

Corrientes Contra la Estandarización:

• **Pauline Lipman**

Estados Unidos

• **Assessment
Reform Group**

Gran Bretaña

• **Félix Angulo**

España

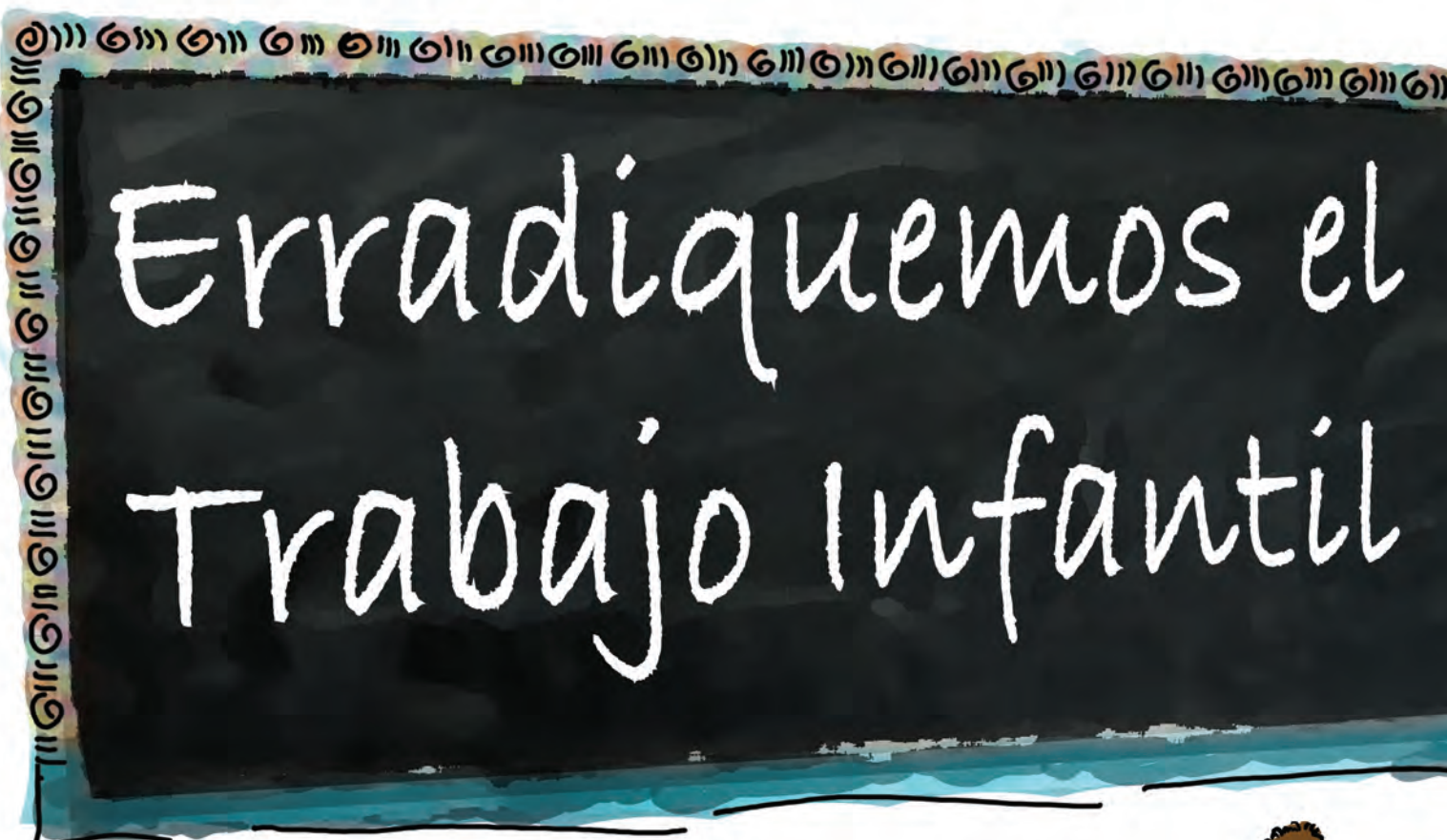
Obsesión por Controlar:

• **SIMCE**

• **Prueba Inicia**

Conversación con Académicos

Sindicatos de la educación defendiendo y fortaleciendo la educación pública de calidad



Erradiquemos el
Trabajo Infantil



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación

Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina
www.ei-ie.org
www.ei-ie-al.org



Índice

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XIV
N° 38, agosto 2009

ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Olimpia Riveros R.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.
Jorge Pavez U.
Jenny Assaél B.
Hugo Miranda Y.
Alejandro Silva J.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping V.

Editores

Verónica Vives C.
Jorge Inzunza H.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino

Ilustraciones

Paulina Leyton

Impresión

Salesianos Impresores

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4260
Fax: 470 4301

www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

Foto Portada:
"Playmobil army", por k~owl
<http://www.flickr.com/people/dsungl/>
Creative Commons License

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito.
Revista Docencia 04

Evaluaciones Estandarizadas, una vuelta al pasado.
Félix Angulo Rasco 18

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Más allá de la rendición de cuentas:
escuelas para nuevas formas de vida.
Pauline Lipman 26

Los docentes frente al SIMCE: entre la resistencia y la adaptación.
Estudio de caso en una escuela municipal de una comuna
popular santiaguina.
Silvia del Solar 44

Movimientos americanos contra la estandarización:
Las protestas y propuestas de los actores escolares. 57

La confianza en los docentes: una experiencia de una comunidad. 61

PROFESIÓN DOCENTE

El rol de los profesores en la evaluación del aprendizaje.
Assessment Reform Group. Reino Unido 64

Conversación con académicos de formación inicial. Prueba INICIA:
Análisis crítico y contrapropuestas de políticas.
Revista Docencia 80

VENTANA PEDAGÓGICA 97

Lo indisoluble de ser profesor y ser gremialista.
Reflexión a propósito de la huelga por el bono SAE.
Marcelo Herrera Oñate 98

A la espera de un Recreo.
Alicia Meneses V., María Soledad Donoso M. 100

NOTICIAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 102

BREVES DE EDUCACIÓN 106

A TRABAJAR EN EL AULA Reverso Contratapa

Editorial

Chile fundó, el siglo pasado, la construcción de su Sistema Nacional de Educación sobre dos pilares sólidos de consenso transversal de la sociedad. De una parte, la educación como base del desarrollo humano y del país, y por otra, la responsabilidad del Estado por dar cumplimiento a dichos objetivos y asegurar el derecho a la educación de niños y jóvenes, a través de un subsistema de su propiedad. Así se construyó uno de los sistemas de educación más prestigiados de América Latina y el mundo, en el que siempre tuvo cabida la cooperación de privados con la labor educativa del Estado.

Dicho sistema educativo fue fundamental para la creciente democratización de nuestro país, incrementando paulatinamente la igualdad de acceso y de oportunidades, la integración social en el mundo escolar, y la calidad del sistema estrechamente vinculada al desarrollo nacional económico y democrático.

La concepción de Estado subsidiario, la municipalización y el incentivo privatizador impuesto vía decretos por la dictadura, para luego consagrarlo en la LOCE, sumado a la ausencia de cambios estructurales del sistema educativo durante los gobiernos de la Concertación, han dado lugar a la grave crisis que vive la educación chilena.

Las actuales políticas públicas son contradictorias. Su formulación general da cuenta de extendidos consensos respecto de la promoción de una educación integral, liberadora de las capacidades humanas, sin embargo a poco andar, en lo específico de su implementación, dicha formulación es sesgada, acentuando concepciones como son la estandarización, el énfasis por lo medible, la competitividad, la productividad y la rendición de cuentas, todas ellas importadas dogmáticamente desde la doctrina económica. Es así que se ignora la complejidad de los fenómenos educativos, como también la estrecha relación entre educación –democracia– desarrollo nacional.

La mejor demostración de ello son la promulgación de la Ley General de Educación, y los proyectos de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública y de Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Uno pretende perfeccionar la municipalización, el otro, insiste en criterios económicos de mercado como elemento movilizador de la calidad educativa.

Estas leyes, no surgen a partir de un consenso nacional, sino más bien de la imposición ideológica de una noción educativa conservadora y clasista, que niega el desarrollo humano integral y el vínculo entre educación y democracia, a cambio de una visión que reduce todo al capital.

