
CALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN BOGOTÁ*

Gabriel Misas**

Felicitaciones a los organizadores, la Universidad Nacional, Fedesarrollo y la Universidad Externado de Colombia por organizar estos debates. Estas discusiones son muy importantes, pues diversos estudios nacionales e internacionales llevados a cabo a inicios de los años 90 sirvieron para vender en los diversos países de América Latina un modelo de apertura económica que no se discutió. Nunca se vieron las dificultades y los problemas que podía causar en estos países, incluida Colombia, como tampoco las ventajas que supuestamente proporcionaría. En América Latina hoy somos más pobres y tenemos más problemas que antes de la apertura. Este debate no se dio en Colombia en los años noventa. Los trabajos de la Misión Alesina son la base de la segunda ola de reformas (entre ellas, la descentralización de la educación y la salud), que en opinión de los partidarios del Consenso de Washington van a resolver los problemas seculares de Colombia y los generados por la primera ola de reformas. Por eso es tan importante el debate. Hay que examinar qué tan sólidos son los estudios, qué tan sólidas son las recomendaciones. Por esto los felicito.

La presentación de Alejandro Gaviria es ligeramente diferente a su documento *Calidad y rendimiento académico en Bogotá*¹, aunque hizo poco hincapié en la parte econométrica. Tengo algunas diferencias sustanciales con el trabajo. Mi presentación consta de dos partes: una introducción de carácter teórico y algunas referencias al trabajo.

* Intervención en el Segundo Debate Académico en torno a la Misión Alesina, agosto de 2001. Fecha de recepción: 25 de agosto de 2001; fecha de aceptación: 25 de abril de 2002.

** Profesor de la Universidad Nacional de Colombia, Vicerrector Académico, Facultad de Ciencias Económicas, edificio Uriel Gutiérrez, oficina 557, cra. 30 calle 45, Bogotá, gmisas@dnic.unal.edu.co.

¹ Coyuntura Social 24, mayo de 2001, Fedesarrollo.

La calidad es una noción polisémica. Tiene muchas definiciones. ¿Calidad de qué?, ¿con qué supuestos?, ¿con respecto a qué?, ¿definida por quién?, ¿medida cómo?, y sobre todo, ¿para qué? Preguntas fundamentales que hay que responder.

¿La calidad definida por quién?, ¿por el mundo de los académicos?, ¿por el mundo de los empleadores?, ¿por el mundo de los padres? Este es el primer punto.

¿Para qué la calidad? Desde finales del siglo XIX se hicieron grandes estudios sobre la educación en Italia, Francia, Suiza, etc. Y se llegó a hablar de la escuela de los jefes, de la escuela de los contra-maestros y de la escuela de los obreros. En consecuencia hay muchas escuelas: para formar líderes, a las elites sociales y a la gran masa de la población. ¿La calidad, los contenidos y los conocimientos son iguales para todo tipo de sociedad?

Por otra parte, en el mundo de la educación hay que distinguir tres elementos, distinción que no hace el estudio: los procesos de educación, aprendizaje y evaluación. Los procesos de educación son un fenómeno colectivo, los currículos implícito y explícito. El aprendizaje es el desarrollo de la capacidad del alumno para aprehender los conocimientos que le otorga la interacción con el maestro. La evaluación es el proceso que logra captar de distintas formas qué parte de esa educación adquiere el alumno. Uno tiene un carácter colectivo y el otro, uno individual. El aprendizaje es individual. La enseñanza, colectiva.

Aquí aparecen varios problemas. No todo lo que se aprehende en la educación se puede medir totalmente en forma cardinal. Algunos elementos sí, otros no. Son más importantes los que no se pueden medir cardinalmente que los que sí se pueden medir de esa manera. Por ejemplo, los valores, la cohesión social, la disciplina -que es fundamental en el desempeño futuro del trabajador-, la adaptación a un orden establecido, así su entorno social no lo favorezca; es decir, el respeto a la institucionalidad. Estos no son mensurables cardinalmente. En consecuencia, tenemos problemas para medir efectivamente la educación que impartimos.

