

TODO NIÑO PUEDE APRENDER SI EL ESTADO SE LO PERMITE

AC. EDGARDO E. ZABLOTSKY

Yo no creo en la igualdad de resultados, porque por desgracia la vida no es así. Sería un lugar muy aburrido si lo fuera. Pero realmente creo en la igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades para mí más que nada significa una gran educación.

Oral History Interview with Steve Jobs, Smithsonian Institution, 1995.

I. Introducción

Colegas académicos, amigos y amigas. En noviembre pasado recibí, no sin sorpresa, la noticia que había sido elegido miembro de la Academia Nacional de Educación. Francamente sentí un gran orgullo y una inmensa responsabilidad; la educación en nuestro país, de sobremanera de aquellos niños más desfavorecidos, se transformó ya hace varios años en mi obsesión y la posibilidad de luchar por ella desde este ámbito es una oportunidad invaluable.

Deseo por ello agradecer la confianza de este cuerpo que me ha distinguido con el privilegio de hacerme parte de su casa. Me gustaría también agradecer al Dr. Alieto Guadagni su voluntad de introducirme, es un real honor. He tenido la oportunidad de leer la estupenda entrevista que le realizó un amigo común, el Ac. en Ciencias Económicas Juan Carlos de Pablo, en *Foco Económico*, septiembre 2015. ¡Qué historia de vida! Es clara evidencia de lo que con la educación se puede lograr si una persona tiene la voluntad y la energía del Dr. Guadagni. Finalmente y refiriéndome justamente a la energía, mis palabras de agradecimiento para el Dr. Alberto Taquini (h); pocas veces he conocido a un ser humano con un mayor caudal de energía para pelear por una mejor educación en nuestro país. Me comprometo a hacer mi mayor esfuerzo para no defraudarlos.

Permítanme comenzar esta exposición compartiendo con Uds. la génesis de la misma. En julio de 2010 publiqué en *Ambito Financiero* una nota en referencia a nuestra realidad educativa, como frecuentemente lo había hecho en otras temáticas. Con el paso del tiempo el tema se transformó en mi centro de interés. La cita de Steve Jobs que he elegido para prologar esta disertación explicita las razones de ello.

Hacia noviembre de 2012 este hecho me llevó a publicar 22 columnas de opinión, 15 de ellas en el *Cronista Comercial*, 4 en *Clarín* y 3 en *Ambito Financiero*. Cada una

motivada por eventos acaecidos en nuestro país, vinculados directamente con la educación. Es claro que este viaje virtual a lo largo de casi dos años y medio no fue agradable; la educación en la Argentina no pasaba por su mejor momento.

Los resultados de los exámenes PISA, las usuales tomas de colegios secundarios en la Ciudad de Buenos Aires; la indudable pérdida de prestigio de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y del Colegio Nacional de Buenos Aires, ilustrada por la disminución en el número de aplicantes que año a año intentaba ingresar a los mismos; la pérdida de días de clase por los habituales paros docentes; las actividades dentro de los colegios de agrupaciones políticas; el éxodo de las escuelas públicas hacia instituciones privadas, aún por una franja de la población que distaba de gozar de una buena posición económica; el círculo vicioso de la pobreza representado por beneficiarios de planes sociales incapaces de reincorporarse a la sociedad productiva en virtud de su déficit de capital humano, dada su falta de educación; el incremento en la criminalidad, muchas veces a manos de jóvenes que no habían concluido su educación obligatoria y que tampoco trabajaban; la resistencia a realizarse evaluaciones docentes a nivel nacional que permitiesen conocer las calificaciones de aquellas personas encargadas de una de las tareas de mayor relevancia en nuestra sociedad; eran tan sólo algunos de los síntomas.

Ello me llevó en diciembre de 2012 a escribir un trabajo que titulé *Postales de la educación Argentina, 2010-2012*. En el mismo incluí las 22 notas que había publicado en el período, las cuales comparten una misma metodología de análisis. En primer lugar, la descripción del evento que dio origen a la misma; luego su análisis a la luz de la teoría de precios y finalmente, en varias ocasiones, propuestas de políticas públicas en base a la experiencia de otras sociedades que han enfrentado problemas similares.

Cada nota se encuentra precedida de una introducción, en la cual extiendo la descripción del evento que dio origen a la misma y propongo referencias para el lector interesado. A los fines de asegurar una diversidad de enfoques, la mayoría de dichas referencias corresponden al diario *La Nación*, dado que ninguna de las notas ha sido publicada en el mencionado matutino.

El trabajo culminó con una sección dedicada a proponer y fundamentar tres políticas públicas derivadas del análisis de los eventos que se repitieron una y otra vez a lo largo de estas 22 postales de la educación en nuestro país, las cuales habrían potencialmente de mejorar la calidad de vida de muchos argentinos.

Su repercusión y los desarrollos en el terreno educativo que nos ha tocado vivir desde entonces, me llevaron a concentrar mi research cada vez más en la temática y repetir el ejercicio en 2013, 2014 y 2015, escribiendo una nueva edición de *Postales...* en diciembre de cada año. Es claro que cada etapa de este viaje virtual fue tan desagradable como lo fue la inicial, poco había cambiado en la realidad educativa Argentina como para que así no lo fuese. Se puede acceder a ellas en RePEc o en la página de la UCEMA, los links los pueden hallar al final de esta disertación.

En total, durante estos casi seis años, publiqué 76 columnas de opinión: 26 en el *Cronista Comercial*, 19 en *Clarín*, 14 en *Infobae*, 9 en *Ambito Financiero*, 5 en *Buenos Aires Herald* y 1 en *Perfil* y en *La Voz del Interior*.

Como mencioné, cada edición de *Postales...* culmina con propuestas de políticas públicas derivadas de las notas analizadas en la misma. Dichas propuestas no pueden ser más políticamente incorrectas y, por ello, difíciles de implementar; pero el estado no tan sólo de la educación en la Argentina, sino de la sociedad en su conjunto, plantea con urgencia la necesidad de evaluar otras alternativas pues, como alguna vez señaló Albert Einstein, “si buscamos resultados distintos no podemos hacer siempre lo mismo”.