De allí, por ejemplo, el interés por continuar despojando al Estado de su responsabilidad educativa para con la sociedad, tercerizando funciones indispensables para asegurar el derecho social a la educación para el conjunto de la población y reduciendo su integralidad.



De este modo se explica la presencia obsesionada del virus mutante de la estandarización y la sobre medición en las actuales políticas públicas educativas chilenas que Docencia desnuda en el presente número.

Muy ilustrativos resultan los artículos de investigaciones recientes en Inglaterra, y EEUU, Chicago, que demuestran cómo estos países, íconos para la tecnocracia chilena, están cuestionando fuertemente estas lógicas homogeneizadoras y desprofesionalizantes, como también el documento de las consecuencias de la estandarización educativa en España. Asimismo, dos artículos de académicos chilenos invitan a la reflexión sobre las implicancias que está teniendo la estandarización en nuestro país. El primero es un estudio de caso realizado en una escuela municipal respecto al SIMCE; y el segundo, elaborado a raíz de una conversación sostenida con un grupo de académicos de formación inicial docente, a propósito de la prueba Inicia y la habilitación para el ejercicio de la profesión docente, develando la falta de participación y autoreferencia de quienes impulsan estas políticas, así como el afán por estandarizarlo todo.

Hemos querido dar un lugar a la emergencia de movimientos y corrientes en diversas naciones, que están buscando y encontrando el antídoto a este peligroso virus de la estandarización.

Ponemos esta edición al servicio del debate amplio educacional, a pocos días del Congreso Nacional de Educación, convocado por los actores educativos organizados, como una demostración más, que continúa la lucha por los cambios estructurales que la educación chilena reclama, mientras el parlamento promulga leyes educativas a espaldas de la opinión mayoritaria del pueblo. De otra parte, es de esperar que la contienda electoral parlamentaria y presidencial del presente año, aporte propuestas de fondo para enfrentar la crisis educacional, superando la *farandulización* de la política que esconde la pobreza del debate, como también el eludir el pronunciamiento y compromiso con la recuperación y desarrollo de una Educación Pública de calidad, integral, para todas y todos, estrechamente vinculada al desarrollo del conjunto del país. La población debe tomar clara conciencia de quiénes son los que insisten en empobrecer la educación de sus hijas e hijos.

Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito

Revista Docencia

En aquella a quien no se vigila, se confía
(Gabriela Mistral)



Si bien las pruebas estandarizadas en Chile han recibido diversas críticas desde distintos sectores del mundo de la Educación, llama la atención que nuestro sistema educativo siga otorgándoles una importancia central en la promoción de la equidad y calidad, siendo que esta relación no está demostrada. Al contrario, la evidencia tiende a afirmar que no se ha logrado calidad ni equidad, e incluso se han profundizado estas problemáticas. A pesar de ello, hoy podemos observar una compleja trama estandarizadora del sistema educativo, junto a sus “productos” y respectivas secuelas en la formación de estudiantes y en el clima escolar en general. El objetivo de este artículo es esbozar, justamente, estas tautológicas interconexiones.

Voces críticas silenciadas

Hace exactamente doce años atrás, el Colegio de Profesores de Chile, en su Primer Congreso Nacional de Educación (1997), apuntaba con sagacidad, en su Informe Final, acerca de los grandes peligros que el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Aptitud Académica (PAA), representaban para las escuelas y la labor pedagógica. En síntesis, las conclusiones denunciaron que estas mediciones: a) omiten la diversidad cultural y las capacidades de los estudiantes, discriminando a los más pobres y menos integrados a la “modernidad”; b) sancionan y estigmatizan a la educación pública, que es la que recibe en su mayoría a los alumnos y alumnas con mayor atraso educativo, familias con bajos niveles escolares y socioeconómicos, y baja inversión por parte del Estado; c) se aplican de modo homogéneo, negando las necesidades educativas de los alumnos/as; y d) promueven la competencia por alcanzar los premios de excelencia académica, en vez de instancias de intercambio y colaboración intra e interesuelas. En términos generales, se rechazan estos instrumentos por ser: restrictivos, al medir sólo contenidos; punitivos, al establecer premios y castigos; y estigmatizadores o segregadores, al distinguir escuelas “buenas” y “malas”. Este informe

sostuvo también que los resultados de estas pruebas no pueden ser utilizados en la evaluación de los docentes.

Años más tarde, Revista Docencia realizó una breve compilación de posicionamientos frente al SIMCE, en un artículo titulado “Los sistemas estandarizados de medición: tema en debate” (2003), donde el Doctor en Economía de la Educación, Juan Casassus, afirmó que el SIMCE es una forma de descontextualización educativa que beneficia a ciertos grupos privilegiados en el marco de un sistema educativo segregado como el nuestro, donde: “no puede parecerse que sea aceptable que el sistema esté dominado por esa escala homogénea. Un aspecto central aquí es identificar la emoción que nos guía: ella es la emoción de la angustia de no tener identidad, la angustia por saber dónde está ubicado nuestro país, dónde está ubicada nuestra escuela, nuestro hijo o hija, en relación a una escala única (...). Para que el alma humana pueda florecer es preciso darle importancia al contexto, pues es allí donde ella se nutre. La preocupación de la diversidad implica necesariamente la preocupación por el contexto. Por otro lado, el esfuerzo fundamental de la homogeneidad es la preocupación por descontextualizar (...). Una política basada en la evaluación descontextualizada,

“...el SIMCE es una forma de descontextualización educativa que beneficia a ciertos grupos privilegiados...”

como lo que ocurre en nuestro sistema educativo, como por ejemplo en el caso del SIMCE, es en la realidad sólo parte del contexto del privilegio” (p. 23-24). Asimismo, el Magíster en Filosofía, Martín Hopenhayn, agregaba que en un escenario donde se gastaba tanto dinero en estas evaluaciones como en el desarrollo educativo

propriadamente tal, se estaba produciendo una especie de perverso placer en humillar:

El Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores (2005) fue una nueva señal de alarma que reafirmó las conclusiones obtenidas ocho años antes, comprobando que la realidad de esta evaluación permanecía inmutable. Se explicitó que estas mediciones menoscaban a la educación pública municipal, indicando que “sólo comprueban la cada vez más grave estratificación social que sufre nuestro país” (p. 13). Tanto el SIMCE como la Prueba de Selección Universitaria (PSU), contradicen la supuesta flexibilidad curricular, imponiéndose el surgimiento de talleres de matemáticas y lenguaje para subir los resultados de las pruebas, en lugar de otros que desarrollen la integralidad de niños, niñas y jóvenes. Todo esto revela el predominio del enfoque racio-técnico.

La Revolución Pingüina (2006) también se sumó a las críticas de fondo planteadas por los dos Congresos del Colegio de Profesores, y reforzó la constatación de las “limitaciones” y “perversiones” de un SIMCE que es: punitivo y discriminador con las escuelas públicas principalmente; culpabilizador; desprofesionalizante y causante de un empeoramiento de la salud laboral docente y; subutilizado como fuente de información por parte de los actores educativos, ya que no se discuten colectivamente los resultados, significados, interpretaciones y medidas. Agregaron que mediante este instrumento se impone una “lógica privatizadora” en la educación.

Los estudiantes denunciaron el empobrecimiento curricular, porque la medición externa define

en la práctica lo que se enseña en el aula, constriñéndose esencialmente a beneficiar las asignaturas de lenguaje y matemáticas, obviando las diferencias (escolares, culturales, étnicas y socioeconómicas). El movimiento logró, asimismo, dar cuenta de las investigaciones que comenzaron a circular masivamente en los años 2000 (Redondo, Descouvieres, 2000, 2001; Redondo, Descouvieres, Rojas, 2004; Mella, 2003) donde se establece que los resultados de estas pruebas se deben en un 70% a factores extraescolares, como el origen socioeconómico, cultural y familiar de los niños (Informe 1^{er} Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios, Lota 2006)¹. Al respecto, el estudiantado propone “generar un amplio debate en la comunidad educativa y en la sociedad civil en general, sobre la reformulación de un instrumento de medición que evalúe el sistema y los aprendizajes” (p. 12), respetando las características regionales y de los proyectos educativos.

