

Entendiendo a la educación como una actividad humana

KAI-MING CHENG

Ph.D. (Planning and Policy Analysis) del Institute of Education, Universidad de Londres (1987). Profesor de la Universidad de Hong Kong

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 25

Entendiendo a la educación como una actividad humana

KAI-MING CHENG

Ph.D. (Planning and Policy Analysis) del Institute of Education, Universidad de Londres (1987). Profesor de la Universidad de Hong Kong.



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 22 de Julio de 2006 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 25

Septiembre de 2007

SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Carolina Najmias

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires

ISBN 987-98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Septiembre de 2007



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés

Voy a tratar de contarles brevemente acerca de un estudio sobre educación básica que llevé a cabo hace más de diez años en China. Trataré de explicar los distintos aspectos metodológicos en el proceso de mi investigación, pero primero quiero definir rápidamente qué es lo que yo entiendo por investigación y comentar algunos inconvenientes que existen.

La investigación, para mí, es comprender la realidad. Sin embargo, los medios para comprenderla son variables. Hay ciertos criterios comunes, universales, pero también hay especificidades culturales. A su vez, el investigador no sólo debe investigar, sino que también debe hallar la forma para que los resultados de sus estudios sean difundidos, y encontramos aquí un gran escollo. Sin exagerar, debo decir que hay una hegemonía de publicaciones en inglés en todo el mundo. Por ejemplo, cuando uno habla sobre la investigación en Japón, allí se sigue un paradigma diferente que en Occidente, por lo que para los japoneses resulta muy difícil publicar en inglés. Nosotros, quienes trabajamos en Hong Kong, también a veces sufrimos las consecuencias de esto. Aunque somos una universidad internacional y casi el 50 por ciento de nuestros docentes no son chinos, todos tenemos la necesidad de publicar en las revistas internacionales, las que –como dije- generalmente son en inglés. Algunas de estas publicaciones tienen contenidos americanos y, sin embargo, se consideran internacionales. No soy revolucionario en este tema. Considero que es una especie de consenso, es una norma que uno tiene que respetar, y, por eso, antes que intentar derrocar esta hegemonía, lo que narraré aquí es una investigación que aún sigue el tipo de paradigma anglosajón de investigación. Deseo aclarar que no conozco sobre los paradigmas latinos.

Hablaré, en el contexto de las investigaciones acerca de la calidad en la educación primaria, sobre un estudio de caso que se realizó en una provincia china llamada Zhejiang. La investigación se llevó a cabo a lo largo de tres años (entre 1989 y 1992) y fue publicada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO. Su actual director es Mark Bray, un colega cercano. Este Instituto tiene una oficina aquí, en Buenos Aires.

Todos sabemos que, a principios de los '60, se planteó, por primera vez, la educación universal en la escuela primaria como un esfuerzo internacional. En ese sentido hubo tres conferencias consecutivas -Addis Ababa, Karachi y Lima-, en las que se habló de que dentro de veinte años iba a haber educación primaria universal en todos los países africanos. En 1961, se pensaba lo mismo en Karachi, en Asia y, en Latinoamérica, en Lima. Pero pasaron veinte años y no se habían producido cambios sustanciales: si bien había educación primaria en casi todos los países, ésta aun estaba muy lejos de ser universal.

Así, hacia 1990, la UNESCO, el Banco Mundial y la UNICEF en forma conjunta propusieron llevar a cabo una reunión en Jomtien, Tailandia (*World Conference on Education for All*). Ahora bien, antes del encuentro, la UNICEF y la UNESCO querían reunir datos e investigaciones para llegar a la reunión con más información. En este contexto, comenzó, en 1989, en India y China, el proyecto del cual les voy a hablar.

Se pensaba que éstos eran dos países gigantescos y que lograr lidiar con ellos implicaría poder lidiar con el resto. Hasta cierto punto, es verdad: China es casi un microcosmos del mundo entero, pues coexiste allí el primer y el tercer mundo. Los más ricos son más ricos que los de cualquier ciudad europea y los pobres son más pobres que los de cualquier pueblo africano. Sin embargo, ambos países están en Asia y no podíamos trabajar sólo sobre Asia y excluir al resto de los continentes, por lo que se incluyeron dos países más: México y Guinea Francesa.

Hay cuatro informes sobre esta investigación; cuatro libros publicados en francés, en inglés y en español por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de París. Son:

- Cheng, K. M. (1996) *The Quality of Primary Education: A Case Study of Zhejiang Province, China*.

- Govinda, R. & Varghese, N. V. (1993) *Quality of primary schooling in India: a case study of Madhya Pradesh.*
- Schmelkes, S. (1996) *The quality of primary education: a case study of Puebla, Mexico.*
- Martin, J. Y. & Ta, N. C. (1993) *La qualité de l'école primaire en Guinée.*

Pueden obtenerse gratis en el Instituto. Igualmente, no vale la pena leerlos porque datan de quince años atrás. Sin embargo, sirven como registro.

Permítanme explicarles brevemente el estudio, sus tres principales preguntas. Por un lado, ¿qué se quiere decir con “educación básica” en el contexto local? Por otro lado, cuando uno habla de “calidad” de la educación, ¿qué se está queriendo decir? Es una cuestión antropológica, etnográfica. Por ejemplo, en Estados Unidos, el 90 por ciento de los alumnos y los docentes habla sobre resultados de exámenes, pero los docentes saben que la calidad de la educación primaria no sólo se trata de tales resultados. Son importantes, pero ¿hasta qué punto los estudiantes han logrado la calidad que se esperaba de la educación primaria? Y, por último, ¿cuáles son los ambientes en los que los estudiantes aprendieron? Se puede ver que estas preguntas son casi tres proyectos de investigación en sí mismos y que uno lleva al otro.

Siendo el propósito del proyecto la comparación entre los cuatro países mencionados, el énfasis del estudio estuvo puesto en la cuestión de la calidad educativa, pero concebida según las expectativas de los padres, que es distinta en cada país. Específicamente nos preguntamos si la gente de cada lugar percibía que la calidad esperada se había logrado, si se habían cumplido las expectativas de la gente. No se hizo una comparación matemática, sino que se buscó contemplar las particularidades culturales de cada lugar.

Para llevar a cabo la reconstrucción metodológica de la investigación, primero, explicaré el enfoque general. Cada uno de los cuatro países desarrolló su propio diseño de investigación. Esto presenta una pregunta fundamental: ¿por qué se comparan investigaciones que son diferentes?, ¿cómo se las compara? Se necesita un marco común, porque si no, no hay nada para presentar a la comunidad internacional. Es un ejercicio útil luchar con los puntos en común, en contraste con la diversidad, ya que uno sabe que lo que ocurre en China y en India es completamente diferente a lo que pasa en los

otros dos países. La diversidad y los puntos en común tienen que combinarse para llevar a cabo un estudio internacional.

