



Revista Asia América Latina

Año 4. Volumen 4. Número 6.

ABRIL 2019. Argentina

ISSN 2524-9347

Grupo de Estudios de Asia y América Latina
Instituto de Estudios sobre América Latina y el Caribe
Universidad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN 5

UN AÑO DE AVANCES Y NUEVOS DESAFÍOS 5
Fernando Pedrosa y Cecilia Noce

DOSSIER 11

GANSU STUDIO: 'PLUG IN' SCHOOL UNIT
FOR RURAL CHINA 13
Rosangela Tenorio, Tong Yang y Bruno Oro

INTERCAMBIOS EDUCATIVOS ENTRE
ARGENTINA Y CHINA, Y CONSTRUCCIÓN DEL
ENTENDIMIENTO MUTUO 45
Gonzalo Tordini

EDUCATION FOR A GOOD LIFE: TRACING
HOW SUMAK KAWSAY AND SUFFICIENCY
ECONOMY BECAME IDEALS FOR LIVING WELL 69
Gioconda Coello

LA EDUCACIÓN Y SU APORTE AL DESARROLLO
EN AMÉRICA LATINA Y ASIA ORIENTAL 91
Jaime Torres González

VARIA 121

EL MERCOSUR Y CHINA: ANÁLISIS DE NUEVAS
ÁREAS PARA EL MEJORAMIENTO DE SUS
RELACIONES 123
Joaquín Andrés Gallego Mendaña

DIÁLOGO 149

EL ORIGEN. PASADO Y PRESENTE DEL
GOBIERNO ELECTRÓNICO EN MALASIA,
COREA DEL SUR Y VIETNAM 151
Patricio G. Talavera

RESEÑA 161

DUSSEL PETERS, ENRIQUE, ARIEL C. ARMONY,
Y SHOUJUN CUI, EDITORES. BUILDING
DEVELOPMENT FOR A NEW ERA: CHINA'S
INFRASTRUCTURE PROJECTS IN LATIN
AMERICA AND THE CARIBBEAN 163
Anthony Petros Spanakos y Mishella Romo Rivas





Grupo de Estudios de Asia y América Latina
Instituto de Estudios sobre América Latina y el Caribe
Universidad de Buenos Aires

ISSN 2524-9347

Director

Dr. Fernando Pedrosa (Universidad de Buenos Aires)

Secretaría de Redacción

Mag. Cecilia Noce (Universidad de Buenos Aires)

Dr. Ariel Sribman (Universidad de Girona)

Editora de Reseñas

Dra. Araceli Tinajero (The City College of New York)

Equipo de Edición

Lic. Max Povse (Universidad de Buenos Aires)

Consejo Editorial

Dr. Ignacio Bartesaghi (Universidad Católica de Uruguay)

Dra. Mercedes Botto (FLACSO-Argentina)

Dra. María José Bruña (Universidad de Salamanca, España)

Dr. Nicolás Comini (Universidad del Salvador, Argentina)

Dr. David Doncel Abad (Universidad de Salamanca, España)

Dr. Daniel Gomá (Universidad de Cantabria, España)

Dra. Nicole Jenne (Instituto de Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile)

Dra. Pasuree Luesakul (Directora del Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chulalongkorn, Tailandia)

Dr. Carlos Moneta (Universidad de Tres de Febrero, Argentina)

Lic. Patricia Piccolini (Directora Carrera de Edición, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Lic. Ezequiel Ramoneda (Centro de Estudios del Sudeste Asiático. Instituto de Relaciones Internacionales Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Dra. Cristina Reigadas (Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Dra. Florencia Rubiolo (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Dra. Mireya Sosa Abella (Universidad de Malasia)

Dr. Jaime Moreno Tejada (Universidad de Chulalongkorn, Tailandia)

Dr. Ignacio Tredici (ex Jefe del Equipo Jurídico de la Oficina del Co-Juez de Instrucción Internacional del Tribunal Khmer Rojo, United Nations Mission of Assistance to the Khmer Rouge Trials, Extraordinary Chambers in the Courts of Cambodia)

Dra. Wasana Wongsurawat (Universidad de Chulalongkorn, Tailandia)



Eudeba
Universidad de Buenos Aires

1° edición: diciembre 2016

© 2016
Editorial Universitaria de Buenos Aires
Sociedad de Economía Mixta
Av. Rivadavia 1571/73 (1033) Ciudad de Buenos Aires
Tel: 4383-8025 / Fax: 4383-2202
www.eudeba.com.ar

DG: *Alessandrini & Salzman* para Eudeba.

Impreso en Argentina
Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.



Revista Asia América Latina

Año 4. Volumen 4. Número 6.
ABRIL 2019. Argentina
ISSN 2524-9347

Grupo de Estudios de Asia y América Latina
Instituto de Estudios sobre América Latina y el Caribe
Universidad de Buenos Aires



INTRODUCCIÓN	5
UN AÑO DE AVANCES Y NUEVOS DESAFÍOS Fernando Pedrosa y Cecilia Noce	5
DOSSIER	11
GANSU STUDIO: 'PLUG IN' SCHOOL UNIT FOR RURAL CHINA Rosangela Tenorio, Tong Yang y Bruno Oro	13
INTERCAMBIOS EDUCATIVOS ENTRE ARGENTINA Y CHINA, Y CONSTRUCCIÓN DEL ENTENDIMIENTO MUTUO Gonzalo Tordini	45
EDUCATION FOR A GOOD LIFE: TRACING HOW SUMAK KAWSAY AND SUFFICIENCY ECONOMY BECAME IDEALS FOR LIVING WELL Gioconda Coello	69
LA EDUCACIÓN Y SU APORTE AL DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA Y ASIA ORIENTAL Jaime Torres González	91
VARIA	121
EL MERCOSUR Y CHINA: ANÁLISIS DE NUEVAS ÁREAS PARA EL MEJORAMIENTO DE SUS RELACIONES Joaquín Andrés Gallego Mendaña	123
DIÁLOGO	149
EL ORIGEN. PASADO Y PRESENTE DEL GOBIERNO ELECTRÓNICO EN MALASIA, COREA DEL SUR Y VIETNAM Patricio G. Talavera	151
RESEÑA	161
DUSSEL PETERS, ENRIQUE, ARIEL C. ARMONY, Y SHOUJUN CUI, EDITORES. BUILDING DEVELOPMENT FOR A NEW ERA: CHINA'S INFRASTRUCTURE PROJECTS IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN Anthony Petros Spanakos y Mishella Romo Rivas	163

DOSSIER

LA EDUCACIÓN Y SU APOORTE AL DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA Y ASIA ORIENTAL

EDUCATION AND ITS CONTRIBUTION TO DEVELOPMENT IN LATIN AMERICA AND EAST ASIA

Jaime Torres González

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
jaime.torresg@utadeo.edu.co

Fecha de recepción: 17/7/2018 • Fecha de aceptación: 27/9/2018

RESUMEN: En el artículo se realiza un análisis comparativo a partir de diferentes indicadores de sistemas educativos en dos áreas del mundo: Latinoamérica y países del Asia Oriental, relacionándolos a través de resultados de las pruebas educativas PISA¹ en países miembros de la OCDE². Se da una discusión sobre las condiciones en que han discurrido los avances educativos, sus implicaciones económicas y sociales en ambas áreas del planeta y se indica cómo las naciones del Asia Oriental lograron, en relativamente corto tiempo, masificar la educación entre sus poblaciones y alcanzar lugares preeminentes en las evaluaciones internacionales de sus estudiantes, donde a pesar de las diferencias en sus regímenes políticos, han concedido un lugar de privilegio a las visiones y políticas educativas. En Latinoamérica los avances son sub-óptimos, evidenciando falta de visión estratégica y de compromiso de sus élites y ciudadanías con unas adecuadas políticas educativas y de integración nacional en esta materia.

1. PISA: Pruebas académicas del Programa internacional para la evaluación de estudiantes (Program for International Student Assessment, pisa) realizadas cada 3 años por los países miembros de la ocde para estudiantes de 15 años de edad que son evaluados en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias.

2. OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que agrupa a los países de mayor desarrollo del globo. En Latinoamérica son miembros México, Chile, y desde 2018, Colombia.

Palabras clave: educación, integración social, Latinoamérica, Asia Oriental, pruebas PISA.

ABSTRACT: A comparative analysis is made in the article from different indicators of educational systems in two areas of the world: Latin American and East Asian countries, relating them with results of the PISA educational tests in OECD member countries. There is a discussion about the conditions in which educational advances have occurred and their economic implications in both areas of the planet, and it is indicated how the East Asian nations managed, in a relatively short time, to massify education among their populations and reach preeminent places in the international evaluations of their students - despite the differences in their political regimes-, but always granting a place of privilege to educational visions and policies. In Latin America, the advances are sub-optimal, evidencing the lack of strategic vision and commitment of its elites and citizens with adequate educational policies and national integration in this area.

Keywords: education, social integration, Latin America, East Asia, PISA tests.

I. Introducción

La felicidad y el conocimiento constituyen los logros más importantes de un individuo y una sociedad, por encima de sus posesiones territoriales y materiales. Estas pueden incrementarse cuando los ciudadanos de una nación dominan y disfrutan de las diferentes facetas del conocimiento de su época. La comparación en el presente trabajo de aspectos de los desarrollos educativos y resultados de la evaluación de su calidad a través de las pruebas PISA entre naciones de Latinoamérica y del Asia Oriental en lo recorrido del siglo XXI, permiten analizar el lugar que ellas asignan a la educación en sus estrategias de desarrollo e integración social. Se realiza una breve introducción histórica sobre el discurrir social y educativo de las dos áreas del globo a partir de la Segunda Guerra Mundial, enlazando con algunos indicadores educativos y económicos en varias décadas, para seguidamente relacionar la situación de cada país con los resultados que sus jóvenes estudiantes lograron en las pruebas PISA para lectura, ciencias y matemáticas.

