

# Discriminación, exclusión y marginación en América y Europa

*Bolivia y Alemania ¿Se puede hablar de gestión de la calidad educativa?*

*Sandra Unzueta*

*Investigadora del Instituto Internacional de Integración*

*Convenio Andrés Bello*

*Markus Saxinger*

*Docente de Sociología*

*Universidad de Bremen*

## RESUMEN

La discusión sobre educación en los últimos años, tanto en América Latina y el Caribe como en Europa y el resto del mundo, se ha centrado, entre otros temas, en la “gestión de la calidad educativa”; obviando la discriminación, exclusión y marginación formativa a las que son sometidos/as gran cantidad de estudiantes en procesos formales y no formales de aprendizaje – enseñanza, desde nuestro punto de vista, no permite considerar ningún tipo de práctica enraizada en “esos fundamentos” como de calidad. La primera gestión educativa que se tiene que viabilizar, para hablar de calidad pedagógico didáctica, es trascender especificaciones puramente tecnicistas hacia los propósitos, las lógicas y el espíritu que subyace a las prácticas cognitivas de la sociedad; propiciando la búsqueda crítica y reflexiva de inclusión, tolerancia, justicia y emancipación. Necesariamente, una educación de calidad, primero tiene que superar los límites impuestos por prácticas sociales negativas. Lo contrario refleja pobreza pedagógica que no es otra cosa que la incapacidad de las escuelas en muchas partes del mundo en general, y en Bolivia y Alemania en particular, de motivar y promover un auténtico interés por aprender, compartiendo el sentido de solidaridad, para una verdadera educación de calidad que coadyuve en la superación de las dificultades y limitaciones individuales en comunidad. Mientras en el mundo se generen y profundicen nuevas o viejas formas de discriminación, exclusión y marginación, no se podrá materializar, verdaderamente, una formación de calidad, accesible, inclusiva, crítica, reflexiva y emancipadora.

**Palabras clave:** Calidad educativa, Discriminación, Marginación, Exclusión, Pobreza pedagógica, Acceso, Inclusión, Reflexión crítica y Emancipación.

## ABSTRACT

The discussion on education in recent years, both in Latin America and the Caribbean, Europe and elsewhere, has focused, among other things, on the quality in education, avoiding to consider discrimination, exclusion and marginalization. Training students in formal and informal processes,

in our point of view, does not consider any type of this practices that are rooted in the fundamental issues quality. The first educational management has to be capable to talk about educational quality beyond the technical specifications to the purpose, it has to reach the logic and the spirit underlying the cognitive practices of society, encouraging critical and reflective search inclusion, tolerance, justice and emancipation. Necessarily, to reach quality in education negative practices in the community have to be overcome. Otherwise pedagogical poverty reflects not simply the failure of schools in many parts of the world in general, and in Bolivia and Germany in particular, to motivate and promote a genuine interest in learning, sharing a sense of solidarity, for a true quality education that might help in overcoming the difficulties and limitations from the individual in the community. While in the world new or old forms of discrimination deepen, just like exclusion and marginalization, there is no possibility to achieve quality in education that shows to be accessible, inclusive, critical, reflective and emancipatory.

**Keywords:** Quality of education, Discrimination, Marginalization, Exclusion, Poverty teaching, Access, Inclusion, Critical reflection and Emancipation.

El 20 de diciembre de 2008, Bolivia conquista una meta de trascendental significado y relevancia para el pueblo. Se constituye en el tercer país de la Región Latinoamericana en declararse “Territorio Libre de Analfabetismo”. El Programa Nacional de Alfabetización en Bolivia (PNA) ha tenido innumerables éxitos que se corresponden con una dinámica de trabajo comprometido, en la que todos los actores: asesores, supervisores, facilitadores/as, participantes, han trabajado conjunta, armónica y decididamente por eliminar la injusticia, exclusión, marginalidad y discriminación que significa para una sociedad, el no facilitar y garantizar la educación a todos sus ciudadanos. De todos los elementos y factores ponderables que posibilitaron esa tarea, en este artículo rescatamos uno que nos parece de vital importancia en la construcción de procesos educativos justos, equitativos y emancipadores: la solidaridad (Unzueta, 2008).

Actualmente en América Latina, algunos de nuestros países apuestan por el cambio, tratando de viabilizar estructuras sociales y formas de vida adecuadas, pertinentes y oportunas para todo su pueblo. Eliminar antiguas prácticas de menosprecio, agresión, racismo, que condenaban a las grandes mayorías a la explotación, un trato inhumano que las excluía de todo derecho universal y fundamental, entre ellos, la educación. Transformar esta realidad no es fácil ni tampoco es una tarea individual, se requiere del trabajo conjunto y coordinado, apostando por rescatar la mejor y mayor voluntad de la humanidad; así fue con el PNA. Bolivia, Cuba y Venezuela unieron esfuerzos, brío y coraje pero, sobre todo, mucho amor. La solidaridad internacional fue la característica esencial que marcó la diferencia entre el éxito, que se logró, y el fracaso, que se superó.

