik, que la tumbó en poco más de un minuto.

Casarse es el último de los impedimentos. Con entre el 70 y el 80% de los matrimonios forzados y más de la mitad de ellos (57%) con menores de 16 años, según datos de la ONU de 2008, para muchas de las chicas, crecer implica que se acaben los entrenamientos.

—¿Hoy tienen problemas con los padres, Sharif? —pregunta esta periodista.

—Algunas veces, algunas veces... —se ríe— y tenemos que explicarles en qué consiste el boxeo y que no es malo para las chicas —responde.

—Y tus colegas, ¿qué dicen?

—Ya sabes, hay diferentes ideas de diferentes personas, dependiendo de la educación.

Algunas veces los hermanos se molestan porque no les gusta que las miren, pero Kabul ha cambiado mucho desde 2001. Los talibanes mataban a las mujeres, las tenían retenidas en las casas y las obligaban a vestir burka; hoy tenemos estudiantes, parlamentarias, policías y mira: boxeadoras.

—¿Lo siguiente?

—La próxima victoria que esperamos en Afganistán... es la paz. Esa es la más importante y hace mucho que la buscamos.

El Comité Olímpico Internacional expulsó a Afganistán de los Juegos Olímpicos durante el periodo talibán (1996-2001) cuando se le prohibió a las mujeres participar en eventos deportivos. Por este motivo, el país se perdió los Juegos Olímpicos de 2000 en Sídney. La suspensión fue levantada un año después de que los talibanes fueran derrocados.

La primera vez de la historia que Afganistán envió atletas mujeres fue en los Juegos Olímpicos de 2004 en Atenas. El equipo de boxeo femenino fue creado en 2007. A Londres 2012, Afganistán envió una mujer entre seis participantes, la atleta Kohistani Tahmina, de 23 años, que compitió en 100 metros femeninos.





**Fig. 6.16**

La parlamentaria afgana Fawzia Koofi, en un momento de la entrevista, en el Parlamento, en agosto de 2012.

## “Toda mi familia estaba en contra de que fuese al colegio, excepto mi madre”

---

### ENTREVISTA A FAWZIA KOOFI

En 2012, cuando tuvo lugar esta entrevista, el nombre de Fawzia Koofi sonaba como el de la primera mujer que se presentaría a las elecciones de Afganistán en 2014. Dos años después, antes de los comicios, le escribí por correo electrónico sobre ello. El 4 de enero de 2014, respondió así:

“Querida Lola, me alegra saber de ti, claro que te recuerdo. Finalmente no pude presentarme porque era menor de 40 años durante el registro. Espero hacerlo la próxima vez. Un cordial saludo, Fawzia”.

### Esta es su historia

Un cartel en una pared del salón saluda “a los que no tienen miedo al futuro”. Es la bienvenida a su casa en Kabul de una mujer que, a sus 36 años, se ha despedido de la vida “en incontables ocasiones”. De la de su padre, un reputado parlamentario, asesinado durante la primera guerra afgana; de la de su marido, encarcelado durante el régimen talibán y muerto de tuberculosis al poco de ser puesto en libertad; de la de su hermano Muquim, acribillado a tiros mientras dormía, y de la suya propia, que ha superado tres atentados fallidos. “Pero de momento no sé lo que es, sigo viva”.

Habla la parlamentaria afgana, Fawzia Koofi, una de las 69 mujeres miembros del Parlamento y vicepresidenta de la Asamblea Nacional del país. En 2012 fue la primera mujer en anunciar que se presentaría a las elecciones presidenciales de Afganistán en 2014. No se lo permitieron. Achacaron su juventud. En contra tenía el statu quo de parte de la sociedad, una dificultad que no ocultan ni sus propios colegas: “Si lo que quiere es vivir en un palacio, que se case con un presidente”, le reprochó un miembro del Parlamento, tras conocer su candidatura.

Koofi tiene el cabello largo y oscuro —de vez en cuando asoma tras el pañuelo—, domina el inglés y gesticula en casa como si estuviese en su escaño. Por su aspecto, podría ser un alto cargo de cualquier lugar del mundo; por su historia, solo podría ser de este lugar, en el que tres décadas de guerra han destapado lo peor y lo mejor del ser humano.

Cuando nació, la 10ª de 23 hermanos, su madre, una analfabeta con burka, deseaba tener un niño. El padre de Koofi acababa de casarse con su séptima esposa, una adolescente de 14 años que le había dado un varón. La madre estaba convencida de que así recuperaría el amor del hombre que compartía. “Pero fui chica”, dice Koofi entre risas.

Fue una niña que se las ingenió para ser la primera mujer de su casa en ir a la escuela, para que su familia aceptara un matrimonio por amor y para, en 2005, una vez que el Parlamento aprobó una cuota para las mujeres, dedicarse a la política.

“Toda mi familia estaba en contra de que fuese al colegio excepto mi madre”, admite. Habla de ella con veneración: “Fue una mujer muy fuerte, nunca estudió pero cuando vivía mi padre y era diputado, se ocupaba de todo: de cocinar, de gestionar la red de contactos y de los invitados. Incluso se hizo cargo de sus hijos con otras mujeres, cuando mi padre murió. Fueron días muy duros para ella, pero nunca vi infelicidad en su cara. Cuando llegaba del colegio, allí estaba ella con una sonrisa”, asevera. “Era la administradora de la casa y demostró ser una mujer muy política”.

La conversación, que tiene lugar en una sala del Parlamento, la interrumpe en dos ocasiones un joven que trae documentos para que firme. “Es urgente”, se disculpa la candidata. Como todo en una jornada que empieza a las cinco de la mañana. “Trabajamos en una política para conseguir más alumnas en la universidad”, puntualiza, normativa en mano. “Si tenemos más mujeres preparadas, que puedan competir, nadie podrá frenarlas; ellas cambiarán el mundo”, enfatiza. Dicen que el carácter lo ha heredado de su padre, al que apenas conoció: “Recuerdo pocas cosas tuyas porque lo asesinaron cuando era una cría pero aseguran que soy tan fuerte como él y que hablo con la misma franqueza”, sonríe.

Koofi reconoce que “aquí siempre ha sido muy difícil para las mujeres porque tradicionalmente, en Afganistán, el Islam se mezcla con la cultura y se distorsiona para imponer las ideas del hombre en contra de la mujer”. Pero el gobierno talibán (1996-2001), “fue el periodo más horrible de mi vida”. Fueron tiempos muy duros para una mujer: “Teníamos que cubrirnos la cara y si los calcetines eran blancos en vez de negros, como ellos querían, nos golpeaban”; pero también para los hombres: “En el colegio, les medían la barba y si no era



**Fig. 6.17**

Un mujer con burka en un mercado del centro de Kabul, Afganistán, agosto de 2012.

lo suficientemente larga, les pegaban también". Por eso les preocupa tanto la educación, asegura: "Si matas a una persona, incluso cometes un genocidio, volverá a haber vida; pero si acabas con la educación y te conviertes en una nación sin educación, sin valores... ¿quién va a enseñar a quién? y eso es lo que hicieron".

Dice que al crecer en una familia política, "la política siempre estuvo en mi sangre". De niña, "cuando veía injusticias quería cambiarlas" y estaba en todos los grupos del colegio, "hasta en baloncesto, algo muy raro para una chica entonces". Pero fue tras la caída del gobierno talibán cuando dio el salto y decidió presentarse al Parlamento: "Incluso mis hermanos decían: ¿una mujer? Y se ponían enfermos cuando veían mi imagen por todas partes, iban parando a los coches y diciéndoles que arrancasen mi póster".

Siete años después, el Parlamento es su segunda casa. "En 2005, puede que la gente me votara por ser la hija de mi padre, pero en 2010, votaron por mí. Además, esta vez, mis hermanos pusieron grandes pósteres míos en sus casas", bromea.

Tiene dos hijas, Shuhra y Shaharзад, entonces de 12 y 13 años, respectivamente, de coleta a un lado y cejas espesas, como la madre. Las dos estudian y juegan al tenis. "Algo impensable cuando yo tenía su edad", reconoce. Las niñas también han aprendido a decir adiós, por si acaso: "Hubo varios planes de atentados contra mí. Uno de ellos, horrible. Encontré balas y piedras en mi coche", recuerda. Otras veces, recibió cartas que decían: "Ten cuidado, vas a morir". Por eso, cuando sale de viaje, a veces se despidе de sus hijas con una nota: "Espero volver y veros otra vez pero quizá no lo haga. Recordadme".

Koofi fue elegida en 2009 como una de las "Jóvenes Líderes Mundiales" por el Foro Económico Mundial y, en 2014, quiso dar un paso más, al presentarse a la Presidencia. Dice que volverá a intentarlo: "No lo hago por razones simbólicas o solo para demostrar que una mujer puede hacerlo, sino porque creo que el pueblo de Afganistán lo necesita", sostiene. ¿Posibilidades? "Mira Pakistán, con más elementos conservadores y el primer país musulmán que tuvo una primera ministra". ¿Planes? "Necesitamos una ley de responsabilidad y burocracia más simple porque la burocracia sin ley es la que permite la impunidad de los corruptos en este país". ¿Miedo? Responde como el cuadro del salón: "Esto es para lo que vivo y por lo que sé que moriré". Sin miedo al futuro.



### Sección 3



# En busca de la equidad en América

7

**Estados Unidos**

127

8

**Brasil**

151

9

**Cuba**

171

10

**Venezuela**

181

## Capítulo 7

# Estados Unidos

**“Para una niña no tenía sentido que negros y blancos no mereciésemos estudiar juntos”**

128

**Jerome S. Bruner: “Hasta que los rusos lanzaron el ‘Sputnik’, no entendimos la importancia de la educación”**

132

**Carmen Fariña: “Hay mucho que hacer por Nueva York y hacerlo ya, a mi edad no tengo tiempo”**

135

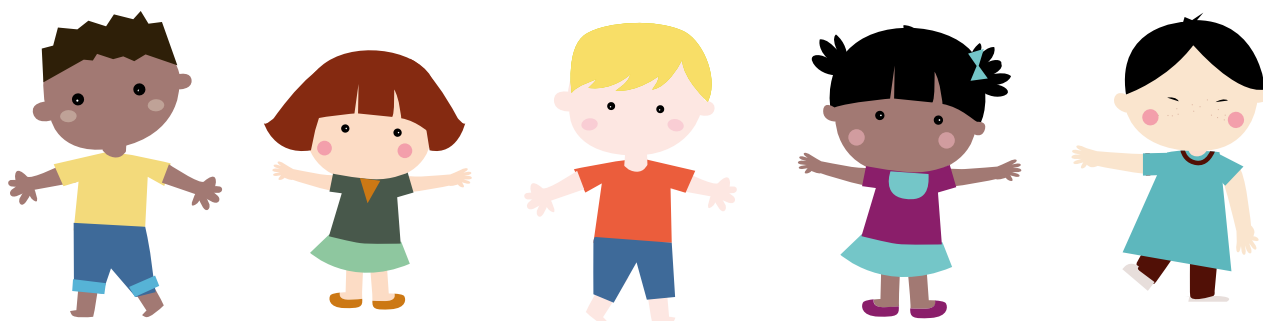
**Poetas del Bronx**

141

**Bill Ayers: “Aún soy un radical. Me cabrea el ritmo frenético de privatización”**

144





## “Para una niña no tenía sentido que negros y blancos no mereciésemos estudiar juntos”

Era el 17 de mayo de 1954. Ese año, por primera vez, sonaba Elvis en los tocadiscos de los estadounidenses y se admiraba a Marilyn en el cine. Palpitaba la América de la recuperación económica, del consumismo y del nacimiento de la *fast-food* pero también la América segregada, cuando la Corte Suprema de los Estados Unidos, por unanimidad (9-0), pronunció una sentencia histórica:

“En el campo de la educación pública”, dijo el presidente del Tribunal Supremo Earl Warren, la doctrina “‘separados pero iguales’ no tiene cabida. Las instalaciones educativas separadas son inherentemente desiguales”.

La doctrina que regía hasta entonces se apoyaba en una política aprobada en 1896 por el Tribunal Supremo —en el caso de “Plessy contra Ferguson”— que sostenía que mientras las instalaciones separadas para blancos y negros fueran

iguales, la segregación no violaba la Decimocuarta Enmienda. Había 17 estados con segregación obligatoria para las escuelas: Alabama, Arkansas, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Delaware, Florida, Georgia, Kentucky, Luisiana, Maryland, Mississippi, Missouri, Oklahoma, Tennessee, Texas, Virginia y Virginia Occidental. Ese día, la segregación escolar pasó a ser inconstitucional tras el fallo del caso “Brown contra el Consejo de Educación de Topeka”.

El nombre de “Brown” hacía referencia a Oliver Brown, uno de los padres afroamericanos representados por los abogados de la Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color (NAACP) que llevaron cinco demandas colectivas en contra de la segregación de los niños negros en los colegios de Delaware, el Distrito de Columbia, Kansas, Carolina del Sur y Virginia.

Fig. 7.1

Antiguos alumnos del colegio para niños negros Robert Russa Moton, en Farmville, Virginia, en marzo de 2014.



“El caso no se presentó en nombre de mi hermana, como a veces se piensa, sino que nuestro padre simplemente aceptó unirse a este grupo”, aclara Cheryl Brown, una de las hijas de Oliver, que explica que “fue la NAACP la que organizó a los grupos de padres, a excepción de Virginia, el único sitio donde fueron los estudiantes los que se organizaron”.

El caso de Virginia fue excepcional, no solo por las protestas, sino porque allí, el gobernador respondió al fallo judicial cerrando las escuelas durante casi cinco años, en lugar de integrarlas.

### — Los niños de Farmville

El 70% de los demandantes de “Brown contra Topeka” provenía de las protestas que despertaron en el colegio para niños negros Robert Russa Moton, en Farmville, Virginia. Allí, hoy la escuela es un museo y esos niños rondan los 70 años.

Como cada lunes, algunos de ellos y otros vecinos del condado de Prince Edward se han acercado al museo para celebrar su tradicional *brown bag lunch*, un encuentro en el que cada uno lleva su almuerzo y debaten temas específicos. En los despachos del museo se conservan las pizarras de las antiguas clases, el auditorio se mantiene en el mismo sitio y los baños se han modernizado pero conservan su aspecto. Los exalumnos hablan sobre cómo vivieron aquellos días.

“Como nuestro colegio estaba pensado para 180 niños y éramos 450, no cabíamos, así que el Condado construyó tres gallineros para meternos. Cuando llovía, el agua se colaba por el techo y teníamos que sostener el paraguas durante toda la clase para no mojarnos, nada que ver con el colegio para niños blancos, a solo unas manzanas, con cafetería y gimnasio”, recuerda Joy Speakes, una de las alumnas que participó en las protestas, hoy una esbelta señora de 71 años, de traje pantalón y coleta, que dirige el comité de desarrollo del Moton Museum.



**Fig. 7.2**

Antigua escuela para niños negros Robert Russa Moton, en Farmville, Virginia, hoy convertida en museo, marzo de 2014.

En respuesta a esas aulas, “más pensadas para gallinas que para niños”, puntualiza Justin G. Reid, director asociado del museo, el 23 de abril de 1951, una alumna de 16 años del colegio, Barbara Rose Johns, organizó, a escondidas, una huelga de estudiantes. Mandó notas a cada uno de los profesores pidiéndoles que llevaran a sus alumnos al auditorio y cuando llegaron, la chica subió al escenario y les convenció para protestar por las condiciones del centro. “Mi hermana no me dijo nada de sus planes para la huelga pero a veces hablábamos de las diferencias entre nuestro colegio y el de niños blancos”, recuerda Joan Johns, hermana de Barbara, por correo electrónico desde Nueva Jersey, donde reside. La huelga duró dos semanas.

“Yo tenía 10 años, así que realmente no pensaba en las consecuencias. Creo que lo único que me daba miedo era que mis abuelos me regañaran por faltar a clase”, recuerda Joy Speakes, con media sonrisa. “Todo pasó tan rápido... Nunca pensamos en cambiar la historia, solo queríamos un colegio mejor”, añade. “Eran tiempos de mucho miedo, mi madre perdió su licencia para enseñar en el estado de Virginia y tuvo que irse a Carolina del Norte a trabajar. Nuestros padres fueron personas muy fuertes”, agrega Edwilda Allen Isaac, que entonces tenía 13 años.

Después de aquello, Barbara escribió una carta a los abogados Oliver Hill y Spottswood Robinson, afiliados a la NAACP, pidiéndoles que se hicieran cargo del caso. Los abogados aceptaron con dos condiciones: que los estudiantes consiguieran el apoyo de sus padres y que estuvieran dispuestos a desafiar la constitucionalidad de la educación segregada. La NAACP sumó el caso “Davis contra el Consejo de Educación del Condado de Prince Edward” a los otros cuatro y ganaron. Pero en Virginia, la victoria de Topeka implicó nuevos retos.

### — Virginia se niega a integrar

En 1956, la Asamblea General de Virginia dio poder al gobernador para cerrar algunas escuelas públicas, en lugar de integrarlas. Y, como la decisión judicial solo se refería a los centros públicos, “los segregacionistas se las ingeniaron para financiar centros privados”, explica Reid. En Virginia, los colegios públicos estuvieron cerrados durante casi cinco años, entre 1959 y 1964.

Mickie Garrington, hoy de 65 años, fue una de las estudiantes afectadas por el cierre: “Cuando mis padres me lo dijeron, me sentí muy mal, porque realmente me gustaba la escuela, aunque fuese segregada y las instalaciones fueran malas, me encantaba ir. La decisión no tenía sentido para una niña de 10 años”. “No puedes ir al colegio porque la gente blanca cree que no mereces ir a clase con ellos, ¿eso para una niña no tiene sentido!”, exclama. Ella acabó el instituto gracias a las “escuelas libres” que abrieron en 1963, “pero algunos de mis compañeros ya eran mayores cuando reabrieron y nunca más fueron al colegio”. Finalmente, en 1969, los centros públicos de Virginia abrieron sus puertas para niños blancos y negros. Habían pasado trece años desde el caso Davis.

### — Seis décadas después

Sesenta años más tarde han cambiado algunas cosas en Estados Unidos: “Cuando era niño, lo único que las personas negras podían hacer con las personas blancas era: trabajar y pagar, pagar y trabajar. Nacimos bajo un control paternalista blanco”, asegura el reverendo Samuel Williams, exalumno del colegio Robert R. Moton. “Eso ya no es así pero tampoco ha acabado”, agrega. “Lo ves en cómo las personas negras siguen siendo tratadas por parte de la población de este país, incluso cómo hablan del presidente —esta entrevista tiene lugar en 2014, con Obama en la presidencia de gobierno— o en los pequeños cambios en educación, con niños negros e hispanos de duodécimo curso (17 y 18 años), que leen y escriben como si estuviesen en séptimo”, matiza.

Un estudio de 26 expertos para Atlantic Philanthropies y Open Society Foundations concluye que a los estudiantes afroamericanos con discapacidad se les expulsa de clase “en tasas enormemente desproporcionadas en comparación con los estudiantes blancos”, algo que igual ocurre con niños latinos y gays. En la práctica, la segregación tampoco ha terminado.

El 43% de los latinos y el 38% de los afroamericanos asisten a “escuelas intensamente segregadas”, donde las minorías representan entre el 90% y 100% de los estudiantes, según el estudio del Proyecto de Derechos Humanos de la Universidad de California (2012).

—¿Alguna vez sufriste racismo de adulta? —preguntamos a Joan John, la hermana de Barbara, seis décadas después. La respuesta es concisa.

—Sí, especialmente buscando trabajo y casa —responde.



Fig. 7.3

Jerome Seymour Bruner, uno de los grandes pensadores que ha influido en el desarrollo de la psicología y la educación contemporánea, tras la entrevista, en la Residencia de Estudiantes de Madrid, en junio de 2012.

## “Hasta que los rusos lanzaron el ‘Sputnik’, no entendimos la importancia de la educación”

---

### ENTREVISTA CON JEROME S. BRUNER

En plena Guerra Fría, el lanzamiento por la Unión Soviética del *Sputnik*, el primer satélite artificial de la historia, el 4 de octubre de 1957, dejó conmocionado a Estados Unidos: ¿qué estaba pasando en su sistema educativo para que fueran superados por los científicos rusos? Para responder a esa pregunta, el gobierno estadounidense movilizó a los expertos de mayor prestigio de la época, que se reunieron, durante días, en un paraje no muy lejos de Boston, en 1959. “Fue en Woods Hole en Cape Cod, todavía recuerdo lo bello que era el sitio en el que discutimos por qué éramos tecnológicamente más débiles”, cuenta con una sonrisa y voz amable, quien fuera invitado a presidir aquella reunión histórica y uno de los grandes pensadores que ha influido el desarrollo de la psicología y la educación contemporánea, Jerome Bruner, que en el momento de esta entrevista, en 2012, tenía 97 años.

Jerome Seymour Bruner (Nueva York 1915-2016), que durante unos días del verano se alojó en la Residencia de Estudiantes de Madrid, tras pronunciar una conferencia para docentes en el Liceo Europeo, habla de algunos de los capítulos de la historia de Estados Unidos —de los que fue protagonista— con la misma cercanía que de su nieta, estudiante de literatura francesa, de 23 años, “y tan inteligente” —“creo que es pasión de abuelo”, justifica el comentario entre risas—. Aprovecha una interrupción para fumarse un cigarro y vuelve a la carga: “Hasta que los rusos lanzaron el *Sputnik*, no entendimos la importancia de la educación”.

Cuenta que la Academia Nacional de Ciencias le pidió, entonces, que presidiera un grupo de 34 destacados científicos, académicos y educadores para discutir los cimientos de un nuevo currículo de ciencias para las escuelas estadounidenses. Y, tras concluir el encuentro, desde la oficina del Presidente le solicitaron que redactara un informe. “Nadie va a leerse un informe”, recuerda que respondió: “¿Y si escribimos un libro?”, propuso. El resultado fue *El proceso de la educación*. “Y te diré bajito —relata en un susurro— que lo emocionante es que el libro fue traducido a 19 lenguas, a veces pasan estas cosas [risas]. Venga, dime 19 lenguas que conozcas”, bromea orgulloso.

La obra resultante fue un *best seller* que hacía hincapié en la innovación curricular basada en las teorías del desarrollo cognitivo y fue clave en la renovación de la formación de los docentes de la época. Una de sus citas más famosas es la siguiente: “Cualquier materia puede ser enseñada eficazmente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo”. En 1963, recibió el Premio de Científico Distinguido de la Asociación Americana de Psicología y en 1965 se convirtió en su presidente. También participó en el diseño e implantación del conocido como Proyecto MACOS, que perseguía generar un amplio plan de estudios basándose en las ciencias del comportamiento.

Su trabajo más célebre procede de sus años en el Centro de Estudios Cognitivos y después como profesor en las universidades de Boston y Harvard. Pero antes de aquello y de que Bruner se convirtiera en una de las figuras claves de la llamada “revolución cognitiva” hubo un episodio en su carrera, menos conocido, que contribuyó al cambio de rumbo de la historia educativa de los Estados Unidos.

Todo empezó en 1951, con el que se conoció como el caso de “Brown contra Junta de Educación de Topeka” (347 U.S. 483). El nombre hace referencia a Oliver Brown, un padre afroamericano que solicitó una reparación legal cuando a su hija Linda, de 7 años, se le negó la admisión a una escuela primaria reservada para los blancos en la pequeña localidad de Topeka, Kansas. Otros 12 padres se unieron al demandante en representación de sus 20 hijos. La Ley amparaba esta segregación gracias a una política aprobada en 1896 por el Tribunal Supremo —en el caso de “Plessy contra Ferguson”— que sostenía que mientras las instalaciones separadas para las diferentes razas fueran iguales, la segregación no violaba la Decimocuarta Enmienda. Era lo que se conocía como “separados pero iguales”. Tras mucho batallar, “¿sabes lo que pasó en la primavera de 1954?”, pregunta Bruner, uno de los expertos que elaboró el texto sobre “los efectos de la segregación y las consecuencias de la desegregación”, que se llevó al Tribunal, “lo que pasó es que ganamos”, responde el catedrático. “Fue una de las grandes victorias del movimiento de derechos civiles”, puntualiza.

Durante la larga conversación, Bruner insiste en recriminar las desigualdades de su país: “¿Sabes que tenemos más de 750 presos por 100.000 habitantes, en Europa creo que son 70 en la misma proporción? ¿Y sabes cuál es una de las razones? El racismo”. Bruner, que fuera asesor de cuatro presidentes estadounidenses desde Kennedy, afirma sobre la victoria de Barack Obama en 2008: “Eso sí que fue una revolución”. Con él, reconoce,

solo tiene "un pequeño contacto", "pero no tanto como tuve con presidentes anteriores", aunque tiene claro lo que le asesoraría si tuviese que hacerlo: "Le aconsejaría que prestara más atención a nuestro sistema de impuestos para acabar con el hecho de que un cuarto de la población de los Estados Unidos controle la economía y tres cuartos no tengan voz. ¿Esto es democracia?", cuestiona.

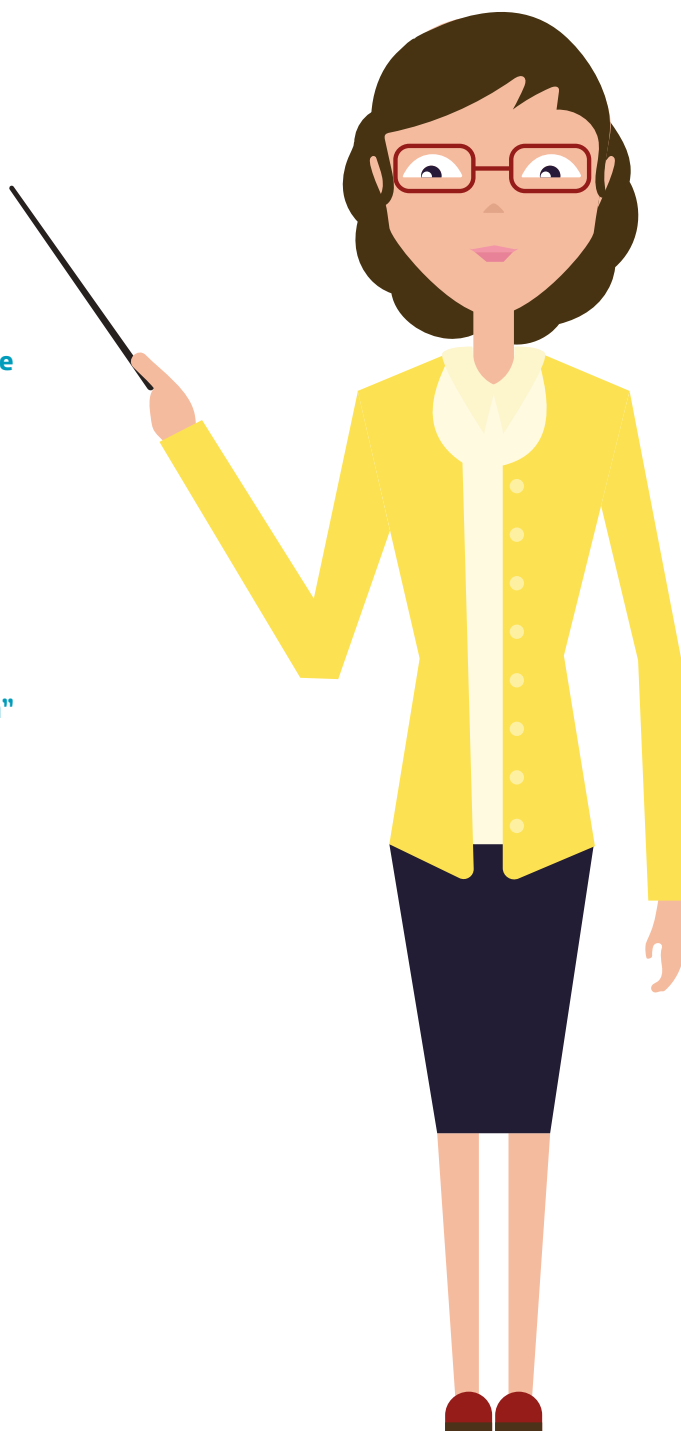
Para los nuevos profesores también tiene sus consejos: "Primero, el conocimiento es para entender el mundo y segundo, la forma de entender el mundo es comprender su estructura no solo el hecho en sí"; insiste en que "hay que preparar a los estudiantes para el proceso del aprendizaje, no solo poner en sus mentes cuál es la capital de Francia, que es importante saberlo, pero el énfasis se debe poner en dar claves"; y en que "uno de los principales cambios de la educación tiene que ver con una nueva forma de feminidad". Hace una apuesta: "Después de a Obama, veremos a una mujer como presidenta de Estados Unidos, una mujer inteligente" [risas]. Antes de despedirse, lanza la moraleja de casi un siglo de vida: "Tened claro que siempre hay alternativas, solo hay que pensar en las posibilidades".

## “Hay mucho que hacer por Nueva York y hay que hacerlo ya, a mi edad no tengo tiempo”

ENTREVISTA CON CARMEN FARIÑA

Unos 1.800 colegios públicos y cerca de 1,2 millones de niños están en manos de esta educadora, hija de gallegos, de 71 años, que hizo un paréntesis en su jubilación para dirigir el Departamento de Educación del gobierno de Nueva York, en el equipo del nuevo alcalde neoyorquino, Bill de Blasio.

La procedencia española la delata la “ñ” del apellido, que el recepcionista del imponente edificio del Departamento de Educación de Nueva York, en el 52 de Chambers Street, pronuncia como “Farina”. Lo de gallega se adivina por los guiños que constantemente hace a su tierra en el castellano: nada de “niños”, sino “chiquillos”. De pronto, suelta algún término en inglés como “Pre-K” (educación infantil) y se entiende que es nacida y criada en Brooklyn.







**Fig. 7.4**

La responsable de Educación del gobierno de Nueva York, en el Departamento de Educación de la ciudad, tras la entrevista, Nueva York, abril de 2012.

Llevaba felizmente jubilada desde 2006, cuando una llamada del nuevo alcalde de Nueva York, Bill de Blasio, que asumió el cargo en enero de 2014, trastocó los planes, a los 71 años, de Carmen Fariña. El propósito de esta veterana educadora, que en cuatro décadas ha tocado todos los palos de la enseñanza —docencia, dirección y administración—, era dedicarse a sus nietos, como había manifestado por escrito cuando se mencionó su nombre como titular de educación del nuevo gobierno neoyorquino. Finalmente sucumbió a la llamada. “No lo hubiese hecho por cualquier persona, pero los dos tenemos la misma manera de entender la educación y es una oportunidad”, reconoce en esta entrevista, la persona de la que dependerá el futuro de los cerca de 1,2 millones de niños que asisten a sus escuelas públicas de Nueva York.

Hija de un carpintero de Sada (La Coruña) y una ama de casa que emigraron a Nueva York durante el franquismo y nieta de pescadores, fue la primera de su casa en ir a la universidad. Su padre le inculcó que “el sueño americano se conseguía estudiando”. En el Brooklyn en el que se crió, el profesor no pronunciaba su nombre en clase porque no sabía cómo decirlo. Dice que su experiencia como inmigrante se notará en sus políticas.

Conocida por su escepticismo respecto a las evaluaciones estandarizadas para mejorar las escuelas, se ha comprometido a extender el preescolar, para garantizar la igualdad de oportunidades desde el inicio y en trabajar de cerca con las familias. En sus primeros cien días de mandato, ha tenido que sortear el bache de la división de opiniones respecto a las escuelas Charter —de fondos públicos y gestión privada—. A Sada regresa todos los veranos, donde se reconoce lectora de la revista *Hola* y *La Voz de Galicia*, aunque este año tocan pocas vacaciones.

**Explíqueme cómo en vez de estar ahora mismo jubilada, bajo el sol de Florida, decidió meterse en este lío.**

No solo en Florida, durante los últimos veinte años todos los veranos viajo a España, durante dos meses, y este año, iré dos semanas y con suerte. Pero es una oportunidad para trabajar con un alcalde que conozco desde hace muchos años y con el que coincido en

la manera de entender lo que debe ser la educación. No lo hubiese hecho por cualquier persona, pero como él y yo estamos muy convencidos de que todos los chiquillos pueden rendir bien en las escuelas, esta es una oportunidad para lograrlo. También creo que una vez que eres maestra es algo que ya está en tu sangre y no hay manera de sacarlo.

Tiene en sus manos 1.800 colegios públicos, ¿cuáles son las medidas que considera más urgentes para el sistema educativo de Nueva York?

Tenemos ahora a casi 34.000 chiquillos que van a empezar la escuela en septiembre (de 2014) a los 4 años, eso es una cosa que no había antes, algo que para Estados Unidos y para Nueva York, en concreto, va a ser una gran cosa. Como muchos de nuestros niños no hablan inglés, empezar la escuela un año antes les va a ayudar mucho. También cambiamos muchas reglas de cómo se va a formar a los profesores. Formamos un equipo de docentes que van a poder ayudar a los profesores sobre cómo dar las clases en sus colegios. Y también tenemos algo que creo que tenéis muy bien en España y que antes no había, que es más enseñanza de historia y de ciencias. Aquí cada escuela lo hacía a su manera. Desde septiembre, vamos a tener un currículo que va a ser muy claro en lo que se tiene que enseñar y creo que eso va a ser muy importante. También vamos a involucrar mucho más a los padres. Lo que todas las noches hago hasta las ocho de la noche, ayer estuve en Staten Island, por ejemplo, es reunirme con padres y madres y contestarles preguntas. Este alcalde quiere que las familias sepan lo que estamos haciendo en la escuela y durante los últimos doce años, a muchas de ellas se les dijo: no hagan preguntas. Creo que eso nos va a ayudar, porque si los padres saben cómo apoyar a sus hijos, vamos a salir todos ganando.

¿Qué le preguntan los padres?

Me preguntan de todo: cómo pueden ayudar a sus hijos en casa; qué vamos a hacer para los niños que van un poco atrasados y por las escuelas; cómo vamos a conseguir mejores maestros y una cosa que durante muchísimos años deseaba que me preguntaran y nunca nadie me había dicho: cuándo vamos a empezar a enseñar un idioma extranjero. Aquí, durante mucho tiempo, hablar otro idioma se consideraba algo malo, pero ahora, a todos los sitios a los que voy, veo que los niños aprenden español, francés, árabe. En Europa, no hay nadie que no hable por lo menos dos o incluso tres idiomas. Aquí con hablar uno, la gente se pensaba que era suficiente, eso está cambiando rápidamente. También muchos padres están pidiendo que introduzcamos más arte en la escuela. En los últimos años, muchas escuelas lo quitaron y ahora lo están trayendo de vuelta. Creo que las preguntas son mucho mejores de lo que eran antes pero además creo que los padres saben que pueden venir a una junta, como anoche, que vienen 200 o 300 a la vez, después del trabajo y creo que eso es muy bueno. Porque cuanto más sepamos nosotros de lo que ellos quieren y más ellos sepan lo que yo necesito, mejor vamos a seguir adelante.

Yo empecé la escuela hablando solamente español en una época en la que hablar otro idioma aquí se veía muy feo. Las maestras no sabían pronunciar nuestros nombres y no

nos veían como a los otros. Como mi padre, por ejemplo, al principio no hablaba mucho inglés y mi madre nunca lo aprendió bien, los primeros años tuvimos que defendernos. Lo que era una gran ventaja es que la comunidad en la que vivíamos era una comunidad muy grande de gallegos y tenía una sociedad gallega, a la que íbamos a clase para aprender español y literatura española, donde por cierto, conocí a mi marido. Allí, las fiestas y bailes, todo, era entre españoles, así que siempre tuvimos sitios adonde ir; también la Casa Galicia, donde íbamos y nos encontrábamos entre nosotros y creo que eso ayudó mucho, porque hasta hoy, mucha de la gente que conozco de mi edad era gente de aquella época. Estábamos muy unidos, los gallegos especialmente y los asturianos, primos hermanos, éramos una comunidad muy unida y todos vivíamos en la misma zona. Hoy en día, mis hijas y mis nietos, como voy a España todos los años y los llevo, tienen esa comunidad, pero más en Coruña que aquí.

¿Encuentra algún vínculo con esos niños inmigrantes que hoy tienen dificultades en el colegio?

Sin duda, los programas que estoy poniendo ahora están centrados particularmente en esos grupos. Cuando hago una entrevista con el alcalde, me dice siempre: “Ven, Carmiña, y habla en español”. Y yo digo en español lo que él dijo en inglés. Aunque él, la verdad, está aprendiendo el español y siempre habla un poco.

Nueva York es el estado de todo Estados Unidos con más escuelas segregadas. Según un estudio de la Universidad de California, un 43% de los latinos y un 38% de los afroamericanos asiste a colegios “intensamente segregados”, es decir, con más de un 90% de alumnos pertenecientes a minorías, ¿cómo van a trabajar esto?

Ahora se utiliza mucho esta palabra, “segregación”, pero creo que lo que tenemos que hacer es asegurarnos de que no importe la escuela a la que vayas porque el sistema educativo que vas a encontrar va ser el mismo. Por ejemplo, si vives aquí, en Lower Manhattan, que tengas el mismo sistema educativo que si vives en Harlem y eso es lo que estoy tratando de conseguir. Todos los profesores van a estar educados de la misma manera, con el mismo sistema, con los mismos materiales para los niños. Lo que quiero conseguir es que vayas a la escuela de un barrio u otro, veas que están pasando las mismas cosas... ¿Que hay muchos más niños de una clase que de otra? Eso es una ciudad tan grande como Nueva York, casi no se puede evitar, pero la palabra “segregar”, que ahora se está utilizando demasiado... no creo que sea eso, sino que si creemos en que los padres puedan mandar al chiquillo a una escuela cerca de casa, a la que pueda ir caminando, eso es lo que tenemos que hacer, que ocurra lo mismo en cada centro.

Pero ¿cómo se va a apoyar a esos niños que vienen de familias donde los padres tienen menos estudios o tienen menos libros en casa o no tienen ordenador?

Para eso hay muchas maneras de apoyar, estamos ahora dando muchas más clases a los padres. Hace unos días dimos una clase y vinieron 600 padres y les estamos dando

cursos sobre cómo apoyar a los niños en la escuela y de esos vamos a hacer muchos más. Tenemos a niños en escuelas donde hay esa clase de asuntos y una cosa que estamos haciendo ahora con el Pre-K (educación infantil) es que todos los profesores de la ciudad de Nueva York van a tener la misma educación, los mismos cursos y los mismos materiales y eso es lo que va a pasar, lo que ves aquí en este cuarto lo va a haber en todas las partes de la ciudad, lo que sí a lo mejor, puede ocurrir en algunos sitios es que cuando los padres llegan a casa a las nueve de la noche después de trabajar todo el día, están cansados y no pueden hacer nada. Eso es lo que tenemos que mirar cómo las escuelas pueden ayudar más pero eso va a llevar más tiempo.

¿Se va a llevar a cabo, finalmente, lo que propuso el alcalde De Blasio, que para extender la educación Infantil se grave con un impuesto a aquellos que cobren más de medio millón de dólares al año?

Por ahora el gobernador y el equipo son los que están dando el dinero a la ciudad. Nos dieron dinero para cinco años; después de eso, a lo mejor hay que pensar otra manera, pero por ahora estamos tranquilos para los próximos cinco años.

Entonces, de momento, ¿de impuesto, nada?

Nada, nada.

Porque fuera se vio como... mira, se está europeizando Estados Unidos.

Bueno, en España, de lo que yo me acuerdo, también estaban las escuelas públicas y las privadas y eso también es otra manera de decir si puedes pagar, vas aquí y, si no, vas allí. En todos sitios existe esa separación. Yo mandé a mis hijas a la escuela pública y creo que recibieron una educación estupenda. Los padres en Nueva York tenemos hoy a muchos más niños en escuelas públicas que hace unos años y la educación pública está mucho mejor de lo que estaba. Siempre puede estar mejor, claro, siempre podemos avanzar.

Estuve visitando, hace unos días, la escuela Blue School, del Blue Man Group, no sé si la conoce. ¿Cree que podría implantarse un sistema educativo de ese tipo, más flexible, en centros públicos?

En primer lugar que esa es una escuela privada y cuesta mucho dinero, y el dinero que costaría replicar algo así sería un poco difícil. Después, que los padres que escogen que sus hijos vayan a esa escuela, conozco a alguien que los lleva a allí, quieren que los niños lo pasen bien pero a lo mejor, lo que la escuela no les enseña, ellos lo pueden enseñar en casa, así que hay muchas familias que aunque les gustase ese modelo de escuela, no podrían seguirlo, o lo hacen para los primeros cursos, pero llegan a un punto en que se ponen un poco nerviosos... y piensan que no van a poder pasar los exámenes.

Después de todo el debate que se ha formado, inevitablemente tengo que preguntarle por las escuelas chárter. En un principio mucha gente las apoyaba, ahora parece ser que hay división de opiniones, para usted, ¿qué tienen de bueno y qué tienen de malo?

Es que no todas las escuelas chárter son iguales. Hay algunas que dan muy buen servicio, por ejemplo, voy a visitar una dentro de dos semanas, que tiene un 30% de chiquillos que necesitan ayuda especial y hay otras que no tienen ninguno. Y las que no tienen ninguno, en muchos casos, a los chiquillos que les pertenecen, les echan fuera y los mandan para las públicas. Es como en las públicas, no todas las escuelas públicas son iguales, unas son buenas y otras malas, pero para mí, algo que tendrían que hacer es enseñar algo un poco diferente. Una que me encanta, por ejemplo, enseña griego en infantil y cuando se gradúan los niños viajan y eso es una cosa diferente, que por ejemplo, ahora más escuelas van a hacer.

Dentro de cuatro años, imagino que entonces, si se retirará en Florida, ¿qué le gustaría haber conseguido para entonces?

Lo que espero es que no importe a la escuela a la que vayas en la ciudad de Nueva York, en la parte que sea, que la educación que vas a encontrar va a ser la misma, especialmente en lo que aquí llamamos *middle school* (ESO) y eso es una cosa que realmente quiero conseguir. Deseo que, especialmente, el séptimo curso, que es el más difícil, sea igual en todos lados. Vamos a llegar ahí, para mí que sí, que lo vamos a conseguir. Otra cosa también es no solo que más niños se gradúen para ir a la universidad sino que terminen y que tengan trabajo, porque uno de los objetivos de la educación es que la gente pueda estar empleada... mira España, están muy bien educados pero no encuentran trabajo. Y eso es lo que tenemos que pensar aquí, qué cosas tenemos que enseñar en la escuela, para que haya empleo. Por ejemplo, hace mucho que no miro las cifras, pero en España, al menos hace tiempo, teníais demasiados arquitectos y dentistas pero no tenéis el que te arregle los zapatos. Yo para conseguir un fontanero en España tengo que esperar dos semanas. Queremos que ahora, aquí, haya más escuelas de las que llamamos CTE (escuelas técnicas), para que los alumnos aprendan oficios que les permitan conseguir trabajos y esos trabajos tienen que ser en tecnología, por ejemplo, eso es lo que yo quiero, que tengamos a más gente empleada porque la escuela les preparó.

Me comentaba que se queda cada día hasta las ocho de la noche, ¿en qué están ahora, exactamente?

Por ejemplo, estamos escogiendo escuelas que creemos que son estupendas y haciendo que cada una de ellas trabaje con otros tres centros que no funcionan tan bien. Hoy por ejemplo estuvimos en un colegio estupendo en Staten Island y su directora va a tener visita durante cinco días de otras escuelas que yo voy a escoger para que aprendan de ella. Además, a estas escuelas que escojamos las van a visitar los directores, los profesores y los padres de otras escuelas porque queremos que sea un equipo completo. Bueno, trabajamos doce horas al día. La verdad es que lo que estoy consiguiendo aquí es gente que también quiere cambiar las cosas porque tenemos muchas cosas que hacer y se tienen que hacer ahora, a mi edad no tengo tiempo.



## Poetas del Bronx

El documentalista Roland Legiardi-Laura explica su proyecto Power Poetry, la mayor comunidad de poesía online para adolescentes de Estados Unidos.

El profesor mira en el libro de texto la definición de “poesía” e inmediatamente, pide a los alumnos que arranquen la página. Para él, la poesía ni tiene estructura ni tiene normas. Cuatro alumnos se interesan en saber quién es este peculiar docente y los versos acaban modificando el transcurso de sus vidas. La escena pertenece al principio de la película *El club de los poetas muertos* (1989) pero podría haberse producido en un instituto de un barrio periférico de Nueva York.

Hace cuatro años, la vida de Anthony, Pearl y Karina, tres adolescentes del Bronx, se transformó tras participar en un programa pedagógico de poesía. El cineasta Roland Legiardi-Laura inmortalizó sus vivencias, en 2010, en el documental *To Be Heard*, considerado como uno de los mejores documentales de ese año por *The New York Times*. El documental inspiró otro proyecto, que también tiene como base la poesía, Power Poetry, la mayor comunidad de poesía online para adolescentes de Estados Unidos. El mensaje era sencillo: “Si no aprendes a escribir tu propia historia, alguien más la escribirá por ti”.



