

Educando a los hijos de los pobres. Un Movimiento Mundial Paradójico*

Educating the children of the poor. A paradoxical World Movement

*Fernando M. Reimers***

RESUMEN

Se examina la relación entre la educación y la pobreza a nivel mundial, con el fin de explorar la naturaleza de la relación entre las escuelas y la sociedad y, en particular, la cuestión de si las escuelas pueden alterar la organización y estructura social o pueden simplemente reproducirla. Para abordar esta cuestión teórica, se examina la relación entre oportunidades educativas y pobreza en todo el mundo en las últimas décadas y se discute la influencia de las políticas educativas en esa relación.

Palabras clave: pobreza, desigualdad educativa, pobreza educativa, pobreza en la planeación educativa, políticas educativas, relevancia educativa

ABSTRACT

This paper examines the relationship between education and poverty globally, in order to explore the nature of the relationship between schools and society and, in particular, the question of whether schools can alter the social relations among different groups and the social structure or can simply reproduce it. To address with this theoretical issue, the articles examines the relationship between educational opportunity and poverty around the world in recent decades and discussed the influence of educational policies in that relationship.

Key words: poverty, educational inequality, educational poverty, poverty in educational planning, educational policies and educational relevance

DE LA EDUCACIÓN PARA LAS ELITES A LA EDUCACIÓN PARA TODOS

La idea de que los “pobres”, quienes ocupan las posiciones más subordinadas en la jerarquía social –las grandes masas– deberían tener acceso a la educación formal es, desde una perspectiva histórica, relativamente reciente. Durante la mayor parte de la historia de la humanidad, las oportunidades de desarrollar habilidades tales como alfabetización, capacidades aritméticas o conocimientos

* Traducido al español por el autor, de Reimers, F. “Educating the Children of the Poor. A Paradoxical Global Movement”, en Tierney, W. (Ed.), *Rethinking Education and Poverty*, Johns Hopkins University Press, 2015.

** Harvard Graduate School of Education; fernando_reimers@gse.harvard.edu

tos más avanzados estuvieron reservadas para los niños nacidos en circunstancias privilegiadas, quienes normalmente recibían esas oportunidades de tutores o en escuelas privadas. Un hito importante en la promoción de la idea de que los pobres debían ser educados lo constituye la idea de que la educación de todas las personas contribuiría a reducir conflictos religiosos, avanzada por Jan Amos Comenio, un teólogo, filósofo y pedagogo de Moravia, que vivió en el siglo XVII. El pensamiento de los filósofos de la Ilustración de la época sobre la igualdad fundamental de todas las personas y sobre el poder de la razón y de la ciencia para mejorar la sociedad, la evolución de modelos educativos innovadores, como el Sistema lancasteriano para la educación de los pobres, y los diversos esfuerzos de algunas órdenes religiosas por educar a los niños pobres también jugaron un papel decisivo en el desarrollo de la idea de que la educación debería ser más accesible a los pobres. Pero fue solo con la creación de los sistemas educativos públicos comprometidos con educar a todos los niños –inicialmente en Prusia, luego en algunas repúblicas europeas hacia 1800 y, más tarde, en los Estados Unidos y en otras nuevas repúblicas independientes de las Américas–, cuando se desarrolló una infraestructura institucional que permitiría materializar la idea de que los “pobres” debían ser escolarizados. Ciertamente, la inclusión de los grupos socialmente marginados a las escuelas fue un proceso que abarcó décadas, y hasta siglos, resultado del trabajo de líderes políticos, activistas sociales y de otros reformadores progresistas que desafiaron prácticas, normas y avanzaron legislación que promoviera la incorporación de todos a la escuela.

En los Estados Unidos, por ejemplo, las luchas por la inclusión educativa comenzaron con las ideas de Thomas Paine y de Thomas Jefferson, en el siglo XVIII; tomaron fuerza con la creación de la Escuela Común y su promoción por Horace Mann, en Massachusetts, a mediados de 1800, y se extendieron a lo largo de las primeras décadas de 1900, con importantes contribuciones de las líderes del movimiento por los derechos de la mujer y el movimiento por la paz, activistas como Jane Addams, quien abogó con mucha eficacia en favor de la inclusión social y educativa de los niños pobres e inmigrantes a comienzos del siglo XX. Posteriormente, el movimiento por los derechos civiles abogó



por las oportunidades educativas de los afroamericanos y de otras minorías étnicas, impactando con éxito por medio de una serie de fallos judiciales que desafiaron la segregación educativa institucionalizada y la marginación que los afroamericanos habían experimentado desde que fueron llevados, a la fuerza, a las colonias americanas como esclavos. En la década de los sesenta, una serie de políticas progresistas impulsadas por los poderes ejecutivo y legislativo del gobierno, bajo la administración de Lyndon B. Johnson, continuaron avanzando la expansión de las oportunidades educativas.

Al nivel mundial, la incorporación de la educación como uno de los derechos humanos incluidos en la Declaración Universal en 1948, orientó los esfuerzos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para movilizar a los gobiernos hacia la ampliación del acceso a la educación fundamental a todos los niños, incluidos los hijos de los pobres. Esta expansión global en el acceso a la educación, particularmente en el mundo en desarrollo, donde vive la mayoría de los niños y jóvenes es, por lo tanto, resultado de esfuerzos que datan de la segunda mitad del siglo XX. Durante la década de los ochenta, esta expansión había disminuido considerablemente, como resultado de las limitaciones de los enfoques utilizados para intensificar el uso de las instalaciones y el papel de los maestros durante décadas anteriores, tales como la creación de escuelas de doble y triple turno o de escuelas multigrado en las zonas rurales, y también como consecuencia de los negativos impactos en el gasto social de los programas de ajuste económico que adoptaron muchos de los gobiernos del mundo en desarrollo, luego de la grave crisis de endeudamiento externo en la época.

En 1990, muchos gobiernos de todo el mundo, así como agencias de desarrollo internacional convocaron a una reunión global sobre educación, la Conferencia de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, para evaluar el estado de las oportunidades educativas y, nuevamente, para impulsar reformas que continuaran aumentando el acceso y la calidad de la educación básica durante el resto del siglo. El marco de acción acordado en la conferencia incluía el compromiso de alcanzar, para el 2000, el acceso universal a la educación, una mejor equidad de la misma, y un mayor énfasis en los resultados del aprendizaje; así también



ampliar los medios y el alcance de la educación básica, la mejora de las condiciones de aprendizaje y el énfasis en las alianzas entre instituciones y diversos actores sociales como forma de alcanzar estos objetivos. Diez años más tarde, representantes gubernamentales y de agencias de desarrollo internacional se reunirían de nuevo en Dakar, Senegal, en una conferencia para hacer un balance del movimiento de la Educación para Todos (EPT), constatando que las metas acordadas en Jomtien no se habían alcanzado. Por ello, el Marco de Acción de Dakar se dedicó nuevamente a estos cometidos, esta vez, identificando objetivos medibles, que incluían:

1. Ampliar el cuidado y educación de la primera infancia.
2. Proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria a todos.
3. Promover el aprendizaje y habilidades para la vida en jóvenes y adultos.
4. Aumentar la alfabetización de adultos en 50%.
5. Lograr la paridad de género para 2005 y la igualdad de género para 2015.
6. Mejorar la calidad de la educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el organismo internacional especializado en avanzar en el derecho a la educación, se comprometió a evaluar periódicamente el progreso hacia estos objetivos, desarrollando un Índice de Educación para Todos y produciendo anualmente el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Los indicadores medidos y reportados en dicho informe incluyen las tasas netas de matriculación en la enseñanza primaria, las tasas de alfabetización de adultos, los índices de paridad de género para primaria y matrícula secundaria y la alfabetización de adultos, así como índices del porcentaje de los estudiantes que comienzan la escuela primaria y completan el quinto grado.