Europa, que en términos generales, presenta una población mayoritariamente alfabetizada, no deja de tener dificultades educativas. Parece pertinente y oportuno, en una década que se ha caracterizado por la demanda de calidad educativa, reflexionar sobre ella, ¿qué entendemos por este atributo? Desde distintas perspectivas se llega a diversas alternativas. Para quienes pretenden una formación funcional al

sistema capitalista se trata de una capacitación “eficiente” para la realización de tareas rutinarias en cortos períodos de tiempo; capacidad para soportar jornadas individualizadas, ritualizadas, a través de una labor altamente mecanizada o tecnificada que “coopere” al jefe en el “ahorro de personal innecesario” puede ser evaluada como una “educación de calidad”. Para los que nos identificamos con procesos educativos para el cambio, una dinámica formativo de calidad es otra cosa; la eficiencia se comprende en una educación que es analítica, crítica y reflexiva frente a la realidad y al trabajo; aquella que desarrolla capacidades de participación y acción en sus estudiantes; la que no discrimina entre aventajados y retrasados. Una formación que construye la solidaridad, es inclusiva, no está dirigida al individuo y al individualismo, sino a la sociedad para desarrollarse en comunidad.

Ese tipo de educación, en las modalidades formal o no formal, escolarizada o no, todavía no se ha logrado ni en el nuevo ni en el viejo continente. Este hecho refleja la pobreza pedagógica, tema central de este artículo, como la incapacidad de las escuelas en muchas partes del mundo y en los casos de Bolivia y Alemania en particular, de compartir el sentido de solidaridad para una verdadera educación de calidad que coadyuve en la superación de las dificultades y limitaciones individuales en comunidad. Sólo el trabajo conjunto motiva a aprender, viabiliza el interés para superar la dificultad; desde luego, también tiene que estar encaminada a la superación de otra limitación, si realmente se espera dar respuesta adecuada y duradera a la buena voluntad, hay que eliminar la pobreza política. Incapacidad de una sociedad de cambiar problemas estructurales, concretamente, de evitar las causas del analfabetismo en general y del analfabetismo funcional en particular (para profundizar sobre estos tipos de pobreza, consultar Genuneit, 1996: 4-7). El analfabetismo funcional se condice con estructuras educativas excluyentes que marginan y frenan el desarrollo integral psíquico y social de estudiantes económicamente desventajados en todos los países. Por otra parte, la competencia es considerada como fundamento en una sociedad de “libre mercado”, como es el caso de Alemania y ha sido también el de Bolivia, desde el triunfo del neoliberalismo en el 85, al que hoy en día, se quiere evitar. Sociedades como la alemana y aún boliviana, sin ser “desarrollada”, por muchos años han enseñado y todavía lo siguen haciendo, y los niños/as han aprendido y continúan aprendiendo que la “competencia” es fundamental para lograr éxito. Sin embargo, hay maestros/as que se esfuerzan en enseñar a ser justos, que tratan de crear una actitud de solidaridad entre los estudiantes. No obstante, mientras no se modifiquen las causas esenciales del problema, éste continuará y no podremos hablar de una educación de verdadera calidad.

El sistema escolar de Alemania tiene un aspecto específico que fomenta la competencia entre los estudiantes e impide una educación de calidad, en términos de lo que en este artículo estamos entendiendo por ella, creando nuevas formas de analfabetismo. A partir de los años 70, en todos los países industrializados, con escolaridad obligatoria, se ha hecho evidente un nuevo analfabetismo que

no está relacionado con la conceptualización original de no saber leer, escribir o calcular, sino de una incapacidad en el uso efectivo de la lectura en la vida cotidiana. Su manifestación como fenómeno social actual, adquiere valor, determinado histórica y culturalmente. Aparece cuando las necesidades del tipo de producción socioeconómica cambian del interés por el trabajo manual hacía el requerimiento de mayor labor intelectual (Nickel, 2002).

En Bolivia, sobre todo en el ámbito urbano, también hay mayor demanda de trabajo intelectual. El mismo, indudablemente precisa de niveles de comprensión cada vez más exigentes para las personas, pues la ciencia avanza y se complejiza día a día. Este contexto, al igual que el alemán, presenta causas importantes por las cuales existen dificultades de aplicación de las lecturas académicas a la realidad concreta.

Jürgen Genuneit encuentra una de las raíces principales de este problema, y describe las causas del analfabetismo a partir de cinco tipos de pobreza que rescata de Goffman y termina de explicar en Linde. La primera es la situación económica familiar de los estudiantes, lo que les causa un perjuicio en su proceso de aprendizaje. La segunda es social, provocando la estigmatización de estudiantes con problemas en lectura, quienes optan por evitar circunstancias que demandan este tipo de prácticas y conocimientos, alejándose cada vez más de esta necesaria actividad académica e intelectual (Goffman, 1990: 49). La tercera es la pobreza comunicativa, en la que niños/as no tienen acceso familiar al uso adecuado de su idioma y tampoco viven en contextos en que la lectura de libros tenga importancia, aprendiendo el valor de los mismos de una manera muy elemental, en el ámbito de la educación formal, con las consecuencias en la motivación de aprendizaje en la escuela<sup>1</sup>. La cuarta es la pobreza pedagógica como causa fundamental de la falta de calidad educativa, tema central de este artículo. Es decir, las escuelas son incapaces de construir el sentido formativo y crear un auténtico interés en aprender, verdadero concepto de calidad educativa. Esta pobreza es la causa de que la enseñanza escolar no pueda lograr una educación independiente de la influencia de los padres, en el sentido de direccionalidad acrítica y empobrecedora. Finalmente, menciona la pobreza política, que es la incapacidad de una sociedad de resolver problemas estructurales, concretamente, de evitar las causas del analfabetismo (Genuneit, 1996: 4-7).