El tautológico sistema de evaluación educativa

En la ya célebre obra de Humberto Maturana y Francisco Varela “El árbol del conocimiento”, se concluye que no existe una realidad *fuera del lenguaje*, es decir, en una extrema simplificación, lo que no se nombra, no existe. Podríamos extrapolar esta premisa, y señalar que en la educación chilena, lo que no se evalúa estandarizadamente tiende a no existir. El peligro de extinción de asignaturas como filosofía, arte y educación física es una realidad. Pero ¿qué hace que la estandarización goce de tanta salud en nuestro sistema? Una razón indiscutible es la compleja red de articulación de incentivos, evaluación del sistema, y mercado educativo, desarrollada en torno a estas pruebas. A continuación, intentaremos avanzar en esta idea.

Si hacemos un pequeño ejercicio de ficción, y convocamos a Gabriela, una profesora de nuestros días, para dar su testimonio en relación a las pruebas estandarizadas que ella ha vivido en Chile, podríamos escuchar el siguiente relato:

¹ Estos estudios derivan del estudio precursor de James Coleman (Estados Unidos), que en los años 60 concluyó que los factores o insumos tenían un efecto poco significativo en las diferencias en las pruebas estandarizadas (Mella y Ortíz, 1999).

Me llamo Gabriela, tengo 25 años, y soy profesora de Lenguaje hace dos. Recuerdo que mi primer encuentro con una prueba estandarizada fue cuando era muy niña. Vivía en Niquén, un pueblito del norte de la octava región, que en mapudungún significa: lugar protegido del viento. El SIMCE lo di cuando estaba en cuarto básico. Me acuerdo bien, porque la escuelita se revolucionó entera ese día, y me puse bien nerviosa al enfrentar las preguntas, porque eran muchas. No sé cómo nos fue, pero yo creo que no muy bien, porque al año siguiente a los más chicos les pusieron reforzamiento de matemáticas y lenguaje, y entramos al Programa de las 900 escuelas. Ahora sé que no era ningún premio, era porque estábamos en una escuela “mala” y llena de pobres. Pero yo no creía eso, mi escuela era un lugar donde a Gabriela Mistral le hubiera gustado enseñar, donde hubiera dicho: “Mi clase quedó como una saeta de oro, atravesada en el alma siquiera de una alumna. En la vida de ella mi clase se volverá a oír, yo lo sé”.

No tuve más pruebas estandarizadas de ese tipo hasta terminar la enseñanza media. Bueno, en realidad... sí tuve muchas, si considero los ensayos para dar la PAA. Mi mamá me matriculó en un preuniversitario en Chillán para que me fuera bien, porque no creía que mi liceo me prepararía para la prueba. Viajaba los lunes, miércoles y viernes en la tarde por más de 50 Km. para ir a clases. Era un esfuerzo grande para mi familia, porque era un preuniversitario caro. Estando en cuarto medio, el año 2000, fuimos elegidos como parte de la muestra que tenía que dar la prueba “CIVED”. Nos preguntaron muchas cosas sobre ciudadanía, ante eso los profesores nos dijeron que era una lástima haber sacado la asignatura de Educación Cívica. Nunca supimos el resultado de la prueba. Al salir del liceo, di la PAA y quedé en Pedagogía en Lenguaje. Fue lindo quedar en una carrera donde me encontraría con las letras de mi querida maestra y poeta Gabriela.

Mientras estaba en la universidad sentíamos, crecientemente, que en el debate social se culpaba una y otra vez a los profesores de todo. A cada problema social, se daba una única solución mágica: más educación, y si no se puede responder de modo eficaz es nuestra culpa como profesores. ¿Qué diría Gabriela poeta? Tal vez para ella esto sea una expresión más de la incomprensión del oficio docente, y que en su voz de otra época nos llegue su eco: “Es cosa corriente que el hombre y la mujer entren en su Escuela Nacional siendo mozos alegres y que

salgan de ella bastante bien aviados para el oficio y también ardidados de ilusiones. La ambición legítima se la van a paralizar los ascensos lentos; el gozo se lo quebrará la vida en aldeas paupérrimas adonde inicie la carrera, y la fatiga peculiar del ejercicio pedagógico, que es de los más resecaadores, le irá menguando a la vez la frescura de la mente y la llama del fervor”.

Comenzaron a haber fuertes reflexiones sobre la formación inicial y su pertinencia. La solución fue “acreditar” las carreras de pedagogía, mientras algunos comenzaban a decir que debíamos pasar una prueba estandarizada al egresar para poder ejercer². Salí a hacer mi práctica en un liceo público de Chillán, y luego me quedé allí hasta hoy. Tiene unos 600 alumnos, y está clasificado como vulnerable, porque tenemos muchos niños de pies azulosos de frío y bajos resultados en el SIMCE. Por eso nos mandaron asesorías externas con el Programa Liceos Para Todos y ahora con el Programa Liceos Prioritarios. Ah, se me olvidaba... en el año 2005 tuvimos que hacernos un autodiagnóstico, que correspondió a un invento que se llamó Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), donde nos darían dinero bajo la condición de tener un plan de mejoramiento... hoy no sé qué pasó con eso, mi directora dice que nunca llegó la última cuota para realizar ese plan, y que ahora tenemos que hacer un nuevo plan. Es cierto, en este liceo todo cuesta más, estamos lejos de los cines, teatros, espectáculos, museos... y no se puede abusar de la televisión o los computadores. Es curioso, pero en cada plan anual nos obligan a poner en un cuadrito cuántos puntos subiremos en el SIMCE, y cuántos en la PSU. Todos sabemos lo lejano de la meta, no porque queramos, sino porque no tenemos tiempo para hacer un trabajo pedagógico como es debido, pero no nos queda otra. Mientras tanto, empresas “interesadas en los niños/as” nos venden sus manualcitos de cómo entrenarlos para responder bien a las pruebas estandarizadas, todo con un CD de regalo.

Ahora estoy aquí sentada, llamándome Gabriela, como aquella otra gran Gabriela. Tengo sus textos a mi lado, mientras un espejismo del futuro me asusta, veo los destellos oscuros de un nuevo invento llamado Agencia de Calidad que aumentará el número de pruebas estandarizadas para controlar nuestros avances trimestrales, y estaremos de seguro, estancados en la última categoría, la de los pobres, amenazados perpetuamente al cierre de la escuelita... Nunca he entendido por qué se ensañan con nosotros. ¿Qué diría Gabriela de todo esto?”.

2 Recientemente la Presidenta Michelle Bachelet ha anunciado la necesidad de contar con una prueba estandarizada de habilitación para ejercer la profesión docente. Revisar el artículo: “Conversación con académicos de formación inicial. Prueba INICIA: Análisis crítico y contrapropuestas de políticas”, contenido en esta misma edición.

Las escuelas y liceos se acostumbran peligrosamente a la evaluación estandarizada, perdiéndose el sentido del por qué y para qué se ocupan estos instrumentos. Todo parece restringirse a llenar formularios con metas azarosas, mientras los procesos escolares tienden a encerrarse en la validación que otorga un buen resultado en el SIMCE. Las señales de la política amparan esta sobrevaloración del SIMCE, haciendo que estas evaluaciones estandarizadas sean aceptadas como un mal necesario.

Esta "aceptación" incluye, también, a las pruebas rendidas al final de la enseñanza escolar (PAA y PSU), las que se inscriben en la lógica de seleccionar a los/as "mejores" candidatos/as para el ingreso a las universidades, no obstante el debate sobre la legitimidad de estas pruebas se ha acrecentado estos últimos años. El hecho que un 43% de los jóvenes más pobres no alcance el puntaje mínimo para postular (PSU 2008), mientras esto le ocurra sólo al 5% de los jóvenes de las familias más adineradas, habla de la fuerte segregación socioeconómica que valida esta prueba.

En este sentido, es destacable que algunas universidades estén comenzando a realizar acciones concretas encaminadas a revertir esta situación de inequidad en el ingreso. Es así como la Universidad de Santiago ha impulsado un sistema pionero en Chile, que posibilita el ingreso a sus aulas a estudiantes destacados de las escuelas más pobres, a través de cuotas y de propedéuticos, lo cual parece estar teniendo resultados exitosos. Hoy estudian realizar algo similar las Universidades de Tarapacá, de Talca, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Alberto Hurtado, Católica Silva Henríquez, además de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

"Con el transcurrir de los años, desde 1988 -año de creación del SIMCE- hasta hoy, el sistema se ha dotado cada vez de más pruebas estandarizadas, y ha diversificado indiscriminadamente la utilización del SIMCE".

