

## **La Política de Reforma Basada en Estándares aplicada a Chile. Otra mala idea.**

Comentario al documento "El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una Reforma Basada en Estándares". De Viola Espínola y Juan Pablo Claro.

Texto presentado en el seminario: "Reforma Basada en Estándares y Nuevos Ciclos Escolares: ¿Avance hacia una Educación de Calidad para Todos?", organizado por CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF el día Jueves 24 de Septiembre de 2009.

### **Juan Casassus**

En las últimas cinco décadas hemos visto importantes cambios en la manera de pensar y gestionar la educación. Quizá el cambio hacia la medición y establecimiento de estándares bajo el nombre de Reformas basadas en Estándares (RBE) ha sido el cambio que ha causado más impacto. Por ello agradezco la oportunidad de comentar el Documento de Viola Espínola y Juan Pablo Claro, "El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una Reforma Basada en Estándares". Como corresponde al prestigio de sus autores, el documento es cuidadoso, interesante y bien hecho.

En el breve tiempo de que dispongo, haré dos tipos de comentarios. El primero es de orden general sobre las RBE y su relación con la política educacional en Chile. El segundo aportar algunas informaciones de lo que la investigación está diciendo acerca de los efectos de las RBE cuando éstas se aplican como política pública.

Quiero empezar concordando con el argumento central desarrollado por Espínola y Claro. Los autores muestran con claridad el hecho de que la política educacional en Chile, ha sido e intenta ser cada vez más, un proceso de cambio de tipo RBE. Al mismo tiempo, como lo sugiere el título del comentario, expreso mi convicción de que aplicar dicha política es una mala idea y constituye un error. Esta postura tiene un efecto en el tipo de comentario, puesto que no puedo seguir el protocolo de los comentarios académicos puntuales que se destinan a mejorar el documento. Por el contrario, mis comentarios se orientan a fundamentar el porqué creo que este tipo de política es una mala idea. Por lo tanto, no me referiré al texto desde su interior, sino que lo utilizaré como referencia para mi planteamiento.

### **Las Reformas Basada en Estándares**

A partir de preguntas, en esta parte examino cómo - a partir del análisis del tema de los estándares - se pueden perfilar dos enfoques en la concepción de las políticas públicas en educación. Naturalmente, cada una nos lleva a lugares distintos. Como este texto es un comentario a una de esas visiones, el foco es en el análisis de la política basada en estándares y no en la otra opción.

1. la primera pregunta es *¿cómo ocurre la educación y los aprendizajes?* Mi respuesta se basa en lo que he revisado tanto en investigaciones de carácter cuantitativo como cualitativo/microsociológicas, y no es muy novedosa. Ella es que, la educación y los aprendizajes son fundamentalmente el resultado de la interacción entre profesores y alumnos. Es decir, los aprendizajes ocurren donde

ocurre la acción y en las condiciones cognitivas y emocionales que afectan esa interacción. Si se quiere mejorar los aprendizajes, hay que basarse en los conocimientos y los compromisos, motivaciones e intereses de los profesores y de los alumnos en interacción. En lo que ocurre en el aula.

Una respuesta alternativa a la pregunta de *¿cómo ocurre la educación y el aprendizaje?* es suponer que la educación es el efecto de condicionantes externos, como son la gestión, la burocracia o la legislación. A mi juicio, y como pretendo mostrar en este texto, esta perspectiva es ineficaz, como lo muestra el caso de Chileasí y como es el caso en otros países.

2. Desde la perspectiva del sistema, otra pregunta es *si la política educativa debe ser de arriba hacia abajo, o de abajo hacia arriba*. Mucho se ha avanzado en política educativa. Andy Hargreaves<sup>1</sup> destaca que a nivel global, en la década de los 60 y los 70, se dio una política de abajo hacia arriba. Hubo mucha flexibilidad y gran apertura a la innovación. Ejemplos de esto fueron Escuela Nueva en Colombia, o las escuelas Aceleradas en USA o Summerhill en el Reino Unido. Pero estas innovaciones se encontraron con la dificultad administrativa al querer ser llevadas a escala. En la etapa de los 80 - cuando ocurre el gran giro de la educación hacia la economía - el sentido de las políticas se modifica con la fijación de metas, procesos, mediciones, y rendiciones de cuenta. En este período, el sentido de abajo hacia arriba se invierte, transformándose en un proceso que viene de arriba hacia abajo. Es el caso del Chile de hoy. Una tercera etapa aparece como una combinación de enfoques que buscan equilibrios de colaboración de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. La cuarta etapa representa una modificación en esta tendencia - ejemplificada por Finlandia - en la cual el foco esta colaboración abajo arriba y arriba abajo, se encuentra asentada en los profesores en sus aulas.

