

Igualdad, eficacia y excelencia: retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento

D. Javier Tourón Figueroa

Departamento de Educación
Universidad de Navarra

“¿Dónde está la sabiduría que se nos ha perdido entre el conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que se nos ha perdido entre la información?” C.S. Lewis

I. INTRODUCCIÓN

Parece oportuno comenzar las reflexiones que el título de esta presentación requiere, por el final, ya que es la última parte la que ofrece el marco de las consideraciones sobre la igualdad, la eficacia y la excelencia.

Pudiera parecer que el hablar de la Sociedad del Conocimiento es algo moderno o nuevo, pero no es así. Hace varios lustros que se viene empleando esta expresión que paulatinamente ha reemplazado a la de sociedad de la información, ciertamente menos importante desde el punto de vista educativo. Y es que la distinción entre ambas expresiones no es baladí. En efecto, la información es externa, mientras que el conocimiento es interno; la información es, en el mejor de los casos, objetiva, mientras que el conocimiento es subjetivo. La información puede carecer de sentido para una persona concreta, el conocimiento no, porque es propio. El conocimiento surge cuando la persona es capaz de atribuir significado a la información. Precisamente una de las tareas de la educación será transformar la información en conocimiento.

Pero la educación en la Sociedad del Conocimiento exige diversos cambios de capital importancia para el sistema educativo. Señalaré brevemente cuatro de los principales:

a) En primer lugar es precisa una redefinición del aprendizaje. Aprender ya no es ‘saber cosas’ sino saber gestionar la información, saber plantearse nuevos problemas y nuevos modos de resolverlos, es aprender a tomar decisiones sobre el propio trabajo. Lo que cuenta ahora es, como señalara la Declaración de Royaumont del Club de Roma, “aprender a no saber”, pero paradójicamente, aprender a no saber es una tarea que requiere saber mucho, pero significativamente.

b) Una redefinición de la enseñanza es otra de las exigencias de la sociedad del conocimiento. Como señalamos hace algún tiempo (Cf. Tourón y cols. 1991), la tarea de los profesores en esta sociedad tan cambiante no es precisamente “responder al último producto del cambio sino enseñar a los alumnos a saber acomodarse a él.

c) Ahora lo importante ya no es qué se enseña sino cómo se enseña. La importancia reside en lo que se aprende, no en lo que se enseña. Lo que interesa no es enseñar sino aprender, transferir el protagonismo de la actividad al alumno, que es quien debe hacer suya la información y transformarla en conocimiento significativo y funcional para él. Ya no se trata de transmitir contenidos, que por otra parte estarán desfasados en poco tiempo, sino de fomentar hábitos intelectuales.

tuales. Aquí reside una de las claves y el mayor de los retos del sistema educativo en una sociedad en la que los resultados fáciles a corto plazo priman sobre cualquier otra consideración.

d) El tercero de los cambios al que quiero referirme, consecuencia de los dos anteriores, tiene que ver con los nuevos roles que profesor y alumno tienen que asumir. Es perfectamente conocida la resistencia del sistema educativo al cambio. Baste analizar, por ejemplo, los métodos de enseñanza en la Universidad, tan iguales a la *lectio* de las escuelas monacales y catedráticas como antes de haberse inventado la imprenta. Es necesario que el profesor mude su papel de actor al de orientador, de expositor de conocimientos al de asesor, transfiriendo al alumno el protagonismo que, por otra parte sólo él tiene; el alumno es el aprendiz, aunque no es tan seguro que siempre aprenda, como le ocurre al profesor. Lograr una implicación personal a través de la acción es uno de los retos de la educación moderna, que va mucho más allá de la profusión de medios tecnológicos, como a veces puerilmente se piensa. Para saber lo que queremos hacer, tenemos que hacer lo que queremos saber, podríamos decir recordando aquella máxima, tan actual, del estagirita. El alumno debe pasar de espectador a protagonista, de sujeto *paciente* a sujeto *agente*.

e) La implantación decidida y la integración cabal de las nuevas tecnologías pueden hacer posible esta aparente utopía, pero no porque facilitan el rápido acceso a la información y la hacen asequible; esto siendo mucho, es poco. La importancia de las nuevas tecnologías reside a mi juicio en dos aspectos básicos: la diferente función que adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje profesor y alumno, permitiendo un desarrollo de capacidades diferentes, tanto para unos como para otros y en que el tratamiento de la información ya no es lineal y permite estructuraciones diversas. Por eso la clave ahora es una educación que fomente hábitos intelectuales (sociedad del conocimiento), en lugar de la mera transmisión de conocimientos (sociedad de la información). Lo importante no es lo sabido, sino el saber. “Lo descriptivo cederá la primera posición a lo metodológico. Lo formativo tendrá mayor relevancia que lo informativo. El objetivo focal será una intensa y amplia preparación intelectual: aprender a pensar con rigor, hondura y creatividad” (Llano, A., 1994).