---

<sup>1</sup> Ingrid Gogolin analiza el sistema escolar alemán focalizando el idioma como tema central, aunque las repercusiones de sus estudios tienen efectos en las matemáticas y ciencias naturales. Ella estudia la importancia del desarrollo del alemán desde el ámbito familiar, donde los/as niños/as con padres que cuentan con una formación académica más profunda, tienen ventaja sobre los demás. También investiga el tema de la exclusión idiomática respecto a otras lenguas no alemanas. Aunque es ideal, desde el punto de vista del aprendizaje para contar con buenas capacidades comunicativas, el rescatar y estudiar las lenguas maternas, si éstas no contienen las distintas expresiones típicas del alemán, ni se las considera, mucho menos, se las valora, estas quedan en desuso. Esta es una de las causas importantes del alto nivel de pobreza comunicativa entre niños extranjeros (Gogolin, 2008: 38).

Esos hechos contundentes de la falta de calidad educativa, tanto de América como de Europas, son los que hay que discutir y analizar en profundidad cuando se hable de calidad educativa. Necesaria e indiscutiblemente es ir mucho más allá del “modelo pedagógico didáctico” a seguir, “cuáles son los contenidos adecuados”, “horarios”, “disposiciones de ambientes y materiales”, etc. Hay que empezar por la sociedad: qué tipo de hombres y mujeres queremos formar, para construir qué forma de comunidades y convivencias. La insatisfacción generalizada con los procesos educativos, pero también económicos, políticos y culturales, en ambas latitudes terráqueas nos demuestra tácitamente que no somos capaces o no queremos hacernos las grandes preguntas sobre estos problemas, el tema de calidad educativa no queda al margen de esta situación.

Las respuestas de disgusto y desganio frente a los necesarios cambios en las estructuras educativas excluyentes, para procurar un aspecto de calidad central: el acceso, da como consecuencia 80.000 estudiantes que cada año salen de las escuelas alemanas sin finalizar todos los niveles programados. Éstos, en un gran número, terminan formando parte de los aproximadamente 4 millones de analfabetos funcionales en Alemania (Linde, 2002: 18). Pese a la importancia y significancia de este hecho, no causó ningún tipo de preocupación generando discusiones públicas acerca del sistema educativo. La crisis en el sistema escolar tuvo que emitir señales más contundentes de su falta de calidad: el 11 de marzo de 2009, se reporta una masacre, con doce heridos, como consecuencia de que un estudiante de 17 años fusilara a nueve compañeros y tres maestros en una escuela del sur de Alemania. Se podría creer fácilmente que es un acto aislado, no consecuencia del sistema escolar, si éste no fuese parte de una serie de homicidios provocados por “estudiantes locos”, estos últimos años, que a través de ataques armados en escuelas alemanas, han demostrado su indignación con la calidad educativa del país (Institut für Friedenspädagogik Tübingen, 2009).

En esos ataques no sólo se reflejan los destacados resultados de un cotidiano escolar que genera mucha frustración y violencia, sino esencialmente el sistema socio económico que se recrea a través de ese tipo de enseñanza. Freerk Huisken, experto en economía política del sector educativo, considera que tales actos de delincuencia, son resultado de la base capitalista competitiva incentivada por el sistema escolar, que entre los estudiantes ocasiona una autoestima muy baja, compensada con acciones agresivas y violentas (Huisken, 2007: 95).

La competencia es considerada fundamento de una sociedad de libre mercado, como es el caso de la sociedad alemana, en donde niños aprenden los “principios” de intolerancia, individualismo, entre otros, para lograr “el éxito”, siendo altamente competitivos. Pese a lo lamentable de generar este espíritu en los estudiantes y a las marcadas diferencias culturales, éste no es un fenómeno específicamente alemán, otros países entre los que se encuentra Bolivia, también,

presentan sistemas escolares que recrean los peores cimientos de las sociedades neoliberales.

Estudios sobre la “calidad de la educación” en Bolivia han relacionado fuertemente este concepto con el de alto rendimiento académico para mayor “productividad”, que trae como consecuencia el hecho de ser mucho más competitivo frente a los otros y, a su vez, esto lleva a mayores ingresos y el “triumfo capitalista” de los sujetos. Vera, sobre la base de Boissiere – 1985 – realiza un estudio sobre los resultados de la inversión educativa vista desde la perspectiva de “capital humano”, en la que su fundamentación teórica respecto a los criterios de “productividad capitalista” establece que después de “estimar una función de ingresos extendida, se comprueba que el retorno al rendimiento cognitivo, tomado como aproximación al capital humano, es más elevado que el retorno asociado a cada año de educación y más elevado aún que el retorno a la habilidad innata de cada individuo. Las estimaciones presentadas sugieren que más años de educación y mayor habilidad consiguen incrementar el nivel de ingresos, pero lo hacen de manera indirecta, al contribuir a la acumulación de capital humano. Esto es, que los alumnos más hábiles y con mayor educación acumulan mayor capital humano (rinden mejor en la escuela) lo que les reportaría mayores ingresos en el mercado de trabajo.

Invertir en la calidad de la educación no sólo tiene un retorno económico sino que además puede contribuir a reducir la desigualdad en los ingresos recibidos por los trabajadores. En efecto, la dispersión de los ingresos depende no sólo de los coeficientes de la función de ingresos sino además de las características de cada individuo. Entre las características consideradas, el rendimiento cognitivo parece explicar gran parte de la variación del ingreso, lo que equivaldría a decir que existe una distribución de rendimiento escolar subyacente a cada distribución de ingresos” (Vera).