En cada país, se tomaron cinco sitios de investigación. A su vez, en cada uno de estos sitios debía haber diez escuelas: todas con clases de Primaria 4 y de Primaria 6. Si el sistema no tenía una clase de Primaria 6, entonces se observaba el último nivel de educación primaria existente. Elegimos dos niveles para poder comprender el cambio que se producía en dos años. Por supuesto que éste no fue un estudio longitudinal, pues no siguió a la misma cohorte de estudiantes. Sin embargo, el país funciona como un microsistema. Comprendamos una parte de esta comparación como ejemplo: Primaria 4 hoy y Primaria 6 y Primaria 4 dos años atrás. Esto es una anomalía, pero debemos tolerarla. Estudiamos a todos los estudiantes en estas clases, a todos los docentes que allí enseñaban y a una muestra de padres de alumnos.

El proyecto siguió tres componentes. Primero, el estudio de las percepciones de la comunidad, de las expectativas sobre la educación básica. Luego, se realizó una evaluación global del logro estudiantil. Y lo tercero fue un sondeo sobre los ambientes de aprendizaje de los estudiantes. Esta fue la parte más elaborada y nos aportó mucho conocimiento sobre lo que ocurría en las escuelas en China, en India, en México y en Guinea.

Respecto del contexto, en China, hay un sistema nacional con alrededor de 32 provincias y, dentro de ellas, municipalidades. A su vez, dentro de las municipalidades hay prefecturas, y bajo las prefecturas, condados. Luego, los condados tienen distritos, y los distritos, pueblos. Son siete niveles. Si bien en algunos de los lugares con poca población hay nueve niveles, pues son zonas demasiado extensas, los condados son las unidades fundamentales. Cada condado tiene una población aproximada de medio millón de habitantes. En total, en China, hay alrededor de 2000 condados. Cada uno tiene una industria, un área rural, un pueblo y una provincia capital; tiene su propio ingreso.

La zona costera del país es muy rica, la parte central está en desarrollo y el área occidental es muy subdesarrollada. Nosotros elegimos una provincia rural sobre la costa que está cerca de Shangai porque no es una provincia pobre típica: tiene grandes disparidades en el sentido de que hay pobres y ricos. Como mencioné antes, se llama Zhejiang.

Teníamos los datos de otras provincias pobres, comparables con India y México, pero la disparidad era muy pequeña ya que todo el condado era pobre. Para la selección del lugar, nos basamos en el ingreso per cápita. Pero era muy difícil de estimar, pues en los pueblos rurales no existe el salario. El ingreso es un concepto muy vago en China. En la búsqueda de un instrumento más confiable, los estadísticos en China utilizan como ingreso per cápita, para los agricultores, lo que se consume en alimento. Es difícil para nosotros comprenderlo, pero no hay otra forma de hacerlo. Tratamos de concertar los 64 condados, ordenando su ingreso per cápita en una curva acumulativa. Luego, los dividimos en 5 segmentos y, de cada segmento, elegimos uno. Siempre hay una razón para elegir un caso. Si uno elige dos casos también debe haber una razón para hacerlo. A veces, los supervisores que no estaban familiarizados con la investigación opinaban que analizar dos casos era mejor que analizar uno solo. Pero no era así, puesto que uno no estaba haciendo una elección cuantitativa, sino que existía una razón cualitativa para la selección. Siempre asumimos que el desarrollo económico es un factor que afecta a la educación. No podemos estar seguros que sea el factor más importante, pero tampoco hallamos una alternativa mejor. Se puede utilizar la edad, pero, en ese momento, la distribución etaria en China era bastante regular. Se puede utilizar el nivel de industrialización, pero está bastante relacionado con el ingreso per cápita, por lo que eventualmente optamos por este último. Esto es un supuesto, pues no hay una base racional por la cual elegimos esta clasificación y no otra. Simplemente, no teníamos una clasificación mejor.

En un estudio anterior, que pretendía estudiar la política de descentralización en el noroeste de China, observamos lo que ocurría con las finanzas y el planeamiento de la educación básica luego de la descentralización. Tomamos una provincia y tuvimos sólo una semana para estudiar dos casos. Eventualmente, elegimos el más rico y el más pobre. Partimos de la idea de que el nivel de riqueza es el aspecto que nos sirve para clasificar. Tomamos, con estos dos casos, un espectro. No los comparamos, pues no nos dirían todo, sino que sólo mostraban un espectro. Si elegimos un caso es un punto, pero si elegimos dos casos es una ventana. Pero qué pasa en la ventana hay que investigarlo de otra forma. No se puede confiar sólo en los dos casos para determinar lo que sucede en la ventana.

Entonces, elegimos seis sitios, pero uno más tarde se abandonó porque, por ser centro de distrito, el 80 por ciento de los ciudadanos eran funcionarios del gobierno, y de incluirlo en la muestra, se habría dado un muestreo sesgado. Casos como éste son muy comunes en China, porque todos los departamentos de gobierno están en el centro de la ciudad. Por ejemplo, Beijing tiene más funcionarios que todo el resto de China, pues todos los departamentos de gobierno están allí.

Luego, elegimos uno o dos distritos municipales para cada uno de los sitios a fin de satisfacer el requisito de las diez escuelas. Así, para elegir las escuelas, recurrimos a los distritos municipales. En China, un distrito municipal a menudo tiene unas pocas escuelas (cuatro o cinco), por lo que tuvimos que combinar dos distritos municipales para obtener las diez escuelas. A veces hay ocho y a veces hay doce. Se debían pedir todas las características de los dos distritos, porque éstos distorsionaban los datos. No pudimos usar los datos de uno solo, porque no hubiese sido útil a los fines comparativos. Éste fue un problema.

En India es casi incorrecto tener que reunir diez escuelas, porque la unidad que se toma es más pequeña que lo que uno comúnmente denominaría distrito. Pero en otros países, como en China, hay que tomar los dos distritos. Es algo con lo que tuvimos que lidiar. Enfatizamos que todo esto debe comprenderse en función del contexto. Noten que no elegimos aleatoriamente a las escuelas, sino que todas debían estar en el mismo contexto. Deseo reiterar que se eligieron casos, no muestras aleatorias. Los casos de estudio fueron cinco. Cada caso debió ser exhaustivo ya que hay que comprender lo interno y no sólo la comparación. Sin embargo, no se puede elegir un solo caso y estudiar dos escuelas. Esto sería como disecar un cuerpo y sólo ver el estómago. Esa es la parte exhaustiva de un caso. Si no, no es un caso. Un caso no es para estudiar parámetros, sino para estudiar complejidades.