Se utilizan las pruebas PISA porque constituyen la evaluación más amplia de estudiantes realizada en el globo, presentadas con continuidad cada 3 años desde 2000 hasta 2018 (que aún no publica resultados), habiendo participado en 2015: 540.000 jóvenes, 110.000 profesores, 140.000 padres de

familia, 18.000 escuelas y 72 países, entre ellos 10 de Latinoamérica (OCDE, 2016). Es evidente que esta amplia cobertura global ofrece grandes posibilidades para el análisis de políticas, la ponderación de instrumentos, de causas y efectos, a pesar de las limitaciones que pruebas de este tipo indudablemente tienen. Se evalúan, además de conocimientos, otros tópicos tales como actitudes hacia el aprendizaje, capacidad en la resolución de problemas, estrategias educativas y evaluativas de las escuelas y profesores, así como aspectos socioeconómicos del estudiante y su familia.

Si bien ninguna evaluación educativa puede considerarse de validez “universal” debido a las diferencias locales y regionales de los sistemas educativos, a la incidencia de los niveles de ingreso, las tecnologías, las diversidades culturales e historias de los países y estudiantes (Leones *et al.*, 2018; Herrera, 2016; Ravela, 2011), las pruebas PISA indagan sobre aspectos claves no sólo de la situación puntual de los jóvenes de 15 años evaluados cada trienio, sino de sucesivas cohortes de cada país participante, arrojando valiosa información de transformaciones medidas a través del tiempo, las cuales pueden utilizar las autoridades educativas para actuar a través de políticas públicas, mientras los profesores y padres de familia pueden considerar nuevas formas de interacción entre las comunidades educativas de acuerdo con sus realidades locales. Pruebas como PISA presentan limitaciones en la medida que fueron inicialmente diseñadas para evaluar jóvenes de países desarrollados miembros de OCDE³. Ellas no miden todos los aspectos que se quisieran o que se requieren en cada nación. Por tanto, no pueden pretenderse como “estándares” únicos para evaluar la calidad del aprendizaje de todos los jóvenes del planeta. Con frecuencia algunos analistas pretenden concluir aspectos para los cuales no fueron diseñadas (Popham, 1999; Martínez, 2008), y sus resultados deberían servir mucho más allá de “ranquear” a países, sistemas educativos y jóvenes –como si se tratara de un partido de fútbol–, extrayendo las enseñanzas más pertinentes y generando políticas públicas para mejoramiento de los sistemas educativos.

A pesar de sus limitaciones, no puede desconocerse que contienen muchos elementos valiosos que han espoleado tanto a autoridades educativas, a profesores y a la opinión pública, y que por tanto tal vez sería poco prudente desconocer los aspectos en que pueden arrojar valiosos aprendizajes,

3. Por ejemplo, en 2015 se evaluó una nueva competencia: “alfabetismo financiero”, dirigida a conocer qué tanto manejan los estudiantes cuentas bancarias, productos y servicios financieros. Esta capacidad claramente la desarrollan mejor estudiantes de áreas urbanas que rurales, mientras que se espera que haya una mayor familiaridad entre jóvenes de países desarrollados con alta profundidad financiera.

inferencias y conclusiones para países como los latinoamericanos (Wolff, 2007; Ravela, 2011; Martínez, 2013; Rivas, 2015). En este sentido, es conveniente aclarar que una prueba aplicada en tantos países y con cobertura tan amplia, sin duda dejará fuera algunas características históricas, culturales y sociales aún entre grupos sociales y/o regiones de países OCDE, pero debería reconocerse que también incluye cada día más aspectos claves –sin sacrificar la comparabilidad intertemporal– que el incesante proceso de globalización influye y/o coloca a disposición de nuestros jóvenes, bien sea a través de la masificación de internet, de la difusión de tecnologías y de la mayor movilidad de ciudadanos del globo. Para evaluar algunas características más particulares e importantes de sus estudiantes y sus vocaciones regionales, las autoridades educativas y gobiernos deben desarrollar pruebas más específicas que respondan a sus necesidades y visiones de desarrollo, complementando y no dependiendo exclusivamente de pruebas como PISA, teniendo en cuenta que “evaluar resulta necesario para mejorar [...] las tareas evaluativas tienen sentido, justamente, en la medida en que contribuyen en la mejora educativa” (Díaz y Osuna, 2016, p. 143).

La evolución a través del tiempo de los resultados de las pruebas PISA en distintas regiones del globo enseña igualmente diferentes direcciones. El presente análisis comparativo se ha realizado entre el Asia Oriental y Latinoamérica porque son regiones en desarrollo que a pesar de haber partido hace pocas décadas de niveles de ingreso relativamente semejantes, ambas con importantes limitaciones en cuanto a niveles de pobreza y deficiencias en sus aparatos educativos, muestran actualmente resultados económicos y sociales divergentes que sugieren que las estrategias educativas de países que logran mejoras sustanciales en su calidad y democratización, van de la mano con positivos resultados económicos y superación de la pobreza, tal como lo tematizan teóricos del “Capital Humano” para distintas latitudes (Becker, 2009; Walter, 2006; Kotásková *et al.*, 2018). No se realiza mayor comparación con países del norte del globo, dado que cuentan con procesos educativos, de industrialización e internacionalización más antiguos y estructurados que las naciones en desarrollo. Sin embargo, se presenta en este texto de manera contrastante una experiencia a partir de los resultados educativos de PISA en Estados Unidos, especialmente con referencia a las deficiencias en el grado de inclusión social y pertenencia socioeconómica de jóvenes, situación que igualmente puede ocasionar retrocesos en naciones desarrolladas. En esta línea, y como contraejemplo, se reseñan políticas educativas de un pequeño país noreuropeo –Finlandia–, que sistemáticamente arroja indicadores relevantes en las pruebas PISA y en otras mediciones sobre educación.

II. Naciones del Asia Oriental a partir de la II Posguerra Mundial

Los países considerados de esta zona del Asia: China, Japón, Corea del Sur y Taiwán, emergieron de la Segunda Guerra Mundial con una situación calamitosa debida a la destrucción de la guerra, al lamentable estado de sus economías y vida institucional en que quedaron sumidos una vez terminados el conflicto y a los regímenes coloniales padecidos. A mediados del siglo XX presentaban menores volúmenes de riqueza material que los latinoamericanos, menor dinamismo de sus economías⁴, así como niveles inferiores de escolaridad de sus habitantes, con tasas de analfabetismo que afectaban a más del 70% de sus poblaciones.

La crítica situación del Japón –la potencia dominante del Asia a principios del siglo XX– tuvo como origen directo la destrucción que sufrió en la Segunda Guerra Mundial, de la cual emergió derrotada y fue obligada a entregar sus gigantescas posesiones coloniales en China, Corea, Taiwán y otras zonas del Asia. Los demás países vecinos presentaban déficits económicos, educativos y sociales enormes, en parte por la guerra pero adicionalmente debido a su condición de países colonizados por poderes europeos y más recientemente por el Japón. Sin embargo, finalizada la guerra mundial, todas estas naciones del Asia Oriental emprendieron nuevos e inéditos caminos de recuperación y se convirtieron en las de mayor crecimiento económico del planeta, siendo hoy China y Japón la segunda y tercera economías del mundo –después de Estados Unidos–, contribuyendo al gradual pero sostenido cambio del centro de gravedad de la influencia mundial, del Atlántico a la cuenca del Pacífico (Dicken, 2003). La rápida transformación económica y social de estos países asiáticos en poco más de medio siglo ha discurrido caminos bien diferentes y ha estado signada por guerras, revoluciones y la recuperación y resignificación de sus identidades nacionales.

El Japón vivió el cambio de un régimen altamente autoritario, aristocrático y opresor de su población, militarista y colonialista con sus vecinos, a otro régimen que debió aceptar por su derrota en la Segunda Guerra, una Constitución Política diseñada por norteamericanos, que garantizó que diferentes prácticas democráticas suplantaran a las aristocráticas. La propiedad de la tierra fue distribuida entre millones de campesinos a través de una reforma agraria, quebrando instituciones profundamente elitistas. El poder militarista de su economía se transformó en poder industrial-capitalista de grandes y eficientes empresas manejadas por nuevas élites, quienes

4. Ver Torres González (2011). Se han tomado varios apartes de este artículo.

abrazaron el desarrollo del país dentro de una cultura de trabajo y paz, sin renunciar a sus creencias religiosas y filosofías milenarias, ni a su sentido de unidad nacional (Yoshiko, 2008).

China —país donde vive actualmente una quinta parte de la población mundial— vivió largas guerras de independencia del Japón y de otros poderes occidentales (Posada, 2010, p. 2), culminadas por otra cruenta guerra civil que originó en 1949 la fundación de la República Popular China. La implantación por la fuerza del régimen comunista fue costosa para su población, pero su dirigencia logró recuperar la dirección unificada de esta otrora primera potencia del mundo, quebrando el pasado aristocrático-servil que subyugaba a cientos de millones de sus habitantes, en su inmensa mayoría campesinos. Los resultados evidentes hacia finales del siglo XX empezaron a mostrar el gran potencial de desarrollo que hoy exhibe a todos los niveles: “China ha operado hazañas sin par en estas tres últimas décadas: una, haber recuperado del límite de la pobreza absoluta a unos 400 millones de seres humanos [...]” (Posada, 2010, p. 24). La decisión de combinar desde 1979 un régimen comunista, estatista y centralizador, con estrategias de economía de mercado y propiedad privada típicas de los sistemas capitalistas, ha propiciado un crecimiento económico sin parangón en la historia de la humanidad, el cual ha duplicado su producto interno cada 8 años, durante los treinta últimos transcurridos (Eisenman *et al.*, 2007). Esta fusión inédita de política económica y social no solamente ha mejorado el nivel de vida de sus habitantes, superado el analfabetismo heredado del 80% de su población hacia 1950, sino que también ha erradicado hasta el presente una de las facetas negativas inherentes al capitalismo: las crisis económicas periódicas e inevitables.