Desde esa perspectiva, se sigue analizando lo educativo a partir de una mirada individualista y excluyente, justificando la desigualdad e injusticia social desde el criterio de “mayor rendimiento cognitivo” propio de los “aventajados”. La productividad de una sociedad, no puede ser considerada desde una perspectiva excluyente y, el rendimiento educativo, mucho menos valorado a partir de atributos individuales fruto de la “naturaleza” del sujeto y asociar a ésta con su posición socio económica. Vera continúa fundamentando su análisis de la calidad de la educación en Bolivia, realizando consideraciones genéricas sobre la necesidad de mayor inversión en ella, que no discutiremos; la necesidad de fortalecer la educación inicial para los/as niños/as, que también es pertinente; sin embargo, como todo estudio “técnico neutral” deja de lado espacios esenciales de lo educativo en sociedades que luchan por una mayor inclusión, equidad, igualdad y justicia social como es el caso de nuestro país, ahora. Entre muchos de esos ámbitos está el de acceso a los históricamente marginados y excluidos de la educación, como los otros derechos fundamentales,

para lo que proponemos, programas educativos masivos que posibiliten a jóvenes y adultos aquella oportunidad a la que no accedieron en su momento, por ser la educación en nuestro medio privilegio de unos cuantos y no un derecho de todos. Si entendemos, como en este artículo, que la educación de calidad es aquella que abre las oportunidades de estudio a todos y durante toda la vida, invertir en los marginados, también es una ganancia en términos de calidad de vida. El 20 de diciembre de 2008, Bolivia da el paso más importante de su historia educativa al ser declarada el tercer país de la región en ser “Territorio Libre de Analfabetismo”.

Seguramente, en lo que este autor tiene mayor acierto, desde nuestra perspectiva, es ubicando aquellos elementos a considerar como factores de rendimiento cognitivo. Él expresa que “uno de los problemas al estimar una función de producción en educación consiste en la dificultad de incluir los insumos escolares más relevantes en la determinación del producto. Sin embargo, existen algunos insumos que, a priori, se espera que influyan sobre el rendimiento. Estos tienen que ver con la razón alumno docente, la educación del docente, su experiencia, su nivel salarial, el gasto por alumno y las facilidades de la escuela...”

Las estimaciones debieran incluir una medida de la habilidad de los alumnos. Esta determina que el rendimiento presente dependa del rendimiento pasado, lo que implica que el efecto de los insumos deba determinarse sobre el valor agregado y no sobre el nivel de producto. Una alternativa consiste en considerar una medida de vulnerabilidad del alumno que aproxime su habilidad.

Otro aspecto que debe ser considerado en la estimación se refiere al efecto de algunos insumos familiares que pueden ser acumulativos, es decir, algunos insumos pasados afectarían el rendimiento presente del alumno. Este es el caso de los insumos que cambian en el tiempo (por ejemplo, el apoyo familiar). Sin embargo, existen insumos ‘importantes’ como el nivel de instrucción del tutor que se puede suponer constante en el tiempo.

Un problema más difícil de resolver tiene que ver con el hecho de que muchos de los efectos sobre el rendimiento pueden ser el resultado de la interacción entre diferentes tipos de factores (hogar, escuela, profesor y entorno) lo que puede sesgar el valor de los parámetros estimados.

Finalmente, la evidencia respecto a cuáles insumos son los más efectivos en la consecución del producto escolar no es concluyente y resulta, muchas veces, contradictoria. Sin embargo, los resultados encontrados para países en desarrollo sugieren que una parte importante de las variaciones en la calidad de la educación se debe a factores que, a pesar de no poder ser observados, tienen que ver con los profesores y las escuelas” (Vera).

Definitivamente, los factores que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes son múltiples, interdependientes, variados y diversos. A nivel

macro están determinados socioeconómica, política y culturalmente. Por lo que consideramos que todas las consideraciones específicas del fenómeno educativo en términos de resultados cognitivos a los que apunta Vera son adecuados, pertinentes y oportunos. Él llega a conclusiones interesantes en su estudio comparativo entre los establecimientos privados y los públicos del sistema educativo boliviano: los primeros forman estudiantes con “mayor rendimiento cognitivo”, fruto de las mejores condiciones económicas que presentan, tanto en el ámbito propiamente escolar como en el familiar, lo que; sin embargo, no se condice con una actitud crítico reflexiva frente a la realidad de marginación, exclusión y discriminación, por lo que no estaríamos hablando propiamente de calidad educativa, según la perspectiva aquí defendida, sino de un indicador funcional al sistema injusto, intolerante y esclavizador. Existen algunos resultados interesantes respecto al hecho de que un mayor número de estudiantes por docente se corresponde con un rendimiento más elevado, lo que lleva a pensar que una demanda acentuada, fruto de cursos grandes, hace que profesores más capacitados atiendan de mejor manera a su estudiantado; contrario a los actuales parámetros de calidad educativa que establecen que un menor número de participantes en lo adecuado para lograr la “atención personalizada”; tal vez, de lo que realmente se trata es de un mayor grado de socialización, trabajo colaborativo y cooperativo.

Importante también es el hecho de que mientras en los colegios particulares es positivamente significativo el hecho de que los docentes tengan mayor experiencia, y que esto se relacione con un mejor rendimiento de los estudiantes, en los establecimientos fiscales, esta situación es no influyente o, incluso, resulta inversamente relacional. Por otra parte, mientras en la ciudad de La Paz, se “demuestra” una relación entre rendimiento cognitivo y colegio privado o público, en El Alto, no hay mayor impacto de ese factor respecto al rendimiento escolar de los estudiantes, lo que es explicado por el hecho de una pobreza generalizada que ya no diferencia entre una u otra posibilidad por factores de tipo económico familiares como el grado de formación del tutor, por ejemplo, que se ha “constatado” como hecho determinante del rendimiento de los/as niños/as y adolescentes. La infraestructura de la escuela resultó tener impacto en el rendimiento, concretamente, los colegios fiscales sin esta condición repercuten negativamente en los niveles cognoscitivos de sus estudiantes; además, se logró “establecer” que la variable lingüística también repercute en el rendimiento, desfavoreciendo a aquellos niños/as y adolescentes que hablan lenguas nativas (Vera).