Un esfuerzo global relacionado con reducir la pobreza, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que data también del 2000, se centra en ocho metas, dos de las cuales son metas educativas. Los ODM son: reducir la pobreza extrema y el hambre a la mitad, lograr la universalización de la educación primaria,



promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar sustentabilidad ambiental y fomentar la colaboración mundial para el desarrollo.

En la actualidad, las metas educativas acordadas en la EPT, suscritas en Dakar y por los ODM son la definición operacional del compromiso mundial para la educación de todos los niños y serán actualizados por las metas de desarrollo sustentable adoptadas en la setentava conferencia general de Naciones Unidas llevada a cabo en septiembre de 2015. Debe notarse que estos objetivos destacan el acceso a la educación, lograr que los jóvenes completen un determinado número de años de escolaridad, y la paridad entre niños y niñas. En la medida en que, en décadas recientes, los esfuerzos globales por la educación para todos han puesto énfasis también en la calidad, esto ha significado garantizar un mayor acento en el logro de las alfabetizaciones básicas en lectura y aritmética y, en menor medida, en ciencias naturales; es decir, mejorar la eficiencia de las escuelas en la consecución de sus objetivos básicos de promover el desarrollo cognitivo de los jóvenes. Los objetivos de desarrollo social acordados en 2015, en cambio, sugieren un mayor énfasis en una educación alineada con el logro de propósitos que permitan un desarrollo sustentable.

Estas metas globales no enfatizan suficientemente el contenido de lo que debe aprenderse en la escuela, las habilidades y conocimientos que deben adquirirse ahí, o cómo esas habilidades preparan a los jóvenes para ser autónomos en el mundo en que les tocará vivir. En este sentido, carecen de los claros propósitos que sustentaron las narrativas sobre la educación de los pobres en épocas anteriores, un tema al que regresare más adelante.

¿QUÉ PUEDE HACER LA EDUCACIÓN SOBRE LA POBREZA?

El derecho universal a la educación de todos los niños y, por tanto, también de los hijos de los pobres, está basado en el supuesto de que las habilidades y conocimientos adquiridos en la escuela podrían beneficiarlos de alguna manera.



Los beneficios que se supone que la educación puede ofrecer han sido concebidos de diversas formas a través del tiempo. Para Comenio, la primera persona que abogó por la educación universal, la miseria que la educación podía ayudar a superar era la de la violencia y el conflicto que resultaba de la intolerancia. Comenio esperaba que la educación empoderara a las personas con habilidades para resolver sus diferencias de forma pacífica. Durante los tiempos de Comenio esto significaba, principalmente, intolerancia religiosa. Esta idea también es fundamental para la inclusión de la educación como un derecho humano en la Declaración Universal. Se pensaba que los treinta derechos incluidos ahí eran necesarios para garantizar la paz y la estabilidad en el mundo, para evitar el retorno a la violencia, la destrucción y la muerte de las dos guerras mundiales anteriores. Estas ideas también fueron fundamentales para la creación de la UNESCO, como se refleja en el preámbulo de su Constitución: "... dado que las guerras comienzan en la mente de los hombres... es en la mente de los hombres donde los baluartes de la paz deberán construirse".

Los filósofos de la Ilustración esperaban beneficios más amplios de la educación. La Ilustración, un proyecto social que reemplazó la aspiración a la salvación, con aquella de reducir el sufrimiento humano como resultado del trabajo de la gente común para mejorarse a sí misma, sus circunstancias y sociedades, colocaba una gran esperanza en el poder del intelecto, de la razón y del conocimiento, particularmente de aquel basado en la ciencia. Los filósofos de la Ilustración postulaban que, a través de la deliberación en la esfera pública, la gente común encontraría maneras de trabajar junta hacia el mejoramiento de sus comunidades. La educación es, por ende, concebida tanto un medio de automejora, lo que se traduciría en beneficios para el individuo, como el de colaboración hacia la organización colectiva y la mejora, que redundaría en beneficios para la sociedad. Los efectos de extender oportunidades educativas a quienes anteriormente les habían sido negados serían, así, efectos materiales y también cívicos; es decir, individuales y colectivos. Fue Adam Smith, el célebre intelectual de la Ilustración escocesa, quien acuñó el término "capital humano" para caracterizar las capacidades y talentos adquiridos que producirían beneficios económicos para las personas



y la sociedad, haciéndolas más productivas; así también Jean Jacques Rousseau, filósofo de la Ilustración suizo, quien concibió a la educación como elemento central que permitiría a las personas a aceptar un contrato social. Benjamín Franklin, pensador de la Ilustración en los Estados Unidos, contribuyó a crear una universidad porque veía a estas instituciones como parte importante de la preparación de los habitantes en el nuevo experimento político de gobierno democrático. Thomas Jefferson esbozó un sistema de educación pública para varones y también vio que las universidades eran indispensables para consolidar la nueva república independiente. Durante casi un siglo la expansión de los primeros sistemas de educación pública estuvo sustentada, en gran medida, en propósitos cívicos. Horace Mann, el primer secretario de educación de Massachusetts, abogó decididamente por la Escuela Común, con el fin de ayudar a asimilar a los inmigrantes y de apoyar la socialización de personas de diferentes orígenes sociales y étnicos, así como a desarrollar un lenguaje y un conjunto de costumbres comunes, que los prepararan para el ejercicio de la ciudadanía. El desarrollo del concepto de capital humano, en los años cincuenta amplió los objetivos cívicos y políticos de la educación para incluir la expectativa de que la educación también podría ayudar a las personas a mejorar su condición material de la vida. En los Estados Unidos, durante la década de los sesenta, el gobierno desarrolla una narrativa sobre la educación y la enmarca en la “Guerra contra la pobreza”, como un medio para ayudar a los pobres a dejar de serlo. Argumentos similares se desarrollaron como parte de los esfuerzos globales coordinados por las Naciones Unidas durante las tres décadas de mayor expansión de la educación, desde su creación, tras la adopción de la educación como un derecho humano, y también en parte como resultado del desarrollo de la teoría del capital humano.



¿PUEDE LA EDUCACIÓN EMPODERAR A LOS HIJOS DE LOS POBRES?

