



Programa de Promoción de la Reforma
Educativa en América Latina y el Caribe

**Grupo de
Trabajo sobre
Estándares y
Evaluación**

**Estándares para
las escuelas
norteamericanas:
¿Ayuda u
obstáculo?**

Elliot W. Eisner



ESTÁNDARES PARA LAS ESCUELAS NORTEAMERICANAS ¿AYUDA U OBSTÁCULO?

Elliot W. Eisner

Tomado y traducido de Phi Delta Kappan de junio de 1995: pp. 758-764, con autorización de los editores. El autor es profesor de educación y arte en la Universidad de Stanford, California y autor de Cognición y Currícula Reconsiderados, publicado por Teacher's College Press en 1994.

Los esfuerzos por reformar los colegios norteamericanos no son precisamente una novedad. Cuando en 1957 la Unión Soviética envió al Sputnik alrededor del globo terrestre, el Congreso Norteamericano dirigió su mirada a las escuelas para recobrar lo que creíamos tener: el liderazgo en el espacio. El movimiento de reforma curricular de los años sesenta estuvo destinado, en parte, a ayudarnos a recobrar la superioridad tecnológica durante la Guerra Fría. En el decenio de los setenta, “la responsabilización” se convirtió en el concepto principal alrededor del cual giraron los esfuerzos en reforma educativa. Si tan sólo se pudieran identificar los resultados esperados de la enseñanza e idear maneras de describir su presencia, los administradores de las escuelas y los profesores podrían ser responsabilizados por la calidad de su trabajo.

En abril de 1983 se publicó *Una Nación en Riesgo*. En su memorable pasaje introductorio, el impacto de las escuelas sobre la sociedad norteamericana era comparado con una invasión extranjera. Al final de los ochenta, *Una Nación en Riesgo*, una de las publicaciones pro-reformistas más prominentes del siglo, parecía haberse diluido y su ocaso creó el escenario para *América 2000*, la agenda de reforma impulsada por la administración del presidente Bush y ahora suscrita por el gobierno de Clinton. *América 2000* se proponía hacer lo que el movimiento de reforma de la currícula de los sesenta, el movimiento de reforma curricular de los setenta y *Una Nación en Riesgo* y el “movimiento por la excelencia” de los ochenta habían sido incapaces de lograr.

Tenemos ahora en *Metas 2000* (la versión de *América 2000* de Clinton), un acercamiento a la reforma educativa que utiliza los estándares como el eje articulador de sus esfuerzos. Se están formulando estándares para la titulación de profesores, para el contenido de la currícula y para los resultados de la enseñanza. Prácticamente todas las áreas de contenidos educativos han formulado o están en proceso de formular o modificar estándares nacionales que describen qué es lo que los estudiantes deben saber y deben ser capaces de hacer.

Si alguien detecta un leve eco del pasado en los esfuerzos actuales de reforma, déjeme decirle que no está solo. Pareciera que nos engancharíamos a aproximaciones a la reforma que son repeticiones de esfuerzos pasados que tampoco llegaron a comprender cabalmente qué es lo que hace que las prácticas escolares sean tan fuertes y resistentes al cambio.

Considérese por ejemplo, el concepto de estándares. El término es atractivo. ¿Quién podría, en principio al menos, asegurar que las escuelas -- o cualquier otra institución para el caso -- debería arreglárselas sin ellos?. Los estándares implican expectativas altas, rigor, cuestiones sustantivas. No tener estándares es no saber qué esperar o cómo determinar si las expectativas se han cumplido -- al menos, eso parece.

Sin embargo, una vez que traspasamos las ilusiones que el concepto sugiere, una vez que pensamos seriamente sobre el significado del término, la figura se torna más compleja. Para empezar, el significado del término no es tan auto-evidente como muchos parecen creer. Una comida estándar, por ejemplo, es una comida en la cual no hay nada por lo cual entusiasmarse -- y lo mismo podría decirse de una habitación de un hotel estándar o una respuesta estándar a una pregunta. Un estándar puede también ser una bandera, algo que pregona la identidad y el compromiso de uno. Estándares pueden ser valores por los cuales la gente se ha preocupado lo suficiente como para morir por ellos. Los estándares pueden también referirse a unidades de medida. La Comisión Nacional de Estándares los emplea para medir la calidad de productos manufacturados. Los aparatos eléctricos, por ejemplo, deben alcanzar ciertos estándares para obtener el sello de aprobación UL.

¿Qué concepto de estándares es el que abraza el movimiento de reforma? Con seguridad no tomamos por estándar un nivel típico de desempeño, ya que eso lo tenemos ya, sin necesidad de un ápice de intervención. Sobre los estándares que representan creencias o valores, tenemos ya abundantes declaraciones de principios o de misión, pero éstas no tienen el nivel de especificidad que los reformadores creen necesario para que los estándares sean útiles.