El pueblo de Taiwán —isla del sur de China, tradicionalmente parte de la gran nación— debió soportar la invasión de la élite militar china derrotada por los comunistas en 1948, fundando una nueva y pequeña república, con el apoyo de los poderes occidentales. Esto no obstó para que al igual que en los casos del Japón y Corea, la reforma agraria realizada permitiera una mayor democratización de la propiedad y ayudara a quebrar el servilismo y las estructuras aristocráticas milenarias. La provisión de escuelas de todos los niveles, la proliferación de industrias, la innovación tecnológica y un dinámico comercio internacional han hecho de Taiwán una de las economías más prósperas de la región y del mundo.

En Corea, la transición después de la guerra de descolonización del Japón fue seguida a comienzos de los años 1950 por una guerra civil, situación que la mantiene dividida en dos países hasta el presente. La élite política y militar de Corea del Sur en el poder propició el despliegue de un titánico esfuerzo de su población para la reconstrucción, siguiendo el modelo japonés,

apoyando la concentración de los recursos económicos en grandes empresas privadas (chaebol), las cuales con lineamientos estatales jalonaron los diferentes sectores económicos. El agresivo aprovechamiento de las oportunidades del comercio internacional y la persistente inversión en adaptación, creación de tecnología, de centros de investigación e instituciones educativas, les ha permitido ubicarse como una de las economías de mayor desarrollo del planeta (Kim, 1997).

En pocas palabras, estas naciones asiáticas se valieron de muy diferentes –y hasta opuestas– estrategias políticas y económicas para reconstruir sus países, logrando todas incorporar a la gran mayoría de sus ciudadanos a las tareas de la reconstrucción, de la elevación de su nivel de vida y del reencontro de sus identidades nacionales. Y su percepción del tipo de desarrollo mundial evolucionó hasta superar las visiones militaristas y excluyentes del siglo XX, por otras de coexistencia pacífica y colaborativa, de gran inversión en educación e investigación científica, de activo intercambio comercial, tecnológico y cultural entre las naciones del orbe.

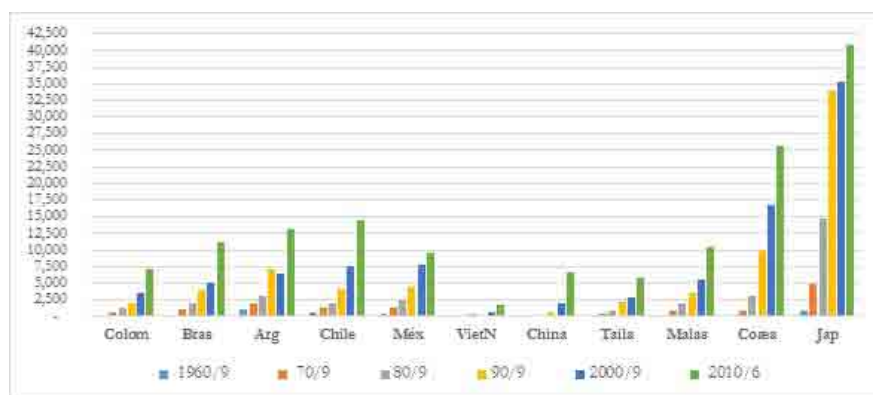
III. El crecimiento en Latinoamérica a partir de los años 1940

A partir de la Segunda Guerra Mundial, las naciones Latinoamericanas organizaron sus economías para autoabastecerse de las mercaderías que escasearon por dicho conflicto, logrando importantes índices de crecimiento económico, urbanización y mejoramiento educativo hasta los años 1970 (Furtado, 1981). Las turbulencias sociales y políticas también se dieron en esta región del mundo, pero a diferencia del Asia Oriental, no padecieron grandes guerras, sino que la insatisfacción social fue parcialmente acallada en algunos países con reforma social, y luego con dictaduras militares. Al desacelerarse el crecimiento económico hacia los años 1980, las dictaduras en el Cono Sur dieron paso a regímenes civiles, pero también a diferencia del Asia Oriental, los pueblos de Latinoamérica no fueron ganados por sus élites para la construcción de visionarios proyectos nacionales. Al contrario, las grandes diferencias de ingreso, sociales y étnicas persistieron hasta el presente. Los liderazgos de caudillos y partidos políticos fueron débiles –como articuladores de proyectos de integración nacional–, mientras que las crisis sociales y económicas han sido permanentes. La integración social sólo transitoriamente emergió como política central de los gobiernos latinoamericanos y a pesar de las amplias riquezas naturales de sus territorios, las sociedades siguen estando entre las más estratificadas del planeta, la violencia

cotidiana entre las más elevadas y las crisis sociales y económicas son recurrentes (CEPAL, 2010).

En el gráfico 1 se aprecia cómo hasta los años 1970 los países latinoamericanos gozaban de un ingreso per cápita más alto que todas las economías del Asia Oriental (solo igualados por Japón), situándose Argentina, Chile, Brasil y México por encima del promedio. Esto muestra que la riqueza generada en Latinoamérica a mediados del siglo XX era superior a la de las naciones asiáticas con quienes se realizará el análisis comparativo en educación.

Gráfico 1. PIB per-cápita (US\$ Ingreso promedio decadal)



Fuente: Indicadores de Desarrollo Mundial, *Banco Mundial*, varios años.

Sin embargo, a partir de los años 80 el crecimiento del ingreso per cápita se ralentizó en Latinoamérica (incluso decreció en Argentina y Venezuela), mientras que en Japón, Corea y Taiwán desde los años 1970 se experimentó un vigoroso desarrollo económico y social, con aumentos decadales superiores al 50% y en algunos casos aún por encima del 100%. Otras naciones como China, así como del sur de Asia: Malasia, Tailandia y Vietnam, ganarán esta dinámica en las décadas siguientes.

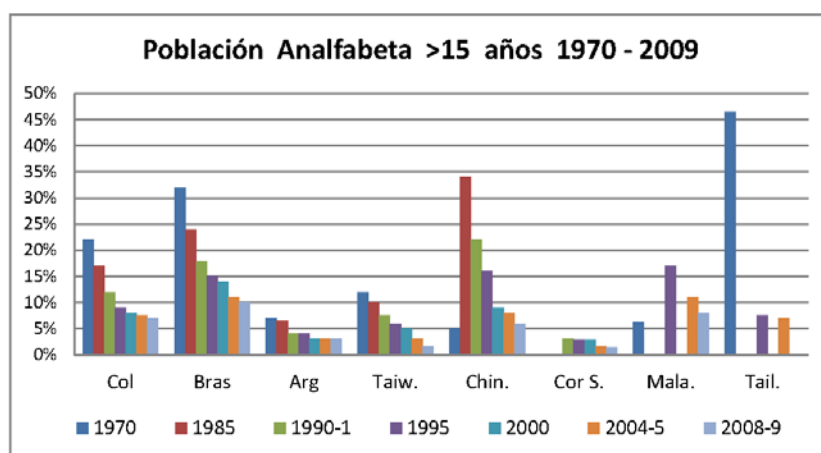
IV. Importancia de la educación masiva y la integración social

La vitalidad de los logros educativos, científicos y tecnológicos es reconocida como elemento clave para mejorar la calidad de vida de las naciones. Historiadores como Rolf Walter lo plantean de la siguiente manera:

Se aprecia de manera creciente que a principios del siglo XXI el *Factor Conocimiento*, es decir, los *Recursos Humanos*, se convierten en portadores del crecimiento, mejoradores del nivel de vida y

decisores del futuro. El proceso de Globalización implica una multiplicación y ampliación del conocimiento. Se asume que en el futuro los chances de empleo se producirán en aquellas regiones donde existan *trabajadores del conocimiento*. Si se considera que la investigación y desarrollo, así como el conocimiento, son los más importantes recursos (estratégicos) de la futura economía y sociedad, tiene que tomarse en serio el papel de los sistemas educativos. La cooperación de las instituciones educativas con las empresas privadas requiere intensificarse. Currículos que estimulen la creatividad son indispensables. La creación y sobre todo, la utilización del conocimiento, deben convertirse en grandes objetivos. (Walter, 2006, p. 218. Traducción del autor)

Gráfico 2. Población analfabeta mayor de 15 años (1970-2009)



Fuente: UNESCO, *Institute for Statistics*. Perfiles por países. Informes varios años.

En el gráfico 2⁵ se observa el gran esfuerzo que han hecho las diferentes naciones para alfabetizar a sus poblaciones. Casos como el de China, que cuando logró su independencia en 1949 contaba con un 80% de analfabetos (UNESCO, 2011), indican que la labor ha sido enorme. Similar situación presentaban Malasia, Corea, Taiwán y Tailandia. De acuerdo con reportes de la UNESCO, China cuenta a la fecha con una menor proporción de analfabetos

5. A pesar de que la población analfabeta se ha reducido considerablemente en todos los países, lo que se quiere mostrar en el gráfico 2 es la situación en que se encontraban las diferentes naciones hace unas décadas.

que Colombia o Brasil, países que a pesar de esfuerzos recientes, aún presentan grandes dificultades estructurales para alfabetizar su poblaciones tradicionalmente excluidas: grupos negros, indígenas y campesinos.

