

Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile
30 de Octubre 2012

VISIONES SOBRE EDUCACIÓN, CAMINOS DE REFORMA

La Carrera Educativa Global y el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria (Cambridge Primary Review)

Robin Alexander
Universidad de Cambridge

La carrera está abierta.

Me parece relevante iniciar esta presentación con el diagnóstico del Primer Ministro Británico David Cameron sobre la educación actual:

Nosotros estamos hoy en una carrera global y eso significa la hora del ajuste de cuentas para países como el nuestro: "O nadas o naufragas, o actúas o decaes"¹.

Imagino que en Chile ustedes habrán escuchado advertencias similares y seguramente reconocerán el escenario: la globalización, el cambio de equilibrio del poder económico en el mundo, de occidente a oriente y del norte al sur, el surgimiento de China, la decadencia de Europa y los Estados Unidos, la necesidad de los colegios y universidades por concentrar esfuerzos en producir una fuerza laboral con las habilidades necesarias para competir y ganar en los mercados globales de hoy y mañana.

Agregando mayor urgencia a esta narrativa están los estudios internacionales sobre el rendimiento de los estudiantes, en los cuales participan tanto Chile como Gran Bretaña, y dentro de estos estudios destacan especialmente las pruebas PISA de la OCDE en logros de lectura, matemáticas y ciencia para alumnos de 15 años. Hoy, los formuladores de políticas educacionales de muchos gobiernos mencionan las pruebas PISA 2009 como la principal y/o única justificación para sus reformas educacionales, considerando la lectura, matemáticas y ciencias como el único fundamento para la competitividad económica, sin considerar si esta suposición tradicional es hoy aún válida o suficiente.

Sería predecible esperar planteamientos similares a partir de Diciembre del año próximo, cuando sean publicados los resultados de PISA 2012. Comparar los resultados de PISA se ha convertido en una obsesión política y mediática en la mayoría de los 75 países participantes, incitando a celebraciones en un puñado de capitales de países, pero pánico y culpa en muchas otras, y las Tablas Clasificadoras de PISA refuerzan la convicción del Primer Ministro Británico que la educación debe ser vista, simplemente y sin ambigüedad, como una carrera en la cual los estudiantes compiten contra los estudiantes, los colegios compiten contra los

¹ Discurso de Cameron, Primer Ministro Británico en la Conferencia del Partido Conservador, 10 Octubre 2012. Hhttp://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-19890459

colegios, los estados contra los estados, las naciones contra las naciones: *O nadas o naufragas, o actúas o decaes*. “La carrera a la cima”, la iniciativa de \$US 4.35 billones de dólares y bandera de lucha del Presidente Obama es un ejemplo de este enfoque. Se ven lejanos los días en que el ideal de la ilustración consideraba la educación como la fuerza civilizadora que ampliaba la mente y enriquecía las culturas.

Quizá es necesario resaltar que en la carrera de la educación global sólo se permiten dos resultados: ganadores y perdedores. Pero perder conlleva el riesgo de la humillación.

La carrera a la cima, en palabras de la Casa Blanca, haría posible que los estudiantes americanos compitieran con cualquier trabajador en cualquier parte del mundo². Promesas similares ya habían sido formuladas por el Presidente Clinton en su Acta de 1994 “Educar América”. Para el año 2000 Clinton proclamaba “América será la primera en el mundo en logros en matemáticas y ciencias”³. Los resultados de TIMSS y PISA de la época demostraron que no solo no ganó la carrera sino que no estuvo ni cerca de ello.

El riesgo es también parte de la carrera, y para aminorarlo algunos gobiernos elevan la retórica, se entrenan duramente, practican interminablemente, estudian y/o ridiculizan a la oposición, -una práctica corriente en la actualidad – u otros deciden sobre las estrategias, las tácticas y el régimen de capacitación. En ambos casos serán los estudiantes los que harán el trabajo duro de capacitación y práctica, y serán los profesores los que se entrenan para el gran evento de enseñar para las pruebas. Pero será en el desempeño de los estudiantes que será juzgado el desempeño de todos los demás – profesores, colegios, gobiernos, naciones enteras. El pánico de PISA ha sin duda colocado una pesada carga de responsabilidad en los jóvenes de 15 años de hoy.

Una vez que los resultados son anunciados se definen las nuevas tácticas de la carrera y los perdedores deberán estudiar el desempeño de los ganadores. De aquí el enorme interés por los sistemas educacionales de los países a la cabeza de las pruebas PISA como Singapur, Hong Kong, Corea, Shanghai – China y Finlandia. Hoy en día cada uno de estos sistemas goza o soporta la continua procesión de turistas de PISA, entusiastas por descubrir qué es lo que hay en sus desempeños educacionales, capacitación y facilidades, que les da el margen sobre los otros competidores.

Conviene destacar además que en esta carrera existe otro competidor, si bien disidente, y se llama ideología política, hermana del oportunismo. Ideología es el lente a través del cual son vistos los otros competidores, e ideología es el filtro a través del cual deben pasar la evidencia y las explicaciones del éxito. Por tanto, no sorprende el fenómeno de los políticos alabando a Finlandia pero después haciendo lo opuesto de lo que dicta la evidencia de Finlandia. La verdad es que en la carrera internacional educacional, la ideología es más importante que la evidencia.

El escenario ya está descrito y en esta conferencia desarrollaré tres puntos: Primero, identificaré los problemas con la estrategia utilizada por muchos formuladores de políticas educacionales que actualmente utilizan comparaciones internacionales para informar la

² La Casa Blanca 2009. *Hoja de Datos: La Carrera a la Cima*, 24 Julio, <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/fact-sheet-race-top>

³ Objetivos 2000: *Educar América*, Acta sesión 102

política educativa. Segundo comentaré un movimiento de reforma educacional que reclama proveniencia internacional y es actualmente muy influyente, pero mucho menos exitoso de lo que sus proponentes reclaman, precisamente porque permite que la evidencia esté oscurecida por la ideología. Tercero, les contaré acerca de un camino bastante diferente hacia una reforma educacional pero que no está impulsado ni por una comparación internacional fuera de lugar, ni por una ideología política, sino por una gama mucho más amplia de evidencias relacionadas con los niños y su mundo alrededor de la educación, y por una visión que no niega la necesidad de competitividad económica, pero cree que otros objetivos educacionales son igualmente importantes.

Con respecto al segundo punto, existe una estrategia de reforma impulsada por la ideología más que por la evidencia y es lo que el Finandés Pasi Sahlberg ha llamado GERM (Global Education Reform Movement) – Movimiento Global de Reforma en Educación⁴. GERM empezó en Estados Unidos - se expandió a Inglaterra, Australia y Nueva Zelandia, y ahora está avanzando más allá de las raíces anglo sajonas, a muchos otros sistemas educacionales del mundo. Con respecto al tercer punto, en los últimos años hemos desarrollado un enfoque alternativo, basado en evidencias y no tanto en una ideología fundamental contenido en el “Cambridge Primary Review” (Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria). Es una investigación amplia y completamente independiente – la mayor en cincuenta años – sobre la condición y futuro de la educación primaria en Inglaterra.

Mis planteamientos abarcan dos argumentos importantes. Primero, si nosotros queremos mejorar la calidad de nuestro sistema educacional nacional, ciertamente estudiaremos y aprenderemos de las políticas y prácticas de otros, de PISA, TIMMS, y otros estudios de logros estudiantiles serán herramientas esenciales en este proceso. Pero deberíamos ser más exitosos si combinamos la aplicación inteligente de la evidencia internacional con un análisis honesto y minucioso de nuestra propia situación nacional – en el Reino Unido, los Estados Unidos, Chile o donde quiera que estemos. Desgraciadamente estas dos condiciones – una perspectiva nacional madura y redondeada y un uso apropiado de la evidencia internacional – son damnificados frecuentes y prematuros de la carrera educacional global.

Mi segundo argumento es que el mejoramiento de los colegios y del sistema abarca tanto una visión educacional como del rendimiento de los estudiantes. El rendimiento de los estudiantes es por supuesto soberano, pero solo en la medida que se relacione con una visión de educación que sea moralmente defendible, socialmente productiva y comercialmente vendible, y la cual atiende, no con menos urgencia, al desarrollo y bienestar de los individuos, a la salud de la humanidad y nuestro planeta y a los intereses económicos de la nación. Todas estas preocupaciones raramente figuran en la retórica de la carrera educacional global y aún asumiendo que nuestra meta es que nuestros estudiantes sean letrados, competentes en matemáticas y científicamente conscientes, debemos plantearnos si eso es suficiente.

Por último quisiera destacar, y es algo que hago en cada invitación a conferencias fuera de mi propio país, que mis comentarios no se refieren a la situación chilena, son sólo ustedes los que pueden definir hasta qué punto Chile se ve identificado en estos planteamientos.

⁴ Sahlberg.P. (2011) *Lecciones Finlandesas: qué puede el mundo aprender de los cambios educacionales en Finlandia?* Nueva York, Colegio de Profesores, 99-105

Evidencia Internacional y Políticas Nacionales

Actualmente el discurso de comparaciones internacionales está dominado por las encuestas de logros como PISA y TIMSS, como si esta información fuera la única relevante. Por el contrario, esta información debería incentivarnos a pensar acerca de la evidencia. Al compararnos con otros, quizá no hemos obtenido un correcto balance de las evidencias, y puede que los gobiernos tomen demasiado en cuenta algunos tipos de evidencia y demasiado poco de otras.

Una clasificación conveniente de la evidencia internacional y comparativa en educación proviene del Consejo Nacional de Investigación (NRC) de las Academias Nacionales de los Estados Unidos, el cual por muchos años ha asesorado y comentado sobre la participación de los estudiantes Americanos en las encuestas internacionales de logros. En el 2003, el NRC identificó principalmente tres tipos de estudios comparativos⁵.

Tipo I: Incluye los estudios comparativos internacionales de logros de los estudiantes a gran escala en la tradición del TIMSS y PISA, por no mencionar FIMS; SIMS; FISS, SISS, TIMSS-R, PIRLS, ICCS, SITES and TEDS-M.