Sin embargo, como algunos estudios recientes muestran, el uso de las nuevas tecnologías en el trabajo de los profesores y los alumnos está bastante lejos de los niveles que sería deseable (Cfr. p.e. Tourón y Gaviria, 2000; Gaviria y Tourón, 2001), por no referirnos a la situación del software educativo de calidad adaptado a nuestro currículo. Bastaría consultar los catálogos ofrecidos por algunas empresas y universidades para su utilización en programas a distancia, para reconocer el esfuerzo que deberíamos realizar en nuestro sistema educativo (ver p.e. www.academicssystem.com o www.riverdeep.com, o los materiales del www.epgy.stanford.edu por citar sólo tres excelentes ejemplos). Volveremos sobre este asunto al término de estas páginas.

II. LA IGUALDAD: UN LOGRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

No cabe duda de que la igualdad es una conquista del sistema educativo, no obstante no siempre se entiende del modo correcto lo que la igualdad supone. Un concepto que en el actual ordenamiento legislativo está muy en boga, y que se relaciona de modo directo con el de igualdad, es el de diversidad y, junto con ésta última, el de necesidades educativas especiales.

El sistema educativo pretende, al mismo tiempo, conjugar la igualdad con la diversidad y con las necesidades educativas especiales que de esta se derivan. Idealmente, al menos, los sistemas educativos pretenden ser adaptativos. La realidad es muy otra.

La primera consideración que habría que hacer en este punto es que la igualdad, si quiere ser real, ha de permitir una adecuada conjunción con la diversidad, entendido esto como principio y no como una mera tipología; es decir, apostar por la diversidad es una opción inclusiva y no selectiva; dicho en otros términos, que no se puede hablar de igualdad cuando la diversidad se restringe a determinados tipos de diversidad excluyendo otros.

A nuestro juicio, la igualdad exige el respeto y la contemplación de la diversidad y se aleja radicalmente de la uniformidad. Pero es que la igualdad dentro del sistema educativo no es un postulado político resultado de la reivindicación social, es una necesidad derivada de la naturaleza misma de la educación. Entender la igualdad, siquiera lejanamente, como uniformidad en el tratamiento educativo sería tener una visión reduccionista de la educación y de los derechos psicoeducativos de los escolares.

Que igualdad no puede suponer en modo alguno uniformidad en el tratamiento educativo queda patente cuando se observa que alumnos diferentes que reciben el mismo tratamiento educativo no siempre obtienen resultados diferentes. Es preciso entonces que alumnos diferentes reciban tratamientos diferentes para obtener resultados distintos. Precisamente aquéllos resultados que se acomoden a sus capacidades y competencias. Lo contrario es hacer sinónimos igualdad e igualitarismo, con lo que sólo podremos garantizar la instalación de la mediocridad en el sistema educativo. Entender la igualdad de este modo, en los resultados, y no en el acceso tendría consecuencias funestas para la sociedad.

Así pues, la igualdad debe entenderse en las oportunidades, no en el tratamiento educativo. Precisamente, es la igualdad de oportunidades correctamente entendida, la que debe garantizar la diversidad de resultados. Pretender los mismos resultados para todos los alumnos significaría que el sistema educativo debería adaptarse a los menos competentes, con el perjuicio personal y social que ello tendría para los más capaces. La igualdad mal entendida arruina toda posibilidad de promover la excelencia, cuestión a la que haremos referencia más adelante. Como ya se dijo hace algunos siglos “es tan injusto tratar desigualmente a los iguales, como tratar igualmente a los desiguales”. La pregunta ahora es ¿qué tipo de diversidad, de diferencias, de desigualdades, estamos dispuestos a promover y potenciar en nuestro sistema educativo para conseguir que la igualdad de oportunidades sea real?

Señalaba Terceiro (1996), con indudable oportunidad para el argumento que estamos manteniendo, que: “John Stuart Mill distinguía, hace más de cien años, entre dos tipos de igualdad: *ex ante* y *ex post*. Para Mill la igualdad *ex ante* coincide con la idea de igualdad de oportunidades: todos deben empezar en las mismas condiciones. La igualdad *ex post* equivale a la igualdad de resultados: todos deben terminar en las mismas condiciones. Decía Mill que pretender la igualdad *ex post* representaría el final del desarrollo económico y social”.

El sistema educativo no puede permitirse que influencias ideológicas de origen bien conocido las más de las veces, lleven a las escuelas a conformarse con ser escuelas de mínimos, escuelas que garanticen los requisitos imprescindibles para considerar que los ciudadanos están alfabetizados. Si tal cosa ocurriera, y ocurre ya en cierto grado, las repercusiones negati-

vas para el tejido social y productivo no se harían esperar mucho tiempo. Por eso, los sistemas educativos necesitan establecer sistemas que monitoricen su eficacia, su eficiencia y su funcionalidad.

III. LA EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO: LA EVALUACIÓN COMO PASO NECESARIO

Conceptos y procedimientos de uso habitual en el mundo empresarial, no siempre son fácilmente asumidos, ni entendidos, por el mundo educativo que, con frecuencia presenta ciertas inercias contrarias al *accountability* o rendición de cuentas, como si el conocer si el sistema obtiene los resultados que de él se esperan fuese algo secundario.