¿Qué significa empoderar a los pobres? Para los filósofos de la Ilustración —que estaban convencidos de que la gente común podría mejorar sus propias vidas y reducir el sufrimiento humano

asistida por la razón y el poder del conocimiento científico—, la autonomía, la agencia¹ y la habilidad eran los ingredientes centrales de la transformación social. En la medida en que la educación pública contribuía a este proyecto de autogobierno, los objetivos de la educación serían cultivar la razón humana, la autonomía y la agencia de las personas, su iniciativa, su propia “voz”. No es casual que la alfabetización sea uno de los objetivos universales de la educación pública, pues no solo tiene valor instrumental de proporcionar acceso a textos escritos y permitir el estudio autónomo e independiente, sino de proveer a los individuos de la capacidad de entrar en un diálogo directo con los textos, incluso textos sagrados como el Nuevo o Antiguo Testamento, sin intermediarios, y formar así sus propias opiniones como resultado de ese diálogo. La alfabetización es, de esta manera, la base del pensamiento autónomo. Hay dos formas en que la educación faculta a cualquier persona, incluyendo a los pobres. La primera es que el acceso al conocimiento y al desarrollo de las capacidades cognitivas, en sí mismo, incrementa la dignidad de las personas. Ser capaz de leer, escribir, apreciar una obra de arte o crear arte es humanizante, incluso si estas habilidades no tienen otras consecuencias. Además, debido a que permiten la comunicación con los demás, así como la organización y transacciones con otras personas, tienen también valor instrumental; son medios que permiten lograr otros fines. Estos beneficios pueden ser privados, como cuando ganar acceso al conocimiento acerca de cómo cuidar nuestra salud nos lleva a adoptar hábitos que la mejoran. Pueden beneficiar a los demás, como cuando aprender a negociar nuestras diferencias con otros en formas pacíficas reduce el dolor que causamos a los demás o que ellos nos causan (la aspiración de Comenio), o pueden ser comunitarios o sociales, como cuando se aprende a vivir dentro del marco legal y esto permite la convivencia dentro del imperio de la ley del contrato social (como esperaba Rousseau).

¹ He traducido el término inglés *agency* por agencia, un concepto que se refiere a la disposición de las personas a tomar iniciativa para alcanzar metas propias, a la iniciativa y al “hacerse cargo” de su propio Proyecto de vida. El término corresponde bien al constructo psicológico de “*locus* de control interno”, por oposición al “*locus* de control externo”, que coloca fuera de las personas mismas la responsabilidad por su bienestar.

Con el tiempo, un cuerpo robusto de conocimientos desarrollados en diversas disciplinas ha documentado efectos benéficos de la educación directamente para los individuos que son educados e indirectamente a los influidos por esas personas (por ejemplo, los niños, las familias o comunidades), o los efectos de la educación en el aumento de la productividad de las organizaciones en las que colaboran, o contribuciones de diverso tipo a sus sociedades. La última publicación del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo resume los efectos de la educación en varias dimensiones. El informe ofrece amplia evidencia de que las personas con más educación se ven favorecidas en una serie de dimensiones, en relación con las personas con menos educación. Tienen menos probabilidades de ser pobres, más de ganar salarios más altos (“A nivel mundial, un año de escolaridad aumenta los ingresos en 10%, en promedio”, UNESCO, 2014: 13), más probabilidad de ser más productivos para los que trabajan en el sector informal, más de iniciar un negocio, de obtener beneficios con dicha empresa y de tener hijos que están mejor educados. Los países con mayor igualdad en los logros educativos de la población tienen, a su vez, las tasas más altas de crecimiento económico (*ibíd.*: 14). Las personas educadas son también más saludables y sus niños tienen más probabilidades de sobrevivir, de estar mejor alimentados y de ser más sanos. Las personas con más educación tienen mayor comprensión de los procesos políticos y son más propensos a participar en la política, a apoyar la democracia, a ser más tolerantes con las diferencias y la diversidad y a aceptar menos la corrupción (*ibíd.*: 17-18).

Sin embargo, esta evidencia, que documenta los efectos de la educación sobre la pobreza, tiene varias limitaciones. En primer lugar, gran parte de ella es, esencialmente, de naturaleza correlacional. Aun cuando los análisis utilizan controles estadísticos, el marco analítico básico compara grupos con diferentes niveles de educación y asume que los grupos comparados son, de suyo, idénticos en las características que no se observan y que no están incluidas en el análisis.

Además, este enfoque supone que los beneficios de la educación son los mismos para grupos de distintos niveles de ingreso; es decir, que los mismos beneficios que, por ejemplo, los niños



de la clase media obtienen de acceder a un particular nivel de educación, los pueden esperar también los niños pobres, una vez que logren acceso a ese nivel. Este enfoque también asume que los beneficios observados de la educación son relativamente independientes del contexto geográfico o del tiempo; es decir, que las diferencias observadas en los niveles de ingreso asociados con diferentes niveles de educación en una región o en un periodo determinado podrían también esperarse en una región diferente o en el futuro. Existen limitaciones obvias en tales supuestos. Las personas con más educación pueden ser más propensas a crear sus propias empresas, pero para aquellos que trabajan en contextos donde hay barreras para su creación, ello les impedirá aprovechar los beneficios económicos de su educación. Del mismo modo, las personas con educación adicional pueden ser más productivas en sus puestos de trabajo, pero si no hay empleos disponibles, los beneficios permanecerán latentes. Lo mismo ocurre con los efectos cívicos o políticos de la educación. Las personas con más educación adicional pueden ser más procuradoras, tener actitudes más favorables a la democracia, o incluso ser más críticas de la corrupción y de gobiernos corruptos, pero en las naciones donde esas conductas son sancionadas negativamente por los gobiernos, pueden ser incapaces de traducir su conocimiento y comprensión en cambios políticos efectivos. Es posible que los cambios que la educación produce en los individuos puedan, como resultado de procesos de largo aliento y a medida que un número significativo de individuos los experimenta, resultar en formas de acción colectiva que, finalmente, conduzcan al cambio social. Por ejemplo, en la medida en que más personas se vuelvan más tolerantes, debido a sus altos niveles de educación, pueden, en conjunto, cambiar las normas culturales e institucionales para que las sociedades sean más tolerantes. Sin embargo, hay menos pruebas que demuestren cómo estos beneficios al nivel individual se traducen en este tipo de cambio social o cultural, aunque algunos científicos políticos han especulado que una de las razones por las cuales las élites políticas y económicas en América Latina no favorecen las reformas que más evidentemente empoderen a los pobres se debe a que temen a las presiones sociales que se derivarían de tal empoderamiento (Tendler, 2002).

