

“Por qué cambié de opinión”¹

Por: Diane Ravitch²

En el mundo entero, la educación es uno de los problemas centrales de los Estados. Según el contexto nacional concreto, uno u otro factor determinan el sentido que cada país les da a sus reformas en el sector. Entre los principales elementos que determinan esa ‘dirección’, aparecen asuntos como la gratuidad, la eficiencia, la mirada clasista sobre lo que ‘debe’ ser la educación, las relaciones del tema con el costo de la vivienda, la importancia del pensamiento empresarial y por tanto la confrontación de los planes educativos frente al mercado. Y en medio de este cúmulo de motivaciones y ‘razones’, los docentes son apenas una pieza del engranaje.

Cuando en 1991 entré como asistente del Secretario de Estado de Educación, Lamar Alexander, del gobierno de George H. W. Bush, no tenía ideas firmes sobre el tema de la libre ‘elección’ en materia de educación ni sobre la responsabilidad de los docentes. Y cuando dos años más tarde dejé el gobierno, defendía el principio de la remuneración al mérito: estimaba que los docentes cuyos alumnos obtenían mejores notas debían ser mejor pagados que los otros; sostenía también que las pruebas de evaluación debían ser generalizadas y que me parecían útiles para determinar con precisión qué escuelas tenían necesidad de una ayuda suplementaria. Por eso aplaudí con ganas cuando, en 2001, el Congreso votó un texto en ese sentido, la ley No Child Left Behind (NCLB, ningún niño dejado atrás), y, otra vez, cuando en 2002 el presidente George W. Bush firmó su entrada en vigencia.

Hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambié de opinión: ahora considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos.

La ley NCLB exige que cada estado evalúe la capacidad de lectura y de cálculo de todos los alumnos, desde el equivalente a tercer grado hasta el equivalente a segundo año. Los resultados se adjudican según distintos criterios: uno identifica el origen étnico, otro la lengua materna, el tercero la presencia de una eventual discapacidad, y un último los alumnos provenientes de hogares modestos. Los miembros de cada uno de estos grupos

¹Publicado originalmente en: Le Monde Diplomatique, edición Colombia, Edición Nro.: 94

² Investigadora en Ciencias de la Educación en la New York University. Publicó en particular *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, Basic Books, Nueva York, 2010. Este texto fue publicado inicialmente en *The Nation* del 14 de junio de 2010, bajo el título “Why I Changed My Mind”.

deben aprobar el ciento por ciento de las pruebas antes de 2014. Si en una escuela un grupo no demuestra progresos constantes hacia ese objetivo, el establecimiento se ve sometido a sanciones cuya severidad va en aumento. El primer año, la escuela recibe una advertencia. Después, a todos los alumnos (incluso a los que tienen buenas notas) se les ofrece la posibilidad de cambiar de establecimiento. El tercer año, los alumnos más pobres gozan de cursos suplementarios gratuitos. Si la escuela no logra alcanzar sus objetivos en un período de cinco años, se expone a privatización, a ser convertida en charter school, a una reestructuración completa o simplemente al cierre. En ese caso, los empleados pueden ser despedidos. Así, actualmente se ha identificado cerca de un tercio de las escuelas públicas del país (más de 30.000) que no cumplen con los “progresos anuales satisfactorios”.

Punto crucial: la ley NCLB dejó que los estados definieran sus propios modos de evaluación, lo cual condujo a varios de ellos a bajar su nivel de exigencia, de modo que los alumnos alcanzaran más fácilmente sus objetivos. En consecuencia, la mejoría del nivel escolar proclamado localmente no siempre se traduce en las pruebas federales.

El Congreso obliga a las escuelas a someter aleatoriamente a algunos de sus alumnos al National Assessment of Educational Progress (NAEP), para contrastar sus resultados con los suministrados por los estados. Así, en Texas, donde se habla de un verdadero milagro pedagógico, las notas en lectura están estancadas desde hace 10 años. Del mismo modo, Tennessee calculaba en un 90 por ciento la cantidad de alumnos que habían alcanzado los objetivos de 2007, mientras la estimación del NAEP –26 por ciento– resultó menos halagüeña.