Puesto que es necesario un marco regulatorio para el sistema (arriba hacia abajo) y una participación de los actores (abajo hacia arriba) lo razonable pareciera ser buscar un equilibrio entre ambos movimientos, pero, con un sesgo en la participación de los docentes. Si la educación depende de las interacciones entre los profesores y los alumnos, entonces éstas deben transformarse en el sesgo, en la quilla principal. En Chile, la política ha sido la contraria. Se ha puesto énfasis en fortalecer la regulación desde arriba, y con un sesgo tecno/burocrático, como lo muestra bien el documento que comentamos. La opción ha sido una exacerbación de los intentos de fortalecer la regulación desde el centro del sistema.

3. Una tercera consideración que es cercana a lo que acabamos de decir. Nos preguntamos *si las reformas educativas deben ser un proceso profesional o un proceso tecno/burocrático*. En Chile las reformas han sido tecno/burocráticas. Es la tecno/burocracia la que hace el currículo, los estándares, la que los aplica, la que mide y saca las conclusiones para la gestión. El camino seguido no ha sido uno que busque profesionalizar el proceso de aprendizaje de los alumnos, es decir fortalecer el rol de los profesores al respecto. De nuevo, debemos constatar que el proceso ha tenido efectos contrarios al que se supone se deseaba. Este ha sido el de desprofesionalizar la actividad docente al intentar transformarla en una actividad de técnicos ejecutantes de un diseño elaborado en otras instancias que el aula. Esto tiene varias consecuencias, pero una de las más relevantes es la

---

<sup>1</sup> Andy Hargreaves, *The Fourth Way of Leadership and Change*.

desprofesionalización de los profesores a favor de un enfoque tecno/burocrático de la gestión.

4. En relación al tema de los estándares propiamente tales, debemos preguntarnos *qué es un estándar y cuál es su función*. Hay aquí un muchas distinciones semánticas. Estándar normalmente significa conformar un producto a una norma de fabricación<sup>2</sup>. Para que algo se ajuste al estándar, se requiere que el proceso y el resultado no contengan ninguna originalidad. Para comprender el universo en el cuál se ha inserto la discusión acerca de la educación, debemos considerar que las definiciones reconocidas lingüísticamente asocian estandarizar a uniformizar y simplificar. Estándar también es definido como un patrón, un modelo o una referencia. Recientemente, la noción de estándar se ha vinculado también a una descripción referida a la calidad de algo y al grado de excelencia del logro de ese algo. Para que esta tercera versión tenga sentido y pueda ser útil, debe existir un reconocimiento y aceptación del contenido de la calidad de algo. También debe existir un similar acuerdo con la manera de medirlo, y la metodología para determinar su grado de excelencia.

De la lectura del documento, infiero que la noción de estándar es la tercera. Esta versión es también atractiva para la autoridad política, mediática y administrativa, pues por su cualidad simplificadora facilita la comunicación. Sin embargo la versión primigenia del concepto, la que hace resaltar las características normativas, homogenizadoras y simplificadoras del estándar ha sido menos considerada, más opacada y menos discutida. Esto es una carencia que adquiere relevancia cuando entendemos que el concepto de estándar se aplica a un fenómeno que, más allá del lenguaje, es en sí, un proceso complejo.