Tipo II: estudios de revisión de la información existente y de la literatura, de modo de proponer opciones de políticas en áreas específicas tales como reformas sistémicas, desarrollo educacional, liderazgo escolar, capacitación de profesores, currículo, pedagogía o evaluación. Algunas son exhaustivas, metódicas y objetivas, mientras que otras son selectivas, idiosincráticas y partidistas, a menudo construyendo sus argumentos sobre correlaciones debatibles entre, por ejemplo, datos de pruebas y características del sistema, de modo de probar un punto o entregar el tipo de explicaciones y soluciones que los responsables de las políticas educacionales prefieren oír. Entre los ejemplos mejor conocidos del Tipo 2 son los tres informes McKinsey producidos por un grupo encabezado por Michael Barber, el que pertenecía anteriormente al equipo de asesores del Primer Ministro Británico Tony Blair, y arquitecto de su reforma educacional⁶.

Tipo III: estudios que incluyen la mayoría de los trabajos de la literatura publicada sobre investigaciones en educación comparada. Ellos varían entre recuentos descriptivos de sistemas educacionales individuales, o minuciosos estudios cruzados de políticas nacionales, colegios y clases, y de las fuerzas culturales e históricas que les dan forma, descubriendo similitudes a la vez que diferencias. Ejemplos del Tipo II incluyen el estudio etnográfico de Joseph Tobin de educación pre escolar en China, Japón y los Estados Unidos; la exploración de las experiencias de ser un aprendiz en Inglaterra, Francia y Dinamarca de Marilyn Osborn y Patricia Broadfoot; la re examinación de los modelos de aprendizaje "Chino" y "Occidental" de Jin Li, y de Chile el estudio de liderazgo, mejoramiento escolar y educación

⁵ Consejo Nacional de Investigación (2003) *Entendiendo a los otros, Educándonos: Obteniendo más de los estudios comparativos internacionales en Educación*. (C.Chabott y E.J.Elliot, editores) Washington DC: Prensa de la Academia Nacional. [http://www.nap.edu/openbook.php? isbn=0309088550](http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309088550)

⁶ Barber, M y Mourshed, M (2007) *Como los sistemas escolares de mejor rendimiento del mundo llegan a la cima*. Dubai: McKinsey y Compañía; Mourshed, M., Chijiote, C. Barber, M. (2010) *Comosiguen mejorando los sistemas escolares que más han mejorado en el mundo*, Dubai: McKinsey y Compañía; Barber, M., Whelan, F., Clark, M (2011) *La captura de los mejores líderes: cómo están construyendo capacidad de liderazgo para el futuro los mejores sistemas educacionales del mundo*, Dubai: McKinsey y Compañía.

de profesores en América Latina de Beatrice Avalos⁷, y mi propio trabajo en cultura, políticas educacionales y pedagogía en Inglaterra, Francia, India, Rusia y los Estados Unidos⁸.

Los estudios del Tipo III varían en escala y metodología, pero la característica compartida es la siguiente: bien podrían tener una aplicación directa en las políticas educacionales, y en muchos de éstos las políticas son minuciosamente analizadas, pero sus objetivos son el progreso en la comprensión del proceso educativo por si mismo, más que responder a una agenda establecida por los responsables de dichas políticas.

Un problema subyace con respecto al interés que suscitan estos estudios, si bien la mayoría de los estudios internacionales en educación comparada publicados son del Tipo III, son los estudios del Tipo I y Tipo II los que reciben la mayor parte del financiamiento, el patrocinio político y la publicidad.

Como dice el informe de la NCR “Si bien los estudios del tipo I y tipo II son mucho menos numerosos, los estudios del tipo III no atraen usualmente la atención de los formuladores de políticas educacionales o del público. Esto es una pérdida, debido a que muchos de ellos son ricos en detalles narrativos y presentan un retrato más atractivo y provocador sobre la educación en otros países, que lo que presentan los gráficos de barras y los típicos gráficos de los estudios más amplios. Estudios etnográficos y de casos en particular, pueden explorar contextos culturales en profundidad y dilucidar la forma en que la educación está organizada en diferentes culturas⁹.

En otras palabras el informe de la NRC está diciendo, si bien no expresado directamente, que en la búsqueda de lo que ellos llaman “políticas basadas en la evidencia” los gobiernos bien pueden ignorar la mayor parte de la evidencia internacional que está disponible para ellos, incluyendo evidencia que podría entregarles ideas, explicaciones y opciones de políticas que ellos necesitan con urgencia.

Sobre esta materia el problema no son los estudios de Tipo I en si mismo, pero lo que algunos estudios del Tipo II hacen con ellos. El conjunto de datos que proporcionan los estudios de Tipo II con sus puntos de referencia, y que provienen de los estudios del Tipo I, tales como los estudios de IEA y IAEP de los años 70, son poco sólidos metodológicamente, y no comparables con la sofisticación de un PISA 2009. Los estudios recientes han

⁷ Tobin, J.J., Wu, D.Y.H, Davidson, D.H. (1989) *Pre escolar en tres culturas: Japón, China y los Estados Unidos*, New Haven: Yale University Press; Tobin, J.J., Hsueh, Y., Karasawa, M. (2009) *Pre escolar en tres culturas Revisado*, Chicago: University of Chicago Press; Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn B. y Triggs, P (2003) *Un mundo de diferencia? Comparando alumnos a través de Europa*. Maidenhead: Open University Press; Li, J. (2012) *Los cimientos culturales del aprendizaje: Este y Oeste*, Nueva York: Cambridge University Press; Avalos, B. (2007) Mejoramiento escolar en América Latina: Innovaciones a través de 25 años (1980 – 2006), en Townsend (ed) *Manual Internacional de Eficacia y Mejoramiento Escolar*, Dordrecht: Springer; Avalos, B. (2008) Formación de Profesores en América Latina: una asignatura pendiente, *Análisis Sud Africano de Educación* 14 (1-2), 9-28; Avalos, B. (2011) *Cuestiones de Liderazgo y Experiencias en América Latina*, en T. Townsend y J. MacBeath (eds) *Manual Internacional en Liderazgo para el Aprendizaje*, Dordrecht: Springer.

⁸ Excepto en una nota al pie: Alexander, R. J (2001) *Cultura y Pedagogía: comparaciones internacionales en educación primaria*. Oxford: Blackwell – Wiley; Alexander, R. J (2008) *Ensayos en Pedagogía*, Abingdon: Routledge.

⁹ NCR 2003, 23-4.

evolucionado hacia una mayor sofisticación y confiabilidad, y los más recientes comentarios de PISA producidos por la OCDE demuestran una comprensión considerable de los desafíos de las pruebas inter culturales, y son cuidadosos de no inferir más de lo que permite la información¹⁰.

Por consiguiente, existe una especial preocupación por la extrapolación de información que ocurre en los estudios del Tipo II y la desproporcionada influencia que ejercen algunos de ellos. Por la atracción política de los estudios del Tipo II, es que ellos seleccionan, median, re empaquetan y re interpretan la investigación de otros, presentándola de una forma que es probable sea atractiva para responsables de políticas educativas. Pero siendo porteros más bien que creadores de evidencia, los autores de estudios del Tipo II son extremadamente vulnerables a acusaciones de parcialidades metodológicas o políticas. Afortunadamente, muchos de ellos resisten esto y siguen escrupulosamente las convenciones de revisiones de investigación correctamente realizadas, tal como podemos encontrar en un excelente estudio del Tipo II, la revisión de la OCDE de Pauline Musset sobre “Elección de escuela y equidad”.

Pero los informes McKinsey, en particular, recurren a un rango muy estrecho y partidista de fuentes, y ellos no citan para nada estudios del Tipo III¹¹. En una reciente y devastadora crítica, el investigador Inglés Frank Coffield retrata el Informe McKinsey como:

El trabajo de algunos analistas de política “global”, los que están distantes de las complejidades de las salas de clase y de los desconcertantes resultados de los investigadores, los cuales presentan un alto grado de dificultad para los políticos en busca de “transformaciones” rápidas del sistema escolar antes de la próxima elección. Ellos adoptan... un modelo de enseñanza... caracterizado por una presión implacable, competición, gerentes de línea, servicio al cliente, datos para gestión de rendimiento, responsabilidad y relación precio calidad; y autonomía profesional para profesores sólo cuando ha sido otorgada por el centro... Su noción de enseñanza está estrechamente concebida y es tecnocrática... Su modelo sigue siendo poco sofisticado, impracticable y no democrático.... Sus recomendaciones son social y

¹⁰ OECD (2010) *Resultados PISA 2009: Tendencias de Aprendizaje*, Paris OECD; OECD (2010) *Resultados PISA 2009: que hace exitoso a un colegio?* Paris: OECD; OECD (2010) *Resultados PISA 2009. La superación del origen social: equidad en las oportunidades de aprendizaje y los resultados* (Volumen II), Paris: OECD; OECD (2010) *Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo*, Paris: OECD; OECD (2011) *Resultados PISA 2008: Tiempo de calidad para los estudiantes- aprendiendo dentro y fuera del colegio*, Paris OECD; OECD (2011) *Resultados PISA 2009: contra viento y marea*, Paris: OECD.

¹¹ En otra parte yo he sido crítico de dos ejemplos Británicos, los cuales, me parece, son inaceptablemente selectivos de sus evidencias y más influenciados por su patrocinio político: (I) Reynolds, D. y Farrell, S (1996) *Mundos aparte? Un análisis de las encuestas internacionales de logros educacionales involucrando Inglaterra*, London: Ofsted; (II) Oates, T (2010) *Podrían hacerlo mejor? Usando comparaciones internacionales para refinar el currículo nacional en Inglaterra*. Evaluación de Cambridge. Para críticas de ambos ver Alexander, R.J (2012) Pánico Moral, cura milagrosa y política educacional: que podemos aprender realmente de las comparaciones internacionales (en Conferencia de SERA 2011), *Análisis Escoces de Educación*, 44 (1), 4-21, y Alexander, R.J (2012) Evidencia Internacional, política nacional y práctica en el aula: cuestiones de juicio, visión y confianza, Clase Magistral en la Tercera Conferencia Internacional Van Leer sobre Educación, Jerusalem, 24 Mayo. http://www.primaryreview.org.uk/downloads/publications/public_lectures/2012/20120524_Van_Leer_Alexander.pdf

educacionalmente disfuncionales y no debieran ser parte de una reforma escolar en una democracia¹².

Esta visión de educación y de reforma educacional será analizada posteriormente.