**Fig. 7.5**

Estudiantes de poesía del programa Power Poetry durante un encuentro en el domicilio del cineasta Legiardi-Laura, en Nueva York, abril de 2014.

En la actualidad, Power Poetry es una comunidad de más de 100.000 poetas, con un tráfico que supera las 125.000 visitas mensuales. Además organiza torneos de poesía y becas para apoyar a poetas jóvenes. La idea se basa en dos fenómenos que conviven: “De los 42 millones de jóvenes de Estados Unidos, el 95% dispone de acceso a Internet y el 74% acceso a la red vía móvil; a la vez que un 60% de los reclusos en cárceles estadounidenses es incapaz de leer con fluidez y el 85% de los niños que pasa por un Tribunal de Menores no puede leer el veredicto”, explica Mary Sitzenstatter, directora de programas digitales de Power Poetry, que presentó el proyecto a un grupo de profesores innovadores, en un intercambio de ideas organizado por 4.0 Schools, el 25 de marzo de 2014, en Nueva York.

Es sábado por la mañana, como todos los fines de semana, Legiardi-Laura abre las puertas de su casa para que algunos alumnos del Bronx compartan sus poemas. El actor y productor Romany Malco también está invitado.

“Solo uno de cada ocho adultos estadounidenses entiende la Constitución”, puntualiza el fundador del proyecto, Legiardi-Laura. “Si el resto no puede entender la Constitución, ¿de verdad, hay democracia?”, cuestiona. “Así que lo más importante que podemos hacer para erradicar este problema es crear una serie de herramientas que incremente el número de jóvenes que sea capaz de hacerlo”, argumenta.

El cineasta cuenta que la idea de Power Poetry nació en el curso 2009-2010, cuando estaba terminando la película. La Televisión Pública de Estados Unidos (PBS) ofrecía unas ayudas para financiar proyectos con enfoques innovadores relacionados con la temática de los documentales que se estaban produciendo. No se le ocurría nada, hasta que un día, en clase con sus alumnos, se dio cuenta de que “todos ellos estaban usando sus teléfonos móviles para componer, almacenar, compartir y recitar sus poesías”. Así empezó a trabajar en una idea que incorporara lo que parecía ser la expresión natural de los jóvenes —la tecnología digital, móvil y las redes sociales— con la poesía. El proyecto se puso en marcha en abril de 2012, el mes nacional de la poesía.

## — “Una herramienta hermosa”

La RAE define la “poesía” como la “manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa”, Legiardi-Laura va más allá: “En el antiguo Egipto la palabra ‘arte’ era sinónimo de la palabra ‘útil’. Para mí, la poesía siempre ha sido una herramienta hermosa. Una herramienta que se utilizará para la propia conciencia, para la transformación y la acción política”. El cineasta asegura que había creído eso, tiempo antes de empezar a trabajar en el documental *To Be Heard*. “De hecho, la película me dio la oportunidad de ampliar aún más mis expectativas de experimentar con la poesía como una herramienta para el cambio. Viajar por Estados Unidos y por el mundo, con esta película, me permitió entender que mi apreciación de la poesía era efectivamente aplicable universalmente”, matiza.

El cineasta critica que, “en la actualidad, la mayoría de los sistemas educativos utilizan la poesía de una forma muy limitada. No entienden su potencial como herramienta para motivar otros aprendizajes y ni la consideran necesaria para propiciar la conciencia de uno mismo y el intercambio de esa conciencia como personas”. “Así que la poesía se enseña como una atracción secundaria y abstracta que básicamente significa venerar a gente muerta”, ironiza. “No se enseña como una forma de arte viva con un propósito real en la vida cotidiana”, exclama.

Y llama a un debate nacional sobre cuál es la misión real y el objetivo de la educación: “Hasta ahora no hemos tenido ese debate y debería ser una prioridad nacional”. Legiardi-Laura lamenta que tenemos “una percepción muy decepcionante de nuestras escuelas: deben ayudar a nuestros jóvenes a conseguir buenos trabajos, a eso es lo más lejos que llega el debate”, cuestiona. “Debemos ampliar el debate para incluir el significado de ser una persona responsable y un miembro de nuestra sociedad comprometido y que se preocupa por los otros. Sin ese debate la escuela se convierte en nada más que un lugar para dirigir a la gente y enseñarles a obedecer órdenes”.

En su caso, Legiardi-Laura recuerda que se enamoró de la poesía cuando empezó “a enamorarse de las mujeres”, en torno a los 13 años. El primer poema que leyó fue en primaria, “probablemente en cuarto curso” —con unos 10 años—. Fue *Paul Revere’s Ride*, de Henry Wadsworth Longfellow. Era un poema de propaganda destinado a inspirar a los jóvenes sobre el heroísmo durante la guerra de la Independencia de Estados Unidos. “No recuerdo por qué me gustaba en sí pero me encantaba la música en la palabra y las rimas”, rememora. Al final, es una herramienta hermosa.





**Fig. 7.6**

El activista y profesor distinguido de Educación Superior en la Universidad de Illinois, en Chicago, Bill Ayers.

## “Aún soy un radical. Me cabrea el ritmo frenético de privatización”

---

### ENTREVISTA CON BILL AYERS

En 2008, durante la campaña presidencial de Estados Unidos, al que se convertiría en el primer presidente afroamericano del país, de segundo nombre Hussein, lo acusaron de ser amigo de terroristas. La prensa insistió durante semanas en el estrecho vínculo entre Barack Obama y un antiguo líder de la organización de izquierdas antiimperialista Weather Underground. Obama se apresuró a definirlo entonces como “un chico que vive en mi barrio” y “que participó en actos detestables hace cuarenta años, cuando yo tenía 8”. Se refería a William C. Ayers (Illinois, 1944), un educador, conocido por su activismo en los 60, que ostenta los títulos de profesor distinguido de Educación Superior y estudioso universitario superior en la Universidad de Illinois en Chicago y que en las últimas cuatro décadas ha escrito extensamente sobre justicia social, democracia y educación. Su último trabajo es su libro *Enseñar: el viaje en cómics* (Ediciones Morata, 2013), una novela gráfica con el dibujante Ryan Alexander-Tanner, que describe la aventura de convertirse en profesor y que dice: “funciona bien” por “su flexibilidad, excentricidad y alegría”. Como él mismo reconoce, sigue siendo “un radical”. Con pocos pelos en la lengua.

En los 60, escribió *Education: An American Problem*, si la educación es el problema de América, ¿cuál es la solución?

La educación no es solo el problema de Estados Unidos, sino del mundo. Está reconocida como un derecho humano fundamental y universal, algo que todo niño merece simplemente por haber nacido, una obligación moral de la comunidad. Pero los colegios no son iguales unos a otros sino que, a la vez, son ventana y espejo de las comunidades en las que están. La educación para la gente libre está impulsada por un ideal especialmente valioso y frágil: todo ser humano tiene un valor infinito e incalculable, cada uno es una fuerza intelectual, emocional, física, espiritual, moral y creativa única; cada uno de nosotros nace igual en dignidad y derechos, cada uno está dotado de razón, conciencia y voluntad; cada uno merece, pues, un lugar en una comunidad, así como un sentido vital de hermandad, reconocimiento y respeto. Fiel a esa ética, la escuela debe asumir el pleno desarrollo de cada individuo. Dada la enorme variedad de capacidades y el delicioso guiso de razas, etnias, puntos de origen y antecedentes, es una condición necesaria para el pleno desarrollo de toda la comunidad. Pero si se piensa en la educación como un producto, como un coche o un frigorífico, comprado y vendido en el mercado; y si se cree que los colegios son un negocio dirigido por un CEO, con profesores que hacen de trabajadores y estudiantes que hacen de materias primas dando tumbos por el suelo de la fábrica mientras se rellenan sus pequeñas cabezas con información en la línea de montaje, entonces es fácil suponer que recortar personal y subcontratar o privatizar espacios públicos es un fenómeno natural; que la aplicación de pruebas administradas por el Estado —pero de desarrollo privado y muy rentable— para determinar los estándares es una representación racional del aprendizaje; que la tolerancia cero a la mala conducta del estudiante como sustituto del desarrollo del niño es sana y que la rendición de cuentas, es decir, una serie de sanciones a estudiantes, a profesores y a centros, pero nunca a los legisladores o corporaciones es lógica y sensata. Esto es en realidad lo que una serie de empresarios, sus políticos ruidosos y expertos charlando en los medios de comunicación comprados llaman “reforma educativa”. Y las fuerzas que luchan para crearlo las dirigen un alegre grupo de multimillonarios, como Bill Gates, Michael Bloomberg, Sam Walton o Eli Broad, que trabajan sin descanso para ocupar todo el espacio disponible, predicar y persuadir, siempre repartiendo generosas cantidades de dinero para subrayar sus puntos fundamentales: dismantelar las escuelas públicas, aplastar a los sindicatos docentes, examinar y castigar.

¿Cómo le gustaría que fuesen los colegios estadounidenses?

Cuando el objetivo de la educación es la reproducción de todas las relaciones sociales como lo son ahora, la escolarización no es más que la localización de cada uno en la pirámide de ganadores y perdedores. La medida del éxito actual es la competencia. Yo rechazo todo esto y abogo por una experiencia educativa en la que se pregunte e investigue, en la que ayudar a los demás no sea una forma de caridad, un acto que, intencionadamente o no, empobrezca tanto a los beneficiarios como al benefactor, sino en el que el intercambio y el análisis sean comunes. En esos lugares hay un cierto desorden natural, cierta anarquía y caos, como lo

hay en cualquier taller a pleno rendimiento, pero también una sensación de alegría y una disciplina más profunda, la de hacer las cosas y aprender con otros y para la vida.

La primera vez que dio clase fue en una de las llamadas *Freedoom schools*, ¿cómo fue?

Las clases de Mississippi eran terrenos baldíos intelectuales y estas escuelas se diseñaron para llenar un vacío intelectual y creativo en la vida de los jóvenes negros de allí.

En la década de 1960, luchó activamente contra el racismo; ¿cómo recuerda esa época?

Fue una época de aprendizaje rápido, de solidaridad, de activismo, de coraje y de gran esperanza.

Hábleme de la primera vez que fue a la cárcel por protestar en una pizzería en la que negaban el asiento a los afroamericanos.

Ese fue mi primer piquete, un preludio de mi primer arresto por ocupar una oficina de reclutamiento militar un poco más tarde.

¿Cuántas veces le arrestaron en su vida?

Entre arrestos, detenciones, custodias, encierros... perdí la cuenta en 1990, en unas 25 veces.

¿Cuál es la principal diferencia entre el activista Bill Ayers de los 70 y el profesor Bill Ayers de hoy?

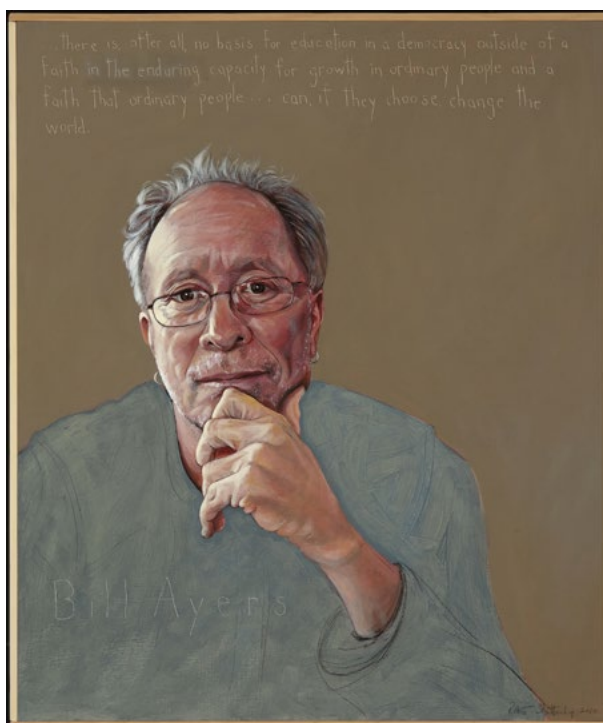
Principalmente estas dos palabras: "activista" y "profesor". Soy la misma persona con fallos, imperfecta, todavía un trabajo en curso, aún sin terminar y alimentado por la esperanza, la duda, la determinación y el escepticismo. Todavía soy un radical, y siempre animo a la gente aquí en Estados Unidos y en todas partes, a que sean radicales, es decir, que vayan a la raíz de las cosas, que estudien, aprendan, se organicen, hablen con extraños, se movilicen y expongan sus aspiraciones éticas públicamente. Por supuesto, como dijo Ella Baker sobre Martin Luther King, Jr., "Martin no creó el Movimiento, el Movimiento creó a Martin", y es verdad: por cada líder recordado había cientos, miles. Cada uno de nosotros debe aspirar a ser una de esas personas.

En una entrevista en 1995 dijo: "Tal vez yo soy el último comunista que está dispuesto a admitirlo". Hoy en día, ¿cómo se describe a sí mismo?

Probablemente estaba bromeando cuando dije eso, pero la mayor parte de mi vida adulta he sido algo así como un comunista con una "c" pequeña. Se lo explicaré, pero primero, déjeme decirle que, como educador, me opongo al etiquetado fácil de los estudiantes, el ser humano es dinámico y complejo. Pero si me presionan para hacerlo, diría que cuando

Fig. 7.7

El profesor William C. Ayers  
(Illinois, 1944).



se trata de la guerra soy un pacifista; en materia de libertad de expresión, soy un fanático; en lo que se refiere a las prisiones, un abolicionista; en materia económica, un sindicalista; para los militares organizados, un desertor de primera línea; en temas de sexualidad, un libertario y en cuanto al gobierno, soy un radical demócrata participativo o un anarquista... podría seguir, pero creo que se hace una idea.

#### Hábleme de su implicación en el Weather Underground.

¡Uf! ¿por dónde empezar? Escribí un libro de memorias sobre aquellos años (*Fugitive Days: Memoirs of an Antiwar Activist*) y no voy a repetir todo aquí, pero te haré un breve resumen: nací al final de la Segunda Guerra Mundial y crecí privilegiado en la posguerra de Estados Unidos. Mi pequeño mundo era un lugar de prosperidad, bienestar y aislamiento, de gratificación instantánea y placeres superficiales que parecen interminables, de conformidad y obediencia y una especie de ignorancia voluntaria sobre cualquier cosa que existiera más allá de nuestro enclave bien ordenado y nuestros setos pulcramente recordados. Estábamos durmiendo el profundo sueño anestésico americano de la negación. Yo llegué en los 60 cuando el Movimiento de Liberación Negro estaba definiendo el paisaje moral y político en Estados Unidos y cuando las luchas anticoloniales preparaban la agenda para el cambio progresivo en todas partes. Abrí los ojos y vi un mundo en llamas, y pronto me di cuenta de que Estados Unidos estaban en el lado equivocado de una revolución mundial en explosión. Me uní al Movimiento por los Derechos Civiles y al esfuerzo por detener la guerra de Estados Unidos contra Vietnam, y pronto me convertí en un activista comprometido con poner fin a la guerra y el racismo y para derrocar al sistema que los

hizo tan inevitables. Pensé en mí mismo como un revolucionario. Fui arrestado primero por oponerme a la guerra de Estados Unidos contra Vietnam en 1965, en una sentada no violenta. Cada semana, seis mil personas eran asesinadas en el sudeste asiático, y no encontrábamos un modo de detenerlo. Habíamos intentado de todo. Entonces las fuerzas antibélicas se separaron: algunos trataron de organizar una sección pacífica dentro del Partido Demócrata; otros construyeron comunas en el campo y defendieron la tierra y el amor libres; algunos huyeron a Europa o África, y algunos se fueron a las fábricas para construir un movimiento radical en el corazón industrial. Otros y yo creamos una fuerza clandestina que, esperábamos, sobreviviera a lo que pensábamos era un fascismo americano inminente, y que podía luchar contra los creadores de la guerra por otros medios. Nunca creímos que la lucha iba a llegar a un enfrentamiento armado entre el mayor monstruo militar jamás reunido y un grupo andrajoso de niños con tirachinas. Si se tienen en cuenta los objetivos, se podría decir que fallamos: queríamos poner fin a una guerra en concreto, e incluso después de mucho sacrificio, la guerra desató diez años terribles, y tres millones de personas fueron arrojadas a los hornos de la muerte; y luego queríamos terminar con el imperio y marcar el comienzo de un mundo de igualdad y reconocimiento mutuo, un mundo sin guerra, y mira donde estamos hoy. Nos propusimos crear una sociedad construida sobre los cimientos de la justicia racial, y décadas más tarde, la encarcelación en masa, la segregación escolar y la privación de derechos siguen reflejando el asombroso poder de la supremacía blanca y luego queríamos erradicar la pobreza y el enorme abismo entre ricos y pobres se intensifica.

### ¿Se arrepiente de algo durante su época en el Weather Underground?

Me arrepiento del dogmatismo en el que nos sumimos, de pensar en los amigos como enemigos. No me arrepiento de las acciones que tomamos contra el ataque genocida de nuestro gobierno en Vietnam. No me arrepiento de la lucha hombro con hombro con el Movimiento Negro por la Libertad. Y no me arrepiento de nuestra deliberada, pública y muy comprensible destrucción de la propiedad.

### En la actualidad, ¿qué injusticias le cabrean?

Estoy de acuerdo con la conocida pegatina que dice: "Si no estás cabreado, no estás prestando atención". La ira es importante, pero por sí sola no va a crear el mundo que deseamos. Para eso necesitamos un enfado equilibrado con fe, esperanza, amor y generosidad, y en esa dialéctica, el amor es el mayor. Así que, sí, las injusticias me enfadan, pero en un mundo tan desequilibrado, ¿por dónde empezar? Me enfada que el imperio americano resucitase sin pedir disculpas en el nombre de un nacionalismo patriótico renovado y potente. Me enfurece la expansión militar sin precedentes, la guerra permanente, la encarcelación en masa como una característica definitoria de la "tierra de la libertad" y la supremacía blanca como un lugar común en el "hogar de los valientes". Estados Unidos tiene enjaulado al 20% de presos del mundo, que son desproporcionadamente, gente de color. También la dañina identificación como enemigos de los inmigrantes ilegales. Y me cabrea el ritmo frenético de la privatización.

### ¿Qué le hace feliz?

Tantas cosas... Hablar con usted, por ejemplo, cómo huele un bebé después de un baño, la primera taza de café, por la mañana, las nubes rojas en la noche, las pinturas de Pablo Picasso, leer a José Saramago y una buena paella. Pero, sobre todo, la capacidad de resistir y levantarse, de rebelarse contra las fuerzas de la guerra y la injusticia, contra la supremacía blanca y la deshumanización, la crueldad y la brutalidad. Me encanta la capacidad infinita y exclusivamente humana de imaginar un mundo posible.

### ¿Qué le parecen movimientos como el Occupy Wall Street de Estados Unidos o los indignados de España?

Los Indignados en España, el Occupy en Estados Unidos, y muchas más rebeliones menos conocidas, huelgas, sentadas... son un testimonio de que la era de la revolución no es el pasado, sino que también es parte de nuestro futuro colectivo. No tengo nostalgia de los llamados años 60, que ahora vendemos como un mito.

### En su opinión, ¿Obama lo ha hecho bien como presidente?

El presidente Obama está sentado en el trono del imperio y eso no puede ser buena cosa. Cuando Estados Unidos llega, no trae paz, libertad, democracia o derechos humanos. Pero no paso mucho tiempo preocupándome por su actuación ni por la de ningún otro presidente. Creo que la gente pasa demasiado tiempo mirando a los espacios de poder a los que no tiene acceso y muy poco a los que sí, como la calle, la comunidad, el lugar de trabajo o el aula. Y esto es un gran error. El progreso es siempre el resultado de un fuego incesante desde abajo.

### ¿Cuál es su relación con Obama?

Los dos vivíamos en Chicago. Un par de "chicos en el mismo barrio" y no hemos hablado desde que se fue de la ciudad hace seis años.

### Si tuviera 20 años de nuevo y viese lo que ocurre en Afganistán, Irak o Palestina, ¿qué haría?

De hecho, me siento como si tuviera 20, tal vez no tan rápido como antes, pero aun, así. Sin embargo, si hoy tuviera 20, en realidad, estaría haciendo exactamente lo que estoy haciendo a los 70: abrir los ojos y estremecerme, dejándome maravillar por la belleza y el dolor en todas las direcciones; hablando alto y actuando contra la injusticia; escribiendo contra la masacre; agitando; uniendo las manos con los demás y reuniéndome en la plaza pública para hacer oír nuestra voz; manifestándome y comprometiéndome con actos abiertos de desobediencia.

### ¿Planes de futuro?

Un pie delante del otro, un ojo en el mundo tal como es y otro mirando al que podría ser pero no es todavía, aprender a vivir juntos.

## Capítulo 8

# Brasil

## **Cómo Brasil escaló 33 puntos en PISA**

152

## **Luiz Cláudio Costa: "Si observas los datos de la última década, verás que Brasil no estaba dormido"**

156

## **En la cima del segundo examen mayor del mundo**

160

## **Las comunidades de aprendizaje llegan a Brasil**

162

## **Antonio Cruz: "Si no boxease, estaría en el sofá durmiendo"**

166





## Cómo Brasil escaló 33 puntos en PISA

En 1999, el presidente brasileño, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), no tenía claro si Brasil debía participar en la primera evaluación PISA. Sospechaba que quedaría al final de la tabla pero también que era una gran oportunidad para movilizar a todo el país por la mejora de la educación. Finalmente, los estudiantes brasileños fueron a la prueba y Cardoso acertó: Brasil fue uno de los países con peor rendimiento en PISA 2000 y más de la mitad de los alumnos obtuvieron puntuaciones iguales

o por debajo del nivel uno. Menos del 1% alcanzó el nivel superior. Era el momento de cambiar las cosas.

Varios estudios analizan cómo, en una década, Brasil mejoró radicalmente el acceso y calidad de su sistema educativo. Solo en PISA, en esos años, escaló 33 puntos. En concreto, de 396 en lectura de PISA 2000 a 412, en 2009; de 356 en matemáticas de 2003 a 386, en 2009 y de 390 en ciencias de 2006 a 405, en 2009.

“Un niño brasileño de 6 años nacido hoy en el quintil inferior de la distribución del ingresos completará más del doble de años de escolaridad que sus padres”, admite Barbara Bruner, en el informe *Lograr una educación de primera categoría en Brasil* del Banco Mundial de 2012, en el que explica que “el aumento en el logro educativo medio de Brasil desde 1995 es uno de los más rápidos registrados”, incluso más rápido que el de China y que “en áreas claves como la evaluación del aprendizaje de los alumnos se ha convertido en líder mundial”. ¿Cómo lo consiguió? Es lo que el Banco Mundial denomina: “La revolución supervisada”.

### — “La revolución supervisada”

El Banco Mundial asegura que la transformación del sistema educativo brasileño se inició en 1995 cuando el gobierno de Cardoso asumió tres funciones críticas, a nivel general:

Primero, equilibrando la financiación entre regiones, estados y distritos con la reforma del FUNDEF (Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio), una fórmula que sustituyó la forma de financiación anterior basaba en la densidad de la población y que dejaba la mayoría de los recursos en las grandes ciudades, explica la OCDE. “La iniciativa, que establece que el 60% del presupuesto para educación de los gobiernos locales se destine a la educación fundamental o primaria, contribuyó a elevar la tasa neta de ingreso a la educación primaria del 92,7% en 1994 al 96,4% en 2000”, especifica UNESCO.

Segundo, midiendo el aprendizaje de todos los niños mediante un criterio común: el denominado SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica), que consta de dos procesos: el ANEB, que se centra en los esfuerzos de los sistemas educativos y el ANRESC, más extenso y detallado, que se centra en cada escuela.

Y, tercero, apoyando a las familias de pocos recursos con una ayuda económica, a condición de que envíen a sus hijos a clase en vez de a trabajar. Es la denominada Bolsa Escola, que después pasó a ser la Bolsa Familia. Esta beca pretende que los niños asistan al colegio “sin necesidad de trabajar o mendigar para complementar la insuficiente renta familiar”, explican Elimer Pinheiro y Marcelo Aguiar en un documento para UNESCO sobre este programa. La iniciativa comenzó en el estado de Brasilia en 1995 y en 2001, el gobierno federal la adoptó a nivel nacional. En 2013, en el décimo aniversario de su nacimiento, había ayudado a unas 14 millones de familias.

### — De la élite a la mayoría

Para entender estas medidas hay que remontarse a un pasado en el que la educación brasileña era cosa de unos pocos. La OCDE hace balance de esa herencia en el informe *Actores fuertes y reformas exitosas en educación: las lecciones de PISA para los Estados Unidos*, en el que dedica un capítulo a Brasil.

Brasil fue el último país de América en abolir la esclavitud, en 1888, por lo que creció en un sistema agrícola basado en la esclavitud que no requería de una población educada, más allá de la élite del 10% que dirigía el país, explica la OCDE. Durante los siglos XIX y XX, la llegada masiva de inmigrantes para trabajar la tierra favoreció el mismo esquema, al igual que un siglo XX con periodos de dictaduras y democracia alternantes. Fue el final de la dictadura militar (1964-1985) el que supuso el nacimiento de la Constitución vigente, en 1988, y la garantía del derecho a una educación gratuita para todos los niños de 7 a 15 años, ocho años de enseñanza obligatoria y un mínimo de la inversión en enseñanza. Aunque de momento, todo quedó en el papel y las escuelas solo ofrecían tres o cuatro horas de clase al día, en dos o tres turnos, para aprovechar al máximo los limitados recursos. “Tuvimos un aumento de un 90% de niños en el sistema, pero no podemos decir que la universalización fuera acompañada de la calidad en ese proceso”, explica Malvina Tania Tuttman, rectora de la Universidad Federal del Estado de Río (UniRio), en un vídeo de la OCDE que acompaña a este estudio.

Se considera 1994 como el momento en el que se dio el primer empujón a la educación brasileña, con la elección de Cardoso como presidente y la promulgación de la Ley de 1996 de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDB). Ese año fue, además, el que se creó el FUNDEF y se incrementaron los salarios de los profesores de primaria. En 2001, se instauró el programa Bolsa Escola; en 2006, el FUNDEF se amplió a secundaria y con la llegada de Lula al Gobierno (2003-2010) los recursos para educación se multiplicaron, en concreto, hasta 55 mil millones de reales (el 5,2% del PIB), según datos de la OCDE.

En este periodo también se pusieron en marcha toda una serie de dispositivos para la mejora de la calidad educativa, a los que se refiere el informe de la OCDE, como: el incremento de los requisitos del ingreso en la formación docente, el uso de objetivos para identificar las mejores prácticas, cambios relevantes en el currículo y la creación en 2007, del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que evalúa a las escuelas en función del flujo escolar (promoción, repetición y tasas de graduación) y el desempeño de los estudiantes. Este índice actúa como un mecanismo de valoración del cumplimiento de las metas, mediante puntuaciones de 1 a 10 que se alinean con los resultados de PISA y por el que los centros reciben incentivos.

“El papel más importante del gobierno [brasileño] ha sido probablemente movilizar a toda la nación hacia una campaña de educación universal”, conviene Carol Bellamy, en el libro *El estado de los niños del mundo*, de UNICEF, de 2009.

## — Cuando Brasil despertó

En la calle, no todos son tan optimistas. El descontento se puso de manifiesto en 2014, en el marco de la Copa del Mundo, con manifestaciones multitudinarias al grito de “¡Brasil despertó!”. Rosângela Santiago da Silva, profesora de portugués en una escuela de idiomas de Salvador de Bahía, asegura a esta periodista, que el problema en el país “no tiene que ver con la cantidad de dinero que se invierte sino con su uso” porque todavía

existen “muchos problemas de desvío de dinero y corrupción”. Unas críticas, que algunos especialistas como Arthur Pinheiro, en un artículo de octubre de 2014, en la revista *Forbes*, interpretan como consecuencia del desarrollo de Brasil: “Debido a esta revolución en educación, estamos asistiendo a una generación más joven que está mejor educada, consciente de sus derechos y preparada para hacer frente a los desafíos de su comunidad y el país”, asevera.

La calidad del 1,5 millones de profesores brasileños es uno de los principales problemas que todavía arrastra la educación brasileña. Dado que la educación pública y gratuita es un fenómeno reciente en Brasil, “la profesión docente no cuenta con la tradición de dos siglos de otros países”, explica el estudio de la OCDE y, en muchas zonas, los maestros solo cuentan con la secundaria. Los bajos salarios, para los profesores, que en muchos casos, deben hacer tres turnos al día e incluso cambiar de centro, tampoco ayudan.

La OCDE también reconoce que pese a la llamativa mejora, los resultados de Brasil en PISA, todavía, “están muy por debajo de la media de la media de 500 puntos y, obviamente, no colocan a Brasil entre los países de alto rendimiento”, pero también que “las mejoras obtenidas sugieren que Brasil ha puesto en marcha las políticas federales en base a una visión coherente, que parecen estar generando algunas mejoras consistentes”.

### — La respuesta brasileña

“Y, ¿si Brasil tiene la respuesta?”, lanza más esperanzado Joe Nocera, desde las páginas de *The New York Times*, en un artículo de comienzos de 2014, en el que reconoce los poco alentadores análisis de los economistas sobre Brasil, que condenan su escasa productividad, pero que compara con los de su país, Estados Unidos, donde dice, “la productividad ha aumentado sin cesar” y “la desigualdad se ha convertido en un hecho”. Cita unas palabras de la entonces presidenta Brasileña Dilma Rousseff: “El objetivo principal del desarrollo económico debe ser siempre la mejora de las condiciones de vida” y cuestiona: “¿Cuántas personas vinculan el crecimiento económico al enriquecimiento de unos pocos a expensas de la mayoría?”.

En el momento que se termina este libro, a comienzos de 2017, Brasil se enfrenta a nuevos retos. El 13 de diciembre de 2016, el Senado brasileño dio luz verde a la denominada Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) 55, que congela el gasto público de Brasil para los próximos veinte años. La pregunta que surge ahora es si ese “techo al gasto” es compatible con programas históricos de la educación como la Bolsa Familia. Un programa que Yoshiaki Nakano, director de la Escuela Paulista de Economía, define para *Foreign Affairs*, como “uno de los más ambiciosos del mundo para combatir la pobreza” y a su vez “más baratos”. Lo argumenta con cifras: en sus primeros tres años, la Bolsa Familia alivió la pobreza extrema en un 15% y para el año 2014, la redujo a menos del 3%, “lo que el Banco Mundial considera equivalente a la erradicación”. Y solo le costó a los contribuyentes menos del 0,5% de los 2,3 billones del PIB del país. Lo que, en parte, contribuyó a que Brasil escalara 33 puntos en PISA.

## “Si observas los datos de la última década, verás que Brasil no estaba dormido”

ENTREVISTA CON LUIZ CLÁUDIO COSTA

Cuando lanza durante la entrevista que “la educación es una maratón, no una carrera de 100 metros”, Luiz Cláudio Costa advierte sobre la tentación de tomarse a la ligera los datos educativos. Costa preside el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) de Brasil, un órgano con 75 años de antigüedad que se ocupa de tomar el pulso a la enseñanza brasileña. Una de sus principales herramientas es el conocido como Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), un indicador que desde 2005, combina los resultados de los estudiantes en la Prueba Brasil con el flujo escolar (promoción, repetición y tasas de graduación) para evaluar los progresos y determinar dónde son necesarias las ayudas. El objetivo del gobierno es alcanzar un 6 de media para 2021, que es la puntuación que obtendrían los 20 mejores sistemas educativos de la OCDE si aplicasen estos parámetros. El INEP también se ocupa del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) y de todo tipo de censos educativos como la evaluación para el Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta, que se celebra este año. “Todo un desafío”, matiza quien es la cabeza visible del principal termómetro educativo de Brasil.



Fig. 8.1

Luiz Cláudio Costa, presidente del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) de Brasil.



Si como dicen los manifestantes: “¡Brasil despertó!”, ¿es porque estaba dormido?

Quien observe los indicadores sociales, económicos y educativos de los últimos años verá que Brasil no estaba dormido: gracias a las acciones efectivas del gobierno federal como la Bolsa Familia y Brasil sin Miseria, son más de 36 millones de personas las que han superado la pobreza extrema en los últimos años. Alrededor de 5 millones de jóvenes se matricularon en la escuela entre 1991 y 2012, y cerca de 3 millones en la educación superior en los últimos diez años. Todavía tenemos mucho que hacer, pero mucho ya se está haciendo.

¿Qué le parecen estas protestas —la entrevista tiene lugar en 2013—, en las que entre otras cosas, se demanda una mejor escuela pública?

Que forman parte de la maduración de la democracia en Brasil. Las manifestaciones, cuando son pacíficas, son legítimas y merecen el respeto y la atención de los políticos y gestores. Respecto a la educación, como decía, si nos fijamos en todos los indicadores tanto cualitativos como cuantitativos de los últimos años, vemos que se han hecho grandes avances de Infantil a la Universidad, pero aún queda mucho por hacer y por tanto, son naturales las reivindicaciones.

¿Cómo esperan actuar como respuesta a estas reivindicaciones?

Tenemos que continuar con el amplio diálogo que involucra a todos los entes de la Federación. Porque en educación tiene que ser así, debe haber continuo diálogo. Se pueden poner de ejemplo diversas acciones del gobierno federal promovidas por el diálogo republicano y federal como el caso del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta. También hay que recordar que, por medio del Fundeb, cada vez se invierten más recursos en la educación pública. La presidenta Dilma, además de ser una excelente gestora, siempre estuvo atenta a las demandas de la sociedad y por eso, los indicadores muestran los avances de su gobierno desde 2011 y del gobierno Lula, del que fue una parte determinante. Hoy los brasileños, de todas las clases sociales, tienen la oportunidad de ingresar en la guardería o concluir la enseñanza supe-

rior. Lo que estamos haciendo con eficacia es ampliar las políticas sociales. En el caso específico de las manifestaciones, la presidenta demostró una vez más, su capacidad de escuchar, reflexionar, comprender y actuar, y así propuso acciones eficaces a la sociedad y al Congreso.

### La OCDE valora en sus últimos informes el progreso educativo de Brasil, ¿cómo lo hicieron?

Con la inclusión de más estudiantes en la enseñanza básica, unido a la mejora de la calidad docente. El IDEB muestra que el país ha alcanzado los objetivos establecidos en todas las etapas. En los años iniciales, con una puntuación de 5,0, se sobrepasó la meta para 2011, prevista en un 4,6 y la propuesta para 2013, de 4,9. Escuelas y gestores usan esta información para actuar en la mejora de la enseñanza. Cuando se percibe que una escuela tiene el IDEB bajo, esta tiene prioridad para algunos programas federales. Por ejemplo, se ofrece educación a tiempo completo en las escuelas con menores ingresos. La evaluación también permite, en algunos casos, intervenciones educativas para mejorar de la enseñanza. También hay otras acciones como el programa Más Educación, que se constituyó para inducir a la ampliación de la jornada escolar y la organización curricular. Y tenemos el Fundeb, establecido en 2006, que es un fondo especial y que supone un complemento para los que no alcanzan el mínimo definido nacionalmente.

### ¿Qué es lo que más está costando?

El gran desafío educativo, no solo de Brasil, de todo el mundo, es la secundaria. La educación es una maratón, no una carrera de 100 metros. Por eso, las mejoras observadas en los primeros años solo se percibirán en la secundaria con el tiempo. También empezamos a trabajar en la mejora de la calidad en la base. Por tanto, en 2012, se puso en marcha el Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta (Pnaic), que es un gran compromiso formal entre el gobierno federal, el Distrito Federal, los estados y los municipios para garantizar que todos los niños estén alfabetizados a los 8 años, al final de tercero de primaria. El pacto fue firmado por todas las unidades federales y 5.393 municipios. Atenderá a más de 7 millones de estudiantes de 400.000 clases de tercero en 108.000 escuelas. Entre las acciones del Pacto, se prevé la distribución de libros de texto y becas para maestros de alfabetización, orientadores y coordinadores. Además habrá una evaluación anual y premios para las escuelas y los profesores que obtengan buenos resultados.

### En 2006, hubo dificultades con la prueba ENEM y tuvieron que repetirla. ¿Ya está solucionado?

El ENEM es un proceso. Es preciso recordar que es el segundo examen mayor del mundo. Cada año estamos perfeccionando la logística de la prueba y garantizando más tranquilidad a los participantes del examen. Pruebas similares al ENEM como el SAT de Estados Unidos, el Gao Kao de China o el Baccalauréat de Francia, que son mucho más antiguas, también están mejorando sus procesos, puesto que aún presentan problemas.

Dentro de las 100 mejores escuelas de la última prueba ENEM, solo hay 10 escuelas públicas, las 50 peores son públicas y 30 de ellas están en el nordeste del país, ¿qué están haciendo al respecto?

No es posible una comparación solo con los resultados de esta prueba, pues las escuelas públicas son las que hacen la inclusión de los estudiantes. Cerca del 87% de los alumnos de secundaria están en centros públicos. Por tanto, no se puede comparar sin considerar el número de alumnos o los resultados de un colegio de 50 estudiantes con otro de 800. Para mejorar las escuelas públicas existe un diálogo permanente con la red para permitir intervenciones pedagógicas a partir del desempeño de sus alumnos en el ENEM y el IDEB.

¿Sus hijos o sobrinos estudian en la pública o en la privada?

Mis hijos ya se formaron en secundaria y tengo parientes que estudian en escuelas públicas y otros en privadas. De todas formas, es preciso destacar que las escuelas públicas prestan un gran servicio a la sociedad brasileña, principalmente en lo que se refiere a la inclusión y que el esfuerzo de gobiernos, profesores y gestores de la red pública en los últimos años ha permitido una escuela de cada vez más calidad.

¿Qué resultado esperan para el próximo PISA?

Los desafíos que tenemos en secundaria con seguridad deben repetirse en los resultados de PISA. El IDEB en secundaria demostró una estabilidad en el último año. Entiendo que, en términos absolutos, esa debe ser la tendencia de PISA, o sea, una estabilidad o pequeño aumento en relación con resultados anteriores. De todas formas, si consideramos la gran inclusión que Brasil viene haciendo, presentaremos avances. El mejor indicador educativo, en un país como Brasil, es la inclusión y eso se está haciendo. Como destaque, lo que estamos haciendo es incluir con calidad<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En PISA 2015, el reto de Brasil sigue siendo mejorar sus resultados. Como otros países latinoamericanos participantes en la prueba, se situó "muy por debajo de la media de la OCDE", advierte el informe (con 401 puntos en ciencias frente a la media de 493, 407 en lectura frente a la media de 493 y 377 en matemáticas frente a los 490 de media). El logro de Brasil, sin embargo, según la OCDE, es que hoy un 71% de los estudiantes de 15 años están matriculados en 7º curso o cursos superiores, 15 puntos más que los que había en 2013. "De hecho, Brasil ha conseguido integrar a nuevos estudiantes matriculados sin un descenso en su rendimiento general", matiza.





## En la cima del segundo examen mayor del mundo

En un recorte de periódico, pegado a la pared de la sala de profesores del Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ, en Río de Janeiro, se lee en portugués: “Campeones del ENEM: los secretos del éxito del CAP-UERJ”. Se refiere al éxito de este centro en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) de Brasil, que evalúa a los institutos brasileños y sirve como criba para la entrada en la universidad.

El texto está escrito con lenguaje deportivo, como si se tratase de un club de fútbol o un piloto de Fórmula 1: “El bicampeón de desempeño en la prueba apuesta por algunas tácticas de éxito para mantenerse en el podio entre las escuelas públicas. Los secretos incluyen redacción semanal, grupos de estudio en vacaciones e iniciación científica”, informa esta página del diario *O Dia*, que cuelga con chinchetas en un mural junto a un anuncio de “La tercera semana de combate al bullying”, que se celebra en ese momento.

Llego a este centro, en la calle Santa Alexandrina, de Río de Janeiro, tras bucear en los datos de la prueba nacional brasileña, ENEM, que es además, con 7 millones de inscripciones, el segundo examen mayor del mundo, después de la selectividad China. La primera sorpresa es que en esta liga —continuando con el lenguaje deportivo— solo hay 10 escuelas públicas entre las 100 mejores de Brasil. El CAP-UERJ es una de ellas. Esta brecha sitúa a la red privada con 569,2 puntos de media y a la pública con 474,2. También tiene sus connotaciones geográficas: las 50 peores escuelas brasileñas, de las miles que se presentaron, fueron públicas y 30 de ellas se localizaron en el nordeste del país. De las cifras, surgen dos preguntas inevitables: primero, ¿por qué esta escuela sí y el resto o no? Y segundo, ¿por qué no hay más escuelas públicas en primera división, pese al avance de la educación brasileña en la última década?

Fig. 8.2

Alumnos del Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ, de Río de Janeiro, en junio de 2013.



### — Arte y práctica

La primera pregunta la responde la coordinadora del Núcleo Pedagógico, Académico y Cultural de la escuela, Terezinha Nazar, a través de una visita al instituto: “Digamos que este es un colegio público atípico”, enfatiza, mostrando orgullosa las instalaciones: “Ve, hay una sala de fotografía —abre la puerta e interrumpe a unos chavales que cuelgan unas fotos que acaban de revelar—; “otra de diseño”, insiste, mientras continúa el paseo y abre y cierra puertas como la propietaria de una casa en venta; “y el arte y la música están muy fomentados”. En una de las clases, vacía, un adolescente de pelo rizado afina una guitarra, mientras otro, rodeado por tres de sus compañeros, improvisa algo en el piano. “Míralos, no estaban avisados, este es el día a día aquí en la escuela”, asegura la coordinadora.

La pedagoga observa principalmente tres diferencias con otros colegios públicos del país: la formación de los profesores (todos tienen nivel máster o doctorado); la organización del centro: “A diferencia de un colegio al uso, con una dirección de la que dependen todos los docentes, el CAP-UERJ funciona más bien como una universidad, con una dirección de departamento por disciplinas y, “también somos distintos en la pedagogía: se insiste en la práctica y se trabaja bastante por proyectos”.

En una de las clases de cuarto, los alumnos han preparado un temario y “ahora trabajan con hipótesis para construir respuestas”, explica la profesora, mientras un alumno exhibe sus dotes de español y suelta un “hola, ¿qué pasa?” a la periodista. “El problema es que no podemos atender a todo el mundo: aquí los alumnos solo entran en el primer curso, hay 60 plazas por sorteo público y en el 6º curso se vuelve admitir pero a través de una prueba”, lamenta Nazar.

## Las comunidades de aprendizaje llegan a Brasil

“Yo soy vulnerable al canto de sirenas”, resolvió la alumna, de 14 años, tajante y se produjo un silencio incómodo. Era su interpretación tras leer *La Odisea* de Homero, durante una tertulia literaria que se celebró en una escuela situada en una de las comunidades más violentas de Río de Janeiro, la Pavuna. Los alumnos habían trabajado sobre un fragmento en el que Ulises era advertido por la diosa Circe de la peligrosidad de escuchar las voces de las ninfas y le aconsejaba que tapara con cera los oídos de sus remeros y fuese atado al mástil del navío. Tras leer aquello, la profesora pidió a los estudiantes que marcasen el párrafo que más les había impresionado y explicasen el motivo.

A Eloisa Mesquita, gerente del proyecto Ginásio Experimental Carioca, que aquel día participaba en la actividad, la respuesta de una de las estudiantes le dejó de piedra: “A mí me gusta el canto de las sirenas. Soy una persona vulnerable al canto de las sirenas porque mi vida es muy dura, terrible. Si no tuviese el canto de la sirenas, no tendría nada”, cuenta que manifestó la joven, de sopetón. Una colega, de su misma edad, le rebatió: “Entonces tendrás que percibir qué canto de sirenas va a ser mejor para ti cuando los escuches, porque si son cantos que te lleven a las drogas o cosas que te hagan mal, sufrirás mucho”.





Fig. 8.3

Eloisa Mesquita, gerente del proyecto Ginásio experimental carioca de Río de Janeiro, junio de 2013.

Un día después de aquello, la gerente del Ginásio experimental carioca, una red de innovación pedagógica que integra a 28 escuelas de Río de Janeiro, recuerda la anécdota para ejemplificar el alcance de las tertulias literarias dentro de las llamadas comunidades de aprendizaje, que acaban de abrazar. Las tertulias literarias se incluyen dentro de las acciones educativas de éxito de las comunidades de aprendizaje que pretenden hacer partícipes de las escuela a toda la comunidad —desde profesores a familias, alumnos, vecinos, organizaciones o voluntarios— y comprenden, además, grupos literarios, bibliotecas tuteladas, reuniones familiares, modelos de diálogo en la resolución de conflictos, participación educativa de la comunidad y formación pedagógica-dialógica.