El tercer concepto de estándares -- como unidades de medida que hacen posible cuantificar el desempeño de los alumnos, profesores y escuelas -- parece más próximo a lo que tenemos en mente. Vivimos en una cultura que admira la tecnología y la eficiencia y que cree en la posibilidad de la objetividad. La idea de medición nos proporciona un procedimiento estrechamente vinculado con esos valores. La medición hace posible describir la cantidad en formas que dejan el menor espacio posible a la subjetividad¹. Por ejemplo, la objetividad de una prueba objetiva no es una función de la forma en que los ítems de una prueba fueron seleccionados, si no de la manera en que se la califica. A las pruebas objetivas puede calificárselas sin necesidad de juicio alguno, usando máquinas.

Los estándares en educación, tal como ahora los idealizamos, deben tener características semejantes. Deben ser objetivos y de ser posible mensurables. Una vez que se invente una tecnología de evaluación que cuantifique objetivamente la relación entre el desempeño de los alumnos y un ideal mensurable, seremos capaces de determinar sin ambigüedad la discrepancia entre ambos. En ese momento, tendremos un estándar significativo.

¹ La presencia de la subjetividad en el trabajo científico ha sido considerada por largo tiempo como una fuente de sesgo. La mayoría de los procedimientos de medición aspiran a lo que se llama “objetividad procedimental”, la cual representa un proceso en el cual se minimiza el ejercicio del juicio. Un niño competente de diez años puede medir una habitación tan bien como un ganador del Premio Nobel. Las tareas que se pueden lograr sin la intervención del juicio humano también las puede realizar una máquina. Las lectoras ópticas pueden poner nota a múltiples formas de pruebas más rápido y con mayor precisión que los seres humanos. Algunas idealizaciones de la ciencia aspiran a un estado descriptivo cuantitativo prístino que no dependa para nada del juicio u interpretación humanos. Para una extensa discusión acerca del concepto “objetividad procedimental”, ver Elliot W. Eisner, **El Ojo Iluminado: La Exploración Cuantitativa y el Mejoramiento de la Práctica Educativa** (*The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*) Nueva York, MacMillan, 1991.

Quienes han estado trabajando en educación durante más o menos 20 años, o que conocen la historia de la educación norteamericana, saben también que la visión que acabo de describir es una recapitulación de viejos ideales. Me refiero al movimiento de reforma curricular del decenio de 1960, que fue un suceso importante en la historia de la educación norteamericana, pero no fue el único movimiento significativo de ese período. También recordarán que fue en los sesenta que los educadores norteamericanos se entusiasmaron con los “objetivos conductuales”. Todos debían tenerlos. La idea entonces, como la noción de estándares hoy en día, era definir operacionalmente las metas educacionales en términos que fueran suficientemente específicos como para determinar sin ambigüedad si un alumno las había logrado o no.

Las especificidades de los procedimientos, que adquirieron importancia con el libro de Robert Mager *Preparando Objetivos Instruccionales* de 1962, exigían que se identificara el comportamiento del alumno, que se describieran las condiciones bajo las cuales éste debería desplegarse, y que se especificara un criterio que hiciera posible medir su comportamiento en relación a aquel criterio². Para Mager, un objetivo conductual podría ser formulado de la siguiente manera: “Al final del período de instrucción, cuando se le pida que lo haga, el estudiante será capaz de escribir un ensayo de 200 palabras con no más de dos errores de ortografía, un error en puntuación y ninguno en gramática”.

Todo parecía tan claro. Lo que la gente descubrió al intentar implementar la idea fue que para tener objetivos instruccionales definidos conductualmente que cumplieran con los criterios que Mager había especificado, se requería la construcción de *cientos* de objetivos específicos. Los distritos escolares ciertamente lo intentaron, pero pronto se hizo evidente los profesores se verían abrumados con tanta carga. Inclusive James Popham, un ardiente partidario de los objetivos conductuales, llegó a aceptar que los profesores estarían en mejor situación con sólo unos cuantos objetivos de ese tipo³. La búsqueda de certeza que los niveles altos de especificación y precisión implicaban fue pronto reconocida como contraproducente.

Aquéllos que conocen la historia de la educación norteamericana saben también que el deseo de especificar resultados esperados y de recomendar los medios más eficientes para conseguirlos era también la tendencia preponderante de lo que ahora se llama el “movimiento de la eficiencia en educación”⁴. El movimiento de la eficiencia, que empezó en 1913 y duró hasta los primeros años del decenio de los treinta, fue diseñado para aplicar los principios de la administración científica a las escuelas. Su creador, Frederick Taylor, el inventor de los estudios de tiempo y movimiento, era un consultor en administración contratado por industriales para hacer sus plantas más eficientes y por ende, más lucrativas. Al especificar en detalle los resultados esperados

² Mager, Robert. *Preparando Objetivos Instruccionales (Preparing Instructional Objectives)*. Palo Alto, California, Editorial Fearon, 1962.