Hoy en día existe una gran preocupación acerca del actual discurso de comparaciones internacionales. Primero, se ha convertido en algo peligrosamente sobre politizado. Por ejemplo, entre el 1997 y el 2010 la información de TIMSS y PISA fue publicada para probar el éxito del intento del gobierno Laborista en el Reino Unido por mejorar los estándares en los colegios Ingleses; un manejo, que, como sucedió, fue diseñado por el mismo Michael Barber quien posteriormente produjo el informe McKinsey. Entonces en el 2010 hubo una elección general donde los Laboristas perdieron. Sus sucesores inmediatamente usaron PISA 2009 para mostrar que, lejos de mejorar, el desempeño de los estudiantes se había desplomado del lugar 12º al lugar 23 en el mundo y la culpa era del gobierno anterior¹³. En el Parlamento, el Secretario de Educación sintetizó, en nueve palabras el desempeño de Inglaterra en PISA: “Alfabetización bajó, desempeño matemático bajó, ciencias bajó: fracaso, fracaso, fracaso”.

Sin embargo, luego de re analizar la información de TIMSS y de PISA, John Jerrim del Instituto de Educación, Universidad de Londres, concluyó que la información que arrojaban las pruebas no justificaban esas afirmaciones alarmistas, así como tampoco arrojaban una base segura de evidencias para tales cambios radicales en las políticas educacionales que el actual gobierno del Reino Unido comenzó a introducir después de la elección en 2010¹⁴. Estudios iniciales encargados por el Cambridge Primary Review (Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria), han llegado a una conclusión similar acerca de la interpretación optimista de la información de las pruebas nacionales e internacionales del gobierno Laborista¹⁵.

Parece justo preguntarse cuán lejos, y en cuántos países, los resultados de PISA han sido manipulados para ganancias de partidos políticos.

Segundo, PISA evalúa los logros de alumnos de 15 años en aspectos tales como lectura, matemáticas y ciencias. Su gama de “competencias clave” aunque esenciales, es también bastante limitada. La OCDE misma reconoce esto, diciendo que PISA cubre sólo “algunos de los conocimientos que son esenciales para una participación plena en la sociedad”¹⁶.

¹² Coffield, F. (2012) Porqué el Informe McKinsey no mejorará el sistema escolar, *Revista de Política Educacional*, 27(1), 131 – 149.

¹³ Young, T (2010) Los Escolares Británicos ahora ocupan el puesto 23º en el mundo, bajando del 12º en el 2000. *Daily Telegraph*, 7 Diciembre.

¹⁴ Jerrim, J (2011) *El desplome de las pruebas PISA en Inglaterra entre el 2000 y el 2009: está el desempeño de nuestros estudiantes de secundaria realmente en descenso?* DoQSS Working Paper 11-09, Institute of Education, University of London.

¹⁵ Tymms, P. y Merrell . (2010) Estándares y calidad en los colegios primarios Ingleses a través del tiempo: la evidencia nacional, en Alexander, R.J., Doddington, C, Gray, J., J. Hargreaves, L. y Kershner, R (ed). *Investigación de las Encuestas del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria*, Abingdon: Routledge, 435-460; Whetton, C., Ruddock, G. y Twist, L., (2010) Estándares en la Educación Primaria Inglesa: la evidencia internacional, en Alexander, R.J., Doddington, C., Gray, J., Hargreaves L., y Kershner, R (ed) *Investigación de las encuestas del Estudios de Cambridge sobre Educación Primaria*, Abingdon: Routledge, 461-483.

¹⁶ OECD (2012) Qué evalúa PISA,

Algunos de los conocimientos esenciales pero no todos. LA OCDE está en lo correcto y los gobiernos deberían poner atención. PISA no es una representación de la totalidad de la educación de un niño. Evalúa lo que evalúa y no más. Los resultados de PISA no son una base suficiente para describir un sistema educacional en su conjunto como “de alto rendimiento” o “flaqueando”. Pero el estudio McKinsey y otros estudios influyentes del tipo II están sentando como premisa precisamente esta conclusión, como lo demuestran las políticas de un creciente número de gobiernos en el mundo. Para ellos PISA es la única evidencia que importa.

Tercero, aquellos que reivindican una simple relación de causa y efecto, como algunos hacen, entre factores tales como textos estandarizados, instrucción directa en clase o liderazgo escolar decisivo, y la capacidad de superar a otros países en TIMSS y PISA, arriesgan falsas correlaciones, o la “falacia de la división” de los filósofos. X bien puede ser una característica común de los sistemas educacionales a, b, y c de alto rendimiento, pero eso no demuestra una relación de causa y efecto entre las características y el rendimiento. Y si X es también una característica común de los sistemas d, e y f de bajo rendimiento, entonces la correlación pretendida es claramente inadmisibles. En efecto, para quedarnos en estos ejemplos, los textos estandarizados, la instrucción directa y un liderazgo escolar decisivo son todos defectos internacionales, presentes en sistemas de alto y de bajo rendimiento¹⁷.

Cuarto, si bien se habla mucho de Finlandia, se pueden ignorar verdades políticamente inconvenientes acerca del éxito de Finlandia. Los propios expertos de Escandinavia nos dicen que el desempeño de Finlandia en TIMSS y PISA refleja una cultura que tiene una apreciación excepcionalmente alta de la alfabetización, una profesión docente altamente capacitada, autónoma y muy confiable, un compromiso con la equidad social y educacional compartida por todos los partidos políticos, un sistema escolar comprensivo y exitoso, una estrecha alineación, no con aquellos llamados “factores de control” como la evaluación, textos, e inspección, sino de las políticas públicas en educación, la economía, empleo y bienestar social¹⁸. Y hay algo más, Pasi Sahlberg argumenta que el clima político y profesional debe, por sobre todo, estar caracterizado por la *confianza*, algo que escasea en la vida política y educacional de Inglaterra y Estados Unidos. Más aún, la confianza debe ser omni direccional: los gobiernos deben confiar en los profesores, y nosotros todos debemos ser capaces de confiar en nuestros gobiernos y la evidencia que ellos citan en apoyo a sus políticas. “La confianza sólo puede florecer”, dice Sahlberg, en un medio ambiente que está construido sobre la honestidad, confianza, profesionalismo y un buen gobierno.... Colegios y profesores confiables es una consecuencia del buen funcionamiento de la sociedad civil¹⁹.

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351-32235918_1_1_1_1,00.html (accessed February 2012)

¹⁷ Benavot, A., Cha, Y-K., Kames, D., Meyer, J.W., Wong, S-Y (1991). Conocimiento para las masas: modelos mundiales y currículo nacional, 1920 – 1986, *Análisis sociológico Americano*, 56; Benavot, A. (2008) La organización del conocimiento escolar: currículo oficial en una perspectiva global, en Resnick, J. (ed) *La producción del Conocimiento en la Era Global*, Rotherdam y Taipei: Sense Publishers, Alexander, R.J. (2008) *Ensayos en Pedagogía*, Abingdon: Routledge, capítulo 2.

¹⁸ Lyytinen. H.K (2002) *Porqué los estudiantes Finlandeses lo están haciendo tan bien en PISA?* Paris OCDE Fredriksson, P. (2006) *Qué es lo tan especial acerca de la educación en Finlandia?* Ponencia para la Conferencia de la Presidencia de la Unión Europea, Helsinki, Sahlberg, 2011, op.cit.

¹⁹ Sahlberg (2011) 130 – 1, la cursiva es mía.

Quinto, y perversamente, hay algunos gobiernos que habiendo alabado el modelo Escandinavo, se definen por copiar el Anglo Sajón, y por tanto promueven la participación en pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias, inspecciones muy severas y la comercialización de la escolaridad – estrategias que Finlandia ha explícitamente rechazado, y las cuales, como ha sido demostrado por Sharon Nichols, David, Berliner, Diane Ravitch y otros en los Estados Unidos²⁰, y por el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria en Inglaterra²¹, generan considerable daño colateral en tanto que no necesariamente generan estándares. Como ya ha sido mencionado, en la carrera entre las evidencias y la ideología política, la ideología siempre gana.

Finalmente, una vez que nos movemos más allá del rango restringido de los sistemas y las variables escolares desplegadas en estudios como Mc Kinsey, nos encontramos con un amplio rango de condiciones sociales, culturales, demográficas y económicas las cuales directa y masivamente influyen el desempeño educacional de los estudiantes de los países. Mientras McKinsey correctamente concluye que los profesores y la enseñanza hacen una considerable diferencia - una afirmación de lo obvio que probablemente no necesitaba un Informe carísimo - factores fuera de lo educacional como el tamaño del país, ingreso per cápita, demografía y una relativa equidad, tienen una relación no menos convincente con el desempeño en PISA. Un vistazo a la parte superior de la tablas de PISA nos muestra que los sistemas en cuestión son mayoritariamente pequeños, ricos y de preferencia ambos. A estos factores , de acuerdo a Wilkinson y Pickett, debemos agregar igualdad y equidad.

Mayor igualdad a la vez que mejorar el bienestar de toda la población, es también clave para mejorar estándares nacionales de rendimiento en muchos campos diferentes si... un país quiere un porcentaje de niveles más altos de logros educacionales entre los niños de sus escuelas, debe abordar la desigualdad subyacente la cual crea un declive social más pronunciado de los logros educacionales.²²

Por tanto: pequeño, rico e igualitario. Un ingreso per cápita alto y un buen nivel de gasto en educación, evidentemente ayuda, y sistemas pequeños más proclives a asumir condiciones para la coherencia y la ampliación de reformas. Pero si hay grandes desigualdades de riqueza, empleo, salud y bienestar, y en acceso educacional, suministro y calidad, entonces el sistema, independiente de su tamaño o de su ingreso per cápita, permanecerá estancado en un bajo rendimiento crónico. Esto está confirmado por la misma OCDE en sus comentarios sobre PISA 2009. Equidad y relativa igualdad, concluye la OCDE son los mayores

²⁰ (Ravitch 2010, Nichols y Berliner 2007, Ravitch 2012b, 2012b), Ravitch, D (2010) *La muerte y la vida del gran Sistema Escolar Americano*, Nueva York: Basic Books; Nichols, S.L. y Berliner, D.(2007) *Daño colateral: cómo las pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias corrompen los colegios Americanos*, Cambridge MA, Harvard University Press; Ravitch, D. (2012) Blog de Diane Ravitch, <http://dianeravitch.net/>

²¹ Alexander, R.J. (ed) (2010) *Niños, su Mundo, su Educación: Informe Final y Recomendaciones del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria*, Abingdon: Routledge; Alexander, R.J., Doddington, C., Gray, J., Hargreaves, I., y Kershner, R. (ed) (2010) *Investigación de las encuestas del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria*, Abingdon: Routledge.