Los sitios específicos elegidos fueron los que procederé a mencionar. El primero, la capital de la provincia, Hangzhou, que es un centro urbano y tiene un ingreso per cápita muy alto. Luego, un condado rural bastante industrializado (Shaoxing) y un condado rural avanzado (Yuyao). En estos pueblos rurales de China se ven pequeñas industrias; allí, toman materiales de las ciudades, los manufacturan y los llevan nuevamente a la ciudad. El cuarto

fue Longquan, que es un condado rural subdesarrollado, agrícola. Y Jingning, el último, es un condado rural muy pobre con ciertas minorías. De esta forma configuramos una especie de jerarquía.

Respecto de la selección de los casos, la distribución geográfica puede no ser ideal porque está agrupada, y si bien se podría haber tomado una distribución geográfica distinta, no teníamos dinero suficiente para hacerlo, debíamos cubrir dos o tres en cada viaje. Afortunadamente, el ingreso per cápita fue más o menos el que buscábamos y tuvimos, entonces, los cinco sitios, 41 escuelas, 127 docentes, una muestra de 1 a 10 estudiantes y 71 cursos.

En cada curso de escuela primaria se enseñaba en forma diferente, variando según el lugar. En algunos lugares, había un solo docente que enseñaba todo. Por ejemplo, en una pequeña escuela sólo había tres estudiantes: un estudiante de Jardín de Infantes, uno de Primaria 1, otro de Primaria 5. El docente, que tenía un bebé en brazos, me dijo que estaba allí como reemplazo, que no era el docente. Le pregunté al empleado del lugar porqué no unían esta escuela a la del pueblo local. Me respondió que los locales no lo iban a permitir. Para ellos era una vergüenza perder la escuela, entonces la mantenían aunque la tasa de natalidad era de cinco o seis estudiantes por año. Lo mismo sucedía en todos los lugares de escasa población, donde se deseaba conservar la escuela por una cuestión de dignidad. La mayoría de las escuelas más grandes tenían un docente que enseñaba lengua y otro que enseñaba matemática. Generalmente, eran dos docentes, pero duplicamos el número de cursos, porque para algunos de ellos teníamos un solo docente.

Generamos dos instrumentos de evaluación en China y uno solo en México y en India. Cada pregunta de los instrumentos estaba dividida en tres niveles: i. rudimentario; ii. básico –nivel para pasar-, y iii. avanzado -que iba más allá de las expectativas-. Se buscaba evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Antes de continuar, cabe aclarar que cuando los docentes locales observaron que las evaluaciones a los alumnos incluían una muestra de nociones elementales de lectura y de matemática, lo consideraron una falta de respeto, pues este tipo de evaluaciones formaban parte del currículum, por lo

que ya estaban siendo evaluadas. Tuvimos un debate en el que los docentes sostenían que si uno testeaba a los alumnos en esas áreas, estaba evaluando lo que los ellos enseñaban. Nos llevó mucho tiempo convencerlos de que no intentábamos evaluar la enseñanza, sino el aprendizaje, lo que habían aprendido los alumnos para la supervivencia. Insistieron, sin embargo, en que debería haber, entonces, un artículo o un examen de la actitud moral, pues sostenían que un niño no debía tener una conducta moralmente incorrecta; deseaban estudiar más las actitudes que la falta de alfabetización. Según ellos, no se trataba sólo de leer o escribir, sino también de distinguir entre el bien y el mal. Es difícil evaluar la moral a través de un examen. Sin embargo, para respetar su percepción (e insistencia), incluimos un testeo de este tipo y elaboramos un informe que no se comparó con otros países.

Asimismo, para poder evaluar la calidad de los aprendizajes y definir lo que era útil para la vida de los estudiantes, partimos de investigaciones locales de años anteriores que habían intentado comprender la vida de la gente del lugar, tomando cuatro categorías: i. vida cultural, ii. vida profesional, iii. vida familiar y iv. vida política. En los '80, en China, no había una vida espiritual. Ahora hay más vida religiosa entre los agricultores, por lo que hubo que considerar también ese aspecto.

Los ambientes de aprendizaje fueron lo más complicado de analizar. Utilizamos, en este caso, once instrumentos: i. un cuestionario del perfil local; ii. un cuestionario para el líder local; iii. una entrevista con éste; iv. un cuestionario que trata de la escuela en general; v. una entrevista con el director de escuela; vi. un cuestionario sobre el curso; vii. un cuestionario para el docente; viii. una entrevista con los docentes; ix. un cuestionario para los padres; x. un cuestionario para los alumnos, y xi. observación de clases.

El cuestionario del perfil local comprendió cuestiones como cuál es el PBI, cuál es la superficie, cuánta de la tierra es agrícola, si hay industrias, cuál es la tasa de natalidad, el ingreso, etc. La entrevista con el líder local constó de dos partes: una sobre las cuestiones generales, y otra sobre su propia visión. Algunos no tenían una visión definida, pero ésto mismo servía como dato. El cuestionario sobre la escuela en general tuvo que ver con los elementos contextuales. Los cuestionarios sobre el curso sirvieron para conocer cuántos

eran los estudiantes, quiénes eran los padres, su nivel de ingreso y otras preguntas.

Los cuestionarios más difíciles fueron los de los 2.463 estudiantes y los de los 224 padres. Estos últimos, más allá de su dificultad, resultaron ser los más esenciales, pues los padres aportaban un mejor conocimiento de las escuelas. Cuando realizamos los estudios en India y en China, hallamos que comprender lo que piensan los padres es sumamente importante, ya que éstos son el vínculo entre la cultura y la práctica de la educación. Por ejemplo, en India, el gobierno le da dinero a las madres en lugar de a los funcionarios. Éstas forman un comité que cuida el agua, la nutrición, la infancia y demás. De todos modos, éstas son sus preocupaciones. En una de las visitas, comenzamos la reunión con las madres a las 8.00 hs. y cuando ya había oscurecido, aún seguían hablando, lo cual resultaba muy útil para realizar el cuestionario a los padres.

En lo que refiere al cuestionario de los estudiantes, tuvo que revisarse, pues al ser estudiantes de Primaria 4 y Primaria 6, no todos estaban acostumbrados a tales prácticas. Cuando uno les da un cuestionario, no estoy seguro si responden las preguntas o si se adaptan al cuestionario. Esto ocurrió, por ejemplo, en Guinea Francesa. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en Francia mandó alguien allí para realizar las pruebas y tras enviarlas nuevamente a Francia, encontraron que en algunas de las escuelas, era la primera vez que los estudiantes utilizaban lápiz y papel. La situación en China era mejor, pero hubo estudiantes que necesitaron la explicación de los docentes para llenar los cuestionarios. Esto involucraba la intervención subjetiva del docente, pero había que tolerarlo.

Hicimos también observación de clases. Éstas trataron menos de evaluar la enseñanza que el ambiente, por lo cual tomamos sólo algunos cursos para comprenderlo.

Hay muchos hallazgos en el libro *The Quality of Primary Education: A Case Study of Zhejiang Province, China*, pero comentaré sólo uno o dos que me parecen interesantes.