La historia de la evaluación del sistema educativo en España es relativamente reciente y se vincula, desde un punto de vista institucional, con el nacimiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (www.ince.mec.es) (cf. artículos 55 y 62 de la LOGSE y RD 928/1993 de 18 de junio).

En el curso 1996-97 se realizó un diagnóstico del sistema educativo español (disponible el texto completo en <http://www.ince.mec.es/elem/index.htm>). Una de las dimensiones de este diagnóstico se centraba en los rendimientos escolares de los alumnos de estas edades en algunas materias básicas. Tanto por la amplitud como por la metodología empleada (primera vez que se utilizaba en España para una evaluación de este tipo), podría considerarse este estudio un referente próximo de otros posteriores que no siguieron, lamentablemente, las pautas establecidas por el señalado.

En cualquier caso, la intención del mencionado informe era responder a una pregunta simple: ¿qué saben y qué saben hacer en las diversas materias los alumnos españoles de 14 y 16 años? El análisis permitió responder a dicha cuestión, pero se encontró con un problema básico: ¿qué deberían saber y saber hacer? Es decir, qué es lo esperado, lo deseable. Si no se establece el punto de llegada óptimo no es posible saber si la meta se ha alcanzado, y por tanto no es posible analizar la eficacia de ningún sistema, puesto que la eficacia pone en relación, precisamente, los *inputs* y los *outputs*, las entradas en el sistema y los resultados logrados por el mismo.

Básicamente la situación actual es la misma. No se han establecido todavía lo que podríamos llamar los estándares de rendimiento (de contenido) que especifiquen claramente qué se considera que los alumnos de los diferentes niveles educativos deben alcanzar como resultado de la enseñanza. Si se nos permite un ejemplo un tanto pueril, pero no inexacto, es como si una empresa que fabricase coches pudiese decir al término de un ejercicio cuantos ha vendido, pero no cuantos se había propuesto vender. No habría modo de cualificar el balance en tal situación.

En la Comunidad Foral de Navarra, sin embargo, se ha venido haciendo un esfuerzo considerable por aproximarse a la situación ideal en la que debe situarse el sistema educativo respecto a su evaluación.

Así, si bien después del estudio del INCE mencionado se eliminaron, por decisiones políticas que no educativas, todas las comparaciones entre rendimientos de comunidades diferentes,

en la Comunidad Foral Navarra se ampliaron las muestras para el estudio de la Educación Primaria llevado a acabo en el año 1999 (Cf. Tourón y Gaviria, 2000), para procurar un análisis más próximo de nuestra realidad. En la misma línea, pero dando un paso más adelante, en el análisis de la Educación Secundaria se decidió evaluar a toda la población, con objeto de tener un diagnóstico no sólo del sistema en su conjunto, sino de cada centro educativo en particular.

No obstante, todos estos estudios se llevaron a cabo con instrumentos desarrollados por comisiones de expertos establecidas por el INCE. El diseño de los instrumentos es, por ello, el resultado de un cierto consenso no siempre de carácter técnico, lo que hace que las más de las veces la evaluación se convierta en una evaluación de mínimos, cuestión tan poco útil como deseable.

Existe un proyecto en curso (entrará en fase de debate en la comunidad educativa próximamente) que trata de establecer los niveles de rendimiento que puedan considerarse básicos, propedeuticos o medios y de excelencia o superior, de modo que la evaluación se aproximará a un espectro de competencias y resultados esperables mucho más amplio.

En este curso académico y tomando base en los estudios anteriores, se está llevando a cabo un nuevo proceso de evaluación en Navarra que afectará al final de la enseñanza primaria y a los dos finales de ciclo de la enseñanza secundaria, estudio que se está diseñando desde la propia Comunidad en todos sus extremos. Este proyecto, que afectará a toda la población escolar de estos niveles educativos, nos permitirá dar otro paso significativo para llegar en un futuro, ya no lejano, al establecimiento de las referencias criterios externas que nos lleven a establecer qué es satisfactorio y qué no lo es respecto al nivel instructivo de nuestros escolares. Es decir, qué saben respecto a lo que deberían saber. Ello abrirá paso además a una serie de estudios de investigación derivada de la evaluación que nos permitirá abordar otra pregunta y, deseablemente, alguna posible respuesta a la pregunta: ¿por qué? ¿cuáles son las causas de tal o cual rendimiento? La metodología actual a través, por ejemplo, de los estudios multinivel facilitan el estudio de estos problemas siempre complejos.

Es preciso que todos los sectores implicados vean así, la evaluación como una necesidad, como una ayuda y no como una amenaza. Como señalamos en otro lugar (Gaviria y Turón, 2000), «la evaluación de un sistema educativo, en el nivel de generalidad que quiera considerarse, debe entenderse como el proceso que permita obtener una información fiable y válida que ayude a fundamentar un juicio de valor sobre el mismo y que sirva para apoyar una eventual toma de decisiones que promuevan su mejora.