Por eso y por la relevancia de aquella frase de Domingo F. Sarmiento: “Si peleamos por la educación venceremos la pobreza”, decidí difundir estas propuestas en medios gráficos o participando de conferencias, seminarios, jornadas, o toda otra ocasión que se me presente, con la intención de contribuir, en la medida de mis posibilidades, a dar esta pelea.

Con esa intención, en esta oportunidad compartiré con Uds. un par de ideas y solamente una propuesta, la cual, por cierto, no es la más radical sino a mi entender sencilla de implementar y que podría demostrar que otro paradigma educativo es posible.

Dichas ideas están sumariadas en el título de esta exposición: *Todo niño puede aprender si el Estado se lo permite*. Es decir: (a) Todo niño puede aprender, por más desfavorable que sea sus origen. (b) El Estado muchas veces constituye un obstáculo para ello. Ilustraré ambas ideas basándome en varias de las notas analizadas en las diversas ediciones de *Postales...*

Finalmente, concluiré la exposición proponiendo un proyecto de ley, a imagen de una legislación existente en Uruguay que facilita la existencia de instituciones educativas privadas pero gratuitas, en barrios profundamente carenciados, las cuales obtienen resultados académicos comparables a las mejores escuelas de Montevideo.

Este hecho constituye un claro sustento de que todo niño puede aprender si el Estado se lo permite y, de replicarse en nuestro país, podría constituir un paso de importancia hacia un nuevo paradigma educativo que satisfaga aquella cita de Steve Job que prologó esta disertación.

II. Todo niño puede aprender

Ilustraré esta proposición describiendo tres experiencias, la primera de ellas llevada a cabo en nuestro país hace más de un siglo, la segunda en EE.UU. y la tercera en Uruguay.

El caso del Proyecto del Barón Maurice de Hirsch

En 1891 el Barón de Hirsch fundó la Jewish Colonization Association (J.C.A.), a través de la cual habría de conducir la inmigración de miles de personas desde el Imperio Ruso hacia nuestro país y su establecimiento en colonias agrícolas. Dichos inmigrantes, quienes vivían en la mayor miseria y carecían de educación, habrían de tener el derecho de acceder a la propiedad de la tierra, pero no en forma gratuita sino luego de haberla abonado, al igual que los gastos del viaje y la totalidad de los préstamos recibidos, en 20 cuotas anuales. Un claro ejemplo de filantropía no asistencialista, en total consonancia con su visión de la filantropía: no proveer caridad sino intentar la rehabilitación económica de los beneficiarios.

El mismo Hirsch expresó públicamente en varias oportunidades dicha visión. Por ejemplo, en Julio de 1891 publicó en *The North American Review* un paper en el cual realizaba la siguiente afirmación:

Me opongo decididamente contra el viejo sistema de limosnas, el cual solamente genera muchos más mendigos; considero que el mayor desafío que enfrenta la filantropía es transformar en seres humanos capaces de ganarse su sustento a individuos que de otra forma serían crónicamente pobres, y de tal manera convertirlos en miembros útiles para la sociedad.

¿Cómo se propone lograrlo? Hirsch sugiere sistemáticamente que la educación y el entrenamiento profesional son la única forma de romper el círculo vicioso de la pobreza. Por ejemplo, en 1873, escribió la siguiente nota al directorio de la Alliance Israelite Universelle,

Durante mis repetidas y extensas visitas a Turquía me he sentido dolorosamente impresionado por la miseria y la ignorancia en las cuales habitan las masas judías en dicho Imperio [...]. El progreso los ha dejado a un lado, la pobreza se origina en la falta de educación, y solamente la educación y el entrenamiento de las nuevas generaciones podrán remediar esta desafortunada situación.

Es más, la misma creación de la J.C.A. fue una consecuencia directa de un frustrado proyecto educativo de Hirsch, el cual tenía por objetivo mejorar la calidad de vida de los judíos en el Imperio Ruso. De haber tenido éxito la J.C.A. nunca hubiese sido creada, ni se hubiese llevado a cabo el proyecto inmigratorio a nuestro país.

Brevemente, en 1888 el Zar intensificó las restricciones impuestas a los judíos, lo cual condujo a las autoridades provinciales a reducir aún más, dentro de la Zona de Residencia, el territorio abierto a su asentamiento al redefinir a pequeñas villas y poblados como zonas rurales y, por ende, prohibidas para los judíos. Por otra parte, existían otras fuertes restricciones tales como el número clausus, establecido en 1887, que imponía cupos en las escuelas. Por ejemplo, en la Zona de Residencia las escuelas aceptaban un 10% de estudiantes judíos, cuando antes de imponerse dicha restricción representaban el 80% del estudiantado, mientras que fuera de la Zona dicha relación disminuía al 5%, y en las áreas de Moscú y San Petersburgo al 3%.

Bajo este contexto el Barón de Hirsch intentó mejorar sus condiciones de vida, con dicho fin propuso al gobierno del Zar crear un fondo con el objeto de fundar y operar escuelas en la Zona de Residencia. Luego de una prolongada negociación su propuesta fue rechazada, lo que llevó a Hirsch a considerar que la única alternativa viable consistía en la emigración organizada y ello lo habría de conducir a la adquisición de grandes extensiones de tierra en nuestro país, donde se fundarían las colonias agrícolas.

En ellas, la sociedad colonizadora se ocupó con gran dedicación de la educación de lo hijos de los colonos, accediendo los mismos a un capital humano impensable de haber permanecido en su país de origen.

A los fines de ilustrar este hecho presentaré testimonios de colonos de Colonia Mauricio, la primera colonia establecida sobre tierras adquiridas por la J.C.A. en la Argentina, de funcionarios de la J.C.A. y de Iedidio Efron, quien arribó a la Argentina junto a sus padres, estableciéndose en la colonia Barón Hirsch. Su prestigiosa fama de gran docente hizo que su nombre trascendiese en su época dentro del mundo judaico

argentino. Se dedicó a la educación judía en la Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay; la red escolar judía que organizó, orientó e inspeccionó fue única en la diáspora, valiéndole el nombre del Sarmiento de la cultura judía.

