



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

Estándares Nacionales en Educación

Diane Ravitch

Diciembre 1996

Esta es una versión resumida del libro de Diane Ravitch, "National Standards in American Education". A Citizen's Guide, Publicado por la Brookings Institution, en 1995.

La adaptación, a cargo de Nancy Morrison, cuenta con la aprobación de su autora y el permiso de la Brookings Institution. Las copias del libro original pueden ser solicitadas directamente a la Brookings Institution, llamando al 1-800-275-1447 o al 202-797-6258 en Washington, D.C.

La traducción al castellano fue realizada por Verónica Knapp.

Estándares Nacionales en Educación (Estado de la práctica)

El desafío para aquellos que buscan mejorar la educación elevando sus estándares no está en regresar a las escuelas de su niñez, sino en crear escuelas que nunca existieron: escuelas donde se espera que todos los niños aprendan, escuelas donde las expectativas sean altas para todos los estudiantes.

Introducción

¿Qué debieran saber los estudiantes y cómo sabe la sociedad qué han aprendido? Estas son dos preguntas que están en el centro del debate acerca del establecimiento de estándares nacionales para evaluar a los estudiantes de las escuelas públicas de la nación.

Es un debate que suscita altas expectativas. Un sistema de estándares y evaluaciones está diseñado para:

- Elevar el rendimiento académico de todos o casi todos los niños;
- Indicar a los estudiantes y profesores el tipo de logro que es posible obtener con esfuerzo;
- Enfatizar el valor de la educación en el futuro éxito en la universidad;
- Estimular el mejoramiento de la instrucción y la cooperación entre profesores;
- Motivar a los estudiantes para que tengan aspiraciones más altas en su trabajo escolar.

Sin embargo, independientemente de cuán fuerte pueda ser la razón fundamental para crear estándares nacionales, los problemas para su implementación y la posibilidad de convertirse en políticas educacionales públicas continúan siendo motivo de profunda preocupación.

Este trabajo explora tanto la posibilidad de establecer un sistema de estándares a nivel nacional, como los problemas en torno a su implementación. Destaca la experiencia en los Estados Unidos y establece comparaciones con otros países. Resume un libro de Diane Ravitch quien, tanto como académica y como diseñadora

de políticas educacionales, está bien conceptualizada para analizar el movimiento hacia estándares y evaluaciones nacionales. Además de ser una de las principales historiadoras de la educación en los Estados Unidos, Diane Ravitch es investigadora titular y profesora adjunta en la Universidad de Nueva York e investigadora no residente en la Brookings Institution. Es autora de docenas de artículos y varios libros, entre los cuales están *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980* (1983) y *The Great School Wars: New York City, 1805-1973* (1974). Entre 1991 y 1993, dirigió la oficina del Departamento de Educación de Estados Unidos, encargada de estimular, mediante premios, a las principales organizaciones de profesores y académicos para desarrollar voluntariamente estándares en ciencia, historia, geografía, educación cívica, artes, inglés, y lenguas extranjeras.

Este resumen del libro de la Sra. Ravitch, *Estándares Nacionales en la Educación Norteamericana: Una Guía para el Ciudadano*, es ofrecido con la esperanza de que las lecciones aprendidas de la experiencia en los Estados Unidos puedan ser valiosas para educadores y para aquellos que desarrollan políticas educacionales en América Latina. El documento empieza con una discusión sobre el concepto de estándares y explora distintas clases de estándares en educación. Examina los principales tipos de evaluación utilizados para medir el desempeño del estudiante. Resume los puntos de vista a favor y en contra de un sistema nacional de estándares y evaluaciones, tal como fue expresado en el contexto del debate en los Estados Unidos.

Luego se describe dicho debate: por qué hubo consenso en torno a una reforma, cómo creció el impulso por el cambio, y el telón de fondo contra el cual el asunto prosiguió. El análisis se centra en una ley aprobada por el Congreso de los Estados Unidos en 1994, con el propósito de dar comienzo al establecimiento de estándares de contenido y desempeño escolar.

Los estándares nacionales constituyen un punto de partida para que los estados y localidades definan su propio marco de trabajo curricular. Los estándares promulgados a nivel nacional deben tener autoridad (en el sentido de que deben basarse en la mejor beca, la mejor investigación, y la mejor práctica en sala de clase). Ellos deben definir lo que los niños tendrían que saber y ser capaces de hacer en su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, trabajo, y realización personal. Ellos deben ser claros, precisos y breves, más que compromisos enciclopédicos, destinados a satisfacer a cada grupo existente.

Sin embargo, cualquiera sea la dirección en que se mueva el Gobierno Federal, aparecen peligros evidentes, incluyendo el peligro de hacer mucho ruido y lograr poco. La complejidad del desafío garantiza que hacerlo bien será difícil; hacerlo mal será fácil.

A medida que el esfuerzo de establecer estándares nacionales continúa, surgirán nuevas interrogantes. ¿Son los estándares suficientemente altos? ¿Cómo podemos saber? ¿Quién nos puede asegurar que ellos no contengan sesgo político o ideológico? ¿Cómo serán revisados? Si los nuevos estándares nacionales son sintetizados por estados o departamentos de educación ¿terminarán siendo muy parecidos al status quo?

Este documento presenta un marco de referencia para empezar a responder estas preguntas. Diane Ravitch explora estos asuntos con mayor profundidad en su libro. **La Idea de Estándares.**

¿Qué son los estándares? Un estándar es

tanto una *meta* (lo que debiera hacerse) como una *medida* de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición.

Los estándares pueden ser *obligatorios* (exigidos por ley), *voluntarios* (establecidos por organizaciones privadas y profesionales y de uso accesible para cualquiera), o *de facto* (generalmente aceptados por costumbre o convención, como los estándares de vestimenta o comportamiento).

Los estándares son creados y perfeccionados porque mejoran la calidad de vida (o estándar de vida). Sin ellos, la vida sería caótica, impredecible, y peligrosa. La historia de los estándares es la historia de los acuerdos destinados a mejorar materiales, procedimientos, y resultados que luego se comunican a quienes necesitan saberlo.

Los Estándares en Educación

En educación, el término “estándar” significa distintas cosas para diferentes personas. Algunas veces, la palabra pasa de un lugar a otro sin ningún significado concreto (por ejemplo, “debemos mejorar nuestros estándares”). Algunos Consejos Superiores de Educación piensan que tienen estándares cuando lo que en realidad tienen son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables (por ejemplo, “todos los estudiantes pueden aprender”). Muchos usan términos como “estándares”, “resultados” y “metas” alternativamente, sin definir ningún significado en particular.

Para los propósitos de esta discusión, el significado de la palabra “estándar”, en cuanto se refiere a educación, debe ser clarificado. El término tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son:

Estándares de contenido (o estándares curriculares). Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes. Los estudiantes y apoderados de cada distrito escolar o estado debieran tener fácil acceso a un programa con estándares de contenido, de tal modo que las expectativas de la escuela sean bien comprendidas. Un estándar de contenido debiera ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.

En la ausencia de estándares de contenido claros, cada profesor y cada escuela debe determinar lo que los estudiantes deben aprender. Bajo tales circunstancias, en el sistema norteamericano de escuelas financiadas localmente, y controladas por el vecindario, los estudiantes de padres cultos que van a escuelas en vecindarios prósperos obtienen un currículum más completo que los estudiantes que provienen de familias y vecindarios pobres. La brecha entre los estudiantes se acrecienta porque no se les ofrece igualdad de oportunidades educativas.

Estándares de desempeño escolar. Los estándares de desempeño escolar definen grados de dominio o niveles de logro. Ellos responden a la pregunta "¿Cuán bueno es lo suficientemente bueno?". Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones)¹.

Los *Estándares de oportunidad-para-aprender, o transferencia escolar* definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que las escuelas, distritos, y estados proporcionan para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes. Los defensores de dichos estándares creen que no se debe esperar que los estudiantes logren estándares altos a menos que sus colegios cuenten con recursos adecuados.

Estos tres tipos de estándares están interrelacionados. No tiene sentido contar con estándares de contenido sin estándares de desempeño. Los estándares de contenido definen qué debe ser enseñado y aprendido; los estándares de desempeño describen cuán bien ha sido aprendido. Sin estándares de contenido y de desempeño, no hay forma de determinar objetivamente si el despliegue de recursos ha sido efectivo.

La razón principal para establecer estándares educacionales ha sido la de asegurar que todos los niños tengan acceso a las escuelas que ofrecen una educación similar y de alta calidad. Con los años, los estándares —algunos resueltos, otros descubiertos accidentalmente— han evolucionado en el sentido de fomentar algún grado de semejanza en la calidad de la enseñanza, tales como:

- El uso de textos de estudio idénticos o similares;
- La especificación de requisitos para graduarse de la enseñanza secundaria o para ingresar a la educación superior;
- El uso de pruebas estandarizadas o de logros académicos comparables para la promoción o admisión a la educación superior;
- La prescripción de patrones curriculares y
- La profesionalización del entrenamiento de profesores, con normas y expectativas compartidas.

¹ Estos criterios se aproximan a aquéllos explicados en "Promesas para Mantener: Creando Estándares Altos para los Estudiantes", Informe sobre la Revisión de Estándares de Educación desde las Metas 3 y 4 Grupo de Planificación Técnica hasta el Panel de Metas Nacionales en Educación, 15 de Noviembre, 1993, p.9.

Lo más polémico acerca de los estándares educativos está en cómo se harán efectivos y por quiénes. ¿Los estándares serán obligatorios, voluntarios, o de facto? Los educadores y funcionarios electos en los Estados Unidos concuerdan, generalmente, en que los estándares de contenido y de desempeño debieran ser voluntarios, no obligatorios; que debieran ser diseñados por asociaciones profesionales de profesores y académicos, libres de interferencia política; que debieran servir más bien de guía, que de orden; y que debiera haber suficiente margen de tiempo en su implementación como para permitir hacer revisiones y mejoramientos continuos.

Otra fuente de controversia surge de la confusión entre estándares y evaluaciones. En un sistema educacional bien integrado, estándares y evaluaciones van de la mano. Los estándares de contenido nacionales describen qué deben aprender los niños; los estándares nacionales de desempeño describen cuán bien debieran aprender los niños (a través de mediciones tales como avanzado, apto, básico o por debajo de lo básico).

Sin embargo, esta distinción no siempre se hace. En cambio, las discusiones sobre estándares tienden a transformarse de inmediato en debates acerca de pruebas, tales como si las pruebas son justas, si las pruebas pueden medir lo que es realmente importante, y si las pruebas debieran influenciar las decisiones acerca del ingreso a la enseñanza superior y al trabajo. El centrarse sólo en las pruebas facilita el olvidarse de que un estándar es también una descripción de qué es lo que debe lograrse, un modelo a conseguir.

Muchos educadores asocian negativamente estándares con “estandarización”, y especialmente con las pruebas estandarizadas, pruebas de selección múltiple cuyos puntajes son procesados por una máquina. Pero las pruebas estandarizadas no son el único medio de medir el progreso hacia el logro de estándares; el rendimiento académico de un estudiante también puede ser medido a través de ensayos, cálculos matemáticos, experimentos científicos,

trabajos de investigación, o demostraciones similares de lo aprendido.

La Internacionalización de Estándares

La tendencia a extender el alcance de los estándares es global. En educación, los estándares se están haciendo internacionales. Apresurar esta tendencia es el impulso en favor de estándares internacionales en matemáticas y ciencia. Esto está ocurriendo no sólo porque las evaluaciones internacionales en estas asignaturas han sido administradas a estudiantes en muchos países desde mediados de los años sesenta, sino también porque estas materias son verdaderamente internacionales en su cobertura.

Los sistemas numéricos operan exactamente del mismo modo sin importar la raza, el género, la etnia, o la religión de la persona que realiza la operación matemática. Los principios de la ciencia tampoco están culturalmente determinados. Aunque la ciencia es vulnerable a las batallas religiosas (especialmente las relacionadas con los orígenes del mundo), las operaciones de la ciencia son las mismas en todas partes: las leyes de gravedad y movimiento no difieren en los distintos territorios. La validez de las ciencias biológicas, la ciencia geográfica, y las ciencias físicas son independientes de la identidad de quienes se relacionan con su uso o estudio.