El proyecto, originario del Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, ha dado el salto a Brasil, a través de Instituto Natura, con varias escuelas piloto en São Paulo y Río de Janeiro. Le toca el turno al Ginásio experimental carioca Eptacio Pessoa que, ese día, celebra una de las etapas principales del proyecto, cuando padres, profesores y alumnos se disponen a “soñar”, como se denomina al momento en que todos comparten cómo les gustaría que fuese el centro en el futuro. Ha sido uno de los tres centros de Río seleccionados para poner la iniciativa en marcha y convertirse en “comunidad de aprendizaje”.

### — El “Eptacio Pessoa” sueña

Son las ocho de la mañana de un caluroso sábado de julio en Río de Janeiro pero por el ajetreo de vehículos y vecinos, el barrio parece despierto hace horas. La escuela está a los pies de una favela pacificada, junto a las casitas de ladrillo, que se amontonan hasta la cima. Algunos padres se han pegado el madrugón para participar en la actividad. Marly Cardoso, directora de esta escuela desde hace veintiún años, toma el micrófono y agradece la presencia a las familias, que escuchan con atención. “Es muy respetada en la comunidad”, explica Carolina Briso, del Instituto Natura, que participa en el acto.

La directora Cardoso llegó a esta escuela hace dos décadas “cuando estaba totalmente desestructurada en lo que respecta a lo físico”. En este tiempo, vivió tres momentos determinantes: cuando reformaron el edificio, cuando se convirtieron en ginásio experimen-

tal y ahora, su salto a comunidad de aprendizaje. Hoy sueña despierta: "Tímidamente, esta escuela comenzó a soñar en el momento en que nos transformamos en Ginásio experimental carioca. Mi gran sueño ahora es hacer la gestión de la escuela con compañeros a mi lado, porque hoy el peso de unos y otros cae solo sobre el gestor y gracias a las comunidades de aprendizaje eso quedaría diluido". "Me delegaron el poder de educar a sus hijos porque creen que yo cumplo ya ese papel y que, por tanto, no hacen falta. Mi sueño está en traerlos para acá y hacerlos parte de ese proceso", anhela la directora.

## — De Barcelona a Río de Janeiro

La conversión del instituto Epitacio Pessoa en comunidad de aprendizaje tuvo que ver, expone Eloisa Mesquita "con la propia filosofía de este centro". Al tratarse de un ginásio experimental están abiertos a la continua "búsqueda de innovaciones". Así descubrieron, a través del Instituto Natura, el proyecto "comunidades de aprendizaje", que desde 1995 se desarrolla en la educación obligatoria en 120 centros de España. Y, en diciembre de 2012, un grupo de profesionales brasileños del ámbito educativo viajó a Barcelona, invitados para conocer la iniciativa: "Visitamos cuatro centros en Cataluña, tanto de niños como de jóvenes y adultos y fuimos a una escuela en Albacete, con el mayor número de inmigrantes y gitanos", explica Mesquita, que recuerda que allí asistió "a una tertulia literaria de adultos, con madres marroquíes que aprendían castellano y catalán y a una asamblea en la que padres, alumnos y docentes discutían sobre mejoras para la escuela".

El segundo paso fue dar a conocer en Brasil lo que se estaba haciendo en España: "Presenté a la secretaria de Educación de Río, Claudía Costín, todo lo que había visto y le dije que valía la pena el desafío; a ella le pareció bien, y el Instituto Natura llegó a un acuerdo con el ayuntamiento de Río". Después, a través de la secretaria, mapearon las escuelas en las que sería más fácil este proceso. De los 28 institutos experimentales, seleccionaron tres para participar. Uno de ellos fue el centro Epitacio Pessoa por "su relación tan próxima con los alumnos, padres y comunidad". Aunque aquello no era *conditio sine qua non*. Otro de los centros elegidos fue el instituto experimental Bolívar, que recibe alumnos de varias comunidades. "Esto demuestra que cuando un conjunto de acciones son exitosas pueden implantarse en cualquier situación", puntualiza.

Pero, ¿por qué Brasil? "Porque existe actualmente una firme voluntad de mejorar la educación y claras evidencias de no haber obtenido resultados con proyectos muy costosos tanto económicamente como en dedicación y esfuerzo del profesorado. Ahora se quiere ir sobre seguro", responde por correo electrónico el fundador del CREA, Ramón Flecha, que critica que "una clara similitud entre los sistemas educativos español y brasileño es la enorme influencia que en el pasado tuvieron unos cuantos ocurrentes que han hecho negocio a costa del fracaso educativo que generaban sus ocurrencias, no avaladas por la comunidad científica internacional", cuestiona. Por otro lado, la principal diferencia que observa "es la transparencia de las evaluaciones externas de resultados que permiten identificar las actuaciones que están teniendo los mejores resultados y proporcionarlas a otros centros".

## — El papel de los padres

La compleja heterogeneidad de Brasil hace aún más necesarias las comunidades de aprendizaje. “Los padres pueden traer hasta aquí la realidad que los alumnos viven fuera”, explica la directora que aclara que “en Brasil, existe la dificultad para el profesor de entender la realidad de sus alumnos, porque unos y otros pertenece a realidades y clases muy diferentes”. “Así, a veces solicitan a los estudiantes cosas que no pueden dar, no porque no quieran, sino porque los chavales no tienen las condiciones estructurales, de vida o de vivencia para darlas”. Ahí entra el importante papel de las familias: “Con un padre aquí dentro, próximo al profesor, este podrá visualizar mucho más la realidad de ese alumno”, enfatiza la directora.

“La idea era traer el conocimiento de algo que todavía no se conoce en Brasil”, explica Carolina Briso. El objetivo del instituto Natura ahora es que esto se convierta en política pública: “Implantarlo en dos escuelas no nos vale y es por eso que desde el comienzo hicimos una colaboración con la secretaría. El plan es que nosotros entremos con mucha fuerza y salgamos del proyecto dentro de cinco o seis años, cuando haya calado el conocimiento”. La directora Cardoso se muestra optimista: “En época de limones tenemos que hacer limonada”.



**“Si no boxease, estaría en el sofá durmiendo”**

#### ENTREVISTA CON ANTONIO CRUZ

Los nueve boxeadores que hay en la sala gritan con furia antes de sacudir los sacos de piel provocando una melodía intermitente de jadeos, bramidos y porrazos y Antonio “Gibi” Cruz, el entrenador, eleva el tono de voz para que el estruendo de los guantes al chocar no confunda su mensaje: “Cuando estás en la calle y te aproximas al deporte, ves cómo tu vida cambia, descubres la disciplina, haces otras amistades, empiezas a viajar y ahí cambia todo”, admite este *coach*

brasileño, de 38 años, que se inició en el boxeo a los 14 años, “para poder pelear en el barrio” y paradójicamente fue el deporte el que lo apartó de la calle. Hoy, Gibi, que con 181 luchas registra en su carrera 162 victorias y nueve derrotas, entrena a niños y jóvenes cariocas con el objetivo de “que se repita su propia historia”. Es uno de los profesores del proyecto Luta pela Paz [Lucha por la Paz], que desde 2000 trabaja en la Maré, uno de los mayores complejos de favelas de Río de Janeiro.



**Fig. 8.4**

De izquierda a derecha, Bruno dos Santos, Whoslly Maximiano, Jonas Jeymos y Wellida Macido, alumnos del programa Luta pela Paz en la Maré, Río de Janeiro, junio de 2013.

“¿Conoces el caso de algún alumno que tuviese problemas y gracias al deporte saliese de ellos? “, pregunta esta periodista. “Mi caso fue ese. Yo tenía problemas con peleas, en la calle y, después, todo cambió. Si no fuese por el deporte hoy no estaría hablando contigo, conocí más de 15 países a través del boxeo, hay chavales de aquí que ya fueron para la selección, gracias al deporte. El deporte es esperanza de vida, para el que quiere, claro”, responde el entrenador.

### — Adrenalina como gancho

Luta pela Paz nació de la idea de un exluchador de boxeo e investigador inglés, Luke Dowdney, que en 1995, al terminar un máster en Antropología Social de la Facultad de Edimburgo, escribió su tesina sobre la violencia sufrida por los niños de la calle en Brasil. Para ello, Dowdney convivió durante un tiempo con jóvenes brasileños en situación de riesgo y, puede que por su experiencia previa en el ring, “se dio cuenta del poder del boxeo para acercarse a los jóvenes y despertar en ellos valores como la disciplina y la autoconfianza”, explica en el autobús, de camino a la escuela, Chelsea Hartigan, una joven estudiante de la Universidad Brown, de Nueva York, que a la vez que investiga sobre el papel del deporte en la resolución de conflictos con una beca, participa como profesora de inglés voluntaria en esta escuela.

Cuando la joven profesora Hartigan llega a la escuela, los boxeadores se acercan y chocan su mano derecha con entusiasmo. El primero en recibirla es el motorista, que también es alumno, a ratos, del centro. Como el autobús no llega hasta el edificio de Luta pela Paz en la Maré, es necesario tomar un mototaxi y sortear cuesta arriba puestos de frutas y verduras como en una yincana. Días antes de esta visita, la policía sembró el pánico en la zona. Fue tras una manifestación en la noche del 24 de junio (2013), cuando unos delincuentes aprovecharon la confusión para asaltar a conductores y transeúntes. El Batallón de Operaciones Especiales (BOPE) penetró en la Favela Nova Holanda para perseguirlos y se inició un tiroteo que provocó la muerte de un vecino y de un policía. Horas más tarde, llegaron centenares de refuerzos del BOPE. El sol se puso con una lluvia de disparos, persecuciones y registros de domicilios y amaneció con otros siete muertos.





**Fig. 8.5**

Chelsea Hartigan (izquierda) y Antonio "Gibi" Cruz (derecha), en el proyecto Luta pela Paz en la Maré, Río de Janeiro, junio de 2013.

"No podemos decir que aquí lo tengamos todo porque existen muchos prejuicios contra nosotros", cuestiona Whoslly Maximiano, uno de los alumnos, de 17 años, cuando se le pregunta por la vida en esta comunidad. "Cuando le dices a alguien que vives en la Maré, es siempre igual, la gente se asusta y te pregunta cómo es aquí. Y no siempre es lo que aparece en televisión", añade Wellida Macido, de 18 años, que recuerda que el otro día tuvo "una discusión fuerte en Facebook" con su cuñada y una amiga de ella, tras las nueve muertes en la Maré: "Escribieron en su muro que la policía tenía que entrar y matar a todos", lamenta. "Fuera parece que todos aquí seamos criminales o consumidores de droga", añade tímido, Bruno dos Santos, el más joven del grupo, con 12 años. "Y no es verdad", interrumpe Jonas Jeymos, de 15 años. Los cuatro jóvenes forman parte del Consejo Joven de Luta pela Paz, responsables del diálogo entre la administración de la ONG y los estudiantes.

Su estrategia se fundamenta en cinco pilares: el primero es el boxeo y las artes marciales, que utilizan la adrenalina como gancho para inculcar valores como la disciplina, el respeto, el autocontrol, la identidad, el sentimiento de pertenencia y el orgullo. Esto convierte el deporte en una doble herramienta tanto de inclusión como de competición. Además, los alumnos inscritos en las actividades deportivas participan en las sesiones de desarrollo personal y clases de ciudadanía. Segundo, la educación, a través del proyecto Nuevos Caminos, que ofrece apoyo y nuevas oportunidades a los jóvenes que se encuentran alejados de la escuela por múltiples razones. Tercero, la empleabilidad, al capacitarlos para el mercado laboral. Cuarto, el servicio de apoyo a jóvenes, mediante un acompañamiento individual —de los inscritos en el programa de Londres—. Y, quinto, el liderazgo juvenil, con la formación de nuevos líderes dentro y fuera de la entidad, a través del Consejo Joven, como Wellida, Bruno, Jonas y Whoslly. Aunque es mediodía, a la pregunta sobre que estarían haciendo si no boxeasen, los cuatro responden casi al unísono: "Estaría en el sofá, durmiendo".

En Brasil, hay 5,3 millones de jóvenes que ni estudian ni trabajan ni buscan empleo, según un informe del Instituto de Estudios Sociales y Políticos da Universidad de Río de Janeiro (UERJ) de 2012, lo que representa a casi uno de cada cinco (19,5%) de los 27,3 millones de brasileños entre 18 y 25 años. Entre las mujeres, la principal razón es la maternidad temprana (3,5 millones) y entre los varones el "desaliento". A esto se suma un factor añ-

dido: un 46,2% de los jóvenes brasileños desocupados vive en la pobreza, con rentas inferiores a los 30 euros por mes. La mayoría son víctimas del contexto.

### — Les dijeron que no podían

A la clase de Lecimar, la profesora de lengua portuguesa del proyecto Nuevos Caminos asiste un alumno que dejó la delincuencia para estudiar: “El otro día, conversando, me lo contó, que quería cambiar de vida, porque en la vida del crimen, infelizmente se muere pronto”, confiesa la profesora, que se aleja unos minutos del aula para que no la escuchen sus alumnos. Lecimar, de 36 años, reconoce que para ella, “casos como este” son muy gratificantes: “Porque soy vecina de aquí, nací y crecí aquí y fue por un proyecto de este estilo que llegué a la universidad. Por eso, lo que puedo hacer, lo hago”, enfatiza. Lo tiene claro, porque le tocó en su día: “A veces la gente no tiene oportunidades porque sencillamente les han dicho que no las tienen. Yo también pensaba que no valía”, admite y confiesa entre risas, que ella ni miró su nota de Selectividad porque daba por hecho que había suspendido, fue un amigo el que se lo dijo. Hoy tiene alumnos que llegaron a la universidad: “El otro día recibí la llamada de un chico que había pasado por aquí hace diez años y quería invitarme a su graduación como abogado, me hizo tan feliz”, exclama.

En la pizarra de la clase, en letras azules, están escritas dos palabras que expresan “deseo” en portugués: “*oxalá*” y “*tomara*”, ambas quieren decir “ojalá”. Un joven boxeador, que pelea desde los 9 años, afirma tímido que lo que él desea es ir a los Juegos Olímpicos. Hay un precedente en la institución, el atleta Roberto Custódio, de 25 años, que representó a Brasil en los Juegos de Londres.

## Capítulo 9

# Cuba

**María de los Ángeles Florez: "Aun en crisis, nunca se ha quedado un niño sin escuela y un maestro sin trabajo"**

172

**Educación cubana: lo bueno, lo feo y lo malo**

176

## “Aun en crisis, nunca se ha quedado un niño sin escuela y un maestro sin trabajo”

ENTREVISTA CON MARÍA DE LOS ÁNGELES FLOREZ

El 26 de septiembre de 1960, Fidel Castro anunció, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, que Cuba sería el primer país en América que no tendría ni un solo analfabeto. La isla contaba entonces con casi la mitad de la población infantil fuera de los colegios —550.000 niños de 6 a 14 años—. Para dar un vuelco a las cifras, con la Ley 680 de 23 de diciembre, se crearon 10.000 plazas de maestros; se desarrolló el plan de estudios Ana Betancourt, para 150.000 campesinas; 69 campamentos pasaron a ser centros educativos bajo la política “convertir los cuarteles en escuelas” y se instauraron Facultades de Obreros y Campesinos. Uno de los planes más ambiciosos fue la llamada campaña de Alfabetización, que se inició en 1961. De ser una isla con más de un 20% de analfabetos en 1958 a que Castro declarara Cuba en la plaza de la Revolución José Martí, como Territorio Libre de Analfabetismo (3,9%) pasaron solo tres años. Se calcula que en un año, se alfabetizaron 707.212 personas y 1961 se proclamó en Cuba como “Año de la Educación”.



La UNESCO ha celebrado en diversas ocasiones la rápida alfabetización del territorio cubano, así como sus buenos resultados educativos respecto a los países vecinos en sus dos últimos estudios regionales (SERCE), de 2001 y 2006, en los que los estudiantes cubanos se situaron en primera posición. La embajadora de Cuba ante la UNESCO, María de los Ángeles Florez, explica en esta entrevista los elementos que prestigiaron la educación cubana. Pese a las dificultades del momento, como la escasez del profesorado o la falta de expectativas de los más jóvenes, la fuerte apuesta por la inclusión, explica la embajadora, es una de las lecciones que se puede aprender de la Isla.

### ¿Por qué cree que Cuba puntúa en educación en evaluaciones como SERCE con una diferencia tan grande respecto a países vecinos?

Las explicaciones de estos resultados son multifactoriales, pero tienen su origen en que desde el triunfo de la Revolución, la educación es una de las preocupaciones y atenciones de primera línea del estado cubano, que aún en las grandes crisis que hemos pasado, nunca se ha quedado un niño sin escuela y un maestro sin trabajo. Que la educación es una tarea de todos, donde se integran todos los factores de la sociedad. Existe un grupo de fortalezas desarrolladas por el Sistema Nacional de Educación y la sociedad cubana toda que pudieran tenerse en cuenta, como experiencias positivas. Las más trascendentales son: la voluntad política del Estado Cubano a favor de la Educación; la consolidación y enriquecimiento de una teoría pedagógica nacional; la conformación y perfeccionamiento del currículo escolar; los planes de estudio y sus libros de texto y orientaciones metodológicas; la formación inicial y permanente del personal docente, y el trabajo metodológico —lo que algunos compañeros llaman “el arma secreta de Cuba en los estudios regionales de evaluación de la calidad de la educación”.

### Ha pasado medio siglo de la Revolución, ¿cómo se ha trabajado en años posteriores?

A una infraestructura material de la Educación, creada por un genuino “Estado Docente”, se ha unido un constante impulso político a la superación de la población adulta. En los años 70 y 80 se libraron con éxito la “Batalla por el 6º grado”, primero, y la “Batalla por el 9º grado”, después. Hoy en día, Cuba cuenta con un nivel educativo promedio superior a la educación media básica y se continúa impulsando el estudio y la superación entre su población, en pos del logro de una “cultura general integral”. En ese sentido, se han desarrollado, en los últimos años, numerosos cursos de “Universidad para todos”, para lo cual se han creado dos canales educativos de cobertura nacional, entre otras muchas iniciativas.

### ¿Qué papel ha jugado la inclusión?

Muy fuerte. Más importante que los datos de resultados académicos, se podrá apreciar comportamientos tan deseables como el hecho de que las escuelas cubanas alcanzan resultados igual de elevados con independencia de que sean urbanas o rurales, así como

que las niñas participantes obtienen mejores resultados que sus pares varones en casi todas las pruebas practicadas, además se obtienen con independencia de diferencias entre las condiciones económicas y culturales de las familias de los estudiantes; esto es, con un elevado grado de equidad social. Es decir, en el caso de Cuba puede hablarse de resultados exitosos en un contexto de elevada inclusión social, además.

### ¿Qué podrían aprender de Cuba los países de la región en materia de educación?

Cuba posee un sistema nacional de educación organizado en subsistemas entre los cuales hay articulaciones y relaciones, que aun son perfectibles, pero esa organización ha garantizado el acceso gratuito a la educación de toda la población, la continuidad de los estudios a lo largo de toda la vida y el aumento de los niveles culturales en todas las regiones del país. Hay una estrecha relación entre la escuela, la familia y la comunidad. El trabajo educativo en cada institución parte de una caracterización de la comunidad y de cada estudiante, que permite un trabajo diferenciado desde un diagnóstico de las potencialidades de cada educando. Se concibe además una atención preventiva a los niños y niñas que presentan dificultades en su aprendizaje. La preparación en torno a temas pedagógicos es recibida por los educadores cubanos a través de un sistema de centros y actividades de formación permanente y el maestro cubano dispone de un conjunto de recursos pedagógicos que apoyan su gestión, como son las orientaciones metodológicas para el docente, *software* educativos confeccionados en el país de acuerdo con los programas escolares y otros medios audiovisuales.

### ¿Cree que el sistema educativo de Cuba es extrapolable a otros países con regímenes políticos distintos?

Buenas prácticas cubanas han funcionado en otros contextos y han dado excelentes resultados, tanto en la educación básica como en la alfabetización, flagelo aún presente en muchos países, y ha quedado claro que lo principal es la voluntad de los gobiernos de enfrentar los problemas de la educación con decisión y pensando en el beneficio de sus pueblos. Es mucho lo que pueden hacer los gobiernos nacionales para mejorar el servicio educativo en su nación, que es, por demás, un deber humano elemental y universal, reafirmado por las Constituciones de todos los Estados de Derecho y por los documentos emitidos en ese ámbito por el sistema de organismos de las Naciones Unidas.

### ¿Cree que el sistema educativo cubano sería eficiente para preparar a los alumnos para competir en un mercado global?

El sistema educativo cubano no tiene dentro de sus prioridades la formación para la competencia en el mercado, está centrado en el desarrollo de las potencialidades del ser humano. Nos interesa mucho formar a las nuevas generaciones, y al pueblo en general, en profundos sentimientos patrióticos y revolucionarios; hombres y mujeres comprometidas con la Revolución, entregados a la causa de los humildes, para los humildes y por los humildes; responsables, laboriosos y solidarios, con sólidos conocimientos y con una

cultura general integral, preparados no solo para conocer e interpretar el mundo que nos rodea, sino en capacitados también de su transformación. De hecho, los especialistas cubanos demuestran sus capacidades en la colaboración internacional en muchos países y revelan las fortalezas de la educación en numerosos campos del quehacer cultural, deportivo y científico , a la par de otros especialistas.

### ¿Qué tiene todavía el sistema educativo que mejorar?

En fecha reciente se realizó en el país el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba y como primera exigencia en relación con la Educación la demanda de: “Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente-educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente, y el papel de la familia en la educación de los niños y jóvenes”.





## Educación cubana: lo bueno, lo feo y lo malo

“Nuestros profesores eran estrellas”. Yoanny, maestra desde hace dieciséis años y directora de una escuela rural, a media hora de La Habana (Cuba), pertenece a esa generación de cubanos que fue formada por una élite académica. Nos recibe sentada en una silla de rejilla, en medio de un salón desangelado en el que solo hay un televisor, con el que los hijos juegan a un videojuego de fútbol (Madrid contra Barça) y un póster de cerveza Bucanero en una pared desconchada. Acaba de llegar de la escuela y se dispone a preparar algo para comer. A sus 45 años, como varios padres, profesores y estudiantes cubanos a los que preguntamos, manifiesta nostalgia por mejores tiempos pasados. Medio

siglo de revolución y bloqueo han mermado el ánimo y los recursos. Pese a los obstáculos, los datos ponen de manifiesto que, en la isla, la educación ha sido prioritaria. No ha sido fácil.

La mayoría marca un punto de inflexión en 1992 y el comienzo de lo que se conoce como “periodo especial”, con la caída de la Unión Soviética y momento de grandes dificultades económicas para los cubanos. “Fue una época en la que no había nada para meterse a la boca, se comía lo que se encontraba: perro, gato, se llegó a vender el fieltro de las fregonas adobado como si fuese filete, se empanaba y aparentaba que era carne”, asegura la maestra.

Recuerda que, en ese tiempo, médicos, arquitectos, etc., dejaron sus funciones para servir mesas en los hoteles de La Habana, una labor mejor remunerada gracias a las propinas de los turistas. Y, de igual modo, ocurrió con los buenos maestros, a los que, con salarios más bajos, ya no les compensaba enfrentarse a una clase de 40 alumnos, muchos de ellos llegados a la escuela sin probar bocado y con mucho estrés en casa “porque no había dinero”.

### — Lo malo

Días antes habíamos discutido sobre aquello con varios profesionales, en un almuerzo en La Habana, frente a un plato de espaguetis con una salsa de sobre de queso y beicon, que uno de los hijos de la casa había traído de España. “Un lujo”, aseguraba Reinaldo, profesor de arte, de 26 años, que ironizaba, durante la comida, sobre las dificultades para conseguir en el mercado otros alimentos distintos del arroz, el picadillo de soja y de vez en cuando el pollo o el cerdo, que proporciona la libreta: “¿Sabes cómo mata un cubano a un ratón? Le pone picadillo de soja y un cuchillo y tras varios días comiendo lo mismo, el ratón acaba suicidándose”.

Frente al plato de pasta, unos y otros coincidieron en señalar el periodo entre 1999 y 2001 como el momento en el que la enseñanza cubana volvió a sufrir problemas, con el comienzo de la llamada teleducación. El gobierno de la isla, a fin de mejorar la calidad educativa, que ya no era la de antes, “inventó reducir la ratio profesor-alumno casi a la mitad”, afirma Cindy, profesora de matemáticas, de 40 años, que explica que lo que no se previó es que aquello provocaría un gran déficit de profesores “y se tuvo que volver a inventar”.

La carencia fue suplida de dos maneras, por un lado, con la teleducación: en las aulas en las que no había profesores se colocaron televisiones con la explicación del docente grabada —en Cuba, de los cinco canales que hay, dos son educativos— y el acompañamiento de los llamados “profesores emergentes”, que eran estudiantes de Magisterio, en primero o segundo año de carrera. Cuenta Cristina, de 23 años, que a ella nunca le gustó la química porque no entendía la explicación del televisor y no podía preguntarle dudas a nadie. Y por otro lado, alentando a la gente del partido a formarse en aquello que había más carencias, “algunos sin vocación”, asegura Cindy.

A aquellos dos episodios se podría añadir un tercero, que vive Cuba hoy, como otros países, y al que muchos se refieren como “crisis de valores”. La falta de expectativas está logrando que los jóvenes cubanos ya no quieran estudiar. “Los salarios ridículos que nos han impuesto han conseguido que poca gente quiera trabajar en lo que estudió y haga otros trabajitos que le reportan diez veces más que los 500 o 550 pesos cubanos (unos 20 euros al mes), que de media, consigue un profesional cubano”, asegura Wilmer, arquitecto de 45 años y que actualmente vive ese problema con uno de sus tres hijos en casa. En ese particular surrealismo cubano, al que se refiere el documental cubanobrasileño *Bretón es un bebé*, es posible encontrarse a ganaderos que hablan ruso



**Fig. 9.1**

Estudiantes en La Habana (Cuba), en abril de 2012.

o estudiaron ingeniería nuclear y trabajan cuidando vacas o liando tabaco. “Los jóvenes ven esto y el que no se quiere ir de la Isla tampoco quiere estudiar”, añade el arquitecto.

### — Lo bueno

Pese a los baches, solo una conversación en la calle refleja que el nivel educativo medio del cubano es superior al de otras partes del mundo y la mayoría conoce el caso del hijo de algún amigo que se fue a Miami y pese al cambio del país y del idioma, llegó con más nivel que la clase de acogida. Más allá de los datos —el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo situó a Cuba, con 648 puntos en matemáticas de tercero de primaria, muy por encima del segundo en el ranking, Nueva León (563)—, varios elementos ponen de manifiesto este éxito educativo.

El informe *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, de 2010, de la UNESCO, identificó “diez lecciones de política educativa”: la atención focalizada en los estudiantes de menor rendimiento, sustituir la repetición de grado, desarrollar habilidades de liderazgo, disponer de una infraestructura adecuada, la disponibilidad de materiales educativos, la expansión de la educación preescolar en contextos vulnerables, el fomento de la paridad entre niños y niñas, las medidas para paliar la vulnerabilidad social, la atención a los niños indígenas y el financiamiento diferenciado para los estudiantes en situación de pobreza.

Desde el gobierno destacan que estos resultados son fruto de una apuesta por la equidad, desde el triunfo de la revolución, hace cincuenta y tres años, cuando de inmediato la tasa de analfabetismo se redujo en un 20% en solo un año. María de los Ángeles Flores, embajadora de la Delegación permanente de Cuba ante la UNESCO, se refiere al acceso gratuito a la educación de toda la población, como una de las claves del éxito; junto a la estrecha relación entre la escuela, la familia y la comunidad”; el trabajo diferenciado, “desde un diagnóstico de las potencialidades de cada educando” y la orientación metodológica.

Yoanny, la directora de la escuela rural, también menciona la atención a la diversidad como uno de los ingredientes “que nos han funcionado”. Es el caso de los Institutos preu-

niversitarios vocacionales de Ciencias, una serie de centros para alumnos sobresalientes. La directora también hace hincapié en la evaluación de los profesores, que son examinados una vez al año y que, en función de la nota, (Muy bien, bien, regular o mal), reciben un leve aumento salarial: entre 200 y 100 pesos cubanos (unos 8-4 euros); y en el plan de estudios, con un sistema que recuerda al de los países nórdicos, con una fuerte incidencia en el arte y la música, aunque los más críticos con el gobierno sostienen que, "en Cuba, esto se debe a que ser artista es una de las pocas formas que tiene un cubano de viajar", cuestiona el arquitecto.

En el momento en que se escribe este reportaje, en abril de 2012, el entonces papa, Benedicto XVI, está de visita en la Isla. En su mensaje hace un guiño a la educación: "Es tiempo de que la fe también llegue al campo del saber"; también dijo que Cuba y el mundo "necesitan cambios".

(Los nombres de este reportaje han sido modificados a petición de sus interlocutores).

## Capítulo 10

# Venezuela

## **La escuela de Chávez que no mide PISA**

182

## **La orquesta los sacó del barrio**

186



## La escuela de Chávez que no mide PISA

Cuando el doctor Omar Hurtado Rayugsen, de 67 años, estaba en el colegio, “en la tercera parte de Venezuela, todo lo que está al sur del Orinoco, solo había un liceo y las cuatro universidades que existían estaban todas al sur del país”. Hurtado, exdirector del Instituto Pedagógico de Caracas, habla de su infancia para referirse a los cambios educativos que, dice, ha experimentado el país. Viste un traje gris de raya diplomática que resalta la camisa roja, indispensable para la ocasión. “El maestro de maestros”, como se refieren a él el resto de los profesores, participa en un acto chavista en la plaza Bolívar de Caracas, por el Día del Docente en Venezuela, que se celebra cada 15 de enero. Con cantos de “venceremos” de fondo y junto a la estatua ecuestre del Libertador (Simón Bolívar), Hurtado

enumera, la llamada revolución bolivariana de Venezuela.

La primera transformación que el doctor Hurtado sostiene que ha visto en Venezuela es “el reconocimiento del derecho al estudio”: “Ahora hay educación superior en cualquier parte del país; en cualquier municipio o en cualquier aldea existe el impacto de una política que reconoce el derecho a la educación”, explica. Segundo, asegura que se ha multiplicado el carácter cualitativo: “No se trata solo de formar en las profesiones tradicionales sino de formar al ciudadano en profesiones que están identificadas con el entorno en el que vive”. Tercero, “el gran diseño curricular surge de la escuela” y cuarto, “por primera vez, esta llega a la comunidad”.

Fig. 10.1

Carteles de apoyo a Hugo Chávez, Caracas (Venezuela), en enero de 2013.



En la esquina de la plaza, una televisión emite permanentemente una cadena nacional. Una decena de ancianos, sentados en sillas de plástico, pasan las horas, con las imagen incesante del entonces vicepresidente venezolano, Nicolás Maduro, que durante la convalecencia en La Habana del Presidente Hugo Chávez, asumió las funciones administrativas del país. Al lado, los docentes, en corro, escuchan la música de las guitarras que entrelazan las palabras de los líderes sindicales. Es la primera vez que los maestros chavistas celebran su día sin Chávez. Es enero de 2013. Buen momento para hacer balance.

“La educación ha sido una de las principales apuestas de la revolución bolivariana”, afirma Orlando Pérez, presidente del sindicato nacional Fuerza Unitaria Magisterial, “la única organización sindical de maestros bolivariana y mayoritaria, pues tiene 54.000 afiliados”, puntualiza. Con la llegada de Hugo Chávez al gobierno, en 1999, Venezuela aprobó su actual Constitución Bolivariana. El nuevo texto “establece el derecho a la educación y el valor de la escuela pública para la integración social, extiende la obligatoriedad y la gratuidad, reconoce los derechos de los grupos y las minorías nacionales marginadas desde siempre, propone formas de control ciudadano en la gestión de los servicios y compromete un mínimo aceptable de inversión para modificar los obstáculos que durante las décadas pasadas deterioraron las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje”, según recoge el informe oficial ‘Educación bolivariana. Políticas, programas y acciones. Cumpliendo las metas del Milenio’.

Antes de que acabara 2015, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se preguntaba en su web sobre el segundo de los ocho objetivos de desarrollo del Milenio referente a la enseñanza primaria universal: “¿Cómo vamos en Venezuela?”. A lo que respondía que “la educación primaria en Venezuela ha mostrado en general una tendencia positiva desde principios del siglo XXI” y el porcentaje de niños que culminan exitosamente la primaria en seis años ha pasado del 70% a principios de los 90 al 85% entre el 2005 y el 2011. “Entre las principales acciones para conseguirlo —puntualizaban—destacan el Proyecto Bandera y las Misiones Educativas”, que lograron en 2005 que Venezuela se declarara “territorio libre de analfabetismo”.

En la polarizada sociedad venezolana, la oposición critica la ideología implícita, dicen, en el modelo de enseñanza. Una de las principales protestas fue la campaña llamada “Con





**Fig. 10.2**

El doctor Omar Hurtado Rayúgsen, en un acto chavista en la Plaza Bolívar de Caracas por el día del docente, el 15 de enero de 2013.

mi hijo no te metas”, un eslogan creado por sectores de la oposición en 2001 que vuelve a resurgir en torno a la Resolución 058. Esta resolución “ofrece espacios para los actores clave y otros responsables del proceso escolar”, explican en la cadena gubernamental, Venezolana de Televisión, e incentiva la participación de los denominados “Consejos Comunales” —las voces organizadas de los vecinos—, que no agradan a los contrarios a la Revolución.

Desde el gobierno de Chávez insisten en el avance registrado desde 1998, cuando, “a pesar de los inmensos recursos generados por la industria petrolera y administrados por los distintos gobiernos, había una tasa de escolaridad promedio del 55%, que en 2002 se situó en el 65%”, afirma el informe oficial. Entonces, el Estado venezolano destinaba a la educación el 3,9% del PIB, hoy es un 7%.

Y, ¿qué dice la comunidad internacional? La UNESCO reconoce el incremento de la tasa de escolaridad y de acceso a la educación en Venezuela que se mantiene entre los estándares fijados por el programa de Educación para Todos de Naciones Unidas para 2015, según su último informe, aunque evidencia un déficit en las competencias de los jóvenes venezolanos. También resalta que en la región, Venezuela se sitúa junto a Argentina, Chile, Perú y Brasil, entre los países que lograron los mayores avances en la reducción de la pobreza y que es, junto a Cuba y Granada, uno de los países latinoamericanos que muestran el mayor número de estudiantes matriculados en la enseñanza terciaria en 2008.

Y el Banco Mundial celebra que, en la última década, hasta finales de 2014, “el crecimiento económico —favorecido por los elevados precios del petróleo— y la redistribución de recursos permitieron reducir en gran medida la pobreza del 50% en 1998 a alrededor del 30% en 2013, según cifras oficiales”, destaca, y, “de igual manera, la desigualdad decreció” pero, a comienzos de 2017, cuando tiene lugar la última revisión de este libro, alerta sobre “la caída de los precios internacionales del petróleo” (que representa el 96% de sus exportaciones) y que “ha profundizado los desequilibrios macroeconómicos”. “En ese sentido —agrega— Venezuela tiene importantes retos por delante”.

Sobre estos resultados no hay estadísticas porque Venezuela no participa en evaluaciones internacionales tipo PISA. El anterior ministro de Educación venezolano, Héctor Navarro, en una entrevista realizada por esta periodista, en 2009 , justificaba al respecto: “Yo soy de los que piensa que cada realidad tiene que definir su propio tipo de indicadores. Lo importante para nosotros es ver si estamos mejorando o empeorando, pero no competir. No tratamos de parecernos a los países desarrollados, porque creo que el desarrollo en los países desarrollados deja mucho que desear”.

## La orquesta los sacó del barrio

Visitamos en Caracas uno de los núcleos del Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, que cambió la vida de 300.000 niños. Su creador es Premio Príncipe de Asturias.

Si Lennar Acosta no se hubiese dedicado a la música "estaría muerto". El director del núcleo Los Chorros de Caracas, un joven venezolano con

aparato en los dientes y gafas de pasta reflexiona mientras muestra las numerosas aulas y equipadas instalaciones del centro en el que estudian música unos 900 alumnos. Un 70% procede de entornos desfavorecidos, la mayoría de Petare, el mayor "barrio" de Caracas —en Venezuela, el término "barrio" designa las áreas más deprimidas de la ciudad.



Fig. 10.3

Alumnos del núcleo Los Chorros del Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, en Caracas, enero de 2013.



El maestro Acosta, que hoy coordina a 110 profesores, salió de este núcleo cuando entonces era un reformatorio. Pasa por el tema de puntillas: “La música me salvó la vida”. Cree que más allá de una profesión —“los habrá que se dediquen a esto y los que estudien otras carreras”—, el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela primero, se ocupa de sacar a los niños de la calle cuando no están en la escuela y segundo, les enseña unas habilidades, como la disciplina, la tolerancia o la comprensión que muchos, “desgraciadamente, no aprenden en casa”. Los chavales, de entre 3 y 22 años, cargados con violines, flautas y contrabajos de diversos tamaños, entran y salen, entre el barullo de los que juegan en el patio y las notas que buscan a Vivaldi, Bach, Beethoven y Stravinsky.

Unos 300.000 jóvenes y niños venezolanos participan en el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, que cuenta en todo el país con 100 orquestas de iniciación, 150 orquestas infantiles, 146 orquestas juveniles y 25 agrupaciones musicales. Además dispone del Programa Académico Penitenciario que lleva la música a las cárceles venezolanas, en la actualidad, con 600 participantes, según recoge la periodista Chéfi Borzacchini en el libro *Venezuela en el cielo de los escenarios*, publicado en 2010 con motivo de los 35 años del “Sistema”. Miguel Ignacio Purroy, presidente de Bancaribe, en el prólogo de la obra, destaca: “El ‘Sistema’ fractura a fondo el circuito social y económico que segrega la inequidad social”.

La distancia que hay entre los distritos de Petare y Los Chorros, en Caracas, es más que física. “Muchos de ellos vienen de condiciones sociales en las que casi no hay ni principios ni valores”, reconoce Reynaldo, un percusionista, profesor de teoría de la música, en la escuela. Cuenta, entre risas, que en su casa hubo una campaña en su contra para que no se dedicara a la música e “hiciese algo de provecho”. “Pero cuando uno entra en esto, el vínculo que lo agarra es muy difícil de romper”, asegura. Es el caso de Hildemoro, de 29 años, otro de los profesores. Entró en la música porque no tenía nada que hacer por las tardes, su madre le pidió que estudiara Economía, pero su pasión estaba en el pentagrama. Reconoce la fuerte disciplina que enseña la música “que ayuda en todos los ámbitos” y considera que los sistemas educativos descuidan el arte pese a la importancia que tiene en todas las sociedades.

El precursor de la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar fue el maestro José Antonio Abreu (Valera, Venezuela, 1939) hace treinta y ocho años. El objetivo de este músico, político y



**Fig. 10.4**

Alumnos del núcleo Los Chorros del Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, en Caracas, enero de 2013.

activista venezolano era mejorar la vida social e intelectual de los niños del país a través de la música. “La orquesta es una comunidad que tiene por característica exclusiva el objetivo de concertarse entre sí. Por tanto, el que hace práctica orquestal empieza a vivir la práctica de la concertación que es la práctica del equipo, del grupo que se reconoce a sí mismo como interdependiente donde cada uno es responsable por los demás y los demás responsables por uno”, asegura el maestro Abreu en el documental *Tocar y luchar*.

Un niño con gafas de cristal grueso y un violín tan pequeño que parece de juguete sube la escalera a saltos. “Es uno de los chamos [chicos] del programa de educación especial”, explica uno de los profesores, Rafael Espinosa, de 33 años, de sonrisa permanente y cabello largo y rizado recogido en una coleta, que en el último año trabaja en el programa de educación especial. En este núcleo hay unos 60 jóvenes de 7 a 22 años en el grupo de educación especial que comprende a chicos regulares, con síndrome de Down, autismo y Asperger. Asegura que “es sorprendente lo que logran estos chicos”. “Los prejuicios están fuera”, matiza. La capacitación, rehabilitación e inserción social es una de las siete premisas que persigue el maestro Abreu con “El Sistema” desde hace más de tres décadas.

Espinosa empezó con la música a los 9 años y desde entonces no ha parado. Fue su abuela la que lo llevó a clase “y ya no me puedo despegar”, enfatiza, “esto es el aire para mí”. Además, participa en la camerata barroca de Caracas y en la coral juvenil Simón Bolívar, con la que en septiembre (2012) estuvo en Nueva York y en junio en Alemania. Las giras internacionales de la orquesta son constantes. Daniela Ascoli, responsable de prensa de “El Sistema”, cuenta que no daba crédito en 2011 cuando llegó a Pekín en una gira con la orquesta Teresa Carreño y decenas de niños chinos vestían la camiseta de Venezuela durante la actuación. “¿Cuándo este país, que ha atravesado tantos problemas, ha sido tan admirado por algo?”, sostiene orgullosa.

Este reconocimiento se ha materializado en numerosos galardones desde que en 1993 la UNESCO reconociese a “El Sistema” con el Premio Internacional de Música IMC-UNESCO y al maestro Abreu como embajador en Misión Especial para el Desarrollo de una Red Global de Orquestas Juveniles e Infantiles y Coros en 1995. Después fue designado representante especial para el desarrollo de la red de orquestas en el marco del Movimiento

Mundial de Orquestas Juveniles e Infantiles y Coros y como embajador de Buena Voluntad en 1998; premio Príncipe de Asturias de las Artes; premio Cristal del Foro Económico Mundial; premio TED; Polar Music Prize, que concede la Real Academia Sueca de Música y premio Erasmus.

“El Sistema” también es un símbolo de orgullo nacional en Venezuela. El 10 de enero de 2013, día que el presidente Hugo Chávez, convaleciente en La Habana, tendría que haber jurado el nuevo mandato, la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar interpretó en su apoyo, la *Novena sinfonía en re menor*, en el teatro Teresa Carreño de Caracas. En la actuación participó Espinosa, que cuenta con orgullo que actuaron ante varios presidentes latinoamericanos, el vicepresidente Nicolás Maduro y el presidente de la Asamblea Nacional, Diosdado Cabello. “Éramos 250 coristas”, puntualiza, “poca cosa si lo comparas con lo del 18 de febrero”. Aquel día, 1.000 voces en escena y 400 músicos interpretaron la *Sinfonía nº de 8*, de Gustav Mahler, conocida como la “Sinfonía de los mil” bajo la batuta de Gustavo Dudamel, que recibió recientemente un Grammy. “Nos gusta a hacer las cosas a lo grande”, asegura Espinosa.

### Las siete premisas de Abreu

El maestro José Antonio Abreu entiende el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela como “un cuerpo filosófico de siete premisas”, según recoge el libro *Venezuela en el cielo de los escenarios*:

- **“El disfrute y aprendizaje como derecho social”**. La democratización del arte musical como programa social prioritario para la capacitación de las nuevas generaciones.
- **“La capacitación, rehabilitación e inserción social”**. Con programas de educación especial e incorporación de niños abandonados y con muy pocas oportunidades económicas. Para aquellos jóvenes que no pudieron desarrollar una profesión, les ofrece capacitación laboral, por ejemplo, en la construcción y reparación de instrumentos.
- **“La integración y atención al individuo, familia y comunidad”**. El niño “al descubrirse importante para su familia comienza a buscar nuevos caminos de superación y aspira también a que su familia conquiste mejoras sociales y económicas”.
- **“La pobreza material vencida por la riqueza espiritual”**. Estar involucrados en el movimiento orquestal les posibilita la materialización de nuevas metas, proyectos y sueños.
- **“La música insertada en la vida cotidiana de los pueblos”**. “El Sistema” sustenta una formación orientada por principios éticos.
- **“Superación de falsos paradigmas musicales”**. “El Sistema” pretende no limitarse a los esquemas de la música académica occidental.
- **“Caminos para la meritocracia y el progreso del país”**. Es un símbolo de orgullo en Venezuela.

## Sección 4



# Tras la pista nórdica

11

**Estonia y Finlandia**

193



## Capítulo 11

# Estonia y Finlandia

**En la tierra de Skype, los niños de 7 años estudian código**

194

**Birgy Lorenz: "El aprendizaje hace ruido ¡y es un buen ruido!"**

198

**Los siete secretos de Finlandia**

200

**Finlandia sorprende con nuevo currículo de menos contenidos y más interacción**

203

**Irmeli Halinen: "Una de las nuevas herramientas será el aprendizaje interdisciplinar"**

205



## En la tierra de Skype, los niños de 7 años estudian código

Un libro y un periodista tienen parte de culpa en esta aventura. El periodista y diplomático Toomas Hendrik Ilves, entonces embajador de Estados Unidos, ahora presidente de Estonia (desde 2006), ha contado en varias ocasiones que cuando emprendieron el proyecto de lo que hoy se conoce como 'e-Estonia', acababa de leer *El final del trabajo*, de Jeremy Rifkin.