1) Boris Garfunkel nació en Rusia en 1866, emigró a la Argentina en 1891 con uno de los primeros contingentes de la J.C.A., fue colonizado en Mauricio y residió en la colonia durante los primeros 15 años de la misma, se radicó en Buenos Aires en 1906 y se habría de convertir en un ícono del empresariado argentino. Veamos su opinión sobre la educación en la colonia:

A la administración de la J.C.A. se le pueden censurar no pocas cosas, pero al mismo tiempo no faltan por cierto algunos motivos de alabanza. Entre estos últimos está sin duda el modo en que se encaró la educación de los hijos de los colonos. Desde el principio la J.C.A. se empeñó en proporcionarnos buenos maestros, tanto en lo concerniente a la educación judaica como en lo relativo a las materias de los grados de la instrucción primaria en vigencia según los cánones de la Dirección General de Escuelas de la provincia. Para impartir conocimientos universales elementales y enseñar la historia y geografía argentinas se contrataban maestros sefaradís que habían terminado sus estudios en escuelas normales de Esmirna y otras ciudades de Turquía- sostenidas en gran parte por el propio Barón Hirsch- y habían completado su formación en Argentina. Conocían perfectamente el idioma castellano y de su consubstanciación con lo argentino da fe la exteriorización de patriotismo que emanaba de la celebración del 25 de Mayo y del 9 de Julio, fechas que eran recordadas por todos los gringuitos.

2) El segundo testimonio es de Marcos Alpershon, considerado el decano de la literatura judía en la Argentina y el principal cronista de Colonia Mauricio. Su honesta y negativa visión sobre la educación laica propuesta por la J.C.A. es en sí mismo un reconocimiento de su interés en proveer esta clase de educación en desmedro de la educación religiosa tradicional, en un todo consistente con la visión de Hirsch sobre la educación:

¿Por qué se ensañaron con nosotros la educación y el comercio, esos destructores de la colonización? Yo sé que muchos lectores al leer estas líneas van a reírse a las

carcajadas o sonreírse al menos. ¡Considera a la educación un defecto, cuando es precisamente nuestro orgullo! Durante los primeros años todos nuestros sentidos estaban ocupados en conseguir lo imprescindible. ¿Quién prestaba atención a la educación de los niños? Con que las escuelas de la J.C.A. se hicieran cargo de la enseñanza resultaba suficiente. Los chicos de entre 8 y 12 años que trajimos con nosotros del viejo mundo fueron las primeras víctimas de las escuelas de la J.C.A. ¡Les enseñaban castellano, y de judaísmo sólo las bendiciones sobre el pan y sobre el trueno, y basta! ¡Qué podemos hacer, toda una generación echada a perder!

3) Finalmente, veamos una cita de Iedidio Efron, la cual he seleccionado de su trabajo *La Obra Escolar en las Colonias Judías*:

No se puede escribir la historia de la colonización judía en la Argentina sin rendir un merecido y justo homenaje a la obra educacional desempeñada por las escuelas judías desde la fundación de las colonias hasta hoy día. Para sintetizar el interés demostrado por los dirigentes de la J.C.A. para con la educación laica y religiosa en las colonias bastará recordar las palabras del inolvidable presidente de la J.C.A., Narcisse Leven, que sirvieron de lema durante largos años a la referida Asociación: Para las escuelas no existen para mí límites de presupuesto. De ahí se explican los enormes gastos que fueron realizados por la J.C.A. para afianzar la enseñanza común en sus colonias, sin fijarse nunca en la tiranía del presupuesto. Decenas de miles de niños judíos recibieron sus primeras letras en las escuelas de la J.C.A. Centenares de intelectuales, profesionales y escritores de renombre se graduaron en las aulas de estos colegios y un número considerable de hombres públicos, talentosos escritores y dirigentes de nuestras sociedades, sirvieron como maestros en los establecimientos educacionales rurales de las colonias de la J.C.A.

Sembramos trigo y cosechamos médicos, se escuchaba decir a los viejos colonos, aquellos gauchos judíos inmortalizados por Gerchunoff. ¡Qué mejor ilustración que todo niño puede aprender independientemente de sus orígenes!

El caso de la New York School Choice Scholarships Foundation

En 1999 la humilde madre de una niña Afro-Americana señalaba en una reunión de trabajo de un programa educativo llevado a cabo en la ciudad de New York: “Tengo una

hija de ocho años y le está yendo muy bien en la escuela; es milagroso como ha cambiado”. ¿Cuál ha sido el probable origen de semejante cambio en la performance académica de la niña?

Todo comenzó en 1996 cuando la New York School Choice Scholarships Foundation (SCSF) ofreció vouchers educacionales de U\$S 1,400 (en dólares de 1998) a alrededor de 1,000 familias de bajos ingresos con hijos en edad escolar; mediante los mismos los beneficiarios podrían elegir entre los cientos de escuelas privadas, religiosas o laicas, que existían en la ciudad de Nueva York.

La mayoría de las escuelas pertenecían a la Archidiócesis Católica y cobraban una matrícula anual promedio de U\$S 1,728; cifra que representaba el 72% del costo total por alumno, frente a más de U\$S 5,000 en las escuelas públicas.

El interés fue masivo; más de 20,000 familias se inscribieron en una lotería para acceder a los vouchers. El 85% de los mismos fue asignado a niños que se educaban en escuelas públicas cuyo resultado en las pruebas que habitualmente se rendían en todos los colegios de la ciudad se encontraba claramente por debajo de la media; el 70% de los aplicantes concurrían a este tipo de escuela. De esta forma los niños mas desfavorecidos tuvieron una mayor probabilidad de acceder a un voucher.

En Agosto 2012, Paul Peterson, profesor de Harvard e investigador de la Hoover Institution y Matthew Chingos, investigador de la Brookings Institution dieron a difusión un estudio el cual por primera vez sigue desde su escolaridad primaria (1997) hasta el ingreso a la Universidad (2011) a niños que han recibido vouchers educacionales, comparando su performance con aquellos que habiendo participado del sorteo no accedieron a los mismos. No se conoce ningún otro estudio sobre vouchers que haya tenido un éxito similar en el seguimiento de los estudiantes (el 99.1% de la muestra original) durante un período tan largo de tiempo.

