

# Evidencias, datos e interpretaciones



**Alejandro Tiana**  
Rector de la UNED  
@atianaf

En los últimos diez años venimos asistiendo a un cambio en los procesos de construcción de las políticas educativas, consistente en un énfasis creciente en la utilización de la evidencia como base para la toma de decisiones. Como muestra del interés que este enfoque ha suscitado, baste con recordar que el Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (CERI) de la OCDE, celebró entre 2004 y 2006 una serie de seminarios internacionales sobre ese asunto, que dieron lugar al informe publicado en 2007 con el título *Evidence in Education. Linking Research and Policy*.

A partir de entonces, no dejamos de escuchar en los discursos justificativos de las reformas educativas que las evidencias existentes han servido para elaborar diagnósticos, señalar los objetivos del cambio y orientar la toma de decisiones. En ocasiones, esa

afirmación ha sido simplemente parte de un discurso legitimador de la reforma propuesta, mientras que en otros casos la evidencia ha servido realmente de guía para la acción.

La Lomce se inserta plenamente en esa tendencia y hace gala de ello. En su preámbulo se afirma en varias ocasiones que los cambios propuestos en la ley se basan en evidencias y en las mejores prácticas comparadas, recurriendo para ese fin a “los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales”.

Para analizar hasta qué punto esa afirmación es creíble, podemos centrar la atención en uno de los objetivos fundamentales de la Lomce: la reducción de la tasa de abandono escolar temprano. Acerquémonos a los datos disponibles. Las estadísticas europeas indican que la tasa española es una de las más elevadas del continente. Entre 2002 y 2008 estuvo siempre algo por encima del 30%, pero a partir de ese año y hasta la actualidad no ha dejado de disminuir. Si en 2008 se situaba en el 31,9%, en 2013 había bajado hasta el 23,5%. Por lo tanto, estamos hablando de un descenso ininterrumpido durante cinco años, en un proceso continuado de acercamiento a la media europea.

Los datos son incontestables y señalan la existencia de un problema evidente. Ahora bien, lo que no es tan evidente es la interpretación que de ellos se hace, las causas a

las que se atribuyen y las soluciones que se propugnan. Por ejemplo, el abandono temprano es señalado en la Lomce como una de las consecuencias del “sistema actual”, que “no permite progresar hacia una mejora de la calidad”. Y como solución se cambia la ley de educación.

A esa argumentación se le pueden oponer al menos dos objeciones. En primer lugar, son muchos los especialistas que consideran que el fenómeno del abandono escolar temprano tiene más que ver con la situación del mercado laboral que con el sistema educativo: la oferta de abundantes puestos de trabajo para personas con baja cualificación hace disminuir el atractivo de la formación, incitando a dejar los estudios en edades jóvenes. La experiencia reciente española parece avalar esta observación, pues es precisamente en 2008, con el embate de la crisis económica y el crecimiento del desempleo juvenil, cuando cambia la tendencia.

En segundo lugar, si la LOE comenzó a aplicarse en 2007-2008 y desde entonces no ha hecho sino bajar la tasa, ¿qué induce a creer que la ley sea la responsable de una tasa tan elevada? ¿No se debería pensar más bien que está poniendo fin a un problema prolongado? ¿Dónde está la evidencia?

Dice el Diccionario de la Real Academia Española que la evidencia es una certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar. Por lo tanto, si se puede dudar de las expli-

caciones ofrecidas para justificar la reforma es que no debe existir tal evidencia.

Desde mi punto de vista, el problema se encuentra en que se confunden tres realidades distintas: evidencias, datos e interpretaciones. No cabe dudar de que en este caso los datos reflejan con rigor una parcela de la realidad, ya que su cálculo ofrece garantías suficientes. Sin embargo, lejos de lo que a veces se dice, los datos no hablan por sí mismos. Hay que hacerlos hablar, hay que interpretarlos. Y es precisamente en las interpretaciones donde surgen los problemas que relativizan la evidencia. Si pueden hacerse interpretaciones distintas, incluso divergentes u opuestas, no cabe hablar de evidencia, puesto que dejamos espacio para la duda. Que el abandono escolar es alto y que lleva un quinquenio disminuyendo es un dato indudable; sin embargo, la interpretación acerca de cuáles sean las causas y las soluciones está lejos de constituir una evidencia.

El llamamiento a la evidencia queda muy bien como recurso retórico, pero utilizarla para construir políticas es una cosa diferente. Quizás no haya avanzado el conocimiento científico sobre la educación hasta el punto de ofrecer respuestas indudables, verdaderas certezas. Pero entonces, si ese es el caso, no utilicemos el discurso de la evidencia para acallar opiniones discrepantes y para evitar el debate sobre asuntos que son discutibles.