La obra sostenía la tesis de que los ordenadores acabarían con el empleo de las personas. Se citaba el caso de una fábrica de acero de Kentucky, donde debido a la automatización despidieron a miles de empleados. "Desde la perspectiva de Kentucky, esto era por supuesto terrible", reconocía

el presidente Ilves, en una entrevista telefónica con la revista *The Ripon Forum*, en agosto de 2013, "pero desde la perspectiva de Estonia, era fascinante, porque nuestra angustia existencial fundamental está ligada a nuestra pequeñez" —Estonia no llega al millón y medio de habitantes—. "Así que —explicaba— utilicé la lógica y dije que así era como podríamos aumentar nuestro tamaño funcional. En otras palabras, si 100 personas pueden hacer el trabajo de 12.000, entonces, mi país no tiene que sufrir de la lógica imperante en ese momento de que el éxito económico requiere de una economía de escala. A partir de ahí, me di cuenta de que debíamos informatizar tanto como fuese posible".

Fig. 11.1

La antigua fábrica Telliskivi de Tallin, en la actualidad convertida en la ciudad creativa Telliskivi, lugar de encuentro de *startups* y artistas estonios.



Toomas Hendrik Ilves, nacido en Estocolmo, en una de las familias de refugiados estonios que huyeron de los soviéticos después de la Segunda Guerra Mundial y criado en Nueva Jersey, contaba en esa entrevista que, casualidades de la vida, él mismo sabía programar porque en octavo curso, “un profesor de matemáticas realmente innovador” les enseñó código en clase. Así que, se reunió con el ministro estonio de Educación, que tenía un doctorado en Física, y elaboró un plan para informatizar el sistema educativo del país. Era 1995. En el curso 1997-1998, todos los colegios estonios ya estaban en línea. Desde entonces, en la tierra de Skype —aunque la compañía fue fundada por un danés y un sueco, el programa se gestó aquí— han pasado muchas cosas: en 2000, el gobierno declaraba Internet un derecho humano y en 2007, Estonia se convertía en el primer país que votaba online en unas elecciones generales. En la actualidad, la declaración de la renta también se hace por Internet; el aparcamiento se paga con el móvil y el registro sanitario se almacena en la nube.

### — El salto del tigre

En el campo educativo, el gran salto se dio en 2012. En concreto, “el salto del tigre” es el significado del nombre en estonio de la organización que puso en marcha las clases de programación en los colegios del país, la Fundación Tiger Leap. “Lo del salto del tigre simboliza el progreso avanzado en economía de los cuatro tigres asiáticos”, explica por correo electrónico, la responsable del proyecto educativo, Mari-Liis Peets, denominado Proge Tiiger.

Mari-Liis Peets aclara que, entonces, “la Fundación Tiger Leap lanzó una campaña y comenzó a capacitar a los docentes, a desarrollar materiales de aprendizaje y a traducir los cursos de programación de Codecademy.com”. “Los primeros cursos formativos fueron ‘primeros pasos en la programación’, KODU Game Lab y MSW Logo”, recuerda.

### — A los 7 años, programación

El Proge Tiiger es uno de los cuatro programas de los que se ocupa el Centro de Desarrollo de Educación de TI. “Además, tenemos otros tres para escuelas secundarias TIC.



**Fig. 11.2**

Un grupo de estudiantes alemanes, durante la inauguración de Eksperimenta, el 23 de octubre de 2014, en Tallin, Estonia.

De ellos, la IT Academy ([www.studyitin.ee](http://www.studyitin.ee)) posiblemente sea el más conocido", observa Andres Ääremaa, director del centro.

Ääremaa explica que el programa Proge Tiiger "está dirigido tanto a educación infantil, como a primaria y FP". A través de él, "a fin de integrar la educación tecnológica en el currículo", ofrecen a los profesores "recursos educativos y oportunidades de capacitación y a los centros educativos, apoyo financiero para la adquisición de diferentes dispositivos de programación".

### — Transversal y flexible

En primaria, continúa Ääremaa, los niños estonios tienen una transversal nacional denominada Tecnología e Innovación, "que requiere que todos los profesores implanten tecnología en su enseñanza". Los profesores tienen que integrar la tecnología en sus asignaturas en diferentes campos. "No se les dice lo que deben utilizar o cómo hacerlo. Los docentes son los que deciden. También los colegios pueden elegir diferentes currículos opcionales o planificar sus propios temas en la materia (como programación, robótica, gráficos ED, ciencias de la computación, informática, etc.)", puntualiza. Aproximadamente el 67% de las escuelas de Estonia tiene una o más clases opcionales de este tipo en su programa.

Ääremaa describe cómo se hace: "Para enseñar 'Scratch' a los niños de siete años, se hace de forma transversal en matemáticas, arte y lengua". Por ejemplo: "Se les pide que hagan un cuento de hadas en un entorno Scratch". Para ello, "tienen que escribir el argumento (clase de lengua), dibujar las imágenes (clase de arte) y programar los movimientos (matemáticas). Se califica a los niños en las tres asignaturas". Además, dice, "hay muchas iniciativas voluntarias y recreativas (como la robótica, los clubes de codificación, etc.)".

Algo que no tiene por qué ser tan costoso. En el caso de Estonia, para este curso, han invertido 300.000 euros, explica Ääremaa, que espera "contar con presupuesto mayor los próximos años". Dice que la inversión incluye "la capacitación en el puesto de trabajo para los docentes, la cofinanciación de los dispositivos programables para las escuelas y la or-

ganización del gran concurso Proge Tiiger para los alumnos". En total, entre 2012 y 2014 han formado a más de quinientos docentes, a través de cursos presenciales de dos días y a distancia de un mes.

Además, todos los colegios del país están conectados al portal e-School, una herramienta con la que los docentes evalúan el comportamiento de los estudiantes y con la que los padres se enteran de lo que pasa en el colegio. "A través de esta página pueden ver las tareas, calificaciones, información de asistencia de sus hijos y las notas, así como comunicarse directamente con los profesores", asevera Lorenz. En su escuela, desde los 7 años, los niños aprenden a programar, 3D y robótica. Asegura que es "cosa de niños" porque "vienen al colegio a aprender, a diferencia de los adultos, a los que les aterrorizan las cosas nuevas y se avergüenzan de no saber".

Por todo esto, aseguran en la web de la IT Academy, hay quienes ya conocen Estonia como "el Silicon Valley nórdico".



**Fig. 11.3**

Birgy Lorenz, directora de desarrollo TIC en el Pelgulinna Gümnaasium, de Tallin (Estonia), en una clase, octubre de 2014.

## “El aprendizaje hace ruido, ¡y es un buen ruido!”

---

### ENTREVISTA A BIRGY LORENZ

Sentada en el suelo del aula, rodeada por pequeños robots, la profesora Birgy Lorenz, explica que, desde hace tres años, en los colegios de Estonia se trabajan los temas de manera transversal porque la vida “no se basa en asignaturas”. Se explica con espontaneidad —“para los niños la tecnología es como jugar con un puzle”, matiza— y se mueve entre cachivaches como pez en el agua. Es la directora de desarrollo TIC en el Pelgulinna Gümnaasium, de Tallin (Estonia). Su investigación versa sobre “Las estrategias de seguridad del internauta adolescente”, el título de la tesis en la que está inmersa. Dice que a los alumnos hay que tratarlos como lo que son: “Los inventores del futuro”.

En Estonia, un país donde se vota a las elecciones desde el *smarthphone*, se crean empresas en cuestión de minutos y un par de clics y hasta se donan órganos por Internet, en los últimos años, la tecnología también dio el salto al ámbito educativo. Dos iniciativas sobresalen en esta área, una es la denominada “e-School”, una plataforma que se puso en marcha en 2002 y que pone en contacto a padres, profesores y alumnos; la segunda es la enseñanza de programación, que Estonia imparte en sus colegios, desde 2012, a partir de los 7 años, con el programa Proge Tiiger. La profesora Birgy Lorenz, premio Microsoft en 2009, premio al profesor más innovador de Europa en 2010 y profesora del año de Estonia, en 2011, nos recibe en su colegio, Pelgulinna Gümnaasium, de Tallin, para ver de cerca cómo funciona.

En el centro, hay 860 estudiantes y 60 profesores, Lorenz da clase de informática de sexto a octavo, lo que incluye programación y robótica. Dice que en los primeros cursos, se imparte “solo para divertirse, sin exigir resultados demasiado ambiciosos” y que ya en secundaria, los estudiantes empiezan a diseñar páginas web y a investigar sobre la tecnología “porque existe una normativa que dice que todo alumno de noveno curso debe formarse en habilidades creativas o de investigación”, matiza. Además, en el colegio imparten cursos específicos, desde infografías a vídeo, 3D, diseño web o seguridad en Internet.

Durante la conversación, la profesora reitera tres palabras: flexibilidad, colaboración y diversión. Lorenz insiste en que una de las claves para conseguir que la programación sea atractiva es que sea voluntaria, rechaza que se exija demasiado al principio, sino que se respeten “los ritmos de los alumnos”, porque de otro modo, “pueden acabar odiándolo” e insiste en que al final, la clave es “enseñarles a hacer las cosas por ellos mismos, que no esperen a que alguien se las den hechas”. Al fin y al cabo, la “programación solo se trata de enseñarles a pensar”, asegura. “En la vida diaria ya lo hacen así: si en una frase pones el verbo en una posición incorrecta, la frase no tiene sentido”.

Al principio cuesta. Lorenz explica que primero enseñan las piezas y sus nombres y le pregunta a los alumnos: “¿Lo entendéis?” “Todos te dicen que no, entonces les digo: ‘Está bien, intentadlo’”. “Los adultos dicen: ‘no puedo intentarlo porque no lo entiendo’ pero los niños, aunque no lo entiendan, tienen la habilidad de intentar las cosas. Entonces, lo intentan y lo entienden”, asegura.

Lorenz reconoce que estas clases exigen un cambio de mentalidad a los docentes: “Toda la vida se ha creído que una buena forma de enseñar era aquella con clases tranquilas y todo el mundo haciendo lo mismo y, claro, cuando enseñan por primera vez robótica, con cada niño en un sitio y mucho ruido... eso ya no es así” [risas], pero para esta profesora, “El aprendizaje hace ruido ¡y es un buen ruido!”. “Los profesores tienen que entender que ya no pueden hacer las cosas como siempre las han hecho”, matiza.

### — Juntos en la e-School

Otro aspecto clave es la colaboración. Lorenz cree que “la comunidad es el poder” y anima a los docentes a organizarse en grupos y a compartir sus prácticas: “Es algo que siempre se traduce en retroalimentación y nuevas ideas”, asegura.

Además, en 2002, el gobierno estonio puso en marcha la plataforma e-School, que permite a docentes, alumnos y familias estar siempre en contacto. Dice esta profesora que “ya no hay más secretos”, sino que “esta página permite abrir las puertas a las familias de lo que ocurre en el colegio”. A través del e-School, estudiantes y padres están al tanto de notas, deberes y lecciones diarias “y todos están en contacto”. Por último, a la hora de evaluar, lo tiene claro: “Siempre es mejor el *feedback* que una puntuación, que solo sirve para penalizar”.





## Los siete secretos de Finlandia

Desde que la OCDE comenzó a evaluar a los estudiantes de 15 años, en 2000, Finlandia ha ocupado los primeros puestos de la tabla. Incluso, tras la caída en PISA 2012 y PISA 2015, sigue siendo uno de los sistemas más brillantes y equitativos. Su secreto reside en una sociedad que mimra la educación, selecciona con esmero a sus docentes y garantiza la equidad de sus alumnos, gracias a la gratuidad de un sistema en el que no se paga ni el dentista.

“Si hablamos de metodología, cuando llegué a España lo que más me

sorprendió es que se tomaban muchos apuntes. En Finlandia, contamos con asignaturas útiles para la vida, incluso aprendemos a cocinar o a trabajar la madera”, cuestiona la profesora finlandesa Marja Leena Waljus, que ejerce como docente en un colegio de Córdoba. Dice que hay una primera imagen que le viene a la cabeza: “Cuando llegué, lo que más me sorprendió es que los colegios estaban cercados con verjas, como si fuesen cárceles o jaulas; allí eso es inconcebible”, sentencia.

¿Es posible exportar la fórmula de Finlandia? Estos son siete de sus secretos:

**1. El valor que la sociedad finlandesa le concede a la educación.** Viene de antiguo. En el siglo XIX, un ciudadano no podía casarse en Finlandia si no sabía leer. Esa obligación se basaba en unos fuertes principios luteranos que establecían que todos los cristianos debían ser capaces de leer la palabra de Dios. Hoy, cerca de tres cuartos de los adultos entre 25 y 64 años han completado el bachillerato y un tercio tiene estudios universitarios, según el documento *PISA: algunos de los factores que explican el éxito finlandés en Educación*, del Ministerio de Educación finlandés. Solo un 1% en esa franja de edad no cuenta con la enseñanza obligatoria.

**2. Una profesión de Magisterio muy preparada.** “En Finlandia a todos los profesores se les exige licenciatura y su formación incluye varios periodos de enseñanza práctica”, defiende el Ministerio. Lo que convierte la profesión de maestro en una ocupación “altamente reconocida y de elección popular” que permite a las universidades “la posibilidad de elegir solo a los estudiantes más cualificados”.

**3. Gratuidad.** Uno de los ingredientes de éxito de Finlandia es que su enseñanza es totalmente gratuita. Incluso la universidad no tiene coste de matrícula. Además, durante la enseñanza obligatoria, el gobierno se hace cargo de los gastos de los materiales escolares, la comida, el transporte y hasta la asistencia sanitaria.

**4. Un sistema educativo muy flexible,** que permite “organizar la enseñanza de la forma más adecuada en cada zona”, concede a los docentes “amplias responsabilidades pedagógicas”, puntualiza el documento del Ministerio, derivadas de su gran papel participativo y les autoriza a elegir junto al colegio el material y métodos de enseñanza preferible para sus alumnos. Simplemente, a los profesores se les considera profesionales capaces de hacer su trabajo y se les deja libertad para ello.

**5. Equidad.** “No podemos permitirnos el lujo de desperdiciar un cerebro”, le dijeron en una escuela finlandesa a Christine Gross-Loh, mientras escribía su libro *Parenting without Borders*. Lo narra en la revista *The Atlantic*, donde argumenta: “Creamos un sistema educativo basado en la equidad para asegurarnos de que desarrollamos el potencial de cada individuo”.

“Nosotros no hacemos diferencias por zona de residencia, género, situación económica, lenguaje u origen cultural”, explica el documento gubernamental. Además, el Currículo Nacional Básico para Bachillerato (2003) hace hincapié en el apoyo a los estudiantes con dificultades con el fin de garantizarles la igualdad de oportunidades. “Una vez que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes se han identificado, las medidas de apoyo se inician de inmediato, teniendo en cuenta la información adquirida sobre el desempeño del alumno y sus necesidades”, explican en la web del Ministerio finlandés.

**6. Calidad de los servicios,** entre ellos una exitosa red de bibliotecas.

**7. Selección del profesorado.** Solo uno de cada 10 postulantes consigue acceder a la formación de Magisterio y en la prestigiosa Universidad de Helsinki, apenas es uno de cada 15. Además, Finlandia limita las vacantes de manera que la oferta de docentes sea igual a la demanda, y solo permite a las universidades seleccionar a los postulantes que hayan superado un proceso de evaluación nacional.

En el informe de McKinsey *La brecha al talento: atraer y retener al tercio más alto a la enseñanza*, los autores tomaron como ejemplo los considerados mejores sistemas educativos del mundo —Singapur, Finlandia y Corea del Sur— y descubrieron que, a pesar de sus disparidades, todos disponían de rigurosos procesos de selección para la admisión de estudiantes a la carrera docente. Además, los tres ofrecían una competitiva remuneración, que sin ser desorbitada no espantaba a los grandes talentos y les ofrecían oportunidades profesionales para desarrollarse, además de un prestigio social enorme. De ese modo, conseguían que los estudiantes sobresalientes considerasen la enseñanza entre sus predilecciones.

El educador finlandés, Pasi Sahlberg, lo expresa así en su libro *Lecciones finlandesas: lo que el mundo puede aprender del cambio educativo en Finlandia*: “En mi país, la gente piensa que si te has formado como profesor debes ser realmente especial”.

## Finlandia sorprende con nuevo currículo de menos contenidos y más interacción

El 3 de diciembre de 2013, tras anunciarse los resultados de PISA 2012, saltaron las alarmas en Finlandia. Puede que cinco días antes, cuando un periódico nacional, el *Helsingin Sanomat*, amaneciese con el chivatazo: "Suomi putosi Pisa-kärjestä" "Finlandia cayó de la cima de PISA", tituló. Los resultados indicaban que Finlandia, que ha liderado las primeras posiciones en la prueba de la OCDE desde sus inicios, en 2000, no solo abandonaba el "top 10" y se situaba en el puesto número 12 (con 519 puntos), en matemáticas, después de Estonia; sino que obtenía 25 puntos menos que en 2003, cuando la evaluación también se centró en matemáticas; 22 puntos menos que en la última edición, en 2009 y había acrecentado la brecha entre alumnos.



El gobierno finlandés anunció medidas inmediatas: "Crearé un foro para trabajar en el futuro del sistema finlandés de educación básica. Vamos a traer no solo a los expertos en investigación y educación y responsables políticos, sino también a los representantes de estudiantes y padres", dijo entonces, la ministra de Educación, Krista Kiuru. "A finales de diciembre de 2013 se planteó el proyecto y los grupos de trabajo empezaron en febrero de 2014", explicaba Esa Suominen, asesor político del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, que participó en la iniciativa. Se crearon dos grupos de trabajo, uno centrado en las competencias y el aprendizaje para el desarrollo de la sociedad y otro, en la motivación, satisfacción escolar y métodos de enseñanza.

Tras un año de reuniones, el resultado es un nuevo currículo que se aleja de la tiranía de los *rankings* internacionales, reduce las áreas de contenido de las asignaturas y hace hincapié "en la alegría de aprender y el papel activo de los alumnos", anuncia el Ministerio de Educación finlandés.

### — Interacción y colaboración en el nuevo plan

"El Consejo Nacional de Educación de Finlandia ha confirmado el nuevo plan de estudios para la educación básica y se introducirá en las escuelas, en agosto de 2016", concretan en la web del Ministerio de Educación, donde sostienen que el nuevo plan de estudios "hace hincapié en la alegría de aprender y el papel activo de los alumnos". Una de las estrategias "será combinar las asignaturas con proyectos interdisciplinarios", aclara Irmeli Halinen, directora de desarrollo curricular del Consejo Nacional de Educación de Finlandia.

En el documento, con fecha de 25 de marzo de 2015, se explica que el nuevo currículo se basará "en las experiencias positivas emocionales, el trabajo colaborativo y la interacción, así como la actividad creativa para mejorar el aprendizaje". Y una de las observaciones más llamativas es que se apuesta por el más con menos: "Las proporción de las asignaturas se ha renovado", indica. "Primero, se ha reducido el contenido de cada asignatura" y "segundo, los objetivos también enfatizan la importancia de los entornos de aprendizaje y métodos, la dirección y la individualización así como la evaluación". El actual currículo de Finlandia fue aprobado en 2004 y entró en vigor en los colegios en 2006.

# “Una de las nuevas herramientas será el aprendizaje interdisciplinar”

ENTREVISTA A IRMELI HALINEN

Irmeli Halinen, directora de desarrollo curricular del Consejo Nacional de Educación de Finlandia, desglosa las claves del nuevo currículo finlandés.



Cuando la tendencia es apostar por la cantidad, ¿por qué ustedes han considerado lo contrario en su nuevo currículo?

El tiempo de estudio no se reduce, seguirá siendo el mismo, que es el que estipula la Ley de Educación Básica; lo que se reducen son las áreas de contenido de cada asignatura. Lo que hacemos en el nuevo currículo es enfatizar sobre los objetivos, en vez de sobre las áreas de contenido de las asignaturas. Creemos que los estudiantes deben contar con una base de conocimientos y habilidades fuertes en cada asignatura y desarrollar sus habilidad para utilizarlas en distintas situaciones. Animamos a las autoridades locales y a los colegios a que hagan lo mismo en sus currículos.

¿Cómo van a fomentar la creatividad y el aprendizaje colaborativo?

El proceso del currículo local se basa en el diseño creativo con el que el personal de los centros, los padres y los estudiantes, así como otros actores claves, trabajan en conjunto, para desarrollar la enseñanza en sus municipios y colegios. Una de las nuevas herramientas, prescritas en el currículo nacional, es el concepto de periodos de aprendizaje multidisciplinar e integrado. Se anima a profesores y a estudiantes a trabajar más en equipo y también a utilizar la experiencia de varios socios que puedan encontrar fuera del centro. Los estudiantes deberían también involucrarse más en la organización de la escuela.

¿Trabjarán por asignaturas o con proyectos interdisciplinarios?

Ambas cosas. En el currículo nacional hay nueva forma de combinar el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje basado en asignaturas. Aun así, las asignaturas tradicionales se mantendrán, aunque con menos límites distintivos y con más colaboración en la práctica entre ellas. En la reforma, el énfasis sobre las prácticas colaborativas en el aula también recoge los estudios multidisciplinarios basados en proyectos, en los que varios profesores pueden trabajar con un determinado número de estudiantes simultáneamente.

¿Cómo lo harán los colegios?

Según el nuevo currículo de 2014, todos los colegios tienen que diseñar y proporcionar al menos un periodo de estudio de este tipo al año para todos los estudiantes, centrado en fenómenos y temas de estudio que son de especial interés para los alumnos. Se espera que los estudiantes participen en el proceso de planificación de estos estudios. Las diferentes asignaturas de la escuela proporcionarán sus puntos de vista, conceptos y métodos específicos para planificar e implantar estos periodos. Y a nivel local y de centro, se decidirán los temas y cómo se realizarán estos periodos de estudio integrados.

### ¿Seguirá habiendo libros de texto?

En Finlandia, los libros de texto y otros materiales de aprendizaje los producen editoriales privadas, que editan materiales para cada asignatura. Los profesores tienen libertad para elegir los materiales que quieran utilizar para enseñar. Pueden usar libros de texto y pueden no usarlos. Al igual que pueden usar recursos digitales, periódicos y materiales que ellos mismos produzcan.

### ¿Qué papel juega la tecnología?

Bastante importante. Definimos las competencias TIC como una de las siete principales áreas de competencias y establecemos objetivos claros para el desarrollo de estas competencias. También establecemos metas para el desarrollo de entornos de aprendizaje, así que la tecnología debería incluirse en la manera que realmente sirva a la enseñanza.



## Sección 5



# África, el continente joven

12

**Los fabricantes del  
cambio en África**

211



# Los fabricantes del cambio en África

## **Los "fabricantes del cambio" africanos**

212

## **Etiopía: transformar un barrio con un monopatín**

216

## **Los huérfanos etíopes que educó Castro**

219



## Los “fabricantes del cambio” africanos

Con 200 millones de jóvenes entre 15 y 24 años, África es el futuro; el desempleo juvenil su gran reto. En 2014, varios emprendedores presentaron sus ideas en la Cumbre Globalizer de Ashoka, en Ciudad del Cabo.

Proceden de África subsahariana, tienen entre 18 y 30 años y una idea para transformar el panorama del

empleo juvenil en sus países. Era el requisito que Ashoka, la mayor red internacional de Emprendedores Sociales Innovadores, con más de 3.000 soñadores en 84 países, exigía a los concursantes de Future Forward, un reto de esta red y la Fundación MasterCard. Los ganadores presentaron sus propuestas en la Cumbre Globalizer, entre el 12 y 14 de febrero de 2014, en Ciudad del Cabo, Sudáfrica.

Fueron cinco, con los proyectos: *KadAfrica* de Uganda, que ayuda a mujeres emprendedoras en el sector de la agricultura; *Tiwale Community Based Organization* de Malawi, que apoya la formación y financiación para que chicas sin oportunidades creen sus propias *startups*; *Twim Academy* de Nigeria, que con Formación Profesional dentro del sector mediático está ayudando a algunos jóvenes a encontrar trabajo; *AEPT-Held & Entrepreneurship* de Burkina Faso, que combate la reincidencia de los jóvenes que han pasado por prisión a base de oportunidades educativas y *GiftedMom* de Camerún, una aplicación para el móvil que ayuda a las nuevas madres en el cuidado de sus hijos.

### — *KadAfrica*, Uganda

Decía el escritor Carlo Dossi, que “los locos abren los caminos que más tarde recorren los sabios”. Eric Kaduru, nacido y criado en Kenia, publicista de profesión, puede que sea de los primeros o de los segundos; tal vez de los dos. En un momento, en el que la juventud emigra en masa del campo a la ciudad en busca de oportunidades, un día su esposa Rebecca y él decidieron dejar la oficina “para escapar de la situación 9/5” (de nueve de la mañana a cinco de la tarde) y mudarse al campo, en Uganda, de donde era su padre. El proyecto nació casi sin buscarlo.

Kaduru explica a esta periodista que empezaron a cultivar maracuyá “solo para sacarnos un dinero extra”. Entonces se dieron cuenta del interés que despertaban entre los agricultores de su entorno. También de que toda la agricultura en la región “la llevaban a cabo mujeres”. Así germinó la idea y “aterrizamos en la mujer”. En 2012, crearon una organización para empoderar a las chicas jóvenes a través de comunidades agrícolas. La llamaron *KadAfrica*.

El objetivo, dice, era frenar las injusticias a las que se enfrentan muchas chicas de Uganda debido a la dependencia económica y que, en muchas ocasiones, termina en matrimonios tempranos. A esto se sumaban los estigmas culturales y las pobres prácticas agrónomas.

Este emprendedor keniano está “convencido de que los jóvenes puedan sacar provecho de los recursos naturales de Uganda como una alternativa viable a la migración del campo a la ciudad, lo más común”. Recuerda que “Uganda tiene una de las poblaciones jóvenes de mayor crecimiento del mundo y cada vez es más difícil encontrar un trabajo” y considera que “los jóvenes deben buscar trabajo fuera de las ciudades”.

África es el futuro dicen las cifras. De los 1.200 millones de jóvenes entre 15 y 24 años del mundo, 200 millones está allí. Uganda es el país con más jóvenes menores de 30 años (el 78%, según datos de 2012 de Naciones Unidas). También la nación de África con más desempleo juvenil (el 62%, según el informe *¿Oportunidad perdida? Las brechas en las políticas y programas para la juventud en Uganda* o el 83%, según el Banco de Desarrollo Africano). Es su gran reto.

*KadAfrica* combina en su currículo teoría y práctica para la educación financiera y capacitación empresarial de las futuras empresarias agrícolas que comercializarán maracuyá. El perfil de las chicas a las que se dirige el proyecto “son aquellas que abandonaron el colegio y que no tienen la oportunidad de hacer algo que les guste”. Para las que “la falta de estabilidad financiera y la falta de educación dirige sus vidas”. Ya son mil quinientas mujeres las que participan en el proyecto.

### — **Tiwale de Malawi**

En Malawi, el 18º país menos desarrollados del mundo, la situación de muchas mujeres es un círculo vicioso: sus familias no pueden costear los estudios de todos sus hijos, así que si lo hacen, prefieren pagárselo a los niños; además muchas niñas se casan jóvenes y los bancos no les prestan dinero, explica, en la web de Ashoka, Ellen Chillemba, estudiante y emprendedora de 20 años, que combinó todos esos factores y dio a luz a Tiwale, un proyecto que apoya a mujeres jóvenes con formación y microcréditos para que emprendan sus propias *startups*.

### — **Twim Academy, Nigeria**

En Nigeria, un país con cerca de 167 millones de personas, la mitad de ellos jóvenes (entre 15 y 34 años), a la vez que crece la población crece el desempleo. En 2012, había 11,1 millones de jóvenes nigerianos desempleados, según Brookings. La idea de Olumide Adeleye fue combatir las cifras con Twim Academy, una escuela de artes creativas y medios en la localidad de Ibadan, en la que forman a los jóvenes en fotografía, producción de vídeo, diseño web y programación. Para Adelaje, la Formación Profesional es una de las estrategias más fuertes para luchar contra el desempleo en Nigeria.

### — **AEPT-Held, Burkina Faso**

Hado Nicaise Sawadogo pensó en la relación que había entre el desempleo y la delincuencia en Burkina Faso. Por un lado, si los jóvenes tuviesen más oportunidades no tendrían por qué delinquir, por otro si una vez en la cárcel tuviesen posibilidad de empezar otra vida, no reincidirían. Esto le llevó a crear AEPT-held. Las siglas significan en inglés Asociación Educativa para Todos. Así empezaron a trabajar con los niños en las calles, después con las chicas jóvenes fuera de la escuela y después, con los detenidos.

### — **GiftedMom, de Camerún**

Alain Nteff, de 22 años, desarrolló su idea cuando visitó una clínica rural en Camerún y descubrió que 17 bebés prematuros habían muerto. Muertes que, dice en la web de la organización, “eran evitables”. Así creó *GiftedMom*, una *app* para el móvil con información y consejos para mejorar la salud de las mujeres embarazadas, de las nuevas madres y de sus hijos. En Camerún, una de cada cinco mujeres nunca ven a un médico durante el embarazo, por lo que los servicios de SMS gratuitos de GiftedMom con recordatorios sobre el cuidado de los pequeños, sobre la lactancia o el seguimiento de las vacunas para los niños pueden ser de gran ayuda.

### — El continente joven busca trabajo

- Con casi **200 millones** de personas **entre los 15 y 24 años**, África cuenta con la población más joven del mundo.
- La población africana sigue creciendo rápidamente. El *African Economic Outlook* estima que **el número de jóvenes de África se duplicará en 2045**.
- La educación supone un doble reto. Por un lado, se calcula que unos **133 millones de jóvenes** en África son **analfabetos**; por otro, **el 42% de los jóvenes entre 20 y 24 años** que actualmente cuenta con secundaria (un 59%, se espera para 2030), también tienen difícil encontrar trabajo.
- La Organización Internacional del Trabajo estima que entre 2000 y 2008 se crearon en África **73 millones de puestos de trabajo**, pero solo 16 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años optaron a ellos.
- Solo en **Nigeria**, un país de 167 millones de personas, **más de 11 millones de jóvenes entre los 15 y los 34 años no tienen trabajo**.
- **En Uganda**, cada año, **400.000 jóvenes se gradúan** en las universidades para competir por solo **90.000 puestos** de trabajo. Distintos informes cifran el desempleo juvenil del país entre el 62% y el 83%.



## Etiopía: transformar un barrio con un monopatín



“Donde crecí, no hay nada que motive a los niños, uso el monopatín [*skate*] como herramienta para empoderarlos, crear nuevas oportunidades y potenciar el cambio”, dice el cantante de reggae Israel Dejene (“Izzy”).

El primer día que “Izzy” se deslizó con un monopatín por la empinada cuesta del barrio Shiromeda, en Addis Abeba (Etiopía), una multitud de críos le persiguió boquiabierta, entre risitas. Aquel artilugio trotaba divertido, entre motocicletas, asnos y niños con

uniforme que salían de clase, en las montañas Ontoto.

Las cabezas se giraban a su paso, desde peluquerías, bares y casitas de colores, al chasquido de la tabla y el roce de las ruedas, que dejaban atrás un aroma a incienso y café y un paisaje de puestecitos de todo un poco —de ropa tradicional, de cafeteras y de pegatinas de Jesucristo ‘Made in China’—. El segundo día, ya había niños en el barrio Shiromeda, con plásticos en los pies, precipitándose cuesta abajo.

“Al ver sus caras, supe que era el momento de devolver a mi ciudad lo que me había dado”, explica sonriente este cantante de reggae y fundador del primer movimiento de monopatín de Etiopía, que se ha propuesto “crear un entorno de expresión positiva” para los jóvenes de su barrio, a través del monopatín. Acaba de participar en una charla TED en Addis Abeba, para explicar su iniciativa.

“Donde crecí no hay nada que inspire a la juventud, uso el patín como herramienta para empoderarlos, para crear nuevas oportunidades y para potenciar el cambio”, afirma, ilusionado, el artista, apoyado en la pista de monopatín de su proyecto *Megabiskate, Love in action* [“Amor en acción”]. A su llegada, le rodea un grupo de niños de todas las edades, que le abrazan y miran con devoción.

Izzy, de barba espesa y rastas, que se escapan de la gorra en un abultado moño, explica que descubrió el monopatín, por casualidad, cuando se encontraba de gira con su música, en Estocolmo: “Vi a un tío patinando por la calle, me fascinó y le dije: ‘Tienes que enseñarme’, y así aprendí”.

Cuando regresó a Etiopía, “era el único en Addis haciendo esto”, recuerda entre risas. Dice que los niños le miraban entusiasmados y se le ocurrió que podía enseñarles. “Así es como se convirtieron en mi equipo y yo comprometí mi vida con el barrio en el que crecí”, asevera. “Yo crecí así, sé lo que es; a veces no hay nada que te inspire”, añade.

Mientras Izzy habla, un trío de adolescentes hace piruetas con maña, sobre la pista ovalada. Uno es Lukas Ayeje, de 16 años, que dice, vergonzoso, haciendo un esfuerzo en inglés, que el monopatín le ha cambiado la vida. Mira de reojo a su maestro. Empezó a patinar hace cinco años.

Otro de los jóvenes de la pista es Yonjas Levatera, de 14 años. Luce una pequeña cresta y un colgante de madera cristiano en un cordón negro. Sonríe cuando dice que “es muy bonito lo que Izzy ha hecho por nosotros”. A su lado está Bamlak Nigusu, también de 14 años, que afirma, decidido, que su familia “está muy feliz desde que patino”.

### — “Sube, sueña e inspira”

En torno a Megabiskate, el cantante ha creado toda una serie de iniciativas de inspiración, que van más allá del patinaje. Cada sábado, celebran lo que llaman “El Día de haz a alguien feliz” y los niños van por el barrio, intentando hacer feliz a la gente. Y, una vez al mes, organizan el Escenario construye tu sueño, al que los niños “pueden subir para soñar e inspirar a otros”.

“Este escenario es para gente como ellos y como yo, para decirles que pueden soñar, que sea lo que sea en lo que quieran convertirse, que pueden lograrlo y que cada acción que hagan irá a favor o en contra de ello, para conseguirlo”, admite el cantante. “Muchos de estos niños trabajan en la venta callejera de día y se deslizan a través de las grietas en el sistema”, apunta.

Aunque en los últimos quince años, el porcentaje de etíopes que cursan la Primaria ha crecido del 21,6% al 86%, según el *Estudio sobre la situación de los niños fuera de la escuela en Etiopía* de UNICEF (2012), aún el 12,4% de los niños de 7 años de Etiopía y el 17,5% de las niñas no van a clase. A los 14 años, la cifra asciende a un 28,8% de los niños y un 34,4% de las niñas.

Las estadísticas dibujan un mapa desigual según la región. El mayor porcentaje de niños de primaria que no estudia en Etiopía se encuentra en las dos regiones principales de pastoreo: Afar (69,6%) y la región Somalí (53,9%), explica UNICEF. Lo mismo ocurre en secundaria, donde, en estas dos áreas, hay un 85,9% y un 72,2% de niños, respectivamente, fuera de clase. Cerca de un 60% de los niños de Etiopía trabaja para ayudar a sus familias, según la organización Rescate Internacional.

Lukas, Yonjas y Bamlak vuelven a subirse a sus monopatines. Ahora de la mano de un par de crías de unos 6 años, que se sostienen con decisión sobre la tabla. En el proyecto hay una treintena de niños y niñas entre 6 y 19 años. El cantante aspira a llegar a 60 cuando consigan más monopatines: “En Etiopía, no se pueden adquirir, así que me los traigo cuando viajo. También hay profesionales de fuera que nos están apoyando”, explica.

### — Los futuros “Hawk” de Etiopía

El proyecto *Megabiskate* cuenta con padrinos de lujo. En el cuartel general del proyecto, lo que fuera la habitación de niño de Izzy, un monopatín, colgado en la pared, con la firma de “Hawk”, en rotulador negro, recuerda que, en febrero, aquí estuvo el considerado mejor *skater* del mundo: el californiano Tony Hawk.

Paradójicamente, Hawk, calificado como hiperactivo de niño, tuvo dificultades en el colegio para aprobar, pero a los 14 años, ya contaba con patrocinadores por su talento sobre la tabla. Cuando a los chicos de *Megabiskate* se les pregunta qué quieren ser de mayores, responden al unísono: “Como Tony Hawk”. En 2015, también visitaron el proyecto Nyjah Huston, Aaron Jawshomoki (Jaws), Derric Willson y Matt Berger.

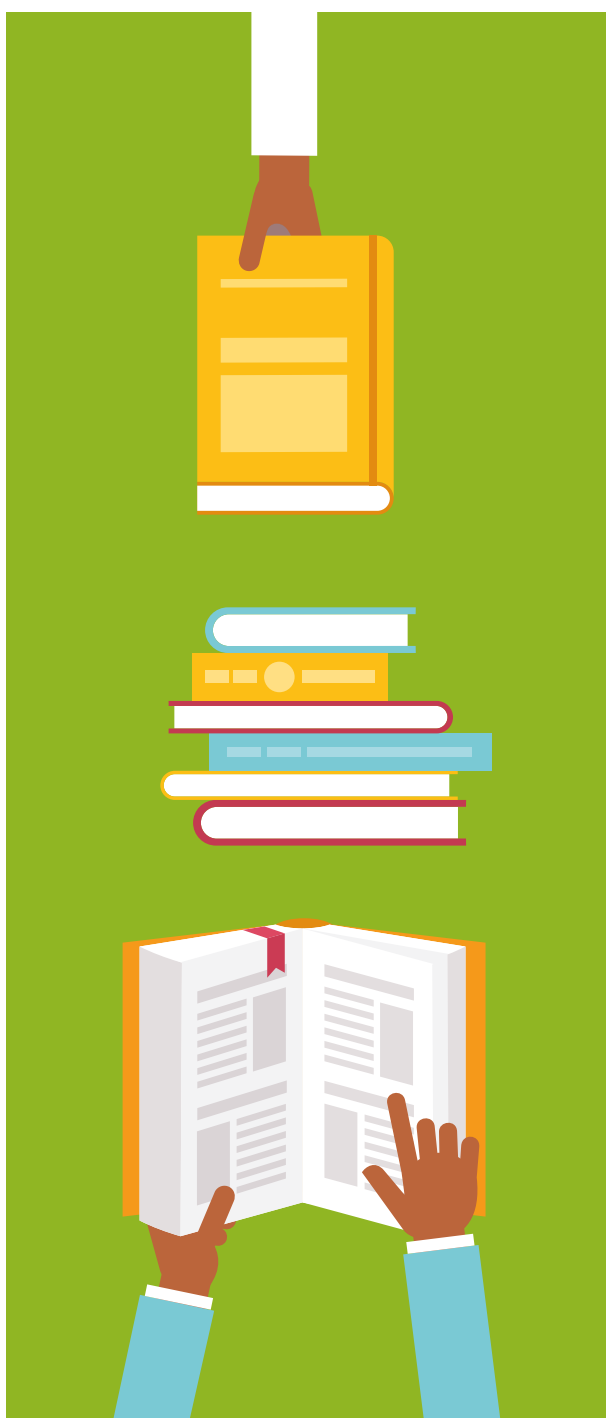
—¿Qué le diría a los que piensan que, en ciertos contextos, no se puede? —preguntamos al fundador de *Megabiskate*.

—Les respondería que todo ser humano tiene algo que ofrecer. Es asombroso. Lo he visto durante años. Cree en alguien y esa persona será capaz de hacer cualquier cosa —sentencia.

## Los huérfanos etíopes que educó Castro

Desperdigados por hospitales de África, miles de médicos comparten historia e idioma: el español. Son los niños de la isla de la Juventud. Cuatro décadas después, hablan de ello.

El teléfono sonó impertinente en el rincón del salón en una humilde casa en Dire Dawa, al este de Etiopía. Estaba en el suelo, apoyado en la pared de pintura amarilla, frente a un mueble con los retratos solemnes en blanco y negro de un esposo e hijo fallecidos, y una bandejita con la cafetera, el azucarero y las tazas a punto para el ritual del café.



Una esbelta viuda de elegante pañuelo a la cabeza y bata larga, que rondaba los 60, se agachó para responder. En la mano derecha aún lucía la alianza de oro de su matrimonio, aunque había enterrado a su marido hace más de tres décadas.

—Mamá, soy yo —dijo, al otro lado, una voz emocionada desde La Habana.

—¿Quién? —respondió confundida la viuda.

—Wendesen, tu hijo —agregó aquel hombre, en perfecto amárico pero con la melodía del Caribe.

—Mi hijo está muerto —resolvió la madre.

Era 2006. Habían pasado 27 años desde que Wendesen y Mesfen, dos de los seis hijos de Asede, abandonasen Etiopía en un barco rumbo a Cuba. Tenían 10 y 14 años, respectivamente.

Como ellos, miles de huérfanos del conflicto entre Etiopía y Somalia de 1978 estudiaron en Cuba. En plena Guerra Fría, Estados Unidos apoyó a Somalia, y la URSS y Cuba a Etiopía. Como agradecimiento, Fidel Castro ofreció educación gratuita a los hijos de los caídos.

En 1978 y 1979, salieron del país dos barcos repletos de niños: “Como mínimo se habla de 5.000 etíopes educados en Cuba”, cifran Asha Miró y Rediet Senbet, en el libro *Los rastros de sándalo*.

### — “Ni sabía dónde quedaba Cuba”

“Me dijeron que me llevaban a Cuba y *pa'* Cuba, pero ni sabía dónde quedaba”, recuerda Wendesen, mientras apura un cigarro en la casa de su madre. El teléfono sigue en el rincón.

A sus 46 años, es la segunda vez que regresa a casa desde que se fuera con 10 años. La primera vez fue en 2013. Pasaron treinta y cuatro años sin verse. Para entonces, el niño etíope que se marchó en barco ya no era ni niño ni etíope casi, sino un cualificado oftalmólogo que hablaba español y prefería que lo llamaran “William”.

Los primeros años, Wendesen escribía a su madre. Y su madre, como no sabía leer ni escribir, le dictaba las cartas a sus hermanos. Las cartas se demoraban meses pero llegaban. Con el tiempo, se diluyeron hasta agotarse. El mayor, Mesfen, regresó cuando acabó sus estudios. Cuando Wendesen quiso volver ya no pudo: “Cayó el gobierno y ya no nos dejaban regresar”. El coronel Mengistu fue derrocado en 1991.

La familia de Wendesen no supo más de él hasta la llamada de 2006: “Gracias a una muchacha que estudió conmigo en Cuba que vino a Dire Dawa de visita. Le dijeron que no sabían nada de mí y ella me localizó”. Cuando Wendesen llamó a su madre, tuvo que dar muchos detalles. “No me creía”, sonríe.

“La única llamada que esperaba era la del pésame”, asegura sosegada la madre, rodeada por sus hijos y nietos. Luce un vestido blanco tradicional y un turbante negro para la ocasión. Es la fiesta de despedida de Wendesen, que vuelve a irse. Vive en Suecia.

La cena transcurre entre recuerdos: “Cuando se fue, le metí en la maleta dos camisas, dos pantalones, un peine, agujas e hilo”, rememora la señora Asede. La hermana, Sion, que entonces tenía 6 años, recuerda despedirse en la estación. Esa día, su madre le pidió a Dios volverlos a encontrar; “bueno, se lo pedía siempre”.

### — De África al Caribe

El tren salió de Dire Dawa rumbo a Addis Abeba, lleno de niños. Los llevaron a Tatek, un campamento militar donde les enseñaron a marchar y a cantar el himno cubano. Después, partieron en barco. Era la primera vez que veían el mar.

“Lo recuerdo como si fuera ayer”, asegura Nega Aberra, farmacéutico de 49 años, que se fue a Cuba con 12 años y volvió con 24. “A los niños en el barco vomitando y llorando porque echaban de menos a su mamá; éramos críos”. De Etiopía a Yemen, luego a Egipto, a las islas Canarias y a través del Atlántico a Cuba. “No sabíamos nada de la distancia ni de la separación”, conviene Etagegn Hailu, economista de 45 años.

### — Los niños de la isla de la Juventud

El destino final fue la isla de la Juventud, donde estudiaron becados los huérfanos de varios conflictos, la mayoría africanos. Se calcula que unos 50.000 niños de 45 países. Hoy, desperdigados por hospitales de África, miles de aquellos jóvenes comparten historia e idioma: el español.

Las doctoras Haregeweyn y Senait, que ahora rondan los 50, se hubiesen quedado. “Mi primer novio fue un cubanito. Por eso los quiero tanto”, bromea Haregeweyn. “Pero aquí tengo a mi mamá; además, me formé para ayudar a mi país”, aclara Senait. “Nos lo dieron todo sin recibir nada a cambio: la cultura del trabajo y nos educaron”, enfatiza Nega. “Qué hubiese sido de nosotros si no hubiésemos estudiado en Cuba”, conviene Wendesen.