Además, hay otra limitación con estos análisis acerca de los beneficios de la educación. Los que han sido evaluados se estiman, generalmente, en términos relativos, no con respecto a un criterio normativo. Por ejemplo, al comparar las diferencias que muestran individuos con distintos grados educativos en niveles de ingresos, de salud, de tolerancia o la participación política de quienes tienen un determinado nivel de educación, en relación con quienes tienen menos, la evidencia se centra en si estas diferencias son significativas en términos relativos, no en si el beneficio obtenido es suficiente o adecuado, según algún criterio normativo. Por ejemplo, el estudio de una encuesta transnacional sobre las actitudes políticas mostró que los adultos con los niveles más altos de educación son más propensos a apoyar la democracia y a ser más tolerantes hacia las personas de una raza y religión diferentes, hacia quienes hablan un idioma distinto, hacia inmigrantes, homosexuales y personas con SIDA (Chzhen, 2013). Sin embargo, la magnitud de estas diferencias varía considerablemente según la región. Este análisis muestra que la probabilidad de que una persona en el Este de Asia exprese intolerancia hacia personas de una raza diferente es de 0.3 para aquellos con educación primaria incompleta, en comparación con 0.2 para aquellos con educación primaria completa. Esta diferencia sugiere que las personas con más educación son significativamente más tolerantes, pero el hecho de que 20% de las personas que han completado la educación primaria sean intolerantes hacia otras razas es claramente inadecuado e insuficiente para una vida sin conflictos en una democracia racial diversa. Del mismo modo, la probabilidad de que una persona con educación primaria completa exprese intolerancia hacia los homosexuales en América es de 0.4, en comparación con 0.25 para aquellos con educación secundaria completa y 0.2 para los que cuentan con estudios universitarios, lo que sugiere que los más educados son más tolerantes. Pero si 20% de los graduados universitarios discrimina a los homosexuales, esto es inadecuado e insuficiente para vivir en democracia. Estos efectos relativos de la educación varían, además, según el contexto cultural y geográfico. Por ejemplo, en Europa y Asia Central la probabilidad de expresar intolerancia hacia homosexuales es de 0.8 para aquellos que han completado la educación



primaria, en comparación con 0.7 para los graduados universitarios, niveles mucho más altos de intolerancia que los que se observan en América Latina (Chzhen, 2013).

La evidencia sobre los beneficios de la educación en varias dimensiones está, por lo tanto, limitada a documentar beneficios relativos o marginales, no a demostrar que la educación ayude a las personas a alcanzar un umbral absoluto o mínimo de ingresos, capacidad cívica, salud o tolerancia.

A pesar de la evidencia de que la educación puede capacitar a las personas de diferentes maneras, y a pesar de que las oportunidades educativas disponibles para los hijos de los pobres se han expandido como resultado del Movimiento Global de Educación para Todos en las últimas seis décadas, las escuelas pueden hacer mucho más para empoderar a los hijos de los pobres. Las oportunidades educativas disponibles para estos niños son limitadas no solo cuando algunos de ellos no van a la escuela o aprenden a leer mal, sino también cuando los programas de estudios que guían la instrucción son, en sí, limitados y estrechos en su concepción de lo que significa desarrollar el talento humano en el siglo XXI. Programas que se centran solo en las alfabetizaciones fundamentales, en comunicación y matemáticas, reflejan una concepción del talento humano que está muy lejos de las aspiraciones de la Ilustración para la educación pública. Las experiencias escolares para muchos de los hijos de los pobres no están alineadas con el objetivo de ayudarles a desarrollar habilidades, autonomía o agencia; por el contrario, algunas de estas experiencias son tóxicas y comunican a los alumnos mensajes que disminuyen su capacidad de pensamiento independiente y limitan el empoderamiento necesario para superarse a sí mismos y poder trabajar con otros para mejorar sus comunidades. Sabemos que los niños tienen que aprender mucho más que la forma de leer para tomar las riendas de su destino; a pesar de ello, muchos sistemas educativos apenas priorizan el mejoramiento de la calidad de la alfabetización, y tal vez la aritmética. En algunos sistemas, el clima social y emocional es tan tóxico, que expone a algunos o a todos los estudiantes al abuso y la humillación por parte de compañeros o profesores.

Un informe reciente del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (Pellegrino y Hilton, 2012) sintetiza la



investigación científica disponible sobre las cualidades humanas que tienen consecuencias benéficas para los individuos y sus comunidades, caracterizándolas en tres grupos: cognitivas, interpersonales e intrapersonales. Las habilidades cognitivas incluyen el procesamiento cognitivo (pensamiento crítico, resolución de problemas, análisis, razonamiento lógico, interpretación, toma de decisiones y funcionamiento ejecutivo), el conocimiento (alfabetización y comunicación, escucha activa, conocimiento de la disciplinas, capacidad de utilizar evidencia y alfabetización digital), y la creatividad y la innovación. Las habilidades interpersonales incluyen habilidades de colaboración en grupos (comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía, toma de perspectiva, confianza, orientación a servir, resolución de conflictos y negociación) y liderazgo (responsabilidad, comunicación asertiva, autopresentación e influencia social). Las habilidades intrapersonales incluyen apertura intelectual (flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, personal y social, responsabilidad, competencia intercultural, aprecio por la diversidad, adaptabilidad, capacidad de aprendizaje continuo e interés y curiosidad intelectual), ética de trabajo y responsabilidad (iniciativa, autodirección, responsabilidad, perseverancia, productividad, persistencia, autorregulación, habilidades metacognitivas, habilidades reflexivas, profesionalismo, ética, integridad, ciudadanía y orientación al trabajo), y la autoeficacia (autorregulación y poder cuidar la propia salud física y mental).

La mayoría de los programas de estudios no están orientados a ayudar a los estudiantes a desarrollar una amplia gama de esas habilidades. Generalmente enfatizan solo algunas de las habilidades cognitivas, en gran parte conocimiento y procesamiento cognitivo.



<i>Pregunta</i>	<i>No siempre %</i>	<i>No mucho %</i>	<i>Algunas veces %</i>	<i>La mayor parte de las veces %</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Promedio %</i>
Todos o la mayoría de los estudiantes tiene acceso inicial a la escuela	7.89	18.42	23.68	50.00	38	3.89
Todos o casi todos los estudiantes adquieren alfabetización temprana en los primeros grados de la escuela	8.33	36.11	30.56	25.00	36	3.28
Todo o la mayor parte del progreso de los estudiantes avanza de un grado a otro en la escuela al ritmo previsto	8.33	38.89	30.56	22.22	36	3.19
Todos o la mayoría de los estudiantes terminan la escuela primaria	8.11	21.62	35.14	35.14	37	3.68
Todos o casi todos los estudiantes efectúan la transición a la escuela secundaria	2.63	42.11	34.21	21.05	38	3.29
Todos o casi todos los estudiantes terminan su educación secundaria	10.81	45.95	37.84	5.41	37	2.81
Las escuelas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos	0.00	38.24	50.00	11.76	34	3.35
Las escuelas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender a usar el conocimiento para resolver problemas	11.76	55.88	32.35	0.00	34	2.53
Las escuelas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender a innovar y ser creativos	13.89	63.89	22.22	0.00	36	2.31
Las escuelas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ganar en autoconocimiento y de desarrollar su carácter	8.57	65.71	25.71	0.00	35	2.43
Las escuelas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender a trabajar productivamente con otros	5.71	62.86	31.43	0.00	35	2.57
Las escuelas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender a ser tolerantes y a aceptar a quienes son diferentes	6.25	46.88	43.75	3.13	32	2.91
Los maestros usan estrategias pedagógicas efectivas	6.06	75.76	18.18	0.00	33	2.3
Los maestros conocen las asignaturas que enseñan	0.00	33.33	60.61	6.06	33	3.39
Los profesores manejan efectivamente las clases	6.45	51.61	41.94	0.00	31	2.77