²² Wilkinson, R. y Pickett, K (2010) *El nivel de aire: porqué la igualdad es mejor para todos*, Londres: Penguin, 29-30

factores en el desempeño relativo de las naciones de PISA²³. En efecto – como lo indica el testimonio de Jomtien en - Dakar, Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas – estas son condiciones para el progreso educacional y social alrededor del mundo. Sociedades desiguales tienen sistemas educacionales desiguales y resultados educacionales desiguales. Vale la pena reflexionar sobre este simple lema.

Sin embargo, en estos asuntos McKinsey es conspicuamente silencioso. Quizá esto es porque el Informe McKinsey está básicamente dirigido a los formuladores de políticas educacionales; y para los formuladores de políticas de países como el Reino Unido y los Estados Unidos – los cuales están entre los más desiguales de todas las naciones de la OCDE, donde la brecha entre ricos y pobres continúa ampliándose, y donde las desigualdades están reforzadas por la segregación escolar – esta es la verdad más inconveniente de todas.

Como acotación al margen agregó que estoy plenamente consciente de la evidencia de la OCDE sobre equidad y segregación escolar en Chile, pero como ya fue dicho, es tarea nacional el analizar esta realidad.

El aumento y aumento del Movimiento Global de Reformas en Educación

Retomando el tema de la carrera educacional global, hay algunos países que si bien admiran el éxito de Finlandia pero se niegan a reconocer las verdaderas razones de este éxito, y especialmente su compromiso soberano con la equidad, la justicia social y la educación pública bien apoyada, y sería importante conocer que tácticas en lugar de aquellas propuestas por Finlandia proponen estos gobiernos y sus asesores de políticas para ganar la carrera? Pasi Sahlberg, mencionado anteriormente, pasa a detallar el aumento de lo que él llama El Movimiento Global de Reforma Educacional, o GERM (Global Education Reform Movement). Las siglas le permiten retratar GERM, no tanto como un movimiento sino como un virus que se originó en los Estados Unidos y el Reino Unido y se ha propagado a otros países anglo parlantes como Australia y Nueva Zelanda, y ahora, con apoyo político de las agencias de desarrollo internacional y respaldo financiero de algunos de los individuos más ricos del mundo y las compañías más poderosas, está infectando el proceso de reforma en otras partes.

GERM tiene cinco maneras de resolver el problema del bajo rendimiento educacional sistémico:

- La estandarización de la enseñanza y el aprendizaje a través de objetivos de desempeño nacionales o de los estados, y estándares para profesores a la vez que para estudiantes, un currículo definido centralmente, pruebas externas, evaluación e inspección.
- Un fuerte enfoque en las llamadas “habilidades básicas” de alfabetización, conocimiento matemático y en menor grado ciencias, materias que son consideradas como los únicos índices del rendimiento de los estudiantes y del éxito nacional educativo y económico.

²³ OECD (2010) *Resultados PISA 2009: superando el origen social: equidad en oportunidades de aprendizaje y resultados*. Paris: OECD; OECD (2010) *Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo*, Paris: OECD; Musset, P.(2012) *La elección de la escuela y la equidad: políticas actuales en países de la OCDE y una revisión de la literatura*, Paris: OECD.

- El uso de fórmulas de bajo riesgo para maximizar el rendimiento de los estudiantes en áreas reducidas del currículo: textos estandarizados, pedagogía prescrita y una cultura profesional cada vez más conformista que desalienta o impide a los profesores el tomar sus propias decisiones y crear sus propios caminos hacia el aprendizaje de los alumnos; una estrategia homogeneizada, la que a la vez puede elevar el piso de rendimiento de los estudiantes pero también puede bajar el techo.
- Modelos de gestión corporativos tomados del mundo de los negocios que son aplicados en dos niveles: sistémicamente a través de la apertura al negocio y el financiamiento y control de los colegios mantenidos por el estado, algunas veces por lucro; o institucionalmente a través de enfoques de organización y dirección derivados de los negocios, con un fuerte énfasis en objetivos, mediciones, conformidad y control que aplica igualmente para ambos, estudiantes y profesores.
- El uso de pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias para los estudiantes, para asegurar la responsabilidad de los profesores, del colegio y del sistema, a menudo acompañados de la publicación de tablas de logros, recompensas y sanciones; en algunos casos las pruebas de los estudiantes pueden ser usadas como la base para contratar, pagar y despedir profesores²⁴.

Este modelo tiene ciertamente el amplio apoyo de dos partidos políticos en los países anglosajones. Como ejemplo está la “*Carrera a la Cima*” de Barack Obama que ha sido montada directamente sobre “*Ningún niño es dejado atrás*” de George W Bush, y hoy, bajo Obama y su Secretario de Educación Arne Duncan, los “Charter schools” y el pago por mérito a los profesores se ha incrementado más allá del punto alcanzado hacia el final de la presidencia de Bush. La evaluación de profesores basadas en las calificaciones de los estudiantes está ahora en marcha en 36 estados de los Estados Unidos; profesores que fracasan en mejorar las calificaciones de los estudiantes pueden ser despedidos; colegios que fracasan en impulsar las calificaciones pueden ser cerrados; y debido a que los “Charter Schools” tienden a prohibir la filiación sindical, sus profesores no tienen ni protección ni compensación.

La doctrina de utilizar los resultados de los exámenes de los estudiantes como la principal medida para evaluar a los profesores ha sido seguida con tal fervor ideológico, que en algunos estados de los Estados Unidos ha llegado a ser absurdo a la vez que injusto. En Luisiana, algunos de los mejores profesores en los colegios más exitosos arriesgan perder sus empleos porque los resultados de los exámenes de algunos de sus ya sobresalientes alumnos no continúan subiendo, y ellos parecen no estar agregando valor²⁵. En el intertanto ha habido un rápido crecimiento del lucro en antiguos colegios estatales pero ahora colegios semi privados manejados por empresarios.

En Inglaterra, la actual coalición Conservadora de gobierno ha tomado el programa de mercantilización de las academias, iniciada por los Laboristas, y la ha expandido

²⁴ Adaptado de Sahlberg (2011) op cit, 100-103

²⁵ Associated Press (2012) *Sistema de Evaluación explosivo de los Educadores de Luisiana*, 20 Octubre. [Hhttp://www.shreveporttimes.com/viewart.com/20121020/NEWS0401/121020016/Louisiana-educators-blast-evaluation-system-?odyssey=tab%7Ctopnewste%7Ctext%7CFRONTPAGE](http://www.shreveporttimes.com/viewart.com/20121020/NEWS0401/121020016/Louisiana-educators-blast-evaluation-system-?odyssey=tab%7Ctopnewste%7Ctext%7CFRONTPAGE)

enormemente, y en el intertanto, aumentando la modalidad Laborista de un currículo reducido, las pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias, las tablas de logro de los colegios y la severa inspección externa a los profesores. En ambos países, pero especialmente en los Estados Unidos, el movimiento es acompañado por ataques políticos y mediáticos sobre el profesionalismo y competencia de los profesores. En los Estados Unidos, los síntomas más palpables de GERM son un sistema de educación profundamente dividido y una profesión docente profundamente desmoralizada. Interesantemente, el intento de GERM por apelar a los padres como defensores de la cabeza de los profesores parece haber jugado en contra, y en muchos estados los padres han estado al frente de campañas para obstruir los esfuerzos políticos para transferir los colegios públicos a propiedad privada.

Para ilustrar este punto conviene leer el extraordinario blog de Diane Ravitch (www.dianeravitch.net) de recuentos diarios e incluso de cada hora sobre el impacto devastador de GERM en los Estados Unidos, las estrategias cuestionables de algunos de los organizadores políticos y corporativos de GERM, la medida en que los colegios estatales se han convertido en corruptos por una ideología obstinada y una avaricia financiera, y la manera en que los profesores y apoderados están luchando.

Pero, lejos del debate público acerca de la sabiduría y moralidad de GERM, que sabemos acerca de su capacidad de entregarle a los niños una buena educación y mejorar los estándares de rendimiento educacional? Porque mejorar los estándares, es, después de todo la justificación pública de GERM (como opuesto a su motivación real que puede ser otra cosa).

En los Estados Unidos existe ahora una evidencia sólida de que mientras la evaluación es esencial y las pruebas son útiles, las pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias como las defendidas por GERM son contraproducentes, y el daño colateral que producen al currículo, la enseñanza, los estudiantes, profesores y la cohesión social es severamente inaceptable²⁶.

Nosotros también sabemos que basar, en un grado substancial, la evaluación de profesores en los resultados de las pruebas de los estudiantes es metodológicamente arriesgado. Para citar un análisis de diez destacados académicos de la evidencia en esta materia:

Hay un amplio acuerdo entre los estadísticos, psicometristas y economistas, que sólo el resultados de las pruebas de los estudiantes no son un indicador lo suficientemente válido y confiable de la efectividad docente... aún cuando sean empleadas las aplicaciones estadísticas más sofisticadas tales como el modelo de valor agregado.²⁷

Ahora que los “charter schools” han quedado establecidos hasta el punto que sus resultados pueden ser comparados con aquellos de colegios públicos, la pretensión de que ellos suben los estándares también ha sido cuestionada. En Chicago y Washington DC, los colegios

²⁶ Nichols y Berliner (2007) op.cit

²⁷ Baker, E.L., Parton. P.E., Darling-Hammond, L. et al (10 co autores) *Problemas con el uso de los resultados de pruebas de los estudiantes para evaluar profesores*, EPI Briefing Paper 278, Washington DC. Instituto de Economía Política.

públicos han superado a los “charter schools” en las pruebas de matemáticas y lectura, a pesar de tener un perfil de estudiantes, el cual, contrario a aquellos de los colegios para privilegiados, abarca toda la gama de posiciones socio económicas, y a pesar de la forma en que algunos “charter schools” usan la exclusión escolar para mejorar sus resultados²⁸. Hallazgos similares han comenzado a emerger en otros estados. Hoy, el sustento base para GERM se ve muy poco sólido.