Por lo tanto, las matemáticas y la ciencia enseñadas en un país moderno no son —o no debieran ser— notoriamente diferentes de las matemáticas y ciencia enseñadas en otros países modernos. Las evaluaciones internacionales de matemáticas y ciencia plantean precisamente las mismas interrogantes a estudiantes de la misma edad en todo el mundo, con la expectativa de que debieran haber estudiado el mismo material.

La internacionalización de estándares en matemáticas y ciencia ha ayudado a promover el desarrollo de estándares de contenido en los Estados Unidos. Cuando los examinadores se reúnen para decidir qué temas incluir en las

evaluaciones internacionales, ellos deben estar de acuerdo tanto en lo que se enseña como en lo que *debiera* enseñarse en su asignatura.

En este proceso, los educadores están forzados a enfrentar los mismos asuntos: si existen estándares internacionales en estas áreas, ¿Qué debiera enseñarse a los estudiantes? ¿Deberían los estándares mundiales ser usados para plasmar la instrucción de aquellos estudiantes que se preparan para una educación superior de elite solamente, para todos aquéllos que ingresan a la enseñanza superior, o para todos los estudiantes en general? ¿Deberían los estándares internacionales moldear la enseñanza de estas asignaturas en los primeros grados, es decir, mucho antes de que los estudiantes sepan si ingresarán o no a la educación superior?. Estas interrogantes han conducido hacia la identificación de estándares externos.

Una Perspectiva Internacional

Muchos países tienen sistemas de exámenes externos, estándares externos que proporcionan líneas directrices tanto para la instrucción (qué debiera enseñarse, descrito en un programa impreso) y como un medio de saber cuán bien se ha aprendido la materia (un examen basado en dicho programa). Estados Unidos no los tiene.

Algunos países -como Japón, Francia, Gran Bretaña- tienen un currículum nacional que describe los estándares de contenido. Otros países -como Estados Unidos, Alemania y Canadá- confían la definición de estándares de contenido a estados o provincias. Muchos educadores perciben que la ausencia de una directriz gubernamental es una buena cosa; le temen a la imposición de un currículum nacional o estadual. Teóricamente, esto da libertad para la experimentación, pero en la práctica, muchos distritos, colegios y profesores siguen las pautas que proporcionan los textos de estudio que se comercializan y los exámenes estandarizados que se hacen en forma masiva.

Los países que establecen estándares nacionales lo hacen con el propósito de asegurar tanto una educación de calidad como rendimientos académicos superiores. Explicitan lo que esperan que los niños aprendan para asegurarse de que todos los niños tengan acceso a la misma oportunidad educativa. Japón cuenta con un currículum nacional bien desarrollado, preparado por su Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. (Ver recuadro 1).

En otros países, grandes cantidades de estudiantes se preparan para dar exámenes nacionales al término de la enseñanza secundaria -lo que concentra su atención en aprender-. En Francia, Inglaterra, Gales y Alemania, por ejemplo, los estudiantes deben aprobar exámenes en cada asignatura para garantizar su ingreso a la universidad.

En Estados Unidos, por el contrario, no se exige que la mayoría de los estudiantes rindan exámenes por asignatura para ingresar a la educación superior. Sólo una minoría de las universidades del país requiere de algún tipo de examen de admisión: las dos pruebas exigidas, la Prueba de Aptitud Académica (SAT)², o el programa de Pruebas para Ingresar a la Universidad en los Estados Unidos (ACT)³, evalúan aptitudes generales y no están basados directamente en lo que los estudiantes aprendieron en la secundaria. Ninguna de las pruebas de admisión a la educación superior que rinden los estudiantes americanos son comparables, en rigor, con los exámenes niveles A de Inglaterra, Bachillerato de Francia, o Abitur de Alemania.

Cuando se asigna autoridad a los exámenes basados en programas de estudio, ya sea el bachillerato internacional, o el bachillerato francés, el punto que surge claramente es que éstos no se sostienen por sí solos. Más bien comprenden estándares claramente delineados que han sido comunicados previamente a profesores y estudiantes. El examen es la medida que nos permite saber si los estándares se han cumplido. No es un proceso misterioso que los estu-

2 La sigla SAT corresponde a su nombre en inglés Scholastic Aptitude Test.

3 La sigla ACT corresponde a su nombre en inglés American College Testing.

diantes deben descifrar a final de año. Tampoco una respuesta rápida a una pregunta no anticipada. El examen se basa en un programa que identifica lo que es más importante y lo que los estudiantes deben aprender. Cada examen no es sólo una prueba, sino también un conjunto de estándares y evaluaciones integrado y bien conceptualizado.

Recuadro 1

Dos Tipos de Estándares: La Experiencia de Japón y Estados Unidos

El contraste entre las aproximaciones japonesa y norteamericana a los estándares educacionales es fuerte. El programa de estudio nacional de Japón comprende tres volúmenes cortos, uno para las escuelas elementales, otro para las enseñanzas primarias y grados inferiores de las secundarias, y otro para las escuelas secundarias en sus niveles superiores. El programa de estudio comprende estándares de contenido para cada una de las asignaturas en cada grado, pero no establece lo que debiera hacerse diariamente, ni tampoco cómo debieran enseñar los profesores. Por ejemplo, la escuela elemental de ciencia japonesa esta organizada en torno a tres temas: “seres vivientes y su medio ambiente”, “materia y energía” y “la tierra y el universo”. Se espera que los estudiantes de quinto grado (entre otras cosas) comprendan la función del aire en la combustión. Al comprender esto, deberían aprender que, por ejemplo, el aire es esencial para que se produzca la combustión, que las sustancias se queman más rápidamente en el oxígeno que en el aire, y que el aire contiene oxígeno⁴.

Esta descripción es típica de la aproximación japonesa en cada asignatura a través de todo el currículum nacional. Identifica las principales ideas que los niños debieran aprender en forma clara y libre de modismos. En cada grado, se agregan nuevos conceptos y destrezas a lo que se ha aprendido previamente. Los textos de estudios japoneses reflejan las ideas centrales comprendidas en el currículum nacional.

En Estados Unidos, por el contrario, las escuelas tienen una aproximación poco sistemática a la enseñanza de la ciencia en los grados de la educación elemental; no hay acuerdo respecto de cuáles contenidos son apropiados, y la enseñanza de la ciencia, generalmente, depende del interés o de la

experiencia del profesor. Debido a que las escuelas no tienen ninguna expectativa en particular acerca de lo que debiera enseñarse, es factible que la ciencia no se enseñe del todo en algunos niveles. En consecuencia, los textos de estudio, generalmente, fallan en explicar las grandes ideas de un campo de estudio en forma que los niños puedan entenderlas fácilmente; en cambio, los textos cometen el error de no mencionar numerosos hechos, ideas y definiciones. Todo está rodeado de ilustraciones y gráficos llamativos aunque no necesariamente relevantes.

Los estándares nacionales en Japón son fácilmente comprensibles y breves. El programa de estudio nacional completo de todas las materias en todos los grados, es más pequeño en tamaño que los documentos preparados por los grupos de asignatura de Estados Unidos para la enseñanza de una sola materia.

En Estados Unidos, los estándares no son explícitos, ni se han establecido a propósito. Son el resultado incidental de decisiones dispares realizadas en varios estados y localidades acerca de pruebas, textos de estudios y apuntes de profesores. En lugar de ser conscientemente seleccionados y estructurados, estos estándares educacionales han emergido, casi accidentalmente, de un conjunto de soluciones parches a nivel local, estadual y nacional. Más aún, el mismo colegio puede tener estándares diferentes, dependiendo de si los estudiantes están en el “camino” de la educación superior o no.

El problema es que hay muchos estándares y, en su mayoría, son bajos, desmotivadores e inconsistentes. Estos estándares establecen expectativas mínimas para el aprendizaje del estudiante y reflejan que lo que se aprende en el colegio es poco relevante, tanto en la secundaria como en el trabajo.

⁴ **Gobierno de Japón, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura**, Curso de Estudio para las Escuelas Elementales en Japón (Tokio: 1983), p. 5.

El Caso en Contra de Estándares Nacionales y Evaluaciones

Muchas personas, por distintas razones, objetan los estándares nacionales de educación y los sistemas de pruebas nacionales. En principio, algunos objetan cualquier esfuerzo por establecer estándares nacionales, incluso los voluntarios, rechazando la suposición de que existe valor en la uniformidad. Otros temen que cualquier estándar controlado por una agencia federal termine por dejar de ser voluntario, debido al poder del gobierno federal para forzar su aplicación a través de la retención de fondos. Las críticas se extienden desde los conservadores, quienes se oponen a la expansión del rol federal en la educación, hasta los liberales, quienes temen que los estándares significativos produzcan el fracaso en los niños pobres o su deserción escolar.

Existen riesgos genuinos en cualquier escenario de actividades relacionadas con estándares de educación; estos riesgos son aún mayores cuando una agencia federal controla los estándares. Estos peligros no pueden ser desechados de buenas a primeras. Deben ser enfrentados directamente, y se deben tomar medidas para minimizarlos.

Las objeciones al sistema norteamericano han sido fuertes y variadas. A medida que el movimiento por establecer estándares ha cobrado fuerza, han surgido también las siguientes críticas:

Los estándares serán pocos, reducidos al mínimo común denominador, especialmente si son controlados por una agencia federal. Este es un temor realista, especialmente cuando los estándares deben ser garantizados por una directiva designada políticamente que, por ley, tiene una gran representación en poblaciones que históricamente cuentan con rendimientos académicos bajos. La mejor salvaguarda en contra de estándares inadecuados es la naturaleza pública del proceso; si los estándares nacionales no son comparables con los mejores estándares en los Estados Unidos y en otras naciones, serán ignorados o ridiculizados.

El gobierno podría imponer valores y opiniones controvertidas. Esta preocupación no es fuerte en áreas de asignatura como lectura o escritura, y matemáticas, sino en asignaturas como historia e inglés, donde las personas sostienen ideas divergentes. Los norteamericanos tienden a rechazar que alguna agencia gubernamental decida sobre debates históricos sancione oficialmente ideas, valores, y políticas, cuando otros tienen igual pretensión a la verdad. El desafío es plantear asuntos y controversias sin resolverlos; reconocer que los debates históricos y científicos están siempre sujetos a investigación y evidencia; y reconocer aquellas instancias donde la investigación y la evidencia han establecido hechos concluyentes.

Los estándares nacionales basados en asignaturas tradicionales tales como matemáticas, ciencia e historia estrecharán el currículum. Los críticos acusan de que los estándares nacionales basados en asignaturas frenarán a los profesores que quieren centrarse en problemas de la vida real en forma interdisciplinaria o no-disciplinaria, o que quieren organizar el día escolar en torno a temáticas y problemas.

Lo que parece como una visión “estrecha” para algunos críticos también puede ser visto como una forma de establecer prioridades y asegurarse que los estudiantes tengan iguales oportunidades educativas. En Estados Unidos ha aumentado el consenso en torno a que cada estudiante debería estudiar matemáticas, ciencia, historia, inglés, artes, educación cívica, y un idioma extranjero. El hecho de identificar las destrezas y los conocimientos que los estudiantes deberían dominar en cada una de estas asignaturas de ninguna manera limita la creatividad de los profesores y aún podría facilitarles la vida. Los profesores deben sentirse libres de adaptar los estándares de cada área a lecciones interdisciplinarias, experiencias de práctica, actividades de resolución de problemas, o cualquier otra cosa que estimen apropiada.

Las pruebas nacionales dañarán a los niños y distorsionarán las prioridades en la sala de clase. Los críticos temen que los profesores enseñarán sólo el material relativo a las prue-

bas, trivializando la instrucción e imponiendo uniformidad en las salas de clase.

Los críticos de los sistemas de pruebas hacen generalmente dos suposiciones: primero, que, en el futuro, las pruebas serán del mismo tipo de las de selección múltiple que son usadas ampliamente hoy en día (y que ya son usadas para estigmatizar niños); y segundo, que cuando se enseña lo que se es evaluado constituye una prueba de que lo que se ha enseñado es malo. ¿Pero no deberían las pruebas incorporar los mejores aspectos del desempeño en una evaluación: ensayos, trabajos de investigación, carpetas de trabajo del estudiante, preguntas de desarrollo, así como también un núcleo limitado de preguntas de selección múltiple bien formuladas?

Más aún, si las pruebas son bien pensadas e inducen a la reflexión, el enseñar para la prueba tiene sentido porque el profesor está ayudando a los estudiantes a prepararse para ella. Enseñar para la prueba es adecuado si la prueba le ofrece al estudiante la oportunidad de demostrar que entiende y que puede aplicar lo que ha aprendido.