Y pasaron los años, los niños crecieron y con ellos, sus historias, con distintos desenlaces: unos volvieron, otros se enamoraron y se quedaron y otros como Wendesen tardaron más de la cuenta.

El día que Nega regresó, todos le abrazaron menos su madre, “me imaginé lo peor”, pero la madre estaba en el baño. Dice que los encontró como los dejó: “Intactos”, aunque regresó escuchando son cubano y a Rocío Durcal y prefería el arroz a la “injera”, una masa tipo crep con la que los etíopes acompañan todos sus platos.

*(Este reportaje se publicó en El Mundo, el 13 de diciembre de 2015).*

## Sección 6



# Un viaje hacia la creatividad

13

**TIC, sin libros en la  
mochila**

225

14

**Escépticos con los  
*rankings***

247

15

**¿Cuándo dejaste de  
dibujar?**

261



## Capítulo 13

# TIC, sin libros en la mochila

**Sin libros en la mochila: del aula *jigsaw* a las wikis**

226

**El "inventor" que dio lugar al modelo 1 a 1**

230

**Las políticas que conectaron Latinoamérica**

232

**Innovación en Perú a 120 dólares**

233

**'Picar' código es cosa de niños**

236

**La tercera lengua: "Los niños deben aprender programación como yo aprendí mandarín"**

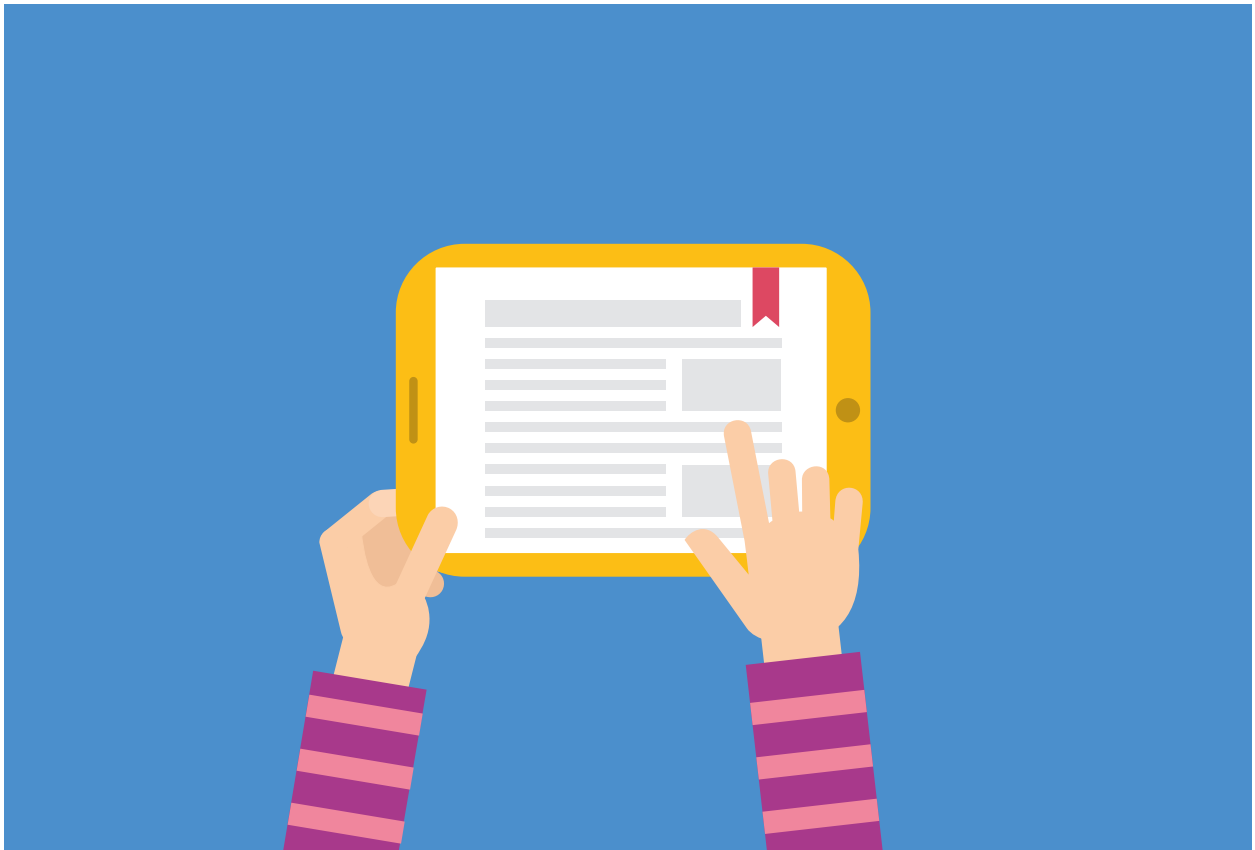
239

**¿Por qué *iPad* en vez de libro de texto? "Por favor, mire a su alrededor", dice De Hond**

242

**Los hijos analógicos de Silicon Valley**

243



## **Sin libros en la mochila: del aula *jigsaw* a las wikis**

A unos les pesaban los materiales, a otros su precio y otros tantos entendían el aprendizaje desde una perspectiva "socioconstructivista". Así son algunas de las iniciativas que trabajan, desde hace tiempo, sin libros de texto en el mundo.

En el instituto católico Archbishop Stepinac, en White Plains, en Nueva York, las mochilas de los alumnos pesan poco, lo que pesan la tablet, el móvil y el sándwich. Es uno de los primeros colegios de secundaria de Estados Unidos que ya dispone de toda su biblioteca digital. Nada de papel.

Su director, Paul Carty, cuenta a esta periodista que empezaron “hace tres años, con unos pocos libros de algunas asignaturas” y lo hicieron por tres motivos: “El factor de más peso fue el económico”, “los libros de texto en papel eran más caros que los digitales”; además, muchas universidades empezaban a trabajar en esta línea y querían que los estudiantes “se familiarizaran con ello”; el tercer motivo, era el de la mochila: “por razones de salud, los niños estaban cargando, cada día, demasiados kilos en sus espaldas, en libros”.

Desde 2013, toda la biblioteca del Archbishop Stepinac ya es digital. Para Carty, los *e-books* “permiten mayor creatividad en el aula y son más atractivos para los estudiantes” y “la biblioteca digital ofrece una serie de recursos tanto para el docente como para el alumno, como tutoriales, evaluaciones y actividades que realmente ayudan a aprender”, puntualiza.

La “e minúscula” cada vez se hace más hueco en los colegios de todo el mundo, a la vez que los centros prescinden del libro de texto de toda la vida —en papel y por asignaturas—. Corea del Sur fue el primer país en anunciar, en 2011, que en 2015 todas las escuelas coreanas darían clase con *e-book*. Aunque después de varios programas pilotos, el plazo se ha extendido hasta 2018.

Existen cuatro razones, principalmente, que llevan a las escuelas a dejar atrás el libro en papel, explica la Agencia de Educación de Texas, en el informe *Enseñar sin libros* de 2012: la necesidad —ya sea la escasez de libros o pocas alternativas para la asignatura—; la necesidad de complementar —porque la información de los libros es insuficiente— o enriquecer; para innovar —con nuevos métodos, recursos o tecnología— y la cuarta, para conseguir mayor flexibilidad —para conseguir diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza cooperativa—. Esta agencia se refiere a cuatro técnicas para trabajar sin libros. Son: los recursos *open source* (código abierto), la colaboración interdisciplinar, el aula *jigsaw* y las wikis.

### — Los recursos *open source*

Al doctor en Ingeniería Richard Baraniuk, más que los libros de texto lo que le pesaba era su precio, por lo que su historia se escribe al revés. Baraniuk no pasó del libro a Internet sino de Internet al libro, en 1999, cuando “decepcionado por el elevado coste de los manuales y alentado por las oportunidades que ofrecían tanto Internet como las plataformas de código abierto se propuso crear una de las primeras librerías de código abierto del mundo. Fue la plataforma OpenStax CNX, primero conocida como Connexions, en la Rice University de Houston, Texas, recuerda por correo electrónico, Dani Nicholson, del departamento de Comunicación y Operaciones de esa universidad.

Nicholson explica que, en un principio, la plataforma permitía a los profesores del centro crear contenido y compartirlo con sus estudiantes; más tarde, la Fundación Hewlett apoyó una infraestructura adicional para ampliar la plataforma a docentes de otras universidades y en 2012, OpenStax CNX comenzó a publicar libros de texto completos y revisados

por otros académicos de algunas de las temáticas más utilizadas en las universidades de Estados Unidos, es decir, “libros de texto gratuitos a través de materiales de código abierto que pueden competir con los libros actuales de 150 dólares o más”, puntualizaba *The New York Times* en un reportaje de ese año.

“Creemos en la libertad académica”, asevera Nicholson, que expone que “con OpenStax, los profesores son libres de utilizar los contenidos o adaptarlos a las necesidades de sus estudiantes” y reconoce que “ya existen infinidad de recursos de este tipo”. “La posibilidad de encontrar los mejores recursos abiertos, gratuitos para los estudiantes nunca ha sido mejor que ahora”, enfatiza. Hasta la fecha, OpenStax College ha publicado siete libros de texto y 14 títulos están en producción, sostiene Nicholson, quien adelanta, que “gracias a una donación significativa de la Fundación John Arnold Laura y OpenStax se ha extendido a la producción de libros de texto de las aulas K12 (primaria y secundaria)”. Hoy OpenStax CNX (<http://openstax.org>) es una de las plataformas de recursos educativos abiertos mayores del mundo.

Varias universidades estadounidenses también ofrecen recursos *open source* como el MIT, Tufts University o Johns Hopkins Bloomberg School. Y la red Courseware Consortium (<http://www.ocwconsortium.org>) de Alberta, Canadá, también ofrece gran cantidad de libros de texto “abiertos” de distintas asignaturas.

## — Colaboración interdisciplinar

La colaboración interdisciplinar y el aprendizaje por proyectos es uno de los modelos de enseñanza que llevan a cada vez más escuelas a prescindir del libro del texto, según el informe *Enseñar sin libros*. En España son varios los centros que desde hace años trabajan de esta forma. Un ejemplo es el colegio Montserrat de Barcelona, donde desde el curso 1999-2000 se trabaja por proyectos, aunque fue en 2008-2009 “cuando dejamos de usar los libros de texto en la mayoría de las materias de primaria y en todas las de 4º de ESO. En los cursos siguientes los fuimos eliminando del resto de ESO y de bachillerato”, recuerda M. Mónica Horch, subdirectora del centro, que explica que “los proyectos de comprensión nos posibilitan un aprendizaje coherente con la teoría de las inteligencias múltiples y un aprendizaje contextualizado e interdisciplinar que permite el desarrollo de competencias, puesto que los alumnos pueden aplicar conocimientos, procedimientos y actitudes en situaciones nuevas y reales”.

Horch lo tiene claro y cree que cada vez más escuelas trabajarán de este modo: “La riqueza de la información disponible, la posibilidad de construir el propio aprendizaje en comunidades de profesionales o expertos, los recursos abiertos en la red y la cultura de compartir implica un nuevo enfoque del tradicional libro de texto en cuanto a su necesidad, su forma, su contenido”. En otros centros españoles como el CEIP Príncipe de Asturias, La Navata, el Trabenco o el Palomeras Bajas de Madrid; el Amara Berri, de San Sebastián o el Vallseca, de Palma de Mallorca, las mochilas también pesan poco.

### — El aula *jigsaw*

Puede que muchos centros ya lo hagan sin saber su nombre. Se trata del método *jigsaw* (literalmente “rompecabezas”). Una técnica que implica dividir a la clase en grupos heterogéneos para que reflejen la composición del propio aula, como una “microclase”. El contenido se distribuye en los distintos grupos de modo que sean los propios alumnos los que expliquen a sus compañeros la lección. El profesor se encarga de supervisar que la información de la explicación es correcta. Este método fue creado por el psicólogo Elliot Aronson de la Universidad de Texas y California, en 1971, tras el incremento del índice de conflictividad en las aulas por motivos socioeconómicos, religiosos o étnicos.

### — Wikieducación

“El problema es que el mundo en la era industrial creció creyendo que la competición era la respuesta, pero en el mundo conectado en el que vivimos hoy, el futuro reside en la habilidad de colaborar”, sostiene Richard Gerver, en una entrevista en este libro. Y en esta nueva era de la colaboración, las webs colaborativas o wikis cuentan cada vez más con más auge.

## El “inventor” que dio lugar al modelo 1 a 1

Una profecía sostiene que solo hacen falta 26 personas para salvar el mundo. En 2011, el periodista argentino Jorge Lanata se fue a buscarlas por medio planeta, de lo que resultó una serie de documentales titulados *26 personas para salvar el mundo*. Lanata entrevistó así a pensadores, artistas, escritores, astrónomos, monjes... Entre los entrevistados, en el episodio 8, aparecía una figura que transformó las aulas de cientos de niños hace una década. Lo denominó: “El inventor”.



“El inventor”, uno de esos 26 “salvadores” para Lanata, es Nicholas Negroponte. Solo ha pasado una década desde que el fundador del MIT Media Lab de Massachusetts vislumbrara una idea que transformó el uso de la tecnología en el aula: “La ignorancia es una epidemia y los portátiles son la vacuna”, sentenció. Fue entonces, en 2005, cuando Negroponte se propuso fabricar ordenadores por menos de 100 dólares en un momento en el que el precio medio superaba los 1000 dólares. Dice en el documental de Lanata que “la gente se rió”. Pero no cesó en su objetivo: “Quería que la gente se diera cuenta de que este artículo era un derecho humano y no un aparato”. Finalmente Negroponte consiguió que sus ordenadores llegaran a 150 millones de niños de pocos recursos en solo cuatro años, a través del proyecto *One Laptop Per Child* (OLPC).

Uruguay fue el primer país en incorporar el programa OLPC de Negroponte a escala nacional, a través del Plan Ceibal. Y la escuela Italia de Villa Cardal, en 2007, la primera en recibir su “ceibalita” (como denominaron cariñosamente al ordenador). “Cardal es chiquitito y que llegara eso tan grande... se podría decir que lo revolucionó todo”, recuerda emocionado Germán, uno de los primeros de los 570.000 alumnos que recibieron su portátil, en un vídeo de la OEI, cinco años después de la puesta en marcha del programa. “Fue venir la computadora y fue como un universo nuevo”, exclama otra de las niñas, María Eugenia.

El Plan Ceibal de Uruguay, que dio paso en América Latina a la política educativa denominada “modelo 1:1” (un portátil por alumno, que distribuye el Estado), posiblemente sea la política más ambiciosa en lo que se refiere a la enseñanza sin libros en el mundo. Después de Uruguay, llegaron otros como Argentina o Colombia.

Alejandro Piscitelli explica en su libro *1 @ 1. Derivas en la educación digital* (Santillana, 2010), que el proyecto *OLPC* resultó ser “un test proyectivo de primer orden tanto para tecnofílicos como para tecnofóbicos”. Dice que para los tecnofílicos, “se trataba del cielo tocado con las manos” y para los tecnofóbicos “una eterna repetición de lo mismo” y critica que “gran parte de la discusión acerca de los proyectos masivos de computación 1 a 1 es de una ingenuidad o de una hipocresía, sin par”. “Parece ridículo a estas alturas pensar en los efectos mágicos del uso de máquinas por parte de los chicos del Tercer Mundo como panacea a males centenarios”, puntualiza.



## Las políticas que conectaron Latinoamérica

En los últimos cinco años, “América Latina se ha convertido en una de las regiones más proactivas del mundo en relación con la integración de las TIC en sus sistemas educativos”, destaca el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), una iniciativa en la que, desde 2004, trabajan el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos. Su objetivo, explican, es “contribuir a la inclusión social, la democratización y la reducción de la brecha digital”.

Algunas de las iniciativas pioneras en la región, que aún siguen vigentes, como destaca el director de Programas de Educación para Latinoamérica de Intel Corporation, Javier F. Firpo, para SITEAL, son: el Programa de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo, de Costa Rica, que arrancó en 1988, basado en la programación en lenguaje Logo; la Red Enlaces de Chile, que nació en 1992 y fue pionera como modelo de redes escolares; la Red Escolar de México, que se gestó durante la segunda mitad de 1990, como un servicio a la comunidad escolar, basado en Internet; el Programa Nacional de Tecnología Educativa (ProInfo), basado en equipamiento y capacitación docente, de Brasil, que se inició a mediados de los 90; el programa “Educar” de Argentina, que apareció a comienzos de 2000, como el primer portal educativo nacional público de la región; el Plan Ceibal de Uruguay de 2006 y el Programa Conectar Igualdad de Argentina, inaugurado en 2010, por el que se entregan netbooks a todos los estudiantes y docentes de secundaria y de educación especial.

## Innovación en Perú a 120 dólares

Los centros Innova intentan transformar la educación peruana bajo cuatro pilares: espacio, docentes, TIC y valores.

En 2005, un ingeniero peruano, Jorge Yzusqui, visitó varios colegios alrededor del mundo para crear el suyo propio en Lima. Regresó con una serie de ideas que dieron forma a los cuatro pilares que constituyen su red de centros: las Innova School de Perú.

El primer pilar de las Innova es la infraestructura. Compran terrenos y construyen los espacios: “Tenemos equipamiento diseñado exclusivamente para ser un centro educativo, es decir, no compramos casas y las remodelamos”, aclaraba en una entrevista con *Biznews*, un digital económico de Perú. El segundo pilar son los profesores, tienen su propia universidad y forman a sus propios docentes. El tercer pilar es la tecnología integrada en la clase: “No solo es tener ordenadores y proyectores en los colegios, sino que lo más importante es cómo integramos esa tecnología con los contenidos curriculares”, apuntaba en esa entrevista. Y el cuarto son los valores, con tutorías muy elaboradas y un programa de trabajo de Ciudadanía. Es la filosofía de una red de 22 colegios de Perú, reconocidos en distintos estudios sobre innovación.



En concreto, Yzusqui visitó “varios centros educativos de Estados Unidos, España y Colombia y estudié los sistemas de Canadá, Corea del Sur y Finlandia”, explica por correo electrónico a esta periodista. Dice que observó “varias iniciativas muy buenas pero en un solo colegio, no como cadenas de centros” y centradas “en sectores de altos ingresos porque son muy costosos”. A nivel de sistema, le gustó Ontario.

Con esos ingredientes se propuso crear sus propias escuelas: “Quería que fueran escuelas abiertas, donde la creatividad y la innovación fuesen el centro, en las que los alumnos quisiesen estar y no se sintiesen en una cárcel, un lugar donde se respetasen los distintos ritmos de aprendizaje, donde la diversidad fuese un valor y donde se formase a buenos ciudadanos para el mundo”, describe.

Yzusqui asegura que el motivo por el que varias instituciones alaban su labor es tan sencillo como que “llevamos educación de muy alta calidad por 120 dólares al mes”. El promotor y gerente general de los Innova Schools, además, está convencido de que pueden “compartir muchas buenas prácticas para el sector público”.

Para él, las claves para transformar un sistema educativo son: “Audacia, valor, gente con talento y apasionada por la educación, un equipo dispuesto a romper paradigmas y todo eso bien ejecutado”. En su caso, por ejemplo, dice, ellos mismos seleccionan e instruyen al profesorado, a través de “un proceso riguroso pero necesario” y tienen “un programa de capacitación basado en cuatro modalidades que llega a todos nuestros docentes”.

Otra de las cuatro patas de estas escuelas peruanas es la tecnología. Yzusqui insiste en que “es central” porque “mejora la dinámica escolar, permite explicar conceptos complejos de manera divertida, lleva al alumno a un conocimiento que va más allá del profesor y permite respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno”.

Entonces, ¿infraestructura?, ¿tecnología?, ¿metodología?, ¿qué es innovar en educación? Un reciente artículo de la revista digital *Tech Insider* titulado “Las 13 escuelas más innovadoras del mundo” [<http://www.techinsider.io/the-13-most-innovative-schools-in-the-world-2015-9>], incluye a los Innova School, dentro de un heterogéneo listado de centros transformadores en el que figuran desde una escuela flotante en Nigeria; la Samaschool, una escuela de San Francisco, que dice que “nunca es demasiado tarde”; los colegios Steve Jobs de Amsterdam; la Blue School, la única escuela laboratorio de Nueva York, o la AltSchool, la escuela de Silicon Valley.

El autor del artículo, Chris Weller, explica que seleccionó esos 13 centros “porque quería combinar distintos tipos de innovación: innovación social (como Egalia); innovación tecnológica (como las Innova de Perú, las escuelas Steve Jobs de Holanda o la AltSchool de San Francisco); innovación cultural (la Makoko de Sra Pou)”. También se propuso incluir aquellas escuelas alrededor del mundo “en las que la geografía juega un papel importante en los problemas que hay que resolver”.

Para Weller “los sistemas educativos innovadores son aquellos que reconocen dónde el progreso se está quedando atrás y presentan soluciones”, explica por correo electrónico. Como las “Innova” de Perú que “reimaginan la forma de enseñar a los niños de un modelo típico de clase repetitiva a un aprendizaje de alta tecnología integrada”. Y son ellas las que ahora “están empujando al sistema educativo público peruano”. “Volver a los viejos hábitos es fácil; retarte a repensar cómo un sistema entero puede funcionar de una nueva forma, no solo es más difícil sino necesario”, puntualiza.

—¿Qué le aconsejarías a otros colegios para que aprendieran a innovar de ellos? —pregunto.

“Les aconsejaría que, en vez de fijarse en el enfoque educativo de un colegio, evalúen qué es lo que hace a sus estudiantes únicos. Solo ellos pueden tener una idea clara de cómo hacer su sistema mejor”. Pone el ejemplo de la escuela Makoko, ellos “no necesitaban un *ipad* para que su centro tuviese éxito —concluye Weller— sino poder flotar sobre el agua”.



## 'Picar' código es cosa de niños

"Lo que la mayoría de las escuelas no enseñan", rezaba un vídeo de seis minutos que en 2013 se hizo viral en la red. En él, aparecían un tal Bill (Bill Gates, creador de Microsoft); un tal Jack (Jack Dorsey, creador de Twitter) y un tal Mark (Mark Zuckerberg, de Facebook), entre otros, que hablaban de sus primeros pasos en la programación. Pero también algunas

caras conocidas de la música como Will. I. Am, el cantante de Black Eyed Peas, que había empezado clases de código. Sus testimonios se entrelazaban con imágenes de la tecnología en sus distintas formas: medicina, agricultura, deporte, ocio y concluía con unas palabras: "Quieres ser médico o cantante, pide clases de código en tu colegio o aprende online en Code.org".

Con esta campaña, se presentó el equipo de Code.org, una organización sin ánimo de lucro que se ha propuesto que la programación se integre en la educación básica de los niños y jóvenes de todo el mundo. La página es gratuita y sus herramientas están disponibles en más de 40 idiomas. A finales de 2015, 165 millones de personas habían probado su programa de una hora de código.

La simple palabra “programar” puede que suene a cosa aburrida y de adultos pero ¿qué ocurriría si los profesores de primaria preguntaran en clase quién quiere crear su propio videojuego o aplicación para el móvil?

Alex, un estudiante de Phoenix, Arizona, aunque solo cursa 3º de primaria, ya tiene tres *apps* creadas por él en la tienda de Google Play. En clase le hablaron de App Inventor (<http://appinventor.mit.edu/>), una herramienta sencilla para crear aplicaciones desde cero, que también hay en español (<http://www.tuappinventorandroid.com/>), y se le ocurrió que a otros niños les gustaría pintar un bigote en la fotografía de un amigo, por ejemplo, así creó Draw. Mimi, de 4º de primaria de una escuela de Houston, Texas, sabía “muy poquito” sobre qué era eso de “codificación” cuando el profesor les habló por primera vez del tema en clase, ahora le parece “muy divertido y útil”. Michael, de 17 años, de un instituto de Miami, aprendió a programar por su cuenta, buscando en Google cuestiones básicas y tutoriales y desde los 13 años vende por Internet sus propias aplicaciones. Todos ellos forman parte de los alumnos de Code.org.

Sus creadores explican, en la web, que el proyecto nació por el desequilibrio entre la oferta y la demanda de programadores: se calcula que para 2020 habrá 1,4 millones de empleos relacionados con la informática en Estados Unidos frente a tan solo 400.000 estudiantes. Y mientras la oferta crecía al doble del ritmo que en otros ámbitos laborales, solo nueve de cada diez colegios estadounidenses ofrecía clases de programación en su currículo. También por las desigualdades vigentes. En 2012, en Estados Unidos, solo 3.000 (15%) estudiantes afroamericanos e hispanos participaron en algún examen de Informática en el instituto y solo un 8% del total del alumnado eran niñas.

### — La idea de los gemelos Partovi

Detrás de la idea están dos gemelos emprendedores, de origen iraní, Alí y Hadi Partovi, hijos también de informáticos. “Puede que sus nombres no les suene de mucho pero silenciosamente estos gemelos ayudaron a lanzar algunos de los mayores emprendimientos más reciente de Silicon Valley”, destaca el diario *San Jose Mercury News*, de San Francisco, en una entrevista con los creadores, en la que Hadi cuenta por qué pusieron en marcha Code.org como un proyecto sin ánimo de lucro: “Me lo preguntan todo el tiempo. Hay muchas empresas que van por el camino del ánimo de lucro en la enseñanza de la informática, pero no se ven muchas para mejorar las escuelas públicas, las escuelas más necesitadas que no tienen recursos. Hemos conseguido involucrar al presidente de los Estados Unidos; que Mark Zuckerberg de una clase para nosotros. Una empresa con ánimo de lucro no podía hacer ninguna de esas cosas”. La campaña contó

con el apoyo económico de Microsoft, LinkedIn y Google, entre otros y donaciones de Bill Gates y Mark Zuckerberg.

Y si primero fueron los padres de Twitter y Facebook los que reivindicaron a los colegios que impartiesen programación en sus aulas, en 2014, la comisaria de Educación europea, Androulla Vassiliou, se lo pidió directamente a los ministros.

En forma de carta, con fecha del 25 de julio de 2014, Vassiliou se dirigió a los titulares de educación europeos solicitando que promovieran habilidades de programación "como parte de la solución" a las elevadas cifras de paro: "El desempleo juvenil es uno de los mayores retos de Europa. Al mismo tiempo, Europa está experimentando un crecimiento de la brecha de habilidades en el sector de las tecnologías de la comunicación y la información", explicaba la carta, en la que preveía una escasez de 900.000 profesionales en TIC en el mercado laboral europeo para 2020.

Quince países de la UE ya han integrado la codificación en su planes de estudios, según datos de EuroActiv. Nueve de ellos a nivel de primaria y 12 en secundaria. Son: Alemania, Austria, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Francia, Hungría, Irlanda, Lituania, Malta, España, Polonia, Portugal, Eslovaquia y Reino Unido (Inglaterra). En Finlandia la programación forma parte, desde 1º de primaria, del nuevo currículo que se implantó en agosto de 2016. Se integra tanto en competencia tecnológica como en matemáticas.

Y existen decenas de webs con recursos para que niños y adultos aprendan código. Algunas de las más conocidas son: **Codecademy** (<http://www.codecademy.com>), **Codeschool** (<https://www.codeschool.com>), **Coderise** (<http://coderise.org>), **Udacity** (<https://www.udacity.com>) o **Coderdojo** (<http://coderdojo.com>). E incluso organizaciones que se centran en paliar la diferencia de género en la programación con herramientas solo para chicas, como: Rails Girls, Code First:Girls, Ladies Learning Code, Women's Coding Collective (WCC), TechGirlz y RailsBridge, entre otras.

## La tercera lengua: “Los niños deben aprender programación como yo aprendí mandarín”

A sus veintitantos años, la idea de fundar una academia de programación para niños se le ocurrió al regresar a su Hong Kong natal tras pasar una estancia en Silicon Valley: “Echaba mucho de menos la próspera comunidad de San Francisco”, cuenta por correo electrónico, Michelle Sun, fundadora de First Code Academy (la Primera Academia de Código), en Hong Kong. “La Meca de la tecnología tiene su reputación por algo”, añade.

En el “valle”, esta joven desarrolladora, que ahora tiene 28 años, tuvo la oportunidad de dar clase de programación a un grupo de niñas. Ella empezó a programar al crear su primera *startup* junto a un equipo de desarrolladores. Dice que “sintió curiosidad por lo que había entre bastidores y por ese lenguaje que desconocía”. También, quería comunicarme mejor con los ingenieros. Así que se puso “a leer un montón de libros sobre codificación”. Después, asistió un trimestre a la Hackbright Academy, la principal escuela de ingeniería de *software* para mujeres, participó en algún *hackathon* (maratón de programadores) y se convenció “de las posibilidades ilimitadas a las que conducía la programación”.





Sun explica que la experiencia le hizo reflexionar sobre su educación en Asia: “Cuando miro atrás, una de las cosas que más agradezco es haber aprendido mandarín a los 5 años, precisamente cuando en Hong Kong, donde nació y creció, no era la actividad más popular en la década de los 90 e ir a clase, todos los sábados, a las nueve de la mañana tampoco mi actividad favorita”, admite. Cuando se graduó, se dio cuenta de que aprender otro idioma le había abierto muchas puertas. Ahora anima a que los niños “aprendan programación como yo aprendí mandarín”. Es lo que llama “la tercera lengua”, que “todos deberían aprender a hablar”. “Creo que la codificación es la siguiente forma de alfabetización”, sentencia.

Y ese es el objetivo de su academia, la First Code Academy, una escuela que nació, en 2012, en Hong Kong, como un taller de una jornada, solo para niñas y en solo dos años, acoge a 2.500 alumnos entre 6 a 18 años, que aprenden a escribir sus propias aplicaciones, en Hong Kong y Singapur. “Nuestra misión es capacitar a la próxima generación para que se conviertan en creadores con tecnología”.

Empiezan desde muy temprano (de 6 a 8 años) y con herramientas que dice son educativas y divertidas, como Scratch, LittleBits, Makey Makey o Dash. Con el siguiente grupo (de 9 a 11 años), dan un paso más y les motivan “para que sean creadores de tecnología y no solo usuarios, “creando sus propios juegos con el AppInventor, un lenguaje desarrollado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)”, aclara. Y para los mayores de 12 años, “los cursos construyen una base sólida en conceptos de ingeniería informática y aplicaciones desafiantes, con especial énfasis en llevar las ideas al mundo real” y “con programas que guían a los estudiantes para que comprendan temas claves en tecnología, que incluyen la privacidad, la seguridad y las redes sociales”.

Sun tiene claro que el hecho de iniciarlos en la programación cuando son muy pequeños también ayuda a combatir la brecha de género. En su academia, en los primeros grupos, prácticamente hay los mismos niños que niñas, pero es en los niveles superiores cuando la cosa cambia. Entre 11 y 13 años, las niñas pasan a ser el 20% y los niños el 80%, “quizá —razona— porque a esas edades empiezan a interesarse por más cosas supuestamente de chicas”, “por eso, es importante introducir la programación en la enseñanza lo antes posible”, insiste.

Pese a que la primera programadora de la historia fue una mujer: Ada Lovelace, matemática y escritora británica, que en el siglo XIX escribió lo que se considera el primer algoritmo y a que el 74% de las niñas de secundaria de Estados Unidos expresa interés en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), “a la hora de elegir una carrera universitaria, solo un 0,4% de las niñas de secundaria, seleccione la informática”, exponen desde Girls Who Code, una ONG estadounidense que trabaja para cerrar la brecha de género en los sectores de tecnología e ingeniería. Las principales empresas tecnológicas también están acaparadas por hombres: con un 90% en Twitter, un 85% en Facebook, un 83% en Google o un 80% en Apple. Eso en un campo, que solo en Estados Unidos, en 2020, se espera que se generen casi un millón y medio de trabajos, según datos del Ministerio de Trabajo del país. Cifras similares a las pronosticadas para Europa: unas 900.000 vacantes. Las mujeres no pueden permitirse quedarse fuera.

La entrevista por correo electrónico para este libro tiene lugar a finales de 2015. En ese momento, en la First Code Academy, están inmersos en campamentos de Navidad. Uno de los talleres en el que trabajan es el Christmas AppJamming, donde han desarrollado la aplicación "HelloSanta", "una *app* para Android, creada por niños con 'App Inventor II', que al pinchar sobre una imagen de Papá Noel, dice: 'Ho Ho Ho'", explica Sun. Lo que, asevera, permite a los estudiantes familiarizarse con el interfaz de App Inventor. Estos días, los alumnos también trabajan en la aplicación RaceSanta, un juego para echar una carrera con Santa Claus y "que les sirve para aprender cómo mover objetos sobre la pantalla".

¿Difícil? Dice Michelle Sun que "la programación puede sonarle complicada a los padres, pero para los niños es bastante fácil". Explica que diseñan actividades apropiadas a su edades y que no requieren ningún tipo de conocimiento previo. Además, "nos estamos dando cuenta de que aprender a programar es una gran manera de aumentar la creatividad en la resolución de problemas".

Para la fundadora de esta academia de código extraescolar, "en Asia, los niños habitualmente son expertos técnicos, sin embargo, solucionar los problemas de un *software* requiere más que eso: exige un alto nivel de creatividad y habilidades de colaboración". "Por ejemplo, para construir una aplicación que sea útil a una cierta necesidad, hace falta tropezar en varios errores e intercambiar ideas" y eso, dice Sun, "le permite a los niños adquirir habilidades de resolución de problemas que pueden aplicarse no solo a la codificación, sino en muchas otras áreas de la vida".

## ¿Por qué *iPad* en vez de libro de texto? “Por favor, mire a su alrededor”, dice De Hond

Cuando le pregunto a Maurice de Hond por el nacimiento de las escuelas Steve Jobs, habla de su hija: “Tiene ahora 6 años y usa el *iPad* desde el año y medio, pero cuando visité el colegio del barrio al que le tocaría ir, vi que el aula era el mismo que hace treinta años”. Dice que en ese momento se dijo que quería que su hija se preparase para el futuro —“de 2030 en adelante”, apunta— “y no para los años 80, como aún hay muchos colegios que hacen”. Así, en 2012 constituyó un grupo de cinco personas del campo educativo y diseñaron una nueva escuela que nació en 2013.

De Hond es el fundador de la organización Educación para una Nueva Era (O4NT) de la que dependen las primeras escuelas de Steve Jobs, una apuesta tecnológica que funciona en Holanda desde 2013, y que pronto dará el salto a Sudáfrica y Dubái.

El creador de las escuelas Steve Jobs asegura que lo que hace distinto a sus centros respecto a uno de toda la vida, se podría resumir en seis puntos: primero, “nuestro punto de partida no es el colegio o la clase, sino el alumno como individuo”; segundo, “la gran parte del día los niños no están con el mismo grupo, sino que van a actividades del centro según el Plan de Desarrollo Individual”; tercero, “por el uso constante del *iPad*”, “podemos usar aplicaciones y programas interactivos con un tablero de mandos para los profesores, que de otra forma no podríamos”; cuarto, “los niños están más comprometidos en el aprendizaje por la variedad de herramientas que usamos”; quinto, “los padres están más conectados a la escuela y a las actividades de sus hijos” y, sexto, “tenemos menos problemas de comportamiento”.

De Hond asegura que usar la tecnología les permite “seguir una vía de aprendizaje individual”, pero también quitarse de encima muchas de las tareas rutinarias administrativas de los profesores “como evaluar por la noche el trabajo de sus estudiantes”. Y eso permite al docente “hacer mucho más por los niños como individuos, en vez de verlos como una clase de niños de la misma edad”.

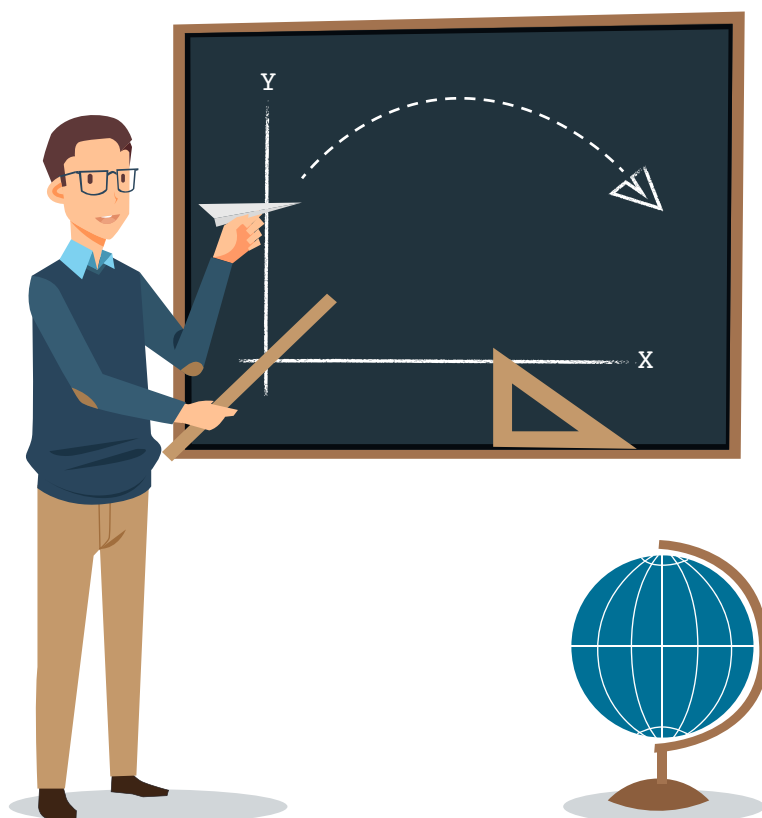
En sus centros, la tecnología llega hasta el patio, presume. Gracias a una aplicación 3D, denominada School Space, donde profesores y alumnos disponen de un avatar que les permite encontrarse de forma virtual en el recreo. Los padres también pueden seguir los contenidos y rendimiento del niño durante el curso, porque cada uno lleva su tableta consigo.

Y lo más llamativo es que son escuelas públicas. “Como casi todas las escuelas de aquí están financiadas por el gobierno», explica su creador, que puntualiza: «Incluso el *iPad* lo paga el centro”.

—¿Y por qué *iPad* en vez de libro de texto? —pregunto.

—Le puedo dar unas cien razones y supongo que usted sabrá alguna más. Por favor, mire a su alrededor.

## Los hijos analógicos de Silicon Valley



Cada vez más empleados de los gigantes tecnológicos como Google o Yahoo optan por la filosofía de aprender tocando con las manos y sin prisas para educar a sus hijos. Es la receta de las escuelas Waldorf.

Los hay que prefieren llevar la contraria. En una pizarra de las de toda la vida, en un aula, la profesora ha dibujado con tizas de colores las venas y arterias del cuerpo humano para explicar

el flujo sanguíneo. Los alumnos anotan con lápiz y papel. En la cocina, un grupo de niños amasan pan, divertidos, con las manos llenas de harina; en el suelo, otro grupo juega con columpios de madera y muñecos de barro; una niña, disfrazada, corre y canta por la habitación; otro da vueltas a una cuerdas de colores. En el patio, montan en bici, corren y juegan a subirse a los árboles. Y en el campus de verano hay: circo, yoga, cocina y jardinería, ¿dónde están los ordenadores?

Podría ser una escuela pre-TIC. Lo llamativo es que se encuentra en pleno Silicon Valley, en San Francisco, la tierra de las mayores corporaciones de alta tecnología del mundo y que los padres de esos alumnos son algunos de los empleados de gigantes tecnológicos como Apple, Google, Yahoo o Hewlett-Packard. Se trata del colegio Waldorf de la Península, cuya filosofía es “desarrollar altas capacidades de pensamiento, sentimientos y voluntad entre los niños” para “crear un mundo verdaderamente humano a través de una educación, que es una fuente de cambio social”, explican en la web del centro.

### — “En infantil hay que jugar”

La escuela tiene hasta documental: *Preparing for Life* [Prepararse para la vida]. En él, uno de los padres, Brad Wurtz, un alto directivo de varias empresas del sector, dice que “la filosofía de Waldorf es empezar un poquito más tarde: y no que en infantil empiecen a leer”. “¡En infantil lo que hay que hacer es jugar!”, exclama. ¿Qué no están haciendo los niños para hacer todas esas cosas?, se pregunta Betty Staley, directora de programas del Rudolf Steiner College, que dice que el profesor “es la clave: tiene que entender el desarrollo de los niños y ser capaz de preguntarse: ¿quién es este niño?”.

Y así, a lo largo de los 17 minutos que dura la película, suenan por todas partes palabras como “resiliencia”, “adaptación”, “creatividad”, “habilidades sociales y trabajo en equipo”. Y aparecen reflexiones como: “Claro que es importante saber algo, pero aún más crucial es saber qué hacer con ese conocimiento”; “quiero ver creatividad, resolver problemas”, dicen; o “¿Pueden colaborar? ¿pueden comunicar?”, se preguntan sobre los jóvenes.

Esta es una de las “alrededor 160 escuelas Waldorf en el país que se suscriben a una filosofía de enseñanza centrada en la actividad física y el aprendizaje a través de tareas creativas y prácticas”, explicaba Matt Richtel, en un reportaje de *The New York Times*, uno de los primeros en observar este fenómeno y donde explicaba que tres cuartas partes de los estudiantes de los colegios Waldorf de la Península, tienen padres “con una fuerte conexión con la alta tecnología”. Uno de ellos, el señor Águila, asegura al periodista que no ve “ninguna contradicción” entre su profesión tecnológica y la infancia analógica de sus hijos: “La tecnología tiene su tiempo y lugar. Si trabajara en Miramax —una empresa de entretenimiento de películas independientes— e hicieras buenas y artísticas películas de clasificación ‘R’ (para mayores de 17), no me gustaría que mis hijos las vieran hasta que tuvieran 17 años”.

Se trata de un pensamiento con casi un siglo de historia. La educación Waldorf es un enfoque humanista de la pedagogía basado en la filosofía del austríaco Rudolf Steiner, que destaca el papel de la imaginación en el aprendizaje y que trata de integrar el desarrollo intelectual con la práctica y el desarrollo artístico del niño. La primera escuela Waldorf abrió en Stuttgart, Alemania, en 1919.



## Capítulo 14

## Escépticos con los *rankings*

**Heinz-Dieter Meyer: “Quien diga tener una bola de cristal en educación es un charlatán”**

248

**Andreas Schleicher responde a la carta publicada en *The Guardian*: “Eso simplemente es una tontería”**

252

**Pearson: “Globalización en educación hay, con o sin PISA”**

254

**Yong Zhao: “La educación estandarizada no solo es inútil sino perjudicial”**

257





## “Quien diga tener una bola de cristal en educación es un charlatán”

### ENTREVISTA CON HEINZ-DIETER MEYER

Era un acto más con el nombre de moda en educación. Andreas Schleicher, el director del informe PISA, aparecía en el encuentro anual organizado por la Asociación americana para la investigación educativa (AERA, por sus siglas en inglés), entre el 3 y el 7 de abril de 2014, en Filadelfia, para abordar “el poder de la investigación educativa para la innovación en la práctica y en la política”, como se tituló el congreso. Y no hubiese sido más que eso, si después, no hubiese llegado la carta en *The Guardian*.

Fue tras el debate en aquel acto, cuando el doctor Heinz-Dieter Meyer, de la Universidad Estatal de Nueva York en Albany, pensó en movilizar a la comunidad educativa para “alertar sobre los peligros”, a su parecer, de la prueba de la OCDE. Algo que llevaba rondándole la cabeza, desde que junto a unos colegas preparó el libro *PISA, poder y política* (Symposium 2013), donde —dice— principalmente fueron críticos “con los defectos metodológicos y educativos de PISA” pero al analizarlo en profundidad, se dieron cuenta “de los problemas políticos asociados a la prueba”.

El educador de la Universidad Estatal de Nueva York en Albany responde sin pelos en la lengua a las cuestiones más controvertidas publicadas en la misiva, como que la OCDE está trabajando con empresas privadas que se lucran de la evaluación internacional: “¿Cuál es la relación entre el diseño del test por parte de Pearson y su trabajo en los países para mejorar la educación, por ejemplo, su plan para introducir la educación con ánimo de lucro en África, donde la OCDE está planeando introducir PISA próximamente?”, cuestiona. “Casualmente el señor Schleicher está en el gabinete de asesores de Pearson”, agrega Meyer, que advierte que la carta es solo “un primer paso”.

En los últimos años PISA se ha convertido en la “Biblia” de la educación pero empieza a crecer el escepticismo en torno a la prueba, ¿qué cree que ha pasado?