³ Popham, W. James. “¿Deben ser Conductuales Todos Los Objetivos?” (*Must all Objectives Be Behavioral?*) en *Educational Leadership*, abril 1972 pp. 605-8.

⁴ Callahan, Raymond. *La Educación y El Culto de la Eficiencia (Education and the Cult of Efficiency)* Chicago: Universidad de Chicago, 1962.

de los esfuerzos de un trabajador y eliminar “movimientos innecesarios”, aumentaría el volumen de la producción, se elevarían vertiginosamente las ganancias, los salarios subirían y todos se verían beneficiados.

Los administradores de escuelas norteamericanos pensaron que en el enfoque de Taylor para el manejo de plantas industriales habían hallado un método seguro para lograr escuelas más eficaces. Más aun, esa teoría estaba basada en “la ciencia”. La prescripción de resultados esperados, del modo de desempeño y del contenido en el cual debía demostrarse competencia tiene un parentesco no lejano con los estándares de desempeño para los maestros y con los de contenido curricular que acompañan las discusiones actuales sobre estándares para el desempeño del estudiante.

Aquellos administradores envueltos en el movimiento de la eficiencia se dieron cuenta gradualmente de que el concepto básico y la expectativas que emanaban de él, -- a saber, que uno podía mecanizar y rutinizar la enseñanza y el aprendizaje -- no funcionaban. Incluso si hubiese sido posible dar a los maestros guiones para su desempeño, no era posible dar un guión único a los alumnos. No existía un método único probadamente “mejor que los demás” y no había manera de lograr una instrucción “ a prueba de maestros”.

Mi punto es que lo que se está viendo hoy en día en la educación norteamericana es un esfuerzo bien intencionado pero conceptualmente poco profundo para mejorar sus escuelas. Mi punto es dejar en claro que el esfuerzo actual en el que estamos inmersos no es ninguna novedad. Ya estuvimos en esto antes. Mi punto, hasta aquí, es sugerir que esfuerzos exitosos de reforma educativa requerirán un análisis bastante más profundo que lo que hasta ahora se ha efectuado sobre las escuelas y sus relaciones con las comunidades y con los profesores.

Para tratar de ser justos con las aspiraciones del movimiento de reforma de la educación norteamericana, trataré de hacer una presentación positiva de sus argumentos. Empiezo por reconocer que existe un sentido de cierta racionalidad en los argumentos que presentan los reformadores. Después de todo, teniendo estándares se sabrá hacia dónde nos dirigimos, se puede devolver el rigor a las escuelas; se puede informar a los estudiantes, padres y profesores sobre qué es lo que se espera; puede tenerse una base común para evaluar el desempeño del alumnado y se puede, por fin, emplear una palanca potente para la reforma educativa. Sin estándares, estamos condenados a una jornada inexorable hacia un abismo de mediocridad; permaneceremos como una nación en riesgo.

Más aun, la tarea de formular estándares es saludable para profesores y otros involucrados en el planeamiento curricular. Estableciendo metas nacionales para cada materia que se enseña en la escuela seremos capaces de conseguir un consenso profesional que nos brindará una visión unificada y educacionalmente sólida sobre qué es lo que se espera que los alumnos aprendan. Al tratar de definir estándares para cada campo, se creará una visión unificada de la materia, los profesores tendrán una oportunidad para beneficiarse de los objetivos y estándares formulados por sus pares y la ambigüedad se verá disminuida porque los maestros sabrán no sólo la dirección en la que deben dirigirse sus esfuerzos sino también el destino específico hacia el cual se encaminan sus alumnos. Más aun, los maestros tendrán una suerte de cronograma que los ayudará a determinar no sólo si han llegado, sino cuándo han llegado.

Como si hubiese recién tomado una ducha fría, una población de ocasionalmente letárgicos y exhaustos maestros volverá a despertar y estará alerta. La nación tendrá finalmente una agenda educacional nacional, algo que nunca ha tenido. Por último, dichos recursos y los enfoques educativos que esos recursos reflejan ayudarán a restablecer nuestra ventaja competitiva en una economía global. Los padres estarán satisfechos, los alumnos sabrán qué se espera de ellos y la comunidad económica tendrá los empleados que necesita para que América se convierta en el Número Uno para el año 2000, no sólo en ciencias y matemáticas también sino en otros campos. Nuestros estudiantes y nuestras escuelas buscarán y obtendrán las medallas de oro en las olimpiadas educacionales en las que competimos. Los colegios norteamericanos lograrán ser de primera categoría a nivel mundial.