## ¿Pueden aprender todos?

La política no es siempre el ámbito de lo explícito. Las normas que deben aplicarse, las estrategias de actuación y la toma de decisiones reposan en muchas ocasiones sobre presupuestos tácitos o implícitos, pero no por ello menos poderosos ni influyentes. Merece la pena someterlos a escrutinio, dado que, bajo argumentos tan endeble como el pretendido sentido común, se suelen esconder, en realidad, ideologías y prejuicios.

Uno de los presupuestos más poderosos y que tienen mayor incidencia en las políticas educativas se refiere a la confianza o desconfianza que los actores del sistema educativo depositan en la capacidad de todas las personas para aprender. Dicho de otro modo, tiene que ver con la respuesta que se dé a la cuestión acerca de si todos los estudiantes pueden aprender, o hay algunos que carecen de tal capacidad o la tienen tan limitada que no vale la pena empeñarse en enseñarles muchas cosas. No se trata en absoluto de una cuestión baladí, puesto que la respuesta que demos a tal cuestión condicionará las estrategias que apliquemos.

Tanto desde el ámbito del derecho a la educación como desde la investigación educativa nos han insistido de forma reiterada en que la respuesta debe ser afirmativa. La Declaración de Ginebra de los derechos del niño (1924), la Declaración de los derechos del niño (1959) y la Convención sobre los derechos del niño (1989), que han proclamado decididamente el derecho

a la educación, están basadas en esa convicción, si bien contemplan ciertas limitaciones, en casos singulares, que requerirán un tratamiento adaptado. Por su parte, los investigadores que se han dedicado al estudio de la eficacia escolar, como Pam Sammons, Peter Mortimore o Jaap Scheerens, han subrayado la importancia de que los docentes y las familias tengan altas expectativas acerca del rendimiento de los escolares para el logro del éxito escolar. De forma más reciente, la neurociencia nos ha puesto de relieve la capacidad del cerebro humano para el aprendizaje en una diversidad de situaciones, incluso tras accidentes y traumas importantes.

Si son tantas las opiniones autorizadas que avalan que todos podemos aprender, y además en etapas diferentes de nuestra vida, ¿por qué parece que esta convicción no es unánime? ¿Y qué consecuencias tiene?

Hace algún tiempo leí un libro que me impactó mucho, titulado *La constante macabra* (Madrid, El rompecabezas, 2005). Con esa denominación, el francés André Antibidaba a entender que, de modo inconsciente, los profesores se empeñan, presionados por la sociedad, en tener siempre un porcentaje de malas calificaciones. El 95% de los profesores reconocen que es así, y de modo sistemático. Dicho de otro modo, casi todos los docentes consideran inconscientemente que un determinado porcentaje de sus estudiantes, que puede acercarse a la tercera parte, no obten-

drán los objetivos establecidos. O sea, que su capacidad de aprendizaje es limitada.

Este prejuicio tiene consecuencias importantes, tanto en el plano individual como en el sistémico. Desde el primer punto de vista, contribuye a configurar el perfil típico del estudiante fracasado, incapaz de lograr las metas previstas, considerado falto de interés o de capacidad o perezoso, condenado al ostracismo escolar, a la repetición y destinatario de otras represalias semejantes. Es el “objeto” escolar, el inefable “zoquete” del que habla el escritor Daniel Pennac en su memorable *Mal de escuela* (Barcelona, Mondadori, 2008) o sobre el que se pregunta Álvaro Marchesi en *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (Madrid, Alianza, 2005).

Pero, por importantes que sean las consecuencias que este prejuicio tiene para los estudiantes individualmente considerados, aún son más destacadas las que produce sobre el sistema educativo tomado en su conjunto. En efecto, aceptar la imposibilidad del aprendizaje para todos implica dar carta de naturaleza al fracaso escolar, considerado además un problema del individuo y no del sistema, puesto que su origen se sitúa en un conjunto de características individuales.

Si no todos pueden aprender, buena parte de la tarea escolar consistirá en identificar a quienes no pueden hacerlo, con la finalidad de separarles, tratarles de modo diferente y



ALEJANDRO TIANA  
Rector de la UNED  
[@atianaf](#)

encauzarles en direcciones diferentes. Es, por ejemplo, lo que hace el preámbulo de la Lomce cuando proclama la existencia de talentos diferentes entre los estudiantes, que el sistema educativo debe reconocer, con el fin de encauzarles hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades.

Frente a este modelo, la alternativa consiste en considerar que todas las personas son capaces de aprender, lo que hace posible pensar en el éxito escolar de todos. Como la diversidad humana es un hecho innegable, habrá que considerarla tan inevitable como enriquecedora. La atención a la diversidad no será simplemente un eslogan, sino el fundamento del sistema educativo. Y en consecuencia, será necesario diseñar una política educativa integradora.