»Esto es particularmente cierto cuando la instancia desde la que han de tomarse decisiones es, por ejemplo, la administración educativa, pues es ésta la que determina –en primer término– cómo han de asignarse los recursos disponibles al sistema. Y no es menos cierto que son las administraciones educativas las que han de procurar que los medios públicos invertidos en la educación rindan los resultados esperados.

»Además, el único modo de conocer cuál es el nivel instructivo de un determinado sistema es a través de la evaluación periódica de los productos, de los resultados del mismo. Este es el paso previo para poder establecer cuáles son los niveles de logro de la población que se considere y, por tanto, el camino para configurar objetivos (estándares de rendimiento los llamaríamos si nos refiriésemos a los resultados académicos) que permitan conocer si los resultados

que se logran coinciden con los que se desean. (...) El tener unas metas definidas es más que conveniente para poder valorar la situación en la que el sistema progresa y la distancia a la que se encuentra del punto ideal deseado.

»Por otra parte, no es posible tomar decisiones acertadas sin contar con la información pertinente. En este sentido, la evaluación lejos de ser considerada –por error o parcialidad– como un mecanismo de control o fiscalización (aunque también lo sea en cierto modo), cobra su pleno sentido cuando permite aportar al sistema las ayudas necesarias en aquellos puntos en los que son más convenientes. Y esto sólo es posible hacerlo de un modo cabal cuando se dispone de la información adecuada.

»En este sentido, la evaluación es considerada como un proceso de carácter instrumental; esto es, se evalúa para algo. De modo global podríamos señalar que se evalúa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. *"Se evalúa para tomar decisiones respecto al proceso o producto evaluado"*

»Así pues, la evaluación debe entenderse como un mecanismo de mejora de la calidad del sistema, que tiene como finalidad ayudar a los responsables en la toma de decisiones sobre el mismo.

Todo proceso de evaluación debe ser un proceso de ayuda y no debe verse como una amenaza potencial. Lo que a todas luces sí constituye una verdadera amenaza es no afrontar de modo sistemático la evaluación de las instituciones, de los sistemas educativos».

En el gráfico 1 se presenta un modelo de evaluación sistémico modificado a partir del modelo original desarrollado por De la Orden (1995). En él pueden verse los conceptos básicos de eficacia, eficiencia y funcionalidad. Conceptos claramente diferenciados pero relacionados.

En el modelo que se presenta, definimos *la eficacia como la diferencia entre la distancia del estado final al estado ideal y la distancia del estado inicial al estado ideal, producida en los individuos al término de la acción educativa del sistema bajo consideración.*

Tanto el estado ideal, como los estados inicial y final, vienen definidos por los objetivos y metas propuestos para el sistema.

La eficacia entonces tiene que ver con la distancia entre el nivel del producto a la entrada y su nivel a la salida, y por eso la eficiencia se referirá al nivel de recursos necesarios para que un determinado sistema produzca esa transformación.

De una manera más laxa la eficacia se refiere a la diferencia entre los niveles de entrada y de salida, como señalamos más arriba. En este sentido las comparaciones pueden ser con objetivos o sin objetivos. Las primeras son las más racionales, coherentes y posibles. Los objetivos nos permitirán establecer con claridad las dimensiones en que debe realizarse la comparación, y además nos proporcionará una referencia para medir, y una escala de medida. Este es un modo dinámico y positivo de entender la eficacia de los sistemas educativos.

Un concepto relacionado con el de eficacia es el de potencial de optimización, que se define como la distancia que resta al sistema para recorrer la distancia que le separa del estado ideal. Un modo de entender la eficacia como éste nos aleja del tradicional concepto de eficacia como una variable dicotómica: el sistema es o no es eficaz. Aquí se contempla también el progreso desde el estado inicial hasta el estado final, y no se pierde de vista el camino por reco-