Cuando PISA empezó, mucha gente —me incluyo— lo consideró simplemente otro test en la misma línea que TIMSS, PIRLS, etc. Pero con cada nueva edición de la prueba, la gente empieza a preguntarse algunas cosas: ¿Qué modelo es ese basado en “competencias” que PISA usa y cómo está cualificada la OCDE para definir estas competencias irrefutables? ¿Por qué PISA está exclusivamente centrada en cambiar las escuelas para mejorar la competitividad económica? Pronostico que con cada nueva edición de PISA el número de personas haciéndose estas preguntas aumentará, especialmente cuando la OCDE expanda PISA a más países del Tercer Mundo que no tienen absolutamente nada que ganar con ello.

¿Cuándo le empezó a preocupar PISA y por qué decidió escribir la carta?

Cuando mis colegas y yo empezamos a analizar PISA en 2010 para preparar el libro que finalmente se tituló: *PISA, poder y política* (Symposium 2013), fuimos críticos, especialmente, con los defectos metodológicos y educativos de PISA. Pero mirándolo más detenidamente nos dimos cuenta de los problemas políticos asociados a PISA. Me sentí incitado a escribir la carta después de un debate con Schleicher en Filadelfia, a principios de abril de 2014, en una conferencia de la American Educational Research Association donde planteé problemas sobre las líneas de fondo que él rotundamente descartó.

¿Cómo involucró a los otros profesores?

Simplemente pregunté a los compañeros si lo apoyarían. Ellos, de uno en uno, se lo preguntaron a sus colegas.

¿Cree que la educación —y las decisiones políticas respecto a la educación— eran mejores antes de PISA?

La principal diferencia es que, antes de PISA, las políticas educativas estaban bajo el control —al menos nominalmente— de instituciones políticas democráticamente responsables dentro del Estado-nación.

En su opinión, ¿PISA es el problema o lo son las interpretaciones políticas centradas en ganar elecciones?

Ambas. Evidentemente los gobiernos y los medios se deleitaron con PISA. Pero es que PISA también fue diseñada para que se deleitaran con ella. ¿Por qué, si no, se publicarían los resultados de países infinitamente tan diferentes (Finlandia versus Perú; Hong Kong versus Estados Unidos), en un *ranking*?

Si los gobiernos no utilizan PISA, ¿qué tipo de evaluación deberían utilizar?

Primero, deberíamos tomar nota del hecho de que durante siglos hemos permitido a la profesión de la educación que cuide de la calidad de la educación. A la vez que creo que ese modelo necesita un arreglo, moverlo simplemente de un control interno a otro externo supone remplazar una ideología —la del gobierno sabe mejor que nadie— a otra —los mercados saben mejor que nadie—. El truco está en encontrar un equilibrio en el que la profesión de la enseñanza, el gobierno y los miembros de la sociedad civil, todos, tengan participación y voz en el proceso.

Afirman en la carta que la OCDE trabaja con empresas privadas que están lucrándose gracias a PISA. ¿Tienen pruebas de esto? ¿De qué empresas se tratan?

La OCDE está contratando a empresas privadas para preparar y lleva a cabo la vasta maquinaria que requiere PISA. Hay muy poca transparencia respecto a con quien trabajan pero un colaborador principal es Pearson (la “empresa de aprendizaje global”). Pearson acaba de conseguir el contrato de la OCDE para preparar la prueba para 2015/2016 (la entrevista tiene lugar en 2014). ¿Ha habido alguna puja abierta? ¿Cuál es el beneficio para Pearson de esta prueba? ¿Cuál es la relación entre el diseño de Pearson del test y su trabajo en los países para mejorar la educación, por ejemplo, su plan para introducir la educación con ánimo de lucro en África, donde la OCDE está planeando introducir PISA próximamente? Casualmente el señor Schleicher está en el gabinete de asesores de Pearson.

Como profesor, ¿cuál es su forma de enseñar?

Socrática.

¿Cuál es el tipo de educación que desearía para el siglo XXI?

Algo fundamental es que debemos darnos cuenta de que absolutamente nadie sabe qué traerá el siglo XXI consigo. Simplemente piensa en lo rápido y de forma impredecible que cambiaron las cosas de 1988 a 1989 —con la caída del Muro de Berlín— o de la Era del fax a la Era de Twitter. Cualquiera que asegure que tiene una bola de cristal es un charlatán. Bajo estas condiciones de incertidumbre debemos invertir en nuestra capacidad para que cobre sentido el rápido cambio a nuestro alrededor, no meramente para manejar los aspectos económicos de ello. “Dar sentido” ha sido siempre el papel de las humanidades

y de las artes con sus grandes repertorios de historias, mitos y visiones del mundo. Sin las humanidades, el siglo XXI será una época en la que nos centremos en la civilización de los medios sin atender a la civilización de los fines. Pero estas son las humanidades para las que la OCDE y PISA no tienen utilidad en absoluto.

¿Están —usted y los profesores que firmaron la carta— trabajando en alguna propuesta como alternativa a PISA?

Estamos en la etapa inicial de esto.

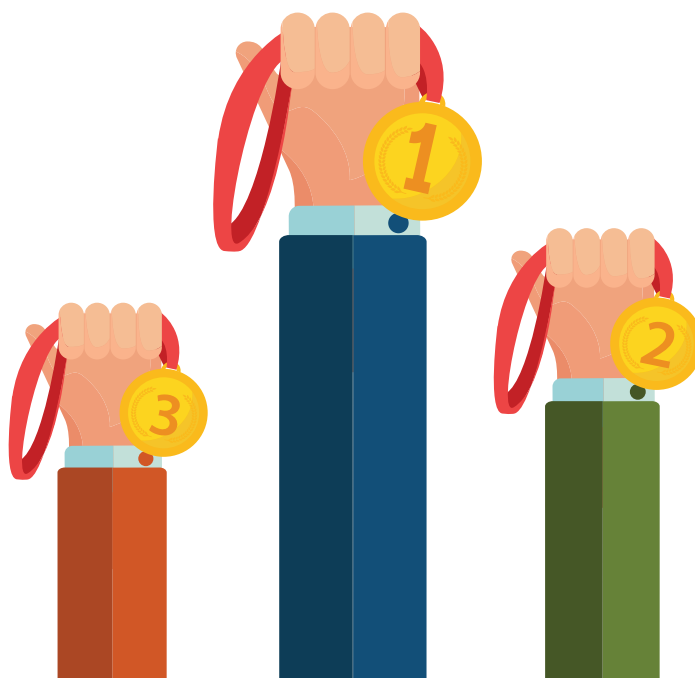
Después de la carta, ¿cuál es el siguiente paso?

Los siguientes pasos inmediatos son llevar el asunto a los gobiernos de las naciones, miembros que financian la OCDE y apoyan PISA. A estos gobiernos se les debería pedir que se expliquen con respecto al crecimiento de las críticas. Ellos deberían pedir a la OCDE que publique datos sobre PISA, como: cuánto cuesta; cómo se ha ocupado la OCDE de las críticas de expertos en el pasado; cómo es la cooperación con las empresas con ánimo de lucro y cómo se están protegiendo del conflicto de intereses. Por último, los gobiernos deberían solicitar salir de PISA, como hizo India la última vez.

## Schleicher responde a la carta publicada en *The Guardian*: “Eso simplemente es una tontería”

ENTREVISTA POR CORREO ELECTRÓNICO A ANDREAS SCHLEICHER

El 6 de mayo de 2014, más de 80 docentes, la mayoría estadounidenses y británicos de distintas instituciones, emitieron una carta abierta, al responsable de PISA, Andreas Schleicher, que se publicó en el diario *The Guardian*. En la misiva, encabezada por el doctor Heinz-Dieter Meyer, aseguraban estar “francamente preocupados por las consecuencias negativas de los *rankings* de PISA”, entre las que citan: el aumento de las pruebas estandarizadas —ponen de ejemplo del reciente programa *Race to the Top* en Estados Unidos—; de las medidas a corto plazo —para mejorar en PISA, cada tres años— y de la percepción de la escuela pública como función económica; la falta de mandatos específicos y las alianzas con multinacionales con ánimo de lucro que pueden beneficiarse económicamente de la prueba.



Escribí a Andreas Schleicher por correo electrónico y esto es lo que respondió:

### ¿Cree que PISA podría tener consecuencias negativas, como dice la carta?

No hay nada que realmente sugiera que PISA u otras comparativas en educación tengan consecuencias negativas o hayan causado “cambios a corto plazo” en política educativa. Al contrario, mediante la apertura a un mayor abanico de opciones políticas, PISA ha proporcionado muchas oportunidades para el diseño de políticas más estratégicas. Basta pensar en los muchos países que han visto mejoras significativas en sus sistemas educativos debido a las reformas que se pusieron en marcha a raíz de los resultados de PISA. PISA también ha creado importantes oportunidades para que responsables políticos y otras partes interesadas colaboren. La Cumbre Internacional Anual de la Profesión Docente, donde los ministros se reúnen con dirigentes sindicales para discutir formas de mejorar la condición de la profesión docente es un ejemplo. Y si bien, es indudable que algunas de las reformas tardan en dar sus frutos, una serie de países han demostrado que el progreso puede hacerse a corto plazo, como Polonia, Alemania y otros que están haciendo un progreso constante observable cada tres años. El señor Meyer tampoco parece darse cuenta de la amplia gama de informes de PISA. PISA evalúa una variedad sin precedentes de resultados de aprendizaje y sus contextos, incluidos: las medidas de desempeño del estudiante, las dimensiones sociales y emocionales, actitudes y motivaciones de los estudiantes, la equidad y el apoyo de los padres.

### ¿Cree que los gobiernos están utilizando bien los resultados de PISA?

Al igual que con todos los datos, encontramos buenos usos y menos buenos usos. Pero sin duda, diría que la política educativa se basa más en la evidencia y es menos ideológica desde que los resultados de PISA están disponibles.

### ¿La OCDE está trabajando con empresas privadas, como denuncian?

Eso simplemente es una tontería. No existen “asociaciones público-privadas” u otras “alianzas” en PISA del tipo que Meyer insinúa. Todo el trabajo relacionado con el desarrollo, la ejecución y presentación de informes de PISA se lleva a cabo bajo la responsabilidad exclusiva de la OCDE, bajo la dirección de la Junta de gobierno de PISA. La OCDE, por supuesto, contrata servicios técnicos específicos fuera a personas, instituciones o empresas. Cuando lo hace, estos son designados por la OCDE tras una convocatoria abierta, pública y transparente de licitación. Este proceso transparente y abierto garantiza que cada tarea se lleve a cabo por aquellas entidades que demuestren que son las más calificadas y ofrecen la mejor relación calidad-precio. Nadie saca provecho de eso, ya que los resultados de todos los trabajos relacionados con PISA son de dominio público.



## “Globalización en educación hay, con o sin PISA”

### ENTREVISTA CON UN PORTAVOZ DE PEARSON

Tras la carta publicada en *The Guardian* bajo el título “La OCDE y las pruebas de PISA están dañando la educación mundial”, que firmaron ochenta expertos, Pearson era la tercera voz en discordia. Tras conocer la opinión del promotor de la misiva y del responsable de PISA, contacté con él. Una portavoz de la empresa líder en enseñanza mundial, responde así, por correo electrónico, a algunas de las acusaciones de la carta.

### En concreto, ¿cómo está trabajando Pearson con la OCDE para preparar PISA?

Pearson está desarrollando el proyecto de la prueba para la OCDE en 2015, como otras empresas expertas en evaluación —por ejemplo, ETS—. Esto quiere decir que el marco para la emisión de las pruebas, no las preguntas específicas. Cada país es el responsable de encargar su propia prueba PISA en sus propios términos.

### En su opinión, ¿para qué es útil PISA y para qué no?

Nosotros creemos que más transparencia en educación y más información abierta es algo bueno ya que así podemos establecer mejor lo que funciona y lo que no en educación. Sin embargo, también admitimos los límites de los exámenes. Ningún *ranking* educativo es perfecto, por esto es por lo que, a través del proyecto de investigación en desarrollo de Pearson con la Unidad de Inteligencia de *The Economist*, *The Learning Curve*, exponemos la importancia de trabajar sobre múltiples fuentes, cualitativas y cuantitativas, para medir tanto el rendimiento de los colegios como de los sistemas en su totalidad.

### ¿Qué responderían a la carta publicada en *The Guardian*, en la que se critica abiertamente PISA?

Creemos que existen enormes beneficios del hecho de que los países aprendan unos de otros. Al mismo tiempo, los líderes de los sistemas educativos tienen total libertad para tomar decisiones sobre el qué hacer y de hecho, eso es lo que están haciendo. La globalización en educación está ocurriendo de todas formas, no como resultado de PISA. PISA simplemente proporciona una base de pruebas para los gobiernos que quieren aprender sobre los mejores sistemas educativos, no les dice lo que tienen que hacer. Es por todas estas razones por las que Pearson encargó a la Unidad de Inteligencia de *The Economist* la creación de *The Learning Curve*, así podemos facilitar tantas pruebas como sean posibles, para que los gobiernos las tengan en cuenta en sus decisiones. Los autores de la carta que comentas abogan por una política basada en las evidencias y, por tanto, deberían desear mejorar las evidencias disponibles. Pearson siempre ha abogado por el uso de una serie múltiple de datos, más que de la dependencia de uno solo para medir la actuación de los sistemas educativos.

### ¿Cómo empezaron a trabajar con la OCDE?

En 2011, se le adjudicó a Pearson el contrato para desarrollar el proyecto de las pruebas para la OCDE de 2015, como a otras empresas expertas en evaluación, como es el caso de ETS. Como le decía, esto se refiere al marco para el desarrollo de las pruebas, no a las preguntas específicas. No teníamos ninguna relación contractual anterior con PISA.



El promotor de la carta, Heinz-Dieter Meyer, en una entrevista con esta periodista pedía que se conociesen los datos sobre sus trabajos con la OCDE y futuros trabajos en África. ¿Planean hacer público esto?

No tenemos ninguna relación con la OCDE para desarrollar ningún servicio en África.

¿Cómo está trabajando Pearson en educación en África?

Pearson cree que la educación privada puede ser parte de la solución para mejorar los niveles educativos en África; de hecho, las escuelas privadas ya están por todos lados en África. Pearson ha establecido unos pequeños fondos para invertir en escuelas privadas de bajo coste y otros esfuerzos de educación innovadores alrededor del mundo en desarrollo. El tamaño de la financiación —15 millones de dólares—y el número de escuelas —40 en Ghana— es relativamente minúsculo comparado con el número de escuelas privadas y públicas que ya existen en todo el continente, con mil millones de personas.

## “La educación estandarizada no solo es inútil sino perjudicial”

### ENTREVISTA A YONG ZHAO

La empresa cofundada por un joven de 28 años que había abandonado la universidad sin terminar sus estudios consiguió 900 millones de usuarios y está valorada en más de 100 mil millones de dólares. El joven es Mark Zuckerberg y la empresa, Facebook. Al mismo tiempo que la red social entraba en bolsa, 4,7 millones de jóvenes que se habían graduado en la universidad estaban en paro en Estados Unidos. “¿Qué diferencia a Zuckerberg, que abandonó la universidad pero creó puestos de trabajo, de los muchos millones que terminaron la universidad pero están buscando trabajo?”.

La pregunta la lanza el profesor y experto en educación, Yong Zhao, considerado una de las 10 personas más influyentes de 2012 por la revista *Tech & Learn* y autor de una veintena de libros.

A Zhao no le preocupa que las acciones de Facebook puedan subir o bajar, que se trate de una burbuja o incluso que desaparezca después de un tiempo, sino que con solo 10 Facebooks o 50 Zuckerbergs se podrían eliminar todas las deudas universitarias de Estados Unidos, que actualmente ascienden a mil millones de dólares y mantienen hipotecados a millones de estudiantes con una media de 23.000 dólares de préstamo. “¿Podemos diseñar escuelas para cultivar talentos creativos y emprendedores como Zuckerberg?”, espeta.



Lo hace en su libro *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students* (Corwin Press, 2012) —que podría traducirse como “Los estudiantes de primera categoría: educar estudiantes creativos y emprendedores”—, en el que se muestra crítico con los currículos uniformes, el culto al examen y cuestiona la efectividad de evaluaciones internacionales como TIMSS o PISA, “en un momento en que un título universitario no garantiza un empleo remunerado o una vida con sentido”. “Tengo serias reservas respecto a la fabricación de ‘competitividad global’ como un fin honorable de la educación y la reducción de fenómenos complejos como la educación y la capacidad humana en simples números”, indicaba en un artículo publicado en junio de 2013.

Para demostrarlo, Zhao recurre a dos importantes evaluaciones internacionales: PISA y el Global Entrepreneurship Monitor (GEM), la evaluación anual de las actividades y actitudes empresariales, en más de 50 países, que se inició en 1999 —“casi al mismo tiempo que PISA”, puntualiza el autor— y que se ha convertido en el mayor estudio empresarial del mundo. Lo que observa respecto a los 39 países que participaron tanto en PISA 2009 como en GEM 2011 es que sus resultados son inversamente proporcionales. Y aunque Shanghái, por ejemplo, lideró las tres áreas de PISA 2009, esto no se tradujo en mayor capacidad creativa —en 2008, China tenía solo 473 solicitudes de patente presentadas frente a las 14.399 solicitudes de Estados Unidos—. Lo mismo ocurrió con sus pares asiáticos, destaca el autor, que en comparación con la iniciativa empresarial de Finlandia —aunque no puntúa tan alto como su rendimiento PISA— fueron extremadamente inferiores: 20 puntos porcentuales por encima de los japoneses (14%), al menos 10 puntos porcentuales más que los coreanos del Sur (27%) y Singapur (24%) y casi 10 puntos por encima de los taiwaneses (29%).

Esta observación, que parece algo de lo que ya se han dado cuenta los gobiernos asiáticos, que están centrando las reformas educativas de la última década en alejarse de modelos excesivamente académico, comprimir las asignaturas tradicionales y reducir el peso y número de exámenes —de las que aún es pronto para analizar sus resultados— también sirve para cuestionarse la dirección que persiguen los sistemas educativos occidentales.

“Si PISA no vale para determinar la calidad educativa, ¿qué características de los alumnos deberían medirse?”, preguntamos a Zhao, que responde por correo electrónico: “Depende de lo que busques. Si deseas tener talentos más emprendedores y creativos como resultados de la educación, probablemente deberías medir estas capacidades”. “Pero de lo que se trata no es tanto de qué medir como que PISA no puede ser el mejor indicador de la calidad educativa”, critica Zhao. El experto asiático tiene claro que los elementos de un buen sistema educativo son otros: “Un aprendizaje personalizado y basado en las fortalezas del alumno; una pedagogía orientada a los resultados y un contexto de aprendizaje”, asegura.

### — De la preparación de empleados a emprendedores

Para Yong Zhao se parte de un error de base: “Para cultivar el talento creativo y emprendedor, el sistema educativo tiene que pasar de la orientación de los empleados a la preparación de los empresarios”. Y eso, sostiene: “Comienza por reconocer que cada niño tiene

algo valioso que ofrecer y la educación es la forma de inculcar la curiosidad y la confianza". "Las capacidades emprendedoras no son las únicas habilidades que pueden ser fácilmente enseñadas. Más bien son un conjunto de 'habilidades sociales', perspectivas, y actitudes. Es mucho más que una lista de habilidades y conocimientos. Es un proceso largo", puntualiza.

El experto también cree que la creatividad, "aunque no sea fácil de enseñar de manera explícita", sí puede verse favorecida por el ambiente y lanza una advertencia: "Un entorno educativo que valora la diversidad de ideas, estimula diferentes puntos de vista, apoya la exploración y promueve actividades en las que se asumen riesgos, es más probable que produzca personas más creativas que una educación que recompensa la memorización de información, castiga las diferentes opiniones, desalienta la libre investigación y enfatiza la estandarización". "La educación estandarizada no solo es inútil sino perjudicial", asegura.

### — Los creadores del próximo Facebook

¿Se puede educar el talento creativo y emprendedor? El experto en educación Yong Zhao cree que sí. Estas son las conclusiones de su libro *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students* (Corwin Press, 2012):

— Los esfuerzos actuales para la reforma de la educación que intentan proporcionar una experiencia educativa común, homogénea y estandarizada, por ejemplo, la Common Core Standards Initiative, en Estados Unidos, no solo son inútiles, sino también perjudiciales para preparar a nuestros hijos para el futuro.

— Los cambios masivos provocados por el crecimiento demográfico, la tecnología y la globalización no solo demandan, sino también crean oportunidades para el espíritu empresarial en masa y, por tanto, requieren que todos sean de mentalidad global, creativa y emprendedora. El espíritu empresarial no se limita a iniciar o ser dueño de un negocio, sino que se amplía a la empresa social y a políticas emprendedoras.

— La escuela tradicional tiene como objetivo preparar a los empleados en vez de a los empresarios creativos. Como resultado, la escuela tradicional más exitosa —a menudo se mide por los resultados de exámenes de algunas materias— es la que más ahoga la creatividad y el espíritu emprendedor.

— Cultivar el talento creativo y emprendedor es mucho más que añadir un curso o programa de emprendimiento en el currículo. Se requiere un cambio de paradigma, desde la educación orientada al empleado a la orientada al empresario, desde la prescripción de la educación de los niños para apoyar su aprendizaje y la reducción de la diversidad humana a unas pocas habilidades empleables a la mejora de los talentos individuales.

— Los elementos de la educación orientada al empresario se ha propuesto y practicado por varios líderes de la educación e instituciones durante mucho tiempo pero ha permanecido al margen. Lo que tenemos que hacer es extenderla a todos los niños.

## Capítulo 15

## ¿Cuándo dejaste de dibujar?

**Así es la Blue School, la única escuela laboratorio de Nueva York**

262

**Richard Gerver a los gobiernos: “¿Cómo os gustaría que fuesen vuestros hijos cuando acaben sus estudios?”**

266

**Hermanos Johnson: “El trabajo empieza después de que los estudiantes se pongan en grupo”**

272

**Icía García: “En Reggio Emilia la escuela está, realmente, abierta todo el día”**

276

**Así se innova en 20 países del mundo**

282

**En una incubadora de proyectos educativos: “Toca un cambio de mentalidad”**

285

**Constantine Ioannou: “En Canadá nos dimos cuenta de que había que escuchar más a los profesores”**

288

**Alejandro Piscitelli: “Como decían los Beatles: *Let it be* [Déjalo ser]”**

292

**Los 10 profesores del millón de dólares**

294

**¿Cuándo dejaste de dibujar?**

299

## Así es la Blue School, la única escuela laboratorio de Nueva York



Al llegar a la Blue School, en la calle Water de Manhattan, en Nueva York, con vistas al río y al puente de Brooklyn, uno podría pensar que se ha equivocado y se ha colado en el estudio de un artista. Con dibujos en las paredes, amplios espacios para trabajar con las manos, telas, pinceles y pinturas por todas partes y con luz natural en cada rincón del

edificio, diseñado como escuela por el arquitecto David Rockwell. Un grupo de niños, de unos 4 años, caminan en fila cantando una canción. Se trata del colegio creado por los tres componentes del popular grupo creativo Blue Man —Phil Stanton, Chris Wink y Matt Goldman—, en el momento de esta entrevista, en cartel, en Las Vegas y Broadway.

“Cualquier adulto adoraría trabajar en un lugar como este”, puntualiza el cofundador Matt Goldman, que nos recibe en su oficina en Nueva York, con el pelo alborotado y un jersey azul con cuadros de colores del que sobresale un cordón negro y un colgante de plata. De la manera en que Goldman se refiere al “espacio” permite adivinar el resto de la filosofía de la escuela. Lo llama: “El tercer profesor”. “Aquí los niños se sienten respetados por el entorno” y “ese es un componente realmente importante para su empoderamiento que contribuye enormemente al proceso de aprendizaje”, matiza. Algo que tuvieron “muy en cuenta” cuando los miembros del grupo Blue Man, se propusieron, en 2006, “reinventar la educación para un mundo cambiante”, a través de esta escuela.

### — El modelo “azul”

Al principio, puede extrañar que un grupo de arte experimental que se ha recorrido el mundo con la cara y las manos pintadas de azul —de ahí lo de “blue”—, que hace música con tuberías en alguna de sus actuaciones, que llena teatros y recibe millones de visitas en YouTube, ponga en marcha un colegio de preescolar y primaria —desde 2015 también impartirán ESO—, pero para sus creadores no es más que un proceso natural. “Es muy bonito cómo lo cuenta mi socio Phil Stanton, cuando dice que, de igual modo que empezamos el grupo Blue Man primero y después el colegio, podríamos haberlo hecho al revés. Las dos ideas estaban intrínsecamente relacionadas”, afirma Goldman.

“El grupo Blue Man nació en 1988, con una idea extravagante”, expone él, en la carta de presentación de la escuela: “Queríamos inspirar la creatividad tanto de nuestra audiencia como la nuestra propia. Dirigirnos a su inteligencia mientras alcanzábamos su inocencia infantil. Crear un tipo especial de organización, un lugar donde la gente continuamente aprendiera y creciera (...) Y queríamos pasárnoslo bien haciéndolo”.

“Así que, de muchas maneras tiene sentido que fuésemos del grupo Blue Man al Blue School”, puntualiza, “porque nuestro propósito era desmitificar el proceso de crear arte, la creatividad, la innovación y trabajar, al mismo tiempo, las ciencias neurológicas. Porque creíamos que a la pregunta de si la creatividad puede enseñarse, la respuesta es sí”. Y como todos tenían bebés o niños pequeños, buscaron alternativas diferentes a las que ofrecía Nueva York para su educación. “Queríamos algo que no se hubiera hecho”, explica Goldman.

Así fue como un grupo de *outsiders* contactó “con las mejores mentes”. “Creemos que para innovar primero tienes que conocer las reglas y luego romperlas. Así que tuvimos a Sir Ken Robinson, a Daniel Siegal... en el consejo de asesores”, rememora. Con esa combinación nació la escuela, hace ocho años.

### — Neurociencia y aprendizaje

En una de las aulas de 4º de primaria, 15 niños junto a sus profesores dan saltos cuando suena la música. Hay dos docentes por clase y una ratio de entre 5:1 y 8:1. Una alumna





**Fig. 15.1**

Un aula de la Blue School, en Nueva York, marzo de 2014.

escribe una operación en la pizarra: “ $8 \times 2$ ” y el resto continúa dando saltos. Dieciséis saltos. Es el resultado. La clase es de matemáticas. Una de las diferencias de este colegio con otros es su compromiso por vincular la enseñanza a los últimos adelantos de la neurociencia. Si se conocen los procesos de desarrollo: físico, cognitivo, emocional y lingüístico, ¿por qué enseñarles de manera lineal?, se preguntan. Así un elemento presente es la música: “No solo porque es divertida e instructiva sino porque apoya el desarrollo de un cerebro flexible y construye felicidad general”, explican en el programa.

Este centro está considerado el único “Lab-School” (escuela laboratorio) de Nueva York, “un concepto incorporado en el trabajo de educación progresiva de los filósofos John Dewey y Francis Parker”, explican en su web, lo que en esta escuela supone que “lo académico se integre con las soluciones creativas a los problemas”, aclara durante la visita, Dawn Williams, directora de Admisión del centro. Además, todos los niños asisten dos veces a la semana al estudio de arte “y conectan aquí con lo que están haciendo en clase”. Y existen espacios comunes para practicar como: el Biolab, el Media Lab, el Construction Lab, la Sala de preguntas o la Sala fosforescente, una habitación con materiales que brillan al apagarse la luz.

### — Aprender con preguntas, no con respuestas

Otra de las claves del sistema “Azul” es que “se aprende con preguntas no con respuestas”, explica Dawn Williams. “El aprendizaje basado en la indagación se basa en la creencia de que los seres humanos aprenden sobre el mundo a través de preguntas y de experiencia”, puntualizan en la web. “Las escuelas a menudo diluyen la energía creativa de los niños al insistir en una respuesta común para el aprendizaje, una voz común dentro de la clase y estándares comunes”, afirman. Lo que explica la variedad de sus actividades extraescolares: desde la creación de cómics, chino mandarín, introducción al diseño de videojuegos, bailes modernos, artes creativas, diseño y confección de moda, ajedrez o baloncesto.

### — Padres, un vértice del triángulo

En otra de las clases, los niños, tumbados en la alfombra, rodean al primo mayor de uno de ellos, que cuenta su experiencia como músico. A su lado, hay platos con fruta cortada

Fig. 15.2

El cofundador de la Blue School, Matt Goldman, en su oficina en Nueva York, marzo de 2014.



para el *snack time* [tentempié]. En un pasillo, algunas madres charlan sobre sus hijos. Y en la recepción otras parejas toman café. “En la mayoría de los colegios te abren la puerta, entra el niño, cierran la puerta y te dicen: nos vemos a las tres de la tarde. Esto es tan extraño para nosotros. Somos padres intentando hacer una comunidad, así que nuestro enfoque es de puertas abiertas”, explica Goldman.

Cada lunes, por ejemplo, todos los alumnos, padres y profesores se reúnen en el auditorio y presentan al resto en lo que están trabajando y varias veces al mes participan en un área de expertos, en el que comparten sus pasiones, ya sean arquitectos, chefs o ingenieros. Es lo que Goldman denomina los tres vértices del triángulo: “Alumnos, profesores y padres”.

Tampoco las evaluaciones son las tradicionales, se hace un seguimiento de los proyectos del alumno pero nada de notas numéricas: “Por supuesto que los niños tienen que tener práctica en hacer exámenes pero darle a los niños una puntuación, no, no creemos en esto”. “Lo que más deseo como padre para mi hijo es que tenga la máxima satisfacción personal en su vida. Así que al final, más que de notas, se trata de que aprendan a aprender, de hacerlo con alegría, de que sepan colaborar y adaptarse a cualquier circunstancia, especialmente si no sabemos cómo será el mundo, en 15 años, cuando se gradúen”, concluye.

Recientemente, la OCDE reveló que el 28,5% de los estudiantes españoles es incapaz de resolver cuestiones cotidianas, según el informe *PISA 2012: resolución creativa de problemas*. La pregunta inevitable, la Blue School es una escuela privada pero ¿podría exportarse su modelo, basado precisamente en la resolución de problemas, a otros lugares? “Si los profesores se preocupan de la neurociencia, si saben en qué sección del cerebro se produce el lenguaje, ¿por qué no?”, responde Goldman, que explica que su propósito “es tomar el enfoque del Blue School y compartirlo de forma que pueda apoyar a los profesores en el entorno que tengan”.



**Fig. 15.3**

Richard Gerver, autor de *Crear hoy la escuela del mañana*, en un momento de la entrevista, durante el VII Foro Europeo Educación y Libertad de ACADE, celebrado el 15 noviembre de 2014 en Madrid.

## “¿Cómo os gustaría que fuesen vuestros hijos cuando acaben sus estudios?”

---

### ENTREVISTA CON RICHARD GERVER

Fue solo con una pregunta con la que transformó un colegio. Al menos, con la que empezó a cambiarlo. En el curso 2001-2002, Richard Gerver llegó al Grange Primary School, una de los cinco centros peor valorados de Reino Unido y en solo 18 meses lo convirtió en uno de los diez mejores. En su libro *Crear hoy la escuela del mañana* (SM, 2010) cuenta que empezó desde cero: “Les dije: ¿qué tipo de personas queréis que sean cuando dejen la escuela?” Con ese objetivo empezaron a trabajar. Gerver, considerado hoy una de las personas más influyentes en el ámbito educativo, dice que eso es lo que toca hacer ahora en España: “Hay dos maneras de observar el mundo, mirar los obstáculos y decir este es el problema o mirar alrededor de los obstáculos y decir voy a encontrar el camino”. “El agua siempre encuentra su camino, no se detiene porque haya piedras”, puntualiza, en esta entrevista, en tono optimista y provocador, que empieza con una interrupción y acaba con un consejo. Esto es lo que le diría al gobierno de España, el que fuera asesor del ejecutivo de Tony Blair.

En España hace falta un cambio radical en todo, los jóvenes se están yendo... la corrupción...

El problema del momento actual es que solo nos fijamos en lo negativo, todo trata sobre: "qué mal está España", "qué mal está la economía", "qué malo es el sistema educativo", pero nadie ofrece una alternativa poderosa, mientras tanto, dicen: mira Shanghái o mira Singapur, vamos a copiarles y eso no es alternativa ninguna. Tengo un amigo, Andrés, que nació en Inglaterra pero vivió toda su vida en España, se vino, montó su empresa, contrató a gente... esas son las historias que tenemos que contar. ¿Cuáles son las cualidades que, como Andrés, poseen los jóvenes? ¿Y cómo podemos desarrollarlas? Así es cómo España se puede mover y no hablando todo el tiempo de lo difícil que está todo. Creo que España está obsesionada con no cometer más errores, así que quiere permanecer segura, y eso es algo perverso en sí mismo, no se crea nada nuevo si lo único que haces es proteger lo que ya haces. Solo se crea algo nuevo cuando se cometen errores y dices ok, y, ¿cómo puedo evolucionar ahora? Hay culturas que son muy buenas en esto, piensa en Estados Unidos, su economía cayó más que ninguna y, ¿qué hicieron? Inventar nuevas formas de trabajar, de pensar, recalibraron la forma en la que podían vivir. Piensa en la innovación, la creatividad y las cosas extraordinarias que han salido de la cultura española y que le ha dado al mundo. La mitad del mundo habla español porque los españoles eran exploradores extraordinarios, gente que se arriesgaba y viajaba a lugares que nadie sabía que existían. ¿Y ahora una de las culturas más innovadoras y exploradoras del mundo, se mira a sí misma y piensa que no tiene nada que ofrecer?

Pero, ¿cómo cada uno, cada profesor en su clase, puede conseguir esto? porque existe un currículo, evaluaciones, muchas normas establecidas...

Espere, nada de esto es exclusivo de este país. Cuando viajo alrededor del mundo veo que todos los países piensas que sus sistemas educativos tienen problemas únicos y escuchas a la gente decir exactamente lo que tú acabas de decir: tenemos un currículo establecido, exámenes, no nos pagan mucho, no nos respetan... los profesores en Inglaterra dicen lo mismo que los profesores en América, Alemania, Francia o Australia y para resolver estos problemas hay dos maneras de mirar al mundo: mirar los obstáculos y decir este es el problema o mirar alrededor de los obstáculos y decir voy a encontrar el camino. No es algo exclusivo del ámbito educativo. Entonces, encuentras a gente que cambia el mundo: emprendedores, diseñadores, gente que hace cosas extraordinarias y que no empezaron desde un lugar distinto, en un mundo sin sistemas, sin normas, sin barreras. Nuestros hijos solo van a tener una oportunidad, podemos mirarles a los ojos y decirles: "lo siento, tengo muchos problemas para crear una educación apropiada y creativa" o hacer como yo hice y decir, ok esto es lo que hay, encontremos la manera de ir alrededor del problema. Hace unos meses, en mi columna en el *Periódico Escuela*, hablé de mi amigo Sebastien Foucan, el fundador del 'Parkour' y de cuando nos conocimos en Ekaterimburgo, una ciudad bella, en la que cada edificio cuenta una historia. Yo caminaba mirando a cada uno de los edificios y él a los espacios entre los edificios. Fue entonces cuando me di cuenta de

que ve el mundo de manera distinta a ti y a mí. Cuando reflexiono sobre su forma de ver el mundo, pienso en él como en el agua, porque el agua siempre encuentra su camino, no se detiene porque haya piedras, no se puede detener al agua. Y eso es lo que necesitamos, especialmente en educación, desarrollar esa mentalidad.

En 2005, fue reconocido como mejor director de Reino Unido por transformar, en solo 18 meses, uno de los cinco colegios peor valorados del país. En su libro cuenta que empezaron desde cero y se preguntaron: ¿qué personas queremos que sean cuando dejen la escuela? ¿Cuál fue la respuesta?

Había profesores que habían perdido la pasión, que estaban hartos... y la conversación empezó a cambiar. Unos decían: “Me encantaría que los niños fuesen respetuosos en diferente compañía”; otros: “Que tuviesen la suficiente confianza en sí mismos”; “que fuesen capaces de colaborar”; “que tuviesen diferentes formas de pensar”; “que fuesen creativos...”. No conozco a ningún profesor que diga que ha elegido la educación porque quiere que el 98% de sus estudiantes apruebe los exámenes. Mi papel como director fue decir: pues vamos a crear un sistema para conseguirlo. Existe un debate tradicional, que no entiendo, entre un sistema centrado en las humanidades y otro en disciplinas académicas y que dice que son dos cosas que no se relacionan. Personalmente creo que es un argumento ridículo. Puedes conseguir lo académico sin desarrollo humano, pero si desarrollas lo humano y lo unes con lo académico crearás superhumanos.

En sus últimos artículos es muy crítico con los rankings. ¿Por qué cree que estamos tan obsesionados con este tipo de evaluaciones? Y, ¿cómo cree que se puede evaluar la educación sin competir entre sistemas?

Lo más interesante es que si habla con el responsable de PISA, le dirá que ellos nunca diseñaron estos informes para que se usasen como modelos competitivos. Andreas Schleicher es muy claro en este punto. Nunca supuso que los informes se utilizarían para competir, para ver quién puntúa mejor. Se suponía que iba a ser un vehículo para que el mundo se preocupase y se interesase por prácticas de éxito y de hecho, cuando lees los informes de la OCDE hablan de todo tipo de cosas: de la felicidad, de la innovación... y todos los países son diferentes. Mi queja realmente no es tanto sobre la investigación en sí, sino sobre cómo usamos sus resultados. Para mí es ridículo que los políticos usen PISA para decirnos quién es exitoso y quién no porque realmente creo que el futuro de la educación es la colaboración, sin colaboración no hay futuro. El problema es que el mundo en la era industrial creció creyendo que la competición era la respuesta, pero en el mundo conectado en el que vivimos hoy, el futuro reside en la habilidad de colaborar. Lo que hizo la OCDE que realmente es positivo es crear un debate global sobre la educación. Ahora lo que tenemos que hacer es mover el mundo juntos, compartir las prácticas, la experiencia y las cosas maravillosas que están pasando. Así que la única queja que tengo que decirle a la OCDE es que, por el beneficio de nuestros hijos, condenen la forma en que los países están usando sus informes. Es hora de dejar de usar las investigaciones así y hacerlo de una manera constructiva.

Una iniciativa interesante de Shanghái es el denominado “programa de gestión empoderada”, que consiste en identificar las escuelas de bajo y de alto rendimiento, trasladar al director y un grupo de docentes de la escuela que funciona a la que no e intentar transformarlo juntos en un periodo de dos años. ¿Cree que algo así sería posible en otro países?

Totalmente, pero también tenemos que tener mucho cuidado con pensar que algo que funciona en un sitio va a funcionar en todas partes. En mi experiencia, cuando creamos lo que creamos en el colegio Grange, durante unos años, todo el mundo quería imitarnos y nunca funcionó porque se trata de analizar tu situación y crear tus propias soluciones. Ese es un pensamiento muy industrial. Como hay personal que opera eficazmente en una fábrica, pueden llevarlo a otra fábrica para que haga lo mismo, pero lo cierto es que tienes que entender la complejidad de tu propio contexto. Más que usar a los líderes con éxito habría que crear una generación de nuevos líderes exitosos y para eso, hay que invertir en encontrar el mejor talento e intentar que se conviertan en la próxima generación de líderes. Intentamos algo parecido en Inglaterra, donde tenemos el término “super-heads” [súperdirectores], que van dos años a una escuela y ayudan a transformarla, pero te das cuenta de que se trata de la persona y de hecho, a veces, el peligro es que cuando alguien deja el colegio, este decae. Pero el principio de compartir experiencias y talento es absolutamente correcto y fundamental. En Inglaterra, que es un sistema muy complejo tienes a escuelas luchando unas con las otras. Esto ocurre especialmente cuando tienes un sector privado muy importante como en España, y tienes a centros compitiendo por los euros de los padres. Inglaterra también está siguiendo el peligroso camino de la competición. China no es un entorno competitivo porque la mayoría de los colegios pertenecen al Estado. Y es interesante porque PISA es muy claro en esto, los sistemas más dinámicos son los más colaborativos. Un ejemplo es el de Suecia, que fue uno de los primeros países en crear escuelas competitivas, con escuelas libres... y recientemente ha revocado su legislación porque se dieron cuenta de que muchas centros se volvieron competitivos y no cohesionados socialmente. Si creo que tenemos que tomar algo de China es esa idea de un sistema colaborativo que comparta experiencia y prácticas geniales.

Viaja mucho, ¿ alguna iniciativa que le haya fascinado?

Hablaría de Medellín. Cuando estuve allí por primera vez, la imagen que tenía de Colombia y en concreto, de Medellín, como mucha gente en Occidente, era de peligro y bandas de droga, por Pablo Escobar, y lo que encontré fue una de las ciudades más energéticas del mundo. Porque Medellín sintió que tenía una segunda oportunidad extraordinaria para cambiar la cultura y la percepción de sí misma. Hubiese sido fácil que hubieran dicho: somos el centro del mundo de la droga, somos horribles, inútiles, fallamos..., que es lo que está haciendo España, decir: “fracasamos”, pero Medellín no hizo eso; dijo: ese es el pasado y vamos a aprender de nuestra historia, de nuestra sociedad fragmentada, de la desigualdad social, vamos a ocuparnos de esto porque si queremos un futuro necesitamos una sociedad integrada, así que tenemos que mover esta ciudad juntos.

E hicieron una serie de cosas, no solo educativas, como construir un teleférico en cada esquina de los suburbios para que la gente de allí pudiera llegar a la ciudad en 20 minutos, antes tardaban ocho horas y estaban totalmente divididos en dos ciudades. También invirtieron mucho en centros culturales y se dieron cuenta de que la inversión futura solo vendría de negocios de nuevas tecnologías y apostaron por esto. Medellín hoy es una de las ciudades en Latinoamérica que atraen más inversión para negocios TIC, ellos consiguieron reinventarse y eso puede hacer España con el compromiso de la cohesión educativa.

Vivimos un momento en el que muchos jóvenes no tienen oportunidades, hicieron todo lo que se les dijo: fueron al colegio, a la universidad, muchos tienen un máster y no encuentran un trabajo; un momento, en el que en el caso más extremo, hay jóvenes de Inglaterra o Francia que están viajando a Irak para unirse a terroristas; un momento en el que los jóvenes lo tienen todo y no saben qué hacer con ello, ¿qué papel juega la educación en esto?

Es muy interesante el comentario que has hecho porque asumes que porque un niño tenga cualificación académica, tiene todo lo que necesita para encontrar un buen trabajo. Eso podía ser verdad hace cuarenta, treinta o incluso veinte años, pero ya no. Lo que tenemos es una generación a la que se le ha dicho que si tiene más cualificación formal se le garantizará un buen estilo de vida; ellos consiguieron todos esos títulos y ahora no lo tienen. Y lo que no hemos hecho es invertir en esta gente para conseguir las habilidades humanas, para resolver problemas y afrontar los retos por ellos mismos. Por lo que tienes una generación de gente muy educada esperando que alguien venga y les de un trabajo o una solución y ese es el principal defecto de nuestro sistema educativo. Y los jóvenes están enfadados con un mundo que les prometió una cosa y no se la ha dado. No se trata solo de extremismo religioso, también de extremismo político, de comportamientos extremistas e indignación, una generación que está enfadada con el mundo y lo expresa de diferentes formas. Y en vez de condenar a los jóvenes, lo que no estamos haciendo es la pregunta correcta, que es: ¿cómo lo hizo mal la educación? Y vuelvo a la OCDE, que en su informe *Skills outlook*, decía, en uno de sus principales titulares —que no es el que destacan los políticos en los medios—, que los países en los que los jóvenes tendrán más dificultades para encontrar empleo son aquellos en los que sus sistemas educativos están diseñados para conseguir más títulos. Porque lo que pasa en esos países es que los sistemas educativos acaban centrándose en enseñar a los niños a aprobar exámenes para conseguir títulos más que en desarrollar las habilidades y comportamientos que los jóvenes realmente necesitan para encontrar trabajo. Lo que está pasando ahora es señal de que el sistema educativo debe ser transformado radicalmente.

Fue asesor educativo del gobierno británico con Tony Blair, imagine que le llama el gobierno de España y le pide consejo, ¿qué les diría?

Lo que les diría es: ¿cómo os gustaría que fuesen vuestros hijos cuando acaben sus estudios? ¿con qué comportamientos, habilidades y competencias? Y después les pregun-

taría: ¿cómo vamos a hacer de estas cosas prioridades para el futuro sistema educativo? ¿cómo crearemos un sistema educativo que sea lo suficientemente emocionante y dinámico para que los jóvenes quieran estar en él. Piense en Apple, el *iphone* no es exitoso porque una ley diga que todos los jóvenes tienen que tener un *iphone* sino que los jóvenes lo eligen. Eso sería medir el éxito de un sistema educativo, que el 100% de nuestros niños eligieran estar en él.





**Fig. 15.4**

Los hermanos Johnson, pioneros en los 60 en trabajar el aprendizaje cooperativo, en un momento de la entrevista, durante los "Encuentros con Savia", de la editorial SM, el 30 de junio de 2014, en Madrid.