Los resultados del programa son contundentes. El impacto sobre los niños Afro-Americanos fue notable; incrementándose un 31% el número de aquellos que accedieron a estudios universitarios full time; es más, también se duplicó el porcentaje de quienes lograron ingresar en universidades de elite, en virtud de los altos resultados obtenidos en los exámenes estandarizados (SAT), requeridos para la admisión a las mismas (valores mayores a 1,100 puntos). Todo ello alcanzado mediante un programa en el cual el costo promedio de educar un estudiante era menor que el hacerlo en una escuela pública.

Todo niño puede aprender, la evidencia de la New York School Choice Scholarships Foundation es otra nítida ilustración de este hecho.

El caso de los liceos privados y gratuitos en el Uruguay

El caso de dos escuelas secundarias de Montevideo, los liceos Jubilar e Impulso, nos provee la tercer ilustración que planeo compartir con Uds.

El Liceo Jubilar es un centro educativo de gestión privada, religioso y gratuito, ubicado en el barrio Casavalle, uno de los más pobres de Montevideo, el cual tiene por objetivo brindar educación secundaria a adolescentes que viven por debajo de la línea de pobreza.

La escuela obtuvo notoriedad el domingo 17 de marzo de 2013 cuando el Papa Francisco, a cuatro días de haber sido elegido y poco antes de celebrar su primer Angelus en la Plaza de San Pedro, reconoció su trabajo y elogió a su fundador, el sacerdote jesuita Gonzalo Aemilius. “Quiero agradecerle su trabajo”, dijo Francisco abrazando al sacerdote frente al altar de la repleta Iglesia de Santa Ana y agregó:

Quiero hacerles conocer un sacerdote que ha venido de lejos. Que desde hace mucho tiempo trabaja con los niños de la calle, con los drogadictos. Para ellos ha hecho una escuela, ha hecho tantas cosas para hacer conocer a Jesús. Todos estos niños de la calle hoy trabajan, con estudio, y tienen capacidad de trabajo.

El Liceo se financia con recursos provenientes de empresas y personas que apadrinan el proyecto. El diario *El País* de Montevideo señala que “uno de sus primeros aportantes fue el Papa Francisco, cuando era cardenal y arzobispo de Buenos Aires”.

En diciembre de 2014, en su mensaje para Navidad, el Arzobispo de Montevideo Cardenal Daniel Sturla, expresó que las experiencias de liceos gratuitos de gestión privada “demuestran que si se quiere se puede” y agregó que “multiplicando los Jubilares en Montevideo y en Uruguay se estaría dando una respuesta educativa, seria, responsable, que permitirá que los jóvenes se desarrollen en la educación”.

El Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES), un prestigioso centro de investigaciones del Uruguay, estimó que si la experiencia del Jubilar se replicara la delincuencia juvenil se abatiría en un 40%. Justamente su director, Ernesto Talvi, junto a un grupo de cinco amigos fundaron en 2011 la Fundación Impulso, con el fin de crear una escuela secundaria laica, gratuita y de gestión privada, en el barrio de

Casavalle, con la convicción que era posible eliminar la brecha de aprendizaje entre sus alumnos y los de las mejores escuelas públicas y privadas del país.

En septiembre de 2012 el liceo Impulso realizó la convocatoria a los alumnos próximos a graduarse de las más de 25 escuelas primarias de Casavalle. La recepción fue notable, de una población potencial de 1.200 niños se preinscribieron 377.

El liceo abrió sus puertas en marzo de 2013, con el apoyo de empresas privadas. Los 100 cupos fueron asignados por sorteo ante escribano público, no hubo prueba previa alguna. La mayoría tenía problemas en lectura y escritura y desconocían muchas operaciones matemáticas. El 85% de los ingresantes era incapaz de aplicar las tablas.

Al término del primer semestre 92 niños aprobaron la evaluación de inglés, a pesar que a principios de año sólo 9 tenían algún conocimiento del idioma y tan sólo 3 reprobaron la prueba de cálculo, cuando a principios de año 38 habían fracasado. Un año después los resultados hablaban por sí solos: la deserción fue nula, al igual que la repetición; 25 alumnos rindieron por primera vez exámenes internacionales de inglés; cuatro grupos de estudiantes obtuvieron los puestos 5, 6, 7 y 8 entre las 350 escuelas que participaron en el mes de la matemáticas y una alumna obtuvo el tercer puesto en el concurso individual.

El horario de clase es extenso, lunes a viernes de 8.00 a 18.00 y los sábados de 9.00 a 13.00. En octubre de 2013, el director Fabrizio Patrìtti, anunció que se dictarían clases durante parte del verano: “Los chicos van a tener casi un mes y medio de vacaciones que entendemos es lo adecuado” y agregó “sabemos que hay una situación de mucha calle y que hay un liceo abierto para poder trabajar las problemáticas”.

Es claro que las exigencias son altas, en el Liceo Impulso no existen excusas para no aprender. Sin embargo 530 niños, sobre una población potencial de 1.215, se postularon para integrar la segunda promoción que dio comienzo en marzo 2014. En palabras de autoridades del liceo: “530 chicos que quieren estudiar 10 horas de lunes a viernes y 6 horas los sábados; 530 chicos que saben que no pueden faltar (salvo enfermedad); 530 chicos que quieren salir de la calle”.

El 23 de febrero de 2015 el principal diario de Montevideo, *el País*, publicó una nota en la cual señaló que en el Liceo Impulso repitieron en el ciclo básico sólo el 2,5 % de los alumnos en 2014. En el Liceo Jubilar la repetición alcanzó el 6%. A modo de comparación, en el liceo público número 73 de Casavalle repitieron el 42,58 % de los alumnos.

Todo niño puede aprender, por más desfavorable que sea su origen. Los diversos casos que hemos compartido lo ilustran con claridad.