EDUCANDO A LOS HIJOS DE LOS POBRES. UN MOVIMIENTO MUNDIAL PARADÓJICO

<i>Pregunta</i>	<i>No siempre %</i>	<i>No mucho %</i>	<i>Algunas veces %</i>	<i>La mayor parte de las veces %</i>	<i>Total de respuestas</i>	<i>Promedio %</i>
Los profesores crean un clima emocional positivo en las aulas	3.33	63.33	33.33	0.00	30	2.63
El plan de estudios es relevante para el contexto donde viven los estudiantes	8.57	42.86	45.71	2.86	35	2.91
Las niñas y los niños tienen similares oportunidades educativas para recibir una educación de calidad	5.41	18.92	51.35	24.32	37	3.7
Las disparidades en la calidad de la educación son una barrera importante para lograr la igualdad de oportunidades educativas	2.78	5.56	25.00	66.67	36	4.47

Para evaluar en qué medida diversos sistemas educativos en el mundo tenían como meta ayudar a los alumnos a desarrollar estas habilidades, encuesté a un pequeño grupo de funcionarios de alto nivel de educación que trabajan para UNICEF, agencia de las Naciones Unidas que promueve las oportunidades educativas para los niños más marginados de todo el mundo. Los resultados se presentan en el cuadro 1. Consistente con las cifras globales disponibles y teniendo en cuenta que estos funcionarios trabajan con los niños marginados, la mayoría de ellos piensa que todos o la mayor parte de los estudiantes obtienen acceso inicial a la escuela. Los porcentajes caen considerablemente al pasar del acceso inicial a la alfabetización inicial, pues mientras 50% está de acuerdo en que los estudiantes tienen acceso inicial, apenas 25% reporta que la mayoría de los estudiantes adquiere la alfabetización temprana. Un porcentaje muy grande considera que los estudiantes no adquieren conocimientos en las escuelas a las que asisten, y menos aún piensan que aprendan a utilizar el conocimiento que adquieren para resolver problemas o para ser innovadores y creativos. La mayoría piensa que las escuelas no ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ganar autoconocimiento, desarrollar el carácter, trabajar con los demás, o a ser tolerantes con los que son diferentes. Muchos de ellos tienen opiniones muy negativas de la eficacia pedagógica de los maestros o del clima emocional que los profesores crean en las aulas.



En resumen, la evidencia disponible, aunque limitada, sugiere que la educación puede ser benéfica en una serie de dimensiones para los individuos y las comunidades para las que estas personas contribuyen. Los méritos de tales beneficios son fáciles de constatar: personas educadas pueden desarrollar cualidades que les dan agencia y aquellas que plantea el proyecto de la Ilustración como necesarias para gobernarse a sí mismas. La evidencia disponible sugiere como probable que, los más educados, son también los que tienen más agencia, conocimiento, habilidades y salud, como las cualidades que les permitan convertirse en personas que puedan hacerse cargo de su vida y contribuir como miembros de sus comunidades. Tenemos menos evidencia que demuestre que la educación que recibe la mayoría de los hijos de los pobres en realidad les faculte de esta manera, lo cual nos lleva a examinar qué tipo de oportunidades educativas están disponibles para esos niños en la siguiente sección.



LA POBREZA Y LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

El Movimiento Global de Educación para Todos se ha desarrollado en tres fases distintas: a) los esfuerzos de los Estados-nación para educar a todos los niños como resultado de la creación de la escuela pública, b) la expansión de los esfuerzos en la mayor parte del mundo como resultado de la promoción de Naciones Unidas del derecho a la educación como un derecho humano en 1946, y c) el más reciente compromiso con la educación global resultante del Movimiento Global de Educación para Todos, a partir de la conferencia mundial de Jomtien, en 1990, perfeccionado en Dakar, en 2000, reflejado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, también en 2000, y más recientemente en 2015. Todas estas fases transformaron, sin duda, la estructura de oportunidad educativa alrededor del mundo. Este movimiento global se tradujo en la creación de una arquitectura educativa y de los sistemas escolares públicos nacionales, con el apoyo de las agencias internacionales para el desarrollo. Examinado desde una perspectiva histórica, este movimiento es uno de los mayores y más notables logros de la humanidad. Hace setenta años, antes de que la educación fuera reconocida como un derecho humano en

la Declaración Universal, la gran mayoría de los niños del mundo no tenía la oportunidad de poner un pie en una escuela, y hoy lo hacen. El hecho de que hoy en día más personas han alcanzado mayores niveles de educación que sus padres en todo el mundo es testimonio de la continua expansión de las aspiraciones educativas, de las oportunidades que han resultado de este movimiento y de la poderosa idea de que todas las personas, incluidos los pobres, deben ser educadas.

Como resultado de esta expansión global de la educación, los hijos de los pobres de hoy tienen más oportunidades de iniciar la educación primaria y, en muchos lugares, de adquirir conocimientos y habilidades como resultado de pasar una parte de su vida en las escuelas. En 2011, 137 millones de niños estaban inscritos en el primer grado de la escuela primaria, lo que representa 98% de los niños de la edad correspondiente. Esta tasa de acceso inicial a la escuela es de 99% en los países desarrollados y de 98% en el mundo en desarrollo, un hecho notable, teniendo en cuenta que el mundo en desarrollo representa 89% del número total de niños. En promedio, los niños que comienzan a estudiar en el mundo en desarrollo pasarán 11 años en la escuela, en comparación con 16.4 años que pasan en ella en el mundo desarrollado. Las cifras son muy similares para las niñas y los niños. En el mundo en desarrollo, las niñas tienen una esperanza de vida escolar de 10.8 años, mientras que los niños pueden estar hasta 11.3 años en la escuela (UNESCO, 2014: 344-49). De todos los niños en edad escolar primaria, 90% eran matriculados en la escuela del mundo en desarrollo, en comparación con 98% del mundo desarrollado. En el mundo en desarrollo, las tasas netas de matrícula eran 89% para las niñas, en comparación con 91% para los varones (*ibid.*: 355).

A pesar de este progreso notable, todavía hay muchos niños que no están inscritos en la escuela, incluyendo algunos que nunca se matriculan y otros que se matriculan, pero la abandonan antes de completar una educación básica. Con gran desproporción, los niños que no tienen acceso a la educación o la abandonan antes de completar la educación básica son los hijos de los pobres y marginados; a menudo son los niños que sufren múltiples formas de marginación.

A pesar de la gran cantidad de niños que asisten a la escuela, 57 millones no están inscritos en la primaria, y 55 millones de ellos viven en el mundo en desarrollo. De los niños que no están en la escuela, 54% son niñas. Alrededor de la mitad de estos niños viven en las regiones afectadas por conflictos. Solo 75% de ellos se matriculan en el primer grado de la escuela primaria y solo la mitad de los países en el mundo han logrado la educación primaria universal, pero 70% ha logrado la paridad de género, lo que significa que tienen el mismo número de niños y niñas matriculados en la educación primaria. A su vez, hay grandes disparidades en el porcentaje de niños que completan el primer ciclo de secundaria, con 69 millones de adolescentes fuera de la escuela, con una disminución de 31% a partir de 1999. De los 69 millones de adolescentes fuera de la escuela, 67 millones viven en el mundo en desarrollo.