Los estándares nacionales y las pruebas nacionales no harán nada por ayudar a las escuelas de las ciudades interiores. Los críticos argumentan que la necesidad más urgente en las escuelas de las ciudades interiores es la de dinero, no la de estándares y evaluaciones.

Si bien no hay sustitutos para la falta de recursos, de todos modos los estándares y las evaluaciones constituyen una parte crucial de la estrategia destinada a aumentar la igualdad de oportunidades en educación. Ante la ausencia de estándares, los niños pobres y de minorías no tienen igualdad de acceso a cursos desafiantes; ante la ausencia de evaluaciones, nadie puede saber el tamaño de la brecha entre los distintos grupos de estudiantes en las escuelas o si la brecha está aumentando o disminuyendo.

Los estándares nacionales y las evaluaciones no van a aumentar la vigencia de la igualdad de

oportunidades. Más bien, el hecho de establecer altos estándares desmotivará a los estudiantes de minorías, confirmando solamente lo que ya se sabe acerca de su modesto desempeño.

Si el establecimiento de estándares es visto más bien como el primer peldaño en una reforma educacional, y no como el final del proceso, entonces los estándares se pueden transformar en un medio de asegurar igualdad de oportunidades. En otros países, los estándares de contenido aseguran que todos los estudiantes tengan acceso al mismo currículum, sin importar dónde viven, y que los profesores están preparados para enseñarlo, porque saben lo que se espera de ellos.

Los profesores ignorarán los estándares y evaluaciones nacionales y harán lo que siempre han hecho. Para funcionar, los estándares deben preceder y estar ligados a las pruebas de los estudiantes; pues para que los estándares tengan sentido para los profesores y los estudiantes, las pruebas deben estar basadas en los estándares. Si ambos están relacionados, tanto los profesores como los estudiantes sabrán lo que se enseña. Los estándares nuevos no tendrán ningún efecto si se continúan usando pruebas pasadas de moda. No se podrá ignorar a los estándares si son la base para los exámenes estatales.

El fracaso de estándares nacionales menoscabará la fe en la educación pública y pavimentará el camino para la privatización de la educación.

Los críticos argumentan que la disponibilidad de información acerca del desempeño de las escuelas y de los estudiantes estimulará a los padres y a los estudiantes a elegir su propio establecimiento (presumiblemente de alto desempeño) y a rechazar al que se ubica más cerca de su domicilio. Al disminuir la asistencia a los colegios de peor desempeño, éstos podrían ser tomados por entidades privadas que prometen hacer un trabajo mejor. Esto podría significar el fin del sistema de colegios públicos, con su promesa de educación universal gratuita.

Los partidarios de la necesidad de estándares responden que los padres, y el público en general, deberían tener el derecho a ser plenamente informados sobre el desempeño educacional, no sólo el de sus propios niños, sino el de todos los colegios de financiamiento público. Más aún, sin estándares válidos, no hay modo de identificar colegios de desempeño bajo o de determinar si todos los estudiantes están recibiendo las mismas oportunidades educativas.

Los estándares nacionales y las evaluaciones van a lograr poco por si solos. A menos que vayan acompañados de una mejor enseñanza, de un mejor ambiente escolar, de mejores materiales de instrucción y de estudiantes más motivados, el rendimiento académico de los estudiantes no mejorará.

El Caso a Favor de Estándares Nacionales y Evaluaciones.

Aquéllos que proponen estándares nacionales basan sus argumentos en razones filosóficas y prácticas, así como también en hallazgos producto de investigaciones. Ellos sostienen que los estándares de contenidos -lo que se espera que los niños aprendan- son necesarios para el mejoramiento de la educación; de hecho, dichos estándares son el punto de partida para la educación. Cuando los educadores fracasan en llegar a un consenso respecto de lo que los niños deberían aprender, significa que han fracasado en identificar sus metas más fundamentales. Ante la ausencia de un acuerdo en tal sentido por parte de los educadores, las decisiones acerca de lo que se debería aprender son dejadas al mercado, pudiéndose citar como ejemplo el de los editores de textos de estudio, quienes confeccionan las pruebas, y grupos de interés.

Los partidarios de estándares sostienen lo siguiente:

Los estándares pueden mejorar el rendimiento académico definiendo claramente qué debiera enseñarse y qué clase de desempeño escolar se espera. Ellos definen lo que los profesores y los colegios deberían tratar de lograr y hacen

saber a los padres lo que se espera de sus niños en el colegio. Los estándares pueden elevar la calidad de la educación, estableciendo esquemas claros con respecto a lo que los estudiantes deben aprender para tener éxito.

Los estándares nacionales cumplen una valiosa función coordinadora. Los estándares de contenido permiten coordinar las diversas partes del sistema educacional para promover el aprendizaje del estudiante. Los profesores pueden usar estándares de contenido para preparar sus lecciones. Las universidades pueden usarlos para preparar profesores, de modo que éstos sepan lo que se espera que enseñen. Los diseñadores de programas computacionales pueden usarlos para crear nueva tecnología que contribuirá al aprendizaje de los niños. Los expertos en elaborar pruebas pueden usarlos como base para las pruebas que los niños rendirán, a fin de determinar si han satisfecho los estándares. Los estándares de contenido explícitos pueden convertirse en una fuerza organizadora, donde todas las diferentes piezas del sistema educativo se centren en el mismo objetivo: ayudar a que los niños aprendan con niveles altos de rendimiento.

No hay ninguna razón para usar estándares diferentes en las distintas comunidades, estados o regiones, especialmente en matemáticas y ciencia, cuando ya existen estándares internacionales bien desarrollados. Las evaluaciones internacionales de matemáticas y ciencia han identificado parámetros claros de lo que se espera de estudiantes de diversas edades. ¿Por qué los estándares estatales y locales deberían diferenciarse radicalmente de los estándares internacionales? En suma, dado que muchos norteamericanos se trasladan de un estado a otro y de una región a otra, no se justifica que haya una variación significativa entre los estándares educacionales de cada estado.

Los estándares (nacionales, estatales y locales) son necesarios para ofrecer igualdad de oportunidades. Los estándares establecen el principio de que todos los estudiantes deberían contar con las mismas oportunidades educativas y con los mismos estándares de desempe-

ño, sin considerar quiénes son sus padres o en qué vecindario viven. Un propósito esencial de los estándares es el asegurar que los estudiantes de todas las escuelas tengan iguales posibilidades de acceso a programas y a cursos de estudio desafiantes, que las expectativas para aprender sean igualmente altas para casi todos los niños, y que todos los profesores estén bien preparados para enseñar.

Los estándares y evaluaciones proporcionan protección al consumidor mediante el suministro de información precisa a estudiantes y padres. Los estudiantes y sus padres tienen el derecho a saber si su escuela ofrece un currículum completo, una infraestructura adecuada (tales como una biblioteca y laboratorios de ciencias), y un personal bien entrenado. También tienen derecho a saber cómo se compara el rendimiento académico del estudiante con el de otras escuelas del distrito y del estado, y si el desempeño individual de los estudiantes se adecúa a las expectativas del colegio.

Los estándares sirven como un recurso indicativo importante para los estudiantes, padres, profesores, empleados y universidades. Los estándares transmiten a cada uno en el sistema educativo lo que se espera de ellos; las evaluaciones proporcionan información acerca de cuán bien se han cumplido las expectativas. Los estándares les dicen a los niños lo que tienen que hacer para tener éxito en el colegio; las evaluaciones les dicen si están progresando. Las evaluaciones también les dicen a los empleadores y universidades si los alumnos graduados de la enseñanza secundaria poseen verdaderamente el conocimiento y las destrezas para trabajar o para seguir estudiando.

Midiendo el Desempeño del Estudiante: Una Revisión de las Evaluaciones

La prensa y el público de Estados Unidos quieren saber si los colegios son “mejores” o “peores” de lo que solían ser. Sin embargo, no existe ninguna fuente de información confiable que proporcione una respuesta en ese sentido. Esa ni siquiera podría ser una pregunta útil.

La pregunta de mayor importancia es si los alumnos están aprendiendo hoy día tanto como pueden o debieran, a fin de prepararse para una educación postsecundaria y carreras técnicas exigentes. Los cambios tecnológicos, del lugar de trabajo y de la economía, así como la complejidad de los asuntos sociales y cívicos, dejan en claro que los profesionales, los técnicos, y los ciudadanos necesitarán mayor conocimiento y destrezas en el futuro que las que requirieron en el pasado.

¿Cómo podemos saber si es que “los estudiantes están aprendiendo hoy día tanto como pueden o debieran”? Esas preguntas pueden ser respondidas en forma más detallada y completa con evaluaciones bien estructuradas.

Las evaluaciones les sirven como un indicador a los estudiantes, profesores, padres, y a la comunidad. Ellas no sólo miden lo que los estudiantes han aprendido, sino que también ayudan a identificar lo que los estudiantes *no* han aprendido, de tal forma que puedan mejorar su desempeño escolar en el futuro.

Ninguna de las evaluaciones comúnmente usadas en Estados Unidos cumple con estos requisitos; todas tienen fortalezas y debilidades. Entre las evaluaciones importantes se puede mencionar las que se examinan a continuación:

- La Prueba de Aptitud Escolástica (SAT); es un examen importante para ingresar a la universidad,
- la Evaluación Nacional para el Progreso Educativo (NAEP), que, en ausencia de una prueba nacional que todos los niños debieran rendir, se conoce también como “el informe de notas de la nación”,
- comparaciones internacionales del rendimiento académico del estudiante y
- los patrones de elección de cursos, que indican cuáles son las asignaturas más escogidas y los cambios que han ocurrido con los años en este sentido.

Se incluye también el examen y análisis del desempeño escolar de estudiantes de distintas culturas, desde una perspectiva internacional.

El análisis de estas evaluaciones ayuda a responder preguntas tan fundamentales como las siguientes: ¿Cómo debería evaluarse el desempeño del estudiante?. ¿Cuál es el estado del desempeño educativo? ¿Ha habido algún retroceso? Si fuera así, ¿cuáles son las razones? ¿debería estar satisfecho el público con los actuales niveles de desempeño académico? ¿necesita ser corregido el sistema educativo?

La revisión de estas evaluaciones también arroja algunas conclusiones acerca de los tipos de instrucción y evaluaciones más efectivas, las conclusiones son las que se resumen a continuación.

La Prueba de Aptitud Escolástica (SAT)

La SAT es una prueba estandarizada, de selección múltiple, con una sección verbal y otra sección matemática, usada (en conjunto con las calificaciones de la enseñanza secundaria) para predecir la preparación de los estudiantes para el trabajo académico universitario. La SAT sirve como un barómetro no oficial de la educación norteamericana, a pesar de que los funcionarios que elaboran y administran esta prueba lo niegan. Se ha prestado bastante atención al descenso de los puntajes promedios de la SAT, que comenzó en 1964 y que duró 15 años aproximadamente; el ascenso o descenso de uno o dos puntos son motivo de desesperanza o de júbilo respecto de la condición de los colegios de Estados Unidos.

El debate acerca del descenso del puntaje de la SAT ha despertado un interés que va más allá de lo meramente académico, porque el diagnós-

tico que uno pueda hacer sobre la causa de este descenso determina la percepción que uno tiene de la naturaleza del problema y también la posibilidad de hacer algo al respecto. Algunos atribuyen el descenso a la diversidad de personas que rinden la prueba; para ellos el descenso no fue un problema sino una victoria para la democracia en educación, algo que debiera ser bien recibido más que deplorado. Otros sostienen que el descenso fue el resultado, en gran medida, de expectativas bajas, de una difusión y fragmentación del currículum y del influjo de gran cantidad de estudiantes en programas no exigentes a través del proceso de distribución de los alumnos en diferentes cursos de estudio de acuerdo a sus aptitudes (Ver los debates en torno a este tema, más adelante). Si estos críticos tienen razón, entonces los educadores podrían tomar acciones específicas para mejorar el rendimiento académico. Los estudios de los puntajes de la SAT y sus comparaciones con otras evaluaciones prestan apoyo a este segundo diagnóstico.

La Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP)

La Evaluación Nacional del Progreso Educativo es un programa de financiamiento federal, autorizado por el Congreso que evalúa a una muestra representativa de estudiantes de Estados Unidos a los 9, 13 y 17 años de edad (o últimamente, en cuarto, octavo y décimosegundo grados) en destrezas básicas tales como lectura, como también en asignaturas específicas, tales como historia.