También hay distintos tipos de estándares y también distintas funciones y usos. Por ejemplo, la distinción más reconocida es aquella que distingue estándares de contenido (materia o disciplina) y estándares de desempeño (puntaje de una prueba referida a un nivel de desempeño apropiado en un estándar). La primera acepción pareciera ser simple, neutra y académica. En Chile, se elaboran estándares de lenguaje y matemáticas. Pero, ¿qué pasa si alguien piensa que lo más importante no es el lenguaje y las matemáticas, sino otras dimensiones, como por ejemplo el desarrollo de personas emocionalmente equilibradas y maduras, dado el impacto que esto tiene en la vida de la sociedad? O, de la misma manera, la preferencia podría ser por la formación ciudadana, o la educación artística, etc. El punto que quiero destacar que el tema no es “inocente”, sino que la decisión de qué estandarizar es de naturaleza política, y por lo tanto sujeta al poder de decisión, y no se conforma con el criterio mencionado arriba para que un estándar pueda funcionar, es decir la existencia del acuerdo necesario sobre lo que es calidad. En el caso de Chile, y en concordancia con dicho más arriba, es una decisión que es tomada por la tecno/burocracia.

5. Más allá de este alcance político, si consideramos los estándares como referencias deseables (estándares de contenido) sin vincularlos a los estándares de desempeño, la pregunta sería, *¿es posible tener estándares (referencias) sin estandarizar?* La respuesta, es sí. Tener estándares como referencias sin estar

---

<sup>2</sup> Estas definiciones provienen del Petit Larousse, El Diccionario de la Real Academia Española y del Canadian Oxford Dictionary.

vinculados a los estándares de desempeño, abre posibilidades tanto en términos de flexibilidad curricular, de evaluación, de profesionalización entre otros ámbitos. Sin embargo esto no es lo que ocurre en Chile. Ignoro si esta consideración se tomó en cuenta en la formulación de política educativa en Chile, pero el hecho es que ambas están vinculadas.

El uso de los estándares en Chile está acoplado a un sistema de medición estandarizada, como son las pruebas del SIMCE (estándar de desempeño). Esto significa que las pruebas estandarizadas (estándares de desempeño) están alineadas con los estándares de contenido. La experiencia en USA<sup>3</sup> muestra que cuando los estándares de contenido están alineados con los estándares de desempeño, son éstos los que dominan el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en desmedro de los estándares de contenido (estándares de referencia) que pierden valor. Por ello, podemos afirmar que la opción particular del uso de estándares en Chile es instalar estándares de desempeño y estandarizar. Es decir, hacer un intento de fortalecer el peso de la tecno/burocracia en desarrollo de la educación, mediante la vinculación de los estándares con la medición. Esto ha tenido efectos negativos que por espacio no podemos desarrollar más aquí, pero éstos están analizados en otros textos.<sup>4</sup>

6. Uno de los aspectos menos auspiciosos de la opción tecno/burocrática por la que han optado las autoridades chilenas, es el hecho de que se basa en el supuesto de que *la presión ejercida a partir de mediciones y su vinculación con los estándares van a hacer que los profesoras y profesores enseñen mejor*. Basta con ver los resultados de las políticas que han sido implementadas en Chile que se basan conciente o inconscientemente en este supuesto. Este supuesto sugiere que los profesores y alumnos podrían hacerlo mejor, pero por alguna razón, no quieren hacerlo. Consecuentemente, para que los puntajes mejoren los profesores y alumnos deben ser chantajeados o amenazados. Este es un supuesto basado en el conductismo. La simplificación de los procesos educativos y la abstracción de las condiciones en la cuales ello ocurre, lleva a una lectura inadecuada de la realidad. Este supuesto asume que los profesores y los alumnos de colegios en sectores pobres no quieren enseñar y aprender, mientras que los de los sectores afortunados sí quieren enseñar y aprender, respectivamente. Esta sería la explicación de la brecha en los resultados del SIMCE.

7. Si se va a contar con estándares, debemos preguntarnos si éstos serán *estándares rígidos o estándares flexibles*. La primera opción conduce a la estandarización, pero la segunda no. La experiencia de países como Finlandia, es que si bien tienen referencias a estándares, éstos son flexibles y están acompañados de marcos curriculares también flexibles. En Chile, la tendencia es la contraria. Los análisis que se han hecho del currículo en Chile concuerdan que se está ante un currículo inflexible<sup>5</sup>. Esta es una opción que busca establecer

---

<sup>3</sup> Robert L. Linn. "Educational Accountability Systems" en K. Ryan & L. Sheppard "The future of test based educational accountability". 2007.