¿Una visión atractiva? Así lo parece. Sin embargo surgen también una serie de preguntas. Recordarán que los estándares sobre los cuales hablan los reformadores son estándares nacionales. Las organizaciones que están involucradas en la formación de estándares -- de las que hay docenas -- están haciéndolo para la nación como un todo, no para una localidad en especial. Dicho de otro modo, en una nación en la cual 45 millones de estudiantes en 50 estados asisten a 108,000 escuelas aproximadamente, orientadas por unos 15,000 consejos escolares y en la cual enseñan 2.5 millones de maestros, existe la presunción de que, educacionalmente, es sensato tener expectativas uniformes con respecto a los objetivos, contenidos y niveles de logro de los estudiantes. Yo creo que este supuesto es cuestionable en, por lo menos, dos aspectos.

Primero, los usos educativos de los cursos o materias no son únicos o exclusivos. Los estudios sociales pueden utilizarse para ayudar a los alumnos a entender historia, para ayudar a la creación de una ciudadanía socialmente activa o para ayudar a que los alumnos reconozcan la conexión entre cultura e ideas. La biología puede ser utilizada para ayudar a los estudiantes a aprender a pensar como biólogos, a entender el balance de la naturaleza, a aprender los límites de la ciencia para establecer políticas sociales, o a obtener una apreciación de la vida. Los cursos de lenguaje pueden usarse para desarrollar formas poéticas de pensamiento, para aprender a apreciar grandes obras del arte literario, para adquirir las convenciones del lenguaje escrito y oral y para aprender a apreciar formas de vida que requieren una comprensión más literaria que literal. Las matemáticas pueden enseñarse para ayudar a los estudiantes a aprender a calcular, para entender la estructura de las matemáticas, para resolver problemas matemáticos, para cultivar formas de cognición matemática y para ayudar a los postulantes a apreciar la belleza de estructuras en el espacio. ¿Dónde está escrito que cada materia tiene que ser enseñada por las mismas razones a 45 millones de estudiantes? A pesar del esfuerzo por lograr un consenso profesional sobre las agendas educacionales en temas específicos, la virtud de la uniformidad es, a mi parecer, cuestionable.

La uniformidad en el contenido curricular es una virtud si es que el propósito es el de comparar a los estudiantes de una parte del país con aquéllos de otras partes. Es una virtud cuando la aspiración es comparar el desempeño de los alumnos norteamericanos con los de Corea, Japón y Alemania. Pero, ¿por qué se querían hacer tales comparaciones? Abandonar la idea de que se necesita un estándar para todos los estudiantes en cada campo de estudio no es abandonar la aspiración de buscar altos niveles de calidad educativa, tanto en las prácticas pedagógicas como en los resultados educacionales. El deseo de comparar y el reconocimiento de la individualidad, juntos,

crean uno de los dilemas de una meritocracia social: la riqueza de una cultura descansa no sólo en la posibilidad de cultivar un conjunto de compromisos comunes, sino también en la perspectiva de cultivar esos talentos individuales a través de los cuales se enriquece la cultura en general.

Un segundo aspecto problemático de la aspiración por adoptar un conjunto de estándares comunes para todos es el no reconocer las diferencias entre los estudiantes con los que se trabaja. Estoy consciente de que pueden generarse profecías auto-cumplidas nocivas cuando los educadores hacen juicios sobre individuos basados en una apreciación limitada de las potencialidades de éstos. Éste es un peligro que requiere una vigilancia constante. Sin embargo, la realidad de las diferencias -- en región, aptitud, intereses y metas u objetivos -- sugiere que es razonable el hecho de que existan diferencias en los programas.

Los creadores de la Constitución Norteamericana reconocieron implícitamente que las localidades que ellos llamaron estados necesitaban desarrollar programas educativos que tomaran en cuenta los valores y características de las poblaciones de dichos estados. No se necesita el equivalente norteamericano a un Ministerio de Educación francés que prescriba un programa único para todos. Irónicamente, en un momento en el cual la cultura está reconociendo el carácter único de todos nosotros y cultivando nuestras diferencias productivas, el movimiento de reforma educativa, angustiado por la calidad, desea controlar la diversidad, reducir la discrecionalidad local y dar a todos un mismo objetivo al cual apuntar.

Así, con respecto a la aspiración, pienso que existen problemas fundamentales en el concepto de estándares tal como éste es aplicado a la nación como un todo. Pero también existen otros problemas relacionados al concepto de estándares cuando se aplica al proceso de la educación y a lo que conocemos como los patrones normales del desarrollo humano.