Hay que preguntarse ¿qué se enseñó efectivamente?, ¿qué se aprendió efectivamente?, ¿cómo se aprendió?, y ¿cuáles son los resultados? En consecuencia, para aprehender ese fenómeno hay que utilizar herramientas de enorme complejidad que la metodología utilizada por Fedesarrollo no logra incorporar.

Para aprehender el problema emplearemos dos conceptos, a partir de los cuales analizaremos los tres canales de transmisión del conocimiento que utiliza el autor:

1. El capital cultural heredado.
2. Los códigos sociolingüísticos.

El primer punto hace referencia a las diferencias culturales entre los estudiantes, a sus condiciones de ingreso a la escuela, que pueden tener efectos importantes en las posibilidades de éxito académico, dada su relación previa con el conocimiento. Mientras que algunos estudiantes consideran indispensable entender plenamente los conceptos para adelantar los trabajos académicos, experimentan el placer de aprender y se divierten resolviendo problemas como un reto personal para el cual se sienten preparados; otros han aprendido a memorizar simplemente los contenidos escolares y a responder mecánicamente en las pruebas. Por esta razón en la investigación en educación se ha hecho la distinción entre formas de conocimiento discursivo y formas de conocimiento procedimental. El conocimiento discursivo se puede limitar a repetir afirmaciones contenidas en los textos o ser un conocimiento teórico asociado a una verdadera comprensión. Se supone que la escuela busca alcanzar un conocimiento teórico, pero la repetición cuidadosa de los conceptos puede permitir la supervivencia en la escuela. En el conocimiento procedimental se puede establecer una separación similar entre quienes siguen pautas que no se cuestionan ni se tematizan y quienes reflexionan y entienden el método que utilizan en la solución de problemas o en la construcción de conocimientos.

Un concepto que permite pensar estas diferencias es el de *capital cultural* desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Aunque el concepto económico de capital asociado a las nociones del éxito escolar pueda ser problemático, puesto que es difícil establecer criterios universales de comparación de la riqueza cultural, sí se pueden reconocer las condiciones culturales que diferencian las posibilidades de éxito académico. Se podría asociar a un mayor capital cultural la apropiación del código elaborado y la pluralidad de intereses y conocimientos previos que permiten utilizar un espectro mayor de referencias para dar significado a los discursos. Seguramente están en mejores condiciones para entender los discursos escolares aquellos que han aprendido el placer de la lectura y multiplicado previamente estas referencias. En este sentido se podría decir que las diferencias de capital cultural corresponden a grados mayores o menores de apropiación de lo que se podría llamar la cultura pública o la cultura académica, esto es, el universo de los contenidos, procedimientos y formas de comunicación reconocidos como legítimos y universalmente válidos.

El segundo concepto hace referencia a las investigaciones de Basil Bernstein sobre códigos lingüísticos y escuela, en las que establece

una distinción entre “códigos elaborados” y “códigos restringidos”. Los códigos elaborados se caracterizan porque tienen una relación muy indirecta con la base material en la cual se realiza la enunciación. Es el caso del texto escrito en el que se pretende idealmente que los significados, las connotaciones y las referencias estén incluidos en el texto, de modo que comunique los mismos contenidos a lectores distintos instalados en situaciones diferentes. El código restringido está fuertemente ligado a su base material. Los significados están vinculados a las condiciones mismas de la enunciación y no se hacen explícitos los presupuestos que se consideran compartidos en la comunicación que se establece.