Si para la PSU el objetivo es hacer esta polémica selección, el SIMCE tiene como propósito principal "contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden"³. Este objetivo explícito se superpone con el hecho de ser, en la práctica, una pieza fundamental



3 www.simce.cl



del modelo de mercado escolar; a través del ranking y competencia que surge tras la publicación de los resultados. Con el transcurrir de los años, desde 1988 -año de creación del SIMCE- hasta hoy, el sistema se ha dotado cada vez de más pruebas estandarizadas, y ha diversificado indiscriminadamente la utilización del SIMCE. Esta característica polimórfica radica en el hecho que el SIMCE, en particular, es la única medición censal que posee el Ministerio de Educación, sustentada en el paradigma de la verdad incontrarrestable de los números y estadísticas. Considerando que es un test individual, es sorprendente el uso diversificado que se le da. A continuación se describirán tres niveles de utilización.

a) Utilización del SIMCE (Nivel I) : Información y clasificación

- Orientación de la demanda: explícitamente el SIMCE busca generar una presión sobre las escuelas, la cual se traducirá en el comportamiento de las familias que intentarán llevar a sus hijos (y por ende, sus recursos económicos) hacia los establecimientos que muestren mejor desempeño en las pruebas estandarizadas.
- Clasificación de escuelas y determinación de autonomía: la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) avanza en la clasificación de las escuelas y liceos, determinando un nuevo "premio": la autonomía en el uso de recursos económicos. Se dispone la creación de tres categorías de establecimientos escolares en base a varios indicadores, pero donde el SIMCE pesa un 70%, las categorías son: Autónomos, Emergentes, y En Recuperación. Este nuevo escenario, vigente desde el 2008, está en completa sintonía con la nueva institucionalidad educativa que quiere instalarse a través de la Ley General de Educación, Superintendencia y Agencia de Calidad. Esta última dispone en su normativa una nueva categorización para las escuelas: *Buen desempeño* y *Desempeño satisfactorio*, correspondientes a la categoría autónomos de la Ley SEP; *Desempeño regular con necesidad de mejoramiento significativo*, que equivale a la categoría Emergente; y *Desempeño insatisfactorio con necesidad de acciones intensivas de mejoramiento*, que aglutina a los establecimientos antes En Recuperación.



b) Utilización del SIMCE (Nivel 2): Asignación de recursos y presión a la oferta

- Asignación de incentivos docentes: los incentivos a los docentes son entregados en relación a los resultados y superación que los estudiantes tengan en el SIMCE. En términos prácticos, un 65% de la ponderación de los incentivos entregados a las escuelas, cada dos años, a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), está referido a los puntajes en los test del SIMCE.
- Focalización de recursos: históricamente los diversos programas de discriminación positiva (Programa de las 900 Escuelas, Escuelas Críticas, Escuelas Prioritarias, Liceo Para Todos, Liceos Prioritarios) han utilizado los resultados SIMCE, junto al índice de vulnerabilidad, como dato principal para seleccionar a las escuelas y liceos. A estos establecimientos educativos se les han asignado fondos económicos suplementarios o asesorías técnicas externas.
- Orientación de la oferta: se espera que el efecto de la evaluación impulse a las escuelas a cambiar sus prácticas, para buscar la “mejora continua”.

c) Utilización del SIMCE (Nivel 3): Evaluación y Rendición de Cuentas

- Evaluación de programas ministeriales: si bien el Ministerio de Educación ha impulsado una variedad importante de programas dirigidos hacia las escuelas, lo cual supone la promoción de diversos objetivos para responder a la complejidad del fenómeno educativo, se ha tendido a cuantificar “el impacto” en los resultados de las pruebas estandarizadas: SIMCE y PSU. Como el subir estos puntajes es parte del diseño de las políticas educativas, se tergiversan inmediatamente los objetivos que buscan el desarrollo de otras habilidades y aptitudes en los estudiantes.

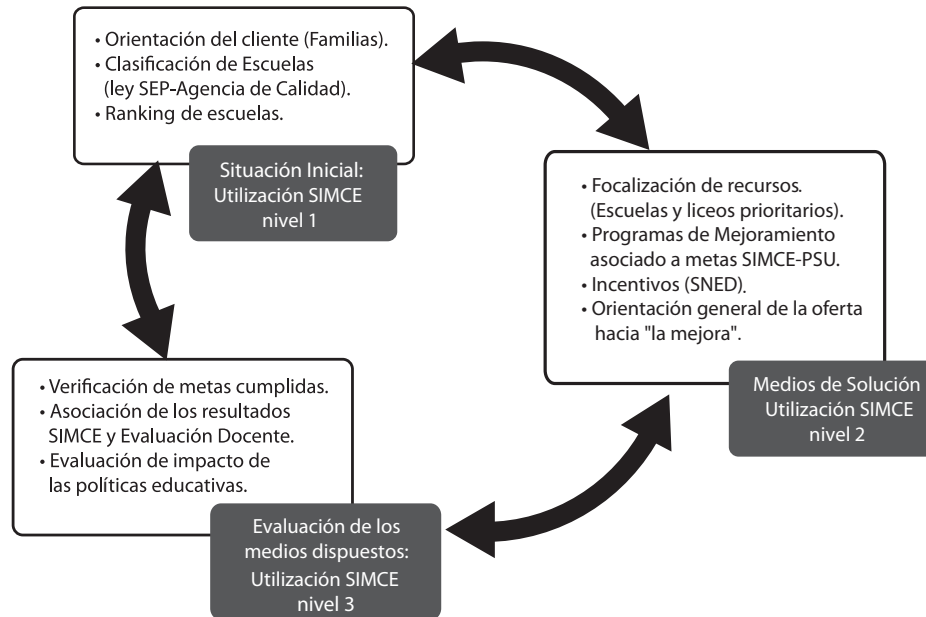
- Asociación con evaluación docente: la asociación de los puntajes SIMCE con los resultados de la Evaluación Docente se realizó por primera vez a partir de los resultados SIMCE 2008. Con esta utilización se vulneró el acuerdo establecido entre Ministerio de Educación, Colegio de Profesores de Chile y Asociación Chilena de Municipalidades en el año 2003, el cual había establecido no efectuar estas relaciones, ya que con ellas se niegan los diversos factores que determinan el aprendizaje de los alumnos y alumnas, y además se reduce el rol pedagógico al rendimiento en estos exámenes. Sin embargo, desestimando estos riesgos, esto fue impulsado por el Ministerio de Educación, concluyendo que habría una relación positiva entre profesores con buena evaluación docente y buenos resultados SIMCE, no obstante, según el mismo estudio, este efecto es mucho menor que el de las expectativas de los padres respecto al éxito académico de sus hijos, la existencia de libros en el hogar o la suma de factores asociados a la escuela⁴.

Una tautología se define como la repetición de un pensamiento expresándolo de distintas maneras, que en su acepción más despectiva apunta a un carácter inútil y vicioso⁵. En este sentido, el SIMCE, sus utilizaciones y conexiones con otros dispositivos de administración y evaluación del sistema educativo, determinan una forma de ver la educación que no dialoga con la realidad pedagógica de los diferentes contextos ni con nuestras historias, convirtiéndose en una relación tautológica. Las mismas evaluaciones estandarizadas operan diagnosticando una realidad, diseñando los medios para enfrentar los problemas detectados, y luego evaluando la efectividad de sus acciones.