Millones de dólares fueron gastados para poner a punto –y después llevar a cabo– las baterías de pruebas necesarias para estos diferentes sistemas de evaluación. En muchas escuelas, la enseñanza común se interrumpe varios meses antes de la fecha de los exámenes, con el propósito de dar lugar a la preparación intensiva que se les dedica a estos últimos. Muchos especialistas han determinado que tal trabajo no beneficia a los niños, que aprenden más a dominar las pruebas que las materias correspondientes. Cuando deben rendir una prueba para la cual no fueron preparados, los resultados se resienten.

A pesar del tiempo y el dinero invertidos, los puntajes en la NAEP apenas aumentaron. A veces, simplemente se estancaron. En matemáticas, los progresos eran incluso más importantes antes de la adopción de la ley NCLB. En lectura, el nivel parece haber mejorado para el equivalente de cuarto grado. Para el equivalente de segundo año, el puntaje de 2009 es el mismo de 1998.

Pero el problema principal no procede de los propios resultados o de la manera como los estados y las ciudades manipulan las pruebas. La verdadera ‘víctima’ de este encarnizamiento es la calidad de la enseñanza. La lectura y el cálculo se volvieron prioritarios; los docentes, conscientes de que estas dos materias deciden el futuro de su escuela y por tanto de su empleo, descuidan las otras. Historia, literatura, geografía, ciencias, arte, lenguas extranjeras y educación cívica son relegadas al rango de materias secundarias.

Libre elección

Desde hace unos 15 años, en la imaginación de fundaciones poderosas y de opulentos representantes del sector patronal ha prendido otra idea: la “libre elección”, que se materializa en especial en las charter schools, idea que surge a fines de los años 1980. Estos establecimientos forman desde entonces un vasto movimiento, que reúne a 1,5 millones de alumnos y más de 5.000 escuelas. Financiadas con el dinero público, pero administradas como instituciones privadas, pueden sustraerse a la mayoría de las reglamentaciones vigentes en el sistema público. Así, más del 95 por ciento de entre ellas se niegan a contratar a docentes sindicados. Cuando la administración del Estado de Nueva York quiso auditar las charter schools que había autorizado, estas últimas fueron a la justicia para impedirlo: el estado debía tenerles confianza y dejarles cumplir a ellas mismas esta auditoría.

El nivel de estas escuelas es muy desigual. Algunas son excelentes; otras, catastróficas. La mayoría se sitúa entre las dos. La única evaluación de alcance nacional fue realizada por Margaret Raymond, economista en la Universidad de Stanford³. A pesar de estar financiada por la Walton Family Foundation y de ser acérrima partidaria de las charter schools, Raymond revela que únicamente el 17 por ciento de estos establecimientos exhibe un nivel superior al de una escuela pública comparable. El 83 restante obtiene resultados similares o menores. En los exámenes del NAEP, en lectura y matemáticas, los niños que frecuentan las charter schools obtienen el mismo ‘puntaje’ que los otros, se trate de negros, hispánicos, pobres o alumnos que viven en las grandes ciudades. No obstante, el modelo se presenta como “remedio mágico” para todos los problemas del sistema educativo estadounidense. Para la derecha, por supuesto, pero también para gran cantidad de demócratas. Estos últimos formaron un grupo de presión: los Democrats for Education Reform (Los demócratas para la reforma de la educación).

Algunas charter schools están dirigidas por intereses privados; otras, por asociaciones sin ánimo de lucro. Su modelo de funcionamiento descansa sobre un fuerte índice de renovación del personal, pues los docentes deben trabajar intensamente (a veces 60 ó 70 horas por semana) y dejar su teléfono celular prendido para que los alumnos puedan encontrarlos en cualquier momento. La ausencia de sindicatos facilita tales condiciones de trabajo, y es impensable que se pueda extender este funcionamiento a todo el país, aunque sólo fuera porque impide a los docentes ocuparse de su familia...

Cuando los medios de comunicación se interesan en el tema, se atienen con mucha frecuencia a establecimientos excepcionales. Intencionalmente o no, dan entonces la imagen de verdaderos ‘paraísos’ poblados de docentes jóvenes y dinámicos, y de alumnos en uniforme, de maneras impecables y capaces todos de entrar en la universidad. Pero estos informes descuidan factores determinantes. Para empezar, los establecimientos de buen nivel seleccionan a sus alumnos por sorteo y por eso están seguros de atraer a los padres más motivados, más comprometidos con la escolaridad de sus hijos. Además, aceptan

³ Multiple choice: Charter school performance in 16 States, Center for Research on Education Outcomes (CREDO), Stanford University, junio de 2009.

menos alumnos de lengua materna extranjera, discapacitados o sin domicilio fijo, lo que les da una ventaja en relación a las escuelas públicas. Por último, tienen derecho de mandar de vuelta a la escuela pública al elemento que ‘desentona’.