En Inglaterra, el movimiento charter schools/enseñanza media no ha sido llevado a los extremos Americanos, si bien hay algunos que están presionando para eso, y hay rumores que el gobierno Británico está considerando si seguir el modelo americano de privatizar los colegios estatales por lucro²⁹. Sin embargo hoy en Inglaterra existe amplia evidencia del impacto de las pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias y es bastante condenatorio. En 1998 el gobierno Laborista lanzó una campaña para elevar los niveles de logro. Las estrategias nacionales de alfabetización y conocimiento matemático fueron impuestas en cada colegio primario y profesores en el país, estableciendo exactamente qué, cómo cuándo y por cuánto tiempo cada día ellos deberían enseñar, lectura, escritura y matemáticas. Pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias en alfabetización y conocimiento matemático a la edad de 7 y 11 años, condujo a la publicación de tablas de logro de los colegios que habían fracasado en alcanzar los objetivos nacionales, con la consiguiente “designación y oprobio”. Los requerimientos nacionales para la capacitación de profesores y desarrollo profesional continuo, se focalizaron casi exclusivamente en alfabetización y conocimiento matemático, de acuerdo a los requerimientos de las estrategias nacionales del gobierno. Un régimen de inspección nacional a los colegios, patrullaba y reportaba sobre los estándares y el grado en el cual cada colegio estaba cumpliendo con la estrategia nacional requerida para mejorarlos. Fue una pequeña sorpresa que un comentador nacional llamara todo esto “una teoría de aprendizaje estatal”, completamente consciente del matiz Estalinista de la frase³⁰.

Nuevamente, qué mostró la evidencia? El Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria encargó no menos de seis estudios a profundidad de la información nacional e internacional disponible sobre estándares en la educación primaria inglesa desde comienzos de 1990 al 2009³¹. En el lado positivo, la proporción de niños alcanzando los puntajes requeridos subió

²⁸ Análisis de G.F. Brandenburg’s de la información de Washington DC está en: <http://gfbrandenburg.wordpress.com/2012/10/04/if-youre-keeping-score/>, Ben Joravsky entrega un análisis similar para Chicago, <http://m.chicagoreader.com/chicago/xhichagos-unionized-public-schools-outperform-charter-schools/content?oid=7559748&storyPage=1>

²⁹ Wintour, P(2012)“Ex jefe de política educativa de N°10 respalda colegios con fines de lucro” ,The Guardian, 17 Octubre

³⁰ Balarin y Lauder (2010) Ver nota 29

³¹ Tymms, P. y Merrel C. (2010) Estándares y calidad en los colegios primarios Ingleses a través del tiempo: la evidencia nacional, en Alexander, R.J., Doddington, C., Gray, J., Hargreaves, L. y Kershner, R. (ed) *Investigación de las encuestas del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria*, Abingdon: Routledge, 435-460; Whetton,C., Ruddock, G. y Twist,L. (2010) Estándares en la educación primaria Inglesa; la evidencia internacional, en Alexander et al, op.cit 461 – 483; Harlen,W. (2007) La calidad del aprendizaje: alternativas de evaluación para la educación primaria, en Alexander et al, op cit, 484 – 520; Cunningham, P. y Raymont, P. (2008) Aseguramiento de la calidad en la educación primaria Inglesa, en Alexander et al, op cit, 767 – 791; Balarin, M. y Lauder, H (2008) La Gobernabilidad y Administración de la educación primaria Inglesa, en Alexander et al, op cit, 733 – 750; Wyse, D.

durante los primeros tres años de la masiva y carísima intervención del gobierno Laborista, si bien no dramáticamente. Sin embargo, luego se estabilizó. El Estudio de Cambridge de Educación Primaria menciona:

En defensa de las pruebas nacionales a menudo se afirma que ellas elevan los estándares. De hecho, a lo máximo, el impacto de las pruebas nacionales en los estándares es tangencial. La perspectiva de la prueba, especialmente aquellas pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias, llevadas a cabo en el ámbito público, obliga a los profesores, alumnos y apoderados a concentrar su atención en aquellas áreas de aprendizaje a ser examinadas, muy a menudo con exclusión de otras actividades de considerable importancia educacional. Es esta intensidad de foco, la ansiedad acerca de los resultados y sus consecuencias, la que hace la diferencia inicial de los puntajes de las pruebas. Pero es un efecto aureola y no dura; porque no son las pruebas las que suben los estándares sino *una buena enseñanza*³².

De hecho, si bien el gobierno Laborista consideró su iniciativa de los estándares como un suceso, en los estándares examinados tuvo muchísimo menos impacto de lo que hubiera sido de esperar por la intensidad de su prescripción, regulación y control y su nivel de inversión: las estrategias nacionales le costaron al contribuyente del Reino Unido dos billones de libras esterlinas durante la década 1998-2008, eso es 1.5 trillones de pesos Chilenos. Además hubo una desventaja: la disminución del goce por la lectura de los estudiantes; la enseñanza para la prueba a escala industrial; las pruebas indujeron a estrés entre ambos, profesores y estudiantes. En el intertanto, persistió la brecha históricamente amplia en Inglaterra, entre alumnos de alto y bajos logros en lectura y matemáticas. Ya evidente a muy temprana edad, como resultado de las desigualdades sociales, financieras y educacionales, aumenta en vez de disminuir a medida que los niños avanzan a través de la fase de primaria, y es más pronunciado en el Reino Unido y Estados Unidos que en muchos otros países desarrollados. Estos mapas de la brecha de logros, corren paralelos a los indicadores de desigualdad en otros aspectos de la vida de los niños, señaladamente ingreso, salud, vivienda, riesgo, etnia y clase social. Además de todo esto, el desempeño del Reino Unido en PISA 2009 con relación a encuestas anteriores pareciera estar declinando.

La evidencia del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria también muestra cómo, a través del período 1997-2010, la aprobación del Gobierno Británico de las estrategias típicas de GERM, comprometió seriamente el derecho legal de los niños a un currículo balanceado. Más allá, desde que la información de las inspecciones en los colegios Británicos muestran una estrecha y positiva asociación entre estándares en alfabetización y matemáticas y el alcance y calidad de un currículo más amplio, la reducción del currículo en la búsqueda de una definición restringida de estándares, bien puede haber tenido el resultado opuesto a aquel esperado, rebajando los estándares a “lo básico” en vez de subirlos. En consecuencia, los gobiernos que en búsqueda de una ideología ante que una evidencia, bien pueden estar logrando el efecto contrario.

McCreery, E. y Torrance, H (2008) La trayectoria e impacto de la reforma nacional: currículo y evaluación en los colegios primarios Ingleses, en Alexander et al, op cit, 792 – 817.

³² Alexander, R.J. (2010) Niños, su Mundo, su Educación: Informe Final y Recomendaciones del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria, Abingdon: Routledge, 497.

Podría no resultar obvio, pero no parece posible subir los estándares en alfabetización y matemáticas concentrándose en lectura, escritura y aritmética en base a la exclusión de todo el resto. Por el contrario, se debe entregar un currículo en el que lenguaje y alfabetización estén adecuadamente priorizados como la fundación de todo aprendizaje posterior, pero además estén también integrados y aplicados en un currículo que ofrece aliento, equilibrio, estimulación y una alta calidad de enseñanza en cada ámbito curricular. Hoy en día ya está bien documentado que el aprendizaje en un ámbito realza el aprendizaje en otros³³. Por ejemplo, tenemos evidencia de estudios usando grupos de control y experimentales, anterior y posterior a la prueba, que una conversación de alta calidad en clase, no solo mejora el compromiso de los alumnos sino que también eleva los puntajes de las pruebas de alfabetización, matemáticas y ciencias³⁴. El año pasado, el Comité de las Artes y las Letras del Presidente Obama, produjo un informe demostrando que las artes no solo motivan y comprometen a algunos de los estudiantes Americanos más descontentos y enajenados, sino que también ayuda a elevar sus puntajes en alfabetización y matemáticas³⁵. Si bien la Presidenta Honoraria del Informe fue la Primera Dama Michelle Obama. Sin embargo la Carrera a la Cima impulsada por el gobierno del Presidente no parece haberse detenido.

El balance general de GERM no se ve positivo si lo contrastamos con las evidencias Americana y Británica. Por un lado, tenemos un enfoque de reformas sistémicas, las cuales están en gran parte no probadas, y las cuales descansan en gran medida en ideología, afirmaciones sin fundamento, modelos inapropiados, interés comercial y corporativo y la denigración de los colegios estatales y sus profesores; por otro lado, tenemos niveles inaceptables de daños colaterales, una crisis masiva de confianza en la educación en una de las naciones más ricas del mundo, y una enorme convulsión en la vida de la generación de estudiantes a los cuales los organizadores de GERM han escogido para experimentar, un aumento de las desigualdades existentes, y una creciente evidencia de las mismas pruebas, que son la palanca principal de GERM, que no entregan lo que se pretende.

Hay otra manera?

Hay otra manera? Por supuesto que la hay. La alternativa mejor conocida es Finlandia, la cual – como ya lo he mencionado – manifiesta un inquebrantable compromiso con una igualdad social y educacional a través de un sistema escolar genuinamente comprensivo y de una alta calidad consistente; donde las políticas educacionales y otras políticas sociales están alineadas; que valora y confía en sus profesores y los capacita a un nivel excepcionalmente alto antes de entregarle una autonomía considerable en la sala de clases, el cual no tiene exámenes nacionales, no hay tablas de logro, no hay un sistema draconiano de inspección a

³³ Por ejemplo por el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria: Alexander, R.J. (ed) (2010) *Niños, su Mundo, su Educación*, Routledge, capítulo 14

³⁴ Alexander, R.J (2012) *Mejorando la oralidad y conversación en clase en los colegios Ingleses: logros y desafíos*, London DfE (cf MINEDUC en Chile); http://www.primaryreview.org.uk/downloads/news/2012/02/2012_02_20DfE_oracy_Alexander.pdf

³⁵ Resnick, L.B., Asterhan, C., Clarke, C., y Hofkens, T. (ed) (2013, en preparación) *Socializando la Inteligencia* (documentos de la AERA Conferencia de Pittsburgh) Washington DC: AERA. Comité Presidencial de las Artes y Letras (2011) *Re invirtiendo en educación Artística: ganando el futuro de América a través de colegios creativos*, Washington, DC: Comité Presidencial de las Artes y Letras.

nivel nacional, no hay estrategias nacionales de enseñanza, y tampoco ninguna de las llamadas “palancas” de reforma sistémica en las cuales el gobierno Británico ha invertido muchísimo.

Estas características de la educación Finlandesa son bien conocidas y se agregan a un modelo que se opone a GERM respecto de ambos: valores y estrategia. Lo que Finlandia ha hecho es una reforma sistémica de carga frontal, concentrándose en lo que ellos ven como los dos ingredientes básicos de un sistema escolar de alto rendimiento: equidad y calidad docente. Los Finlandeses son categóricos en su creencia de que es la combinación de estos factores, y por tanto han reactivado la legislación de 1960 de los colegios comunes o de aprendizaje comprensivo, y construyeron sobre esa base a través de reformas al reclutamiento de profesores y la capacitación, y eso ha producido los altos estándares que Finlandia ha logrado, no sólo en las tres asignaturas de PISA sino también a través del currículo en su totalidad.