Sin lugar a dudas, muchos de los hallazgos de ese importante estudio realizado en el contexto nacional para “medir” la calidad de la educación en Bolivia, se condicen con lo que cotidianamente se espera que repercuta en el rendimiento del estudiantado; no obstante, existen muchos factores cualitativos que quedaron al margen del estudio, de vital importancia para considerar la calidad educativa desde nuestro punto de vista. El tema cultural, en nuestros países, es de vital importancia

y contestar preguntas centrales cómo: ¿es posible que una lengua nativa impacte negativamente en el “rendimiento cognitivo” de un sujeto, o será que el hecho de que no se enseñe en la misma es lo que realmente perjudica? Esencialmente, ¿qué estamos entendiendo por “rendimiento cognitivo”, es acaso lo que determina que los procesos educativos sean calificados como de calidad o no y, aun más importante, qué estamos comprendiendo por calidad educativa? Son cuestionamientos que pudo haberse hecho Vera al arribar a los resultados de su estudio y que, desde la perspectiva de calidad educativa aquí tratada son mucho más importantes que resultados cuantitativos fríos que describen pero no explican las realidades.

Desde la perspectiva aquí aceptada es cuestión de calidad educativa el formar estudiantes analíticos y críticos frente a las situaciones de inequidad, de injusticia social, de marginalidad, de exclusión, de intolerancia. También lo es el hecho de ser propositivos y transformadores frente a esa realidad, el de asumir responsabilidad socio política como miembros de la comunidad, el desarrollo de un aprendizaje colaborativo e inclusivo, entre otros criterios centrales. Este artículo no tiene como propósito desarrollar ampliamente cada uno de estos conceptos centrales que hacen a la educación de calidad desde nuestro punto de vista, es propósito de otras reflexiones de profundización, que a nuestro entender, permitirán aterrizar con mayor propiedad en lo que se puede y debe entenderse por educación de calidad en países comprometidos con sus pueblos en la construcción de sociedades más justas, inclusivas, tolerantes, equitativas y emancipadoras; no obstante, el fundamento es el de priorizar la colectividad a la individualidad, siempre en correspondencia con las necesidades, expectativas y realidades contextuales de los participantes. No aislar el proceso aprendizaje enseñanza, sino “hacerlo dialogar” con la cotidianidad a través de trabajos en equipo, cuyo propósito sea el intercambio de ideas, el debate y la construcción compartida de consensos (consultar entre otros a Mora, 2002 – 2009). Consideramos que lo primero que debemos hacer para tratar el tema de calidad educativa es iniciar un fuerte debate nacional e internacional sobre lo que entenderemos por la misma y lejos de construir la certeza que el paso del tiempo y la conquista de ciertos derechos educativos universales garantizan de hecho una mayor calidad educativa, analizar los hechos que se presentan en Bolivia, Alemania y el resto del mundo: el devenir de sociedades menos críticas, intolerantes hacia el otro e insensibles frente a inequidades, desigualdades y distintas formas de marginación, exclusión y discriminación. Hechos que generan regresión en lugar de avances progresistas en temas de educación. Por ejemplo, el hecho de que en Bolivia, los colegios privados promuevan estilos de vida foráneos en desmedro de lo propiamente representativo de las distintas nacionalidades de nuestro contexto, ¿no tendrá que ver también con criterios de calidad educativa? Se construyen estilos de vida, creencias, valores, usos y costumbres totalmente contradictorios entre estudiantes de colegios públicos y privados, que más allá de “una educación de calidad” a la que todo estudiante tiene derecho pagándola o no, llegan a ocasionar sociedades caracterizadas por la falta de diálogo, desencuentros, desacuerdos, exclusiones e

intolerancias. Ésta no puede ser considerada como una educación de mayor calidad, aunque exista un insignificativo índice de “mayor rendimiento cognitivo”.

El sistema escolar alemán y su desglose en tres o dos tipos de escuelas secundarias, también refleja una falta de calidad educativa en lugar de ella como se cree y considera, porque lejos de procurar un aprendizaje colaborativo alienta uno competitivo. Entre las edades de 10 a 12 años, dependiendo del estado, los estudiantes son “seleccionados” de acuerdo a su “rendimiento cognitivo”, indicador de “calidad” para el sistema capitalista, para ser incluidos en la “clase” de secundaria que les corresponde. Los que presentan las mejores calificaciones “tienen el derecho” de acudir al “gimnasio”, secundaria académica que posibilita el bachillerato con acceso a las universidades. Los otros van a la escuela básica que los prepara para la vida laboral inmediata y a la escuela media que permite una “mejor educación” que la de la básica y ofrece la posibilidad de acceso a la “secundaria II”, con la factibilidad de ingresar al gimnasio, si las calificaciones “son buenas”. De la misma manera que un “mejor record académico” abre las posibilidades de mayores posibilidades de estudio, uno “peor” puede significar el descenso en la escala de posibilidades formativas. Esta división se debe, desde luego, a “la justicia social capitalista”, que cada uno tenga la “educación adecuado a sus capacidades”, para que un “buen maestro” pueda incentivar a los estudiantes con buen “rendimiento académico” sin “perder el tiempo” con los que “tardan más en aprender” y que no serán productivos ni personas de éxito para la sociedad altamente competitiva del libre mercado. Aquellos sumarán la larga lista de peones u obreros, a la que los “inteligentes” deberán “guiar” para que funcione la sociedad.