Recordarán que me referí a los estándares como unidades de medida que hacen posible la descripción "objetiva" de relaciones cuantitativas. Pero también existen estándares cualitativos. Para tener un estándar *cualitativo*, uno debe crear o seleccionar un ícono, prototipo o lo que a veces se llama indicadores marcados o modelos de logros (*benchmark*) con el cual contrastar el desempeño o producto de los alumnos. Para lograr un estándar *cuantitativo* se debe especificar el número o porcentaje de respuestas correctas necesarias para aprobar una prueba o el número de errores permitidos en el desempeño o producto y usar dicha especificación como el estándar.

En cada caso hay una unidad de medición fija y relativamente no ambigua. En el caso cualitativo, la tarea, tanto para el juez como para el examinado, es la de emparejar el desempeño con un modelo. Este tipo de comparación es precisamente lo que ocurre en las Olimpiadas. Los jueces olímpicos saben cómo debe verse un salto de trampolín particular y comparan el desempeño del saltador con respecto a ese modelo. El atleta sabe también cómo es el modelo y hace todo lo posible por replicarlo.

Con respecto al caso cuantitativo, la aplicación de un estándar ocurre de dos maneras diferentes. La primera tiene que ver con determinar la corrección de cualquier respuesta individual. La respuesta a un ítem se juzga correcta si se llena el círculo apropiado o se hace la selección apropiada o si se da alguna otra indicación de que el

estudiante ha alcanzado una marca preestablecida. La respuesta correcta preestablecida sirve como un estándar para cada ítem. Una vez que éstas respuesta son sumadas se llega a una decisión sobre si el número total de respuestas correctas cumple un segundo estándar, aquél especificado como una nota aprobatoria por quien elaboró la prueba o por los que establecen las políticas respectivas.

Nótese que en ambos casos no se pide innovación en la respuesta. El saltador replica un modelo conocido. Quien hace la prueba determina si el puntaje de un alumno es aceptable, no ejerciendo un juicio, sino contando cuáles círculos se han rellenado y comparando el número de respuestas correctas con un estándar fijo predeterminado.

Debemos reconocer que existe un número importante de tareas que los alumnos deben aprender en la escuela en las cuales la innovación no es útil. Aprender ortografía correcta significa saber cómo replicar lo conocido. Lo mismo sucede con mucho de lo que se enseña en aritmética básica y en lenguaje. Hay muchas tareas y habilidades importantes que los alumnos necesitan aprender, convenciones que son necesarias para hacer trabajos más importantes y que los programas educativos deben ayudarlos a aprender. El trabajo más importante al cual me refiero, es aquél que hace posible que los alumnos piensen imaginativamente sobre problemas que les importan, tareas que les permiten poner un sello personal a su trabajo, ocasiones para explorar ideas y preguntas que no tienen respuestas correctas, y proyectos en los cuales ellos pueden razonar y expresar sus propias ideas.

Aprender a replicar convenciones establecidas es parte importante de los resultados *tácticos* de la educación, pero no es suficiente para lograr las *aspiraciones estratégicas* que tenemos. Éstas requieren currícula y políticas evaluativas que inviten a los alumnos a ejercitar su juicio y a generar resultados que no son idénticos a los de sus pares. Aquí también el cultivar una idiosincrasia productiva debe ser uno de los propósitos perseguidos por las escuelas norteamericanas y, desde mi punto de vista, debe construirse programas que hagan posible el logro de tal resultado, aun si esto significa que no nos será fácil comparar a los alumnos. Al buscar medir dichos resultados, no podremos usar un estándar fijo para calificar el trabajo producido por los estudiantes. Se tendrá que confiar en esa muy exquisita capacidad humana, el juicio.

Paradójicamente, muchos de los grupos que han estado trabajando diligentemente para formular estándares, no están haciéndolo realmente. Están formulando metas. Considérese los siguientes, todos los cuales pretenden ser estándares.

- Los profesores capaces trabajan con las familias para conseguir objetivos comunes para la educación de sus niños (Comisión para Estándares para la Enseñanza Profesional, 1994).
- Construir significados personales partiendo de actuaciones dramáticas no - tradicionales (Estándares Nacionales para la Educación Artística, 1994).
- Cómo los progresistas y otros tomaron en consideración los problemas del capitalismo industrial, la urbanización y la corrupción política (Historia de los E.E.U.U.: Explorando la Experiencia Norteamericana, 1994).
- El folklore y otras contribuciones culturales de diversas regiones de los E.E.U.U. y cómo éstas ayudan a formar el legado nacional (Historia de los E.E.U.U.: Explorando la experiencia Norteamericana, 1994).