Gráfico 1
MODELO SISTÉMICO DE EVALUACIÓN MODIFICADO

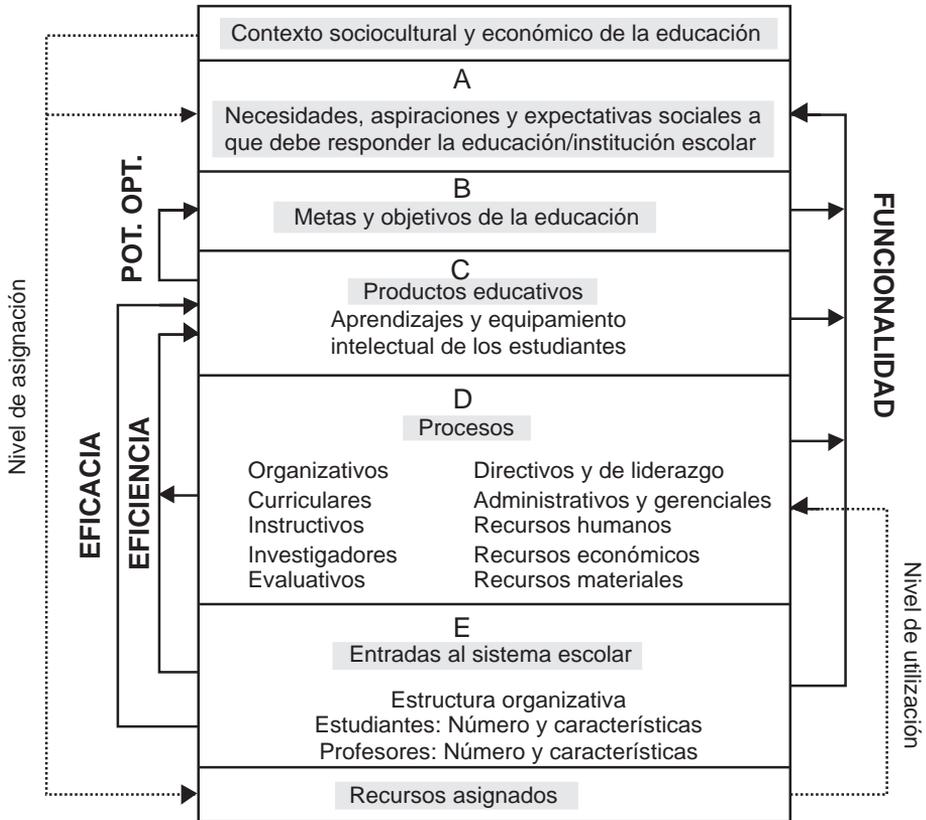


Gráfico 2
LA EFICACIA DE UN SISTEMA CON OBJETIVOS TERMINALES DEFINIDOS



rrer: el potencial de optimización. Con la definición que se propone aquí se mide precisamente la acción efectiva del sistema, por lo que se trata de una definición en ese sentido positiva.

La investigación basada en este concepto supondría: determinación de los objetivos terminales de forma operativa y mensurables; caracterización de las dimensiones de especificación de los estados inicial y final; identificación de aquellas variables que afectan al progreso desde el estado inicial al estado final; investigación del supuesto de linealidad de la relación entre los incrementos en los distintos niveles y su relación con los esfuerzos realizados para su obtención; estudio de la viabilidad de este esquema de evaluación en distintos niveles del sistema educativo (Cf. Gaviria y Tourón, 2000).

En suma, que no es posible concebir un interés serio por mejorar el sistema educativo sin preocuparse por su nivel de eficacia, tanto porque los recursos son limitados y su utilización debe optimizarse (eficiencia del sistema), como porque su importancia debe garantizar que el sistema educativo está logrando aquéllos objetivos que la sociedad demanda y necesita (funcionalidad del sistema), y no otros. La evaluación periódica es el modo cabal de monitorizar la “cuenta de resultados” del sistema.

IV. LA EXCELENCIA COMO META DEL SISTEMA EDUCATIVO

Si preguntásemos, incluso a profesionales de la enseñanza, sobre cuales son las principales metas del sistema educativo, pocas veces nos encontraríamos entre las respuestas de que una de ellas es, o debería ser, la excelencia.

Sugiero que ésta debe ser una de las metas prioritarias de cualquier actividad educativa, con lo cual estoy diciendo desde ahora mismo que el sistema educativo no está para garantizar ningún tipo de mínimos, estrategia que se emplea en ocasiones para defenderse de posibles críticas cuando los resultados no son los deseados. Un sistema educativo orientado a garantizar los mínimos (concepto relativamente difuso y cambiante), lo único que acaba asegurando es la mediocridad.

El argumento que quiero presentar aquí es simple: si la educación debe lograr el pleno desarrollo de las personas, cuestión que nadie pondría en duda, una meta *necesaria* de cualquier sistema tiene que ser la excelencia. Maticemos la cuestión que es, lo sé, abiertamente polémica.

Garantizar la excelencia es una consecuencia inmediata del respeto a la diversidad y de la consideración de que cada persona tiene no sólo un ritmo, un *tempo*, distinto, sino unas competencias y capacidades diversas, y si consideramos que en el horizonte de la educación está la persona y su pleno desarrollo, ¿con qué argumentos se va a negar la atención al desarrollo de cada escolar hasta donde sea capaz de llegar?, ¿no estaremos todavía pensando en el alumno medio como si existiese en la realidad?

El pragmatismo organizativo al que se ha visto sometida la escuela y algunas influencias ideológicas de carácter colectivista que no son del caso, han llevado a aceptar, sin mayor cuestionamiento por parte de muchos educadores, que los alumnos de las mismas edades son iguales educativamente hablando y que, por tanto, tienen las mismas necesidades, lo cual está bastante lejos de la realidad, por no decir que carece de toda base psicopedagógica.

El sistema educativo debe lograr, a través de una educación tan personalizada como sea posible (debería serlo en grado sumo), la promoción del óptimo resultado posible para cada persona. A nuestro juicio, esto garantiza una apuesta seria por la promoción de la excelencia, que será diversa para cada persona, ciertamente, pero que provocará una transformación tal en las escuelas que impedirá todo igualitarismo, que es a lo que conduce el “garantizar los mínimos”.