<sup>4</sup> Ver por ejemplo: J. Casassus "El precio de la evaluación estandarizada: pérdida de calidad y segmentación social". Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. 2007.

<sup>5</sup> Criterios y orientaciones de flexibilización del currículo para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Informe Final, junio 2009. Ministerio de Educación. Cynthia Duck et al, y Gerardo Echeita et al.

estándares rígidos referidos a estos currículos –disciplinarios y especializados– de manera que ellos, sean objeto de mediciones de logro detalladas, según lo establece el proyecto de ley sobre el Aseguramiento de la Calidad de la Educación que se tramita en el Congreso. El modelo que se quiere implantar, conduce a la rigidez y la estandarización. Parte de la dificultad de este enfoque, como recién fue señalado, es que es una abstracción del proceso educativo, pues, al parecer, no considera las complicaciones que tiene el tema del cambio en educación, ni los obstáculos diferenciados al aprendizaje según las distintas situaciones y condiciones materiales y culturales en las que ocurre la educación. Más grave aún, si esto funcionara, sus implicaciones para la formación de la ciudadanía serían las de estimular el desarrollo de una ciudadanía sometida (a los premios y castigos) enfoque que es la continuación de una tradición y una política autoritaria y antidemocrática.

8. Es importante notar que la versión de los estándares que se aplica en Chile, no tiene fronteras o límites en cuanto a los espacios de estandarización. Es decir, no vienen solos. Son estándares rígidos que se acoplan al sistema de medición, y luego se acompañan de otros estándares. Por ejemplo aquellos relativos a la enseñanza en sus distintos niveles, a las disciplinas, a la gestión, a las relaciones con la comunidad. Por eso no es de extrañar que proliferan estándares relativos al nivel pre-escolar, y una vez que éstos estén establecidos, apareados con los mapas de progreso cognitivo, siempre habrán otras posibilidades: estándares para los padres de los niños que postulan al parvulario, estándares a la gestación...es solo necesario un poco de imaginación, para estandarizar la sociedad. Es una lógica invasiva que no reconoce fronteras.

El modelo es que una vez que se han establecido los estándares, el próximo pase de la gestión será...mejorar la calidad de la educación subiendo los estándares. Esto ya lo hemos escuchado: mejorar la calidad es elevar los estándares. La meta de la educación chilena es tener altos estándares. Si hay escuelas que no los logren, como también hemos leído en la ley en trámite, éstas se cerrarán.

9. La lógica de este enfoque es atractiva para muchas personas, puesto que es algo que ya ha sido efectivo en ámbito de las fábricas y las empresas. De hecho el Gobierno de USA, en el instructivo en esta materia reconoce oficialmente que esta lógica de las empresas es la que inspira este modelo de gestión, y en ello radica su ventaja<sup>6</sup>. Es el modelo de la empresa aplicado a la escuela: altos estándares, mediciones de los estándares, incentivos positivos o negativos y rendición de cuentas es lo que conducen al logro de buenos resultados. Esto significa que se piensa que la escuela es una fábrica. Pero es un error pensar que la materia prima inerte de una fábrica es equivalente a la no trivialidad de los seres humanos. La conducta humana es distinta de la de los materiales. No todos aprendemos al mismo ritmo, no todos tenemos los mismos talentos, no todos reaccionamos de la misma manera. En tanto que seres humanos no somos productos estandarizados. Esto lo sabemos todos.

---

<sup>6</sup> *Testing, Teaching and Learning. A Guide for States and School Districts.* Committee on Title I Testing and Assessment. Richard Elmore and Robert Rothman , Editors. Board on Testing and Assessment, Commission on Behavioral Sciences and Social Sciences and Education National Research Council NATIONAL ACADEMY PRESS. Washington DC.