Este programa fue lanzado a mediados de los años 60 en medio de una inquietud en torno a que la prueba pudiera pavimentar el camino hacia un currículum nacional, hacia un programa nacional de pruebas y hacia el control federal de escuelas locales. Esta prueba fue diseñada para prevenir comparaciones entre estudiantes, colegios e incluso estados. Debido a que surgieron demandas por responsabilidad en la década de los años 80, muchos líderes educacionales expresaron su interés en usar la NAEP como un modelo de prueba estatal o local por su

reputación como un instrumento de medición válido y confiable de la calidad educativa. En 1986, ocho estados del sur administraron una prueba basada en la NAEP para desarrollar comparaciones entre estados y en 1990 el Congreso autorizó evaluaciones piloto estatales.

En 1990, la NAEP adoptó un nuevo formato de información. Además de las escalas de aptitud que describen lo que los alumnos saben y lo que pueden hacer, la NAEP comenzó a informar los “niveles de rendimiento” que mide lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer. El propósito era establecer estándares acerca de lo que los estudiantes deberían saber a una cierta edad o grado, y no sólo medir lo que ellos efectivamente saben.

Otra innovación ha sido el apartarse de la confianza total en las preguntas de selección múltiple. Una parte de estas preguntas, en algunas pruebas, ha consistido en responder en forma abierta (ya sea respuestas cortas o ejercicios que requieren que los estudiantes expliquen en forma escrita, dando ejemplos, o dibujando diagramas, cómo resolvieron los problemas planteados).

Dos hallazgos importantes han resultado de este primer esfuerzo. Primero, las preguntas de respuestas abiertas proporcionan más información sobre lo que los estudiantes entienden (o fallan en entender) que lo que logran las preguntas de selección múltiple al respecto. Segundo, esta clase de evaluación puede ser incorporada con éxito en una evaluación nacional y asignarle puntajes confiables por lectores entrenados.

Evaluaciones Internacionales

Las evaluaciones internacionales permiten comparar las destrezas y conocimientos de los estudiantes de un país con las de sus contemporáneos en otros países. Estas mediciones proporcionan un contraste valioso a las pruebas nacionales como la SAT y la NAEP, las cuales comparan estudiantes de un sólo país.

Los educadores que diseñan y administran las pruebas ven en las evaluaciones interna-

cionales una forma de estimular a las naciones participantes a “que examinen la estructura, las prácticas y los currículum de sus sistemas educativos y, en consecuencia, prever la posibilidad de repensar los contenidos del currículum y la manera en que se enseñan las asignaturas”⁵. Las asignaturas evaluadas más frecuentemente son matemáticas y ciencia. Estas son blancos especialmente valiosos para las pruebas internacionales porque se enseñan en todos los países y son las menos expuestas a las diferencias lingüísticas y culturales; por lo tanto, la importancia de estos estudios es reconocida ampliamente para la educación, las carreras técnicas y para la participación en una sociedad tecnológicamente avanzada.

Los estudiantes norteamericanos se han desempeñado pobremente en las evaluaciones internacionales, rara vez superan la media, a menudo con puntajes cercanos a los más bajos. Sólo en una prueba internacional de alfabetismo -una asignatura en la que se pone énfasis en los colegios de Estados Unidos- los estudiantes norteamericanos se han desempeñado bien.

Después que las evaluaciones internacionales fueron destacadas como evidencia de la baja calidad de la educación norteamericana, algunas, como la SAT, se convirtieron en un foco de atención de los medios de comunicación, como si fueran eventos deportivos, con titulares proclamando qué país iba primero y dónde se situaban los Estados Unidos. Los auspiciadores de las evaluaciones internacionales han advertido reiteradamente que éstas no constituyen olimpiadas intelectuales, ni carreras hípicas académicas, aunque tales precauciones no son ni informadas ni se les presta atención.

Aunque periodistas, investigadores y otros profesionales busquen indicios en las pruebas internacionales para explicar el bajo o alto rendimiento del estudiante, puede no ser posible establecer conclusiones válidas con base en datos obtenidos y a muestras de distintos gru-

pos sociales de cada país. A pesar de ésta y otras imperfecciones técnicas de las pruebas internacionales sobre rendimiento educacional existen ciertas tendencias que aparecen como claras:⁶

- Mientras más se enseñe a los estudiantes, más aprenden, y mejor se desempeñan en las pruebas.
- El contenido de la instrucción entregada en los distintos países en niveles similares de escolaridad difiere significativamente.
- El colegio influye en el aprendizaje de algunas asignaturas más que en otras.
- El establecer un currículum diferenciado de acuerdo a las distintas aptitudes diagnosticadas a una temprana edad se asocia negativamente con el desempeño escolar del estudiante en las evaluaciones internacionales y también disminuye las oportunidades para algunos estudiantes de enfrentarse a un currículum más avanzado.
- Los países comprometidos en mantener a los estudiantes enlistados en la enseñanza secundaria alcanzan menores puntajes en las mediciones internacionales, pero despliegan mayor conocimiento en una población más numerosa (Japón es una excepción. Aún con tasas de retención altas a nivel secundario, los estudiantes japoneses se desempeñan bien en las pruebas de rendimiento en matemáticas y ciencia).
- Generalmente, los “mejores” estudiantes en Estados Unidos se desempeñan peor en las mediciones internacionales cuando se les compara con los “mejores” estudiantes de otros países.

Las evaluaciones internacionales demuestran que los estudiantes tienden a aprender lo que han estudiado y no pueden aprender lo que no han estudiado. Si es que este punto parece obvio, de todos modos es un aviso importante para Estados Unidos, donde muchos adolescentes escogen si van o no a estudiar cursos académicos básicos; donde muchos estudian-

5 Elliot A. y Jeanne E. Griffith, *International Mathematics and Science Assessments: What Have We Learned* (U.S. Department of Education, 1992), p.vii.

6 *Ibid*, pp. 29, vii.

tes están “registrados” en programas que les niegan el acceso a cursos necesarios ya sea para la universidad o para una carrera técnica; donde a los estudiantes en muchos colegios se les enseña aritmética una y otra vez hasta que llegan a la secundaria, en vez de enfrentarlos a un proceso de raciocinio matemático más elevado derivado de las estadísticas, probabilidades, geometría, álgebra y otras áreas.

Las evaluaciones internacionales son la fuente del concepto “oportunidad de aprender”. Los analistas se dieron cuenta que los estudiantes no podían aprender materias que nunca habían estudiado, por lo tanto, concibieron el currículum como un “distribuidor de la oportunidad de aprender”.

Aquéllos que han revisado las evaluaciones internacionales concluyeron que “los estudiantes aprendieron lo que se les enseñó, y aquellos provenientes de países con un currículum más exigente aprendían más de los tipos de ítemes evaluados en la prueba y se desempeñaban mejor...” En particular, la encuesta sobre las evaluaciones matemáticas “reveló algo que muchos americanos no creían, que a los estudiantes se les podía enseñar matemáticas complejas a una edad relativamente temprana”⁷.

Pareciera ser que los estudiantes de Estados Unidos se encuentran en una situación desventajosa por expectativas bajas y por un currículum difuso y sin estructuración que distribuye oportunidades en forma inadecuada (incluyendo la agrupación de estudiantes por aptitudes y la denegación de oportunidades y los recursos para aprender). Lo que las evaluaciones internacionales parecen sugerir es que los estudiantes aprenden más cuando las expectativas son altas; cuando se espera que todos aprendan; y cuando el contenido del currículum está bien planificado, es desafiante y coherente.

Patrones de Selección de Cursos

Los patrones de selección de cursos no son menos importantes que los puntajes de las pruebas al medir el desempeño educacional; pueden ser incluso más importantes, porque puede que revelen si es que los estudiantes están expuestos a lo que necesitan saber para participar exitosamente en una economía exigente y tecnológicamente avanzada.

Una conclusión consistente que se desprende de los estudios sobre puntajes obtenidos en pruebas, es que los estudiantes se desempeñan mejor cuando han tomado un programa de estudios que desafía sus capacidades. Aquellos estudiantes que toman un programa completo de historia, geografía, inglés, matemáticas, ciencia, lengua extranjera, y artes están mejor preparados para enfrentar lo que venga más adelante en sus vidas. En otras palabras, una educación liberal -una que abre las mentes hacia mundos nuevos y libera al individuo de la ignorancia- continúa siendo no sólo la mejor educación para hombres y mujeres libres, sino la mejor preparación para el futuro, ya sea que uno escoja entrar a la educación superior o a integrar la fuerza laboral.

El tiempo es una variable importante en educación. Algunos estudios concluyen que “mientras más cursos uno tome y mientras más tiempo uno invierta en una área determinada del currículum, mejor será el rendimiento en la misma”.⁸

Otro factor importante a considerar es que los estudiantes toman ciertos cursos críticos -“porteros”- necesarios para el ingreso a la universidad. El Consejo Superior de la Universidad identificó álgebra y geometría como los porteros críticos y recomendó que “los colegios consideren la estrategia de requerir que todos los estudiantes dominen álgebra y geometría y que los colegios desarrollen un plan para estimular las aspiraciones universitarias en todos los estudiantes.

7 Ibid., p. 35.

8 William H. Schmidt, "High School Course-Taking: A Study of Variation", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15 (April-June 1983), pp. 167, 182. Ver también William H. Schmidt, "High School Course-Taking: Its Relationship to Achievement", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15 (July-September, 1983), pp. 311, 332.

Al determinar qué cursos van a tomar, los estudiantes están siendo poderosamente influidos por los requerimientos de una licencia secundaria y de una admisión a la educación superior. Ante la ausencia de exigencias claras para graduarse de la enseñanza secundaria establecidas por el colegio, las diferencias en el rendimiento por clases sociales tenderán a aumentar fuertemente en Estados Unidos, porque los hijos de padres mejor educados tenderán a tomar los cursos necesarios para ingresar a la universidad, respondiendo a las expectativas de sus progenitores, mientras que los niños cuyos padres tienen menos educación son menos proclives a elevar sus aspiraciones. Desgraciadamente, las exigencias para graduarse y para ingresar a la universidad dicen relación solamente con los cuatro últimos años de la enseñanza secundaria. Los años pasados en la educación primaria y en la escuela intermedia no son menos importantes para establecer las bases para el éxito en la enseñanza secundaria, en la universidad o en una carrera técnica.

Uno de los obstáculos principales para un currículum común es la práctica de agrupar a los estudiantes en cursos de acuerdo a sus aptitudes, la que se difundió a lo largo de la educación americana con la introducción de pruebas de inteligencia después de la Primera Guerra Mundial. Una vez que a los educadores se les entregó la técnica de clasificar a los estudiantes de acuerdo a su inteligencia o aptitud, procedieron a usarla porque clasificar o establecer un seguimiento escolar del estudiante, parecía ser tanto educacionalmente efectivo como administrativamente eficiente. Los líderes de una educación progresista apoyaron la técnica de la agrupación por aptitudes escolares porque prometía colocar a cada estudiante en el currículum adecuado a sus necesidades.

Con los años, la amplia difusión de la agrupación según aptitudes ha conducido a distorsiones en cuanto al contenido del curso y en cuanto a los patrones de selección de cursos por parte de los estudiantes. Hacia fines de los años 70, el

grupo identificado como “general” se ha convertido en el dominante en la enseñanza secundaria. Este grupo no ha sido ni vocacional ni académico, sino que ha consistido en cursos tales como manejo de automóviles, escritura a máquina, y economía doméstica.⁹ Un informe dirigido a la Comisión Nacional de Excelencia en Educación concluyó que el currículum de la enseñanza secundaria “se ha convertido en un currículum difuso y fragmentado... como asimismo ha sucedido con los cursos universitarios y los grados académicos”.

La diferenciación curricular constituye una fuente importante de desigualdad educacional. Grandes diferencias raciales y socioeconómicas tienen lugar entre las agrupaciones de tipo académica, vocacional y general. Los estudiantes negros, hispanos y de nivel socioeconómico bajo son distribuidos desproporcionadamente en grupos de bajos niveles de aptitudes y de agrupación no académica, donde se les niega el acceso a oportunidades educativas que sí se les proporcionan a los estudiantes de la agrupación académica. Generalmente, las decisiones son bien intencionadas; sin embargo, equivalen a una forma de diferenciación de individuos que, por su parte, hacen que ésta se legitime proporcionando oportunidades educativas y expectativas más bajas a ciertos grupos de estudiantes.