En el siguiente esquema mostramos las interconexiones que se construyen alrededor de las evaluaciones estandarizadas, y cómo se validan en este mismo proceso:

4 <http://www.docentemas.cl/docs/ResultadosSIMCE2008.pdf>

5 Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (www.rae.es)



Los resultados del SIMCE, en una primera utilización (nivel 1), determinan las posiciones de "partida" de las escuelas, llegando al punto de clasificarlas, estableciendo su grado de autonomía respecto a sus planes de mejora continua. Este punto de partida tiene su expresión gráfica en el ranking de escuelas, el cual permite a las familias elegir a las mejores. Pero la utilización del SIMCE no se detiene allí, se utiliza también (nivel 2) para administrar los recursos del Estado, a través de los procesos de focalización y de asignación de premios (SNED). Y se arriba más lejos aún (nivel 3), al establecer el éxito o fracaso de las distintas políticas educativas a través de una nueva evaluación. Y el ciclo vuelve a reiniciarse. Esta aparente "perfección" obliga a las escuelas a adaptarse o transformar sus proyectos escolares para responder ante la todopoderosa evaluación estandarizada. No es raro encontrar escuelas que han debido terminar apuestas de innovación, y olvidarse de los énfasis en disciplinas distintas a las evaluadas. Salirse del esquema, de la norma estandarizada en lenguaje, matemática y ciencias, en un ejercicio de costo-beneficio, cuesta caro, y más aún para aquellas escuelas públicas pobres, que en nuestro contexto de severa segregación, deben destinar todos sus recursos a estas áreas curricu-

lares, obstaculizando el cumplimiento de un derecho a una educación integral.

La compulsión estandarizadora

Al examinar las políticas de evaluación en su conjunto, podemos sumergirnos en una infinidad de siglas, pruebas (estandarizadas o no) y "sistemas" de evaluación. Ello responde a un imperativo económico de homogeneización de procesos y resultados medidos a través de indicadores cuantitativos, que se han ido progresivamente apropiando de los calendarios anuales de nuestras escuelas.

Para el período 1990-2010 Chile habrá rendido diez pruebas estandarizadas diferentes (tres nacionales y siete internacionales). Para ser más precisos, entre el año 1990 y 1999 se dieron las siguientes pruebas: SIMCE, Prueba de Aptitud Académica (PAA), TIMSS, CIVED, y LLECE. Para la siguiente década se mantuvieron el SIMCE, PAA (que desde el 2003 se reemplaza por la Prueba de Selección Universitaria -PSU-), CIVED (reemplazada por ICCS en el 2008) y TIMSS, sumándose PISA +, PISA, y SERCE (que reemplazó a la prueba LLECE).

En el cuadro se presenta cada una de las pruebas:

DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS RENDIDAS POR LOS/AS ESCOLARES CHILENOS/AS

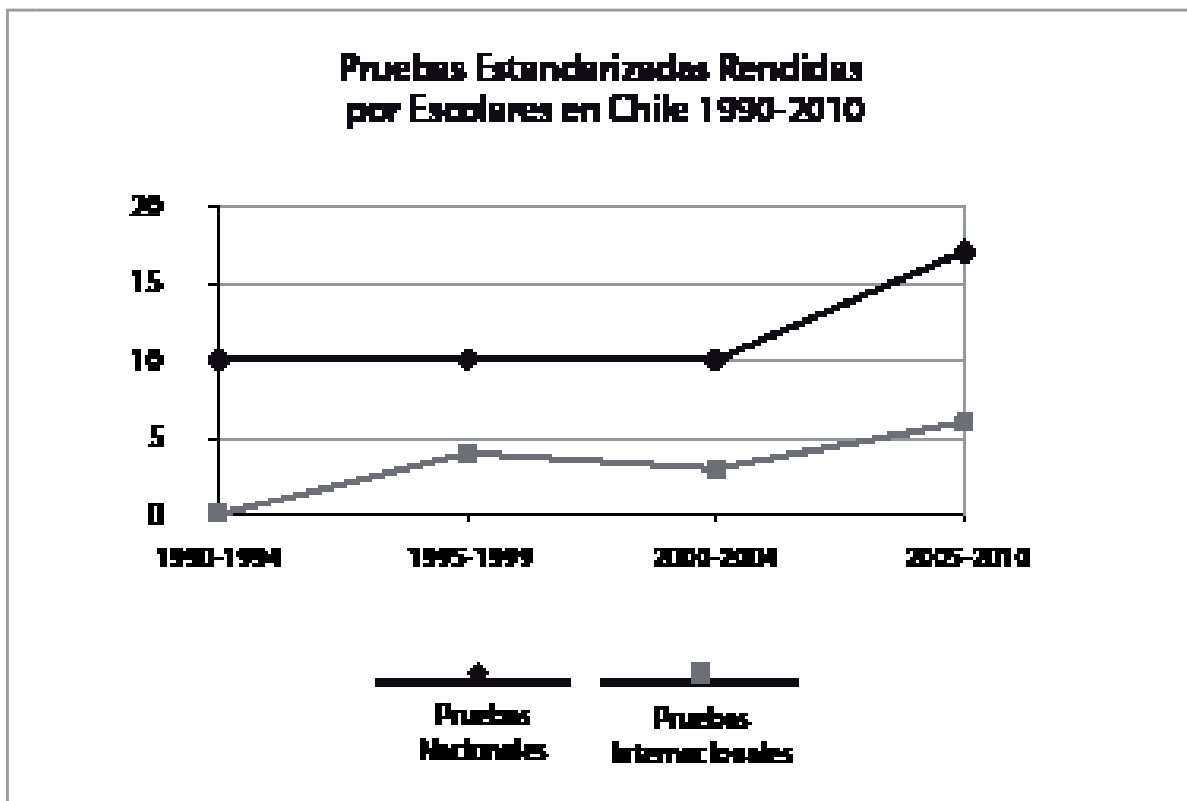
Carácter	Prueba	Descripción
NACIONAL	SIMCE	Las pruebas SIMCE evalúan Lenguaje, Matemática y Ciencias (Naturales y Sociales) en alumnos y alumnas de 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. Es censal. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio. Además el SIMCE, a través de cuestionarios, recoge información sobre docentes, estudiantes, y padres y apoderados.
	PAA	Entre los años 1967 y 2002 existió la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que evaluó anualmente aptitudes en las pruebas obligatorias verbal, matemática e historia de Chile, y las de conocimientos específicos -biología, química, física, matemática, y ciencias sociales- que se rendían optativamente, según requisitos de ingreso. Se aplicaba al final de la educación secundaria (4° Medio). Sus resultados se utilizaban para la selección e ingreso a la universidad.
	PSU	La Prueba de Selección Universitaria (PSU) reemplazó a la PAA desde el año 2003, y se compone de cuatro pruebas que evalúan anualmente: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias (Biología, Física y Química), las dos primeras son obligatorias. Su diferencia en relación a la PAA es que tiene como objetivo medir conocimientos y habilidades.
INTERNACIONAL	LLECE	El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO ha evaluado Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias, siendo un estudio comparativo a nivel latinoamericano que mide a los alumnos de 3°, 4° y 6° nivel básico. También recoge información sobre los sistemas escolares de cada país, sus escuelas, profesores y alumnos. Sólo se aplicó, con ese nombre, una vez en 1997, ocasión en que Chile fue integrado. Esta prueba entregó recomendaciones de políticas públicas, y destacó por tener un enfoque más comprensivo de las variables educativas y culturales que inciden en el aprendizaje.
	TIMSS	El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), evalúa cada cuatro años: Contenidos de Matemática y Ciencias, Materias examinadas en clases de Matemática y Ciencias, Gestión y Cultura escolar del establecimiento; Actitudes y contexto familiar de los alumnos y, Formación profesional de profesores. Los alumnos/as considerados son de 4°, 8° y 12° nivel. A la fecha, Chile se ha evaluado en 1998 y 2002, proyectándose dos evaluaciones más para el 2010.
	CIVED	Las pruebas CIVED, también de la IEA, se rindió en 1999 y 2000, aplicándose a muestras de estudiantes de 28 países, incluido Chile, y se evaluaron nociones, representaciones, actitudes, destrezas y acciones de los estudiantes en temas tales como diversidad, democracia, economía, identidad nacional y cohesión social de alumnos de 8° Básico y 4° Medio.
	PISA + y PISA	PISA evalúa cada tres años las destrezas de los alumnos de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencias. Chile participa desde 2001 como país no miembro de la OCDE.
	SERCE	Esta prueba se concibió como la continuidad del Primer estudio regional comparativo y explicativo (LLECE de UNESCO/OREALC). Se evaluó el año 2006 a los niveles 3° y 6° en Lenguaje y Matemática, incluyendo a Chile.
	ICCS	El Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), también de la IEA, evalúa en alumnos de 8° básico cuatro temáticas: Sociedad y sistemas cívicos, Principios cívicos, Participación cívica, e Identidades cívicas. Se aplicó en el año 2008.