## **Efectos de las reformas basadas en estándares.**

Las políticas basadas en el modelo descrito en el documento llevan un número variable de años de aplicación. Es difícil determinar el número de años, pues ha sido un mecanismo progresivo en el cual cada vez se incluyen más espacios para la inclusión de estándares y mediciones. Si bien podemos decir que sus comienzos se remontan al inicio de los años 80 en USA, es decir hace unos treinta años, la puesta en práctica formal del modelo, se ubica alrededor del año 2000. Específicamente el 2002, año de la promulgación en USA de la política No ChildLeftBehind (NCLB), lo que traducido al castellano es Que No Quede Afuera Ningún Niño o Niña<sup>7</sup>. El NCLB es relevado en el documento, como “la” ley y política de referencia en la materia. Podemos apreciar que este enfoque es relativamente reciente. Pero no por ello, menos importante en cuanto a su impacto e influencia en otros países. Es un enfoque que debe ser estudiado y analizado con seriedad, en particular por el lugar preponderante que tiene en Chile, y también por el rol que se la ha atribuido al país en la construcción de modelos educativos “exportables” a países de la región.

El giro hacia las políticas basadas en estándares en Chile, está enmarcado en una política que tiene una finalidad positiva declarada, es decir, mejorar (la ley dice “asegurar”) la calidad y la equidad de la educación. Por ello, es quizá el momento de revisar lo que ha producido la investigación sobre el impacto de estas políticas.

- 1. Efectos en la dinámica del sistema desde el punto de vista de los puntajes de las mediciones.** La primera observación es empírica y de dominio público más allá del ámbito académico. Las RBE no han funcionado en relación a una de sus intenciones, a saber, subir los puntajes. Esta aseveración no es contradictoria con la observación expresada en el documento de Espínola y Claro, cuando expresan que “la evidencia no es concluyente” en cuanto a su contribución a mejorar los puntajes. Sin embargo, debo señalar que se ha ido acumulando información y conocimiento en sentido contrario. Chile es un buen ejemplo de ello: treinta años de mediciones, y menos en mediciones comparables, pero todo indica que no ha habido variaciones en los puntajes de pruebas estandarizadas. Es de todos reconocido que el sistema está estancado. Si se consultan los puntajes en varios países que poseen series históricas, como por ejemplo Argentina, Brasil, México en América Latina, o España, Francia, Noruega en Europa, o Japón en Asia, uno se encuentra que no solo hay estancamiento, sino retrocesos.

En el documento que comentamos, sin embargo, se indica que sí hay algunos casos donde se han subido los puntajes. Se menciona, en apoyo a su argumento, el caso del Reino Unido, y en particular, el caso de Texas, de donde se inspira el programa NCLB. Por ello, el resto de este comentario, se basa en los descubrimientos de investigaciones sobre la materia que se han

---

<sup>7</sup> Traducción del autor. “Left Behind” puede traducirse como dejar afuera, o rezagado.

realizado en el Reino Unido, aunque principalmente en USA, en relación a la ley NCLB.

**2. Efectos en la calidad de la educación.** Supongamos que por un instante la calidad de la educación es algo más que el puntaje de una prueba estandarizada referida a un estándar. Si se piensa que es algo más que puntajes, es decir una educación más completa, más interesante, más formadora, podemos afirmar que la política de la RBE tiene un efecto negativo. Una razón es conocida por todos, y que también es reconocida por Espínola y Claro: lo que no entra en la prueba, no se enseña y lo que no se enseña, no se aprende. Debemos preguntarnos ¿qué es lo que no enseña y por lo tanto no se aprende? Lo que no está en la prueba, es lo más importante de la educación: la formación ética, intelectual, emocional, artística, el pensamiento lógico, la creatividad, etc. Es decir todo lo que realmente interesa. De hecho, las mediciones y los estándares superficializan la educación al reducir el aprendizaje a lo que entra en la prueba. Lo hace i) en términos de contenidos (menos contenidos considerados), ii) en términos de reducción de ámbito de aprendizaje, pues es disciplinario y especializado, iii) en términos de profundidad, pues se orienta a enseñar a responder a pruebas, y no a aprender la materia. Es importante considerar que lo que queda afuera de la prueba es lo más importante. Es la finalidad de la educación desde el punto de vista personal y social. Estamos construyendo una sociedad jerarquizada (rankings) y de pasadores de pruebas.