¿Cuál es la solución? Elevar los requerimientos para obtener la licencia secundaria para todos los estudiantes. Reconociendo la necesidad de estándares más altos, 42 estados elevaron las exigencias para graduarse de la secundaria, y 47 de ellos hicieron obligatoria la aplicación de estándares de pruebas a sus estudiantes en la década de los 80.

Las reformas iniciadas por los estados, junto con una difusión amplia del descontento público con respecto al curso que ha tomado la educación pública en Estados Unidos, pavimentaron el camino hacia una década de progreso notable en los Estados Unidos. La inscripción en cursos avanzados de lengua extranjera, mate-

9 Clifford Adelman, "Devaluation, Diffusion and the College Connection: A Study High School Transcripts, 1964-81", Artículo preparado para la National Commission on Excellence in Education (U.S. Department of Education, 1983) abstract, pp. 1, 17, 22.

máticas y ciencias, aumentaron sustancialmente para cada grupo de estudiantes. Las aspiraciones de los estudiantes de acceder a la enseñanza secundaria se elevaron, como asimismo aumentó el porcentaje de éstos inscritos en la universidad.

Diez años es un período relativamente corto como para cambiar patrones de comportamiento arraigados. Aunque las ganancias fueron impresionantes, no son causa de complacencia. Mirado en forma global, una revisión del rendimiento académico del estudiante indica que los puntajes de las pruebas bajaron hacia fines de los 60 y durante todos los 70. El descenso terminó alrededor de 1980; el rendimiento promedio mejoró durante los 80 (probablemente porque las mayores exigencias para graduarse hicieron aumentar significativamente la elección de cursos académicos entre todos los grupos de estudiantes), y la brecha de rendimiento entre estudiantes de la mayoría y los pertenecientes a minorías, disminuyó.

Los cambios señalan que el rendimiento de un estudiante baja o sube en respuesta a expectativas y a estándares. Tanto el estado como el distrito escolar, los colegios, los profesores, los padres, los pares, las universidades, los empleados, la comunidad, y los medios de comunicación, cada uno a su modo, envían un mensaje a los estudiantes acerca del tipo de comportamiento y desempeño que se espera de ellos. Mientras más altas sean las expectativas y los estándares, mejores serán los rendimientos.

Recuadro 2

Un Análisis del Desempeño del Estudiante en las Distintas Culturas.

¿Por qué los estudiantes de un país se desempeñan mejor que sus pares en otros países? Las evaluaciones internacionales proporcionan rangos jerárquicos pero pocos argumentos para responder esa pregunta. Una serie de estudios en distintas naciones conducidos por Harold W. Stevenson, psicólogo dedicado a la investigación en la Universidad de Michigan, sugiere algunas respuestas.

El grupo de Stevenson desarrolló un análisis causal extremadamente sofisticado sobre estudiantes en Taiwán, Japón, Estados Unidos, y posteriormente, en China. En contraste con las evaluaciones internacionales, que constituyen una instantánea de un desempeño escolar en particular, Stevenson usó una combinación de pruebas; entrevistas con estudiantes, profesores y padres; observaciones de clases para monitorear el desempeño escolar a través del tiempo y para entender las diferencias con respecto a dicho desempeño.

Lo que encontraron fue que los niños de las escuelas de Asia se desempeñaron académicamente mejor que aquéllos de los Estados Unidos, y que la brecha académica aumentó entre los estudiantes de primer y quinto grado. Las diferencias en matemáticas fueron especialmente asombrosas. Los mejores estudiantes de Estados Unidos estaban a la par con los estudiantes promedios de Taiwán y Japón. Para aquéllos que argumentaron que los estudiantes asiáticos eran más "astutos" que los estudiantes americanos, Stevenson explicó que no habían diferencias en el funcionamiento cognitivo entre los niños de las tres naciones.

¿Qué es, entonces, lo que explica estas grandes diferencias? Stevenson identifica varios

factores:

- Primero, los estudiantes americanos dedican menos tiempo a actividades académicas, tanto en el colegio como en la casa.
- Segundo, los profesores norteamericanos generalmente trabajan solos, mientras que los profesores asiáticos colaboran en mejorar su enseñanza.
- Tercero, los padres norteamericanos estaban muy satisfechos con las escuelas de sus hijos y el desempeño escolar de éstos, mientras que los padres asiáticos no.
- Cuarto, tanto los estudiantes americanos como sus padres atribuían el éxito académico a una cuestión de aptitud; en cambio los estudiantes asiáticos y sus padres lo atribuían a su esfuerzo.

La investigación de Stevenson demostró que "la brecha en el rendimiento es real, es persistente, y es poco probable que disminuya hasta que, entre otras cosas, se produzcan cambios notorios en las actitudes y creencias de los padres y estudiantes norteamericanos respecto a la educación".¹⁰ Tal vez lo más perturbador entre los hallazgos de esta investigación es que los estudiantes norteamericanos y sus padres están, generalmente, satisfechos con el actual nivel de desempeño académico de sus hijos.

El alto nivel de satisfacción refleja el hecho de que padres e hijos no cuentan con estándares externos con los cuales medir la calidad del rendimiento académico y consecuentemente, ni los padres ni los estudiantes están informados adecuadamente si el rendimiento de los estudiantes es suficientemente bueno y cómo se compara con estándares de rendimiento en otras sociedades modernas.

¹⁰ Harold W. Stevenson, Shin-Ying Lee y James W. Stigler, "Mathematics Achievement of Chinese, Japanese and American Children: Ten Years Later", *Science*, vol. 259 (January 1, 1993), p. 57. Este artículo es la continuación de "Mathematics Achievement of Chinese, Japanese and American Children", vol. 231 (February 14, 1986). Para una discusión acabada de estudios en distintas naciones, ver Stevenson y Stigler, *The Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (Summit Books, 1992).

El Impulso Hacia Estándares en Estados Unidos

El ímpetu para crear un sistema nacional de estándares y evaluaciones ha aumentado en forma sostenida durante las dos últimas décadas. Este impulso se ha debido al amplio descontento que existe con respecto al desempeño escolar de las escuelas en Estados Unidos. El sistema actual se caracteriza porque las escuelas esperan poco esfuerzo de parte de sus alumnos mientras que, al mismo tiempo, se les ofrecen calificaciones infladas y autoestima. Se ha difundido la preocupación en el sentido que los estudiantes no marcharán a la par que sus pares en otros países, y que las diferencias entre los estudiantes fuertes y los débiles están aumentando en Estados Unidos.

El consenso para establecer estándares nacionales ha tendido un puente entre los partidos políticos, y se han desplegado esfuerzos para crear un sistema de estándares y evaluaciones en todos los niveles: local, estadual y nacional. La iniciativa ha tenido lugar a la luz de tres rasgos distintivos del sistema educacional norteamericano.

El primero tiene que ver con la tradición de control local de las escuelas -una tradición que comenzó en los primeros años de la república. Por ley, el Gobierno Federal no ha sido autorizado para supervisar, controlar o dirigir un currículum. Esta restricción proviene del temor de que el Gobierno Federal intente ejercer control sobre lo que los niños aprenden. Fundamentalmente, el acuerdo de mantener al Gobierno Federal al margen de las decisiones relativas al currículum, se ha sustentado en la falta de confianza que existe en el mismo, en Estados Unidos, los líderes políticos, a todo nivel, han acordado no crear un ministerio de educación centralizado debido al temor de que éste imponga, de forma inevitable, ideas no deseadas en las escuelas locales.

Esta tradición de control local de las escuelas ha generado un sistema altamente descentralizado que incluye 15.000 escuelas locales por distrito; 50 Consejos de Educación Superior por

Estado (más uno para la capital nacional, el Distrito de Columbia); y el Departamento de Educación Federal. Uniéndose a la ya larga lista de actores, se encuentran otros grupos de interés, oficiales electos, jueces federales y estatales, escuelas de educación, investigadores, universidades, sindicatos, editoriales de textos de estudio y pruebas y periodistas. Debido a la existencia de tan distintos centros de poder, los cambios en política educacional son originados a través de debates públicos, campañas, cruzadas y movimientos.

Otra tradición fuerte en Estados Unidos se refiere a los complicados pasos que hay que dar para adoptar estándares nacionales: nos referimos al no-conformismo. Los norteamericanos siempre han valorado un individualismo vigoroso. Los intentos de estandarizar la educación desafían a este valor largamente sostenido.

Más aún, con los años, los norteamericanos han usado sus escuelas públicas no sólo como agencias educativas sino, también, como instrumentos de política social. El desarrollo de la educación pública en los Estados Unidos coincidió con el comienzo de las olas de inmigración desde Irlanda, Alemania, y otras partes entre las décadas de 1840 y 1850. Como la población del país se hizo más heterogénea, las escuelas comenzaron a promover la cohesión social a través de la enseñanza de un lenguaje común y de valores cívicos compartidos. Con los años, se les ha solicitado a las escuelas que respondan a un conjunto de programas y mandatos, que van desde sistemas de aprendizaje para niños discapacitados, hasta la enseñanza de actitudes sociales positivas, tales como el respeto al medio ambiente y la tolerancia hacia aquéllos que son culturalmente diferentes. Al mismo tiempo que las demandas sobre las escuelas públicas han aumentado, también se ha difundido la falta de satisfacción con su rendimiento. A comienzos de la los 90, la mayor parte del público reconoció la necesidad de elevar los niveles de educación para el siglo veintiuno. Asimismo, los colegios norteamericanos deben esperar mayor esfuerzo y niveles de desempeño más altos por parte de todos los estudiantes. Muchos de los actores en la educa-

ción norteamericana han llegado a creer que los estándares y evaluaciones nacionales ayudarían a proporcionar información precisa y a elevar la calidad de la enseñanza para todos los estudiantes.

Tanto la opinión pública como quienes desarrollan políticas sociales estaban preparados para considerar estas iniciativas inusuales por diversas razones:

Primero, como ya lo mencionamos, la escuela pública norteamericana se ha convertido en una institución receptáculo de todo tipo de cosas, careciendo de prioridades o focos de atención. Al tratar de ser todas las cosas para toda la gente, la escuela ha perdido su sentido de misión. Gran parte del movimiento por estándares tiene por objetivo el reestablecer prioridades dejando en claro que las escuelas son responsables, en primera y última instancia, de desarrollar la inteligencia de sus alumnos.

Segundo, los norteamericanos se han afligido por el retroceso de los estudiantes en su desempeño en las pruebas. Luego de un sinnúmero de informes críticos y debates bien publicitados, muchos gobernantes, legisladores, líderes de negocios y padres empezaron a reconocer que el rendimiento escolar debiera mejorar para preparar mejor a los estudiantes para la universidad y el mundo laboral.

Tercero, la opinión pública se sintió consternada en reiteradas oportunidades durante la década de los 80, debido al débil desempeño de los estudiantes en las evaluaciones internacionales de matemáticas y ciencia. Los resultados fueron particularmente desalentadores porque los norteamericanos han estado acostumbrados hace mucho tiempo a pensar que sus escuelas son las mejores del mundo.

Cuarto, los cambios en la economía aumentaron la desigualdad entre aquéllos que se educaban y aquéllos que no. Durante la década de

los 80, la competencia internacional eliminó los trabajos semiespecializados; como la demanda por trabajadores menos especializados decayó, la diferencia en términos de ingresos entre los egresados de la enseñanza secundaria y los egresados de la universidad aumentó. Los economistas pronosticaron que tanto la competencia internacional, las nuevas tecnologías, y la reestructuración del lugar de trabajo continuará favoreciendo a los trabajadores con educación especializada. En el futuro, no todos van a necesitar un diploma universitario, pero todo trabajador exitoso necesitará ser alfabeto, tener conocimientos en matemáticas, y tener la capacidad para resolver problemas, trabajar con otros y perfeccionarse continuamente.

Quinto, los norteamericanos se han mostrado preocupados por el hecho de que si los adolescentes carecían de una buena educación, perjudicarían la productividad nacional y la competitividad internacional.

Sexto, los norteamericanos estaban aporreados por la persistencia de grandes brechas en el rendimiento entre los estudiantes de distintos grupos raciales y étnicos. Quedó claro que la educación no podía servir como una vía significativa para ascender en la escala social y económica a menos que el desempeño educacional de los adolescentes de los grupos minoritarios se fortaleciera.