Igual de importante, incluso para muchos de los niños que han tenido acceso a la educación, es que hay evidencia de que muchos de ellos aprenden poco en la escuela. La tarea de evaluar sistemáticamente alfabetizaciones básicas entre los estudiantes es relativamente reciente y todavía no es una práctica común en la mayoría de los países. No fue sino hasta finales de 1960 que el concepto de oportunidad educativa en los Estados Unidos, Suecia y otros países comenzó a incluir la oportunidad de aprender y no solo la inscripción en la escuela. La medición sistemática del aprendizaje de los estudiantes es una práctica aún más reciente y se centra en un estrecho rango de habilidades cognitivas, por lo general en alfabetización, aritmética y, en ocasiones, ciencia. Los primeros estudios comparativos internacionales realizados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar se inician en la década de los sesenta en algunos pocos países. Otros esfuerzos entre países similares los realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) apenas en el 2000. Para la mayoría del mundo en desarrollo, las evaluaciones regulares de aprendizaje de los estudiantes también son relativamente recientes. El último Informe de Seguimiento de la Educación para Todos indica que hay información muy limitada al nivel mundial para determinar si los estudiantes están aprendiendo lo que espera la escuela o qué tipo de brechas

existen en los logros de aprendizaje en varios países. Hay aún 774 millones de adultos que no saben leer, y dos tercios de ellos son mujeres. En el nivel preescolar, solo 50% de los niños tiene acceso a la educación inicial, aunque esta cifra es de 85% para el mundo desarrollado y de 45% para el mundo en desarrollo (UNESCO, 2014: 338).

Sin embargo, es indicativo cuánto importan los esfuerzos de los gobiernos y cómo los apoyan las iniciativas internacionales de colaboración entre 1999 y 2011, el periodo más reciente del Movimiento Global de Educación para Todos, cuando el número de niños fuera de la escuela se reduce a la mitad, y la tasa neta de matriculación primaria en el mundo en desarrollo aumentó de 82% a 90% (UNESCO, 2014: 355). En todos los indicadores que reflejan las metas del Movimiento de Educación para Todos ha habido avances. Pero, de nuevo, este progreso relativo es diferente de alcanzar los objetivos de manera absoluta.

El último informe de la UNESCO sobre los progresos realizados en las metas del Movimiento Global de Educación para Todos, sin embargo, indica que ni una sola de ellas se logrará en el plazo previsto de 2015. En resumen, mientras que el Movimiento Mundial por la Educación Universal ha ampliado de forma considerable las oportunidades educativas para dar a la mayoría de los niños la oportunidad de inscribirse en escuela, esto no quiere decir, de ninguna manera, que las oportunidades educativas, ni siquiera las básicas, se hayan igualado para todos los niños, ni que las de los hijos de los pobres se hayan alcanzado en sus niveles más básicos.

A pesar de los esfuerzos por construir instituciones educativas accesibles para todos, hoy el determinante más significativo de cuántos años alcanzará una persona en la escuela o de cuánto aprenderá es su origen social, reflejado en el nivel de educación de sus padres. Esto es, por supuesto, comprensible porque no hay “techo para la educación”, por lo que, incluso cuando los hijos de los pobres alcanzan más años de escolaridad, en un contexto donde hay beneficios claros que resultan de ser educado, es de esperar que todos los padres hagan lo que esté a su alcance para educar sus niños. Hay también fuerzas poderosas que transmiten la desigualdad educativa entre generaciones. Algunas operan fue-



ra de la escuela en el apoyo cognitivo, social y emocional que los padres proporcionan a sus hijos en casa, en el acceso a la salud y la nutrición que resulta de la educación y los ingresos de los padres, o en la calidad de vida en los barrios y comunidades que están asociados con varios niveles de educación. Otras formas de transmisión intergeneracional de la desigualdad educativa resultan de los recursos educativos que los padres con diferentes niveles de educación pueden ofrecer a sus niños, a través de la compra directa de servicios educativos que reemplazan o complementan aquellos proporcionados por las escuelas públicas. Además, la calidad de las instituciones públicas varía a menudo en formas que reflejan las diferencias socioeconómicas de los grupos de alumnos que atienden. Estas fuerzas son muy poderosas y trabajan contra el objetivo de la escuela de “nivelar las oportunidades”, porque aun cuando los hijos de los pobres adquieran habilidades y conocimientos que representen un mayor progreso con respecto al que alcanzaron sus padres, su distancia en relación con los hijos de los no pobres puede seguir siendo la misma o incluso más amplia, porque todos los padres están pasando sus ventajas sociales y económicas a sus hijos, de maneras que son proporcionales a los recursos de los que disponen. En contextos de gran desigualdad social y económica, algunos padres simplemente tienen más recursos para apoyar a sus hijos.


EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD

La pobreza es tanto una condición absoluta como un concepto relativo. Como condición absoluta, la pobreza se refiere a la ausencia de algunas circunstancias esenciales que disminuyen la humanidad de la persona, así como a una forma de privación que desafía sus derechos fundamentales. La noción de que hay un nivel mínimo de consumo de calorías que una persona necesita para mantenerse con vida y saludable, por ejemplo, informa la definición de una “línea de pobreza”: el nivel de ingresos necesario para comer y sobrevivir saludablemente. La declaración de los Derechos Humanos es un intento por precisar esas condiciones esenciales que las personas requieren para preservar su humanidad. Al incluir la educación como un derecho humano, podemos

pensar en la pobreza educativa como una forma de privación de la enseñanza de las capacidades humanas más básicas, por ejemplo, la privación del acceso al desarrollo de un lenguaje, o de la alfabetización, lo que socava la capacidad de la persona para participar en una actividad esencialmente humana, como la comunicación escrita. En gran medida, con esta noción de pobreza educativa están alineados los objetivos del Movimiento de Educación para Todos.