En Primaria 4 se aprende lo básico y se logra alcanzar la calidad esperada. Hay una gran diferencia entre la Primaria 4 y la Primaria 6. En esta última, el nivel en matemáticas se iguala, pero el lenguaje es desigual. Por otro

lado, en la Primaria 4, en matemáticas, la fluctuación es bastante amplia, mientras que en Primaria 6 es bastante llana. En lenguaje, en Primaria 6 la fluctuación aún es bastante amplia.

Antes de explicar porqué se produce ésto, deberíamos ver cuáles son las expectativas locales de educación. Según el cuestionario para los padres, la mayoría esperaba que sus hijos logaran un conocimiento académico alto, pero algunos consideraban que las relaciones de los estudiantes con la gente también son importantes. Para nuestra sorpresa, el conocimiento técnico, como la agricultura, la contabilidad y la electricidad, es bastante bajo, y las expectativas de los padres son también bastante bajas en este sentido.

Hay que tener en cuenta, también, la carga de trabajo de los docentes. Nos contaban que cada día en la escuela consiste en 12 horas. Es bastante extenso. La enseñanza lleva aproximadamente 3 horas, el planeamiento lleva 2 horas, el corregir 2 horas y actividades extracurriculares 2,61 por día. Esto sucede en los pueblos rurales. Los docentes son las personas más intelectuales, con diplomas educativos más altos. Solía haber técnicos en los centros tecnológicos, pero por el colapso de la agricultura, se volvieron a las ciudades. Así, la movilidad entre los docentes es bastante alta. A menudo, después de unos años, se van de nuevo a las ciudades. El trabajo hogareño de los docentes es una característica especial de las escuelas chinas: hay que visitar a cada estudiante cada semestre en su hogar, por lo que se dedica, además, mucho tiempo a clases de apoyo, de compensación para los estudiantes que están atrasados o que no logran el estándar. Por un lado, la carga horaria es muy grande y, además, cumplen un rol muy integral: no sólo son docentes dentro del aula, sino que también tienen que ser consejeros, trabajadores sociales, docentes de apoyo y orientadores. Dado que son pueblos rurales, casi no hay división del trabajo. Para reconstruir esta situación, las entrevistas con los docentes resultaron muy útiles.

Luego organizamos dos discusiones con grupos focales con padres. Los grupos focales son entrevistas etnográficas a un grupo. Así, realizamos un grupo focal en la ciudad y otro en el pueblo rural. Pudimos comprobar que los padres, en las ciudades, pueden articular mejor las palabras, mientras que los agricultores rurales son más tímidos y no pueden articular sus ideas. Pensé cuidadosamente cuál sería la pregunta que sacaría a relucir lo que más

conocían. Esta fue nuestra política, porque de otra forma, uno impondría su marco sobre ellos. Así, en la ciudad, di con una gran pregunta: ¿cuáles son las características de una persona que no puede vivir en sociedad? Luego de una hora, lo que debíamos desarrollar surgió y comenzamos a hacer preguntas más exploratorias. Cuando preguntamos qué pasa con un chico que no puede leer carteles en la vía pública, el grupo respondió que podía preguntarle a la gente. De la misma manera, si el chico no sabía cambiar una bombita, consideraban que debía pedirle ayuda al vecino. Llegamos a la conclusión de que ésta era una sociedad que piensa que si uno tiene buenas relaciones con la gente puede sobrevivir. Es una sociedad muy colectiva.

En los pueblos rurales sucedió lo opuesto. Durante mucho tiempo los padres no hablaron, pues el hablar no forma parte de su rutina. Entonces mi pregunta fue muy simple: ¿por qué mandan a sus hijos a la escuela? Porque, dado que estos son pueblos pobres, según los estándares internacionales deberían tener un alto nivel de ausentismo pero en cambio tienen un alto grado de asistencia. En general, no supieron qué contestar. Le preguntaron al docente que estaba conmigo cómo debían responder. Pensaban que debería haber una respuesta en alguna parte. Cuando tratamos de darle forma a nuestro cuestionario, esta actitud fue un problema. No había, para ellos, respuestas posibles, por lo que marcaban “ninguna de las anteriores”. Pero luego nos dimos cuenta que cuando tal pregunta se responde de semejante forma entre todos los padres analfabetos, la respuesta constituye un dato importante. Según la literatura de la antropología, lo que no se articula es lo que nunca se desafía, lo que siempre se da por sentado, lo más arraigado en la cultura. Este es un supuesto básico. Observamos que, en una cultura básica, la respuesta es porqué no enviarlos. A veces el grupo focal es útil. En vez de entrevistar uno o dos padres, uno los lleva al grupo, lo que les dará una especie de dinámica, uno los obliga a que interactúen y les da una visión prevaleciente en lugar de visiones individuales. Hubo discusiones muy ilustrativas en los grupos focales. No era necesario ir a ver a muchos padres para poder comprender lo que se buscaba.

Debo decir que, luego de dar forma a nuestros métodos, tuvo lugar la historia de su fracaso.

Primero, para preguntar a los padres cuál era su ingreso, los investigadores enviaron la pregunta a los docentes, los docentes a los padres y los padres lo devolvieron. Así, hallamos que el 85 por ciento de los padres estaban en la primera categoría de ingreso: más de 2000 de la moneda local. ¿Cuál fue el error? El error fue nuestro, no de los padres, pues la distribución no era como pensábamos. Pensamos que teníamos la información correcta, de acuerdo a lo que nos habían dicho los docentes de la ciudad, pero luego nos dimos cuenta de que la economía se había desarrollado en forma rápida y los padres tenían ingresos más altos que dos años antes, por lo que nuestro diseño era incorrecto. Esto explica que, a menos que uno tenga una comprensión básica, a través de un conocimiento profundo, uno puede hacer un cuestionario erróneo.

Segundo, para sincronizar las preguntas entre un grupo de 20 personas, los reunimos y los llevamos a un distrito. Trabajamos allí durante la semana. Cada día dedicábamos una hora a las entrevistas y luego las comparábamos. En una semana, entonces, sincronizábamos el pensamiento. En las entrevistas se pensaba bajo las mismas características. En nuestro diseño original de porqué se enviaba a los chicos a la escuela había 5 ó 6 opciones: para desarrollar habilidades, para aumentar los ingresos, para progresar, etc. Cuando el primer día vimos que la respuesta más común era “ninguna de las anteriores”, nos vimos obligados a reestructurar ésto. Insatisfecho con la reestructuración, fui a los padres, una vez que habían terminado el cuestionario y les pregunté directamente por qué enviaban a sus hijos a la escuela. “Porque deben ir a la escuela” fue la primera respuesta que recibí. Cuando les pregunté qué pensaban que podrían hacer los chicos después de la escuela, respondieron que irían a la universidad. Luego, les pregunté si había algún universitario o algún técnico en el pueblo. Me respondieron que no. Finalmente, volví a preguntar por qué enviaban a sus hijos a la escuela. No lo respondieron, porque no tenían una respuesta. Entonces les hice una pregunta más detallada: ¿a dónde iría su hijo, más probablemente, cuando terminara la escuela? Respondieron que permanecería en el pueblo, como agricultor. Y el carnicero dijo que lo ayudaría en la carnicería. Pregunté entonces si, en ese caso, no pensaban que la escuela debería enseñar trabajo agrícola, ya que luego se dedicarían a la agricultura. La respuesta que recibí fue muy enérgica:

“No, no. Por favor, ¡no! Nosotros les enseñamos las habilidades. La escuela no está allí para enseñarles a hacer trabajos de agricultura”. Su visión sobre esto era muy fuerte. Entonces, la escuela tiene un significado cultural muy particular. Eventualmente, esto nos ayudó para explicar el cuestionario.