III. El Estado como obstáculo

Los tres casos que he presentado en la sección anterior, más allá de ilustrar que todo niño puede aprender por más desfavorable que sea su origen, comparten otras dos características. Por un lado, cada uno de ellos ilustra como padres muy humildes y carentes de educación se preocupan por ofrecerles a sus hijos la mejor educación a la que pueden acceder. Ejemplos de ello los proveen los numerosos testimonios de colonos con referencia a la educación en las colonias de la J.C.A.; el hecho que más de 20,000 padres de familias muy humildes se inscribieron en la lotería para acceder a los vouchers educacionales otorgados por la New York School Choice Scholarships Foundation y, como señala Ernesto Talvi en una entrevista publicada en el semanario de Montevideo *Voces* el 4 de septiembre de 2015, el alto interés de los padres del barrio de Casavalle en proveerles a sus hijos una mejor educación. En palabras de Talvi:

En 2014, 850 de una población de 1.200 familias, quisieron entrar al Impulso y a Jubilar, y se anotaron para 160 lugares. Quiere decir que las familias saben lo que es bueno para sus hijos. Saben que ahí pasa algo distinto. No importa a qué se dediquen; hay muchas madres que se dedican a la prostitución, hay muchos padres que se dedican al tráfico de drogas, y aún así los anotan. Así que padres somos todos y sabemos lo que es bueno para nuestros hijos.

Sobran las palabras, la cita de Ernesto Talvi habla por sí sola. Dedicaré el resto de la sección a desarrollar la tercera característica compartida por los tres casos descriptos. En cada uno de ellos, grupos de interés llevan a autoridades del Estado a convertirse en un obstáculo para las iniciativas.

El caso del Proyecto del Barón Maurice de Hirsch

Comencemos por un ejemplo trivial que refleja el accionar del Estado como obstáculo para la educación de aquellos niños más desfavorecidos, recordemos el caso.

Dada la magnitud de las restricciones educativas impuestas en 1887, el Barón de Hirsch aprovechó la primera oportunidad que se le presentó para utilizar su capacidad empresarial y recursos en favor de los judíos rusos. Con dicho fin le ofreció al gobierno

50.000.000 de francos suizos¹ para el establecimiento de escuelas primarias y agrícolas en la Zona de Residencia. Hirsch consideraba que al proveerles educación lograría gradualmente acogerlos bajo las leyes existentes en el Imperio en términos de igualdad con los ciudadanos rusos. Con dicho fin, los estatutos de la fundación que planeaba crear especificaban que los programas que se enseñarían debían corresponder en todos sus puntos con los de las escuelas rusas.

En la corte de San Petersburgo, sin embargo, no existía el mínimo interés en cualquier proyecto de formación e integración de niños judíos. Ello se vio reflejado en la demanda del gobierno del Zar, quien era totalmente sumiso a la influencia del partido antisemita, liderado por el Procurador General del Santo Sínodo, Pobedonostsev, de colocar la administración del dinero no bajo la potestad de la organización a ser creada por Hirsch sino del mismo gobierno. Ello llevó a Hirsch a retirar la oferta y concluir que no había ninguna esperanza de mejorar las condiciones de vida de los judíos en Rusia.

El ejemplo, si bien elemental, nos introduce al accionar del Estado como obstáculo a iniciativas del sector privado tendientes a mejorar el nivel educativo de aquellos niños más desfavorecidos.

El caso de la New York School Choice Scholarships Foundation

La génesis de este proyecto se remonta a 1996. En ese entonces el Arzobispo de New York, Cardenal John O' Connor, le propuso al Administrador del Sistema Escolar de la ciudad, Rudy Crew, que “enviase los alumnos más problemáticos de las escuelas públicas a escuelas que funcionaban bajo su Archidiócesis”, afirmando que él se ocuparía que recibiesen educación. El Alcalde Rudolph Giuliani apoyó la iniciativa, pero en la búsqueda de financiamiento encontró una fuerte oposición de grupos de interés que veían en la misma una violación a la Primera Enmienda de la Constitución Americana, en cuanto a la libertad de cultos.

Frente a la creciente controversia, un grupo de filántropos privados, entre ellos importantes figuras de Wall Street, crearon la New York School Choice Scholarships Foundation, dando así inicio al proyecto.

¹ Fue utilizado el siguiente tipo de cambio: 5 francos suizos, 1890 = 1 dólar, 1890. Un dólar de 1890, actualizado en base al US Consumer Price Index, equivaldría a alrededor de 31 dólares de 2015.

Por cierto, el argumento invocado en cuanto a la violación de la Primera Enmienda, fue posteriormente rechazado por la Corte Suprema de Justicia, frente a otros casos similares.

El caso de los liceos privados y gratuitos en el Uruguay

Desde su creación, los liceos privados gratuitos en el Uruguay enfrentaron la oposición de diversos grupos de interés. Por ejemplo, señala la edición uruguaya del *Observador de la Unesco* del viernes 3 de mayo de 2013:

La aplicación a la educación pública de la exitosa experiencia del liceo Jubilar ha sido descartada por algunos sectores políticos con el argumento de que la enseñanza religiosa viola la laicidad oficial. Este pretexto se ha esfumado con la creación del liceo Impulso. En varios aspectos estas instituciones marcan el camino para mejorar la enseñanza secundaria. Han introducido en el país un sistema eficiente de liceos privados pero gratuitos para educar jóvenes de zonas conflictivas de la ciudad.

Es claro que instituciones como los liceos Jubilar e Impulso no pueden funcionar sin la posibilidad que empresas realicen donaciones deducibles de impuestos. Al respecto, la página web de la Fundación Impulso señala que:

Las empresas donan, a modo de ilustración, 100 pesos y el costo real para ellas es de 18,75, porque el 75% de lo que donan lo pueden aplicar directamente a impuestos y el otro 25% es un gasto deducible de la renta.

Gracias a este hecho, en 2014 Jubilar recibió 575.000 U\$S e Impulso 2.849.000 U\$S, lo que ha generado una fuerte disputa legislativa, proponiendo el Movimiento de Participación Popular restringir las donaciones que pueden recibir los liceos privados gratuitos, como Jubilar o Impulso, bajo la hipótesis que es injusto que estas superen las destinadas a centros públicos.