**3. Efectos en la calidad de la educación en el Reino Unido.** En 1986 el gobierno lanzó una RBE. Once años después, 1997, el gobierno laborista lanzó bajo el lema “educación, educación, educación”, un importante y costoso programa destinado a mejorar la educación reforzando nuevos estándares y mecanismos para asegurar el logro educativo. Para evaluar el impacto de esta reforma en las escuelas, la enseñanza y los aprendizajes, se le encargó a la Facultad de Educación que Cambridge, que coordinara el estudio más ambicioso que el Reino Unido haya organizado en cuarenta años<sup>8</sup>. Este estudio se conoce como el “PrimaryReview” (Revisión de Primaria). En lo que nos interesa en este comentario es que la evaluación del modelo no es positiva para el sistema de medición y su acoplamiento a estándares.

El informe es claro al afirmar que la calidad de la educación del conjunto del sistema ha decaído. Esto se ha debido principalmente al estrechamiento del currículo y al énfasis en las pruebas (“testing”). El informe cuestiona la idea de que el sistema de medición nacional pueda, por sí mismo, mejorar los puntajes y hacer subir los estándares. Es más, las informaciones producidas por el sistema de medición entre 1995 y el 2000 confundieron (“mislead”) a los formuladores de políticas que determinaron estrategias para mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemáticas, que finalmente no tuvieron

---

<sup>8</sup> Este estudio es particularmente importante pues da cuenta del impacto negativo del sistema que se quiere implementar en Chile.

éxito. Estas conclusiones eran de esperar, porque los sistemas de medición no informan acerca de las causas de las carencias en los aprendizajes.<sup>9</sup>

**4. Efectos en la calidad de la educación en USA.** Desde hace unos quince años se gestó un programa de mediciones y estándares en el Estado de Texas bajo el gobernador G.W.Bush. Este modelo fue adoptado posteriormente a nivel nacional cuando se promulgó el programa NCLB en el 2002. Como mencionamos anteriormente, este programa es considerado como “la” referencia en materia de RBE. El documento que comento, menciona que la calidad de la educación ha mejorado en Texas. Es efectivo que algunos puntajes han aumentado. Pero el estatus de esta afirmación debe ser considerado con algo de detenimiento, pues esconde otros efectos que son muy negativos a nivel del sistema, como por ejemplo, lo es el impacto de lo mencionado arriba acerca de “enseñar para la prueba”. Muchos autores importantes han investigado y destacado el efecto negativo de esta práctica que es inevitable en una RBE <sup>10</sup>. Ellos, dicho de maneras distintas, concluyen que la calidad global del sistema educativo de USA se está deteriorando, de manera que ya en el 2007, el 40% de las escuelas del país quedaron en condiciones de ser “intervenidas” debido a que están bajo los niveles esperados en el NCLB<sup>11</sup>. Notemos que esta conclusión es la misma que hace el Primary Report en el Reino Unido.

**5. Efectos en los aprendizajes.** Parte de los argumentos a favor de los estándares, es que ellos indican qué es lo que se espera que aprendan los alumnos. Se afirma que vale la pena ejercer presión para que los alumnos aprendan el contenido de las pruebas porque ello les es útil para el desarrollo futuro de sus aprendizajes. Dicho de otra manera, los resultados de las pruebas tienen un carácter predictivo del éxito académico de los estudiantes. En el año 2006 se publicó un estudio de la Universidad de Arizona y la Universidad de Texas- Austin, que consideró precisamente este punto de vista.<sup>12</sup> Los autores analizaron el impacto de la implantación del sistema de rendición de cuentas en cada uno de los 25 Estados que participan en el programa.<sup>13</sup> Ellos no encontraron ninguna relación, ni regresión, ni relación de causalidad entre la presión para la prueba y el logro futuro en otras pruebas posteriores de NAEP (National Assessment of Educational Progress). Dicho de otra manera, lo que encontraron estos investigadores es que la presión al rendimiento que ejerce la prueba, no tiene capacidad predictiva como suponen los que apoyan las RBE.

---

<sup>9</sup> Esta última observación pone en cuestionamiento, las medidas orientadas al uso de la información del SIMCE para mejorar la calidad de la educación.

<sup>10</sup> Para nombrar algunos muy relevantes, podemos nombrar a Lorrie Sheppard (ex Presidenta de AERA), Linda Darling Hammond (coordinadora del programa del candidato Obama), Robert Glaser (padre de las pruebas referidas a norma).