## “El trabajo empieza después de que los estudiantes se pongan en grupo”

---

### ENTREVISTA CON LOS HERMANOS JOHNSON

Rompen el hielo pidiendo al público que, en grupos de tres, se presenten y se pregunten su rincón favorito en el mundo. Después, los hermanos Johnson (David W. y Roger Johnson), referencia mundial en el ámbito del aprendizaje cooperativo, piden a la audiencia eso mismo, que coopere. Participan en uno de los Encuentros con Savia, que organiza la editorial SM y que se celebró el 30 de junio de 2014 en CaixaForum de Madrid. El ejercicio parece sencillo: encontrar los rectángulos dentro de otro rectángulo con tres columnas y tres filas, pero en seguida, crece el murmullo y la variedad de las respuestas: entre los 9 y los veintitantos. Unos tratan de convencer a los otros. Durante un par de minutos los grupos discuten, reflexionan y redibujan la figura, hasta que llegan a un acuerdo. El resultado real es 36 pero tan importante como adivinarlo es “la interdependencia positiva”, explica Roger, el hecho de cada uno de los miembros del grupo, personas distintas y que no se conocen, se preocupen los unos de los otros: “Juntos navegamos o juntos nos hundimos”, matiza David.

Los hermanos Johnson fueron pioneros en los 60 en trabajar el aprendizaje cooperativo, cuando era algo “relativamente desconocido y en gran parte ignorado por los educadores”, aseveran en la web del Centro de Aprendizaje Cooperativo (<http://www.co-operation.org>), que dirigen. En ese momento, en la enseñanza, la corriente dominante era el aprendizaje competitivo e individualista, basado en el darwinismo social, con la premisa de que los estudiantes deben aprender a sobrevivir en un mundo en el que “el perro come perro”. Desde entonces, han escrito más de 500 artículos académicos, han publicado unos 50 libros sobre la materia e incluso han ayudado al Ejército estadounidense en asuntos relacionados con el trabajo en equipo. En 2007, recibieron el Premio Internacional Brock de la Educación.

Su mensaje es tajante: “Sin la cooperación de sus miembros, la sociedad no puede sobrevivir”, aunque lanzan una advertencia: “Muchos profesores creen que ya están haciendo trabajo cooperativo porque han puesto a los alumnos en grupo; nosotros decimos: vale, ese es un buen comienzo, pero ahora tenéis que estructurar el grupo para convertirlo en un grupo cooperativo”, aclara Roger, durante la entrevista a dos.

Me gustaría empezar la entrevista de un modo cooperativo: díganme cuál es su lugar preferido en el mundo y por qué.

**David Johnson:** Para mí las Montañas Rocosas de Canadá. Me gusta la montaña y estas son muy bellas.

**Roger Johnson:** Mmmm, se me ocurren muchos lugares pero si tuviese que elegir, creo que te diría que las altas montañas de Colorado, en medio de una estación de esquí.

¿Cómo empezaron a trabajar con el aprendizaje cooperativo y por qué considerasteis que era importante enseñar de este modo y no de una manera individualista o competitiva?

**D.** Venimos de dos caminos bastante diferentes. Yo vengo del movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos, así que estaba buscando maneras en las que los estudiantes se socializasen sin racismo, sin prejuicios y sin discriminación y el aprendizaje cooperativo me pareció la mejor forma para conseguirlo. Fue por esto por lo que lo desarrollamos y empezamos a trabajar sobre cómo introducir la cooperación en el aula. El caso de Roger es distinto.

**R.** En mi caso, soy profesor de ciencias. Y para ser un buen profesor de ciencias tienes que hacer mucho laboratorio para que realmente sean los estudiantes los que hagan las cosas. Mientras, tu trabajo consiste en plantear problemas, hacer preguntas y discrepar con los alumnos. Como casi nunca hay suficientes equipos para que los alumnos trabajen solos en los laboratorios, la mayoría de las veces tienes que combinar grupos de dos o tres. Así que cuando nos reunimos David y yo, nos dimos cuenta de que los dos estábamos muy interesados en que los niños estuviesen conectados, hablasen... Así fue cómo empezamos en esto, preguntándonos cómo interactúan los estudiantes con los compañeros en la clase.

Era un momento en el que muchos entendían la educación como una competición por ser el mejor de la clase, de su trabajo... ¿cómo explicaron a la gente que era mejor trabajar juntos e incluso invertir más tiempo porque los resultados iban a ser más positivos?

R. Otra vez tenemos que hablar de dos itinerarios distintos por los que llegamos hasta aquí. En mi caso, mi especialización es en biología y por ejemplo, en biología la gente aprende a describir las áreas de las especies. Para esto, eres mejor si estás conectado con los otros y eres peor cuando estás solo y desconectado. Parece lógico que para aprender las partes de las especies es más efectivo trabajar juntos, cooperando, en el colegio así como en la vida.

D. Piensa que todos nuestros hallazgos, lo que habíamos encontrado en nuestras investigaciones debía llevarse a la práctica. Una cosa que Roger no ha dicho es que a principios de los 60, él tenía una reputación nacional como profesor y a menudo había demostrado el trabajo cooperativo en las ciencias. Así que cuando la gente vio a Roger haciéndolo dijo ¡guau! Deberíamos hacer esto. Así que él a menudo enseñaba sus estudios en la práctica demostrando que con la cooperación se podrían conseguir mejores resultados en la relación entre alumnos, en la reducción de prejuicios, etc. Las dos combinaciones fueron muy poderosas.

R. Esto es por lo que dentro del grupo, la diversidad es muy necesaria, porque él se encontraba ante un fenómeno psicológico social y yo tenía la teoría sobre cómo combinar el aprendizaje con investigación. Ambos estábamos en una gran universidad y en la universidad es importante conocer la teoría, las investigaciones, pero lo que ocurre muchas veces en la facultad es que no puedes traducir la teoría a la práctica. Coger la teoría de la investigación, traducirla a la práctica y llevarla a la clase para que los estudiantes se beneficien. Y eso hicimos.

¿Cuál es la diferencia entre trabajar en grupo y trabajar de una forma cooperativa?

R. Solemos decir que el trabajo empieza después de que los estudiantes se pongan en grupo. Muchos profesores creen que ya están haciendo trabajo cooperativo porque han puesto a los alumnos en grupo, nosotros decimos vale, ese es un buen comienzo pero ahora tenéis que estructurar el grupo para convertirlo en un grupo cooperativo.

¿Qué es necesario para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo? Imagino que en una escuela con pocos recursos, 30 alumnos en un aula heterogénea, habrá quién diga que no tiene los medios o el tiempo para llevarlo a cabo.

D. Yo creo que el aprendizaje cooperativo es bueno para los profesores, siempre.

R. Respecto a lo que es necesario, que lean sobre el tema, que participen en algún taller. Nosotros cada verano, tenemos una formación de cuatro días (<http://www.co-operation>).

org/summer-institutes) a la que viene gente de todo el mundo que quiere ver en qué consiste esto y cuál es exactamente el proceso. Creo que es algo que uno puede conseguir por su cuenta, pero es mucho más rápido participar en una formación y ver de qué trata esto en lo que llevamos cincuenta años trabajando.

Y, ¿cómo deben hacer los docentes para evaluar los resultados?

R. Creemos que, en este caso, la evaluación no cambia mucho, se trata de lo que ocurre antes de la evaluación. Antes de que los estudiantes hagan un examen individual, nosotros sugerimos que trabajen en pequeños grupos y hagan a los otros sentirse cómodos y sentir que pueden hacerlo. Al igual que después del examen, celebrar el trabajo de los otros, en vez de sentirse mal porque el otro lo hizo mejor que yo. El aprendizaje cooperativo es pensar en alto, tú puedes oírlo; en el trabajo individual no puedes oír lo que estoy pensando. Y como profesor, así puedes saber mucho de tus alumnos y sobre qué dirección es mejor tomar. De hecho, yo consigo así una mejor evaluación, solo por el hecho de supervisar los grupos.

¿Qué piensan, entonces, del auge de las evaluaciones internacionales y de la obsesión por los *rankings*, que parecen justo lo contrario?

D. Que se basan en la competición.

R. Cuando trabajamos con institutos por ejemplo, a menudo decimos: más del 5% de las personas de esta escuela... ¿por qué no, en vez de mirar quién está arriba, miramos lo que está logrando un porcentaje mayor del colegio? Y conseguir así, que un mayor número de alumnos alcance ese nivel, eso es cooperar.

Ustedes, trabajando juntos, también están continuamente haciendo un trabajo cooperativo, ¿qué es lo más fácil y lo más difícil de trabajar con un compañero y compartir ideas, conocimiento, etc.?

D. Para mí cooperar es lo más divertido y lo más fácil. Si compites para ganar, tienes que ser el más fuerte, tienes que elaborar una estrategia y pensar en cómo conseguir ventaja. La competición supone más trabajo duro y es más estresante y el trabajo individual es mucho más aburrido (risas). Así que la cooperación es la forma más fácil y más divertida.

R. Nosotros hemos sido mucho más productivos así que si hubiésemos trabajado de manera individual. No hay punto de comparación. Lo siento mucho por mis colegas que han tenido que trabajar solos, haciendo trabajos aburridos sin poder compartirlos para tener éxito, porque realmente, es mucho más productivo ser capaz de formar parte de un equipo.



## “En Reggio Emilia la escuela está, realmente, abierta todo el día”

### ENTREVISTA CON ICÍAR GARCÍA

En el colegio de infantil y primaria de Italia en el que la española Iciar García pasó seis años como maestra había una plaza. Todas las aulas confluían en esa plaza y por las mañanas, cuando los padres iban a dejar a sus hijos o por las tardes, cuando iban a recogerlos, todos pasaban obligatoriamente por allí. La plaza, como el ágora de las ciudades griegas, era el lugar de encuentro: de padres con padres, de padres con maestros, de padres con alumnos. Y había “muchas cosas que sucedían por la mañana y por la tarde en ese lugar”. Se trataba de un centro Reggio Emilia, cuya filosofía considera al niño capaz de construir su propio aprendizaje, al

adulto como un mentor y al espacio como el “tercer profesor”.

Iciar García, diplomada en Magisterio de Educación Infantil e Inglés por la Universidad de La Salle y máster en Coordinación Pedagógica por la Universidad de Reggio Emilia, tras pasar cinco años como maestra funcionaria para el ayuntamiento de Reggio Emilia en la Scuola dell'infanzia e primaria del Centro Internazionale Loris Malaguzzi, acaba de regresar a Málaga y se ha propuesto aplicar lo aprendido en el Colegio Internacional Torrequebrada, donde actualmente trabaja como Coordinadora de Infantil.

Hábleme de la primera vez que escuchaste hablar de Reggio Emilia y cómo empezaste a trabajar en ello.

Lo primero que me gustaría dejar claro es que Reggio Emilia no es una metodología sino un enfoque. Lo digo porque hay mucha gente que piensa que es una metodología, que tiene unos pasos a seguir, que aplicas y de repente ya eres maestra Reggio Emilia y no es así, es un enfoque que va cambiando con el tiempo. Yo supe de ello en la Universidad, por Javier Abad, un profesor de Educación Artística del Centro Universitario La Salle. Él nos habló un poco de las escuelas Reggio Emilia, de cómo trabajaban y de la filosofía reggiana. Cuando acabé la carrera era muy joven, tenía 21 años, y creía que aún me tenía que formar, así que indagué más sobre ello y descubrí que había un Máster Internacional en Reggio Emilia, que era en inglés, lo cual era estupendo porque de italiano no sabía nada. Me inscribí y me fui allí a vivir y a estudiar.

Y estuvo seis años trabajando allí. ¿Cómo fue ese primer día de clase en un sistema educativo totalmente distinto?

Lo bueno que al haber estado un año haciendo el máster allí, había hecho prácticas dentro de las escuelas, con las pedagogas, porque el máster era sobre Cómo ser pedagoga Reggio Emilia y tenía algo de experiencia. Pero aún así, el primer día impone aunque fue muy bonito porque cada uno tiene su propio sueño y el mío era ese: trabajar en Reggio Emilia como maestra. Era algo precioso, muchas cosas que aquí no podías tener, allí las tenías, pero a la vez, como te digo, con algo de miedo, porque claro, era un idioma que tampoco manejaba al 100% y aunque había trabajado mucho, había aprobado oposiciones como funcionaria, cuando llegas y te dan tu puesto, te hace mucha ilusión porque ves que formas parte de una realidad educativa muy importante, pero al mismo tiempo tienes ese miedo del primer día, porque allí en Reggio Emilia no es que te digan: esto es lo que tienes que hacer, para nada, te dicen cuál es su filosofía pero luego cada profesor la va a trabajar de una forma diferente.

¿Y cuál es la filosofía Reggio Emilia?

La filosofía educativa de Reggio Emilia es muy extensa: son muchos años de experiencia, pero lo que hace la diferencia es que tienen unos valores muy fuertes, ligados a una práctica. Muchas veces, cuando se habla de educación se habla de teoría pero no de práctica o viceversa, pero creo que el tesoro más grande que tiene Reggio Emilia es que ellos hablan de teoría y práctica al mismo tiempo. Para ellos una teoría sin práctica es inútil. Otro de los valores muy fuertes es la apuesta política de la ciudad. Prácticamente todas las escuelas son públicas. Solo hay una escuela privada y tiene que seguir el enfoque pedagógico del ayuntamiento de Reggio Emilia y la calidad educativa debe ser la misma. Para ello, hay funcionarios que visitan las escuelas, incluso las concertadas, para que realmente cumplan con lo que ellos exigen. Es una decisión política. Date cuenta que un tercio de su presupuesto municipal va a la educación y eso hace la diferencia también, es una decisión de la ciudad, toda la ciudad gira en torno a la educación, lo llaman la “ciudad de la familia” porque realmente

ayudan a la familia en todo lo que pueden. Y respecto a su filosofía educativa, hay valores que puedes encontrar declarados en cualquier filosofía actual, como el aprendizaje desde el punto de vista socioconstructivista, construir la imagen de un niño que sea competente, un niño capaz de hacer las cosas, de relacionarse, un niño inteligente, que pueda pensar por sí mismo, que no hace falta "llenar". Ellos dicen que los niños no son un contenedor en el que tienes que meter cosas, sino que ya tienen cosas dentro que hay que sacar. Otro valor muy importante es la participación de las familias. Las familias son parte de la escuela y de la gestión de la escuela. Y la formación de los profesores. Sobre todo la "autoformación". Las escuelas, por ejemplo, no tienen directores. Son los mismos profesores los que la gestionan. Solo tienes un coordinador pedagógico. Yo por ejemplo, como maestra, me ocupaba de la caja y de administrar el dinero; mi compañera se ocupaba de los horarios, otro de otra cosa... es lo que ellos llaman "gestión social", lo que consigue que los profesores tengan una mayor implicación. Porque al final, es tu escuela. Si algo funciona mal no es culpa de la directora o de otra persona. Hay una directora para 30 escuelas, pero es una figura institucional, no se ocupa de nada más. Otro valor muy importante por ejemplo, es la figura del "atelierista", que en España no existe. Se trata de un artista que está dentro de las escuelas. Tiene un contrato como maestro pero su formación no puede ser ni pedagógica ni educativa, la mayoría es de Bellas Artes, Música... y aportan un punto de vista diferente al aprendizaje. Por ejemplo, si estás trabajando un proyecto con los niños: *Cómo crece una hiedra*, el artista va a entrar en la clase y le va a dar un punto de vista desde lenguajes diferentes y a ti como profesor también te va a aportar. Eso también es un valor añadido, porque aquí es imposible pensar esa figura.

Muchos sistemas educativos contemplan que el papel de los padres es importante, que el niño debe ser el centro de la enseñanza... pero ¿cómo se ha conseguido allí que esa filosofía exista en la práctica de verdad?

Por eso te decía que la teoría es muy parecida a muchas realidades pero en Reggio Emilia han llegado a ello después de mucha práctica y no al contrario. Han cogido puntos de vista de mucha gente, desde Dewey a Montessori pero es la práctica la que da sentido a su teoría y esa es una de las diferencias mayores. Por ejemplo, la participación de las familias... es que realmente la escuela está abierta todo el día, los padres pueden entrar en cualquier momento del día. Claro que se respetan los horarios de los niños, hay un límite, pero los padres tienen una hora para entrar en la escuela, no 15 minutos como en España. La arquitectura también ayuda mucho, con la "Piazza" como lugar de encuentro, que es una plaza, donde todas las aulas confluyen.

Hábleme del espacio. De ese "tercer profesor".

Es totalmente cierto. Por ejemplo, como te decía: entras a una escuela Reggio Emilia y su arquitectura se basa en una plaza y todas las aulas dan a esa plaza. Por la mañana, cuando los padres van a dejar a los niños, obligatoriamente pasan por la plaza, al igual que por la tarde, al recogerlos. Es como el ágora de las ciudades griegas. Hay muchas cosas que suceden en ese lugar. También tienen órganos para la participación de las familias, lo

que llaman “consejos infancia-ciudad”, que están formados por padres de la escuela pero también por otros ciudadanos. Porque se cree que las escuelas no solo son un bien para las familias sino que son un bien para la ciudad y para ello tienen muchas estrategias. Se dice que la escuela no tiene que crear participación sino que la escuela tiene que ser participada y ahí te cambia la perspectiva como profesora. Estás para hacer la escuela realmente de la ciudad. Y en la escuela, es normal que los padres participen en las reuniones. El primer día, siendo un extranjero, realmente tienes miedo, porque son muy encendidas. Tienes a padres que dicen “¡pues esto es horrible!, no entiendo nada...”. Pero que luego te dicen, “no puedo creer que esto se acabe, han sido los mejores años de mi vida, tanto para mi hijo como para mí”. Entonces te das cuenta de que son reuniones de verdad, en las que los padres dicen su opinión, los profesores la suya y no hay miedo a discutir.

Ahora se habla mucho de evaluación. Evaluación de todo: del alumno, de los profesores, todo lo que se pueda medir, se evalúa... ¿cómo se evalúa en Reggio Emilia?

Hay una evaluación cualitativa, más allá de la cuantitativa, no se evalúa tanto de un modo cuantitativo. Casi nunca hay exámenes. En infantil no hay exámenes, por supuesto y en primaria, en la experiencia que hay por ahora, si hay exámenes, incluso se pueden hacer en parejas o en grupo, son exámenes que a lo mejor se les da en casa para que lo piensen porque son exámenes donde se pide razonar ante todo. No se les pide aprender de memoria unas cosas que a lo mejor se les va a olvidar. Está claro que se trabaja la memoria, pero se trabaja la memoria a través de otras formas. La memoria es muy importante para el ser humano pero va más allá de una memoria de contenidos. La evaluación es continua, pero continua de verdad, es decir, en el sentido de que se evalúa el proceso que ha tenido un alumno, si ha llegado a los objetivos o no, el hecho de que sepa trabajar en grupo, de que participe y si no participa, por qué no participa.

¿Y si no participa o no llega a esos mínimos?

Lo que no se hace es esperar al último momento. Es una evaluación continua de verdad, como te decía, y si en unos meses ves que un cierto niño no está participando en clase, tienes que entender el por qué. Hablas con él, con la familia, si no tiene cosas que decir, ¿por qué no tiene cosas que decir? La evaluación se hace desde el principio.

¿Le ha pasado en alguna clase tener que hablar con la familia porque el niño no consigue los objetivos?

Sí, me ha pasado, tener que decirle a alguna familia: oye vuestro hijo va muy atrasado, tiene que pasar algo. Porque a lo mejor a nivel relacional no tiene ningún problema pero hay cosas básicas, por ejemplo, no consigue aprenderse los colores. Por ejemplo, valoramos mucho en infantil que un niño sea capaz de elaborar estrategias de aprendizaje. Y si vemos que en un cierto punto un niño no está elaborando ninguna estrategia de aprendizaje, vamos a hablar con la familia, vamos a trabajar juntos, hay familias que se lo toman bien y otras que no...



### En el caso que me comentaba, ¿qué hicieron?

En ese caso desarrollamos estrategias más individualizadas, con actividades más estructuradas para que el niño pudiese sentirse también tranquilo porque el primer afectado es el niño, que se da cuenta de que no llega a las expectativas que tiene el adulto o que tiene el mismo. Son conscientes muchas veces de lo que les pasa. Por lo que lo primero es ayudarles. Y si tú no puedes elaborar estrategias, no te preocupes, yo te voy a dar unos consejos para que elabores estrategias sin que te des cuenta. Para que el niño en vez de pensar que me ayuda porque no soy capaz, diga "soy capaz". Y luego a lo mejor llegas a un punto, en el que necesita apoyo. Reggio Emilia tiene también la suerte de que son dos maestros por aula.

### ¿Y cómo se trabaja con dos maestros por aula? ¿No hay competición entre ellos?

Es lo que ellos llaman la pareja educativa. Siempre se trabaja con dos maestros en el aula. No hay competición para nada, todo lo contrario... yo la echo mucho de menos. He estado tres años con la misma pareja y todos los días nos seguimos llamando: ¿qué has hecho en clase? Y ¿qué te ha pasado? ¡ay qué bien! Luego te das cuenta que sois diferentes. Uno a lo mejor es mejor a nivel organizativo y otro, a nivel pedagógico, pero se trata de complementarse. También es muy bonito como adulto vivir el proceso de trabajar en grupo. Porque hasta que llegas allí dices, sí en la universidad he trabajado en grupo, en el colegio he trabajado en grupo, pero hasta que no llegas allí y realmente tienes compañeros que te critican no lo sabes. Pero cuando volví a España el año pasado me di cuenta de que echaba de menos que alguien me diga: "¿Pero qué estás haciendo?".

### ¿Algo más que echas de menos de esa filosofía?

Se echan de menos muchas cosas, parece una tontería... yo se lo digo a mi directora aquí en España, pero echo de menos trabajar. Por ejemplo, yo en España, a las 5 me voy a casa... Allí me iba a las ocho de la tarde y ganando menos de lo que gana un maestro aquí. Trabajaba cosas, reuniones con los padres, con gente de fuera, con grupos extranjeros y echo de menos eso. Y la gente puede decir: pero, ¿cómo vas a echar de menos eso? Pero estás tan implicado y es tu proyecto y ves que estás haciendo algo tan bonito que lo echas de menos cuando no lo tienes. Echo de menos por ejemplo la colaboración, el hecho de tener un grupo de trabajo de verdad, que te haga críticas y no tener miedo a recibir críticas. Aquí en España, si a un profesor le dices "¿qué estás haciendo?", lo pones en crisis absolutamente, es normal, porque no están acostumbrados. En Reggio Emilia también dicen que la organización refleja cuáles son tus ideologías educativas. A veces te lees los proyectos educativos de algunos colegios y piensas "es inútil que me hables de esto porque es imposible que lo lledes a cabo con la organización que tienes". Hay aspectos organizativos que son importantes, por ejemplo, que haya una cierta flexibilidad en el horario. Aquí es súper rígido y cuando uno habla de un enfoque interdisciplinar, de un enfoque por proyecto, hay ciertas cosas que es imposible hacerlas si tienes una organización tan rígida. Y tienes que invertir en el profesorado. No es imposible hacerlo en otro sitio, pero hace falta cambiar

alguna cosa en la forma de pensar. Nosotros por ejemplo, poco a poco lo estamos consiguiendo con una organización más tradicional, enfocada al currículo español, pero es un esfuerzo por parte del profesorado, del que necesitas implicación, porque son muchas horas de trabajo, que solo están recompensadas cuando ves a los niños aprender de verdad.

### ¿Qué han podido aplicar en Málaga?

En Málaga hemos empezado por quitar los libros. Estamos trabajando por proyectos, desde un punto de vista interdisciplinar, los profesores realizan documentación, que se ve muy poco en España y estamos implicando a las familias en el proceso de aprendizaje educativo de sus hijos. Explicándoles, preguntándoles qué opinan, el qué les gusta y el qué no, permitiéndoles participar en eventos, les invitamos a que entren en clase para que pasen una mañana con nosotros, para que vean cómo es realmente la clase de sus hijos. Poquito a poco, pero estamos intentando cambiar muchas cosas. Por ejemplo, la figura del atelierista no la tenemos porque es un gasto adicional, aunque nunca se sabe, a lo mejor en el futuro se puede conseguir. Pero de momento estamos cambiando algunos aspectos que consideramos fundamentales.



## Así se innova en 20 países del mundo

A los alumnos de 3º de ESO del Instituto Escuela Jacint Verdaguer, de Sant Sadurní d'Anoia, en Barcelona, les encargan a principio de curso una misión de mayores: "Llegar a final de mes". El objetivo es que los alumnos aprendan matemáticas, lengua, economía, tecnología o inglés "a partir de realidades que puedan extrapolar, sin necesidad de darles todo hecho", explica

por teléfono José María Esteve, director del centro. Así, los estudiantes analizan el problema y planean cómo resolverlo. Lo primero que tienen que escoger es la profesión a la que se quieren dedicar. Después, elaboran el currículo y se preparan para la entrevista. Cuando consiguen el supuesto trabajo, se les asigna un salario ficticio a final de mes, en función de su puesto.

Durante el curso, los jóvenes trabajan con un Excell, con ingresos y gastos, planifican dónde vivir, descuentan el alquiler o la hipoteca y aprenden a trabajar con facturas, impuestos, tasas, etc. Como trabajan con Moodles —una aplicación web que permite crear comunidades de aprendizaje online—, los alumnos realizan autoevaluaciones constantes que les dicen lo que van haciendo bien y mal, “para que no se lleven la sorpresa a final de curso”, puntualiza Esteve. Los proyectos interdisciplinares varían según el curso, desde cómo crear una reserva de animales a planificar una exposición del Antiguo Egipto; el objetivo es siempre el mismo, asegura el director: “Hace diez años nos dimos cuenta de que el profesor más que proporcionar respuestas, debe enunciar preguntas, desde entonces trabajamos en esa línea”.

El trabajo por proyectos es una de las tres patas con las que el Instituto Escuela Jacint Verdaguer organiza su currículum. Las otras dos son: los contenidos instrumentales: “para hacer un CV o entender una factura, primero tienes que aprender a redactar o sumar”, observa el director; y tercero, la educación emocional, donde utilizan actividades como la música, el teatro, el yoga o la quinesiología, con el objetivo de desarrollar el autocontrol, la expresión y las habilidades sociales de los alumnos. Su modelo ha sido destacado como una de las experiencias innovadoras, de los 40 estudios de caso de 20 países que recoge el Centro para la Innovación y la Investigación Educativa de la OCDE, dentro del proyecto ‘Entornos de aprendizaje innovador’ (ILE, por sus siglas en inglés).

El resultado es un informe de 215 páginas en el que “se deja a los casos hablar por sí solos”, puntualiza el documento, para ilustrar las distintas dimensiones que abarca la innovación. Hay otro ejemplo español, el del CEIP Andalucía, del que el ILE destaca la participación de las familias, a través de actividades voluntarias como las llamadas “escuelas de madres”, la tutoría semanal, el trabajo cooperativo y los proyectos de trabajos con la fragmentación del currículum en cuatro etapas: planificación, búsqueda, organización y evaluación.

### — Qué, cómo y quién innova

David Istance, analista de la OCDE y director del proyecto, envía por correo electrónico las distintas maneras en las que los centros innovan. Puede ser a través del “núcleo pedagógico” de los entornos de aprendizaje, que se compone de: estudiantes, educadores, contenido y recursos y que implica repensar la relación de estos cuatro elementos, por ejemplo, mediante la reagrupación de profesores o alumnos, la reorganización del horario o la innovación en pedagogía y evaluación. La segunda atañe al “liderazgo, diseño, evaluación y retroalimentación”, que “requiere visión pero también diseño y estrategia para aplicarlo”, matiza el estudio. La tercera supone desarrollar conexiones con socios para ampliar límites, recursos y espacios.

Además, para conseguir un entorno de aprendizaje innovador deben integrarse una serie de principios “y no solo algunos”, advierte el estudio, que incluyen: hacer del aprendizaje y el compromiso el centro de la innovación; asegurarse de que el aprendizaje es social y colaborativo; estar en armonía con las emociones y motivaciones de los estudiantes; ser

especialmente sensible a las diferencias individuales; exigir a cada alumno pero sin una excesiva sobrecarga; utilizar evaluaciones consistentes con objetivos de aprendizaje, con un fuerte énfasis sobre el *feedback* formativo y promover relaciones horizontales entre actividades y materias, tanto dentro como fuera de la escuela.

El proyecto identifica cuatro fuentes de innovación sin importar el sector, son: la explotación de la ciencia, el conocimiento y la investigación y desarrollo; el avance tecnológico; la reorganización modular y las redes y aprendizaje compartido.

### — Ni lujos ni excusas

La innovación tampoco es cuestión de lujos. “Puede existir la tentación de suponer que el aprendizaje innovador es un lujo para escuelas y comunidades en barrios pudientes de países pudientes”, advierte este estudio. Los distintos ejemplos desmontan esta suposición. Es el caso de la Miwon Elementary School, en un área rural a las afueras de Seúl, en Corea del Sur, con una mayoría de niños procedentes de familias de bajos ingresos y un elevado porcentaje de origen inmigrante. Solo desde 2005, los estudiantes de origen no coreano de este centro pasaron del 14%, al 40% en 2007 y el 50% en 2010. La escuela ha hecho de la diferencia virtud a través de distintos programas multiculturales que le han permitido innovar, como el periódico bilingüe de la escuela o las presentaciones en varios idiomas para estimular el intercambio entre alumnos.

Otro ejemplo es el del Instituto Agrícola Pascual Baburizza de Chile, de Calle Larga, una comunidad en su mayoría agrícola, en la región de Valparaíso, de Chile, que trabaja con un sistema “de puertas abiertas”, “algo único para los institutos de Chile”, defienden desde esta institución, en la que están acostumbrados a que otros profesores visiten sus clases y ofrezcan sus opiniones positivas o negativas.

O el del proyecto *Dobbantó* de Hungría, un programa compensatorio a tiempo completo, con encuentros semanales con un tutor y planes personalizados, que cuenta con visitas regulares al centro de trabajo y persigue disminuir el abandono temprano.

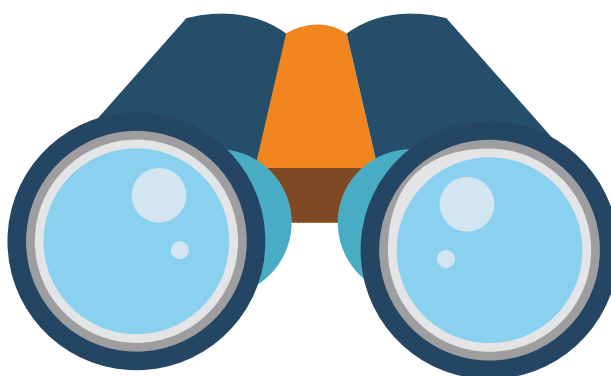
### — “A nadie le gusta cambiar”

Pero seamos realistas, en un principio, “a las personas no les gusta cambiar”, reconoce el ILE, que observa tres barreras comunes sobre las que hay que trabajar para conseguir innovar. La primera es el “conservadurismo inherente” tanto de las organizaciones como de la comunidad. La segunda es que el cambio requiere mucha energía de la organización y el personal que han sido formados con prácticas estándar. “Este cambio no solo se refiere a las rutinas, sino también a los modelos mentales que las organizaciones desarrollan”, puntualiza la OCDE. La tercera barrera es el comportamiento burocrático. El director del Instituto Escuela Jacint Verdaguer lo tiene claro: “No podemos pedirle más esfuerzo a los alumnos cuando les estamos dando todo hecho; aunque cueste, es necesario innovar”.

## En una incubadora de proyectos educativos: “Toca un cambio de mentalidad”

Simplemente querían formar a nuevos directores y acabaron montando una incubadora de proyectos educativos que, en solo dos años, ha lanzado 23 emprendimientos de negocio y 150 experimentos con unos 5.000 educadores en Estados Unidos. Se trata de 4.0 Schools, “un grupo inusual”, como ellos mismos se definen, de emprendedores, educadores, técnicos y creativos, intentando construir el futuro de la escuela, con sede en Nueva Orleans y Nueva York.

En la lista de Forbes de 2014, “30 under 30”, sobre los 30 jóvenes menores de 30 años que están arrasando en educación, aparecen dos nombres vinculados a su equipo, la directora de operaciones de 4.0 School, Katie Beck, de 27 años y Eliot Sánchez, fundador de una de sus “aventuras”, mSchool. El responsable de 4.0 Schools en Nueva York, David Fu, nos recibe en su domicilio, para hablar hoy de la educación de mañana.



David Fu habla del futuro en presente, al lado de un piano eléctrico que toca en sus ratos libres: “Un área que la tecnología ha cambiado totalmente es el papel del profesor en la clase. Ahora toca cambiar la mentalidad de los profesores”, sostiene el director de la comunidad 4.0 Schools en Nueva York, que se sumó al equipo cuando el proyecto se expandió de Nueva Orleans a Nueva York. Graduado en Económicas por la Universidad de Georgia, antes había trabajado en banca de inversión para Barclays Capital, durante tres años, donde “reforzó sus habilidades en la resolución de problemas sobre transacciones innovadoras para empresas y líderes del listado Fortune 500”, destaca en su currículum. Antes de trabajar en 4.0 Schools, conocía de cerca la educación y la tecnología por haber organizado un *hackathon* sobre educación con EDesign Lab y New Visions para escuelas públicas.

Fu explica que “originalmente, 4.0 School nació con el objetivo de formar a directores que quisieran abrir nuevas escuelas chárter” —centro de fondos públicos y gestión privada—. “Pero no era nada innovador, era un plan de negocios horrible —dice entre risas— simplemente intentando copiar el modelo de las escuelas que ya existían”. Así, procurando crear soluciones tecnológicas para el profesorado, fue cómo la empresa pasó de la idea de una herramienta formativa a reflexionar sobre lo que estaba pasando en el aula, a explorar los problemas y necesidades de los docentes y a reunir emprendedores y profesores con ganas de crear soluciones para su día a día en el aula. Y dieron el salto.

En la actualidad, dicen que su enfoque se compone de cuatro pasos: primero, explorar las impresiones sobre el futuro de la educación; segundo, definir los problemas reales en la escuela actual; tercero, evaluar soluciones rápidas y a bajo coste y cuarto, lanzar nuevas “aventuras” educativas. “Los profesores de hoy, tienen que ser actores para convencer a los estudiantes de que vale la pena aprender y deben ser expertos en la materia que imparten y la tecnología es una gran herramienta para conseguir esto”, agrega Fu.

Para David Fu, uno de los emprendimientos educativos que lanzaron que más le apasiona es el “mSchools”, en Nueva Orleans, que proporciona herramientas de aprendizaje online para facilitar el aprendizaje personalizado en los centros comunitarios. Fu explica que en el nombre, la “m” es de “micro”. La plataforma mejora las puntuaciones matemáticas del estudiante al crear itinerarios individualizados de videojuegos y juegos para cada alumno, explican desde la organización.

Otro ejemplo en Nueva York, “es el de Steven Gómez, que se unió a nosotros el verano de 2013 y está introduciendo ‘microspaces’ dentro de la escuela”, explica Fu, que puntualiza que “el movimiento micro supone construir con las manos, robots, Lego, es ingeniería, ciencia, matemáticas y tecnología en el currículum, todo a la vez, pero centrado en construir algo físico. Se trata de aprender los fundamentos físicos, articulando con las manos”.

Además, regularmente, el equipo de 4.0 Schools organiza encuentros y conferencias para reunir a emprendedores y docentes y que compartan impresiones. “Nos gusta asegurarnos de que la solución en que trabajan los emprendedores está dirigida a un problema real

Fig. 15.5

El responsable de 4.0 Schools en Nueva York, David Fu, en su domicilio neoyorquino, en un momento de la entrevista, marzo de 2014.



que los profesores afrontan en su día a día”, explica Fu. “Así que ellos deben conocer muy bien a los docentes, lo que les preocupa y lo que están haciendo en clase”, añade.

En el último “intercambio de ideas educativas”, como denominan a este tipo de encuentros, organizado el 8 de abril de 2014 en la sede de Teach for America, en Nueva York, discutían de asuntos profundos en un tono informal. En mesas de seis, desarrolladores, emprendedores y profesores de entre ventimuchos y cuarenta y pocos años debatían sobre evaluación, resolución de problemas y motivación con un bocadillo y una cerveza en la mano. Algunos compartían sus experiencias como docentes, otros tomaban notas y otros presentaban sus propuestas en busca de financiación. A los miembros del equipo se les distinguía porque siempre acuden a los encuentros con una cinta de tenista naranja en la frente, con el logo o una muñequera. Dice Fu que solo son “una comunidad de gente curiosa respecto a una pregunta: ¿cuál es el futuro de la educación?”.





**Fig. 15.6**

Constantine Ioannou, premio Kappa Phi Delta a la Excelencia Educativa, tras la entrevista, en noviembre de 2014, en Madrid.

## “En Canadá nos dimos cuenta de que había que escuchar más a los profesores”

---

### ENTREVISTA CON CONSTANTINE IOANNOU

¿Qué ocurriría si un equipo de docentes asesorara a los ministros de educación de sus países? “Al fin y al cabo, son los que se pasan el día entero con los niños”, asegura Constantine Ioannou, premio Kappa Phi Delta a la Excelencia Educativa, que participó en el VII Foro Educación y Libertad, organizado por ACADE y Fundel, en Madrid, el 15 de noviembre de 2014. Es algo que su región, Ontario, en Canadá, se propuso hacer en un momento, en el que a los profesores “ni se les apoyaba ni se sentían apoyados”. Ioannou, experto en formación del profesorado y en CLIL (Content and Language Integrated Learning), para lo que ha supervisado un departamento de más de 400 profesores de 35 idiomas en Canadá, explica cómo lo hicieron.

*La OCDE alaba los logros de Canadá y específicamente de Ontario no solo por sus buenos resultados académicos sino por la equidad de su sistema educativo. ¿Cómo se combinan ambos factores?*

La equidad es esencial en Canadá porque, como sabe, es un país multicultural, pero lo importante de eso es la filosofía de los canadienses sobre lo que llamamos “multiculturalismo”, que significa que entendemos la diferencia como un mosaico: todos, tan diferentes, pertenecemos al mismo bello dibujo, aunque cada uno tenga algo que le hace distinto y

especial. Y eso es algo que llevamos muy dentro. Por ejemplo, hace unos años, se hizo una encuesta en la que se preguntó a los canadienses “qué significaba Canadá”, hubo respuestas como “hockey” o cosas relacionadas con el invierno porque Canadá es un país de invierno (risas) pero el 79% respondió: “multiculturalismo”. Y eso se aplica especialmente en la educación. Canadá es un país que se asegura de que cada niño pertenece y se siente incluido en su escuela.

### ¿Cómo lo hacen?

Por ejemplo, soy hijo de inmigrantes griegos y crecí en Canadá. Y en Ontario, mi provincia, si tienes una lengua o cultura distinta en casa, el sistema educativo pone los recursos para conservarla. Esto ha sido así durante años. Yo iba a clases de griego los sábados por la mañana y esto lo pagaba el sistema educativo. No queremos que los estudiantes dependan de su entorno. Quizás tengas una lengua diferente en casa, quizá tengas necesidades especiales, pertenezcas a un entorno religioso u otro, quizá se trate de algo personal como tu orientación sexual, para todos, nos aseguramos de que las prácticas son inclusivas. Por lo que no enseñamos de una única manera, ofrecemos diferentes opciones. Respecto a la calidad educativa, además, intentamos asegurarnos de que se apoya a los profesores y los profesores se sienten apoyados, reconocidos y valorados. Creo que una de las principales razones por la que la educación en Ontario cada vez es mejor, es porque decidimos hablar de manera muy positiva de los profesores y apoyar su trabajo. Recuerdo que años atrás no era así, había mucha negatividad.

Dice que antes no era así. En 2002 se celebró la Mesa de Colaboración de Educación el Ontario Educación, que permitió a los interesados reunirse con los funcionarios del Ministerio. Hábleme de ese proceso.

No es que quiera hablar bien o mal de uno u otro gobierno, pero en el pasado hubo mucha negatividad, los sindicatos docentes y el gobierno no estaban de acuerdo en muchas cosas. Lo que ocurrió es que la provincia de Ontario decidió escuchar a los profesores y empezó a haber mucha más colaboración. Ya no se ve a los sindicatos como al enemigo del gobierno sino que se les apoya, se les informa de cualquier decisión que tenga que tomar el gobierno, se les pide *feedback* para que participen con sus ideas.

### ¿Qué cree que podría extrapolarse del sistema educativo canadiense en cuanto a la combinación de calidad y equidad?

Creo que algo muy importante es la filosofía de colaboración. Es algo que llama la atención a los profesores de España que han venido para pasar un tiempo en nuestros colegios. Por ejemplo, si uno de mis estudiantes de Geografía no se siente cómodo en inglés, no es exclusivamente responsabilidad del profesor de Inglés sino de los dos. Y los dos se ocupan de que el alumno no se sienta excluido en clase por ello, a lo mejor se pone una lista de vocabulario en la pizarra en otras clases o se trabaja más en parejas. También les sorprenden otro tipo de estrategias como lo que llamamos los “Student success teams”

[equipos de éxito de los estudiantes], que consiste en identificar a los lo estudiantes que están en riesgo y asignarles un profesor como líder de un equipo de éxito, arropado por un conjunto de profesores. Ese equipo reflexiona sobre lo que ese estudiante está haciendo bien y no, quizás sea algo académico o social y discuten juntos para evitar que el estudiante suspenda. En Ontario no permitimos que los estudiantes suspendan mucho, es diferente. No se trata de darle el título y ya, sino de encontrar otras vías para apoyarle. Por ejemplo, si un alumno no finaliza un proyecto no se le pone un “cero”, se le pone “incompleto”, y el profesor habla con él y busca la manera de ver que ha aprendido la información.

### ¿Cómo evalúan a los estudiantes?

Estamos cambiando las cosas aquí. Una cosa es la “valoración” y la otra la “evaluación”. La “valoración” que significa entender cómo aprenden y qué tienen que aprender aún los estudiantes, se mantiene pero la “evaluación”, que implica poner una nota, ahora tiene menos peso. Lo que hacemos ahora es dar a los estudiantes expectativas, tenemos cuatro niveles distintos: uno en los 50, el nivel dos en los 60, el nivel tercero en los 70 y el nivel cuarto, de 80 a 100. Nada de cientos de exámenes pero en los pocos que hacemos, que sean muy ricos y claros, que los estudiantes tengan recursos para prepararlo, que tengan diferentes formas de presentar su información.

### Y a los profesores, ¿cómo les evalúan?

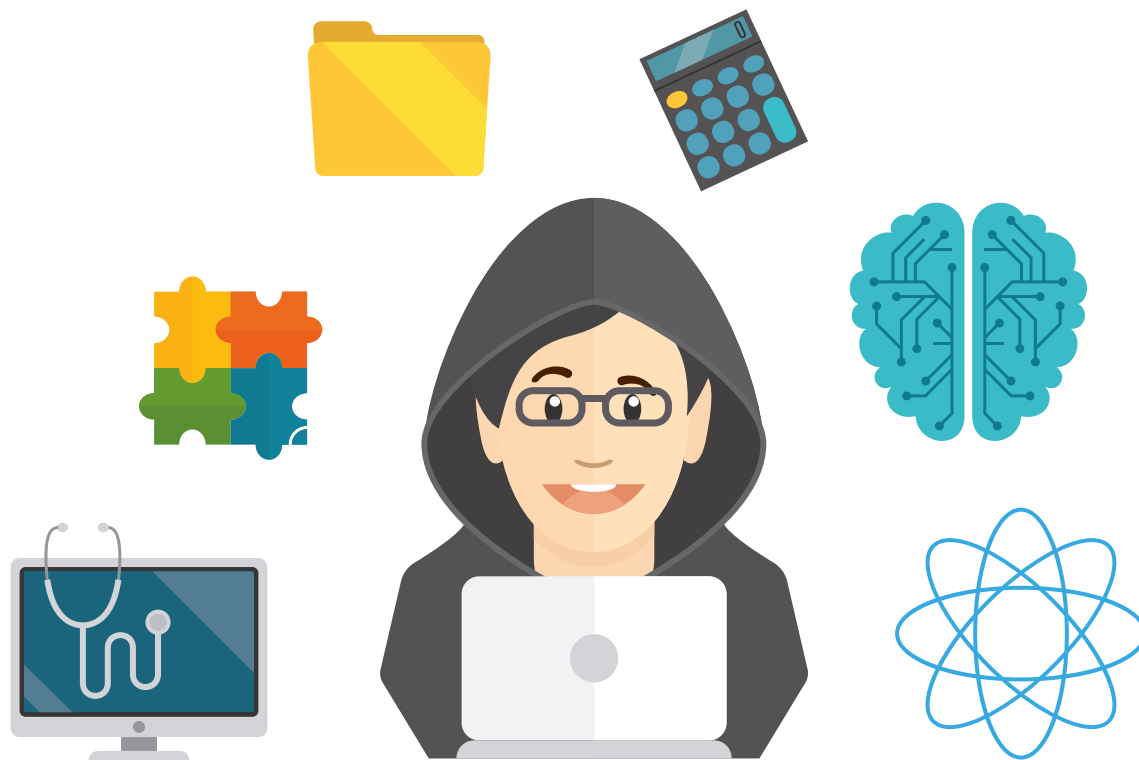
A los profesores se les evalúa formalmente cada tres años pero lo que queremos ahora es asegurarnos de que los profesores tienen la filosofía de clases de puertas abiertas, creo que una diferencia con lo que he visto con los profesores de España, es que en Canadá dejamos a más gente que entre en la clase. Y otra cosa es que la evaluación no puede ser considerada un castigo sobre lo que estás haciendo mal sino una oportunidad para el desarrollo profesional.