Elaboración de Revista Docencia a partir de información contenida en www.simce.cl y www.demre.cl

En resumen, en la primera década de retorno a la democracia Chile se midió 24 veces, aumentándose a 36 ocasiones en la década siguiente. Específicamente se observa que desde el año 2005 hay una masificación acentuada de pruebas, concentrando 23 aplicaciones entre 2005 y 2010 (ver gráfico a continuación), incluyendo la evaluación anual a los cuartos años de educación básica. Todo esto nos configura un escenario, siguiendo la argumentación de Hopenhayn, donde se amplifica este placer de humillar, especialmente al privatizar "las culpas" por el fracaso, es decir, se responsabiliza sólo a los alumnos y alumnas, y sus profesores/as, de los resultados en las pruebas estandarizadas. Se obvia, en este sentido, las características segregadoras del sistema educativo chileno, evidenciadas, por ejemplo, en el hecho que la mayoría de los alumnos/as que

habitan nuestra escuela pública proviene de familias pobres.

Inauguramos, entonces, una nueva etapa en la estandarización educativa chilena en estos últimos años, y no creemos estar muy alejados de la realidad si afirmamos que estos factores se subordinan a dos elementos: la regulación del mercado educativo, y la presión (auto)impuesta por la clase política por integrarse a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), solicitud que Chile realizó oficialmente el año 2004⁶. Esta adaptación consideró prestar atención a las críticas de la OCDE en relación a las pruebas estandarizadas chilenas, pero, al mismo tiempo, paradójicamente, intentar profundizar el énfasis cuantificador de las políticas públicas.



⁶ Si bien Chile solicitó en el 2004 su ingreso oficial a la OCDE, ya desde la década de los 90 ha venido participando en reuniones de ministros de países miembros de la OCDE, y trabajando en 18 comités y grupos de trabajo en distintas áreas de desarrollo, entre ellas la de educación.
Fuente: <http://www.direcon.cl/documentos/OCDE/II.%20b.%20Participacion%20de%20Chile.pdf>

“Hay serias dudas acerca de cuán adecuado es el SIMCE en su forma actual, para evaluar el progreso escolar, o para estimular el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje”.

Haciendo un breve recorrido, en el año 2004 se publicó un informe realizado por una comisión de examinadores de la OCDE respecto al sistema educativo chileno, donde por supuesto el SIMCE ocupó un capítulo especial. Allí se expresaron algunas dudas sobre su utilidad y uso. Asimismo, este informe dejó entrever que la medición estandarizada, y el uso de los resultados en nuestro país, está más bien encaminada hacia una inserción de Chile en el mercado competitivo global que a una preocupación real por el aprendizaje de cada niño: “Hay serias dudas acerca de cuán adecuado es el SIMCE en su forma actual, para evaluar el progreso escolar, o para estimular el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. El equipo de revisión quedó impresionado con la seriedad del esfuerzo para monitorear las reformas, pero preocupado de que el instrumento usado no esté proporcionando la información que se necesita para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (OCDE, 2004, p. 163).

Así también, el documento dejó en claro que el objetivo inicial fue informar a los padres acerca de la *calidad* en un mercado educacional donde las escuelas compiten por estudiantes, apareciendo adosados luego dos objetivos más, tendientes a: identificar los establecimientos con peores resultados para realizar una focalización de los recursos del Estado y monitorear la inversión; y medir (como instrumento principal) la calidad y mejoramiento de las escuelas en Chile: “La entrega anual de resultados escolares del SIMCE provoca un debate acerca de la educación pública que es mayor que lo que específicamente mide el programa de evaluación. En forma creciente, los resultados estandarizados de las pruebas son vistos por los medios de comunicación, por los políticos y el público, como medidas del éxito o efectividad de las reformas de educación mismas. Este debate ha sido acentuado por la participación del Ministerio en una cantidad de sistemas internacionales de evaluación, incluyendo TIMSS en 1999 y PISA Plus en 2001. Por

la importancia puesta en los resultados del SIMCE y la participación en pruebas de evaluación internacionales, está claro que el gobierno ve un sistema de educación de calidad como una contribución significativa a la competitividad global del país. En segundo lugar, aparece comprometido a medir el rendimiento del sistema educacional e informar acerca de sus mejoras públicamente” (p. 164).

Asimismo, en el informe OCDE, el equipo de examinadores da cuenta de la comisión SIMCE que ha conformado el gobierno y dice que: “El equipo de revisión de la OCDE espera que la Comisión trate muchas de las preocupaciones mencionadas acerca del SIMCE en este informe”. Ante estas presiones críticas, no es de extrañar el surgimiento de mutaciones desde el 2004 en adelante, como es la introducción de los mapas de progreso y los niveles de logro, lo cual muestra un interés por adecuarse a los estándares internacionales marcados por la prueba PISA.

Según el Informe preparado por Chile para la OCDE (2004): “La fase actual de las políticas educacionales referidas al sistema escolar tiene como norte principal el poder apoyar a los actores y procesos que definen las oportunidades de aprender en el sistema escolar; y garantizar la obtención de resultados de calidad. Ello pasa de manera crucial por un uso efectivo de tres herramientas claves: *información, evaluación e incentivos asociados a resultados*. Desde esta triple perspectiva, la evaluación juega un rol pivotal”. La lectura de las recomendaciones de la OCDE por los *policy makers* chilenos ha sido la adaptación ciega, un ejemplo perfecto de un modelo de cuasi-mercado (o mercado a secas) y Estado Evaluador (Rochex, 2008).

El camino de nuestras políticas de evaluación y estandarización se vislumbra ya trazado, los esfuerzos parecen ya determinados hacia la adaptación a los requerimientos economicistas foráneos, y no a una construcción democrática interna de lo que debiese ser “lo público”. Esto se evidencia, por ejemplo, en las palabras de Sally Bendersky, Jefa de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, quien ha afirmado que: “Si Chile quiere ser miembro de la OCDE, tenemos que trabajar en el lenguaje y

“Donde parece promoverse la autonomía de las escuelas y de los docentes, en realidad se disfraza un sometimiento a los estándares que organizan el mercado educativo”.

con los parámetros de ellos. No son críticas, ellos nos dicen ustedes están acá y les falta todo esto. Entonces, lo que sí recojo es que al sintetizar el informe de ellos nosotros tenemos que recorrer un camino que no sé si es largo, pero es intenso, para poder ser un socio de la OCDE⁷. Francisco Garcés, director del Centro de Economía Internacional del Instituto Libertad y Desarrollo⁸, refuerza este apetito económico por incorporarse a este organismo y estandarizar el ámbito público: “Con el ingreso a la OCDE nuestra economía, si bien pequeña y en situación geográfica

remota, se convierte en un producto más apetecible para la integración, con menores riesgos y con estándares institucionales y de políticas públicas más confiables⁹”.

autonomía de las escuelas y de los docentes, en realidad se disfraza un sometimiento a los estándares que organizan el mercado educativo.

La energía estandarizadora no se detiene y parece formar parte del sentido común, especialmente de aquellos no familiarizados con la realidad de las aulas. No es de extrañar, en este sentido, que algunos propongan que para mejorar la educación debe aumentarse el número de pruebas estandarizadas que se rinden en el sistema educativo, e incorporando otras para los docentes. Las tendencias tecnocráticas parecen avanzar en la línea de intensificar las evaluaciones estandarizadas, las cuales tienden a indicar sospechosamente, en cada uno de sus informes, que la educación es “mala”, especialmente la pública.

Los defensores de la estandarización señalan que “no hay que hacer pedazos el termómetro (en alusión al SIMCE) como solución a la innegable mala calidad del sistema”.