Las investigaciones de Bernstein muestran que los estudiantes que han apropiado en su familia los códigos elaborados tienen mayores posibilidades de éxito en su vida académica, puesto que la escuela desarrolla sus actividades y establece sus comunicaciones en términos del código elaborado. Se sabe que en la vida académica son muy importantes las formas de argumentación asociadas a los textos escritos. La lectura crítica y comprensiva y la escritura clara y coherente permiten el trabajo con textos que son expresiones acabadas de este código elaborado. Las formas de argumentación de los textos y de las discusiones escolares se usan con frecuencia en ambientes familiares donde la mayoría de los interlocutores han podido acceder a la cultura académica, en la que se argumenta para llegar a conclusiones o establecer consensos. Pero en otras familias, principalmente en los sectores más pobres de la población, el código elaborado está prácticamente ausente. Los alumnos que en sus familias actúan en contextos de códigos restringidos encuentran en la escuela unas formas de comunicación y de expresión distintas de aquellas en las que han sido entrenados, lo que convierte los temas y las relaciones escolares en espacios ajenos y difíciles de apropiar. En las primeras etapas de su trabajo, Bernstein reconoció que en las familias que usan códigos restringidos no se emplean oraciones de mucha complejidad sintáctica, de modo que quienes están habituados al código restringido difícilmente pueden mantener la atención en un discurso cuyas oraciones se llenan con frecuencia de referencias y aclaraciones.

Esto significa que la selección por proveniencia social es muy rápida porque los estudiantes que no son capaces de actuar dentro del código elaborado son excluidos en los primeros años de la escuela o porque las escuelas académicamente exigentes sólo admiten a quienes fueron previamente entrenados en el código elaborado. Quienes se han familiarizado inicialmente con los códigos restringidos experimentan graves dificultades que los excluyen con mucha frecuencia

de la escuela. Estas dificultades se superan con enormes esfuerzos, de los que están exentos los estudiantes que han aprendido a utilizar un código elaborado.

Por alguna coincidencia, Fedesarrollo decidió tomar solamente 3 de los 6 o 7 elementos del examen del ICFES: lenguaje, aptitud matemática y conocimiento matemático. Los tres están sobredeterminados por el uso del lenguaje, son en sí mismos lenguajes. No se puede aprender matemáticas si no se tienen códigos sociolingüísticos claros. Por esto en el bachillerato hay un punto de ruptura cuando se llega a la trigonometría y al álgebra, ¿por qué? Porque se trata de un cambio de códigos, de un cambio de lenguajes. Los estudiantes que carecen del manejo de esos códigos no pueden apropiarse fácilmente de esos nuevos conocimientos.

La educación de los padres es entonces un elemento fundamental. Es la que da ese capital cultural y ese capital simbólico que los hijos pueden utilizar. El problema es complejo. No es el problema de los ingresos. Si uno tomara campesinos ricos o los nuevos exportadores colombianos de los últimos veinte años, aunque puedan ser muy ricos no tienen ese capital cultural. El problema central no es el ingreso ni la estructura socioeconómica sino el nivel de educación de los padres, aunque hay que reconocer que en nuestro medio existe un alto grado de correlación entre el ingreso y el nivel educativo, pero la causalidad es diferente a la que señala el estudio.

En el caso colombiano hay una correlación que no es tan clara en otros sitios, pues se ha generalizado el indicador de que a mayor nivel de educación hay un mayor nivel de ingreso. Así lo plantea el estudio, pero luego se arrepiente y hace énfasis en que con altos niveles de ingreso se puede conseguir buena educación.

No quiero entrar en los detalles del modelo econométrico, simplemente diré dos cosas. Mis colegas de la Facultad de Ciencias me hicieron algunas observaciones sobre el modelo matemático. Primera, el modelo es lineal y estamos ante un proceso recursivo, y ésta es una limitación del modelo. Segunda, el modelo de mínimos cuadrados es inadecuado por las siguientes razones: las variables son discretas, no puede haber valores negativos ni cero y el máximo es 400, no se puede hablar de distribución normal y se presentan altos niveles de heterocedasticidad.

Quisiera también hacer una observación acerca de los canales de transmisión. El tercer canal de transmisión me parece increíble. La genética no transmite conocimientos culturales ni escolares. Insistir en este punto es caer en la sociobiología que estuvo de moda a finales de los 80; y que carece de toda base científica.

Por otra parte estoy totalmente de acuerdo con algunos elementos generales compartidos por todos sobre las conclusiones de la calidad educativa. Cuando hay una mayor calidad de la formación de los profesores y menos estudiantes por aula se mejora la calidad. Lo que sí es contradictorio son los planteamientos de Fedesarrollo en otros estudios que dicen que hay que aumentar el número de alumnos por profesor.