Si bien la educación escolar en Alemania es gratuita y en teoría todo/a niño/a puede ingresar al gimnasio si cumple “requisitos”, en realidad, estos espacios de estudio, cuentan con pocos niños o adolescentes de padres que no han tenido formación académica o que sean obreros. Existe una reproducción de clase. Lo que significa que los hijos de padres con formación académica logran igual formación y aquellos progenitores que no la tienen, en un gran número de casos, tampoco podrán aspirar a ese tipo de educación para su descendencia (OECD, 2008: 136).

Esa situación del sistema escolar alemán que nos podría hacer pensar que se encuentra “muy bien estructurado y sistematizado” de acuerdo a las demandas del mercado y las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, en realidad provoca mucha frustración y desmotivación tanto a las nuevas generaciones como a los padres de familia. Los progenitores con “alto nivel académico” no pueden tolerar que sus hijos “sólo lleguen a un nivel de educación menor” al de ellos y, cuando es así, la situación afecta seriamente la autoestima de muchos niños o adolescentes; por otra parte, los hijos de trabajadores del pueblo aprenden desde muy jóvenes sus “malas y limitadas oportunidades” en la vida desde que, en los años 70 la actividad manual quedó totalmente desvalorizada y hoy en día, ser egresado de una escuela básica, no permite grandes posibilidades laborales.

La falta de calidad de este criterio separatista se hace evidente en dos hechos, el primero, que Alemania, según la perspectiva de los estudios Pisa, obtuvo uno de los más bajos lugares en Europa respecto al criterio de logros escolares y el hecho más contundente se sitúa en los graves problemas en lectura y en cálculo que caracterizan a las secundarias de bajo nivel (OCDE, 2008). Sumado a esto está el hecho de que la frustración que provoca este tipo de discriminación disimulada genera altos niveles de violencia como el de la escuela Rütli<sup>2</sup> en la que los profesores solicitaban ayuda al gobierno porque ellos mismos no podían controlar la agresividad entre estudiantes y hacia la integridad de los docentes. La situación de violencia llegó a tal extremo que los maestros publicaron una carta abierta exponiéndola públicamente, ocasionando el interés mediático en el conflicto y exponiendo a estudiantes que gozaban de la “popularidad” que les proporcionaba la prensa “mostrando sus hazañas agresivas”. Frente a esto, los maestros también aprovechaban el impacto mediático para denunciar públicamente lo negativo de estas escuelas secundarias de nivel más bajo (Nowak, 2006: 2).

Otro serio problema que colaciones hizo evidente fue el del racismo y xenofobia típicos de ciertos sectores alemanes que quisieron ver el problema en otra causa, el origen extranjero –principalmente turco y libanés– de la mayoría de los estudiantes. Nuevamente, como en el caso de Bolivia, los temas cultural y económico son centrales en el análisis de lo que debemos entender por una educación de calidad. Se terminó por etnificar los problemas socioeducativos, para no llegar a las raíces del problema (Nowak, 2006: 1).

Los turcos y libaneses en Alemania, por lo general, son ubicados en la parte más baja de la escala social y la más pobre. Se desempeñan en labores peligrosas, duras y “sucias”, con salarios muy bajos; sin embargo, la población inmigrante no solamente es vulnerable por su posición en el sistema económico sino sobretodo por la falta de derechos legales. Estar desempleado puede ser causa de deportación, del mismo modo que la delincuencia o las actividades políticas que violan “los intereses del Estado Alemán”. Los refugiados que llegan a Alemania no tienen durante mucho tiempo, a veces 10 ó 15 años, derecho a trabajar, ni a vivir en casas privadas, tampoco a viajar a otras ciudades distintas a aquella a la que arribaron, no tienen acceso al sistema de salud y educación y deben pagar cursos de alemán de “sus propios recursos” (Heinhold/Classen, 2004).

En el caso de la escuela de Rütli, muchos estudiantes son hijos de refugiados de la guerra civil en el Líbano de los años 80, quienes han vivido muchos años sometidos a la exclusión económica, social y legal e incluso, la siguen aguantando. Con padres marginados, excluidos y que no hablan alemán. Es lógico imaginar que sus niños y

---

<sup>2</sup> La Escuela Rütli es una escuela básica que se encuentra en el barrio de Neukölln, uno de los que presenta el porcentaje más alto de desempleo y de inmigrantes en Berlín.

jóvenes no tienen muchas posibilidades de lograr buen “rendimiento académico” en este sistema escolar<sup>3</sup>. Frente a esta constitución de la población estudiantil, la anterior Rectora y muchos maestros quisieron trabajar sobre la base de criterios integradores y solidarios, pero el gobierno los removió y puso en su lugar clásicos profesores del este de Berlín, en donde se encuentran muy pocos extranjeros y las estructuras sociales son distintas (Pick, 2007).