Estas afirmaciones tan amplias y generales son aspiraciones que pueden funcionar como criterios a aplicar en la evaluación del trabajo producido por los alumnos. Pero criterios no son lo mismo que estándares. John Dewey describió la diferencia en *El Arte como Experiencia*, uno de sus libros más importantes, poco leído por educadores. En un capítulo revelador sobre la relación entre la crítica de arte y la percepción, escrito cuando tenía 75 años de edad, Dewey decía que para valorar trabajos artísticos, los estándares son inapropiados; lo que se necesita es criterios. Los estándares fijan las expectativas; los criterios son pautas que permiten que uno sea capaz de buscar más eficientemente las cualidades que pueden ser importantes en cualquier trabajo individual. Al describir las características de un estándar, Dewey escribió:

*Hay tres características de un estándar. Es una cosa física particular que existe bajo condiciones físicas específicas; no es un valor. La yarda es una vara de medir y el metro es una barra depositada en París. En segundo lugar, los estándares son medidas de cosas definidas, de longitudes, pesos, capacidades. Las cosas medidas no son valores, a pesar de que es de gran valor social el poder medirlas, ya que propiedades de las cosas como son el tamaño, volumen y peso son importantes para el intercambio comercial. Por último, como estándares de medida, los estándares definen cosas con respecto a la cantidad*⁵.

Más adelante argumentaba:

*Sin embargo, de la ausencia de un objeto externo uniforme públicamente determinado [un estándar], no se desprende que la crítica objetiva del arte sea imposible. Lo que significa esto es que la crítica es un juicio; que, como todo juicio, implica aventurar algo, un elemento hipotético; que está dirigido a cualidades que son, no obstante, cualidades de un **objeto**; y que se ocupa de un objeto individual, no de realizar comparaciones entre cosas diferentes en base a una regla externa pre establecida*⁶.

Decir que al finalizar un curso los alumnos serán capaces de “escribir un ensayo convincente sobre los intereses conflictivos que existen entre ambientalistas e industriales que ofrece buenos argumentos sustentados en hechos pertinentes” es identificar criterios que pueden ser utilizados para evaluar el ensayo, no es ofrecer un estándar para medirlo. Sobre el significado de criterios, Dewey señaló:

*Si bien no hay estándares para el trabajo artístico y por ende, para la crítica (en el sentido en que hay estándares de medición), existen no obstante, criterios para el juicio... Pero dichos criterios no son reglas ni prescripciones. Son el resultado de un esfuerzo por entender qué es un trabajo artístico como experiencia, el tipo de experiencia que lo constituye*⁷.

⁵ Dewey, John. *El Arte como Experiencia (Art as Experience)*. Nueva York: Minton Balch & Co., 1934: p. 307.

⁶ Ibid: p. 308.

⁷ Ibid: p. 309.

Uno puede preguntarse si es apropiado pensar acerca de la evaluación del trabajo producido por los alumnos en primaria y secundaria de una escuela como algo comparable a la evaluación de trabajos artísticos. ¿No son las obras de arte objetos de diferente categoría? Los criterios pueden ser apropiados para pinturas y poesía, pero el trabajo escolar requiere la aplicación de estándares.

Aun cuando esto pudiera parecer posible a primera vista, las cosas no son tan sencillas. La creación de condiciones que permiten a los alumnos mostrar sus habilidades creativas y de razonamiento de maneras que son propias a sus temperamentos, sus experiencias y sus objetivos es de importancia fundamental en cualquier iniciativa educacional -- en contraste con una dedicada al entrenamiento. Y porque dichos aspectos son importantes, deben ser criterios los que resalten en nuestra evaluación.

Los estándares son apropiados para cierto tipo de tareas pero, como dije anteriormente, dichas tareas son instrumentales para propósitos educativos mayores y más importantes. En realidad no se necesita erigir un sistema escolar complejo para enseñar a los jóvenes cómo leer recibos de servicios públicos, cómo hacer un cálculo simple o como escribir correctamente; ellos aprenderán dichas habilidades por cuenta propia. Lo que sí necesitamos enseñarles es cómo involucrarse en formas complejas de pensamiento, cómo formular preguntas reveladoras, cómo resolver problemas complejos que tienen más de una respuesta. Cuando el concepto de estándar resalta mucho en nuestro discurso sobre expectativas educacionales, tiñe toda nuestra visión de lo que puede ser la educación y diluye nuestra concepción del potencial de ésta. El lenguaje importa, y el lenguaje de los estándares es, a fin de cuentas, un lenguaje que en vez de liberar, limita.