Promover la excelencia equivale a facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad como su competencia le permita. Esto es entender el principio de igualdad de oportunidades en su correcta acepción. Una escuela que no tienda a ser lo más adaptativa posible no podrá garantizar al menos esta tensión hacia la excelencia. Pero curiosamente con gran frecuencia en círculos pedagógicos se habla de educación personalizada, de individualización educativa o de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que ella conlleva. La pregunta es ¿qué se hace con la excelencia de los más excelentes? La respuesta está al alcance de cualquiera.

Hay, a mi juicio, cinco grandes frenos a la promoción de la excelencia (se podrían citar más):

a) *La oposición entre igualdad y excelencia, más que la promoción de ambas.* Es común que se apele a la igualdad con el argumento de que es *lo verdaderamente democrático*, expresión que desde el punto de vista educativo tiene poco o nulo significado. Se señala que promover la excelencia es lesivo para la imagen (autoconcepto o autoestima si se quiere) de los que no son capaces de alcanzar un determinado nivel de desarrollo. El argumento, de tomárnoslo en serio, nos llevaría al absurdo de reducir los niveles de instrucción, de exigencia intelectual o de cualquier otro objetivo educativo, hasta que se alcanzase el umbral de los menos competentes, de los menos dotados o de los menos dispuestos a poner el esfuerzo necesario para llegar a igualar, tanto como sea posible, sus resultados con sus potencialidades. De este modo no se sentirían amenazados por otros alumnos mejores que ellos. Lo curioso de este argumento, que pretende ser de gran respeto para los más débiles, es que nunca lleva a sus defensores a preguntarse por el perjuicio cierto que la falta de reto y estímulo intelectual provoca en los que, a pesar de ellos, tienen una capacidad potencial por desarrollar y notablemente superior a la de los alumnos con los que quizá comparten su vida escolar. Orientar la enseñanza al alumno medio, cuestión que nadie reconoce de modo explícito, supone declarar a los alumnos más capaces escolares de segunda categoría.

¿Pero qué decir de la pérdida social que supone el no atender a la promoción y desarrollo de la capacidad intelectual? Algunos razonan diciendo que la persona es más que su intelecto, como si atender al intelecto mutilase en algún modo a la persona en su totalidad. Lo que tendrían que responder es: ¿cómo se puede atender al desarrollo de la persona en su totalidad sin abordar su educación intelectual? Es preciso, urgente me atrevería a decir, hacer un esfuerzo por superar un cierto maniqueísmo que tiende a oponer conceptos y acciones que no solo no se contraponen sino que se exigen mutuamente.

Es, precisamente, la igualdad el principio necesario para poder atender a la promoción de la excelencia.

b) *El antiintelectualismo.* Se produce en la sociedad un rechazo hacia la actividad intelectual, y hacia aquellos que son vistos como intelectualmente precoces. Hay un cierto desprecio implícito, incluso en algunas escuelas (por paradójico que parezca), hacia la promoción inte-

lectual. Se hacen esfuerzos notables por desarrollar otras dimensiones de la educación, pero no se pone el mismo énfasis en la formación intelectual. En ocasiones los propios profesores se sienten amenazados por el “saber” de sus alumnos lo que les supone una reto constante. Llegan a decir sin ambages que su misión educativa debe centrarse en “ayudar a los que tienen problemas, que los más inteligentes ya tienen bastante suerte con serlo”. En general se aplauden ciertas áreas de talento, como el deporte, la música o el arte, mientras que los talentos intelectuales se ven como una amenaza para la autoimagen de los demás. Se ignora que sin una educación de alto nivel intelectual es imposible que los alumnos lleguen a tener adecuadas posibilidades de insertarse en un mundo laboral cada vez más complejo y cambiante. O que las sociedades que no cultivan su talento acaban dependiendo de los demás.

c) *La gradación obligada del currículo*, un mismo programa, desarrollado de modo espiral y a la misma velocidad para todos los alumnos de la misma edad, porque *todos son iguales*. Esta postura no resiste el más mínimo análisis crítico. Ciertamente que hay pautas de desarrollo relativamente comunes para las diversas edades, pero ignorar las desincronías que se dan en estas pautas es simplemente trágico. Sería más honesto reconocer abiertamente que se procurará una misma educación para todos porque por principio no se admite la diversidad. Lo perverso de la situación es que se proclame la diversidad como principio pero se actúe como si esta no se diese en grado alguno, con lo cual las “conciencias pedagógicas” se tranquilizan mientras los problemas reales se quedan sin respuesta.