La observación de clases fue una parte fundamental del trabajo. Los estudiantes pasan de 6 a 7 horas en la escuela, por lo que éste es su ambiente más importante, después del hogar. La observación de clases analizó mayoritariamente al docente, pero también al estudiante. Se incluyó en la guía un ítem sobre lo que había en las paredes. En algunos pueblos, los más pobres, había retratos de Mao Tse Tung, aunque la investigación fue mucho después de la revolución cultural. También había retratos de Einstein y de Galileo. En otros había boletines y posters del trabajo de los estudiantes. Se encontraban también, en algunos pueblos, calendarios y, en otros, posters o pinturas. También había repisas con libros. Se incluyó también en la guía lo que se podía ver a través de las ventanas, de qué estaba hecho el piso y cuál era el aroma. Tenía sentido observar estas cosas, porque cuando uno está en un aula de un pueblo rural tiene todos sus sentidos alertas. A veces huele como la defecación de una vaca; así huele un pueblo rural. La cuestión de las paredes se repetía en la entrevista a los padres.

Les mostré a los padres la carga laboral de los docentes. Esto ayudó a dilucidar qué se entiende por docente. ¿Qué hacen en tantas horas? ¿Qué es lo obligatorio para ellos? ¿Qué se espera de los padres? ¿Cuáles son las tareas docentes? Primero, lo relacionado a la educación, lo que hacen. Segundo, ¿cómo ven al docente?, ¿cuál es su rol? Y tercero, ¿cuál es el significado de la educación? Realmente, me dio toda la sensación de que los padres ponen sus esperanzas en la escuela. Ésta esperanza se concentra en el docente, porque el docente es en el pueblo el que conoce más de lo que es la educación. Es el responsable de todo lo que le ocurre al chico. Algunos son responsables, incluso, de ayudar a los padres a escribir cartas, a llenar formularios, a escribir notitas, etc.

Sentimos que la mayoría de nuestros cuestionarios y entrevistas preguntaban “qué”, cuando es esencial preguntar “por qué”. Si uno pregunta “qué”, conoce la pauta, pero si uno pregunta “por qué”, va a lo profundo. Por ejemplo, al comparar Primaria 4 y Primaria 6 comprendimos, y lo confirmaron

los docentes, que al final de Primaria 6 había un examen unificador. El examen ayudaba a igualar los resultados. Luego, tratamos de comprender porqué hay más resultados iguales en matemáticas que en lenguaje. Los docentes respondieron que, para las matemáticas, no importa si el niño pertenece a una familia pobre, a una familia profesional o analfabeta, pues pueden mejorar más fácilmente. Pero, para la lengua, depende más de lo que sucede en el hogar. Si no leen en el hogar, lo único que leen en su vida son textos de lengua, por lo que las mejoras en lengua son muy difíciles.

PREGUNTAS

Pregunta: Cuando habló sobre la diferente percepción local de la calidad de la educación, ¿se refirió a diferencias lugares dentro de China o entre países? Dentro de los sitios, ¿había una única percepción local de la calidad o había diferentes?

Respuesta: Hay diferentes percepciones, pero como son dentro de una misma provincia de China, no es muy significativo. La capital, por ejemplo, una ciudad muy desarrollada, muy comercial, es relativamente diferente del condado más pobre. Uno de mis estudiantes hizo un estudio sobre las percepciones de los padres en otro condado de la misma provincia. Los padres de las áreas rurales esperarían más sobre los asuntos básicos (la lengua, por ejemplo), mientras los padres en las áreas urbanas tienen expectativas más sofisticadas. Pero no hicimos esta diferenciación en nuestro estudio. En esa época no llegamos a eso. Siempre estuve tentado de repetir la experiencia otra vez, para ver cómo había evolucionado.

P: Cuando se refirió a la metodología, mencionó que la opinión del grupo focal era diferente a las opiniones individuales, ¿hasta dónde la opinión que prevalece en el grupo focal no es la opinión que luego va a prevalecer en la suma de las opiniones individuales? ¿Cuál es la diferencia entre el grupo focal y la suma de entrevistas individuales?

R: Debería haber una teoría en el texto. No tengo una respuesta para esto. Son diferentes. Por ejemplo, en Hong Kong, si uno quiere entrevistar a los estudiantes, no logra que hablen en forma individual. En cambio, si están en grupo pueden hablar por horas y uno puede obtener mucha información, pero eso no significa que ésta sea representativa de su pensamiento individual. En éste caso, no estamos tan interesados en el pensamiento individual como en el pensamiento recurrente o prevalente.

P: En otros países, ¿existía el interés, tal como existía en China, por parte de los padres, en que los chicos fueran buenas personas o sólo buscaban que los chicos aprendieran a leer y escribir? Creo que tiene que ver con el respeto característico de la cultura china.

R: Todos los padres quieren que sus hijos se lleven bien con el resto de la sociedad, pero habría que preguntarse hasta qué punto se espera que la educación juegue un rol allí y eso es diferente. Aún en la sociedad donde los padres piensan que las actitudes son importantes, se considera que la educación de éstas es la tarea de la familia, o de la Iglesia. En otras sociedades, como en China o en el Este de Asia, incluyendo Corea, Japón, China continental, Taiwán, Hong Kong y Vietnam, la educación tiene que cumplir un rol fundamental en las actitudes sociales. Por ejemplo, en muchos estados norteamericanos, cuando Clinton quiso introducir las tareas hogareñas en la educación, muchas familias se negaron a hacer esto, pues pensaban que la escuela pertenecía al espacio público y la familia al privado. El estudiante debería tener una vida privada en la que la escuela no debería intervenir. En Japón, Corea y los otros países asiáticos mencionados, citan a los padres desde la escuela para decirles qué hacer en casa. Incluso, luego de la escuela pública, van a clases particulares. Ningún chico en Japón pudo sobrevivir sin ir a estas clases. Son escuelas donde se estudia intensivamente para pasar los exámenes. Hay que ir a estas escuelas para pasar los exámenes, hasta tal punto que el gobierno quería eliminar estas clases, pero en 2002 desistió, dejando que la escuela ocupe su tiempo en actividades que no tuvieran que ver con los exámenes. En Corea, van a las clases particulares después de la escuela o a la mañana, antes de la escuela. Hay otra dimensión que resulta