Ante esta propuesta, el diputado del Partido Nacional Rodrigo Goñi respondió que “resulta inconcebible y una inmoralidad intentar frenar las iniciativas ciudadanas que con gran esfuerzo están logrando generar mejores oportunidades de educación para nuestros niños”.

Por otra parte, en abril pasado el Cardenal Sturla salió al cruce de las declaraciones del sindicato docente, señalando que:

Si ponemos al chico en el centro hay que apoyarlo. Sea público o privado, no importa. Lo que importa es salvar a los chicos concretos porque si no caen en lo que ya sabemos, la deserción escolar y por tanto lo que eso trae aparejado: la droga, la esquina, la cerveza.

Más aún, frente a la disputa sobre el financiamiento privado de este tipo de liceos, el Cardenal Sturla, en una entrevista televisiva del 3 de junio, fue todavía más incisivo preguntándose dónde mandarían los políticos a estudiar a sus hijos; cuando el periodista le contestó que “seguro a centros privados”, el Cardenal replicó: “si fuera así ¿por qué no le dan a los pobres lo que le dan ellos a sus hijos?” Nuevamente la cita habla por sí sola y resulta innecesario cualquier comentario.

Concluiré la sección presentando un último caso que refleja con claridad como grupos de interés llevan a los poderes del Estado a convertirse en un obstáculo para la educación de los que menos tienen.

El caso Vergara vs. California

En junio de 2014, el juez de California Rolf Treu dictó un histórico fallo en el caso Vergara vs. California, el cual establece que todos los estudiantes tienen el derecho constitucional a la igualdad de acceso a una enseñanza de calidad y que el Estatuto Docente del estado de California viola esos derechos. Según el fallo, las disposiciones del Estatuto que dan a los maestros estabilidad laboral hacen que sea casi imposible despedir a los profesores de bajo desempeño, lo cual priva a los estudiantes de una educación de calidad y por lo tanto viola sus derechos constitucionales.

En su fallo, el juez Treu manifestó que los maestros menos eficaces están desproporcionadamente asignados a las escuelas llenas de estudiantes de bajos ingreso y de minorías, enfatizando que la situación viola el derecho constitucional de los estudiantes a una educación igualitaria. En sus propias palabras: “La sustancial evidencia presentada deja claro a este Tribunal que los estatutos impugnados afectan de manera desproporcionada a los estudiantes pobres y/o a las minorías [...]. La evidencia es convincente. De hecho, conmociona la conciencia”.

El caso fue presentado por *Students Matter*, una ONG financiada por un empresario de Silicon Valley y otros filántropos, en nombre de nueve estudiantes de escuelas públicas. El mismo fue patrocinado por dos abogados de primer nivel, quienes presentaron resultados de investigaciones que demuestran el impacto negativo que los profesores de baja calidad tienen en el rendimiento de los estudiantes.

Existe numerosa evidencia al respecto. Veamos, por ejemplo, las conclusiones de un estudio colaborativo del Banco Mundial y siete países de Latinoamérica y el Caribe: Brasil, Colombia, Honduras, Jamaica, México, Perú y la República Dominicana, realizado en 2014. El trabajo es posiblemente el de mayor envergadura llevado a cabo sobre el rol del docente, efectuándose más de 15.0000 visitas imprevistas a aulas de más de 3.000 escuelas públicas entre 2009 y 2013.

En alusión a este estudio, el 26 de julio de 2014 *The Economist* señaló que una de sus principales conclusiones es que “la principal razón para el fracaso escolar de América Latina es simple. La región produce en serie un gran número de maestros a partir de candidatos poco calificados. Se los entrena mal y se les paga poco. Por lo tanto es lógico que enseñen mal”.

Dicha conclusión nos lleva a recordar aquella entrevista que le realizó el Instituto Smithsonian a Steve Jobs veinte años atrás, en la cual esbozó su posición frente a la educación. Un buen maestro, en su visión, tiene un efecto perdurable en el desarrollo de los niños, pero opina que no hay una cantidad suficiente atraído por el sistema de educación pública:

Me gustaría que la gente que enseña a mis hijos sea lo suficientemente buena como para poder acceder a una posición en la empresa en la cual trabajo, obteniendo 100.000 U\$S al año. ¿Por qué habrían de trabajar en una escuela por 35.000 o 40.000 U\$S al año si pueden obtener un trabajo en nuestra empresa por 100.000 U\$S al año?

Obviamente es una buena pregunta. En octubre de 2014 el *Wall Street Journal* difundió los resultados del estudio llevado a cabo por la Bill & Melinda Gates Foundation sobre el Equity Project Charter School. Los mismos podrían haber sido escritos por Jobs.

Como sabemos, una charter school recibe financiamiento público, pero funciona independientemente. La carta constitutiva de la escuela es un contrato en el cual detalla

su misión, programas, metas, etc. Equity Project Charter School comenzó a funcionar en Nueva York en 2009 con el objetivo de poner en práctica la conclusión de un gran número de estudios: la calidad de los maestros es el factor escolar más importante en el éxito de los alumnos.

Con el objetivo de atraer docentes de alta calidad ofreció salarios de 125.000 U\$S anuales, casi el doble de lo que se cobraba en las escuelas públicas de la ciudad. El proyecto tuvo que hacer concesiones para no recurrir a ninguna otra fuente de financiamiento, a pesar de abonar mayores salarios; entre ellas, clases más grandes, mucho menos personal administrativo y aún que su director percibiese un salario inferior a los maestros.

¿El resultado? Luego de cuatro años, en comparación con estudiantes en una escuela pública cercana de similar composición étnica, nivel socioeconómico y resultados afines en exámenes estandarizados al inicio de la experiencia, las diferencias fueron contundentes: los niños cursando octavo grado en la escuela charter mostraron en los exámenes de matemáticas una diferencia de un año y medio de conocimientos respecto del grupo de control, más de medio año en ciencia y casi otro medio año en lengua.