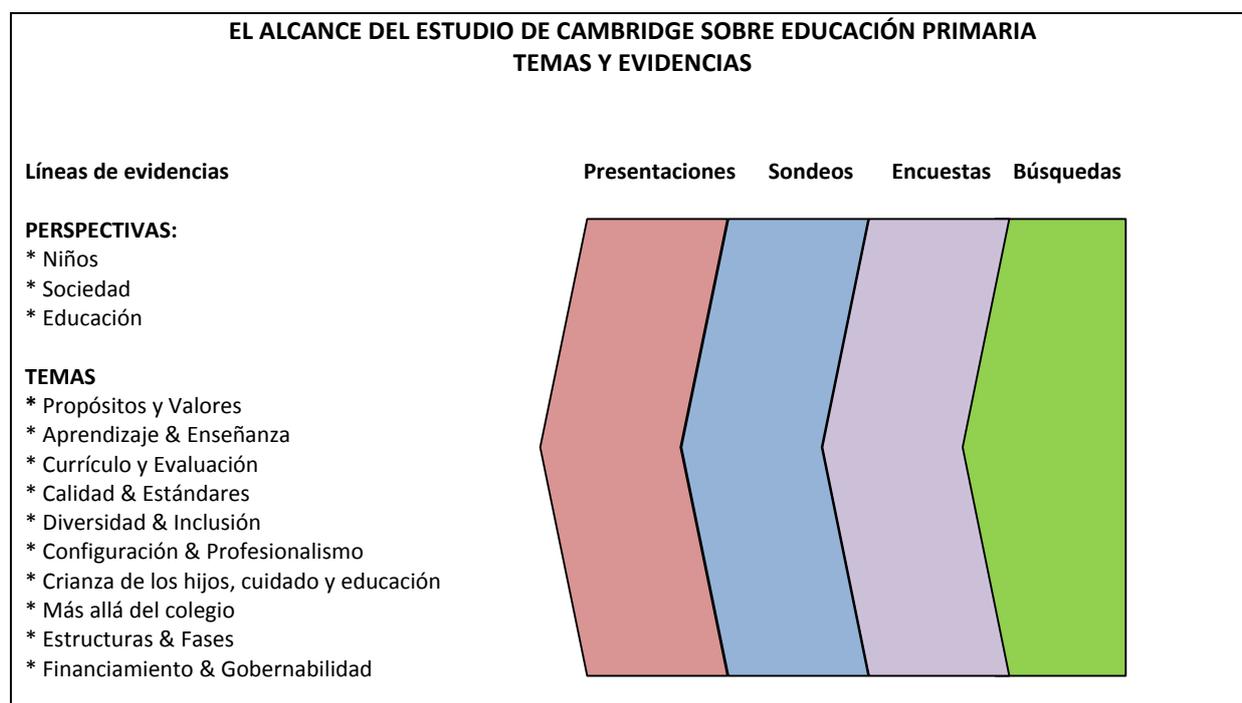
En contraste, los gobiernos Británicos y Americanos han rechazado la visión temprana de sus países sobre equidad y el derecho consagrado a un liceo comprensivo y comunitario, en favor de la mercantilización, “oferta” y competencia (que como también lo muestra la experiencia Sueca, es divisivo a la vez que ineficaz), y han introducido controles de calidad o palancas, las que operan mucho más debajo de la línea que en Finlandia, y podría decirse que muy tarde para producir una diferencia real y duradera. Encabezadas por las normas fundamentales y las pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias de estudiantes y profesores, éstas se focalizan en resultados en lugar de aportes y proceso. La única lección Finlandesa asumida por el gobierno Británico a la fecha, ha sido elevar marginalmente la vara para graduados postulantes a formación como profesores, en un ajuste modesto y probablemente inútil comparado con lo que se requiere en Finlandia, donde sólo uno de entre 10 postulantes es aceptado para formación como profesor primario³⁶. Por tanto en Inglaterra la carga frontal es muy débil y los controles o palancas son aplicados muy tarde.

El modelo Finlandés es una alternativa a GERM. Hay otra alternativa que también apunta a una reforma de carga frontal a través de un espectro aun más amplio: El Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria (Cambridge Primary Review)³⁷. Este fue lanzado en Octubre de 2006, después de dos años de consultas y planificación. Ha sido apoyado desde entonces por la Fundación Esmée Fairbairn, una de las más importantes organizaciones Británicas de beneficencia, y esto le ha dado la independencia, la cual es esencial para su libertad y credibilidad. Su mandato fue investigar, informar y hacer recomendaciones sobre la condición y futuro de la educación primaria en Inglaterra, de modo de fomentar un desarrollo bien fundamentado y sostenible después de dos décadas de iniciativas de reformas altamente disruptivas, sin parar, de arriba hacia abajo, a corto plazo, por una sucesión de Ministros ambiciosos y entusiastas por dejar su marca lo más rápido y dramáticamente posible.

³⁶ Sahlberg, P. (2010) *El secreto del éxito de Finlandia: educando profesores*. Centro para las oportunidades de Stanford, Breve Investigación de Políticas en Educación. Stanford CA: Escuela de Educación, Universidad de Stanford.

³⁷ www.primaryreview.org.uk

El alcance del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria es vasto – 10 temas, 23 sub temas, y 100 preguntas que abarcan cada aspecto de la educación primaria, desde objetivos, currículo, pedagogía, evaluación, organización escolar, dotación de personal, formación de profesores, financiamiento, gobernabilidad, y por supuesto políticas educacionales. Las preguntas estrictamente educacionales están enmarcadas por otras acerca de los niños, infancia, crianza y cuidado del niño, la sociedad, culturas, y el mundo en el cual los niños están creciendo hoy en día, y como todo esto incide en la educación que reciben los niños pequeños. De aquí que el lema del estudio se convirtió posteriormente en el título del Informe Final: *Niños, su Mundo, su Educación*. Esta amplitud de perspectiva es extremadamente importante. Usted no puede determinar objetivos educacionales o diseñar un currículo sin acoplar a éstos preguntas mayores acerca de la infancia, la sociedad y nuestro mundo frágil e interdependiente.



Acerca de cada tema se formularon dos preguntas: Qué es? y Lo qué debería ser? Estas dos preguntas fueron dirigidas a través de cuatro líneas complementarias de evidencias. Primero, siguiendo la convención habitual de una encuesta pública, se pidieron textos escritos formales y recibimos bien por encima de mil de ellos, de la mayor parte de las organizaciones educacionales del país, tanto oficiales como voluntarios, y de muchos grupos e individuos, aparte de varios miles más en la forma de correos electrónicos. Las contribuciones produjeron un compendio amplio de experiencias e ideas. Lo siguiente, se encargaron 28 estudios de investigaciones publicadas relacionadas con los temas y sub temas del Estudio. Sesenta y seis académicos y 20 departamentos universitarios estaban involucrados en esta línea, y entre ellos evaluaron cerca de 3000 fuentes publicadas. Entonces, comenzó lo que se llamó “sondeos”: 250 reuniones alrededor de todo el país con las mayores organizaciones educacionales y organismos oficiales, pero también y especialmente, con niños, apoderados, profesores, directores de colegios, autoridades locales, agencias de voluntarios, líderes religiosos, representantes de la comunidad, la

policía y muchas otras personas con una perspectiva de los niños y su educación primaria. Finalmente, se reunió y re evaluó información oficial, demográfica y estadística relevante a nuestra tarea. La figura superior muestra dos líneas – temas y evidencias.

Entre Octubre del 2007 y Marzo del 2009 el estudio publicó 31 Informes provisionales, incluyendo un recuento de lo que había surgido de los 87 sondeos comunitarios regionales, los 28 Informes encargados sobre las encuestas de investigaciones publicadas, y un Informe especial de dos volúmenes sobre el currículo. Éstos, con sus respectivas sesiones informativas y comunicados de prensa, fueron publicados en grupos en 10 ocasiones por un período de 17 meses³⁸. Cada publicación fue un evento, que provocó la atención de los medios de comunicación. Un análisis independiente de los medios mostró que en cinco de diez ocasiones el Estudio fue, en conjunto, una de las principales noticias del Reino Unido.

En Octubre del 2009 se publicó el Informe Final de 600 páginas³⁹, junto con un volumen adicional de 850 páginas que contenía las versiones revisadas de las 28 encuestas de investigación⁴⁰. Entre ambos, los dos volúmenes se basaron en más de 4.000 fuentes publicadas a la vez que toda la otra evidencia de las sub comisiones, sondeos, encuestas y búsquedas.

El Informe Final fue preparado por un grupo de 14 autores encabezados por R. Alexander, y elaborado sobre información la cual había sido ordenada y analizada por el equipo de Cambridge. Comentaristas quieren personalizar estas cosas, pero las conclusiones y recomendaciones del Informe fueron concluidas sólo cuando se había asegurado el total acuerdo de todos los 14 autores y los 20 miembros de la Comisión Consultiva del Estudio. Lo que el Estudio concluyó y recomendó fue en gran medida un asunto colectivo.

Fases del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria

Fase 1: 2004 – 06	Planificación: consultas sobre el caso para la principal investigación independiente sobre la Educación Primaria Inglesa, evaluando la viabilidad, asegurando financiamiento, una planificación y conceptualización detallada, nombramiento del equipo central del Estudio, los consultores de investigación y el comité consultivo y de gestión.
Fase 2: 2006 – 09	Implementación y presentación de Informes Provisionales: una recolección y análisis de la información relacionada sobre los 10 temas del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria (Cambridge Primary Review) a través de cuatro líneas de evidencias; publicación de/ consulta sobre los 31 informes provisionales y las 40 sesiones informativas.
Fase 3: 2009 – 10	Informe Final y Difusión (hasta la elección general del 2010): Publicación y lanzamiento del Informe Final, el volumen de investigación, los folletos correspondientes y los documentos informativos; conferencias de difusión nacionales y regionales; conferencias internacionales.
Fase 4: 2010 - 12	Creación de redes y compromiso con las políticas educativas (después de la elección general de Mayo 2010): la creación de los centros regionales, lanzamiento de actividades regionales/locales y los proyectos que

³⁸ Todo este material puede ser encontrado en www.primaryreview.org.uk

³⁹ Alexander, R.j. (ed) (2010) po cit.