útil: la competencia. En cierto tipo de culturas, cuando uno habla de competencia, se está hablando de la relación entre los seres humanos y la naturaleza. En estas culturas, la educación trata del conocimiento y las habilidades. Hay otra cultura, donde el énfasis sobre la competencia es en la relación entre seres humanos. En estas culturas, la educación trata de la competencia social y los estándares morales. Esto sucede en los países de Asia. Una tercera cultura, define la competencia entre los seres humanos y los artefactos hechos por los humanos (música, arte, religión, etc.). En el Reino Unido, se piensa que la actitud es un tema de conocimiento. Esto no sucede en China y Japón. Allí creen que el conocimiento es acumulativo, pero que el comportamiento moral se tiene que ejercitar. En Asia, los padres esperan que el alumno obtenga buenas notas para poder asistir a la universidad, pero esto no es útil si el chico no es una buena persona. Entonces, se espera que las escuelas se ocupen del aspecto moral. Eso explica el rol tan vasto de los docentes. No es el caso del Reino Unido. Allí, los sindicatos docentes restringen la docencia a los límites del aula. Todo lo que está fuera del aula, está también fuera del contrato y es ilegal. Hay formas diferentes de observar cuáles son las competencias de los seres humanos y cómo la educación juega un rol en esto.

P: ¿Cómo funcionó la comparación internacional? ¿Los exámenes estaban estandarizados para los diferentes países?

R: No tenemos tests estandarizados. Cada país diseña sus propios exámenes. Aún los niveles son diferentes. Eso es relativo a sus propias expectativas. Siempre aparece un dilema cuando uno quiere comparar, cosa que no está mal, teniendo en cuenta lo que uno quiere. [...] Por ejemplo, en Estados Unidos la estructura interna es más importante, esto afecta al sistema. En el sistema chino o japonés hay un sistema en común para todos y una recompensa si uno puede trabajar con más esfuerzo y llegar a lo mismo. Si uno va a Europa occidental se ve que hay diversidad de currículums: cuánto más recursos hay, se verá más diversidad en el currículum, lo que tiene que ver con la sociedad, con muchas jerarquías. En China o Japón la sociedad es una única jerarquía, entonces en las universidades hay una tabla de posiciones.

Una es la primera y no puede haber más primeras. En muchas sociedades occidentales se cree en la diversidad, donde todos pueden llegar a un logro destacado. En los Estados Unidos, por ejemplo, hay disparidad en los salarios entre los rectores de la universidad y los docentes. En China hay una diferencia 30 veces mayor. También hay una cuestión de metodología. Un ejemplo típico es la medicina china y la occidental: todas curan, básicamente, pero en la medicina occidental, tratan de analizar el cuerpo humano en partes cada vez más pequeñas para ver qué parte funciona mal, para curar esa parte. En la medicina china se toma el cuerpo como un sistema y se trata de comprender hasta qué punto el sistema está en equilibrio. Se aplican hierbas y demás para llegar al equilibrio y no cortan el cuerpo. Hay formas muy diferentes de realizar ciencia. Aunque finalmente curan, observan en forma diferente. En la cultura occidental, cuando se resuelve un problema, se cree que se está en la dirección correcta; en las culturas orientales, en cambio, se quiere decir que uno llega a un equilibrio.

Siguiendo estos supuestos, uno se encuentra con diferentes formas de enfrentar la educación y aprender. En la literatura hay mucha crítica sobre el aprendizaje en las culturas asiáticas. No se utilizan escritorios ni sillas: la gente se sienta en el piso. El libro de texto es algo difícil, por lo que el docente lee y los estudiantes repiten. El docente trata de transmitir el texto entre los estudiantes, entonces hay una tradición oral muy fuerte. Hay un grupo de investigadores de Australia que estudiaron estos grupos y vieron lo que se quiere lograr con la matemática y lo que se quiere decir por aprendizaje en China y Japón. Parece que en las culturas asiáticas, el aprendizaje es un proceso entrelazado. No importa si se memoriza o si se recita para acompañar el aprendizaje. En cambio, en las culturas occidentales se cree que la práctica sólo ocurre después de la aplicación. Si se practica antes de comprender, se va a cometer un error. Lo que uno ve por educación es diferente en uno y en otro lado: se tienen las mismas aulas, los mismos textos, los mismos pizarrones y un docente, pero se hacen cosas diferentes porque la sociedad concibe la educación como algo diferente. Se puede hacer mucha investigación pero no se pueden comprender los patrones. Lo que sí se puede comprender es por qué se hace de tal o cual manera. Mi comparación entre China e India tiene mucho que ver con esto. El comparar los aspectos de la cultura de los Estados

Unidos con la cultura china es injusto, pues una es una cultura nueva y la otra es una cultura vieja. En cambio, al comparar India y China se pueden ver más cosas en profundidad. Por ejemplo, el hinduismo es básico para la cultura india. Yo aún no lo comprendo, aunque haya estudiado tanto a la India. Tiene muchos aspectos filosóficos que yo aún no comprendo. Debo trasladarme a otro marco para apreciar el budismo.

Comentarios de C. Wainerman: Tengo varios comentarios para hacer. El Dr. Cheng se refirió a una investigación financiada por un organismo internacional hecha en cinco países. Un tema central en su exposición tuvo que ver con el dilema de elegir entre comparabilidad y respeto a la diversidad cultural. En general, los trabajos que yo veo hechos, sea entre 5 o 150 países (lo que es mucho más horripilante), homogeneizan todo en aras de lograr un objetivo que consideran deseable: conocer la situación en un momento particular de la historia de un conjunto de sistemas de tal modo de saber en qué situación está el mundo y en qué situación está cada unidad-país en el contexto mundial en ese momento. En general, al hacerlo se privilegia la comparación. Hay un conocimiento válido de cada uno de los casos que son diversos. Me llevé una sorpresa muy grata en la exposición del Dr. Cheng porque, aún cuando se llevó a cabo una investigación comparativa en 5 países muy diversos, en todo momento hubo una referencia a la necesidad de dejar aparecer la individualidad. Esto me parece un tema central que no es común en los trabajos auspiciados por organismos multilaterales internacionales que buscan incluir una gran cantidad de unidades.

En temas de medición y tests, yo creo que un ejemplo paradigmático de privilegiar la comparación vs. respetar a la diversidad cultural lo proveen el GRE o el Toefl que se aplican *urbi et orbi*, como si todo el mundo supiera cuáles son los modos que se usan en Estados Unidos para medir conocimiento en matemáticas, capacidad de razonamiento, entendimiento o comprensión de textos. Terrorífico, creo yo. Creo que es el ejemplo más claro de cómo se privilegia la comparabilidad en detrimento de la validez de lo que se quiere medir.