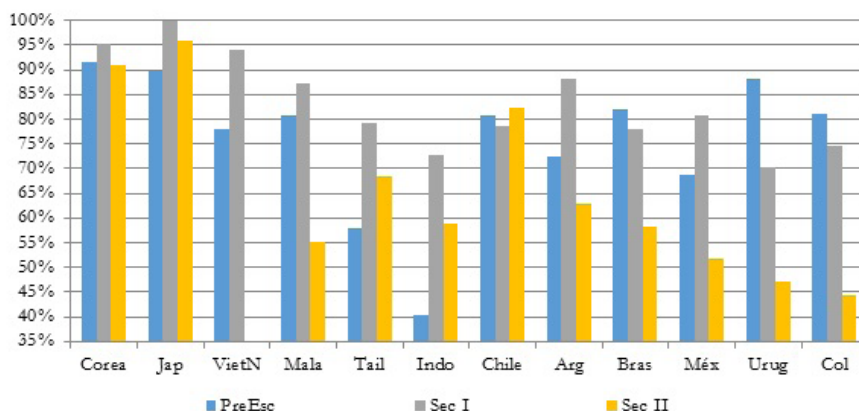
En el gráfico 3 se aprecian los grados de cobertura educativa en los niveles de preescolar, y secundaria 1º y 2º. Ciclos en diversos países del Asia y Latinoamérica (la cobertura en Educación Primaria se acerca a universal en casi todos). Japón y Corea presentan altas coberturas, mientras en Latinoamérica, Chile exhibe las mejores. Los mayores déficits de cobertura se dan en el segundo ciclo de Secundaria, donde la mayoría de países latinoamericanos y del Sur de Asia requieren mayores esfuerzos. Es conveniente analizar con precaución, por lo menos en el caso de Colombia, las elevadas coberturas que según las estadísticas se presentan en preescolar (81% en 2015), debido a que mientras el ciclo de preescolar en muchos países está definido y garantizado estatalmente por tres años, en Colombia sólo se considera obligatorio por el Estado un año (denominado “Transición”). Según cifras de la autoridad estadística nacional (DANE, 2017, p. 5) en 2016 del total de niños menores de 5 años en el país, un 61% era cuidado por sus familiares en casa, un 2,9% en el trabajo y un 36,1% en instituciones públicas, privadas y hogares comunitarios. Gran parte de los infantes de familias de menores ingresos asisten a “Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar”, la mayoría de los cuales son espacios adecuados en casas de familias de bajos ingresos –cerca de donde viven los niños–, donde si bien prestan un gran apoyo a sus madres y padres trabajadores, contando con la buena voluntad de las “madres-comunitarias”⁶, ellas en gran proporción tienen modesta preparación académica, escasa remuneración y pocos medios materiales para prestar de la mejor manera su valiosa labor⁷. Este sistema es ingenioso, de bajo costo y

6. Al describir los tipos de Hogares Comunitarios, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar informa: “¿Cuántas Madres Comunitarias hay en Colombia y cuántos niños atienden? Hay 69 000 Madres Comunitarias. Atienden 1 millón 77 mil niños/as en la modalidad comunitaria de la educación inicial, a través del servicio de hogares comunitarios en todas sus formas: a) Hogares Comunitarios de Bienestar HCB-Tradicional: cuando una madre comunitaria, en su casa, abre un espacio para atender entre 12 y 14 niños. b) Hogares Comunitarios de Bienestar Agrupados: se organizan en grupos hasta de 4 HCB tradicionales, en una infraestructura que generalmente es propiedad del municipio. Atienden a los niños en espacios más grandes y mejor adecuados” (subrayado del autor). <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimerInfanciaICBF/Madres> Consultada el 26/8/2018

7. “El pasado 10 de agosto 2017 la Corte Constitucional de Colombia, mediante la Sentencia T-628 de 2012, le ordenó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) adoptar todas las medidas adecuadas para que de forma progresiva, pero pronta, las madres comunitarias (M.C.) de tiempo completo del programa Hogares Comunitarios de Bienestar devenguen al menos un salario mínimo legal (ca. US\$230

muy recursivo, pero requeriría de mucho mayor presupuesto y apoyo estatal para elevarlo a un adecuado nivel de calidad.

Gráfico 3. Escolaridad neta



Fuentes: Mckinsey PISA 2015 –UNESCO.

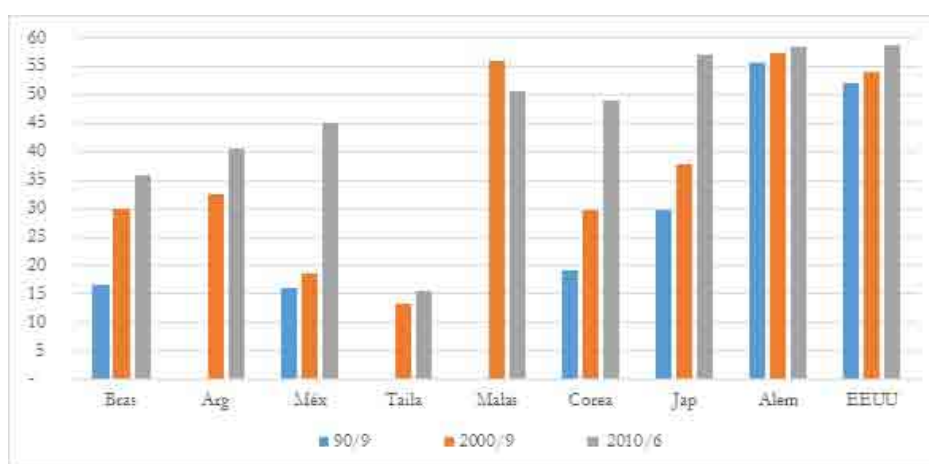
A la par con la ampliación de los esfuerzos educativos que se hacen en todos los países en desarrollo del orbe para universalizar las enseñanzas de los ciclos de primaria y secundaria, la creciente tecnificación de las labores productivas en el proceso de globalización que vivimos exige que los trabajadores de todas las naciones ganen capacidades y se eduquen a mayores niveles: “Las economías modernas recompensan a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben” (OCDE, 2016, p. 3). Estos esfuerzos que diferentes países realizan a través de la cualificación educativa para conseguir una mejor inserción en la economía global se aprecian en el gráfico 3, donde entre 2010 y 2016 el indicador de trabajadores con educación terciaria⁸ en naciones como México, prácticamente se dupli-

mensual). Con su Sentencia T-628 de 2012, la Corte empieza entonces a corregir la situación aberrante en la que se encuentran estas mujeres, en quienes el Estado ha delegado la responsabilidad de atender la infancia colombiana (1,2 millones de niños y niñas atiende hoy el programa); mujeres que en sus propias casas, con una minúscula bonificación, en jornadas de 10 y más horas, sin capacitación y sin derecho a jubilación ni a vacaciones, ni a primas, ni a cesantías, llevan años trabajando, no pocas de ellas desde cuando el programa comenzó, hace 25 años” (Escuela Nacional Sindical: <http://ail.ens.org.co>. Consultada el 26 de septiembre de 2018).

8. Educación Terciaria incluye toda la postsecundaria: Universitaria e Instrucción

có en relación con la década anterior, mientras que en Brasil y Argentina los crecimientos fueron moderados. Naciones como Malasia, Corea del Sur y Japón han continuado ampliando consistentemente su número de trabajadores con calificación superior, tendiendo a converger con países primeramente industrializados como Alemania y EEUU. En un informe sobre la educación en Corea (OCDE, 2009, p. 21) se reconocía que “Actualmente, el 81% de los graduandos de secundaria acceden a la universidad, la más alta proporción en el mundo”.

Gráfico 4. Trabajadores con educación terciaria (% de fuerza laboral)



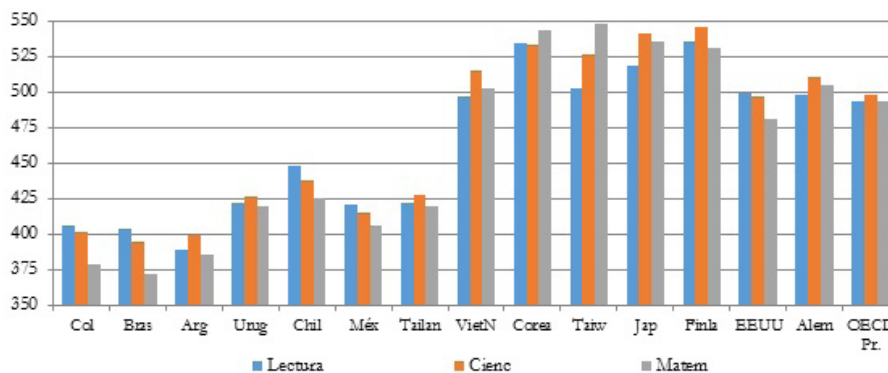
Fuente: Indicadores de Desarrollo Mundial, *Banco Mundial*, varios años.

V. Indicadores de calidad de educación⁹: Pruebas Internacionales PISA

El esfuerzo cuantitativo que realizan los países para tener mayor cobertura educativa debe también complementarse con su buena calidad. Una de las pruebas internacionales que se acerca a medir dicha “calidad” –entre otros factores evaluados– es la prueba PISA (sigla en inglés: “Program for International Students Assessment”) que es efectuada por los países de la OCDE para evaluar logros y deficiencias relativas de sus sistemas educativos. En 2015 participaron y fueron escogidos al azar 540.000 estudiantes de instituciones públicas y privadas de 72 países que representarían cerca de 29 millones de estudiantes (OCDE, 2016). En Latinoamérica pertenecen a la OCDE México, Chile y recién en 2018 fue formalmente admitida Colombia, mientras también participaron en las pruebas Argentina, Brasil, Perú, Uruguay, Panamá, Trinidad y Tobago, y República Dominicana. Los resultados promedio de las evaluaciones de los años 2000, 2006, 2009, 2012 y 2015 arrojaron los siguientes puntajes:

9. Definir la “calidad” de la educación no es simple ni fácilmente estandarizable. Autores como Héctor Valdés la definen como: “Calidad de la educación, se refiere a las características del contexto, los insumos, los procesos y los resultados de la formación del ser humano, que están condicionados histórica y socialmente; y toman una expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperantes en una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa). Ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación. ¿Qué entendemos por “evaluación de la calidad de la educación”? Evaluar la calidad de la educación es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables acerca del contexto, los insumos, los procesos y los productos de la educación, constatando así la naturaleza de la práctica educativa para compararla con el ideal plasmado en el fin y los objetivos de la misma, precisando las diferencias entre ambos y sus posibles causas”. (Seminario – Taller: “¿Qué es la Calidad en la Educación?” Presentación: “El concepto calidad de la educación y su evaluación” – Valdés, H. Coordinador).