<sup>11</sup> Linda Darling Hammond, *Evaluating No Child Left Behind*. Education Policy and Reform, The Nation, May 2007.

<sup>12</sup> Nichols, S.L.; Glass, G.V. & Berliner, D.C. “High-stakes testing and student achievement: does accountability pressure increase student leaning?”. EPAA, 2006.

<sup>13</sup> Cabe mencionar que muchos la mitad de los Estados de USA no participan en NCLB, y son varios lo que han declarado salirse del mismo.



**6. Efectos en la inclusión.** O dicho de manera negativa, efectos en la exclusión y la deserción. La inclusión e integración es una de las razones de ser del sistema educativo en cualquier parte del mundo, incluyendo el americano. En este ámbito, en Texas, donde se subieron los puntajes, la situación es crítica. El año pasado la Universidad de Rice y la de Texas en Austin, publicaron un estudio importante<sup>14</sup>. Importante por la cobertura de la base de datos (271 000 alumnos), y por la extensión del análisis: los 7 años de la aplicación de la ley NCLB en Texas. El estudio mostró que hay una relación causal significativa entre la dificultad de los estándares y la deserción escolar. La política de RBE esta causando grandes estragos al sistema educativo de USA en términos de deserción escolar. Tanto es así, que el reciente discurso del presidente Obama dirigido a los estudiantes, se centró en un solo mensaje: no abandonen la escuela. Se estima que en 2008, más de 1 000 000 de adolescentes desertaron la escuela en USA y en Texas el número es de 136 000 anual (en Chile la cifra es de 200 000).

En Florida, otro Estado pionero en NCLB impulsado, esta vez, por el gobernador Jeff Bush, se constata que en 2008, por primera vez, el 51% de los alumnos matriculados en secundaria no se graduaron. Esto es, más de la mitad de los alumnos de una cohorte no se graduaron y por lo tanto no pueden entrar a la educación terciaria. Todos estos adolescentes entran al mercado de trabajo sin certificación, en un momento en el cual el 70% de los trabajos en USA requieren conocimientos y competencias especializadas. En estos Estados, como Texas y Florida, los puntajes han subido, pero hay que ver porqué. El costo es alto. La investigación de McNeil, *et al*, muestra que los alumnos que tienen obstáculos para aprender (los que necesitan más ayuda) y tienen dificultades con las pruebas, abandonan la escuela y quedan los que no tienen dificultades con este tipo de pruebas.

**7. Efectos en la equidad.** En el Reino Unido, en el informe ya citado, se consigna que los alumnos más dotados han tenido algo de progreso en puntajes. Pero esto ha ocurrido sólo con los más dotados, no así con los alumnos menos dotados. El resultado ha sido una agravación de la brecha entre ambos tipos de estudiantes. Esto no quiere decir que la idea sería reducir la brecha bajando los puntajes de los más dotados. Esto sí quiere decir que las RBE le sirven a los más dotados, pero no a los menos dotados. Como lo indica el informe, el efecto global de la RBE es que no han mejorado ni la calidad ni la equidad de la educación en el Reino Unido.

Más allá de la cruel ironía del nombre del programa de referencia (NCLB Que No Quede Ningún Niño o Niña Afuera (o Rezagado)) la situación es más delicada en USA. Desde el punto de vista del impacto de la RBE en la equidad del sistema, los que desertan, los expulsados del sistema, son principalmente los pobres, los inmigrantes, los negros y los latinos. Los sistemas de rendición de cuentas basados en la utilización de pruebas referidas a estándares elevados no lleva a mejorar la igualdad de

---

<sup>14</sup> L. Mc Neil, et al, Rice University & J Vasquez, University of Texas. *Avoidable losses high stakes accountability and the desertion crisis*. Education Policy Analysis Archives. 2008.

oportunidades educativas. Por el contrario, crea nuevos problemas que podrían haber sido evitados.