Cuando yo tomé mi primer curso en metodología de la investigación me enseñaron los textos norteamericanos acerca de la importancia de mantener la

constancia del estímulo para lograr no sólo la validez, sino también la comparabilidad. Así, en el caso de una encuesta, todos los entrevistadores debían leer las preguntas del cuestionario de modo idéntico, sin salirse del rol pautado. Yo lo creí y lo practiqué durante años, hasta que hace tiempo, en ocasión de llevar a cabo un trabajo en un ámbito rural, me encontré con una serie de sorpresas. Allí me di cuenta de que lo que hay que buscar es la comparabilidad del concepto, del sentido, de la variable, antes que la comparabilidad de las palabras.

Yo insisto en mis cursos de metodología que el estudio de la realidad contiene una paradoja: para saber algo de la realidad hay que saber algo antes. El Dr. Cheng insistió reiteradamente en esto cuando dio el ejemplo del problema con que se enfrentaron debido a la discrepancia entre la imagen que tenían de la distribución del ingreso en la comunidad que estudiaron en China y la distribución con que efectivamente se encontraron, lo que lleva a la aparición de la “no respuesta” o lo que yo llamo el “efecto colador”, esto es, la aparición de muchos ceros en las celdas, porque el investigador no supo construir el instrumento. Me parece que el Dr. Cheng continuamente se estuvo refiriendo a la construcción válida de instrumentos. Para construir instrumentos válidos hay que meterse en la cultura.

Me parecen muy interesantes las referencias del Dr. Cheng a la defensa y la justificación de la elección de un caso y su diferencia con la elección de dos casos. Los dos casos se eligen con un criterio. No se eligen sacándolos de la galera del mago, sino que se los elige con un criterio teórico y conceptual.

Desde mi punto de vista, me encantó la presentación del Dr. Cheng. Va en la misma dirección que adoptamos aquí en la formación de investigadores.

P: En los resultados, ¿cómo se realizó la comparación, dado el respeto por la diversidad?

R: Hay dos dimensiones de comparación que pueden ayudar y ser beneficiosas si uno utiliza un instrumento que homogeneiza. Comparaciones de este tipo no comparan, no se dan diferencias en el sistema, sino que extraen algunos de los temas comunes a los que uno debe prestar atención. Uno de los principales investigadores del Instituto Internacional de Planeamiento de la

Educación escribió un libro basado en nuestros cuatro estudios y trabajó en los cuatro temas principales: la cultura, los docentes, la estructura y el ámbito. Las cuestiones son iguales, pero la forma en las que se las observa y se las trabaja son diferentes. Para los países individuales los casos se utilizan como un espejo para reflejar cómo uno es diferente a otras personas. Por ejemplo, los chinos, en mi caso, no hicieron un estudio así y no percibieron que las cosas eran así. Sólo cuando uno articula en una plataforma internacional se percibe cómo es que estamos acá. Los docentes son los que menos viajan en el mundo. No enseñan a través de países. Lo que conocen es lo que enseñan diariamente. En estudios anteriores, UNICEF comparó a China y a India. Lo que hicieron muy bien es que había dos grupos de investigadores que intercambiaron visitas. Los investigadores que habían ido a China fueron a India y viceversa. Esto ocurre rara vez. La investigación es de norte a sur: hay pocos del norte que vayan al sur, a menos que hagan un doctorado. Cuando el investigador chino llegó a India se sorprendió. Era en 1986 y China ya había comenzado su reforma. Su investigación era sobre infraestructura básica. Cada escuela debería tener un edificio adecuado y para cada clase debería haber un aula, para cada niño debía haber un escritorio y un asiento. Eso era fundamental y debía lograrse en unos años. Cuando llegamos a India hubo un shock: no había sillas, no había escritorios, no había aula, no había luces. Ese mismo año, hubo una campaña del ministerio de educación indio que se llamó Operación Pizarrón, porque el ministro de educación era un general habituado a las operaciones militares. Cada clase debía tener un pizarrón. Esto no significaba que los niños en India aprendían menos que en China. Cuando llegaron los investigadores a China pensaron que así era cómo los países pobres organizaban la educación. Mientras que en China, en cambio, lo primero que se hace es construir un edificio de varios pisos para que sea digno. En China, cuando uno quiere hacer algo, se establece un comité, una oficina y recursos. En India, no hay reglamentos, no hay burocracia, no hay diferentes escalas, sino que decide todo un comité de madres. Esto es una especie de espejo, la comparación internacional puede realizar milagros. Cuando se trató de instalar la educación obligatoria gratis en India, fueron a visitar alrededor de 10 países, pero no intentaban tomar prestado ningún modelo, sino ver qué alternativas tenían.

P: ¿Hay diferencias en las razones por las que se mandan a los chicos a la escuela de acuerdo a cada país? En la Argentina, muchos padres dirían que los mandan para progresar, como único medio de la sociedad capitalista que tienen para ascender socialmente. ¿Es diferente esto en un país comunista?

R: Puedo concentrarme en los estudios sobre China, que es lo que más conozco. La educación en China antigua era sinónimo de leer libros, dar exámenes e ir a la escuela. En ese momento, de hecho, las escuelas eran indispensables. En China, la educación significaba estudiar para prepararse para los exámenes civiles que se llevaban a cabo en la corte imperial y nada más. No había escuelas de la naturaleza que tenemos hoy. Era para la selección de gente para el gobierno, quienes se transformaban en funcionarios. Comenzó en 1680, aunque antes de eso había otros tipos de educación similar, pero no había exámenes formales. Más tarde, Corea y Japón trataron de tomar prestado de China los exámenes. Creen que es la forma más rigurosa y prolija de elegir personas. Por más de 1000 años, hay una cierta belleza en el sistema, porque les dice a todos que ésta es la ley, que no importa de dónde uno provenga, cuán pobre sea su familia o cuán rica lo sea: si uno se esfuerza llega. Si uno lee novelas, obras de teatro y demás. En China, el héroe es el académico pobre, el hijo de un rico es un personaje vicioso. Todo debe hacerse a través del esfuerzo. Si uno es un genio y logra algo sin esfuerzo, entonces uno es nada. Uno tiene que trabajar con esfuerzo. Hay historias de gente que para dejar de dormir se colgaba del techo y se golpeaban los muslos para mantenerse despiertos. No había luz, pues no había aceite, entonces trataban de tomar la luz del vecino. Todas las historias mencionan que si uno se esfuerza, puede llegar a ser un campeón. La recompensa es llegar a ser primer ministro, casarse con una princesa con una ceremonia gloriosa de recibimiento. Esto es lo que le dice la tradición a la gente. Mao Chao un día se transformaría en campeón porque trabajaba con esfuerzo. Este es el criterio. Para mantener esto, el sistema de exámenes siempre fue muy riguroso. Puede haber corrupción en otros aspectos de la vida, pero no en la educación. Los candidatos deben presentarse a la corte imperial. Había un aula, donde uno era alimentado y se quedaba ahí por horas, escribiendo un ensayo. No se trataba