¿Qué decir del efecto perdurable que un buen maestro, señala Jobs tiene sobre la vida de un niño? Raj Chetty y John Friedman, profesores de economía de la Universidad de Harvard; y Jonah Rockoff, de Columbia publicaron un paper en el *American Economic Review*, septiembre 2014, el cual nos provee de una respuesta a dicha pregunta. Para ello siguieron la vida de 2.500.000 estudiantes a lo largo de 20 años.

Los resultados son contundentes. Muchas veces intuimos que un maestro puede influir en el futuro de un niño, pero lo que el estudio demuestra es que dicho efecto es mucho más importante de lo que se piensa, que las diferencias entre tener la suerte de ser educado por un muy buen maestro o por uno no calificado provoca diferencias significativas a lo largo de toda su vida.

Afortunadamente, tal vez el resultado de mayor relevancia que reportan los autores es que la diferencia a largo plazo entre los alumnos que tienen maestros promedio y aquellos de pobre desempeño también es sustancial. Por ello, no se trata de exigir un nivel de elite; en ninguna profesión la mayoría de los participantes califica bajo dicho criterio, sino tan sólo que los niños no sean educados por maestros que carezcan de las calificaciones necesarias.

El estudio sugiere que en EE.UU. reemplazar un maestro de bajo desempeño por uno de desempeño promedio, durante un año del ciclo lectivo, puede representar, para el curso a su cargo, a lo largo de toda su vida laboral, una diferencia de ingresos de 266,000 US\$. Si multiplicamos ello por los años en los que ejerce su profesión el costo de un maestro no calificado es potencialmente enorme.

Retornemos a aquella entrevista a Steve Jobs. Jobs sostiene que el principal problema que enfrenta la educación reside en el sindicato docente, pues el mismo impide la meritocracia. Al respecto, el 14 de febrero de 2015 *The Economist* publicó una interesante nota que resalta el costo de no enfrentarlo.

Imaginemos un trabajo donde el esfuerzo y la dedicación no tiene chances de verse reflejado en una mejora salarial o en posibilidades de promoción, y la desidia o la incompetencia no incrementa el riesgo de ser despedido. El salario es bajo, pero al menos las vacaciones son largas. ¿A quién es de esperar que atraiga este tipo de actividad? ¿A profesionales calificados y motivados o a aquellos únicamente interesados en cumplir con un horario? La respuesta es obvia.

Cambiar esta realidad implica eliminar las ventajas que aprecian los incompetentes, como la estabilidad laboral y la escala salarial basada en la antigüedad, e incentivar a los muchos docentes dedicados, motivados y calificados, mediante una escala salarial basada en la excelencia de su trabajo, no en su antigüedad.

Pero como bien señala la nota de *The Economist*: “Enfrentando a cualquier reforma se encuentran, en casi todas partes, los sindicatos docentes. Su disposición a respaldar malos profesionales sobre los muchos buenos y motivados no debe ser subestimada”.

El sindicato maximiza la cantidad de afiliados sin importarle su calidad. Los incentivos de los líderes sindicales no se encuentran alineados con los de los buenos maestros ni con los de los alumnos.

Por ello, como era de esperarse, el fallo del Juez Rolf Treu fue apelado no tan sólo por los dos sindicatos docentes de California sino también por el Gobernador Demócrata Jerry Brown, quien tiene como una de sus principales columnas electorales justamente a los sindicatos docentes del Estado.

La decisión del caso estimuló nuevos litigios en otros Estados. Es claro que en EE.UU. la presión de la sociedad civil está llevando a cambiar el status quo en materia educativa a través de los tribunales, dada la inacción de los políticos.

En síntesis, la evidencia provista por los diversos casos estudiados es clara, todo niño puede aprender independientemente de sus orígenes; más aún, padres muy

humildes y carentes de educación se preocupan por ello, pero el accionar de grupos de interés hace que el Estado muchas veces se transforme en un obstáculo para que aquellos niños que menos tienen accedan a una mejor educación.

IV. Conclusión y propuesta

El domingo 30 de Julio de 2013 más de 3.000.000 de personas participaron de la Misa de Clausura de la Jornada Mundial de la Juventud en la Playa de Copacabana. Pocos días antes, en el marco de este evento, el Papa Francisco visitó una favela de Río de Janeiro donde pronunció un movilizador discurso en el cual hizo énfasis en el tratamiento por parte de la sociedad de los más necesitados, señalando que: “la medida de la grandeza de una sociedad está determinada por la forma en que trata a quien está más necesitado”.

¿Qué mayores necesitados que aquellos niños de las familias más desfavorecidas?
¿Qué mejor forma de tratarlos que facilitando su acceso a educación de excelencia?

Juan Pablo II ya nos responde estas preguntas, en su exposición ante los delegados de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, abril 1987:

El trabajo estable y justamente remunerado posee, más que ningún otro subsidio, la posibilidad intrínseca de revertir aquel proceso circular que habéis llamado repetición de la pobreza y de la marginalidad. Esta posibilidad se realiza, sin embargo, sólo si el trabajador alcanza cierto grado mínimo de educación, cultura y capacitación laboral, y tiene la oportunidad de dársela también a sus hijos. Y es aquí, bien sabéis, donde estamos tocando el punto neurálgico de todo el problema: la educación, llave maestra del futuro, camino de integración de los marginados, alma del dinamismo social, derecho y deber esencial de la persona humana. ¡Que los Estados, los grupos intermedios, los individuos, las instituciones, las múltiples formas de la iniciativa privada, concentren sus mejores esfuerzos en la promoción educacional de la región entera!

El mensaje es contundente, educación es la respuesta y la iniciativa privada tiene, por supuesto, un rol en dicha gesta.

Requerimos una revolución educativa de magnitud similar a la llevada a cabo por Domingo F. Sarmiento, un genial innovador resistido por sacar a la sociedad de la época

de su zona de confort. Qué mejor forma de homenajearlo que cerrar esta breve exposición proponiendo generar las condiciones en nuestro país para instrumentar una provocadora reforma educativa como la ideada por Geoffrey Canada, uno de los grandes pedagogos de nuestro tiempo, quien diseñó un sistema que logró generar educación de excelencia en los barrios más pobres de las grandes ciudades norteamericanas y que, como hemos ilustrado, ha sido exitosamente utilizado en Uruguay.