Estos objetivos buscan garantizar un nivel básico de educación para todas las personas. Pero, además de ser un estado absoluto, la pobreza también es un estado relativo, no en relación con un estándar mínimo absoluto, sino en relación con las condiciones de los demás. Este punto de vista de la pobreza está más alineado con la posibilidad de participación en las instituciones de la sociedad, y con la inclusión social en igualdad de condiciones, que con la privación absoluta. El objetivo educativo de las Metas para el Desarrollo del Milenio, que buscan paridad en la educación para las mujeres y los hombres, por ejemplo, refleja este punto de vista de la pobreza como desigualdad. La idea es que, con el fin de tener igualdad en la oportunidad de participar en la sociedad, las mujeres y los hombres necesitan tener no solo un nivel mínimo de educación, sino también igualdad de oportunidades para lograr diferentes niveles de aprendizaje. Es posible lograr este objetivo de la paridad y no cumplir con el objetivo básico de la educación universal, por ejemplo, si las niñas y los niños están matriculados a tasas similares en diferentes niveles de enseñanza. La pobreza como desigualdad, por lo tanto, refleja la distancia social que tales desigualdades educativas generan. Uno de los resultados paradójicos del Movimiento Global de Educación para Todos es que se han logrado avances en el acceso absoluto a la educación básica, incluso cuando persisten grandes niveles de desigualdad educativa. Esto nos lleva a la pregunta de si centrarse en la eliminación de la privación de educación básica es suficiente para lograr los objetivos del Movimiento Global de Educación para Todos. Es posible que, hace varios siglos, quienes sentaron las bases intelectuales que originan el movimiento de la escuela pública no podrían haber anticipado que sería posible incluir a todos los niños en la escuela al mismo tiempo que au-





mentaría la desigualdad educativa, ya que la idea de que un gran número de personas estarían interesados en educarse más allá de un nivel básico era inconcebible. Muy pocas personas aspiraban a la educación posprimaria, incluso hace cien años, y menos aún a la educación postsecundaria. Había pocos empleos que requerían tales niveles educativos y, en su mayor parte, la participación en el trabajo, la comunidad o la vida cívica no requería más que habilidades y conocimientos básicos. Como resultado de que hoy en día hay beneficios significativos que resultan de alcanzar los niveles más altos de educación y de obtener una educación de alta calidad, el Movimiento Global de Educación para Todos ha sido acompañado por uno paralelo de más educación para todos. Esto significa que no hay techo a la vista de a qué nivel educativo aspiran las personas. La variación de las ganancias educativas que resultan tiene consecuencias problemáticas de varias formas, por ejemplo, al limitar igual participación y deliberación en la esfera pública, pero es particularmente problemática si los principales predictores de estas diferencias se encuentran en el origen social de los estudiantes. Cuando este es el caso, el sistema educativo se convierte no en “la balanza que equilibra la maquinaria social”, como imaginaba Horacio Mann, sino en uno de los mecanismos de reproducción de la desigualdad social, parte de la superestructura que reproduce las relaciones de producción económica que describía Carlos Marx.

A nivel mundial, existe evidencia de mucha desigualdad educativa y pocas pruebas de que los esfuerzos de los gobiernos la están cerrando. Tal vez esto no debería sorprender, ya que la reducción de la desigualdad educativa rara vez es un objetivo político explícito, y no es, a excepción de la desigualdad de género, uno de los objetivos de las instituciones internacionales de desarrollo que promueven el Movimiento Global de Educación para Todos. La desigualdad educativa es importante no solo porque puede conducir a la exclusión social, sino porque señala que los esfuerzos del Movimiento de Educación para Todos no han logrado mantener paridad con los que los individuos y las familias realizan para aumentar su capital educativo.

El hecho de que la reducción de la desigualdad de género sí sea uno de los objetivos del Movimiento de Educación para To-

dos permite evaluar qué diferencia marca hacer de la reducción de la desigualdad un objetivo prioritario.

El logro de una mayor igualdad de género en la educación ha sido una prioridad explícita del Movimiento Global de Educación para Todos, al menos desde la declaración de Jomtien, en 1990, y un claro objetivo en el Marco de los Objetivos del Milenio y del Marco de Acción de Dakar de 2000. En todos los indicadores disponibles es evidente que la brecha de género se está cerrando rápidamente. Para la década que corre entre 1985 y 1994, el porcentaje de adultos que sabía leer y escribir en el mundo en desarrollo era de 76% para los hombres, en comparación con 58% para las mujeres, una diferencia que hacía que un hombre tuviese 30% más probabilidad de saber leer que una mujer. Esta brecha es considerablemente menor para aquellos con edades entre quince y veinticuatro años: 85% para los hombres, frente a 75% para las mujeres. Veinte años después, la brecha para los jóvenes es de 92% para los hombres, frente a 89% para mujeres. Reducciones similares en la brecha de género se observan en otros indicadores de la educación. En el mundo en desarrollo, las tasas brutas de escolarización en el nivel preescolar son de 45% para niños y niñas; en la tasa neta de matrícula para la educación primaria, que eran de 85% para los varones y de 78% para las niñas en 1999, en 2011 eran 91% para varones y 89% para las mujeres; del número total de niños fuera de la escuela, 58% eran niñas en 1999, en comparación con 54% en 2011; el porcentaje de niños que llegan al último grado de la escuela primaria es de 72% para los varones y de 73% para las niñas; la matrícula en la educación secundaria es de 80% para los hombres y de 78% para las mujeres, y la matrícula en la educación secundaria superior es de 55% para los hombres frente a 52% para las mujeres. Entre los adolescentes que están fuera de la escuela, 55% eran mujeres en 1999, en comparación con 50% en 2011 (UNESCO, 2014).

En comparación con la evidencia de que disponemos para evaluar brechas de género, hay importantes lagunas en las oportunidades educativas que están asociadas con el nivel socioeconómico de la familia, su raza, o el lugar de residencia. Por ejemplo, en todos los países para los que hay datos, el porcentaje de niños de cuatro años de edad con acceso a alguna forma de educación



preprimaria es mayor para los niños de las familias más ricas que para sus contrapartes más pobres (UNESCO, 2014). Los efectos de la desventaja social son acumulativos y se magnifican con el tiempo; empiezan con desventaja en el hogar, se extienden en diferentes oportunidades para acceder a preescolar, y continúan con el acceso a los diferentes niveles de calidad de la educación, que se traducen en tasas diferenciales de finalización de la escuela primaria y la transición a niveles posteriores. Los niños que proceden de los hogares ubicados en el quintil superior de distribución de ingresos con 20%, lograrán completar la educación primaria para todos hacia el año 2030 en 56 de 74 países con ingresos bajos y medios, en comparación con las niñas que proceden de los hogares en el quintil inferior de ingresos con 20%, que alcanzaran esta meta en solo siete países. En educación media hay grandes desigualdades en el porcentaje de niños que terminan este nivel, que alcanzan 61% para los que proceden de los hogares en el quintil superior de ingresos con 20%, en comparación con 14% para los que proceden de aquel inferior de ingresos en 20%. En 44 de los 74 países para los que existen encuestas demográficas detalladas hay, al menos, una brecha de 50 años entre el momento que los niños del quintil más rico completarán la educación media y el momento en que las niñas del quintil más pobre lo lograrán.

CONCLUSIÓN

Los hijos de los pobres tienen hoy más oportunidades que nunca de ser educados. Esto es así, a nivel mundial, como resultado de un movimiento global que tiene sus raíces intelectuales en la Ilustración y que gana impulso con la creación de los sistemas de educación pública, como parte de los esfuerzos de construcción de los Estados nacionales. Este movimiento se acelera al incluirse la educación como uno de los derechos humanos en la Declaración Universal de 1946 y con la creación de los organismos especializados de Naciones Unidas que abogan por y apoyan reformas para lograr el derecho a la educación para todos. Desde 1990, este movimiento se ha centrado en la consecución de objetivos específicos: la educación primaria universal y el cierre de las brechas de género, y ha logrado, como resultado de ello, un progreso sustan-



cial. A pesar de estos esfuerzos, sin embargo, los objetivos básicos establecidos en Educación para Todos y los Objetivos Educativos derivados del Desarrollo del Milenio no se han logrado aún.