El mito de Ouroborus

Si tuviésemos que representar al sistema educativo chileno, deberíamos recurrir a la figura de Ouroborus, la serpiente que se muerde la cola, en una especie de reproducción continua de sí misma. Parte fundamental de esta regeneración son los maquiajes a la estructura jurídico-administrativa encabezada por una Ley General de Educación que “omite referirse a temáticas estructurales (financiamiento vía subvención por alumno, financiamiento compartido¹⁰ y políticas de focalización). Mientras tanto, la discusión acerca de la municipalización queda relegada a una discusión paralela (...)” (Revista Docencia, 2009, p.7). La apuesta pedagógica de la Reforma Educativa parece ser movilizadora por un complejo artefacto tecnocrático de “evaluaciones estandarizadas-clasificación-incentivos-elección de las familias”, que niegan el componente profesionalizante de la pedagogía. Donde parece promoverse la



7 “Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile” (2009), en http://www.mineduc.cl/index.php?id_seccion=10&id_portal=1&id_contenido=9131

8 El Instituto Libertad y Desarrollo es un centro de estudios e investigación privado, siendo uno de los principales *think tanks* de la derecha chilena. En su directorio hay cuatro ex ministros de Augusto Pinochet: Hernán Büchi, Patricia Matte, Hernán Felipe Errázuriz y Carlos Cáceres.

9 http://www.chile.com/tpl/articulo/detalle/ver:tpl?cod_articulo=89182

10 El financiamiento compartido es una política pública iniciada en 1993 que implica el cobro de una mensualidad a las familias de los alumnos/as, lo cual trajo consigo una amplificación de la segregación educativa de las escuelas chilenas.



No obstante, este termómetro ha pasado a ser parte de la enfermedad al constreñir la misión educativa a lo evaluable, restando libertad para una enseñanza de calidad integral, provocando el empobrecimiento de la educación y el consecuente desinterés de los estudiantes, lo cual fue expresado por ellos mismos en las movilizaciones del 2006. El Estado chileno sigue empeñado en que la mejora de la calidad esté dada por la intensificación de la estandarización: "el pensamiento oficial es que la crisis ocurre porque los profesores no saben hacer su trabajo. Por eso las políticas se orientan a realizar más controles, más presiones, más intervenciones externas, más mediciones y más evaluaciones a los profesores" (Casassus 2009, p.16).

Sin embargo, como el mismo Casassus argumenta, los llamados sistemas de pruebas de medición se construyen sobre los siguientes supuestos:

- a) Revelan el resultado de la acción de los docentes.
- b) Miden conocimiento.
- c) Se usan porque se supone que los profesores enseñarán mejor y los alumnos aprenderán más si se aplican más pruebas.
- d) Se usan porque tienen cualidad predictiva.

Para Casassus, ninguno de estos supuestos es comprobable, porque no se puede extrapolar un resultado de un estudiante en una prueba estandarizada -que enfatiza la memoria, y una cierta capacidad para resolver situaciones descontextualizadas- a una valoración de la calidad de la educación, ejercicio que sólo tensiona más a los docentes y a los climas escolares. Agrega que la mejor predicción del éxito futuro de los estudiantes son las notas puestas por los mismos profesores/as.

Para dejar de morderse la cola

El valor de la evaluación es innegable, es parte de la esencia de la labor pedagógica. Si el sustento de las pruebas estandarizadas es tan etéreo, y si la realidad la construimos entre todos/as, entonces nada impide que pueda pensarse en una evaluación que realmente sea útil para el quehacer de las escuelas y del sistema educativo en general.

Una medida inicial debe ser el término del SIMCE, en tanto prueba censal, descontextualizada y con sus múltiples utilidades ya referidas. En el lugar de esta estandarización, se propone restituir la confianza en el profesionalismo y calidad docente, como requisito esencial para valorar la práctica de evaluación pedagógica cotidiana. En esta medida se debe buscar la participación protagónica de los docentes de aula en los procesos de evaluación del sistema educativo. Bajo estas condiciones puede aspirarse a la construcción de un sistema complejo e integral de evaluación pertinente que permita apuntar realmente al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta evaluación debe integrar indicadores cuantitativos y comprensiones cualitativas, incluyendo la voz de los actores educativos. Si se confía en los docentes, no es necesario recoger datos individualizados, sino más bien, seleccionar muestras



representativas de estudiantes que permitan retroalimentar las políticas públicas.

La lógica estandarizadora debe corregirse, incentivando las apuestas educativas diversas que busquen el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. Esto quiere decir que se valoren (y visibilicen) componentes esenciales como la educación física, artística, y ciudadana.

Por otra parte, debe construirse otro tipo de instrumentos que apunten a cumplir con las ne-

cesidades extra pedagógicas, asociadas a la gestión de las políticas públicas, evitando así, asociar todo a los rendimientos académicos.

Seguir apoyando la defensa de un derecho a una educación integral, con instrumentos de medición amplios, respetuosos de las diferencias, y con una inspiración equitativa, debiese ser nuestro horizonte. No sigamos alimentando a este SIMCE que muerde a la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Referencias bibliográficas

ANES (2006): *Informe 1er Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios*, Lota, Chile.

Bendersky, S. (2009): *Comentarios al documento de la OCDE: "Revisiones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile"*, en: http://www.mineduc.cl/index.php?id_seccion=10&id_portal=1&id_contenido=9131

Casassus, J. (2009): *Actuales escenarios educativos: una mirada desde la democratización de la educación, en Otra escuela es posible, la Educación puede cambiar*, Documento de Trabajo, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (1997): *Informe Final del Primer Congreso Nacional de Educación*.

-(2005): *Conclusiones finales*. Primer Congreso Curricular 2005, Santiago, Chile.

Mella, O., Ortiz, I. (1999): *Rendimiento Escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1er trimestre, año/vol. XXIX, N° 001, Centro de Estudios Educativos, México DF, México.

Mistral, G. (compilación de Roque Esteban Scarpa), (1979): *Magisterio y Niño*, Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Revista Docencia (2003): *Los sistemas estandarizados de medición: tema en debate*, *Revista Docencia* N° 20, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile.

-(2009): *La Ley General de Educación: Nuevo avance del neoliberalismo en Chile*, *Revista Docencia* N° 37, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile.

OCDE (2004): *Revisión Políticas Nacionales de Educación: Chile*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Rochex, I. (2008): *Las políticas de focalización en Europa*, *Revista Docencia* N° 35, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago, Chile.

Referencias electrónicas

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE): www.demre.cl

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: www.rae.es

Listado de Comités y Grupos de Trabajo de Chile en la OCDE:

<http://www.direcon.cl/documentos/OCDE/II-%20b-%20Participacion%20de%20Chile.pdf>

Optimismo por ingreso de Chile en la OCDE:

http://www.chile.com/tpl/articulo/detalle/ver.tpl?cod_articulo=89182

Resultados SIMCE 2008 y Evaluación Docente: <http://www.docentemas.cl/docs/ResultadosSIMCE2008.pdf>

Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE): www.simce.cl



* Las imágenes de este artículo corresponden a obras del artista Andy Warhol.

Evaluaciones estandarizadas, una **VUELTA** al **PASADO**¹

Félix Angulo Rasco²

Hace unos meses me invitaron a una mesa redonda en el Consejo de Estado. El tema no podía ser de más actualidad: La importancia de la lectura en la Educación. Antes de que se llevase a cabo mi participación, pude asistir a la conferencia que impartió el responsable de la aplicación del Programa PISA (de la OCDE) en España. En su intervención explicó no sólo la importancia de dicho proceso de evaluación (i.e. assessment, utilizando la terminología inglesa), sino que nos fue develando las sucesivas aplicaciones del proyecto en las distintas áreas. Cuando llegó el turno de palabra, decidí comentar que tal como se había planteado, el Programa PISA ejercía una presión casi constante sobre cualquier sistema educativo, y especialmente el español, mucho más vulnerable que otros. Aplicar las pruebas cada dos años no dejaba suficiente margen para que el sistema (centros, docentes, administración central y autonómica) pudiera implantar nuevos programas de enseñanza, de apoyo, y de mejora en el sistema. Su réplica fue, por contundente, un ejemplo de pensamiento tecnocrático puro: “Con cada prueba estamos tomando la temperatura. Un termómetro no hace daño al paciente, todo lo contrario... y eso es una prueba de las nuestras”.