El discurso mediático y político tomó un foco distinto al educativo, ignorando los problemas sociales causados por la división de los estudiantes. En la lógica del sistema escolar existente, donde los padres tienen una grande responsabilidad en los logros de aprendizaje, el discurso público busca las culpas en los ellos y, también, en los propios niños y adolescentes. La prensa y los políticos en lugar de lamentar las malas condiciones escolares y la situación de exclusión de los estudiantes, enfocaban el problema clasificando al tipo de niños y adolescentes que tienen que aguantar los maestros y, en todo caso, el problema de los estudiantes alemanes que tienen que compartir aulas con tantos extranjeros. Las soluciones fueron totalmente contrarias al ejercicio de la inclusión y la tolerancia, factores de calidad educativa desde la perspectiva aquí planteada. Se presionó a los extranjeros para asimilarse a la cultura alemana y a su lengua, se establecieron reglamentos más estrictos para las escuelas, implementación de policía privada, entre otras (Nowak, 2006: 1).

Vemos que tanto en nuestro país como en Alemania existe la tendencia a la creación de *élites* científicas que puedan competir en “nivel nacionales e internacional privilegiados” y la formación de “capital humano” adecuado para la economía de libre mercado. En este contexto la Alfred Herrhausen Gesellschaft (sociedad de Alfred Herrhausen) una fundación científica de la Deutsche Bank se preocupa por lograr el “mayor beneficio”, economizando en la educación e invirtiendo en el tipo de “capital humano” requerido para el sistema. Consideran que la “privatización” de las escuelas, que significa una diferenciación más alta y mayor separación de estudiantes, para formar “perfiles” adecuados para la “producción” de un tipo de conocimiento que se puede “vender al mercado” es el tipo de sistema educativo más adecuado (Gogolin, 2008: 44). La fundación Bertelsmann trabaja en la misma dirección de “economizar la educación”. En este caso, se trata de dar la “responsabilidad” a los estudiantes de elegir entre “paquetes educativos” propicios a las demandas laborales de libre mercado, con la posibilidad para aquellos que no tienen dinero, de “competir” por becas (Bultmann/Schoeller, 2003: 338).

Estudios en el país vasco, al igual que los realizados en Bolivia, coinciden en el hecho de que los colegios privados posibilitan a sus estudiantes un mayor y mejor rendimiento cognitivo que se traduce en personas “más calificadas”

---

<sup>3</sup> 4,72 % de los alumnos extranjeros en Alemania se “educan” en una escuela especial para niños con discapacidades de aprendizaje, mientras 2,38 % de los alemanes se encuentran en tal situación (Kornmann, 2008: 72).

para el mercado laboral y en una mayor producción y mejor constitución social (Azumendi).

En Alemania la educación sigue siendo gratuita, pero también existe la tendencia a privatizarla. Frente a estos “estudios financiados” de lo educativo, hay mucha investigación crítica que demanda una discusión que trascienda el tópico *escuelas privadas versus públicas, sistemas bi o tri-escolares*. El delegado por los derechos humanos de la ONU, Vernor Muñoz, critica severamente la falta de igualdad en las oportunidades educativas y considera que se debe buscar la transformación de los sistemas selectivos por otros sobre la base de la propia capacidad de aprendizaje de cada persona. Concretamente ha propuesto la implementación de escuelas de días completos<sup>4</sup> y la abolición de escuelas públicas, privadas o divididas en dos o tres partes, rescatando los criterios de países con una escuela secundaria única para todos los estudiantes instaurando procesos colaborativos, que permitan aprender unos de otros (Muñoz, 2007).

Frente a esas posiciones progresistas se encuentran las interesadas, de quienes consideran que sólo los “sistemas selectivos” pueden incentivar talentos y lograr “calidad educativa” en los términos que ellos la entienden, sobre la base de los criterios de libre mercado (*FDP im Deutschen Bundestag* [FDP en el Parlamento alemán], 2007). Por otra parte, los directamente interesados, los propios estudiantes que no han sido formados analítica y críticamente, no se responsabilizan sobre su propio futuro educativo, ni en América, ni Europa, ni en el resto del mundo regido por las leyes del libre mercado. Lamentablemente, los estudiantes de las escuelas públicas o bajas, en el caso alemán, se sienten excluidos incluso del derecho a la demanda de sus propios derechos: una educación de calidad para todos, sabiendo que los empresarios no les van a otorgar ni trabajo digno ni salario adecuado. Al no tener formación socio crítica, sus formas de resistencia no tienen ni articulación política ni colectiva, únicamente rechazos a la enseñanza y actuaciones violentas o indiferentes. En este sentido, las críticas de Ivan Illich al sistema escolar se confirman: la educación escolar se degrada al valor de mercadería por sus características acriticas que no difunden verdaderos sentidos a los estudiantes. Una verdadera educación que forma auténticos seres humanos autodeterminados y solidarios, no debe presentar características mercantiles (Geister, 2003: 134). Una verdadera educación de calidad que lucha en contra del analfabetismo total y funcional en el mundo, formando sociocríticamente a la humanidad, trasciende el concepto de gestión de la calidad educativa regido por indicadores de “rendimiento escolar” basados exclusivamente en mayor asimilación informativa que no sirve para pensar la propia realidad, dialogar críticamente con ella desde la propia cotidianidad, comprometerse con la

---

<sup>4</sup> Se trata de que la enseñanza en los colegios no se limite a turnos diurnos con tardes libres o al revés y que los estudiantes se formen durante todo el día en sus establecimientos educativos de una forma solidaria y colaborativa.

transformación de la injusticia, intolerancia, marginalidad, exclusión, inequidad e intolerancia. Una educación de calidad es aquella que prioriza lo social sobre lo individual, que tiene como fundamento de todo proceso de aprendizaje enseñanza la solidaridad, cooperación y colaboración; la que posibilita a los estudiantes abrir los ojos hacia la realidad, respetando su propia personalidad, y formarse en la dinámica del debate y la construcción compartida de consensos. Es la educación comprometida con la sociedad, con los proyectos de vida de su comunidad y el deseo de libertad, característico de la humanidad.