Gráfico 5. Puntajes promedio de las pruebas PISA (2000-2015)



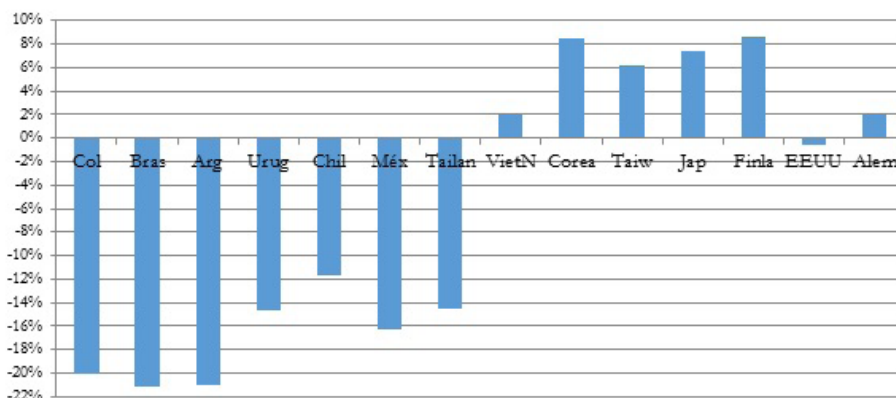
Fuente: OCDE, 2016. Pisa 2015 – Resultados clave. Promedio años 2000 a 2015 calculados por el autor.

Como se observa en el gráfico 5, entre las naciones cuyos estudiantes de 15 años que consiguen mejores resultados –además de Finlandia, integrante habitual de los mejores puestos– se hallan las del Asia Oriental: Corea, Japón, Taiwán, e incluso recientemente Vietnam, país que empieza a superar el promedio del puntaje de los miembros de OCDE, en su mayoría europeos. Los latinoamericanos han mejorado lentamente sus resultados, pero continúan situándose en la parte media-baja y baja de la tabla de rendimiento. Chile, Uruguay y México logran en ese orden los mayores puntajes en Latinoamérica¹⁰, mientras que Colombia, partiendo de un puntaje más bajo, obtuvo el mayor mejoramiento del área en 2015 (OCDE, 2016, p. 4). En

10. Para el año 2015 la aplicación de las Pruebas PISA en Argentina presentó controversia en términos de representatividad de la muestra evaluada y la OCDE sólo relacionó los resultados para la ciudad de Buenos Aires. Por tanto, en el promedio calculado en la Gr. 4 sólo se incluye Argentina como país hasta 2012. “La muestra definitiva de Argentina PISA 2015 se conformó por la participación de 234 escuelas (en PISA 2012 fueron 226 escuelas) y se evaluaron 6.349 estudiantes de 15 años (en PISA 2012 fueron 5.900 estudiantes)” (Leones et al., 2017, p. 276). En Colombia en su primera participación en 2006 se evaluaron 4.478 estudiantes, en 2009 fueron 7.921, en 2012, 9.073 y en 2015, 11.795 (MinEducación, 2017, p. 13). La muestra evaluada para Chile en 2015 estuvo compuesta por 7 053 estudiantes de 227 colegios. (OCDE, 2015). En Estados Unidos se evaluaron en 2015, 5.712 estudiantes pertenecientes a 177 escuelas. (<https://nces.ed.gov/surveys/pisa/faq.asp#4>) Consultada el 26 de septiembre de 2018.

esta región, los jóvenes evaluados tienden a hacerlo mejor en Lectura, mientras son más débiles en Matemáticas, e intermedios en Ciencias.

Gráfico 6. Diferencia % vs. Promedio OCDE (2000-2015)



Fuente: OCDE, 2016. Pisa 2015. Resultados clave. Promedio años 2000, 2006, 2009, 2012 y 2015 – Cálculos del autor.

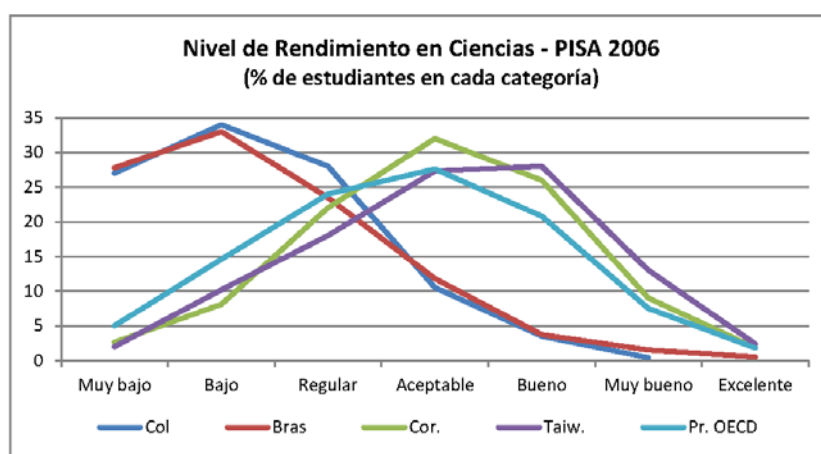
Al calcular las diferencias en las pruebas realizadas en lo corrido del siglo contra el resto de participantes, se aprecian en el gráfico 6 las variaciones porcentuales entre los puntajes de cada país en relación con el promedio calculado para países miembros de OCDE. Es claro que Colombia, Brasil y Argentina muestran rezagos alrededor del 20% vs. el promedio, mientras Uruguay, Chile y México se ubican entre un 12% y 16% por debajo del promedio-OCDE, de manera similar a Tailandia. Jóvenes de naciones desarrolladas como EEUU tuvieron resultados ligeramente por debajo del promedio, o un 2% mayores (Alemania), mientras que Finlandia y los jóvenes del Asia Oriental claramente registraron los mejores logros, entre 6 y 9% por encima del promedio OCDE. Es de advertir que otra nación de Asia del Sur (Vietnam), que solamente ha participado en las dos últimas evaluaciones PISA, está consiguiendo resultados bastante positivos en sus exámenes.

Las diferencias que se observan entre Latinoamérica y los líderes de la tabla, en general se han mantenido desde que participan en las pruebas PISA desde principios del siglo. La gran variación que se puede anotar durante los últimos períodos consiste en que varias naciones (y ciudades¹¹) asiáticas

11. Algunas ciudades del Asia Oriental (Beijing, Shanghái, Macao, Hong Kong o Singapur), se ubican entre los 10 mejores puntajes y por encima del promedio OCDE, pero no se incluyen en la Gr. 5 por tratarse de ciudades, no de países, en los

van asumiendo los primeros lugares en las pruebas más recientes, a pesar de que los tópicos evaluados teóricamente están más orientados a jóvenes viviendo en países OCDE. En la del año 2015 que se centró en la evaluación de Ciencias, jóvenes de Singapur lograron el puntaje más alto (556), Japón fue segundo (538) y Estonia, en el Mar Báltico europeo, tercera (534). El promedio OCDE fue de 493 puntos y la primera nación latinoamericana fue Chile (447), mientras la última de la tabla entre 72 participantes fue República Dominicana, con 332 puntos.

Gráfico 7. Nivel de rendimiento en Ciencias (PISA 2006)



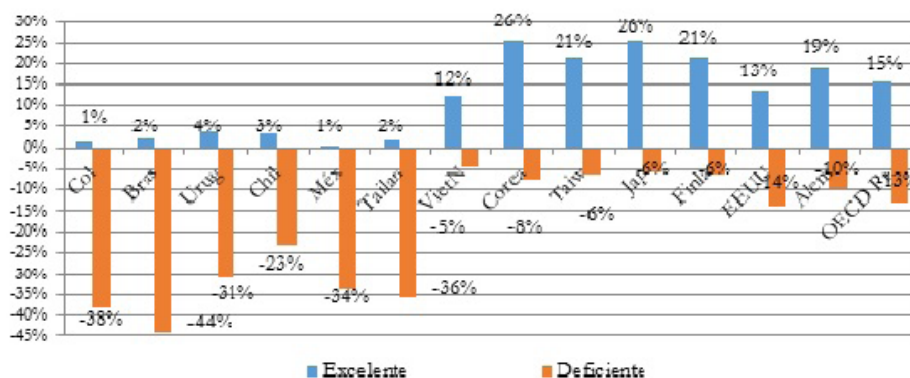
Fuente: OCDE 2007. PISA 2006. resultados: Tabla 2.1a.

En la muestra del gráfico 7 se observa que en la prueba centrada en Ciencias en 2006 (igual área de evaluación que en 2015), la distribución de los estudiantes de Corea, Taiwán y las naciones de OCDE, se distribuyen según la curva normal, es decir, la gran mayoría se ubican con rendimientos entre Regular y Bueno. Sólo minorías se catalogan como Muy Bajo o Excelente. Esta distribución indica que la mayoría de estudiantes de dichos países tiene la posibilidad de obtener resultados satisfactorios, o analizado desde otro ángulo, que la democratización del acceso a una buena educación garantiza que una amplia proporción de ellos pueda desarrollarse en favorables condiciones. Para los países latinoamericanos, en el gráfico 7 (Colombia y Brasil), igual al resto del subcontinente, la mayoría de sus estudiantes se ubicaron en 2006 en las categorías Muy Bajo, Bajo y Regular. Sólo el 10%

cuales se evalúan jóvenes de diferentes regiones y poblados.

alcanzó el puntaje de Aceptable y menos del 4% el de Muy Bueno. La categoría de Excelente la alcanzó el 0%. Los resultados para México fueron en 2006 ligeramente mejores que los de Sudamérica.

Gráfico 8. PISA 2015: resultados extremos en Ciencias como % de alumnos/país



Fuente: OCDE, 2016. Pisa 2015 – Resultados clave. Prueba de Ciencias 2015 – Cálculos JTG.

En el gráfico 8 con resultados PISA para Ciencias en 2015 se presentan sólo los grupos “extremos” (excelentes y deficientes), observándose con claridad que entre una cuarta parte y el 44% de los jóvenes evaluados en Latinoamérica no lograron “pasar” el puntaje mínimo exigido (nivel 2)¹². Estos grupos “deficientes” fueron el 13% como promedio en OCDE, mientras que se redujeron al 5 y 8% en las naciones del Asia Oriental, indicando que sus sistemas educativos están logrando reducir eficazmente las deficiencias del aprendizaje entre sus grupos juveniles. En el lado opuesto, aquellos que lograron puntajes “excelentes” en Latinoamérica oscilaron desde un moderado 4% en Uruguay, hasta el 1% en Colombia o México (en 2006 había sido el 0%). En otras palabras, se observan tímidos mejoramientos en los resultados de Latinoamérica respecto de una década atrás. Por su parte, el promedio de excelencia en OCDE fue del 15%, mientras que las naciones del Asia Oriental superaron el 20%. Otra vez, los jóvenes de un país de ingreso medio-bajo

12. La prueba en 2015 se calificó entre 6 niveles: 1 es el único que no alcanza el mínimo requerido, hasta nivel 6 que es “excelente”.

como Vietnam, lograron un 12% de excelencia frente a sólo un 5% de deficiencia, quizás evidenciando que no sólo se requiere de un alto ingreso monetario para que un país se dote de un buen sistema educativo.