Cuando el movimiento a favor de las charter schools estuvo en su apogeo, a fines de los 80, tenía la seguridad de que esos establecimientos serían fundados y animados por docentes valientes y desinteresados; que saldrían al encuentro de los alumnos con mayores dificultades. Libres para innovar, podrían aprender a ayudar mejor a esos alumnos y favorecerían a toda la comunidad por los conocimientos adquiridos cuando se reintegraran al sistema público. Pero, en la actualidad, tales establecimientos rivalizan en forma abierta con las escuelas públicas. En algunas ciudades, las charter schools tratan incluso de empujar a aquellas a la quiebra. En Harlem, los establecimientos públicos deben lanzar campañas de comunicación a los padres. El presupuesto de 500 dólares (o menos) que consagran a folletos y prospectos promocionales dan una pobre impresión al lado de los 325.000 dólares ofrecidos por el poderoso grupo que trata de echarlos del sector. En todas partes, el apoyo de patrocinadores poderosos (dirigentes de hedge-funds, Walton Family Foundation, Eli y Edythe Broad Foundation, etcétera) favorece la multiplicación de las charter schools.

En enero de 2009, cuando la administración de Barack Obama llegó al poder, yo estaba persuadida de que anularía la ley NCLB y volvería a partir de bases sanas. Se produjo lo contrario: abrazó las ideas y las opciones más peligrosas de la era George W. Bush. Bautizado Race to the Top (Carrera hacia la meta), su programa tentó con subvenciones de 4.300 millones de dólares a los estados que estaban hasta el cuello con la crisis económica. Para obtener ese beneficio, estos últimos deben suprimir todo límite legal a la implantación de las charter schools. Deben también aceptar la elaboración de una base de datos que permita evaluar a los docentes según los resultados obtenidos por sus alumnos en las pruebas, y comprometerse a ‘transformar’ o ‘redinamizar’ los establecimientos cuyos resultados son poco satisfactorios. Así la expansión de las charter schools viene a realizar el viejo sueño de los businessmen de la educación y de los partidarios del mercado libre, que aspiran a dismantelar el sistema público.

Ahora bien, es absurdo evaluar a los docentes según los resultados de los alumnos, pues esos resultados dependen por supuesto de lo que sucede en clase, pero también de factores exteriores tales como los recursos, la motivación de los alumnos o el apoyo que aporten los padres. Sin embargo, sólo los docentes son considerados ‘responsables’. En cuanto a ‘transformar’ las escuelas en dificultades, se trata de un eufemismo destinado a encubrir el mismo tipo de medidas que las impuestas por la ley NCLB. Si los resultados no mejoran rápidamente, los establecimientos son transferidos al Estado respectivo, cerrados, privatizados o transformados en charter schools. Cuando las autoridades del Estado de Rhode Island anunciaron su intención de despedir al personal docente del único liceo de la ciudad de Central Falls, su decisión fue aplaudida por el secretario de Estado en Educación, Arna Duncan, y por el propio presidente demócrata. El personal fue recontratado recientemente, con la condición de aceptar hacer jornadas más largas y de darles más ayuda personalizada a los alumnos.

El acento puesto por la administración Obama en la evaluación empujó a los estados a

modificar su legislación en la esperanza de obtener los fondos federales de los que tienen enorme necesidad. Florida acaba de votar una ley que prohíbe el reclutamiento de docentes debutantes, somete la mitad de su salario a los resultados de sus alumnos, suprime los presupuestos dedicados a la formación continua y financia la evaluación de los alumnos con el 5 por ciento del presupuesto de cada sector escolar. Padres y docentes unieron sus fuerzas y lograron convencer al gobernador Charlie Crist de que no firmara la ley, lo que probablemente puso fin a su carrera en el Partido Republicano. Pero medidas parecidas son tomadas por todas partes en el país.