Séptimo, muchos de los que están preocupados acerca de la igualdad educacional concluyeron que las bajas expectativas estaban contribuyendo a que los estudiantes de rendimientos más bajos se desempeñaran pobremente. Los educadores, generalmente, explicaban estas grandes variaciones en el rendimiento haciendo ver que a diferencia de otros países que educan sólo a sus élites, los Estados Unidos educan a casi todos los niños. Sin embargo, varias otras naciones educan ahora a un porcentaje de su población incluso mayor que el que educa Estados Unidos.¹¹ La comparación con otros países

11 Australia, Bélgica, Canadá, Francia, Irlanda, Japón, Holanda, Nueva Zelandia y España tienen una proporción más alta de su población entre los 2 y los 29 años matriculada en colegios que los Estados Unidos; Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Japón, Suecia y Suiza tienen tasas más altas de una enseñanza secundaria completa. Organization of Economic Cooperation and Development, *Education at a Glance: OECD Indicators* (París: 1992), p. 97.

planteó preguntas acerca de la práctica acostumbrada de colocar a los estudiantes débiles a una edad tan temprana, como los 11 y 12 años, en programas sin exigencias, en vez de enfrentarlos con un tipo de instrucción que los desafíe a aprender más.

Octavo, se difundió la idea de que los colegios no sólo deberían juzgarse por sus insumos (gastos, recursos, infraestructura, cantidad de profesores con grados académicos, etc.), sino también por sus resultados (es decir, el desempeño académico del estudiante). Descontentos con las abultadas cifras de gastos en educación durante los años 80, muchos de los que elaboran políticas sociales, exigieron responsabilidad por sus resultados; en el marco de un cambio conceptual importante, el enfoque de la reforma cambió hacia el desempeño del estudiante como la mejor medida del éxito de un colegio o sistema escolar en particular.

Finalmente, tratando de evaluar la salud de la educación norteamericana, muchas de las partes afectadas -educadores, autoridades públicas, padres y líderes de negocios- se dieron cuenta de que no hay un acuerdo claro respecto de qué es lo que se espera que aprendan los estudiantes y de que no habían mediciones del desempeño individual del estudiante que fueran confiables.

La promesa de estándares provocó una convergencia política inusual. Las personas más preocupadas acerca de la excelencia, vieron en los estándares una manera de elevar los rendimientos; aquéllos que se preocupaban de la igualdad se volcaron hacia los estándares como una forma de proporcionar a los estudiantes un acceso igual a currículos desafiantes y experiencias de aprendizaje. Todos juntos forjaron una alianza inusual y efectiva.

El debate acerca de estándares y evaluaciones nacionales se desarrolló muy velozmente, tal vez, demasiado rápido; tanto que incluso un consenso bipartito, formado básicamente en Washington D.C., fue insuficiente para garantizar que el público entendiera y apoyara los cambios que eran propuestos. (Ver recuadro

sobre opinión pública, más adelante).

El debate y las políticas que lanzó representa un cambio inmenso en el rol de la escuela pública y en la naturaleza de la enseñanza.

Cambios de Paradigma

El movimiento hacia los estándares fue el primer intento por establecer estándares nacionales. Este se expandió sobre la base de distintos esfuerzos para usar fondos federales como una palanca para redefinir el objetivo de la escuela. El primero de tales intentos siguió al lanzamiento soviético de su Sputnik, lo que aceleró la carrera espacial. Hacia fines de los años 50 y comienzos de los 60, se instó a los colegios de Estados Unidos a identificar sus mejores estudiantes y estimularlos a que tomarán cursos rigurosos en ciencias y lenguas extranjeras. Luego, a mediados de los años 60, la revolución por los derechos civiles cambió el foco de atención de los educadores desde la meritocracia hacia el igualitarismo, desde una búsqueda de talento hacia una búsqueda de la igualdad. La medida del éxito ya no eran los logros de unos pocos privilegiados, sino la capacidad de los colegios para disminuir su tasa de deserción escolar, desagregar sus clases, y retener a estudiantes de cualquier origen para que se gradúen de la secundaria e incluso entren a la enseñanza superior. Sin embargo, durante los años 80, el gobierno federal se sumó a los estados en sus esfuerzos por elevar los estándares educacionales, no sólo para un grupo de elite y talentoso, sino para todos los estudiantes. Teniendo en mente el igualitarismo de los años 60, los reformadores de los años 80 pidieron a las escuelas que hicieran algo que no habían hecho antes: educar bien a todos los niños, sin tomar en cuenta su origen o clase social.

Ese amplio enfoque recibió apoyo del campo emergente de la ciencia cognitiva. Este nuevo campo de estudio buscaba entender cómo aprenden los niños y cómo usar tal comprensión para mejorar tanto la instrucción como la evaluación. Sus partidarios pensaron nada menos que en un cambio de paradigma con respecto a la forma

en que se enseña y evalúa a los niños. Detrás del cambio de paradigma estaba el reconocimiento, primero, de que la educación norteamericana se estaba moviendo desde un sistema de selección (es decir, un sistema en que muchos niños sólo obtenían un alfabetismo básico, mientras que un pequeño grupo de elite era seleccionado para una educación de alta calidad) hacia un sistema que, se esperaba, educara a todos; segundo, que la vida moderna requiere niveles de competencia más altos de parte de más personas que lo que exigió la vida en el pasado; y tercero, que muchas de las pruebas educacionales actuales tenían limitaciones serias.

Los partidarios del cambio buscaban reconsiderar tanto la instrucción como la evaluación, y establecer una relación entre ambas. Durante casi todo el siglo veinte, las pruebas fueron usadas para clasificar a los estudiantes de acuerdo a sus aptitudes y distribuirlos en diferentes grupos (categorías) (académico, vocacional, o general) o admitirlos a cursos avanzados. Los reformadores, entre los que se destaca Robert Glaser, sugirieron, en cambio, que las pruebas deberían ser usadas para mejorar la instrucción: para averiguar no sólo lo *que* los estudiantes han aprendido, sino que también el *por qué* los estudiantes no han aprendido lo que se les enseñó. Así, entendiendo los errores y conceptos equivocados, los profesores podrían mejorar la instrucción y reducir el fracaso. El objetivo de la evaluación, en otras palabras, sería el de mejorar la instrucción y el aprendizaje, y no sólo producir una calificación o jerarquizar el rendimiento.

El rol central de las evaluaciones recibió un estímulo del trabajo de Lauren Resnik. El Proyecto de Nuevos Estándares que ella ayudó a crear tenía como objetivo diseñar un sistema nacional de exámenes. Resnik y sus colegas argumentaban que en el siglo diecinueve los Estados Unidos había “desarrollado dos sistemas educativos -uno diseñado para una elite, y el otro para la masa de nuestra población”. Mientras que las élites aprendían destrezas de

alto nivel tales como razonamiento y resolución de problemas, a la masa “se le enseñaba destrezas de rutina” tales como computación básica o recitar códigos civiles o religiosos. Lo que se necesitaba, decía Resnik, era un “currículum reflexivo” para todos.¹²

La única manera de cambiar el sistema actual de bajas expectativas y de introducir un currículum reflexivo, según Resnik y sus colegas, es modificando los medios de evaluar a los estudiantes. Su trabajo dio legitimidad a la evaluación del desempeño como un medio para impulsar la reflexión y la comprensión. De él también se desprendió la necesidad de involucrar a los profesores (no sólo a través de representantes de los profesores en un comité de expertos) en llevar las reformas a la práctica.

La relación entre instrucción y evaluación, y la necesidad de involucrar a los profesores, fueron puestas a prueba en California durante los años 80. Allí, el Superintendente de Instrucción Pública del estado, Bill Honig fue pionero en lo que hoy día se conoce como “reforma sistémica”. Comenzando con una visión acerca de los que debería ser la educación, Honig supervisó el desarrollo de estándares de contenido y unió todas las partes del sistema educacional -incluyendo nuevas pruebas, nuevos textos de estudio y actividades de desarrollo de personal para capacitar a los profesores en la enseñanza de los nuevos materiales- con miras a obtener estándares más altos. Una vez que las reformas sistémicas se llevaron a cabo, el departamento de educación del estado ayudó a crear redes de escuelas, cada una trabajando por un objetivo común, tales como el lograr la incorporación de un mayor número de estudiantes de bajos recursos a la universidad o fortaleciendo la asignatura de ciencia en la enseñanza primaria. A través de estas redes, los profesores y directores podían responsabilizarse por la implementación del cambio en sus propios colegios.

Honig creó un modelo de reforma sistémica

12 Ver Lauren B. Resnick y Daniel P. Resnik, "Assesing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform", in B.R. Gifford and M.C. O'Connor, Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction (Boston: Kluwer Academic Publishers, 1992).

que influyó en aquéllos que desarrollan políticas educacionales tanto en la administración de Bush como en la actual de Clinton. Asimismo, este modelo también influyó en otros estados. Mientras tanto, el empuje por estándares nacionales estaba siendo impulsado por otros hechos.

Uno de los más importantes fue la publicación de *Una Nación en Riesgo*, en 1993, 13 del estado de la educación en Estados Unidos preparado por la Comisión Nacional de Excelencia en Educación. En un lenguaje claro y dramático, el estudio pintó el cuadro de un sistema educativo donde las exigencias y expectativas de los estudiantes para egresar de la enseñanza secundaria e ingresar a la universidad eran uniformemente mínimas.

La respuesta a Una Nación En Riesgo no tuvo precedentes. Desencadenó gran cantidad de atención periodística, interés público y una reforma a nivel de Estado. En la década siguiente, los estados del sur se convirtieron en líderes de la reforma educativa.

El surgimiento de un modelo de estándares nacionales en 1989, también dio impulso a una reforma. Los líderes en el campo de las matemáticas mostraron cómo los profesores y los educadores que lideran las matemáticas a nivel nacional podían cooperar para elevar los estándares.

Estos esfuerzos, y muchos otros, resultaron en un consenso creciente acerca de la importancia de prestar atención a qué es lo que están aprendiendo los estudiantes y a determinar si es que están aprendiendo. No se trató de un consenso conservador ni liberal. Algunos estaban preocupados porque los alumnos no estaban aprendiendo lo suficiente; otros se mostraron preocupados porque consideraban que los estudiantes no estaban expuestos a "lo mejor que se ha enseñado y sabido". Otros lo hicieron con respecto a la gran brecha que dividía ricos y pobres, blancos y no blancos, privilegiados y en

desventaja.

La lógica sugería la necesidad de contar con estándares nacionales. Un sorprendente y amplio acuerdo se generó en torno al valor potencial de estándares y evaluaciones nacionales.

Un Creciente Consenso

¿Qué deberían hacer las escuelas? Desde el marco de diferentes perspectivas, contiendas, y experiencias de reformadores educacionales surgieron ciertas ideas en los años 80. Estas ayudaron a forjar un consenso en los siguientes puntos:

- Primero, debe existir una definición clara (en la forma de estándares de contenido) de lo que los estudiantes debieran saber y ser capaces de hacer para que así ellos, sus profesores y sus padres sepan y comprendan lo que se espera de ellos.
- Segundo, los estándares de contenido deben definir qué es lo que se va a aprender, y no el tipo de comportamiento, actitudes o cualidades personales que los estudiantes deben mostrar al término del curso. Los estándares de contenido definen conocimientos y destrezas (que son medibles), no objetivos de comportamiento o actitudes (que no son medibles, en general).
- Tercero, las pruebas debieran estar alineadas con los estándares de contenido para que los estudiantes sepan que serán evaluados acerca de lo que aprendieron.
- Cuarto, los estándares de contenido debieran ser usados para reformar exámenes; textos de estudio; entrenamiento de profesores, educación y certificación; y otras áreas del sistema educacional.
- Quinto, debiera esperarse que todos los estudiantes aprendan matemáticas, ciencia, inglés, historia, geografía, educación cívica,

artes y lenguas extranjeras. Aunque algún tipo de agrupación por aptitud es necesaria para los estudiantes que se encuentran en los extremos, un currículum diferenciado de acuerdo a agrupaciones por aptitudes debiera eliminarse porque excluye a los estudiantes de la oportunidad de aprender el conocimiento y las destrezas que son necesarias para obtener buenos trabajos y una buena educación.