Estudios de McKinsey (2017b, p. 24), encuentran que “In the past decade, a number of Asia–Pacific systems have undertaken education reforms. For example, China has expanded early childhood education; Indonesia has implemented teacher reforms; and New Zealand has established national standards in mathematics, reading, and writing”, a pesar de que también se encuentran diferencias importantes de rendimiento en pruebas PISA entre países de ese continente, especialmente entre Asia Oriental y Asia del Sur.

VI. Orígenes de los rendimientos escolares dispares

Como una forma de contrastar los resultados en pruebas PISA en relación con la pobreza e inclusión social en un país, se toma a continuación un estudio sobre la situación de los Estados Unidos, uno de los países que más presupuesto invierte en educación en el mundo, a pesar de lo cual sus resultados en las pruebas PISA indican que cobija preocupantes problemas, debido –según el estudio presentado– a grandes diferencias entre los jóvenes de diferentes medios sociales. Los resultados promedio de los EEUU en PISA se ubican alrededor del promedio de los países desarrollados (gráficos 6 y 8).

De acuerdo con la Organización estadounidense “National Association of Secretaries of State” (NASS), en su análisis sobre la educación en ese país, encontró que sus índices de pobreza mostraban una estrecha correlación con los logros en las pruebas PISA: a menor pobreza, mejores logros (NASS, 2010). Según el análisis de PISA 2009 que se muestran en la tabla 1, aquellos estudiantes estadounidenses que viven en zonas con mejores condiciones y donde los índices de pobreza definidos para ese país no superaban el 10% lograron puntajes de 551 unidades, incluso superiores a los del promedio de Finlandia, que cuenta con los mejores logros. Para las áreas donde los índices de pobreza oscilaron entre 10% y el 25%, los puntajes en PISA descendieron un 4% y su nivel se asemejaba a los obtenidos por el promedio de jóvenes del Japón. Cuando la pobreza de Estados Unidos aqueja a un rango del 25% al 50% de los estudiantes, los puntajes del 2009 descendieron un 9% respecto de los mejores del país, ubicándose al nivel de los estudiantes de Polonia. Para el rango de pobreza que afecta entre el 50% y el 75% de la población estudiantil, los logros se deterioran un 15% y el puntaje de 471 obtenido por los jóvenes de esos sectores se compara con el de países como Turquía.

Tabla 1. Relación entre pobreza y logros en pruebas PISA

País	% Pobreza	Puntaje PISA	Diferencia
EEUU	< 10%	551	100%
Finlandia	3,4%	536	
EEUU	10 a 25%	527	-4%
Japón	14,3%	520	
EEUU	25 a 50%	502	-9%
Polonia	14,5%	500	
EEUU	50 a 75%	471	-15%
Turquía	n.d.	464	
EEUU	75,0%	466	-19%
México	n.d.	425	

Fuente: Nasspblogs.org

Y en el último grupo, aquel donde el índice de pobreza de Estados Unidos reportó cobijar a más del 75% de los estudiantes de 15 años, los resultados fueron un 19% menores que aquellos de zonas aventajadas, y ligeramente superiores al promedio de jóvenes de México. Es de observar que la mayor parte de la población de este grupo se compone de afronorteamericanos, de chicanos y de otros hijos de inmigrantes. Concluye el estudio de NASS:

Los resultados de las últimas pruebas PISA deben levantar serios cuestionamientos. Sin embargo, el lugar 14^o (de los EEUU) en lectura no es la razón. El problema no es tanto el sistema educacional, como nuestras elevadas tasas de pobreza. La crisis real es el nivel de pobreza en demasiadas de nuestras escuelas y la relación entre pobreza y logros de los estudiantes. Las escuelas con menores logros son las que cuentan con menores recursos y tienen el mayor número de estudiantes con problemas. No podemos tratar estas escuelas de igual manera a como lo haríamos en vecindarios con más ventajas, de lo contrario continuaremos obteniendo los mismos resultados. (NASS, 2010. Traducción del autor).

Por su parte, el reporte PISA 2006 (OCDE, 2016) mostraba que la relación entre logros en Ciencias de sus jóvenes de 15 años se correlacionaban positivamente con indicadores socio-económicos como la terminación del ciclo de estudios secundarios por parte de las personas entre 35 y 44 años (los padres): en aquellos países cuyos jóvenes lograron puntajes superiores a 500, más del 80% de los padres habían terminado la secundaria. En cambio, entre las naciones con puntajes cercanos a los 400 (como México y Turquía), los adultos bachilleres entre 35 y 44 años apenas constituían un 23% y un 25% de su población, respectivamente. En otras palabras, el nivel educativo y las costumbres de las familias de los jóvenes estudiantes tienen decisiva incidencia sobre sus logros educativos. La permanencia de esta tendencia se constata en el informe PISA 2015:

En los países de la OCDE, los estudiantes más desfavorecidos socio-económicamente tienen casi el triple de posibilidades de no alcanzar el nivel de competencias básicas en ciencias. No obstante, cerca del 29% de los alumnos más desfavorecidos son considerados «resilientes», es decir, que logran sobreponerse a la adversidad y alcanzar resultados por encima de las expectativas. Por otro lado, en Macao (China) y Vietnam, los estudiantes más desfavorecidos según una escala internacional superan a los alumnos más favorecidos en otros 20 países y economías que también participaron en PISA 2015. (OCDE, 2016, p. 4)

VII. Políticas educativas en los países que logran altos rendimientos

Al inicio del presente trabajo se expuso cómo las naciones del Asia Oriental presentaban gravísimos problemas hacia mediados del siglo XX, incluyendo el analfabetismo generalizado y falencias en sus sistemas educativos. Sin embargo, el ritmo de transformación social y de sus logros educativos ha conseguido no sólo superar a las naciones latinoamericanas, sino también a la mayoría del otrora “primer mundo”, según evidencias de las pruebas PISA del siglo XXI, en las que Corea, Japón, Taiwán y ciudades de la China y Singapur puntúan consistentemente en los primeros lugares.

Debido a la escasez relativa de recursos económicos, los países asiáticos destinaron hasta hace pocos años, limitados presupuestos a sus sistemas educativos. Un curso típico usualmente contaba con 40 o 60 estudiantes. Sus profesores en las décadas de 1960 y hasta los 1980 contaban con una escolaridad modesta (Sorensen, 1994, p. 11), pero a pesar de dichas

limitaciones, los resultados de test internacionales empezaron a mostrar en los años 1980 mejores puntajes. Paralelamente a la consciente política de los gobiernos asiático-orientales de vincular masivamente a su población al sistema educativo, la definición de claros principios filosóficos jugó un papel crucial. Sorensen (1994, p. 10) acota las directrices del Ministerio Coreano de Educación en 1960:

Si la modernización está posibilitando que la humanidad alcance una vida más racional, el contenido espiritual de la modernización es aún más importante que el material, y debe precederlo... la esencia de esa conciencia debe ser reestablecida y reconstruida como la fuerza propulsora de la reforma social. (Traducción del autor)

Sorensen discute cómo los valores de la filosofía de Confucio, la definición del individuo en función de pertenencia y lealtad a su grupo familiar y social, la positiva valoración de la superación espiritual e intelectual del individuo y los valores de trabajo arduo y constante, entre otros, han sido muy importantes en la vida de la población de gran parte del Asia Oriental. Pero también acota el autor cómo dichos principios habían estado presentes allí desde hace siglos, cultivados entre las estrechas élites sociales y gubernamentales, sin impedir que en los largos períodos de existencia precaria, ellas practicaran la exclusión de las enormes masas campesinas, respecto de los beneficios económicos y educativos. Hoy la amplia provisión de escuelas básicas por parte del Estado a través de todas las geografías nacionales ha estimulado el decidido apoyo de los padres a la profundización de la educación de sus pocos hijos –incluida una alta inversión familiar en el pago de escuelas y horas adicionales de tutoría–, actitud familiar que se ha constituido en parte clave de la reconstrucción de los valores ancestrales. Llama Sorensen la atención sobre el tipo de poderosos estímulos que han hecho posible recuperar y ampliar dicha base filosófica tradicional en el Oriente, para beneficio de la educación de sus jóvenes (Sorensen, 1994, pp. 19-22):

El sistema educativo de secundaria y superior está estructurado para seleccionar los estudiantes por sus logros... Este sistema, sin embargo, no ha perpetuado las antiguas diferencias de estatus y clases... Crear una moderna sociedad a partir de las cenizas del colonialismo ha requerido que los coreanos abandonen la vieja élite cultural, en favor de nuevos grupos con un conocimiento apropiado para una moderna y democrática sociedad. El nuevo conocimiento importado ha sido ampliamente diseminado a través del sistema

educativo formal entre estudiantes cuyos padres difícilmente tuvieron moderna educación. La antigua élite coreana, cuya legitimidad educativa estuvo basada en el conocimiento de la cultura china, se ha encontrado poco capacitada para perpetuar su estatus a través del control del capital cultural adquirido fuera de la escuela... La cultura de la nueva élite está en proceso de creación para que todo miembro –independientemente de su proveniencia social–, se haga a un estatus fundado en su manejo de las matemáticas, las ciencias y otros “modernos” conocimientos... Si el presente entusiasmo por la educación en Corea se puede atribuir parcialmente a las actitudes tradicionales, también puede atribuirse a los deseos por lograr una movilidad superior en una rápida y cambiante sociedad. (Traducción del autor)

La rápida ampliación de la cobertura educativa en prácticamente todas las naciones del Asia Oriental a partir de los años 1960 (en China, Tailandia y Vietnam posteriormente), estuvo claramente unida a la elevación de la reconstrucción material, espiritual, tecnológica y comercial de sus países, como una prioridad estratégica definida por las élites gobernantes. No importó la orientación ideológica de sus gobiernos, ya fueran dictaduras de derecha o de izquierda, todas colocaron la integración nacional como una prioridad. Y para integrar a su población se requirió desechar las antiguas ataduras serviles y de estatus aristocráticos de las élites tradicionales, para ofrecer a través de la educación y del acceso al trabajo, nuevas y fructíferas posibilidades de realización personal y social que han redundado en el bienestar colectivo y en la potencia de estas naciones.