Las cualidades que definen el trabajo inventivo de cualquier tipo, son cualidades que, por definición, tienen rasgos únicos y útiles. La forma particular que toman dichos rasgos y qué es lo que los hace útiles no son cosas necesariamente predecibles, pero los críticos sensibles y los maestros sensibles son capaces de descubrir dichas propiedades en un trabajo. Los profesores que conocen a los alumnos a los que enseñan reconocen esas cualidades únicas en sus comentarios, en sus pinturas, en los ensayos que escriben, en las formas en que se relacionan con sus compañeros. El reto de la enseñanza radica en proveer las condiciones que fomenten el desarrollo de esas características personales que son socialmente importantes y que, al mismo tiempo, brindan satisfacción personal al alumno. El propósito de la educación no es entrenar un ejército que marcha al son del mismo tambor, al mismo paso, en la misma dirección. Tal propósito puede ser apropiado para sociedades totalitarias, pero es incompatible con ideales democráticos.

Si uno usara solamente bases filosóficas para levantar interrogantes sobre la conveniencia de tener estándares nacionales uniformes para los alumnos de las escuelas norteamericanas, tendría cuestionamientos suficientes para ponerse un rato a pensar. Pero existen fundamentos adicionales basados en nociones sobre el desarrollo. El sistema norteamericano de escuelas públicas organizadas por grados se construyó en base a una teoría organizacional que tiene poca conexión con las características de desarrollo de los niños en crecimiento. A mediados del siglo diecinueve se pensaba que tenía mucho sentido el que la escuela estuviera organizada en grados y que se tuviera un cuerpo de contenido asignado a cada grado⁸. Cada grado se relacionaba con una edad

⁸ Goodlad John I. y Robert Anderson. **La Escuela Primaria sin Grados.** (*The Non-Graded Elementary School*) Nueva York: Teachers College Press, 1987.

específica. La tarea del estudiante era dominar el contenido que era enseñado en ese grado, como condición previa a su promoción al grado siguiente. Se asumía que, al final de un período de ocho o doce años, si la escuela y el maestro habían cumplido su labor, todos habrían llegado aproximadamente al mismo sitio.

Si se examinan los patrones de desarrollo humano en niños de 5 a 18 años de edad, se encuentra que a medida que los chicos crecen, su ritmo de desarrollo es cada vez más variable. El rango de variación entre niños de la misma edad se acrecienta con el tiempo. Por ejemplo, en clases normales, no homogéneas, el rango de variación promedio de logro en la lectura es aproximadamente igual al nivel del grado. En segundo grado hay, en promedio, una dispersión de dos años en los logros en lectura. Algunos alumnos de segundo grado están leyendo a nivel de primer grado y otros a nivel de tercero. En cuarto grado el rango es de alrededor de cuatro años y en el sexto, de seis años. En el séptimo, el rango es de alrededor de siete años: algunos alumnos están leyendo a nivel de cuarto grado y otros a nivel del décimo.

Lo que esto significa es que los niños se desarrollan a su propio ritmo particular. La ordenada estructura que se inventó en el siglo XIX con el fin de racionalizar la organización de las escuelas se puede ver maravillosa en el papel, pero se contradice con lo que conocemos sobre el curso del desarrollo humano. Debido a que en nuestras escuelas aún operamos con una estructura organizacional insensible a cuestiones del desarrollo, el atractivo de los estándares uniformes a nivel de grado o por resultado, parece razonable. Pero no lo es. Es la variedad, no la uniformidad, el sello distintivo de la condición humana.

No quiero sobre - enfatizar la idea. Ciertamente, los seres humanos son como todos los otros seres humanos, los seres humanos son como algunos otros seres humanos y los seres humanos son como ningún otro ser humano. Las tres afirmaciones son ciertas. Pero estamos tan preocupados por remediar las debilidades percibidas en las escuelas norteamericanas que hemos subestimado la diversidad y, por ende, la complejidad existente.

Las variedades de complejidades que no se han tomado en cuenta es extensa. Permítanme sugerir algunas solamente. Al evaluar a los alumnos en el contexto del aula, el maestro -- la persona que tiene la variedad más amplia de información sobre cualquier alumno en particular -- toma en consideración mucho más que los rasgos específicos de un producto particular de un alumno: la edad, el grado y el nivel de desarrollo del estudiante; qué tanto ha progresado; el grado de esfuerzo que ha invertido el alumno; la cantidad de experiencia que ha tenido en un dominio. Todas ellas son consideraciones educacionalmente relevantes que maestros profesionalmente competentes toman en cuenta al emitir juicios sobre el progreso de un estudiante. Los maestros experimentados saben de sobra que el trabajo del alumno constituye sólo un ítem en un abanico de valores educativos y que estos valores a veces compiten entre sí. Hay ocasiones en las cuales puede ser educacionalmente más importante para un maestro reconocer públicamente la calidad del trabajo de un alumno que criticarlo, incluso cuando el trabajo esté por debajo del promedio del aula.