- 8. Efectos en los profesores.** El modelaje que describe el documento, consiste en una gestión mediante el alineamiento de los estándares con la medición como mecanismo articulador del sistema. Esto hace que el sistema de gestión sea uno que se basa en ejercer presión sobre los profesores. Al respecto es sabido que este sistema de presión en Chile, ha hecho de la educación la profesión más tensionada, y la profesión donde hay más depresión...en un país altamente depresivo. En el estudio recién mencionado, se afirma que el modelaje en Texas, ha tenido como efecto en una gran deserción de profesores de la carrera docente. Cuban, el connotado historiador de la educación americana, comenta esto en un estudio del 2008, donde da cuenta de que se ha creado una situación que deja a los profesores en una situación que él denomina de "híbrida". Lo híbrido es que los profesores ya no saben si educar o enseñar para la prueba. Esto los complica y los confunde y los deja en un estado de perplejidad, puesto que se han formado profesionalmente para un trabajo y luego se encuentran con otra situación<sup>15</sup>. Este efecto de desprofesionalización es algo estudiado en Chile por Luis Alfredo Espinoza, y coincide también con lo que informa el Primary Review para el Reino Unido, cuando se afirma que la calidad de las interacciones entre profesores y alumnos, de la cual dependen los aprendizajes, ha empeorado y los profesores hoy manejan menos técnicas metodológicas que hace veinte años.
- 9. Efectos en los directores.** En general se habla mucho de los directores, pero se sabe poco del efecto del las RBE en su trabajo. Se argumenta que este enfoque es útil para la gestión, puesto que establece una política clara, con referentes igualmente claros. Sin embargo, al igual que los profesores, los directivos están ante un mismo dilema. Por una parte esperan que el Estado sea un aliado en sus intentos de mejorar la calidad de la educación, sobre todo aquellos que trabajan en sectores más desfavorecidos<sup>16</sup>. Pero, en vez, se encuentran con amenazas de intervención y de ser clausurados si no suben los puntajes. En este contexto tenemos que recordar que ya se ha establecido que ni las mediciones ni los estándares suben los puntajes. Los directivos, al igual que los profesores, se enfrentan a la disyuntiva de que "o orientan la escuela a los estándares, o se dedican a enseñar". Si se dedican a entrenar para pasar las pruebas, dejan de enseñar, y baja la calidad de la educación en la escuela. En el marco de una política de competencia entre escuelas, al bajar la calidad, los alumnos con mejores puntajes emigrarán dejando a los menos dotados, quienes son los que tienen más dificultades con las pruebas. Eventualmente, este es el terreno propicio para que se cumplan las amenazas de cerrar los establecimientos. La presencia de alumnos que no son buenos pasadores de pruebas, pero que son los que

---

<sup>15</sup> L. Cuban. *Hugging the middle: teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005*. Education Policy Analysis Archives. 2007

<sup>16</sup> G. Wood & L.D. Hammond. *Democracy at Risk: the need for a new federal policy in education*. Forum for Education and Democracy. Washington DC. 2008.

más necesitan ayuda, se transforman en una amenaza para los directores, pues abren el flanco a las “intervenciones” y/o de amenazas de cerrar los establecimientos....en cumplimiento de la ley.

### **Conclusión**

A mi entender el problema principal con la RBE, es que es un enfoque que tiene una mala lectura de la naturaleza del problema que plantea la crisis de la educación chilena. Supone que la crisis se resuelve con más pruebas (y premios o castigos) en vez de buscar causas más profundas y producir cambios fundamentales para mejorar la educación. Las intenciones de mejorar la calidad y la equidad del sistema, que declaran los que apoyan las RBE, pueden ser políticamente correctas, pero la investigación nos dice que las RBE no son el camino para lograrlas. La elección de USA y del Reino Unido, como referencia para impulsar las RBE, es un buen ejemplo de cómo países con tradición de buena calidad de la educación, ven como ésta decae por implementar esta política equivocada.

Espero con esta revisión de la literatura de la investigación, haber aportado informaciones validadas para que se entienda que si lo que se busca es mejorar la calidad y equidad, la RBE es una mala política. Es más, esta política no mejora la calidad, la empeora, y no mejora la equidad, también la empeora. Esto es lo que nos muestra la investigación. Perseverar y profundizar esta línea política es una mala idea.

Un sueño mío es que un día – luego espero - nos despertemos y nos miremos con espanto preguntándonos, ¿en qué podríamos haber estado pensando, cuando se pasaron estas leyes y se aplicaron estas políticas?