La falta de reto intelectual para los más competentes cuando se ven sometidos a un “límite de velocidad” impuesto por los más lentos es un anestésico para el desarrollo personal de consecuencias devastadoras para el desarrollo del tejido social de una comunidad que pretenda estar a la cabeza, liderar si es posible y ser protagonista, del cambio al que estamos asistiendo. Como señalé en otro lugar aprovechando una metáfora de la profesora Camila Persson Benbow, *pretender una educación igual, al mismo ritmo, para todos los alumnos es como pretender calzar a todos los niños de la misma edad con zapatos del mismo número*.

d) *Igualar los tests de aptitud y rendimiento con elitismo*, y evitar su uso. El CI (entendido como escala, no como ratio entre la edad mental y cronológica que es un concepto en desuso) y los tests de rendimiento han llegado a ser temas casi tabú. Se considera elitistas a los que están a favor de las medidas de la competencia o el potencial intelectual, o de los tests de rendimiento, mientras que los que se oponen a tales tests se ven a sí mismos como igualitarios. En general, los tests de inteligencia son representados en los medios como instrumentos de opresión a todos los propósitos, que privan a ciertos individuos desafortunados, de lo que, mediante su trabajo duro, han conseguido ya. “Así, y puesto que la educación de los niños con talento intelectual se ha relacionado históricamente con el CI y los tests de rendimiento, la adhesión a una actitud ‘antisuperdotación’ es vista a menudo como sinónima de participación en una visión igualitarista. A pesar de todo, los tests de rendimiento no sirven para proteger a la élite. Muy al contrario, pueden abrir oportunidades a los niños superdotados de grupos económicamente desaventajados, oportunidades que les permitirán moverse dentro del ámbito profesional” (Cf. Reyero y Tourón, 2000).

Los tests de rendimiento fueron diseñados con propósitos educativos, y esto debe ser tenido en cuenta por los profesionales. Incluso, y a pesar de las críticas, se los reconoce como uno de los principales predictores del éxito académico, además de que pueden identificar también a

los alumnos con problemas de aprendizaje. Por otra parte, y dentro de la educación de alumnos de alta capacidad, el uso de tests es crítico si tenemos en cuenta que existen diferencias individuales dentro del rango de la superdotación (diversidad intragrupo) que son significativas en términos de resultados educativos y expectativas vocacionales. En general esto no suele apreciarse por el efecto techo que tienen la mayoría de los tests empleados para los alumnos de alta capacidad.

e) *La insistencia de los educadores por enseñar a todos los estudiantes desde el mismo currículo y al mismo nivel.* Se plantea aquí el dilema del agrupamiento homogéneo de los estudiantes para la instrucción frente al agrupamiento heterogéneo. Sin embargo, la investigación apoya más el agrupamiento por habilidad y rendimiento que por edad, por dos razones fundamentales: a) proporciona un mayor juego entre las necesidades del estudiante y la instrucción que recibe, y b) los estudiantes que difieren en habilidad responden de manera diferente a las estrategias y a los métodos de enseñanza.

Estas pueden ser, entre otras, las razones que lleven a un trato inadecuado a los alumnos más capaces, que, al igual que el resto de los alumnos tienen la necesidad de una educación que se adecue a sus posibilidades y capacidades, como ya señalamos reiteradamente. Necesitamos ser conscientes y responsables de las diferencias individuales, y esto, cuando menos, supone desarrollar políticas educativas apoyadas en los hallazgos de la investigación (Benbow y Lubinski, 1994).

Como ya escribí en otro lugar, “esperar resultados educativos iguales para todos los estudiantes no es posible, porque entre otras cosas contradice los hallazgos de la investigación educativa y genética, que han puesto de manifiesto grandes diferencias individuales en el conjunto de los aprendizajes de los escolares. Además, ese conjunto de aprendizajes varían considerablemente para cada niño en función del área de contenido concreta, así como del grado de superdotación que posean. Un niño con un talento matemático extremo requerirá una programación educativa diferente de aquel que tenga un talento matemático moderado, y, a su vez será, distinta de aquel que tenga un talento verbal sobresaliente. Respondiendo a esas diferencias individuales, que sin ninguna duda existen, y permitiendo resultados diferentes, no creamos elitismo. Se podría decir que es justo lo contrario. Estos programas únicamente buscan que ciertos alumnos alcancen el nivel al que pueden llegar, ni más ni menos. Al igual que se pretende que un niño con algún tipo de deficiencia pueda alcanzar, mediante una educación adecuada, muchos logros que sin ella no conseguiría. No debemos olvidar que los estudiantes superdotados, por el mero hecho de serlo, no son capaces de un desarrollo completamente autónomo; podemos estar seguros de que muchas de sus capacidades no saldrán a la luz sin la ayuda necesaria. No debemos olvidar, en definitiva, en palabras de Benbow y Stanley (1996) que si queremos que los individuos estén bien preparados cuando la sociedad los necesite, necesitamos estar aquí para ellos, cuando ellos nos necesitan”.

En suma, que entendemos que es necesario proporcionar a todos los niños una oportunidad igual para aprender y desarrollar su potencial pleno. Esto es coherente con el verdadero significado de la educación, que supone ser sensible y consecuente con las diferencias individuales. La igualdad debería ser vista como el igual acceso a una *educación apropiada*. Así las cosas, no establecer o eliminar programas válidos para estudiantes que poseen una habilidad sobresaliente, o un talento concreto, en cualquier campo, deberían ser consideradas decisiones tan fal-

tas de acierto, como eliminar programas para individuos con problemas de aprendizaje. Es necesario que la sociedad considere a todas las personas y grupos para dar respuesta a la diversidad, y, por tanto, a la riqueza que ella conlleva.