- Sexto, los profesores deben estimular a los estudiantes a pensar, a aplicar lo que han aprendido a situaciones nuevas y a desarrollar su capacidad para explicar cómo llegaron a las respuestas a los problemas.
- Séptimo, tanto padres como profesores debieran enfatizar la importancia del esfuerzo, más que la de la aptitud, como la clave para el éxito escolar.
- Octavo, las pruebas debieran poner énfasis en el rendimiento académico (lo que se aprende en clases), más que en la aptitud.
- Noveno, las pruebas debieran diseñarse para determinar si es que los estudiantes están comprendiendo realmente lo que han estudiado, más que para saber si ellos están escogiendo la respuesta correcta de entre una serie de alternativas.
- Décimo, los organismos públicos debieran prestar mayor atención a los resultados (si es que los alumnos se están desempeñando a niveles altos) y controlar menos (es decir, dejar a las escuelas y a los profesores en libertad para realizar las cosas a su manera mientras su objetivo sea el logro de un desempeño alto en todos los estudiantes).

Estas ideas se convirtieron en los principios que guiaron el movimiento creciente por establecer estándares y evaluaciones nacionales.

El Complejo Proceso de Establecer Estándares

Hacia 1989, el movimiento en favor de estándares recibía la más alta atención política. En el otoño de ese mismo año, el Presidente George Bush convocó a los gobernadores de la nación a una conferencia cumbre en educación; allí acordaron metas educativas nacionales, las que el Presidente anunció en su Informe sobre el Estado de la Unión en el Congreso en 1990. Dos de las seis metas constituían promesas de mejorar el rendimiento académico. La tercera meta declaraba que para el año 2000 “los estudiantes norteamericanos dejarán el cuarto, octavo y décimosegundo grados habiendo demostrado competencia en asignaturas desafiantes, tales como inglés, matemáticas, ciencia, historia y geografía; y cada colegio en Estados Unidos asegurará que todos sus estudiantes aprendan a usar bien su capacidad de raciocinio, de tal forma que estén preparados para asumir su ciudadanía con responsabilidad, seguir aprendiendo, e incorporarse a la fuerza productiva en nuestra economía moderna”. El cuarto objetivo afirmaba que para el año 2000 “los estudiantes norteamericanos serán los mejores del mundo en ciencia y matemáticas”. Los otros objetivos estaban orientados a ayudar a los pre-escolares; a elevar a un 90% la tasa de egresados de la enseñanza secundaria; a aumentar el alfabetismo en los adultos; y a comprometer a los colegios a ofrecer un ambiente de disciplina, libre de drogas y de violencia.

Sin embargo, desde un comienzo no estuvo claro sobre quién recaería la responsabilidad de implementar estos objetivos, ni tampoco hubo acuerdo con respecto a quién establecería los estándares nacionales o idearía los exámenes nacionales. El único consenso al que se llegó era que cualquier estándar nacional o evaluación debía ser voluntario, no obligatorio, y nacional, no federal. Pero nadie sabía con certeza cómo comenzar un proceso para crear estándares nacionales voluntarios que permanecieran libres del control federal.

La administración del Presidente Bush no ofreció una legislación para establecer

estándares nacionales y evaluaciones precisamente porque temió que la autorización del Congreso, inevitablemente colocaría, al Gobierno Federal en el control de un proceso que dicha administración consideraba debía ser voluntario. En cambio, el gobierno de Bush buscó estimular los campos profesionales -en áreas tales como, ciencia, historia, geografía, lenguas extranjeras, artes, inglés y educación cívica- para crear un consenso en términos de lo que los estudiantes debieran ser capaces de hacer. El Gobierno Federal, a través del Departamento de Educación de Estados Unidos, otorgó fondos a grupos de dirigentes de profesores y académicos para crear estándares. Eventualmente, éstos se abrirían camino en los colegios en virtud de su calidad y no por el poder coercitivo del gobierno para imponerlos. Asimismo, la administración de Bush sostuvo que, una vez que padres y profesores se informaran de los resultados de una prueba nacional voluntaria, estimularían a colegios, distritos y estados a adoptar estándares altos.

El plan propuesto por el Presidente Bush no era un programa federal, sino una estrategia nacional con varias secciones complementarias. Primero, cada comuna y estado debería organizar su propio comité de ciudadanos para trabajar en pos de las metas propuestas (de hecho, se crearon cerca de 3000 de dichos grupos). Se estableció una fundación privada para organizar un concurso para diseñar colegios que rompieran con los esquemas convencionales. Se le solicitó al Congreso (pero éste rehusó) financiar un “nuevo colegio norteamericano” en cada distrito electoral. Sin embargo, la fundación privada sí otorgó financiamiento (que no requería aprobación del Congreso) para crear colegios innovadores.

Tercero, la elección de las escuelas sería promovida a través de un reducido número de programas demostrativos (el Congreso se rehusó a autorizar dichos proyectos). Estos complementarían los “estándares de clase mundiales” creados para áreas de asignaturas esenciales y las pruebas nacionales voluntarias.

La administración Clinton siguió un camino

diferente. En 1994, promulgó una legislación asegurando que cualquier estándar nacional sería voluntario. De hecho, no existe ninguna agencia federal que certifique estándares nacionales o incluso revise distintos estándares a nivel de estados. Por lo tanto, no está claro cómo pueden surgir estándares nacionales sin una agencia coordinadora. Sin embargo, como, de hecho, ya existen estándares nacionales incorporados a pruebas tales como la SAT, ACT y NAEP, así como también a las expectativas de las principales universidades y empleadores, el problema no reside en crearlos sino en descubrirlos y explicarlos.

Con el tiempo, los estándares de contenido pueden parecerse a una torta de tres sabores, compuesta de una capa nacional, una estadual y otra local. Los estándares nacionales podrían identificar, a grandes rasgos, las destrezas, conceptos y conocimientos esenciales de cada campo de estudio; los estándares a nivel estadual se pueden edificar sobre los nacionales, haciéndolos más concretos y agregándoles contenidos relativos al Estado; y las localidades podrían tejer los estándares nacionales y estaduales haciéndolos más específicos y agregándoles contenidos que sean valorados en esa localidad. Esto puede parecer excesivamente complicado, pero la complejidad es necesaria en un sistema federal, donde los estados y las localidades son los principales responsables de la educación.

Una lección inconfundible emerge de la experiencia de Estados Unidos: es difícil hacer que los legisladores establezcan estándares nacionales voluntarios a través de la legislatura nacional, pero en definitiva, esta alternativa resulta más fácil que el desarrollo de estándares significativos en un sistema democrático. La diversidad de agendas políticas que ha fragmentado el sistema educativo, puede también fragmentar los esfuerzos por establecer estándares. La multiplicidad de metas, propósitos e intenciones, a menudo contradictorios entre sí, se han convertido en el lugar común de la educación norteamericana y ha hecho que resulte difícil, sino imposible, establecer estándares altos. La política en la educación

norteamericana crea el derecho a veto de una gran variedad de grupos de interés, autoriza derechos para otros, y permite excepciones para otros más. Estas son las condiciones reales que ha creado el sistema de educación actual. Es poco probable que las actividades dedicadas a establecer estándares puedan ser aisladas de los intereses de los grupos políticos que promueven la uniformidad de las prácticas y la tolerancia de la mediocridad.

tales riesgos”.

El financiamiento federal mantendrá viva la discusión acerca de los estándares, así como también las actividades a nivel estadual. Cientos de millones de dólares serán necesarios para estimular a los estados a involucrarse en sus propios programas de creación de estándares y pruebas. Dentro de la capital nacional, la Meta 2000 es vista como un logro enorme, un paso enérgico en una nueva dirección. Fuera de Washington, los educadores y los ciudadanos en general están confundidos por la legislación porque es complicada y difícil de entender. Aún los que están dentro del campo de la educación no comprenden quién va a hacer qué y cómo funcionarán los estándares nacionales. La gente está confundida por las declaraciones de que todos los niños pueden aprender cuando saben que muchos estudiantes -especialmente en los colegios urbanos- están rindiendo muy por debajo del promedio que se necesita para ingresar a la universidad o para obtener un trabajo especializado.

¿Vale la pena el esfuerzo de lograr niveles de rendimiento académico más altos para los estudiantes? Absolutamente. Aunque no todo estudiante logrará los niveles de rendimiento más altos, todos los estudiantes pueden aprender mucho más de lo que aprenden hoy día y mejorar su desempeño académico.

El proceso que funcionará es uno de continuas mejorías. También es uno que involucra riesgo. Así lo observó Irving Louis Horowitz de la Universidad de Rutgers al decir que en el proceso de establecer y revisar estándares se debe considerar la posibilidad de correr grandes riesgos. Sin embargo, agregó, “pueden existir verdaderas catástrofes si se fracasa en enfrentar

Recuadro 3

La Visión del Público Respecto de la Reforma: Diferente a la que Tienen los Expertos

¿Qué piensa el público de la creciente atención otorgada a estándares y evaluaciones en educación? Los resultados de las encuestas de opinión pública realizadas en Estados Unidos subrayan los errores de percepción que podrían dificultar los esfuerzos destinados a elevar los estándares o a cambiar el status quo, especialmente cuando el debate ya no ocurre entre expertos, ni en la capital del país, sino que se muda a las comunidades locales.

Los encuestadores han descubierto que el público de Estados Unidos tiene opiniones definidas respecto de la reforma educativa y que se encuentran más predispuestos a considerar un currículum prueba nacionales que sus representantes electos, o los grupos de interés que en materia educacional operan en Washington. Ellos gustan de la idea que las expectativas se encuentran en alza, porque coincide con su visión de la naturaleza humana y de la manera en que las cosas funcionan. Pero, al mismo tiempo, el público teme que estándares más elevados se vean acompañados de niveles inaceptables de presión sobre todos los estudiantes y por el fracaso de algunos de ellos. Les preocupa quién establecerá los estándares: desconfían de los académicos y de los administradores educacionales, así como del Gobierno Federal. Asimismo, se sienten a la defensiva y les irritan las afirmaciones de que otras naciones educan de mejor manera a sus niños. Si los estudiantes de otros países aprenden más, debe ser porque los niños están expuestos a grandes presiones. Los norteamericanos prefieren a niños que poseen una "formación integral", más que a niños que son buenos estudiantes.

Algunas encuestas han descubierto que los expertos educacionales y las autoridades han perdido contacto con la opinión pública. Por amplia mayoría, las mayores preocupaciones educativas del público eran la seguridad, el orden y el dominio de los conocimientos básicos, problemas que en general los líderes educativos ignoran o a los que restan importancia. Esas encuestas entregan un poderoso mensaje. Al

defender estándares más elevados, los educadores más importantes se refieren usualmente a nuevos métodos de enseñanza, nuevos métodos de evaluación y otras innovaciones en la sala de clases. Sin embargo, cuando el público se refiere a estándares elevados quiere decir que desea un retorno a la educación tradicional con un énfasis en el aprendizaje de lo básico, que ponga fin a la promoción social, que expulse de la sala de clases a los estudiantes que ocasionan problemas, que defina una política firme en materia disciplinaria, así como estándares claros en materia de promoción y graduación. La gente entrevistada expresó escepticismo, e incluso oposición, respecto a las prácticas innovadoras, incluyendo el uso de calculadoras en vez de usar la memoria para sumar o restar. La mayoría de la gente quiere colegios alegres, disciplinados y con propósitos claros, en los que el aprendizaje es interesante y se puede gozar, donde se espera que los niños cumplan con exigencias claras en materia de trabajo escolar y buena conducta, y donde los estudiantes aprenden valores tales como la honestidad, la tolerancia y la igualdad.

Esas actitudes públicas auguran una resistencia hacia muchas de las actuales iniciativas en materia de reformas, a menos que los reformadores puedan disuadir al público de la bondad de sus propuestas. Aún más, las encuestas revelan que existe una profunda fisura entre la definición que tiene el público sobre estándares elevados y la que defienden los expertos. En abstracto, todos defienden la idea de estándares más elevados, pero cuando las autoridades estatales y locales presenten programas específicos que no coinciden con lo que el público piensa, enfrentarán serios problemas. Y si esos programas se expresan en lenguaje especializado y hacen promesas poco realistas, el público los dejará de apoyar y expresará sus inquietudes. El público claramente apoya estándares y pruebas nacionales, pero la manera en que se introducen esas iniciativas a nivel estadual puede llegar a generar intensas controversias.

Conclusiones y Recomendaciones

El desafío de hoy es educar a toda la generación emergente y educarla, al menos, tan bien como sus pares en otras sociedades modernas. Alcanzar esta meta requiere admitir que los estándares de 1960 o 1970 son inadecuados para las exigencias del presente o del futuro.