del conocimiento y las habilidades, sino de las opiniones. No es de una precisión objetiva, sino si su respuesta puede ser apreciada por el emperador. Quienes comprenden esta historia, comprenden las mentalidades chinas. Uno se presenta al examen, es seleccionado entre otra gente, cree en el esfuerzo de acuerdo a un requisito uniforme y uno cree que tiene que respetar lo que se aprecia desde arriba. No se trata solamente de educación, sino de una norma societal completa. Éste es uno de los principales objetivos de la revolución de Mao Tse Tung. Trató de revertir el sistema educativo para eliminar los exámenes. Hay una película muy famosa sobre cómo abolir el sistema de exámenes, que deberían ser admitidos no aquéllos con puntajes altos, sino aquéllos con manos fuertes para ser trabajadores. Lo que debería estudiarse no son las teorías, sino la práctica. En un cierto momento de la revolución cultural, todos los problemas matemáticos deberían ser orientados a las clases. No se podía decir 5 manzanas y 5 peras, sino cuánto produce el campesino y cuánto tiene el terrateniente. Sin embargo, en el paradigma de Mao Tse Tung, aunque quiere eliminar esto, la cultura subyacente aún es una cultura jerárquica. Mao Tse Tung es muy diferente de Paulo Freire, aunque ambos quieren derrocar al capitalismo. Paulo Freire decía que para eliminar al capitalismo, había que reemplazar la opresión a través de la humanidad. Mao Tse Tung dice: en una sociedad capitalista la minoría oprime a la mayoría. Es injustificable. En un país socialista, lo que él llama una dictadura proletaria, debía ser lo opuesto. La jerarquía persiste en su visión. En su filosofía existe esta cultura subyacente y el comprende. Por eso la revolución cultural comenzó con la educación. Trató de eliminar a todos los docentes y llevó a los campesinos a enseñar. No tiene que haber aulas, sino que tienen que ir a los campos, a las fábricas. Las implicancias políticas de esto fueron desastrosas. No diría que China ahora es un país comunista. En China, ahora, no se incluye nada sobre el comunismo: se llama una economía de mercado socialista, lo que no tiene sentido en economía, pero tiene sentido en China. En Shangai dirían que tienen una economía de mercado, pero sin embargo somos socialistas. Tenemos muy poca economía de mercado, todos se sienten felices. Pero es una paradoja. Un estudiante japonés que estudia en la Universidad de Shangai escribió una tesis cuyo título es "La ambigüedad estratégica". Eso es lo que ocurre en China: hay que luchar con una parte comunista y con una

parte capitalista por otro lado. ¿Cómo se hace? No es como en Rusia que se ha eliminado el comunismo, se ha comenzado con el capitalismo y lo dejaron fluir. China es muy cuidadosa y trata de satisfacer a todos. Es una situación difícil. Sin embargo, la situación en la educación no ha cambiado. Cuando uno les pregunta a los reformadores sobre la educación, dicen que el primer enemigo no son los exámenes, sino esta orientación a los exámenes. Cuando uno quiere reformar los cursos, los temas no les importan a los padres, sino que necesitan la garantía de obtener puntajes altos. El año pasado, la Universidad de Hong Kong admitió a más de 1000 estudiantes de la China continental. Tenemos más de 10000 postulantes, 11 de éstos fueron los campeones en sus respectivas provincias. Es una competencia muy aguda. El puntaje máximo es 700. Estos eran estudiantes de 670. 11 estudiantes que eran campeones provinciales no fueron admitidos después de las entrevistas: no sabían inglés, o no estaban preparados para insertarse en una vida de campo o en actividades que no se tratan de los estudios. Hubo una discusión en los diarios y la web. Algunos dijeron que la Universidad de Hong Kong no tiene que ver con los exámenes y hay un deseo de los reformadores de apartarse de los exámenes. Sin embargo, los padres y los docentes aún trabajan hacia los exámenes porque no hay alternativa. Los padres invierten su dinero y su esfuerzo para que sus hijos obtengan altos puntajes y puedan ir a buenas universidades. La misma historia de un estudiante que terminó la facultad de leyes e hizo un doctorado en Harvard, escribió una carta a sus padres diciendo que lo que había hecho no era lo que deseaba y se suicidó. Hay una lucha, hay un gran interés en la movilidad social, en la educación para la movilidad social. El examen es un símbolo para la movilidad social. En China, hay una sola jerarquía en el sistema educativo.

P: ¿Cómo surgió el interés por el estudio? ¿Había alguna reforma educativa? Si hubo, ¿cuál era la relevancia de ésta en la investigación?

R: En este estudio en particular, la relevancia es bastante baja, porque no fue para los lectores nacionales, sino para la comparación internacional. La llevó a cabo la UNICEF, la UNESCO, etc. Trataban de tomar la información para discutir en el foro internacional el tema de la educación universal. Así, se ha transformado en una campaña internacional. Luego de estos encuentros en

Tai Cheng, en Dakar y en Bangladesh, se transformó en un esfuerzo común de todos los organismos internacionales. Cada año hay un monitoreo de lo que ha ocurrido en cada país. También hay fundaciones privadas que tratan de apartarse de la burocracia gubernamental y acelerar el proceso de educación para todos. Lo llaman la iniciativa rápida, pues se mueven con más urgencia. Sin embargo, aunque no aparezca en la literatura, algo que yo comprendo en esta educación para todos en este estudio es que antes de aplicar la educación para todos hay que hacerse una pregunta. Por el momento, la agenda básica de la educación para todos requiere que todos vayan a la escuela. Mi pregunta es: cuando están en la escuela, ¿qué hacen con estos niños? En estas sociedades, es consistente con lo que hacen dentro de la sociedad. En China, nadie cuestiona al sistema. Hablan sobre exámenes y cómo prepararlos. En la Primaria 6 todos hacen el examen obteniendo puntajes altos y eso es todo. Cuando se llega al movimiento internacional, uno se pone a pensar en el occidente de China, donde hay pocos recursos, ¿qué se hace al colocar a los alumnos en la escuela?, ¿qué quieren que aprendan?, ¿qué tipo de calidad se espera? Si la mayoría de los niños no va a la universidad, ¿qué queda para ellos? No quieren que los estudiantes hagan trabajo agrícola, pero ir a rendir examen es poco útil, entonces, ¿qué se hace? No tengo una respuesta para esta cuestión.

Universidad de
San Andrés

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTOS DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educativa.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.

- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.