De otro lado se señala que la escolaridad de los colegios privados, a medida que aumenta la de los docentes, se incrementa más en los privados que en los públicos. Creo que la interpretación es un poco más complicada.

Hay un diferencial entre los colegios públicos y privados que se ha ampliado entre los años 1980 y 1998. Se señalan algunos elementos para la ampliación de ese diferencial. Yo señalaría otros totalmente distintos, relacionados con los problemas sociolingüísticos y de capital cultural heredado. La educación media y primaria fue una educación para las capas medias de la población hasta los años cincuenta y sesenta. Luego aumentaron, gracias a la acción del Estado, los gastos en educación entre los años setenta y 2000, primero en la educación primaria y luego en la educación secundaria. Entonces, ¿qué está pasando con las nuevas cohortes de 1998 en adelante? A la educación secundaria están entrando estudiantes que son los primeros, en toda su historia familiar, que superan la educación primaria. En consecuencia, esos estudiantes tienen códigos sociolingüísticos muy diferentes -menor capital escolar- a los de la vieja tradición de los colegios; por ejemplo, los colegios públicos de Bogotá, que eran para capas medias altamente escolarizadas en los años cincuenta. En consecuencia se puede hacer una lectura distinta del mismo cuadro para no inferir que el problema son los maestros. El problema es el nuevo grupo de alumnos que están llegando con un capital cultural cada vez más insuficiente. En este sentido hay que tener presente el contexto del problema.

El otro punto que me parece tautológico es la interpretación de la diferencia de la varianza entre colegios públicos y privados. Si uno coge la varianza entre alumnos de un mismo colegio, independientemente de que sea público o privado, ésta tiende a ser más reducida que la varianza entre colegios de diferentes estratos socioeconómicos, esto es, entre alumnos que vienen con un capital cultural heredado y un capital simbólico totalmente diferentes. Hay que distinguir entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, pues hay una trampa de la razón implícita en el análisis. Si se toman estudiantes con códigos sociolingüísticos limitados, sus niveles en lenguaje, aptitud matemá-

tica y conocimientos matemáticos serían menores. En consecuencia, los colegios serían inferiores. Finalmente, si uno mira los resultados de los modelos, no hay mucha diferencia entre los colegios públicos y privados. En lo que hay diferencia enorme, y esa sí es una evidencia, es entre los colegios de elite que gastan alrededor de 5 ó 6 millones de pesos por año y por alumno, como el Liceo Cervantes, el Colegio Andino, el Colegio Nueva Granada, y los colegios con alumnos que tienen capital cultural heredado y capital simbólico reducido, y en los que el Estado no invierte al año más de \$600.000 por alumno. Por esto se encuentra que el papel del colegio es inferior al de los Estados Unidos y Europa, porque en esos países existen las llamadas zonas escolares especiales, en donde asisten los alumnos con deficiencias de manejo de códigos sociolingüísticos. Así, el Estado gasta sumas mayores para proporcionar ese subsidio cultural que la familia no puede dar.

En resumen, cuando se toman solamente tres elementos del examen del ICFES, no se da cuenta de la calidad total de la educación. El indicador resultante es un índice parcial íntimamente determinado por las estructuras sociolingüísticas y el capital cultural heredado. Por esa razón, el papel de las familias es muchísimo mayor. No es fácil separar lo que los alumnos responden en el examen de los resultados del colegio y el entorno familiar. Las capas altamente escolarizadas producen conocimiento escolar en su familia y en su entorno familiar. El lenguaje que se habla en la familia es el mismo que se habla después en la universidad. En cambio, las capas más pobres, menos escolarizadas, no producen conocimiento escolar sino de otro tipo: aptitud hacia el trabajo y disciplina, aspectos que reproduce muy bien la familia.

El trabajo de Fedesarrollo, por las carencias señaladas, puede dar lugar a políticas profundamente equivocadas en el manejo de la educación del país que, de manera similar a las políticas de la primera ola de reformas, profundicen la inequidad y la exclusión en la sociedad colombiana.