¿Qué pasos conducirán a elevar los estándares en una sociedad democrática? Las siguientes conclusiones y recomendaciones surgen de la experiencia internacional y norteamericana así como de una investigación cuidadosa al respecto:

- El modelo que funciona comienza con una visión de lo que debiera ser la educación. Empieza con la creencia de que todos los niños pueden aprender a niveles altos.
- El sólo hecho de elevar las expectativas puede mejorar el desempeño escolar del estudiante.

Si se les da suficiente tiempo a los niños, éstos pueden lograr mejores niveles de aprendizaje de los que logran actualmente. Esto no significa que todos los niños debieran ser enseñados al mismo ritmo; algunos niños aprenden más rápido que otros, y deberían avanzar más rápidamente para que no se aburran. Cada nación en el mundo tiene una distribución de rendimiento académico de sus estudiantes, con algunos en la parte inferior y otros en la parte superior. La meta debe ser la de elevar el rendimiento de todos los estudiantes estrechando, así, la distancia entre el rendimiento más alto y el más bajo. Esto no significa que los estudiantes de la parte superior tengan que arrastrarse hacia abajo, sino que implica aumentar las expectativas de todos ellos, especialmente de los que se encuentran en la mitad inferior.

- Una vez que la idea de elevar el desempeño académico ha sido formulada, es necesario contar, entonces, con tres requerimientos

generales para lograr éxito en esta iniciativa:

Ellos son: estándares de contenidos claros, formulados en afirmaciones coherentes respecto a lo que los estudiantes debieran aprender y hacer; cambios en todo el sistema educativo, incluyendo pruebas, desarrollo profesional, textos de estudio, y tecnología; y un compromiso a largo plazo, de construir apoyo para la agenda de reforma en cada colegio, para que así los profesores se sientan dueños del éxito en ella.

- El cambio debe ser sistemático.

Una reforma sistemática en educación significa que el sistema en su conjunto debe cambiar. Los dos componentes esenciales de una reforma sistemática son los estándares y las evaluaciones. Los estándares nacionales deben coordinarse con las evaluaciones.

¿Qué sucede si éstos no se coordinan? Si los colegios continúan utilizando pruebas estandarizadas de selección múltiple que no tienen ninguna relación con los nuevos estándares, los estándares nacionales serán simplemente ignorados y no ejercerán influencia alguna ni en los textos de estudio, ni el entrenamiento de profesores, instrucción, o en cualquier otra cosa.

- Un fuerte liderazgo es clave.

Un elemento crítico del éxito es un liderazgo capaz de decir que no a demandas y presiones inadecuadas. Este proceso no compromete las diferencias por acceder a las demandas.

La misma determinación será necesaria para

prevenir que los estándares nacionales se diluyan en estándares mínimos. Los esfuerzos para crear estándares nacionales fracasarán si los estándares son tan bajos que no desafían a nadie, o tan vagos que nadie les presta atención, o tan amplios en su cobertura que llegan a ser incomprensibles para estudiantes y profesores.

- Una reforma no tendrá éxito si no se comparten valores.

Finalmente, el mejoramiento de la educación norteamericana no depende de una solución tecnocrática, ni de lograr que se formulen leyes perfectas, ni tampoco depende de reorganizar la estructura burocrática de las escuelas. El ingrediente que falta continúa siendo el amplio acuerdo sobre el valor de una educación desafiante y rigurosa para todos.

Si tomamos con seriedad la construcción de una sociedad en que todos sean bien educados, entonces tendremos que asumir que nuestros esfuerzos deben traspasar las paredes de la escuela. Los niños tienen que entender que es importante trabajar duro en el colegio y que deben tomar su educación con dedicación. Los adultos -sus familias y los profesores- deben reforzar el valor de aprender y de invertir en el desarrollo de nuestra capacidad intelectual. Pero no se puede enseñar esta lección a menos que los adultos crean en ella.

Recomendación: Los padres deben inculcar a sus hijos que nada es más importante que obtener una buena educación y que deben esforzarse honestamente en su trabajo escolar. Asimismo, deben leerle a sus niños cuando éstos son muy pequeños, limitar el tiempo que pasan frente al televisor, supervisar sus tareas y conversar regularmente con sus profesores. Los padres pueden dar el ejemplo a sus hijos leyendo y haciéndoles ver que desean aprender en forma permanente. Debieran hablarles a los niños de lo que sucede diariamente en el mundo y llevarlos a bibliotecas, museos, conciertos y lugares históricos. Los padres son los primeros profesores de sus hijos y si ignoran sus responsabilidades, colocan a los colegios en una des-

ventaja enorme.

- El cambio puede ocurrir rápidamente.

Un ejemplo notable fue la adopción de estándares para matemáticas recomendados por el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM) en 1989. Aunque la implementación completa de estándares requiere de cambios -la revisión de métodos de enseñanza, capacitación de profesores, desarrollo profesional, tecnología y evaluación- podría darse un cambio significativo en cada una de estas áreas dentro de tres años luego de haber implementado los estándares del NCTM.

- El establecimiento de estándares debiera involucrar a la opinión pública.

Recomendación: Cada escuela y distrito escolar debería revisar sus estándares de promoción y graduación para determinar si los estudiantes están aprendiendo las destrezas y conocimientos que necesitarán para la universidad, para ser ciudadanos responsables, para su desarrollo personal, y para su trabajo. Los educadores deberían solicitar la ayuda de padres, empresarios locales, universidades, y líderes de opinión para establecer estándares académicos para los estudiantes y las escuelas. Asimismo las escuelas y distritos escolares deberían adoptar estándares para el comportamiento de los estudiantes.

- Los estándares pueden ayudar a asegurar igualdad de oportunidades.

Si los estándares son percibidos como el primer paso en la reforma educativa, y no como el fin del proceso, entonces éstos pueden transformarse en un medio para asegurar igualdad de oportunidades.

- Los estándares pueden -y deberían- adaptar métodos y estilos de enseñanza diferentes.

El punto no está en crear una práctica uniforme, sino un currículum desafiante que sea igualmente accesible a todos los estudiantes.

Los estándares de contenido debieran mantenerse como voluntarios y revisarse continuamente. Debieran representar la visión de lo que es posible lograr. Entenderse claramente como metas del rendimiento académico. No debieran ser usadas para establecer métodos de enseñanza, o para desacreditar programas de educación heterodoxos (u ortodoxos) o para silenciar las opiniones de los innovadores y de los disidentes. Los estándares nacionales no debieran constituir un impedimento para aquellos profesores visionarios que encuentren un mejor método para enseñar matemáticas o historia.

- Se le debe prestar atención a la transición del colegio al trabajo.

Es necesario que los estudiantes entiendan que lo que aprenden en el colegio les servirá en el mundo laboral, y los colegios necesitan incorporar ese material en sus clases. Los empleadores, por su parte, debieran comunicar sus expectativas a las escuelas de la nación en forma más eficiente.

Recomendación: Los empleadores debieran insistir en solicitar un certificado de evaluación de la enseñanza secundaria al momento de contratar personal y los colegios debieran extender transcripciones de calificaciones que sean “útiles para los empleadores”. Estas transcripciones debieran proporcionar información clara sobre calificaciones, cursos tomados en la secundaria, asistencia, comportamiento, esfuerzo y actividades extraprogramáticas. Debieran incorporar también una recomendación del profesor.

Recomendación: En el proceso de preparar a los estudiantes para el mundo adulto, las escuelas debieran establecer estándares de comportamiento tanto como estándares académicos. El dominio de ciertas destrezas básicas -incluyendo el cómo hablar correctamente, cómo vestirse para el mundo del trabajo, y cómo ser puntual- podrían ser requeridas para algunos estudiantes. Con todo, las escuelas debieran inculcar sentido común, decencia, y un deseo de enseñar y aprender destrezas fundamentales que son necesarias para poder tener éxito en

el trabajo.

- Las universidades deben estar conscientes de la influencia que sus estándares de ingreso ejercen sobre los requisitos de graduación de la enseñanza secundaria.

Recomendación: Las escuelas debieran considerar más tempranamente, en la enseñanza primaria la integración del trabajo en asignaturas como ciencia y matemática. Se debiera establecer un curso de estudios en que las lecciones se construyan unas sobre otras a lo largo de la primaria, creándose así una base más sólida para el éxito en la enseñanza secundaria, la universidad o los estudios de postgrado.

Recomendación: Las instituciones de educación superior deberían trabajar estrechamente con las escuelas de enseñanza secundaria para eliminar la necesidad de cursos remediales en la universidad. Aunque las universidades tratan de aceptar a la mayoría de los postulantes, debieran dejar en claro, por adelantado, qué clase de preparación educativa se requiere para tener éxito en su institución. Las universidades no debieran aceptar a alumnos que no están preparados para realizar trabajos correspondientes al nivel de educación superior.

- Las evaluaciones deben tener consecuencias significativas.

Aquéllos exámenes que están bien estructurados tienen consecuencias claras y relevantes, tales como el éxito en ser admitido a la universidad o en obtener un trabajo. Las buenas evaluaciones están basadas directamente en lo que se enseña en el colegio. De ahí que los estudiantes trabajen duro para dominar lo que se enseña en el colegio.

- Para poder medir el desempeño del estudiante, se requiere de múltiples tipos de evaluaciones.

Recomendación: El método usado en las pruebas que se aplican en la salas de clase debiera ser el de desempeño escolar y no el de la selección múltiple. Se debiera esperar que los

estudiantes muestren su capacidad para aplicar lo que han aprendido. Los alumnos debieran saber que se espera que ellos puedan. Escribir ensayos, desarrollar experimentos científicos, verse involucrados en debates acerca de algún hecho histórico, y demostrar su conocimiento de diversas formas.

Recomendación: Los exámenes de selección para ingresar a la universidad, tales como el SAT, no sólo debieran evaluar aptitudes generales, tales como aptitudes de razonamiento y destrezas matemáticas, sino también, evaluar asignaturas como ciencia, historia, geografía, inglés, educación cívica, de tal manera que los estudiantes sepan que lo que aprenden en el colegio contará en su examen de admisión a la educación superior.

Recomendación: Debiera crearse y administrarse una evaluación individual a los estudiantes de la misma edad y grado, que proporcione información comparativa de su desempeño escolar tanto a nivel nacional como internacional. (Los programas Metas 2000 de los Estados Unidos no proporcionan el trabajo fundamental para una evaluación nacional. Por lo tanto, las organizaciones privadas de evaluación tendrán que llenar la brecha). Si la prueba creada para tales efectos fuera ampliamente reconocida por su calidad, los estudiantes podrían presentar sus resultados junto con sus postulaciones a la universidad y al trabajo.

- Las escuelas, distritos y estudiantes, necesitan mejores índices de rendimiento para mejorar su desempeño.

Recomendaciones: Los estados y los distritos deberían crear informes para colegios y distritos en forma individual. Estos informes debieran proporcionar información relevante a los padres, a los estudiantes y al público en general. Debieran incluir información acerca de desempeño del estudiante en general, tasas de deserción escolar y años de estudio, calificaciones de profesores, recursos, infraestructura, programas que se ofrecen, y patrones de selección de cursos por parte de los alumnos. Dicha información ayuda a establecer índices de des-

empeño escolar y a determinar si hay necesidad de recursos o mejoramientos.

- Un sistema confiable de estándares y evaluaciones hará posible que los distritos y estados supervisen la calidad escolar y otorguen asistencia donde sea necesario.

Recomendación: Las escuelas estatales y locales debieran enfocar su atención en el mejoramiento del desempeño del estudiante y minimizar las regulaciones y mandatos. Las escuelas deben sentirse libres para satisfacer estándares altos de distintas maneras. Asimismo, deben tomar en serio su obligación de asegurar que los colegios tengan los recursos adecuados y que los patrones de financiamiento entre los colegios sean justos. De ahí que sea necesario que cada colegio cuente con un presupuesto individual.

- Por muy confiable que sea un sistema de estándares y evaluaciones, no es una panacea. Pero el solo hecho de establecerlo bien vale la pena.

Un sistema de estándares y evaluaciones puede ayudar a enfocar las prioridades de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo, lo que no es un asunto menor en un mundo donde lo que uno es y lo que uno aspira a ser depende cada vez más de lo que uno sabe.



Ve. A. Ce.

Teléfonos: (56-2)638 5746 - (56-2)285 1837

E-mail: ve.a.ce@bellsouth.cl

Santiago - Chile