### En España, en educación, uno de los principales problemas es el abandono temprano, ¿cómo lo trabajan en Canadá?

Como te comentaba, para prevenirlo, con los “equipos de éxito” y, con esos estudiantes que no quieren regresar en septiembre, ofreciendo otras alternativas. Hay personal que les llama por teléfono e intenta darles opciones: diciéndoles, a lo mejor la enseñanza tradicional no funciona para ti, pero puedo buscar un programa que funcione o que te seduzca más, quizás es una escuela alternativa, un centro de adultos, otro tipo de programa. Al final se trata de buscar opciones. No podemos limitarnos a aceptar: “Ah! Este estudiante no quiere volver...” No. Tenemos que tomar responsabilidades para descubrir: primero, por qué lo que estamos haciendo no funciona para ellos y, segundo, qué podemos hacer que sí funcione.

### ¿Qué han aprendido de los errores del pasado?

Algo importante es que en Canadá nos dimos cuenta de que había que escuchar más a los profesores porque son los que, al fin y al cabo, están con los niños todos los días. También creo que hay que darles la oportunidad de ver lo que ocurre en otras clases y darles tiempo para reflexionar sobre su práctica y dialogar con otros compañeros. Y otra cosa que creo que es exitosa es tener una serie de objetivos claves y centrarse en esos objetivos. En Ontario, el gobierno decidió que había una serie de cosas que realmente queríamos hacer, se centró en esas prioridades y determinó qué se necesitaba para conseguirlas. Y a veces, para esas prioridades, podemos contribuir todos. Por lo que es fundamental que el ministro de educación tenga a un grupo de profesores que le aconseje sobre lo que necesita la escuela.



## “Como decían los Beatles: *Let it be* [Déjalo ser]”

### ENTREVISTA CON ALEJANDRO PISCITELLI

En una tormenta de ideas a favor y en contra de la congestión tecnológica, salpicada de ‘palabros’ —como los ‘voyeurs digitales’, “ese 90% de gente que no hace nada en la Red”—, Alejandro Piscitelli, profesor titular del Proyecto #humanidadesdigitales de la Universidad de Buenos Aires y exgerente del portal educativo de Argentina, Educ.ar, expuso en su intervención en el SIMO Educación 2013, en Madrid, lo que significa la “pedagogía de la sorpresa. Hackeando el espacio, el tiempo y la evaluación”.

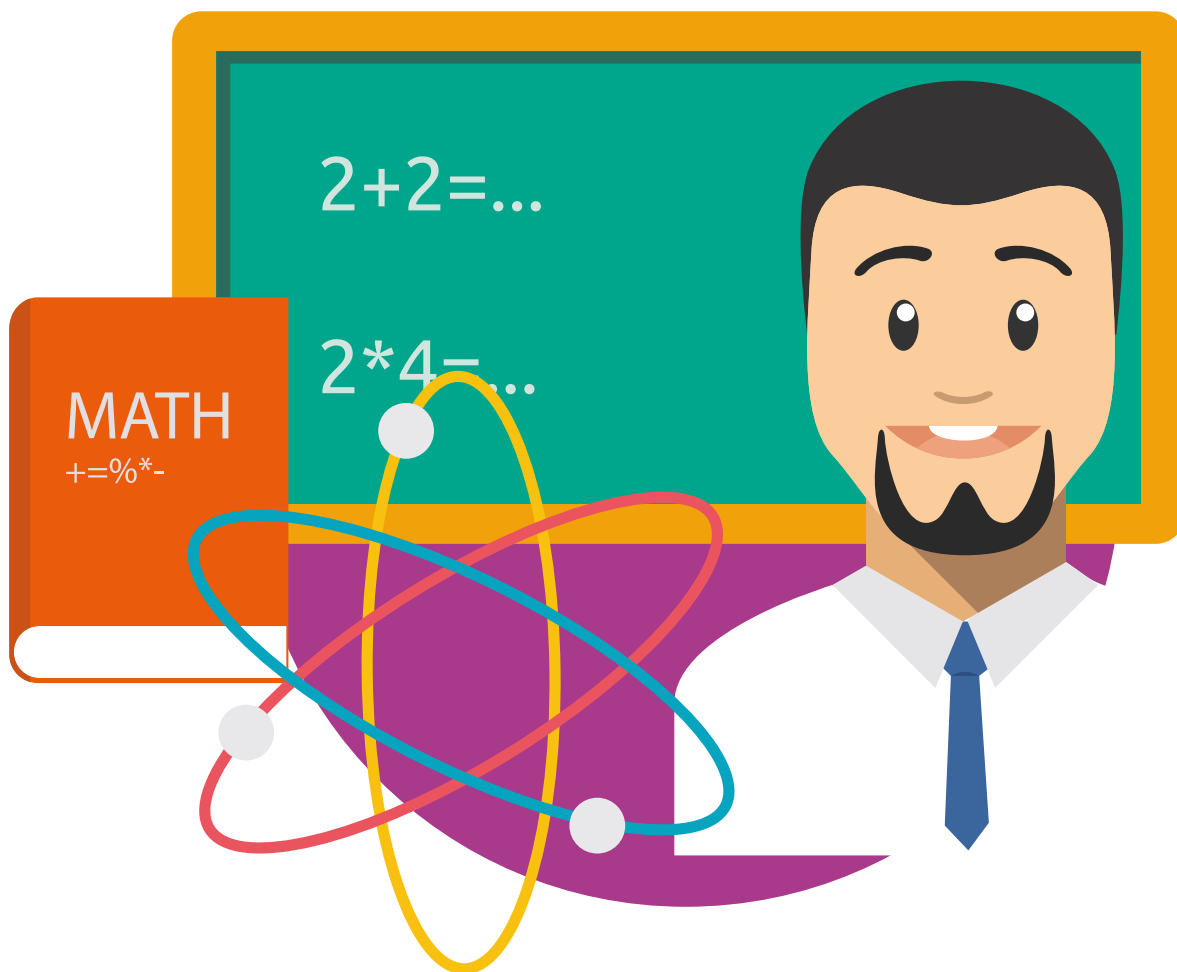
Piscitelli, que participó en el programa argentino “Conectar Igualdad”, que

repartió tres millones y medio de portátiles a todos los alumnos de escuelas públicas en tres años, arrancó su intervención con la obra de Nicholas Carr, denominada *Superficiales*, que sostiene que “Google e Internet nos están volviendo estúpidos” y que, según el experto argentino, es “de lo mejor en Internet en contra de Internet”, pero que “pese a que sus argumentos sean buenos no significan que sean ciertos”, cuestiona. La respuesta a Carr, dice, es un trabajo publicado por Clive Thomson, titulado *Smarter than you think* (“Más inteligentes de lo que piensas”) y que asegura todo lo contrario, que somos más inteligentes que nunca.

El experto argentino considera que la tecnología está transformando cuatro aspectos básicos: nuestra memoria, “amplificándola de un modo que no existía antes”; la naturaleza de nuestro pensamiento, “que ya no es más privado sino que es público”; nuevas formas de comunicarnos, “que ya no es solo vía el texto” y las nuevas formas de filtrado. Y cree que pese a los argumentos de Carr, “somos más inteligentes que nunca” pero “todavía nos falta volcar esto en el aula”.

Puso el ejemplo de esos alumnos, considerados malos estudiantes, que “de repente, escriben blogs en los que cuentan cosas interesantes; a los que no les interesa hacer la tarea en la escuela y, de pronto, son muy fans de Harry Potter y muy productivos en ese área”. Y se refirió a la experiencia que desarrollaron con estudiantes muy pobres de las llamadas Villas Miseria (chabolas) en Argentina, que crearon sus propios blogs, sus grupos en Facebook, y “contrariamente a lo que pensaba la directora de la escuela, que decía que esos chicos no sabían escribir, que no tenían potencialidad creadora, los chicos posteaban cosas muy interesantes”.

Piscitelli concluyó que, “de lo que se trata es que los docentes dejen el control y su función sea de acompañamiento, de tutoría, de orientación pero que no hagan como están haciendo muchos: ahogando el deseo del aprendizaje” y se refirió a la última obra de Joan Ferrés, “La educación como industria del deseo”, donde el autor expone que un docente hoy tiene que tener dos habilidades: “Mucha competencia en inteligencia emocional y ser un gran comunicador, un actor, un payaso, un dramaturgo, un *performance artist*”. “Como dice la canción de los Beatles: *Let it be* [Déjalo ser]”, sentenció.



## Los 10 profesores del millón de dólares

La mayoría de sus países no participa en la prueba PISA, pero estos 10 profesores, de contextos tan distintos como Afganistán, India, Haití, Kenia, Camboya, Malasia, Reino Unido o el Bronx, en Nueva York, fueron seleccionados entre más de 5.000 candidatos de 127 nacionalidades como finalistas al Global Teacher Prize 2015, un premio de un millón de dólares con el que la Fundación

Varkey, de un filántropo indio y que preside de forma honorífica Bill Clinton, reconoce la labor del que consideran "un profesor muy especial". La ganadora del certamen, que se anunció en el Global Education and Skills Forum de Dubái, el 15 de marzo de 2015, fue Nancie Atwell, una conocida educadora estadounidense que consigue que sus alumnas lean una media de 40 libros al año.

“El premio no es solo cuestión de dinero”, aseguró el responsable de este tinglado, Sunny Varkey, fundador de la Fundación Varkey, en nota de prensa, “sino que pretende sacar a la luz miles de historias de inspiración” y “devolver a los profesores la legítima posición que les pertenece”. “Por supuesto, que hace falta más que un premio para elevar el estatus de la profesión, pero mi esperanza es que este sea el comienzo de muchas conversaciones”, matizó.

### — Librerías llenas y tiempo para leer en Maine

A finales de los 80, su libro *In the Middle* se convirtió en una especie de “manual de instrucciones” para el profesorado de adolescentes con dificultades para leer y escribir. A su autora, Nancie Atwell, de niña, una fiebre reumática que la dejó un tiempo en la cama le acercó a los libros. Y desde hace veinticinco años es ella la que acerca su pasión por la lectoescritura a los estudiantes desde el Center for Teaching and Learning, en Maine (Estados Unidos), una escuela privada para chavales de octavo. “Devoran libros porque la biblioteca está llena de historias interesantes de escritores serios, porque se les aconseja y porque tienen tiempo para hacerlo”, asegura Atwell, que presume de que con este método sus alumnos leen “hasta 40 libros al año cuando la media de mi país es de entre seis y ocho libros”. En un artículo en *Education week*, presumía que entre sus estudiantes hay “desde chicos disléxicos a sofisticados jóvenes críticos literarios”.

### — Educación cívica para el futuro de Afganistán

Tenía que enseñar a sus alumnos a leer y escribir, pero cuando el profesor Azizullah Ro-yesh regresó a Afganistán, tras la caída del gobierno talibán, en 2001, se dio cuenta de que, tras tres décadas de guerra, sufrimiento y violencia sectorial, “si queríamos construir una nueva nación, hacía falta reconstruir el sistema educativo afgano centrándonos en la educación cívica y el empoderamiento femenino”. Lo sabía por propia experiencia, tras una juventud agotada entre campos de refugiados y la guerra. Dejó el colegio a los 10 años para emigrar a Pakistán con su familia, tras la invasión soviética. Aprendió a ratos, por su cuenta. En la actualidad, Azizullah es autor de varios libros de texto de educación cívica y en sus clases, enseña comunicación, colaboración y liderazgo con clubes de estudiantes. En 2009, algunas de sus alumnas protestaron contra la nueva ley familiar chuí y alguien intentó prender fuego a la escuela. Cuenta que a los tres días, casi todos los alumnos estaban de vuelta. Su colegio, Marefat, significa “conocimiento”.

### — La primera escuela para ciegos de Camboya

Cuando a comienzos de los 90, la profesora Phalla Neang regresó a su tierra natal, Camboya, tras pasar un tiempo trabajando con niños ciegos en un campo de refugiados, la ceguera era considerada una maldición en su país: “Tuve que lidiar con la ignorancia y las creencias de la población porque se consideraba que los ciegos eran personas que se habían portado mal en una vida pasada, eran incapaces de aprender y se merecían estar asilados”, recuerda esta profesora que, en 1993, se propuso abrir la primera escuela para



niños ciegos de Camboya. “Yo misma iba a los pueblos a preguntar casa por casa si conocían a un niño ciego en el barrio”, rememora. Ese año, se convirtió en la primera maestra de Braille en la historia del país, colaboró en la apertura de las primeras escuelas para ciegos en Camboya y en la creación de la versión del Braille en jemer —camboyano—. Phalla Neang aconseja a otros profesores, estén donde estén, “que no se den por vencidos, que intenten vislumbrar la solución a los problemas” y “que no discriminen a los niños con más dificultades para comprender las lecciones”. “Es demasiado fácil centrarse en los buenos alumnos y olvidarse de los demás. Un buen maestro debe ayudar a superar los obstáculos, explicar tantas veces como sea necesario y animar a sus alumnos”, enfatiza.

### — Huertos urbanos en el sur del Bronx (Estados Unidos)

El profesor Stephen Ritz está convencido de que para vivir, aprender o conseguir una vida mejor, sus estudiantes no tienen por qué abandonar su barrio, en el sur del Bronx, el distrito más pobre de Estados Unidos, con 38% de ciudadanos por debajo del umbral de la pobreza, según el censo estadounidense. Donde otros ven una pared, Ritz ve —literalmente— un huerto. Con el objetivo de “combatir la inseguridad alimentaria y contribuir a la renovación urbana, mientras los estudiante aprenden competencias claves”, este profesor ha plantado el primer huerto vertical interior del distrito escolar de Nueva York, que permite alimentar con productos saludables a 450 alumnos. Además, sus alumnos de la escuela pública 55 ya han instalado un centenar de jardines por toda la ciudad.

### — El método para descubrir el “yo puedo” en la India

En 2001, la profesora Bir Sethi creía que la educación que se ofertaba en su ciudad, Ahmedabad (India), descuidaba la imaginación y la inteligencia emocional de los niños. Por ello fundó su propia escuela, The Riverside, centrada en un enfoque de pensamiento de diseño simplificado, una metodología de resolución de problemas que persigue satisfacer las necesidades del usuario mediante empatía, creatividad y racionalidad. Para Nilu Siganporia, gerente del centro, “una de las razones por las que este colegio es tan especial es porque crea espacios para que cada individuo explore y descubra” y “porque es un espacio de sanación, que elimina la negatividad a través de un apoyo constante y donde se dan muchos abrazos”. Siganporia asegura que “aquí, todo el equipo del centro anima a los niños a descubrir su superpotencial del ‘Yo puedo’”.

### — Biología que se canta y se baila en Reino Unido

“Pensad en cómo podríais hacerlo, no en por qué no podéis; sed creativos; sed valientes y probad cosas”, aconseja a otros profesores el doctor en Biología Molecular de Reino Unido, Richard Spencer, que en su particular forma de enseñar biología a jóvenes de entre 16 y 18 años, utiliza vídeos, experimentos, juegos de rol e incluso poemas, canciones y bailes. Spencer asegura que las canciones “ayudan a los alumnos a recordar procesos biológicos complejos”. En un reciente estudio sobre educación y género, la OCDE alerta de que los estereotipos y falta de confianza ahuyentan a las niñas de las carreras de ciencias. Para

**Fig. 15.7**

Phalla Neang, que colaboró en la apertura de la primera escuela para niños ciegos de Camboya, tras la entrevista en Dubái, en marzo de 2015.



remediarlo, este profesor propone invitar a figuras femeninas de éxito en sus carreras para que hablen a los alumnos de sus logros y, “por supuesto, de su entusiasmo”. Su principal reto como docente, reconoce, es “el papeleo”. “Soy muy creativo, amo enseñar y estar con los estudiantes pero cuando se trata de rellenar formularios... es otra cosa”.

### — Soluciones científicas para la comunidad en Haití

Cada año, en el segundo semestre, los estudiantes del profesor Guy Étienne de Haití aplican lo aprendido en sus clases de ciencia con soluciones para las necesidades de su comunidad. En los 90, durante el embargo de petróleo, un grupo trabajó en soluciones ingeniosas como un vehículo sin motor para ir a clase que llamaron “pentacyle”. Otro año, un grupo diseñó robots para limpiar las calles. Los jóvenes presentan sus proyectos en una feria científica, l'ExpoSciences, que aporta visibilidad a su esfuerzo e ideas a los ciudadanos. Además, con el fin de apoyar el desarrollo de los estudiantes como agentes de cambio, introdujo un curso obligatorio de emprendimiento en el currículo del centro. Etienne aspira a transformar la nueva generación de un país, en el que solo el 15% de los maestros de primaria cuentan con un certificado básico de enseñanza y el 25% nunca asistió a secundaria, según UNICEF.

### — “Waalimu Kwanza” (los profesores primero) en Kenia

La profesora Jacque Kahura, de Kenia, elegida en 2009 una de las diez mejores docentes de África oriental, explica por correo electrónico, unos minutos antes de salir de viaje para la gala, que una de las muchas cosas que le gustaría hacer si consiguiese el millón dólares es crear un boletín para profesores. Lo llamará “Waalimu Kwanza”, que en swahili significa “los profesores primero”. Desde una escuela rural de Kenia, esta profesora sortea “la escasez de recursos y la rigidez de un sistema enfocado en los exámenes”, con actividades interactivas, aprendizaje en grupos pequeños, excursiones y servicio comunitario. Kahura está convencida de que ser profesor “es uno de los mayores regalos porque cargamos con la responsabilidad de transformar vidas, para mejor si así lo elegimos o para peor” y así se lo ha trasladado en los últimos años a los docentes del país, con conferencias, boletines y reuniones. “Las pequeñas cosas logran grandes cambios”, asegura.

### — Construir los cimientos que faltan en casa en Malasia

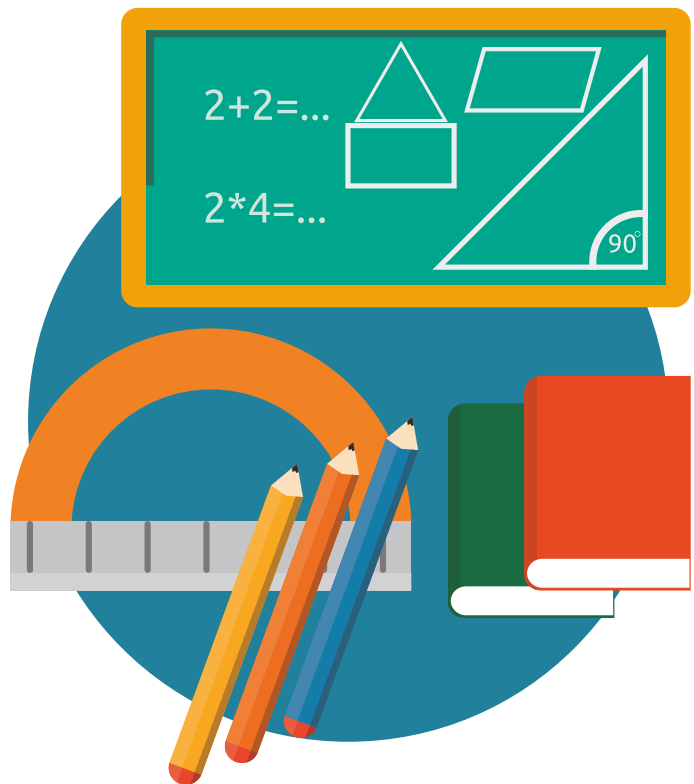
Para el profesor malayo Madenjit Singh, "hay dos habilidades que todo buen maestro debe desarrollar: primero, entender la asignatura y saber impartirla con eficacia y segundo, saber ayudar a los niños que no tienen unos cimientos sólidos en casa". No se refiere solo a conocimientos. Dice que hay familias, en las que "los padres aman, alientan, ayudan y guían al niño" y otras que no. En esas, "el profesor tiene la oportunidad no solo de enseñar las lecciones, sino también de construir la actitud y habilidades del niño. Sin esto, dice, "no serán capaces de hacer frente a los estudios aunque estén en el colegio". Él lleva centrándose en esos niños toda la vida. Su primer proyecto fue crear un curso por correspondencia para que los jóvenes de pocos recursos de las comunidades rurales de Malasia accediesen a habilidades para la vida. Después diseñó su propio sistema para enseñar a estudiantes de cualquier edad a leer, escribir, hablar y comprender Inglés básico entre 3 a 6 meses. Y el último paso lo dio con sus dos hijos al crear la ONG SOLS 24/7, que proporciona dos años de formación integral gratuita con habilidades para la vida para jóvenes desfavorecidos.

### — Del zoo a la planta de reciclaje, ciencia al aire libre en Massachusetts

Puede que por su formación como nutricionista y su pasión por la naturaleza, pero Naomi Volain, siempre que puede, imparte las clases de ciencias de su colegio en Massachusetts (Estados Unidos), al aire libre: ya sea en granjas, zoológicos, parques, en la planta de reciclaje municipal o en la de tratamiento de aguas residuales. Reconoce que "existe una tendencia a estandarizar las prácticas docentes que es desalentadora". Para ella, "la curiosidad, el respeto por los estudiantes, y una sólida preparación académica" es el triángulo que no puede faltar en un buen maestro y después, "comprobar las cosas fuera del aula". "Los buenos profesores no caben en cajas ordenadas", asegura esta profesora que forma parte de la red de educadores de profesores astronautas de la NASA.

## ¿Cuándo dejaste de dibujar?

Robert Koch (1843-1910), conocido por el descubrimiento del bacilo de la tuberculosis y considerado el fundador de la bacteriología, era un mal estudiante que traía de cabeza a sus profesores en un pueblecito de las montañas Harz, en la antigua Prusia. Los docentes regañaban sin éxito, una y otra vez, al que después recibiría el Nobel de Medicina en 1905, que por aquel entonces prestaba poco interés a lo que se contaba en clase. Un día, el maestro, sin más alternativas, castigó al joven Koch y le pidió que redactara una composición de tres páginas sobre un tema que venía muy al caso: "¿Qué es la pereza?". Al día siguiente, el niño apareció con el trabajo hecho. Traía tres folios, pero solo había escrito una palabra en cada uno de ellos. En el primero se leía: "Esto", en el segundo: "es" y en el último: "pereza".



La anécdota sirve a Mariano Klein, fundador de la plataforma para crear tiendas online MyEgoo.com, y profesor del Máster de Negocios Digitales de The Valley, para explicar la creatividad en su conferencia sobre "Social Media y creatividad", en la feria de Marketing online, OM Expo, que se celebró los días 24 y 25 de abril de 2013, en Madrid. Durante su charla, Klein lanzó una afirmación que después reiterará durante la entrevista: "La creatividad está en todos lados; todos somos creativos".

"No le digas al niño que no pinte el tejado azul y un sol verde", enfatizó Juan Manuel Gómez, director creativo ejecutivo de la compañía de marketing digital Ontwice.

¿Se puede enseñar a ser creativos? "No sé si diría enseñar, pero la creatividad se ejercita", responde Klein, que considera que los niños por naturaleza son creativos y debemos preocuparnos de explotar ese talento y mantenerlo con el paso de los años. Cree que para eso "hace falta un debate de siglos para reinventar el sistema educativo" y anima a los profesores a que "experimenten con los niños lo que les gusta y lo fomenten". Bromea con la anécdota de un amigo ilustrador al que la gente siempre pregunta: "¿Cuándo empezaste a dibujar?" y él responde: "No, ¿cuándo dejaste tú de dibujar?".









## Como una casa con las ventanas abiertas y el tejado azul

Puede que por quitarle hierro al asunto o tiempo a la entrevista, pero antes de empezar la conversación con la canciller de Educación del gobierno de Nueva York, Carmen Fariña, en una sala del Departamento, en el 52 de Chambers Street, le mencioné este proyecto, *Gigantes de la educación*, y me preguntó amable: “Entonces, tras tantos viajes, ¿quiénes piensa que son los mejores en educación?”. Fui escueta, más pendiente de la amenaza del reloj —me habían advertido que no tendríamos más de 20 minutos— que de explayarme en mi respuesta. Dije algo como: “Hay cosas que se hacen bien y mal en muchos sitios...”. No acabé la frase. De vuelta a Harlem, con el gruñido del metro exprés de fondo —“¿quién a los 80 años no necesita un *lifting*?”, reza una publicidad sobre la remodelación de vagones y vías del suburbano neoyorquino— no me quitaba aquella pregunta de la cabeza.

Tres años y más de un centenar de reportajes y entrevistas después, tras hablar con decenas de expertos —algunos de los nombres más influyentes de la educación del mundo— y docentes que cambiaron vidas en contextos variopintos de 11 países (Afganistán, Brasil, Corea del Sur, Cuba, Estados Unidos, Estonia, Etiopía, Hong Kong-China, Singapur, Venezuela y España), en cuatro continentes, he intentado responderla en este libro: ¿Quiénes son los mejores?

En este tiempo, he entrevistado a decenas de profesores con inspiradoras historias detrás. Desde la primera profesora que abrió una escuela para niñas tras el periodo talibán, en Afganistán; a un profesor de una *hagwon* —academia privada— surcoreana; la responsable de un aula de robótica para niños en Tallin o aquellos estudiantes, hoy octogenarios, que plantaron cara a la segregación racial en Estados Unidos, hace seis décadas.

He recogido decenas de testimonios: “Hombres armados me gritaban que las niñas no tenían que estudiar en Afganistán”, recordaba la parlamentaria Farida Hamidi, en su domicilio, en Kabul; “Para una niña no tenía sentido que negros y blancos no mereciésemos estudiar juntos”, lamentaba Mickie Garrington, en su antigua escuela para niños negros en Farmville, Virginia (Estados Unidos).

Y he publicado titulares que hablaban por sí solos: “Hasta que los rusos lanzaron el *Sputnik* no entendimos la importancia de la educación”, sentenciaba Jerome Bruner, en una entrevista, a sus 97 años; “Quien diga tener una bola de cristal en educación es un charlatán”, sostenía el promotor de la carta “anti-PISA”, Heinz-Dieter Meyer; “La educación estandarizada no solo es inútil sino perjudicial”, aseveraba el profesor chino Yong Zhao; “Me cabrea el ritmo frenético de privatización”, exclamaba el educador y activista Bill Ayers.

Al repasar todo aquello, no sé por qué, pensé en la educación como en una casa.

## — LOS CIMIENTOS:

### 1. Qué tenemos, qué queremos, cómo podemos

Si en algo coinciden reformas educativas de éxito, colegios o incluso clases que han transformado su rendimiento, alrededor del mundo, es que todos se plantaron ante sus realidades y dijeron: **¿Qué tenemos? ¿qué queremos** conseguir? y **¿cómo podemos** hacerlo con lo que tenemos? Tres preguntas tan obvias que, precisamente por eso, suelen pasarse por alto. Posiblemente la más importante y la más olvidada sea la segunda: qué queremos. “No conozco a ningún profesor que te diga que decidió dedicarse a la educación porque quiere que el 98% de sus estudiantes apruebe los exámenes”, ironizaba Richard Gerver, el autor del prólogo de este libro, durante la entrevista.

A gran escala, es lo que hizo **Shanghái**, en la última década, con el denominado ‘The Empowered-Management Program’ (“Programa de Gestión Empoderada”). El gobierno de Shanghái se planteó antes su realidad y dijo: ¿qué tenemos? La ciudad más habitada de China y una de las más habitadas del mundo, con una población que, en poco más de una década, se ha disparado de 16,7 millones de personas, en 2000, a 24,2 millones en 2014, según la OCDE; con la correspondiente presión en infraestructuras y servicios. ¿Qué queremos conseguir? Que aquellas escuelas que funcionan mal lo hagan bien. Y, ¿cómo podemos hacerlo con lo que tenemos? Así diseñaron un programa en el que, en dos años, debían identificar las escuelas de bajo y alto rendimiento, establecer acuerdos entre ellas, trasladar a director y equipo de docentes para efectuar los cambios junto al personal de destino y evaluar su evolución. Shanghái es uno de los sistemas más equitativos de la OCDE, con una brecha de rendimiento entre los alumnos de 204 puntos, bastante inferior a los 241 de media de las 34 naciones de la OCDE o los 253 de Estados Unidos en PISA 2012.

Las mismas tres preguntas pudo hacerse el gobierno de **Ontario, Canadá**, cuando, en 2003, puso en marcha la Estrategia de Educación de Ontario. Ellos, ¿qué tenían? En ese momento, “los resultados de los estudiantes eran buenos pero estaban estancados; la moral de los docentes era baja; las escuelas en su conjunto no tenían ninguna conexión directa ni rumbo y el sistema estaba pisoteado”, describía el profesor Michael Fullan, asesor especial para el primer ministro de Ontario, en un documento explicativo de la reforma. ¿Qué querían conseguir? Mejorar los resultados y la colaboración de todos los involucrados en la educación. Y, ¿cómo podían hacerlo con lo que tenían? Crearon la Mesa de Colaboración de Educación de Ontario, a la que asistieron funcionarios, docentes, asociaciones de padres y alumnos, sindicatos, etc. “En Canadá nos dimos cuenta de que había que escuchar más a los profesores”, puntualizaba el profesor Constantine Ioannou, premio Kappa Phi Delta a la Excelencia Educativa. También apoyaron donde más hacía falta, con los *Student success teams* (equipos de éxito de los estudiantes), que identificaban a los estudiantes en riesgo y les asignaban un “equipo de éxito” liderado por un profesor y apoyado por un grupo de docentes para seguir cada caso.

A nivel de centro, eso mismo pasó por la cabeza de Marly Cardoso, directora desde hace más de dos décadas de una escuela a los pies de una favela pacificada, en **Río de Janeiro**, en Brasil: “¿Qué tenemos?” Y la respuesta era un colegio en el que todo el peso recaía sobre el gestor. ¿Qué queremos conseguir? “Me delegaron el poder de educar a sus hijos porque creen que yo cumplo ya ese papel y que por tanto no hacen falta, mi sueño está en traerlos para acá y hacerlos parte de ese proceso”, anhelaba. Y, ¿cómo podemos hacerlo con lo que tenemos? En su caso, la solución fue convertirse en una comunidad de aprendizaje.

También Matt Goldman, uno de los creadores de la **Blue School**, la primera escuela laboratorio de **Nueva York**, tuvo que enfrentarse al “qué tenemos”. En su caso, lo que tenían era hijos pequeños y ninguna alternativa educativa lo suficientemente novedosa en Nueva York para unos músicos atípicos como ellos —se han recorrido los escenarios de medio mundo con la cara pintada de azul—. ¿Qué queremos? “Queríamos algo que no se hubiera hecho”, explicaba Goldman, en la oficina del grupo Blue Man. ¿Cómo podemos hacerlo con lo que tenemos? Así, contactaron “con las mejores mentes” del panorama educativo, como Sir Ken Robinson o Daniel Siegal. “Creemos que para innovar primero tienes que conocer las reglas y luego romperlas”, sostenía. Y crearon su propio colegio: la Blue School.

## 2. Colaboración

Alguien me dijo una vez que la colaboración solo la habíamos entendido en la música porque es donde es más evidente: ¿quién va a discutir que un pianista, un guitarrista y un cantante, juntos, pueden interpretar armoniosas melodías? En otros ámbitos, como no suenan, cuesta más demostrarlo. Es el caso de la educación. La única manera de establecer unos cimientos sólidos es colaborando.

Ya sean las escuelas de **Shanghái**, entre ellas; la comunidad educativa de **Ontario**, entre gobierno, sindicatos, docentes, padres y alumnos; la **Blue School**, entre el colegio y las familias o los centros de **Regio Emilia**, que imparten las clases en pareja; la colaboración aparece como una de las bases de la mayoría de los sistemas educativos de éxito.

“Sin la cooperación de sus miembros, la sociedad no puede sobrevivir”, advertían los hermanos Johnson, referentes mundiales del aprendizaje cooperativo que, tras 50 años trabajando en la materia, explicaban: “Si compites para ganar, tienes que ser el más fuerte, tienes que elaborar una estrategia y pensar en cómo conseguir ventaja” mientras que “la cooperación es la forma más fácil y más divertida”.

“El problema es que el mundo, en la era industrial, creció creyendo que la competición era la respuesta, pero en el mundo conectado en el que vivimos hoy, el futuro reside en la habilidad de colaborar”, aseveraba Gerver, que insta a dejar de utilizar los resultados de las evaluaciones internacionales para competir y se empiece a trabajar de una forma constructiva, colaborando: “Lo que hizo la OCDE realmente positivo es crear un debate global sobre la educación. Ahora lo que tenemos que hacer es mover el mundo juntos, compartir las prácticas, la experiencia y las cosas maravillosas que están pasando”, enfatizaba.

### 3. La educación como derecho

Se podría resumir en una frase: la educación es un derecho. No hay cimientos más sólidos que esos. Uno de los secretos del aclamado sistema educativo de **Finlandia** es el valor que concede a la educación, en un sistema de calidad y sin coste para la familias, en el que es gratis incluso la universidad o la asistencia sanitaria y que brinda apoyo en las dificultades. “No podemos permitirnos el lujo de desperdiciar un cerebro”, le dijeron en una escuela finlandesa a Christine Gross-Loh, mientras escribía su libro *Parenting without Borders*. Lo narra en la revista *The Atlantic*, donde argumentaba: “Creamos un sistema educativo basado en la equidad para asegurarnos de desarrollar el potencial de cada individuo”. En otros contextos más difíciles, estrategias como el programa Bolsa Familia de **Brasil**, que en una década prácticamente erradicó la pobreza extrema y solo le costó a los contribuyentes menos del 0,5% de los 2,3 billones del PIB del país, ponen de manifiesto que lo realmente costoso es no hacer nada.

### 4. Un maratón, no una carrera de velocidad

“**Corea y Finlandia**, en lo educativo, se parecen bastante”, aseguraba Juan Manuel Moreno, especialista principal de Educación del Banco Mundial, en la entrevista en la que llama a pensar a largo plazo: “(Finlandia y Corea) son dos países que, ya en los años 70, se dieron cuenta de que las reformas en educación tienen que ser vistas como una maratón y no como una carrera de velocidad y que tienen que pensarse para la siguiente o dos siguientes generaciones”. La casa no puede empezarse por el tejado.

#### — LAS PAREDES: docentes, padres, alumnos y entorno

Una mañana, en Kabul, visité un aula de formación del profesorado que impartía Steve, un docente estadounidense —el del chiste de Picasso, que introduce este libro—. Daba clases de formación continua trimestrales a un grupo de maestros que, después, durante tres meses, formaría a otros grupos y así sucesivamente. El americano hablaba en inglés y un intérprete traducía sus palabras a darí (persa), lo que a veces generaba confusión e incluso alguna situación engorrosa, como cuando Steve se empeñó en explicar la película *Amor ciego*, en la que el protagonista, tras ser hipnotizado, se enamora de una mujer voluminosa, a la que ve esbelta. En el aula, había un nutrido grupo de maestras. Puesto que a partir de tercer curso, un varón no puede impartir clase a las niñas, uno de los grandes problemas que enfrenta el sistema educativo afgano es la escasez de profesorado femenino. Recuerdo a un mulá, de treinta y pocos años, de ojos miel y chaleco oscuro, que leía con esmero un poema. Pensé entonces en el sinsentido de decirle a ese grupo que debía parecerse a Finlandia.

“No existe una receta mágica, pero sí características comunes entre los sistemas con mejores resultados en PISA”, aseguraba el analista de la OCDE, Pablo Zoido, en una entrevista, en la que se refería: primero, a “la formación continua y la colaboración cotidiana entre docentes y centros” sumada a un “profundo respeto por su trabajo”; segundo, “a la

creencia en el potencial de todos los alumnos” y tercero, a “una conciencia generalizada de que la educación es una responsabilidad compartida entre alumnos, padres, docentes, directores de centro, y autoridades escolares regionales y nacionales”.

La contratación y formación de los mejores profesores, la atención y apoyo a los alumnos y el trabajo con las familias aparecen como pilares constantes en los encuentros y entrevistas de estos viajes. A ellos se añade un cuarto elemento: el entorno (el tercer profesor). Son las cuatro paredes de esta casa. Paredes que los gigantes de la educación cuidan con esmero.

## 5. LOS DOCENTES: Selección, ingreso, tutorías y desarrollo

“No me gusta ver en otros países que a los profesores no se les valora, que la sociedad no cree en ellos”, aseguraba el director del Instituto Nacional de Educación de Singapur Oon-Seng Tan, durante la entrevista en su despacho. En 1996, tras una serie de medidas para hacer la docencia más atractiva, como el incremento del salario docente, la creación de un sistema integral de evaluación del profesorado y la mejora del desarrollo y aprendizaje profesional, **Singapur** se convirtió en uno de los sistemas que mejor atrae y prepara a los aspirantes a maestros, según la IEA. “Una mala decisión en la selección puede derivar en hasta cuarenta años de mala enseñanza”, advierte la consultora McKinsey.

Existen cuatro pasos indispensables para: atraer, mantener y cuidar a los mejores profesores. El primero es la selección de los alumnos más brillantes. Los aspirantes a profesor en **Singapur**, “deben estar dentro del 30% de los mejores de su promoción”, especifica McKinsey. En **Finlandia**, solo uno de cada 10 postulantes consigue acceder a la formación de Magisterio. Además, en Singapur, se estudia el currículo de los candidatos, se les evalúa mediante una prueba de acceso a Magisterio específica, se valoran sus habilidades comunicativas en una entrevista y se les realiza un seguimiento durante su formación. El segundo paso es el ingreso selectivo en función del número de vacantes —algo que llevan a cabo, en distintas formas, tanto **Singapur**, como **Corea del Sur**, **Hong Kong** o **Finlandia**—. El tercer paso son prácticas reales y apoyo al inicio de la carrera y el cuarto, un salario atractivo y desarrollo profesional. Solo así se consigue una pared firme y robusta.

## 6. LOS PADRES: dentro de la escuela

Al llegar a la **Blue School**, en Manhattan, Nueva York, me llamó la atención un nutrido grupo de padres que, en corrillo, de conversación, en el hall de entrada, tomaba café. En una de las clases, también estaba el primo —músico— de uno de los alumnos, que tocaba la guitarra. En una comunidad de aprendizaje, en **Río de Janeiro**, unos padres participaban en una tertulia literaria, mientras su hijo escuchaba con orgullo. Y en Seúl, **Corea del Sur**, Manny Favela, un profesor californiano, me explicaba que, una vez al semestre, hacían lo que denominan “clases abiertas”, en las que participan los progenitores. En todos los sistemas de éxito, las familias son parte de la escuela.

## 7. LOS ALUMNOS: empujar a los de abajo para situarse arriba

Cada niño tiene un talento, un ritmo para aprender, unas preferencias y unas circunstancias. Ellos lo han entendido: ya sea mediante el apoyo a los centros con problemas de **Shanghái**; la atención a los alumnos con dificultades en **Ontario** con los *Student success teams* o el diagnóstico temprano y medidas de apoyo de **Finlandia**; los sistemas de éxito empujan a los de abajo para situarse arriba.

Explicaba Zoido que una de las claves para combinar excelencia y equidad es “la intervención muy temprana para, después, apoyar a esos alumnos dentro del propio sistema”. Y si continúan las dificultades, en **Ontario**, por ejemplo, “no podemos limitarnos a aceptar: “¡Ah! Este estudiante no quiere volver...”, aseguraba Constantine Ioannou, “tenemos que tomar responsabilidades para descubrir: primero, por qué lo que estamos haciendo no funciona para ellos y, segundo, qué podemos hacer que sí funcione”, argumentaba.

En el campo de la educación no formal, cada día, proyectos en todo el mundo demuestran que dar un empujón cuando y donde se necesita, funciona. Lo cuentan, en este libro, desde la orquesta juvenil de **Caracas**; desde una comunidad de **Río de Janeiro**, donde usan el boxeo para sacar a los niños de la calle; las valientes profesoras que enseñaban, a escondidas en sus casas, a las niñas de **Kabul**, durante el periodo talibán; un cantante de **Addis Abeba** que invita a los jóvenes de su barrio a soñar sobre un monopatín y un cineasta de **Nueva York**, que motiva a los jóvenes del Bronx a través de la poesía, “una herramienta hermosa”, dice.

## 8. EL ENTORNO: el tercer profesor

Por las ventanas de la **Blue School**, en la calle Water de Manhattan, en Nueva York, se divisa el río y el puente de Brooklyn. Hay luz natural en cada rincón del edificio, diseñado como escuela por el arquitecto David Rockwell. “Cualquier adulto adoraría trabajar en un lugar como este”, puntualizaba el cofundador Matt Goldman. Se refiere al entorno como al “tercer profesor”. Si los estudiantes —hoy octogenarios— de la escuela para niños negros de **Farmville, Virginia**, fueron a la huelga, no fue para cambiar las leyes de su país —aunque lo lograron—. Hartos del gallinero en el que estudiaban, “nada que ver con el colegio para niños blancos, a solo unas manzanas, con cafetería y gimnasio; solo queríamos una escuela mejor”, recuerda, sesenta años después, la exalumna Joy Speakes.

### — LAS VENTANAS:

## 9. “El aprendizaje hace ruido, ¡es un buen ruido!”

Sentada en el suelo del aula, rodeada por pequeños robots, la profesora Birgy Lorenz, directora de desarrollo TIC en el Pelgulinna Gümnaasium, de Tallin (**Estonia**), insistía en que “el aprendizaje hace ruido, ¡es un buen ruido!”. El controvertido Bill Ayers prefería la palabra “caos” para referirse a “esa experiencia educativa en la que se pregunta e investiga, en

la que ayudar a los demás no sea una forma de caridad, un acto que, intencionadamente o no, empobrezca tanto a los beneficiarios como al benefactor, sino en el que el intercambio y análisis sean comunes". Ayers aseguraba que, "en esos lugares hay un cierto desorden natural" como lo hay "en cualquier taller a pleno rendimiento, pero también una sensación de alegría y una disciplina más profunda, la de hacer las cosas y aprender con otros y para la vida". Puede que por eso, cuando llegué a la Blue School, en **Nueva York**, repleta de pinturas y telas, lo primero que pasó por mi cabeza, es que más que un colegio parecía el taller de un artista. En una de las clases, sonaba la música y los niños saltaban; era de matemáticas. **Finlandia** con su nuevo currículo también le abre la puerta al aprendizaje cooperativo y a la creatividad. No existe una casa luminosa sin ventanas.

## — EL TEJADO:

### 10. Tejados azules y soles verdes

A veces me pregunto qué ocurriría si en vez de ser los adultos los que dijese a los niños cómo deben hacer las cosas, lo hiciésemos a la inversa. Birgy Lorenz anima a tratar a los alumnos "como lo que son": "Los inventores del futuro". Juan Manuel Gómez, director creativo de Ontwice lo sintetiza en una frase que casi puede dibujarse: "No le digas al niño que no pinte el tejado azul y un sol verde".

Posiblemente, si hoy, tras tres años y medio de viajes, por once países, por cuatro continentes, tras más de un centenar de entrevistas y reportajes, en los que me propuse poner caras y escenarios a las cifras sobre educación que vierten los informes, alguien me preguntase: "Entonces, ¿cuáles piensas que son los mejores sistemas educativos del mundo?", respondería tajante que aquellos que entienden la educación como una casa, de cimientos sólidos, cuidadas paredes —que son los docentes, las familias, los alumnos y el entorno—, con las ventanas siempre abiertas y el tejado pintado de azul.

## **Agradecimientos**

*Este libro ha sido posible gracias al apoyo y labor de Fundación Telefónica y, en concreto, a Rosa María Sáinz y Javier González Casado; a los datos de la OCDE, la IEA, UNESCO, UNICEF, PNUD, McKinsey & Co., el Instituto Grattan y el Banco Mundial; a la generosidad de los que compartieron conmigo su conocimiento y vivencias y al respaldo de mis compañeros del Periódico Escuela que permitieron esta apuesta periodística: Pedro Badía, Carmen Navarro, Pablo Gutiérrez del Álamo, Tomás Loyola, María Piedrabuena, María Vieites y Salomé González.*