Más complicado, y hasta cierto punto paradójico, es el hecho de que hay una persistente desigualdad educativa al nivel mundial, incluso cuando ha habido logros en que más niños tengan acceso a la educación básica. Esta paradoja resulta del hecho de que las escuelas, como instituciones, no operan en el vacío; sirven a niños que viven en familias, en comunidades y en regiones, y que se ven afectados por las poderosas fuerzas de la clase social de la que provienen sus padres, su lugar de residencia y las barreras y discriminación que enfrentan muchos grupos marginados. Las escuelas solo pueden lograr, hasta cierto punto, apoyar la educación de los niños, pero ellas solas no pueden contrarrestar las poderosas influencias de estas otras instituciones sociales.

Cuando los hijos de los pobres tienen acceso a la escuela, que es el caso de la mayor parte hoy en día, las escuelas les sirven claramente, si no por otras razones, porque lo que se aprende ahí tiene el valor intrínseco de humanizar a los estudiantes. En este sentido, el acceso a la educación como resultado del movimiento global de expansión educativa que ha tenido lugar durante las últimas seis décadas ha contribuido a reducir la pobreza, por lo menos la pobreza educativa. También hay evidencia de que lo que se aprende en la escuela tiene potencialmente consecuencias valiosas para los individuos y las comunidades, y por lo tanto, contribuye a reducir otras formas de pobreza: la pobreza de ingresos, la mala salud y la mala salud cívica. En este sentido, las escuelas, como instituciones, demuestran suficiente autonomía con respecto de la estructura social para distribuir beneficios en formas que desafían la actual distribución de la riqueza, estatus y privilegio. No es evidente, sin embargo, que las escuelas hacen lo suficiente para empoderar a los hijos de los pobres. Los beneficios demostrados de la educación casi siempre se miden en términos relativos y rara vez con referencia a un estándar normativo que especifica qué tipo de cualidades hacen a una persona autónoma, eficaz o competente. Tal vez sea la pobreza de esta norma relativa a lo que esperamos de la escuela, la que en última instancia explique por qué la escuela no hace más para empoderar a los pobres,



ni lo suficiente para que puedan desafiar los patrones sociales que los mantienen en papeles subordinados.

Otro aspecto complejo de la historia analizada en este trabajo es la paradójica relación entre la pobreza educativa y la desigualdad educativa. Cuando todo el mundo está tratando de obtener más y mejor educación, esto crea un estándar muy alto con el cual medir el éxito de las intervenciones gubernamentales para apoyar la educación de los pobres. Hasta ahora, en más lugares que en menos la desigualdad educativa continúa, incluso a medida que más niños pobres han ganado acceso a la educación. Esto es patente en la desigualdad de los resultados del aprendizaje y del logro educativo. Hasta ahora, la reducción de la desigualdad educativa no ha sido un objetivo explícito del Movimiento Global de Educación para Todos.

Semejante pobreza en las aspiraciones acerca de cómo las escuelas pueden empoderar a los pobres se traduce en prioridades del Movimiento Global de Educación para Todos y afecta los esfuerzos educativos de las instituciones internacionales y de los gobiernos. Este movimiento mundial ha puesto énfasis, durante la mayor parte de su historia reciente, en el acceso a la educación y en el logro de mayores niveles de escolaridad, pero en raras ocasiones en el examen de currículo o en el tipo de experiencias pedagógicas que tienen potencial para promover la autonomía de las personas. Cuando los esfuerzos de las reformas van más allá del acceso y del número de años de escolaridad que deben ser gratuitos y obligatorios, se centran en alfabetizaciones básicas y en estrategias sencillas tales como el desarrollo de sistemas de evaluación que miden el rendimiento estudiantil en las alfabetizaciones básicas, pero no en las discusiones sobre qué competencias permiten a una persona desarrollar habilidades para ser autónoma, a pesar de que hay un cuerpo abundante y sólido de información científica que describe las competencias y las experiencias que ayudan a desarrollar dicha autonomía. Este conocimiento aún no ha impactado los esfuerzos a gran escala del Movimiento Global de Educación para Todos y, como resultado, dicha conversación global sigue centrándose en el acceso y el financiamiento y, en algunos lugares, en medir los logros de los estudiantes, cuando apenas reconoce la importancia de las experiencias pedagógicas

al identificar que los maestros son actores determinantes en la calidad de un sistema educativo. Qué tipo de plan de estudios y de pedagogías empoderan a los pobres y cómo identificar y desarrollar a los profesores que pueden crear estas experiencias para sus estudiantes son notas al pie del Movimiento Global de Educación para Todos. Esto representa una importante oportunidad desperdiciada, ya que hay evidencia de que, cuando los gobiernos y las coaliciones globales establecen metas claras, pueden hacer grandes progresos en el logro de las mismas, como ha sido el caso en el cierre las brechas de equidad de género en el acceso a la educación y en el logro de completar el ciclo primario.

La oportunidad de asistir a la escuela es, sin duda, importante para los hijos de los pobres. El hecho de que la mayoría de los niños de hoy pongan un pie en ella, cuando hace solo 70 años ellos no podían, es admirable. Aquellos que han ganado ese acceso, sea cual fuere el tipo de habilidades que hayan derivado de ello –alfabetización básica, aritmética, apreciación artística, un sentido de sí mismos, capacidad de trabajar con otros–, están mejor que antes. Sin embargo, si en realidad vamos a avanzar en la promoción de un mundo más justo, donde todas las personas tengan no solo la oportunidad de evitar las formas más abyectas de la exclusión educativa, sino la oportunidad de asociarse con otros de diferentes orígenes sociales y de diversas identidades, con las habilidades necesarias para participar como iguales en la esfera pública, como imaginaron los que pusieron los cimientos para construir un mundo donde las personas comunes y corrientes pudiesen gobernarse a sí mismos, un mundo gobernado por la razón humana, ajustado al imperio de la ley y con las capacidades de colaborar en la reducción del sufrimiento humano, necesitaremos de una visión educativa más ambiciosa, que supere la pobreza de nuestras aspiraciones en la educación de los pobres. Solo con esta audacia y esta fuerza podremos, con el pasar del tiempo, ser reconocidos como quienes tomaron el proyecto de Educación para Todos, estos cuatrocientos años basados en la idea de Comenio, y lo llevaron hacia adelante, hacia un mundo de mayor justicia y paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chzhen**, Yekaterina. “Education and Democratisation: Tolerance of Diversity, Political Engagement, and Understanding of Democracy”, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, April 2013.
- Pellegrino**, James W., and Margaret L. Hilton (Eds.). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st century*, Washington, D. C., National Research Council, 2012.
- Tendler**, Judith. 2002. “The Fear of Education”, Background paper for Inequality and the State in Latin America and the Caribbean. Presented at the Fiftieth Anniversary Meetings of the Banco do Nordeste, Fortaleza, July 19, 2002.
- UNESCO. *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*, París, Francia, 2014.