Paralelamente al crecimiento de sus capacidades educativas, productivas y al incremento del ingreso monetario de la población, las rígidas y con frecuencia coercitivas normas que llevaron después de la Segunda Guerra Mundial a las industrias a laborar por ley 12 horas al día, 6 días a la semana, o al aprendizaje altamente memorístico, con gran presión social para que los jóvenes estudiantes aprobaran extensos test escolares, dichas normas han sido progresivamente cuestionadas por una ciudadanía más educada y consciente de sus derechos individuales y sociales. Las protestas masivas y las consecuentes negociaciones en Corea, Taiwán, Japón y otros países del área han logrado una mayor democratización de los regímenes gubernamentales (Synott, 2002). Las dictaduras poco a poco debieron dar paso a gobiernos más democráticos, a la reducción de las jornadas laborales y al cambio gradual de los currículos escolares, sustituyendo contenidos memorísticos por dinámicas analíticas y de menor carga académica (Chan, 2008). Pero toda

esta evolución del sistema educativo sólo puede entenderse dentro de un marco de gran estímulo estatal, social y familiar hacia el desarrollo productivo e integral de sus países, en donde la participación e inclusión masiva de ciudadanos educados se convirtió en un objetivo nacional. Sorensen (1994, pp. 13-14) concluye:

El éxito educativo de la Corea actual –extensivo también al Japón y Taiwán–, ha sido producido por una compleja interrelación de valores, instituciones, recursos económicos y acumulación de conocimiento. Esta interacción se ha dado en un contexto internacional, económico, militar y de construcción de nación específico. Los valores humanos de la doctrina de Confucio evolucionaron desde una sociedad agraria centrada en el estatus hereditario, hacia un contexto moderno, de una competitiva nación comercial que desarrolló grandes firmas de ingeniería e industrias pesadas... Las instituciones educativas coreanas han sido, de hecho, creadas como parte integral de un proyecto nacional para el desarrollo de las fortalezas y la supervivencia del país. (Traducción del autor)

VIII. Educación en la democracia en Finlandia

Para contrastar con las experiencias del Asia y Latinoamérica, es útil considerar que en otra área del planeta al norte de Europa, una pequeña nación, Finlandia, ha logrado también los más elevados y estables resultados en los test internacionales para evaluación de sus estudiantes. Este país se ha transformado en medio siglo, de ser una remota cultura agrario-industrial, en una sociedad del conocimiento que privilegió la educación como un prerrequisito del desarrollo económico y social. A diferencia del modelo prevalente en el Asia, en Finlandia se fomenta el aprendizaje con menor presión familiar y social, estimulando las condiciones ambientales que mejor apoyen la búsqueda de soluciones a los problemas locales a través de la educación, del estudio que propicie el aprendizaje con autonomía individual, así como en grupo. El Ministerio de Educación finlandés plantea los siguientes principios en su Plan Estratégico 2015 (Ministerio de Educación de Finlandia, 2010):

- Igualdad de oportunidades en educación y cultura son la base del bienestar finlandés. Se tomarán medidas para garantizar el

equitativo acceso para diferentes grupos de población en todas las regiones, hacia un amplio rango de ofertas educativas y servicios culturales.

- Educación y cultura son los fundamentos bajo los cuales crecen el intelecto individual y el bienestar social. El objetivo de la política educativa consiste en asegurar que todos los grupos sociales tengan un nivel educativo y de conocimientos que satisfaga los requerimientos de la sociedad y del mercado laboral.
- Serán tomadas las medidas para promover el positivo impacto de las escuelas y la educación superior para mejorar el atractivo de las regiones. Los servicios educativos deberán responder a las cambiantes condiciones del entorno.
- Una sociedad democrática está construida sobre la participación ciudadana. Una dinámica sociedad civil provee amplias oportunidades al individuo para participar e influenciar. Trabajo comunal e inclusión son importantes factores para el bienestar social [...] El sistema educativo juega un papel vital en la promoción de la inclusión y la participación.

El Estado finlandés garantiza una amplia provisión de escuelas e instituciones que han logrado universalizar la educación secundaria y contar con elevada participación de su población en instituciones vocacionales y universitarias. El desarrollo social y el futuro de una pequeña y pujante nación se ven íntimamente ligados a la mejor educación, cuyos beneficiarios son todas las ciudadanas y ciudadanos del país. En la prueba PISA 2015, otra pequeña nación báltica vecina de Finlandia: Estonia, ocupó el tercer mejor lugar.

IX. Dificultades para la educación en Sudamérica

Varios países de Latinoamérica y el Caribe, junto con algunos de Europa Oriental, el Medio Oriente y Oceanía, participan en las pruebas PISA. Al hacerse comparables los resultados obtenidos por sus jóvenes, con aquellos de los países de mayor desarrollo, se hacen evidentes las distancias y los impactos de los sistemas educativos. Los puntajes de los jóvenes latinoamericanos se posicionaron hacia la tercera última parte de la tabla de participantes: República Dominicana ocupó el último lugar entre los 72 países y ciudades evaluados en 2015, mientras que Perú y Brasil estuvieron entre los

10 de menores resultados. A pesar de que Chile y Uruguay –y parcialmente Colombia– muestran avances, los demás latinoamericanos poco evidencian un mejoramiento respecto de los países de la OCDE.

El caso de Argentina es inquietante: después de gozar de uno de los mejores niveles de vida y cobertura educativa a mediados del siglo XX, coberturas que todavía superan en cerca del doble las de algunos de sus vecinos, sus resultados ligeramente por debajo de los jóvenes de Colombia y Brasil indican que la cantidad no se traduce en calidad educativa. También es preocupante la situación en México, donde recientemente han crecido con velocidad los trabajadores con educación terciaria (gráfico 4), mientras sus resultados en pruebas PISA siguen en el último cuarto de resultados menores, deficiencia que seguramente le dificultará la absorción de tecnología, de manera que le permita ampliar el valor agregado local, a una economía con alta exportación de bienes tecnológicos al mercado de Norteamérica. A pesar de algunos avances en educación, la situación de modestos resultados de Perú, Colombia, Brasil y otras naciones de Latinoamérica es coherente con sus tradiciones de relegamiento y discriminación de amplias mayorías de poblaciones indias, negras y los pobres de campos y ciudades (Torres, 2011). Sus elevados índices de mala distribución del ingreso se encuentran entre los más altos del mundo, por encima de las naciones africanas (CEPAL, 2010), evidenciando la tradicional exclusión de enormes capas de la población. Esta desequilibrada pirámide social se repite con algunas diferencias en prácticamente toda Latinoamérica y ha propiciado que sólo escasos segmentos de sus sociedades logren positivos balances, según resultados de las pruebas PISA (gráfico 8).

El análisis de cómo influye la pobreza en los rendimientos escolares en los Estados Unidos, advierte el grave problema que dichas desigualdades significan, aún en naciones con amplias infraestructuras, tecnología y tradiciones educativas. Y llaman la atención sobre las graves consecuencias que acarrea el relegamiento de los grupos étnicos y sociales diferentes al grupo dominante.

X. Algunos aspectos promisorios con relación a análisis de Pruebas PISA

Un aspecto interesante de los resultados de PISA 2015 y que puede ser de gran utilidad tanto para autoridades educativas como para profesores y padres de familia –si se produce una reflexión y acción sobre evaluaciones tipo PISA– tiene que ver con las “actitudes hacia el estudio”, con el “auto-concepto” del estudiante sobre la relación entre su capacidad de trabajo académico

Versus logros. En el estudio regional para América Latina (McKinsey, 2017a, p. 30) se concluye: “Having (a student) a well-calibrated motivation mind-set is equivalent to leapfrogging to a higher socio-economic quartile”. Se indica cómo –a pesar de que un 76% de los estudiantes de Latinoamérica presentaron resultados PISA 2015 por debajo del nivel aceptable (Nivel 2)–, los jóvenes de todos los segmentos socioeconómicos con buena actitud hacia el estudio superaron en un 14% (55 puntos PISA) a aquellos con menor autoestima. Estos resultados positivos también se dieron entre estudiantes pertenecientes al 25% de familias de menores ingresos, quienes lograron en promedio 397 puntos, por encima de estudiantes del 25% de mayores ingresos, quienes obtuvieron sólo 385 puntos. Resultados similares se calcularon para el Asia en desarrollo (Tailandia, Malasia, Indonesia), donde también estudiantes de menores ingresos superaron en 56 puntos PISA (14%) a los de mejores ingresos y baja autoestima (McKinsey 2017b, p. 33). Con relación a la reducción de diferencias de puntajes entre cuartiles de mayor y menor ingreso, Latinoamérica consiguió el mayor recorte del globo (o aproximación a la equidad) entre las pruebas PISA 2006 y 2015 centradas en Ciencias, reduciendo la brecha entre cuartiles en un 6% (26% de brecha en 2006 frente a 20% en 2015) (McKinsey, 2017b, p. 26).