## Bibliografía

**Azumendi, E.**(s/d) Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/pais/vasco/colegios/publicos/sufren/mayor/fracaso/escolar/privados/todas/etapas/elpepiau/tpvs/200>

**Bultmann, T. y Schoeller, O.** (2003). „Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf - eigenverantwortlich und lebenslänglich!“. En: *PROKLA - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 131. (s/d).

**Candela, A.** (1999). *Ciencias en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.

**Canfux, J.; León, F.; Barral, C.; Unzueta, S.** (2009). *Alfabetización y emancipación. Memorias y reflexiones sobre el proceso de alfabetización en Bolivia*. La Paz: III – CAB.

**Cantón, I.** (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Archidona: Ediciones Aljibe.

**Ed. CEP** (2009). *Ayudando a construir mentes cuestionadoras: actividades y contenidos de ciencias naturales para primer ciclo*. Madrid: Editorial cep. Humanes.

**Fernández, J.** (coord) (1999). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Archidona: Ediciones Aljibe.

**Garnett, S.** (2009). *Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.

**Gayou, Y.** (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Libros Paidós.

**Genuneit, J.** (1996). „Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis“. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*. (s/d).

**Geister, O.** (2003). *Bildung als Aufgabe allgemeinbildender Schulen*. En: Reitemeyer, U. y Geister, O. (ed.). *Ist Bildung lehrbar?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

**Goffman, E.** (1990). *Stigma Notes on the Management of Spoiled Identity*, Harmondsworth/Middlesex: Penguin.

**Gogolin, I.** (2008). „Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge“. En: Auernheimer, G.(comp.): *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

**Heinhold, H. y Classen, G.** (2004). *Das Zuwanderungsgesetz Hinweise für die Flüchtlingssozialarbeit*. Oldenburg: IBIS

**Huisken, F.** (2007). *Über die Unregierbarkeit des Schulvolks Rütli-Schulen, Erfurt, Emsdetten usw.* Hamburg: VSA Verlag.

**Illich, I.** (1996). *Klarstellungen: Pamphlete und Polemiken*. München: C.H. Beck Verlag.

**Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.** (2009). Disponible en:

[http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewalt\\_an\\_schulen/amokklaeufer\\_an\\_schulen/schulmassaker\\_in\\_deutschland](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewalt_an_schulen/amokklaeufer_an_schulen/schulmassaker_in_deutschland)

**Kornmann, R.** (2008). „Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. En Auernheimer, G. (comp.): *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Linde, A.** (2002). „Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung“. En Tröster, M.: *Berufsorientierte Grundbildung Konzepte und Praxishilfen*. Bielefeld: Bertelsmann,

**López, J. I.** (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.

**Mora, D.** (2006). *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. La Paz: Editorial Campo Iris.

**Mora, D.** (2005) (Coordinador). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz: Editorial Campo Iris.

**Mora, D.** (2005). *Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas*. En: David Mora (Coordinador). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemáticas. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz: Editorial Campo Iris.

**Mora, D.** (2004). *Transformación educativa desde la perspectiva: trabajo, estudio, reflexión política e investigación*. En David Mora y Rolf Oberliesen. Trabajo y educación:

Jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, la formación docente en un contexto internacional. La Paz: Campo Iris, pp. 13 – 78.

**Mora, D.** (2004). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro*. La Paz: Editorial Campo Iris.

**Mora, D.** (2002). *Teoría y método de la investigación acción en las ciencias sociales naturales y el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

**Muzás, M. D. et. al.** (2004). *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las Cuevas del Guadix*. Madrid: Narcea.

**Nickel, S.** (2002). *Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo*. Presentación en la IV. Semana Internacional de la Facultad de Educación y Ciencias Educativos de la Universidad de Bremen.

**Nowak, P.** (2006). *Klassenkampf in Neukölln*. Disponible en: Telepolis.

<http://www.heise.de/tp/r4/artikel/22/22374/1.html>. Consultado: 02.04.2006

**Nowak, P.** (2006). *Terrorschule oder Medienterror?* Disponible en: Telepolis.

<http://www.heise.de/tp/r4/artikel/22/22407/1.html>. Consultado: 06.04.2006

**OECD** (2008): *Education at a Glance*.(s/d)

**Pascual, M. et. al.** (2004). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

**Pick, B.** (2007). *Kopfschüsse: Wer Pisa nicht versteht, muss mit Rütli rechnen*. Hamburg: VSA-Verlag.

**Unzueta, S.** (2008). “Un nuevo tipo de colaboración internacional en alfabetización, sobre la base de una concepción democrático participativa e inclusiva”. En: *Integra Educativa. Revista de Investigación Educativa*. Vol. I, N° 3, septiembre – diciembre. La Paz: III-CAB.

**Unzueta, S. y Rojas, A.** (2008). “¿Por qué conformarnos con el abc y no llegar hasta el xyz?: La alfabetización y postalfabetización en educación de adultos”. En: *Integra Educativa. Revista de Investigación Educativa*. Vol. I, N° 3, septiembre – diciembre. La Paz: III-CAB.

**Vera, M.** (s/d) Disponible en: [www.udape.gov.bo/análiseconómico/análisis/vol17/ART01](http://www.udape.gov.bo/análiseconómico/análisis/vol17/ART01).