⁴⁰ Alexander, R.J. con Doddington, C., Gray, J., Hargreaves, L. y Kershner, R. (eds) (2010) *Investigación de las encuestas del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria*, Abingdon, Routledge.

Fase 5: 2013 – 16	impulsan la innovación; continuando con la difusión y compromiso con la política. Construyendo capacidad a través de asociaciones comerciales , a la vez que continuando la difusión, la creación de redes y el compromiso con la política educativa a través de un Fideicomiso Independiente para el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria.
--------------------------	--

Después de la publicación del Informe Final y desde el 2009 al 2010 se ha desarrollado una fase intensiva de difusión, discusión y debate. Las sesiones informativas usuales continuaron, tanto políticas como profesionales y mediáticas, con asistencia a invitaciones y charlas aparte de conferencias de difusión. A partir de todas estas actividades, se seleccionaron once prioridades de políticas para la educación primaria, las cuales fueron publicadas en la prensa nacional y enviadas a los líderes políticos y educacionales muy poco antes de la elección general del 2010.

En la cuarta fase, del 2010 -12, se construyeron redes de profesores y de formadores de profesores a nivel nacional, todos entusiastas por llevar a cabo las recomendaciones e ideas del Estudio. Al mismo tiempo continuó la tarea de difusión comprometiendo a los responsables de la formulación de políticas educativas. A lo largo de los últimos tres años, el equipo del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria ha organizado o participado en alrededor de 450 eventos de difusión, de creación de redes o de políticas educativas.

A partir de Enero del 2013, comienza la quinta fase en la cual se entra en asociación con una destacada editorial para el suministro de materiales de marca, consultorías y apoyo para el desarrollo profesional en los colegios, a la vez que manteniendo la independencia financiera, política e intelectual a través del Fideicomiso para el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria.

Esta Conferencia realza principalmente la estrategia del Estudio y no tanto su contenido, y lo presenta como un camino alternativo de reforma, uno que empodera a los profesores a través de la evidencia y realza sus habilidades profesionales en vez de controlarlas, evaluarlas y minimizarlas. Además, el alcance de los temas y métodos puede fácilmente ser adaptada para otras consultas educacionales a nivel nacional, mientras que sus fases – planificación, recolección de evidencias, presentación de informes, difusión, consultorías, creación de redes y la construcción de capacidad profesional – representan un enfoque sostenible y orgánico de una reforma, el cual es muy diferente a las tácticas de choque de GERM.

Sin embargo, aunque propone un enfoque de reforma orgánico, evidentemente bien fundado y de empoderamiento profesional, el enfoque del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria no es una opción suave. Por tanto, de la situación en Inglaterra los autores de estudio opinan que:

La intervención del Gobierno en la pedagogía, ya sea a través de estrategias nacionales o por otros medios, pueden haber ayudado a algunos profesores, pero en general ha sido excesivo, sobre politizado e infundada conceptual y empíricamente. Una prescripción centralizada de métodos de enseñanza y contenido de las lecciones debería parar ahora. La enseñanza debe ser sacada fuera de la arena política y

entregada nuevamente a los profesores. Hay una relación necesaria entre cómo piensan los profesores acerca de sus prácticas y cómo los alumnos aprenden. Los estudiantes no aprenderán a pensar por ellos mismos si se espera que sus profesores hagan lo que se les dice⁴¹.

A continuación se agregó:

Es necesario avanzar a una posición donde, basándose en la investigación, el repertorio y principios de enseñanza sean introducidos a través de la formación inicial de profesores y refinada y extendida a través de la experiencia y el desarrollo profesional continuo, y que los profesores adquieran tanto dominio de la evidencia y principios que sustentan sus repertorios de enseñanza como de las habilidades necesarias para su uso. La prueba de esta visión alternativa de profesionalismo es que los profesores deberían ser capaces de entregar una justificación coherente para sus prácticas citando (i) evidencia, (ii) principios pedagógicos, y (iii) objetivos educacionales, antes que ofrecer una defensa insegura de cumplimiento de lo que otros esperan. Nada menos es educacionalmente poco sólido⁴².

Muchos profesores, particularmente aquellos que han llegado a depender de otros para sus ideas, encontrarán la transición a un sistema de auto mejoramiento lejos de ser fácil. Igualmente, si bien se puede ser crítico del uso de pruebas del gobierno como el principal vehículo hacia la responsabilidad, se considera que:

Se toma como evidente que en un sistema público de educación, los profesores y los colegios deberían ser plenamente responsables de lo que hacen frente a los apoderados, alumnos, gobierno y el electorado. Por tanto es importante rechazar cualquier sugerencia de que las propuestas del Informe para una reforma implican lo contrario. El hecho no es *si* los niños deberían ser evaluados (ellos deberían) o *si* los profesores deberían ser responsables (ellos deberían), sino *porqué y porqué medios*. Al insistir en el concepto de estándares, el cual se extiende a través de todo el currículo y no sólo una parte de éste, nosotros se está fortaleciendo más bien que debilitando la responsabilidad escolar⁴³.

Todo esto viene junto con las once prioridades de políticas educacionales que surgen como productos en las reuniones de difusión, y las discusiones sobre estas políticas que siguieron la publicación del Informe Final. Éstas están expuestas en detalle en un documento que encontrarán en la siguiente página web.⁴⁴

Cabe destacar que los principios, a diferencia de las políticas especiales, *pueden* ser importados de un sistema educacional a otro y creer que éstos, si bien duramente ganados

⁴¹ Alexander, R.J. (ed) (2010) *Niños, su mundo, su educación: Informe Final y recomendaciones del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria*. Abingdon, Routledge, 496.

⁴² Ibid, 496

⁴³ Ibid, 500

⁴⁴ http://www.primaryreview.org.uk/downloads/review_2011-02/POLICY_PRIORITIES_BRIEFING_REVISED_2_11.pdf

por el trabajo extensivo e intensivo del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria, pueden tener relevancia en otra parte, quizá en Chile.

**Prioridades de Políticas para la Educación Primaria en Inglaterra
(Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria 2010)**

1. **Equidad.** Acelerar el impulso para reducir en Inglaterra las enormes lagunas superpuestas en riqueza, bienestar y logros educacionales, todas las cuales se amplían en Inglaterra tanto como en muchos otros países desarrollados. Comprender que los profesores sólo pueden hacer un tanto para cerrar la brecha de logros, durante tanto tiempo como la vida de muchos de esos niños esté arruinada por la pobreza y la desventaja.
2. **Voz.** Hacer de la Agenda de los niños y sus derechos una realidad en la política educativa, los colegios y las clases. Aplicar la Convención de Naciones Unidas de Derechos del Niño para reforzar lo que ahora sabemos acerca de cómo los niños aprenden más eficazmente.
3. **Cimientos.** Consolidar y extender la educación de la primera infancia para entregar a los niños los mejores posibles cimientos en oralidad, alfabetización y matemáticas, un currículo más amplio y el aprendizaje a lo largo de la vida.
4. **Objetivos.** Dirigir el debate de la pregunta, eternamente descuidada, sobre para qué es la educación primaria? Los objetivos deben estar bien fundados en un marco de valores claro – porque la educación es el corazón de la cuestión moral – y en posiciones argumentadas apropiadamente sobre la infancia, la sociedad, el mundo entero, y la naturaleza y avances del conocimiento y la comprensión. Y ellas deberían dar forma al currículo, la pedagogía, la evaluación y la vida del colegio, y no ser agregadas como mera decoración.
5. **Currículo.** Reformar el currículo de modo que promulgue un conjunto de objetivos educacionales coherentes y debidamente argumentados; asegurar altos estándares en alfabetización y matemáticas, si bien amplio, balanceado y fértil; comprometer la atención de los niños, estimular y permitir sus pensamientos, y enriquecer sus conocimientos, comprensión y habilidades; ocuparse del presente de estos niños a la vez que de sus futuras necesidades, entregando los cimientos apropiados para su aprendizaje y opciones posteriores; considerar la condición de la sociedad y del mundo en general; asegurar una progresión desde la primera infancia a través de la educación primaria y secundaria sin perder el distintivo de desarrollo en ninguna de éstas etapas; que el currículo sea enseñado, en todos sus aspectos, a los estándares más altos posibles y no solamente en “los básicos”.
6. **Pedagogía.** Reemplazar la pedagogía de la receta oficial de repertorio pedagógico, evidencias y principios. Reconocer que ésta no es una alternativa fácil, porque en lugar de un mero cumplimiento con los que otros esperan, nosotros queremos que los profesores sean responsables de la evidencia, de modo que ellos puedan justificar las decisiones que toman.
7. **Estándares educacionales.** Abandonar el dogma de la no alternativa a las pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias. No hay que considerar como sinónimos las pruebas, las evaluaciones y la responsabilidad. No hacer que las pruebas de fin de la primaria soporten la triple carga de evaluar alumnos, evaluar colegios y monitorear el desempeño nacional. Abandonar la demanda que las pruebas en sí elevan los estándares. Iniciar una reforma de evaluación que se base en la riqueza de los modelos alternativos ahora disponibles, de modo que finalmente podamos tener sistemas de evaluación sumativa y formativa – en cuales las pruebas tienen ciertamente un espacio – los cuales hacen que su trabajo sea válido, confiable y sin producir daños colaterales. Redefinir los estándares como excelentes en todos los ámbitos del currículo a los cuales los niños tienen derecho legalmente, y no sólo lo que es evaluado.
8. **Capacidad.** Construir capacidad profesional sobre el mismo principio en cada colegio: los niños tienen el derecho a un currículo que sea enseñado, en todos sus aspectos, al más alto estándar posible, independiente de lo mucho o poco tiempo que sea asignado a ellos. Reconocer que el sistema, heredado en Inglaterra, de una profesora de aula generalista, puede ser incapaz de cumplir con este principio. Considerar maneras más flexibles de dotación de personal en los colegios primarios, usando una mezcla de generalistas, semi especialistas y especialistas, y explorar oportunidades para asociaciones profesionales e intercambios, especialmente para colegios pequeños.
9. **Estándares Profesionales.** Reemplazar los estándares profesionales para profesores del Gobierno del

Reino Unido, los cuales han limitado la procedencia de la evidencia, por un marco validado por la investigación, acerca de cómo los profesores se desarrollan al progresar desde novicios a expertos. Conservar la orientación y el apoyo para aquellos que lo necesitan, pero liberar a los profesores más talentosos de la nación - y por consiguiente el aprendizaje de sus alumnos - de recetas burocráticas. Equilibrar la necesidad de dar a los nuevos profesores el conocimiento básico, las habilidades y la confianza para su primer contrato de trabajo, con la habilidad de comprometerse críticamente con las grandes preguntas del contexto, contenido y propósito educacional.