# ¿Tenemos demasiados universitarios?

“Tenemos un número excesivo de universitarios y de universidades”. Así de rotundamente expresada, hace ya algún tiempo que esa opinión se escucha en declaraciones, discursos, tertulias, medios de comunicación y otros foros diversos. Quizás el crecimiento implacable del desempleo juvenil haya dado nuevas alas al viejo tópico de la universidad como “fábrica de parados”. ¿O será que, efectivamente, estamos formando a más titulados universitarios de los que debiéramos?

Como definiendo en estas columnas, hay que trascender las simples opiniones y buscar datos que nos ayuden a contrastar nuestras hipótesis. Ante todo, recordemos las cifras globales. España cuenta en la actualidad con 81 universidades, 50 públicas y 31 privadas. El número total de estudiantes en 2012-2013 ascendía a 1.561.123, de los cuales 111.087 cursaban másteres y 197.176 estudiaban en universidades privadas y de la Iglesia Católica. El personal docente e investigador que atendía a esos estudiantes eran 117.527 personas y 60.993, el de administración y servicios.

Las cifras pueden parecer excesivas o no, pero lo cierto es que no hablan por sí solas. Por ese motivo, conviene recurrir a indicadores de tipo comparativo que aporten una información más comprensible.

En lo que hace al número total de universidades, la comparación con los países europeos resulta muy reveladora. En España hay un promedio de 975.067 habitantes

por universidad, mientras que la media de los países de la Unión Europea de 15 miembros, excluida España, es de solo 438.866, menos de la mitad. Entre esos quince países, el único con una proporción ligeramente mayor es Italia (984.345), mientras que Finlandia se sitúa en 129.910. ¿Nos sugiere algo?

Por lo que respecta al número de universitarios, en 2009 un 46,1% de los jóvenes españoles de 18 años entraron en la universidad, mientras que la media de la Unión Europea de 21 miembros estaba en 57,8% y la de la OCDE en 59,3%. La propia OCDE estimaba que en 2011 un 60% de los jóvenes accederían a la educación universitaria en algún momento de su vida.

Como vemos, las cifras parecen rebatir claramente la opinión manifestada, por extendida que esté. Se trata de un lugar común... pero también de una idea falsa. Si además tenemos en cuenta que la Unión Europea se ha marcado como objetivo que en 2020 al menos un 40% de los jóvenes con edades entre 30 y 34 años cuenten con una titulación superior, está claro que el retroceso no es una hipótesis aceptable.

¿No existe entonces ningún problema? Desde mi punto de vista, es claro que esa opinión está basada en algunas intuiciones y experiencias que requieren atención, pero que deben ser correctamente analizadas para no conducir a conclusiones equivocadas. Señalaré tres asuntos que merecen consideración atenta, aunque ahora me limite a apuntarlos.

En primer lugar, cabe plantearse si todas las universidades tienen el tamaño idóneo y abarcan un ámbito académico adecuado. Se trata de una cuestión que debe abordarse abiertamente. No creo que exista un canon único que sirva de modelo para todas las universidades, pero tenemos evidencias de que no siempre se aprovechan los recursos del mejor modo posible.

En segundo lugar, podemos apreciar una excesiva concentración de estudiantes en algunas áreas y una insuficiente presencia en otras. Hay que hacer notar que no se trata de un problema exclusivamente universitario, pues un reciente estudio iberoamericano ponía de manifiesto el insuficiente estímulo a las vocaciones científicas y técnicas en la Educación Secundaria.

En tercer lugar, nuestra educación superior se caracteriza por un tímido desarrollo de la FP de ese nivel. Pero la solución no consiste en poner obstáculos para frenar la entrada en las universidades, sino en incentivar el acceso a los ciclos formativos de Grado Superior, atrayendo a la población que no continúa estudios.

A todo ello se suma la evidencia del desempleo de los titulados superiores. Ahora bien, no nos engañemos, sus tasas de acceso al empleo continúan siendo superiores a las que disfrutaban quienes no alcanzan esa titulación. Otra cosa es que las expectativas hayan disminuido en relación a tiempos pasados.

Ante esta realidad, algunas personas concluyen que existe una inadecuación entre la



ALEJANDRO TIANA  
Catedrático de Educación  
de la UNED  
[@atianaf](#)

formación adquirida en las universidades, y las necesidades productivas y laborales actuales, que debería resolverse poniendo el énfasis en la segunda parte de la ecuación. En mi opinión, se trata de una conclusión falsa y peligrosa. Los países que más y mejor han crecido, han apostado por contar con una población más formada, que ha sido capaz de aprovechar en el momento oportuno las oportunidades que se han presentado. Si en una fase expansiva que exige personal cualificado no se cuenta con población bien formada, inevitablemente se perderán oportunidades. La pregunta clave es entonces, ¿estamos decididos a ser siempre una economía de segunda categoría o queremos aspirar a ocupar algún día una posición mejor?