A pesar de que una positiva actitud hacia el aprendizaje no elimina las inequidades socioeconómicas entre jóvenes, numerosos estudios recientes sí indican que juega un gran papel en los logros y desarrollos de los jóvenes, con incidencia en sus logros hacia el futuro, es decir, con permanencia en las estructuras de personalidad de los estudiantes en su vida adulta (Gardner-Baasch, 2016; Schuman, 2017). Otro aspecto interesante y que debería ser sujeto de mayor evaluación y acción se refiere a las prácticas docentes, a una más equilibrada combinación entre una educación enfocada en “el cuestionamiento” (que afirma McKinsey, predomina en Latinoamérica) con aquella “dirigida por el profesor”, en la medida que el análisis de los resultados PISA 2015 indican que los estudiantes pueden mejorar sustancialmente si se balancean adecuadamente ambas prácticas, siendo esto especialmente importante cuando se dan clases con apoyos tecnológicos modernos (TICs), donde dejar solos a los jóvenes no parece ayudarles en sus procesos educativos. (McKinsey, 2017a y 2017b).

XI. Consideraciones finales

El mejoramiento sustancial de los logros educativos de un país es función directa del compromiso de sus élites –en un primer momento– para

romper con las tradiciones de exclusiones sociales e involucrar a las grandes mayorías en profundos procesos de transformación social, los cuales conquistan nuevos espacios de bienestar, rompiendo gran parte de los vicios fundados en sus tradiciones excluyentes.

Las élites de los países sudamericanos han estado lejos de liderar procesos que eliminen las exclusiones a través de la educación masiva de los habitantes de sus países. No han tenido ni la convicción ni la visión para entender que la democratización de la educación beneficia a todo el conjunto social, incluidas las mismas élites, vía bienestar colectivo, reducción de la violencia y mejor aprovechamiento de los recursos humanos y físicos de los ricos países del área.

El gran compromiso de las élites de los países del Asia Oriental al lograr su independencia al término de la Segunda Guerra Mundial –indistintamente de su filiación político-ideológica–, dio origen a una revolución educativa en esa populosa región del planeta. Si bien se utilizaron medios dictatoriales para forzar la transformación, la ruptura de las tradiciones serviles-aristocráticas del pasado (proceso especialmente liderado por la enorme China), dieron paso a una de las mayores revoluciones sociales y pacíficas de la historia de la humanidad, la cual se encuentra en pleno curso.

El gran despegue educativo del Asia Oriental no puede entenderse como consecuencia de factores aislados, bien sean éstos la decisión política, el mayor gasto presupuestal estatal, la búsqueda del exclusivo “desarrollo económico”, o por una filosofía de estímulo al crecimiento del individuo en el seno de su sociedad, sino que va intrínsecamente unido a una comprometida visión del desarrollo e integración social nacionales, que los condujo a la decisión de industrializar sus países, de crear trabajo y tecnología locales, a partir de su asimilación del exterior, involucrando decisivamente a la gran mayoría de sus ciudadanos. En otras palabras, se requieren más recursos para mejorar los niveles educativos, pero no se trata sólo de gastar más dinero, sino de hacerlo dentro de una estrategia de integración social, ambiental y económica nacional. Sus contingentes de graduandos cada vez mejor educados han encontrado trabajo en sus países, donde grandes y pequeñas empresas laboran duro y con gran apoyo estatal para adaptar y crear tecnologías. El conocimiento sólo puede ser desarrollado sosteniblemente cuando existe el medio empresarial que lo exige y lo potencia. Gracias a esta combinación, el Asia Oriental se ha convertido en la zona más dinámica del globo y sus aportes en una multitud de facetas continúan ganando espacios.

La “sociedad del conocimiento” continuará su marcha durante el presente siglo XXI y sus frutos serán cosechados crecientemente por las naciones que logren absorber y multiplicar sus desarrollos. Aquellas que mejor lo

alcancen, serán las que consigan involucrar fehacientemente a sus poblaciones, sin distinciones de origen, ingreso o condición social, en la profundización de sus expresiones culturales, productivas y de equilibrada coexistencia con el medio natural. La democratización de las instituciones de las naciones hoy en día con menor desarrollo relativo, jugará un papel central y directamente proporcional a los logros a conseguir.

XII. Referencias

- BÁRCENA, A. (COORD.). (2010). La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir. En: *Trigésimo tercer período de sesiones de la CEPAL*. Brasilia, 30 de mayo al 3 de junio 2010. Disponible en: <https://goo.gl/FfxekA>
- BECKER, G. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- CHAI, A., CHILD, F., DORN, E., FRANK, M., KRAWITZ, M., MOURSHED, M. (2017). *Drivers of Student Performance: Insights from Asia. Education 2017*. McKinsey & Company.
- CHAN, J. (2008) *Another Japan is possible: new social movements and global citizenship education*. Stanford: Stanford University Press.
- CHEN L., DORN E., KRAWITZ, M., SH LIM, C., MOURSHED, M. (2017) *Drivers of Student Performance: Latin America Insights. Education 2017*. McKinsey & Company.
- DANE – DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE COLOMBIA. (2017). Educación Formal EDUC 2016 – Boletín Técnico. Bogotá. Disponible en: <https://goo.gl/hCiJii> Consultado el 26/9/2018
- DAS FINNISCHE BILDUNGSSYSTEM. Tilman Langner, coordinador. (2011). Der Online Informationsdienst für Umweltschutz, Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen, BNE. Disponible en: www.umweltschulen.de/internat/fi_bildungssystem.html#oben
- DÍAZ, L, K. y OSUNA L, C. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. *Temas de Educación*, 22(1), 131-146.
- DICKEN, P. (2003). *Global shift: reshaping the global economic map in the 21st Century*. London: Harper & Row.
- EISENMAN, J., HEGINBOTHAM, E., and MITCHELL, D., (eds.).(2007). *China and the developing world: Beijings strategy for the twenty-first century*. Armonk, New York: M.E. Sharpe Inc.
- FURTADO, C. (1981). *Economic development of Latin America: historical background and contemporary problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDNER-BAASCH, D.(2016). *Utilizing Reflective Narratives To Promote Academic Mindsets: Building Relationships, Developing Responsibility, Fostering Resilience, And Providing Relevance For Adolescents* (Tesis doctoral). University of New England.

- HERRERA CARDOZO, J. (2016). La educación en Latinoamérica: entre la cobertura y la calidad. *Neuronum*, 2(2), 1-29.
- KALB, J. (2001). *Nach der PISA-Studie: Von Japan lernen? Das Modernitätsdefizit Japans*. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, LpB.
- KIM, L. (1997). *Imitation to innovation: the dynamics of Korea's technological learning*. Boston: Harvard Business School Press.
- KOTÁSKOVÁ, S., PROCHÁZKA, P.; SMUTKA, L; MAITAH, M.; KUZMENKO, E., KOPECKÁ, M., HÖNIG, V. (2018). The Impact of Education on Economic Growth: the Case of India. Prague: Czech University of Life Sciences.
- LEONES, M., BARUZZI, G.; SCORZO, P., RIVAS, N. (2018). PISA 2015 ¿Cuáles fueron los aportes para la Argentina? *Perspectivas de Políticas Públicas*, 7(14), 265-295.
- LIU, G. (2009). *Investing in human capital for economic development in China*. Singapore: World Scientific.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina. *Colección Cuadernos de Investigación*, 32. Recuperado de: www.inee.edu.mx
- (2013). PISA. Hacia la construcción de referentes regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(1), 67-96.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. (2017). Colombia en PISA 2015 – Informe nacional de resultados.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE OF FINLAND. (2011). *Education in Finland*. Disponible en: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en>
- MINISTRY OF EDUCATION, REPUBLIC OF CHINA (Taiwan). (2011). *Education Statistics, Summary of Statistics*. Disponible en: <https://goo.gl/i7KLbV>
- MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, AND TECHNOLOGY OF KOREA. (2011). *Education for the Future. Science and Technology towards the Future*. Statistics. Disponible en: http://english.mest.go.kr/web/1721/site/contents/en/en_0219.jsp
- NASS ORGANIZATION. (2010). «PISA: It's poverty not stupid» En: *The Principal Difference: Bridging Research and Policy to Practice for School Leaders*. Disponible en: www.nasspblogs.org/principaldifference/2010/12/pisa_its_poverty_not_stupid_1.html
- OECD. (2009). «Pisa 2009 Results». En: *Programme for International Student Assessment, PISA*. Disponible en: www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html
- (2009). Korea – OECD Reviews of Tertiary Education.
- (2010). «Comparing Countries' and Economies' Performance, Figure I». En: *What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf
- Resultados clave Pruebas PISA. Informes de varios años.

- POPHAM, J. (1999). **¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?** *Tomado y traducido de Educational Leadership*, 56(6), marzo, con autorización de ASCD (eds). *Edit: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREALC.*
- POSADA CANO, E. (2010). China-Colombia: un nuevo concepto de cooperación. En: *Observatorio virtual Asia-Pacífico*. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Disponible en: <https://goo.gl/C5qXrA>
- RAVELA, P. (2011). **¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?** Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL.
- RIVAS, A. (2015). *América Latina después de PISA : lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000 – 2015*, 1ª. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- SCHUMAN, C. (2017). *The Impacts of Teaching Growth Mindset Strategies to Students in Inquiry Science II at Ferndale High School*. USA: Montana State University.
- SORENSEN, C. W. (1994). Success and education in Korea. *Comparative education review*, 38(1), 10-35.
- SYNOTT, J. P. (2002). *Teacher unions, social movements and the politics of education in Asia: South Korea, Taiwan and the Philippines*. Aldershot, Hampshire: Ashgate Publishing.
- TORRES GONZÁLEZ, J. (2011). Formación de la personalidad autoritaria en Colombia y la exclusión y violencia contra el sujeto étnicamente diferente. *Análisis Político*, 71, 73-83.
- UNESCO. (2011). *Regional literacy rates for youths (15-24) and adults (15+)*. Disponible en: <https://goo.gl/iRaQcV>
- WALTER, R. (2006). *Geschichte der Weltwirtschaft*. Colonia: Böhlau Verlag.
- WOLFF, L. (2007). *Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Washington, D.C.: PREAL.
- YOSHIKO, N. (2008). *War memory, nationalism and education in postwar Japan, 1945-2007*. London: Routledge.



Grupo de Estudios de Asia y América Latina
Instituto de Estudios sobre América Latina y el Caribe
Universidad de Buenos Aires