Más allá de los detalles del salón de clases, existen preguntas más generales que tienen que ver con las bases sobre las cuales se formulan estándares educacionales. ¿Deben los estándares educativos derivarse del nivel promedio de desempeño de los

estudiantes de una escuela, distrito escolar, estado, nación o **del mundo**? ¿Qué tanto hemos oído hablar de estándares “**de primera categoría a nivel mundial**”?

Si las políticas nacionales determinan que hayan estándares uniformes a nivel nacional para el desempeño de los alumnos ¿habrá también estándares uniformes para todo el país respecto a los recursos disponibles para las escuelas? ¿para los maestros? ¿para los administradores? ¿Demostrarán las diferencias en el desempeño entre alumnos de suburbios ricos de clase alta y de los que viven en la pobreza absoluta de los centros de las ciudades las injusticias existentes en la educación norteamericana? ¿No harán sino confirmar lo que ya sabemos?

El nivel socio - económico de los estudiantes y los recursos disponibles tanto para ellos como para los profesores de una escuela o distrito escolar, generan diferencias importantes. Si aquéllos que nos quieren convencer de usar estándares creen que el uso de estándares demostrará injusticias y por ende, servirá para aliviarlas, ¿por qué es que esas injusticias, ya dolorosamente vívidas, no han servido para crear escuelas más equitativas?

Y uno podría preguntarse qué sucedería con los estándares educacionales si, por arte de magia, todos los alumnos los logran. Seguramente se les consideraría muy bajos. En principio esto no suena como algo malo. ¿No debería la barra estar siempre más alta que lo que podemos alcanzar? Suena razonable. Sin embargo, esta perspectiva sobre la función de los estándares creará, ineludiblemente, grupos de ganadores y perdedores. ¿Puede nuestro sistema educativo florecer sin perdedores? ¿Será posible para nosotros desarrollar conceptos de educación y sociedad que descansen sobre supuestos más generosos? Y, considérese lo contrario. ¿Qué haremos con aquellos alumnos que no logren alcanzar los estándares? ¿Qué, entonces?

Quizás una de las consecuencias más importantes de la preocupación por los estándares nacionales en educación sea que nos distrae de los problemas más profundos y aparentemente intratables que asedian a nuestras escuelas. Nos distrae de prestar atención a la importancia de construir una cultura escolar de naturaleza genuinamente intelectual, que valora las preguntas y las ideas al menos tanto como valora el obtener respuestas correctas. Nos distrae de tratar de comprender cómo podemos ofrecer a los maestros el tipo de oportunidades profesionales que permitan a los mejores de ellos seguir desarrollándose a lo largo de su vida de trabajo. Nos distrae de atender una serie inevitable de interacciones entre profesores, currícula, evaluación, organización escolar y las a menudo perjudiciales expectativas y presiones de las universidades.

¿Cómo pueden ser tratados estos asuntos? ¿Pueden las escuelas, maestros y administradores darse el lujo de incursionar en las actividades exploratorias y con riesgo que requiere una genuina investigación en educación?

La vitalidad de cualquier organización es más probable cuando existen oportunidades de perseguir posibilidades frescas, de ejercitar la imaginación, de intentar cosas nuevas y de renunciar a la búsqueda de la certeza, tanto en el método pedagógico como en el resultado educativo. De hecho, uno de los propósitos más importantes de la educación es liberar la mente de los confines de la certidumbre. Los niños deben aprender que la satisfacción puede conseguirse en la incertidumbre del trayecto, no sólo en la claridad del punto de destino.

No estoy seguro de que la sociedad norteamericana esté dispuesta por el momento a adoptar un conjunto de valores tan “blando” como el que he descrito. Los norteamericanos nos hemos convertido en un grupo con mentalidades duras. Creemos poder resolver los problemas del crimen reabriendo las puertas de las cámaras de gas y construyendo más prisiones. Pero nunca ha sido así de sencillo. Resolver los problemas de las escuelas tampoco es algo tan sencillo como el tener estándares educativos nacionales.

Así, pues, creo que debemos invitar a nuestras comunidades a una conversación que profundice la comprensión del proceso educativo y haga que apreciemos más sus posibilidades. Una reforma educativa genuina no se trata de esfuerzos superficiales profundos que inevitablemente caerán en el olvido. Se trata de visión, conversación y acción diseñados para crear una cultura educativa genuina y evolutiva. Espero que podamos resistir el encanto de los lemas y el brillo de las comparsas y podamos empezar a hablar seriamente sobre educación. Esa es una conversación en que todos debemos tener un rol principal.