Todo comenzó años atrás en una escuela charter en Harlem, gestionada por Canada. Michael Bloomberg, alcalde de Nueva York, entusiasmado por sus resultados decidió utilizar recursos de la ciudad para realizar una prueba piloto del sistema en otros colegios de Harlem y luego en el muy pobre barrio latino.

Como relata en aquella nota publicada en el semanario de Montevideo *Voces*, Ernesto Talvi, uno de los responsables de importar la idea al Uruguay: “Arrancaron con chicos que vienen de familias destruidas, con hogares monoparentales, de guetos (en Harlem) donde hay drogadicción y delito. Y en tres años lograron resultados”. Talvi subraya que “el modelo de gestión no es sólo pedagógico, sino [...] un proyecto de contención, de decirles a estos chicos que sus vidas importan y mucho”.

Con el paso del tiempo, Bloomberg generalizó la experiencia, la cual se denominó Promise Academy. En 2008, el por entonces senador Barack Obama anunció su propuesta para replicarlo en 20 ciudades de EE.UU. A partir de 2010, la administración de Obama ha destinado más de U\$S 60 millones a instrumentarlo en Los Angeles, Boston y Washington.

Entre otras diferencias, estas escuelas dictan una hora más de clase por día, y un mes y medio más de clase durante el verano, que las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York. La admisión es por una lotería, pues la demanda excede con creces las posibilidades.

Will Dobbie y Roland Fryer, investigadores de la Universidad de Harvard, reportan en un estudio publicado por la American Economic Association, julio 2011, que “el programa es uno de los experimentos sociales más ambiciosos de nuestro tiempo para aliviar la pobreza”; agregan que “el efecto en la escuela secundaria ha sido lo suficientemente grande para cerrar la brecha racial en rendimiento académico en matemáticas y reducirlo significativamente en lengua” y concluyen que “la evidencia sugiere que escuelas de calidad son suficientes para aumentar significativamente el rendimiento académico entre los pobres”.

Educar a los que menos tienen. ¿Por qué no intentar hacerlo generando incentivos fiscales similares a los existentes en Uruguay que faciliten en la Argentina llevar a la práctica las ideas de Geoffrey Canada? Los resultados alcanzados, por ejemplo, por el Liceo Impulso en Montevideo son prueba fehaciente de la pertinencia de esta propuesta.

Recordemos lo que nos dice su página web de su estructura de financiamiento: “las empresas donan 100 pesos y el costo real para ellas es de 18,75, porque el 75% de lo que donan lo pueden aplicar directamente a impuestos y el otro 25% es un gasto deducible de la renta.”

Este hecho es posible gracias al art. 78 de la Ley 18.083/2006 y su modificación, el art. 269 de la Ley 18.834/2011 (sintetizado): “Las donaciones que las empresas contribuyentes del Impuesto a las Rentas e Impuesto al Patrimonio realicen a las entidades que se indican en el artículo siguiente (ej. instituciones privadas cuyo objeto sea la educación primaria o secundaria que atiendan a las poblaciones más carenciadas) gozarán del siguiente beneficio: El 75% de las sumas se imputará como pago a cuenta de los tributos mencionados. El 25% restante podrá ser imputado a los efectos fiscales como gasto de la empresa. Las entidades que reciban subsidios del Presupuesto Nacional deberán optar entre percibir el subsidio o ampararse en el beneficio previsto en la presente norma”.

En nuestro país de educación se hablan muchas generalidades pero se hace muy poco por cambiar una realidad educativa que claramente no otorga igualdad de oportunidades, independientemente de la cuna. Una legislación como la propuesta facilita en Uruguay la existencia de instituciones educativas privadas pero gratuitas, en barrios profundamente carenciados, las cuales obtienen resultados académicos comparables a las mejores escuelas de Montevideo. Por supuesto, ello contribuye a generar una mayor igualdad de oportunidades.

¿No constituye este hecho un claro sustento que todo niño puede aprender si el Estado se lo permite? Yo creo que sí y, de replicarse en nuestro país, podría constituir un paso de importancia hacia un nuevo paradigma educativo.

Por ello, para culminar esta disertación tan sólo deseo dejarles aquella cita del Arzobispo de Montevideo, Cardenal Daniel Sturla, la cual resume mi visión sobre el problema que nos ocupa,

Si ponemos al chico en el centro hay que apoyarlo. Sea público o privado, no importa. Lo que importa es salvar a los chicos concretos porque si no caen en lo

que ya sabemos, la deserción escolar y por tanto lo que eso trae aparejado: la droga, la esquina, la cerveza.

Gracias.

Bibliografía consultada

- ZABLOTSKY, EDGARDO. “Postales sobre educación en la Argentina 2010-2012” [en línea]. En: *Serie Documentos de Trabajo*, Universidad del CEMA, n. 503 (2012).
ideas.repec.org/p/cem/doctra/503.html [Consulta: 22 enero 2016].
- ZABLOTSKY, EDGARDO. “Postales sobre educación en la Argentina, 2013” [en línea]. En: *Serie Documentos de Trabajo*, Universidad del CEMA, n. 528 (2013).
<http://ideas.repec.org/p/cem/doctra/528.html> [Consulta: 22 enero 2016].
- ZABLOTSKY, EDGARDO. “Postales sobre educación en la Argentina, 2014” [en línea]. En: *Serie Documentos de Trabajo*, Universidad del CEMA, n.555 (2014).
<http://ideas.repec.org/p/cem/doctra/555.html> [Consulta: 22 enero 2016].
- ZABLOTSKY, EDGARDO. “Postales sobre educación en la Argentina, 2015” [en línea]. En: *Serie Documentos de Trabajo*, Universidad del CEMA, n.579 (2015).
<http://ideas.repec.org/p/cem/doctra/579.html> [Consulta: 22 enero 2016].