V. CUATRO PROPUESTAS PARA NAVARRA DESDE LA EDUCACIÓN

Solamente quiero rescatar para este a modo de resumen final algunas de las ideas expuestas en las páginas precedentes y que reflejan mi postura, entiendo que fundada, sobre los temas tratados.

a) La evaluación del sistema educativo llevada a cabo por expertos externos, con la colaboración de los agentes del propio sistema, de modo periódico y acomodada a estándares de rendimiento perfectamente definidos, son la única garantía para conocer cuál es la eficacia de nuestro sistema de enseñanza. La metodología disponible permite analizar la evolución de los resultados a lo largo del tiempo y analizar los impactos de las diversas decisiones que se tomen. Un proyecto encaminado a definir lo que los alumnos deben saber y saber hacer en cada materia y nivel educativo, en el que participen expertos en currículo y en evaluación, es primordial. Debe tenerse muy en cuenta que algunas tendencias de los últimos años nos han llevado a un evidente descenso de los niveles instructivos, enmascarados con no poca frecuencia en las evaluaciones de mínimos. El reto que nuestro sistema educativo tiene por delante es afrontar con valentía el estado de la situación e imprimir, en todos los responsables del mismo, una tensión hacia la mejora de la calidad. Sólo así Navarra podrá enfrentarse con los retos que la sociedad del conocimiento plantea.

b) La sociedad del conocimiento está íntimamente vinculada con las tecnologías de la información. En este punto es preciso acelerar el paso y abordar el desarrollo de proyectos encaminados a potenciar el e-Learning en nuestra Comunidad. La enseñanza a distancia será mucho más importante en el futuro y debemos estar preparados. Proyectos encaminados a potenciar el uso de las nuevas tecnologías, en las aulas y fuera de ellas, son esenciales para acomodar el nivel de la enseñanza y los modos de aprender a la sociedad en la que nuestros jóvenes habrán de insertarse. Utilizando una metáfora podríamos decir que el tren tecnológico está pasando rápidamente y si no estamos preparados lo perderemos. Lo grave es que sólo pasará por nuestra estación una vez.

c) La promoción activa y decidida del talento de nuestros jóvenes más capaces es de tal importancia que resulta difícil comprender cómo no se ha abordado con mayor entusiasmo desde hace años. Los países más avanzados tienen como una de sus prioridades educativas la ayuda al desarrollo de los más competentes. Ignorar por más tiempo esta realidad, bajo el pretexto del igualitarismo, el elitismo o cualquier otro estereotipo tiene, y tendrá, consecuencias devastadoras para nuestro tejido social, cuyo mayor activo son estos jóvenes. No se comprende por qué se entiende tan bien la promoción de la música, el folklore o los deportes y sin embargo se ignora sistemáticamente la atención a la diversidad del alumnado con mayor competencia intelectual. Son ellos precisamente los que mayores y más relevantes aportaciones podrán hacer a nuestra sociedad.

d) El sistema educativo es tan importante para el desarrollo social que no puede actuar como un sistema independiente de los demás agentes sociales. Entiendo que es necesario bus-

car puntos de encuentro y espacios de dialogo en los que estos agentes puedan apoyarse mutuamente. ¿Qué apoyo están prestando los agentes productivos al sistema educativo actual? A menudo, la productividad empresarial tiende a ver en su horizonte tan sólo el beneficio a corto plazo o el retorno inmediato de sus inversiones. Me parece que es preciso cambiar el punto de mira y considerar que la Navarra del mañana se está construyendo en la escuela de hoy. ¿No es ésta una buena razón para no dejar solo al sistema educativo?

BIBLIOGRAFÍA

- GAVIRIA J. L. Y TOURON J (2000). "Reflexiones en torno al concepto de eficacia en la evaluación de sistemas educativos". En J. Jornet y J. Suarez (Eds.) *Estándares e indicadores para analizar la realidad educativa*. Valencia: MIDE
- GAVIRIA, J. L. Y TOURON, J. (2001). *Evaluación de la enseñanza secundaria obligatoria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias*, 211 págs. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra
- LLANO, A. (1994). Discurso de apertura del curso académico 1994-95. Pamplona. Universidad de Navarra.
- ORDEN, A. DE LA (1995). *Hacia un modelo para evaluar la calidad universitaria* Ponencia en el 'Seminario sobre evaluación de la calidad universitaria' Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos México.
- REYERO, M. Y TOURON, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- TERCEIRO, J. (1996). Crecimiento del sector público con especial referencia al gasto en educación. Madrid. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- TOURON, J. Y GAVIRIA, J. L. (2000). *Evaluación de la Educación Primaria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias*. Pamplona. Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra.
- TOURON, J.; ALTAREJOS, F. Y REPARAZ, CH. (1991). "Los roles del profesor y del alumno en la enseñanza universitaria". En VV.AA. "La Pedagogía Universitaria: Un repte a l'Ensenyament Superior". Barcelona. Divisió de Ciències de L'Educació. Universidad de Barcelona.