10. Asociación. Ayudar a los colegios a trabajar en asociación con cada uno y con sus comunidades antes que en competencia, compartiendo ideas, experiencia y recursos - inclusive a través de la división primaria /secundaria - y en conjunto identificar las necesidades educacionales locales y las oportunidades.

11. Gobernabilidad. Re equilibrar la relación entre gobierno, agencias nacionales, autoridades locales y colegios. Revertir el impulso centralizador de las políticas recientes. Terminar con la micro gestión de la enseñanza. Exigir a las agencias nacionales y las autoridades locales, ser asesores independientes más que encargados de hacer cumplir las políticas y argumentar sus casos con el debido rigor. Volver a vigorizar en nuestros colegios el compromiso parental y comunitario. Abandonar el mito, el efecto y el uso selectivo de evidencia. Restablecer los controles y los balances, los cuales son tan vitales para la formulación de políticas educacionales de resonancia.

Conclusiones

Las once prioridades del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria son tanto un manifiesto o agenda de reforma como una estrategia. Pero un manifiesto y estrategia no son tan distintos como parecen. Al identificar cuales reformas son necesarias, el Estudio identifica ambos, los *procesos* necesarios y los *resultados* esperados. Los *procesos* incluyen una buena gobernabilidad, un uso apropiado de la evidencia y asociación entre colegios. Los *resultados* incluyen objetivos educacionales válidos y defendibles, un currículo amplio, rico, comprometedor y relevante, una pedagogía de evidencias y principios, mejorar los estándares educacionales, perfeccionar la capacidad profesional y la auto estima, y una reducción en la superposición de la brecha entre la equidad social y los logros educacionales. La mezcla también incluye *principios*: nuevamente equidad, respeto por las voces y los derechos de los niños, una visión más generosa de los estándares que las pruebas de desempeño en alfabetización y matemáticas, un compromiso genuino y democrático.

En realidad, lo que se categoriza como principios, procesos y resultados en dicha lista, es una cuestión de criterio, porque todos los principios y procesos mencionados también pueden ser definidos como resultados esperados, y los medios para progresar son también sus fines. Una de las fortalezas del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria es la manera en que combina, dentro de un mismo marco, la política y la práctica, lo macro y lo micro, la evidencia y la visión, proceso y resultado. En consecuencia, el mismo programa de investigación que ha puesto en manifiesto las debilidades del gobierno Británico en su impulso por elevar los niveles educativos, ha formulado también un poderoso conjunto de objetivos educacionales y marco curricular, que en si mismo ofrece una visión más generosa y ambiciosa de los estándares educacionales por los que deberíamos estar luchando. Medios y fines, procesos y resultados se reúnen, no sólo en lo que el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria recomienda, sino también en la forma que se ha llevado a cabo: en su ciclo de asesorías, planificación, conceptualización, recolección de evidencias, análisis, presentación de informes, difusión, debate, creación de redes y construyendo capacidad,

todas ellas orientadas, como se ha dicho antes, a una reforma de carga frontal, y a optimizar, para su éxito, las condiciones y el ambiente más bien que apoyarse en la mano dura de los controles posteriores, como las pruebas estandarizadas de elevadas consecuencias y las sanciones contra profesores y colegios que no cumplen con cuestionables objetivos de rendimiento.

Pero quizá el punto de síntesis más crítico está en la insistencia del Estudio sobre aquellos que educan a otros, y aquellos que crean políticas educacionales, que deberían ellos mismos modelar y ejemplificar con qué tiene que ver la educación. Así, como ya ha sido ampliamente citado, el Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria afirma que los estudiantes no aprenderán a pensar por ellos mismos, si de sus profesores se espera que simplemente hagan lo que se les dice. En otras palabras, si queremos que nuestros colegios produzcan estudiantes que piensen, razonen, tengan auto crítica, imaginación e inventiva, ellos deben ser formados por profesores que piensen, razonen, tengan auto crítica, imaginación e inventiva.

Es realmente mucho esperar que los políticos que se pronuncian en materias educacionales, deban también estar pensando, razonando, y teniendo auto crítica, imaginación e inventiva? Sin embargo, si en la búsqueda de políticas educativas, los gobiernos usan la evidencia selectivamente, si reducen cuestiones complejas a dicotomías habituales, si buscan marginalizar y desacreditar puntos de vista alternativos más que comprometerse con ellos, si ellos esperan que la profesión docente cumpla con lo que es poco más que una ideología no probada, si a pesar de la evidencia adversa, ellos obstinadamente siguen adelante con políticas educacionales fracasadas o perjudiciales – tendencias todas las cuales son ahora habituales en la cultura política imperante del Reino Unido y los Estados Unidos – entonces ellos están negando la noción misma de la educación.

Lo que es notable acerca de gran parte de la retórica política de la reforma educacional, si se centra en las tablas de logro de PISA o las estrategias que reúnen lo que Pasi Sahlberg llama GERM, no es tanto que es un error – después de todo, siempre hay espacio para el debate acerca de una estrategia – sino por el criterio colectivo que dice que es tan mala educación. Que credibilidad posible puede tener una agenda de reforma educacional si maneja el conocimiento, la evidencia y los argumentos de manera que categóricamente contradice los estándares educacionales que pretende avanzar entre los estudiantes? O si prefiere el cinismo y la arrogancia de una mera destreza, a la mentalidad abierta y búsqueda de la verdad, las cuales son el sello de calidad de una inteligencia genuina?

Por sobre todo, lo que falta es *visión*. En la búsqueda de lo que llama educación de “clase mundial” GERM reduce la educación a lo que es evaluado, y la enseñanza a un conjunto de metas. Hoy en día, “la clase mundial” es la aspiración de los gobiernos, los empresarios, colegios y universidades de todas partes, aún cuando ahora ellos deben seguramente saber que la frase se ha convertido en algo casi sin sentido⁴⁵. Casi sin sentido pero no del todo, porque mientras “la clase mundial” es un eslogan sobre utilizado, señala un objetivo

⁴⁵ Alexander, R.J. (2010) “Colegios de clase mundial” – noble aspiración o una tontería globalizada? (BAICE Discurso Presidencial en la 10ª Conferencia de Educación y Desarrollo de UKFIET), *Compare* 40 (6), 801 – 817.

suficientemente claro: superar otros colegios y países. El objetivo es sin complicaciones y supremacista: la carrera a la cima, un lugar en el podio de PISA, sin considerar los costos.

Cameron, el Primer Ministro Británico está en lo correcto: “Nosotros estamos en la carrera global”. Por supuesto, él también está en lo correcto: las habilidades de la fuerza laboral son críticas para la prosperidad nacional. Pero esta no es la única carrera global acerca de la cual debieran estar pensando los profesores y los líderes políticos. El error fundamental que hacen demasiados gobiernos, es presumir que la competitividad económica no puede coexistir con objetivos sociales y educativos amplios, y que a los niños se les puede entregar, ya sea habilidades básicas de alto nivel, o una educación amplia y rica, pero no ambas. Por el contrario, este es un principio central del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria, respaldado por evidencia poderosa, que el caso es exactamente lo opuesto, y es importante enfatizar los hallazgos con tanto énfasis como sea posible: en Inglaterra, las habilidades básicas más exitosas de los colegios primarios son desarrolladas más efectivamente en un currículo amplio que comprometa todos los aspectos de la inteligencia y el pensamiento de los niños, y todos sus poderes imaginativos. Al estudiar las evidencias de PISA podemos encontrar que lo mismo aplica internacionalmente: todos los de mejor desempeño de PISA entregan un currículo amplio, y muchos están incluso cuestionando la definición aceptada de “habilidades básicas”, habiendo reconocido que ellos pueden no haber dado suficiente atención a desarrollar la resolución de problemas y las capacidades creativas, que no son menos esenciales para la competitividad económica. Nótese que la OCDE misma argumenta que “una población bien educada y bien entrenada es esencial para el bienestar social y económico de un país” Educación y Capacitación, no una o la otra. El bienestar social y económico como objetivos emparejados e interdependientes, no como mutuamente excluyentes⁴⁶.

Mientras tanto, en un mundo que hace frente a múltiples crisis de cambio climático, la disminución natural de los recursos, la sobre población, la degradación medio ambiental, la inestabilidad económica y el alarmante nivel de polarización política y religiosa, y en el cual a millones de niños se les niega sus derechos humanos básicos, incluyendo el derecho a la educación primaria, simplemente no es lo suficientemente bueno el reducir la “educación de clase mundial” al desempeño de PISA, sin hablar de las posturas políticas, de las estrategias no probadas y de la ética cuestionable de GERM. Nosotros necesitamos considerar el mérito de la “clase mundial” como manteniendo el mundo más bien que combatiéndolo. Como el fomento de la interdependencia y cooperación internacional más bien que persiguiendo el más estrecho interés nacional sin considerar cuales son los propósitos *morales* de la educación.

Como un recordatorio práctico de cuan lejos tiene todavía que ir el mundo antes de lograr una educación de clase mundial en este sentido bastante diferente, recuerde los 61 millones de niños que todavía no reciben ninguna escolarización; y recuerde a Malala Yousafzai una chica de 14 años de Pakistan baleada por un Taliban porque quería ser escolarizada.

Este es el año de PISA 2012. Es el año donde se debiera esperar que se comience a recobrar el sentido de la proporción y perspectiva acerca de las encuestas internacionales de desempeño, lo que nos dicen, lo que no nos dicen, y cómo éstas deben ser usadas.

⁴⁶ OCDE (2012) OCDE *Índice de Mejor Vida*, <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/>

Siguiendo el ejemplo del Estudio de Cambridge sobre Educación Primaria, se puede poner en primer plano aquellos otros tipos de evidencia las cuales los gobiernos han ignorado en décadas recientes. Se puede desarrollar un informe de los estándares y el progreso educacional que no se restrinja arbitrariamente a lo que es examinado. Podemos esforzarnos para asegurar que el debate educacional ejemplifica y no niega de lo que se supone se trata la educación. Se puede reemplazar la visión de una educación desenfrenadamente supremacista y estrechamente nacionalista, por una visión la cual está más a tono con las verdaderas complejidades de la globalización, con la peligrosa condición de nuestro mundo y con las necesidades de todos los niños del mundo.