Afirmo que es una típica respuesta tecnocrática, porque con ella se quiere ignorar el poder real que las pruebas externas ejercen sobre los sistemas educativos. Ya no se trata que lo coloquen en un estado constante de ‘inspección’ (algo a lo que no someten otros sistemas estatales con tanta fruición), sino que la tecnología de medición del rendimiento y de los aprendizajes establece jerarquías entre centros (buenos y malos), convulsiona la opinión pública desde las visiones reduccionistas que la prensa y los medios de comunicación suelen emitir, alimenta la demagogia y el oportunismo en el debate político. Asimismo, determina qué contenidos curriculares -por ser evaluados- son los que hay que valorar, y qué otros -por no ser evaluados- marginar; orienta la enseñanza y, *a fortiori*, el aprendizaje hacia el formato técnico de las pruebas.

Una cartografía del sistema

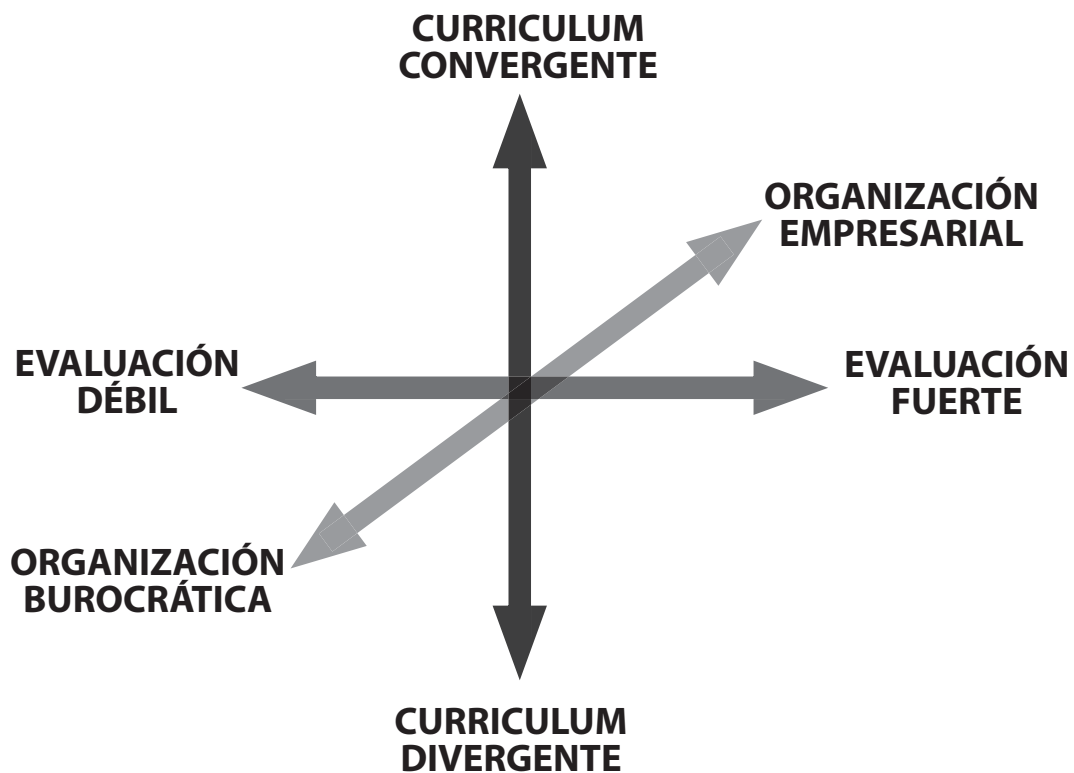
Una manera de analizar la complejidad de todo sistema educativo, sin simplificarlo en exceso, se encuentra en buscar los ‘ejes’ que puedan agrupar aquellas áreas fundamentales del mismo. Quiero proponer el siguiente:

¹ He de agradecer a la profesora chilena Silvia Redón Pantoja la revisión de este trabajo y sus consejos durante su escritura.
² J. Félix Angulo Rasco es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Cádiz, España, desde 1996.

El **currículum**, que como ya ha quedado establecido, representa -seleccionándola- la cultura y el conocimiento que un país quiere transmitir a las nuevas generaciones³, puede moverse entre dos extremos: currícula divergentes y currícula convergentes. Los primeros se detectan en aquellos países que simplemente establecen un marco general para la educación, dejando a otros niveles de la administración, e incluso de las escuelas, la *interpretación* y concreción del mismo. Por ejemplo, aunque en Estados Unidos no existe un currículum nacional, los estados federales y, especialmente, las editoriales, se encargan de concretarlo. El segundo, se encuentra en aquellos países en los que existe un Currículum Nacional (C.N.) de cumplimiento obligatorio. Dicho C.N. marca los objetivos, los resultados y hasta, como

ocurrió con nuestra pasada L.O.G.S.E⁴, los métodos mismos de enseñanza⁵.

La **evaluación** es otro de los elementos para analizar la complejidad del sistema educativo. Según la figura, podemos encontrar sistemas en los que la evaluación es débil, lo que no quiere decir que carezca de presencia y peso, sino que se suele localizar en los tramos terminales del mismo; y otros donde existen sistemas de evaluación fuerte. Típico ejemplo del primero son los sistemas educativos en los que predomina la evaluación para el acceso a la educación superior, como por ejemplo la Selectividad española, el examen Vestibular de Brasil, y la Maturité en Italia. Típico ejemplo de la evaluación fuerte, son los sistemas en los que la evaluación no sólo se ejerce para



³ Si todavía se tiene dudas sobre este punto conviene volver a leer los excelentes trabajos de Stenhouse (1967) y Gimeno Sacristán (1988).

⁴ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España (1990).

⁵ En Angulo (1994) analizo con detalle este punto.

seleccionar el acceso a la universidad, sino a lo largo de la enseñanza obligatoria (bajo la denominación de evaluación diagnóstica), que se aplica a los docentes, a los centros, e incluso incluye pruebas internacionales, que suplantando o complementan a las anteriores⁶.

En el tercer eje, lo primero que hay que destacar es que la **organización** actúa como si fuera una variable dependiente del valor que adopten los otros dos, pero especialmente del eje de la evaluación. En un extremo, la organización burocrática es la organización decimonónica que hemos heredado⁷; una organización escolar sujeta a normas y procedimientos estandarizados, que rigen la vida diaria de los centros y las acciones de sus miembros. La organización empresarial se presenta como la antípoda; es decir, una organización que se articula a través de patrones empresariales: aumentar el rendimiento, la eficacia y la eficiencia en un *mercado competitivo* representado por las familias y sus hijos e hijas.

Detengámonos un momento en la idea que acabo de señalar: la dependencia de un factor en relación a los otros. Está claro que si echamos un vistazo superficial, unos y otros factores interactúan entre sí, como no podría ser de otra manera. Sin embargo, lo que quisiera resaltar es que tanto la organización, como ya hemos indicado, como asimismo el currículo, son en realidad *variables dependientes de la evaluación*; aunque su dependencia es distinta.

Comencemos por la organización. Uno de los elementos clave del movimiento neoliberal en educación ha sido, como es ampliamente conocido, la privatización del espacio público y la extensión de la ideología del mercado, como terreno básico de relación

social⁸. Desde los años setenta aproximadamente, el *tsunami neoliberal* ha supuesto la creciente privatización de instituciones y organizaciones públicas, como el sistema de salud (especialmente los hospitales)⁹.

Sin embargo, no siempre es posible privatizar todo un sistema *in extenso*, por lo que la estrategia neoliberal ha de cambiar de modo radical. Éste es el caso de la educación. ¿Cómo hacer que el sistema educativo adquiera y asimile una estructura de mercado sin que tenga que ser 'comprado' o adquirido por una empresa, o simplemente privatizado?¹⁰. La respuesta nos viene de la mano de dos teóricos de la organización norteamericanos: Osborne y Gaebler (1992).

Según estos autores, la reducción del peso y presencia del Estado que se promueve desde el neoliberalismo ha de ser complementada con la desregulación de los procesos, pero no necesariamente con la pérdida de control sobre los objetivos para los cuales han sido erigidas las instituciones 'públicas'. Asimilar el espíritu empresarial, señalan enfáticamente los autores, supone controlar el *timón*, dejando que sean otros los que *remen*. Es decir, se separa la toma de decisiones política de la prestación del servicio. Con ello, se reducen los costos, se anima a la competencia y se fomenta la iniciativa *de mercado* de las organizaciones públicas. El Estado pues no necesita *especificar* (como es costumbre en estructuras fuertemente burocráticas y centralizadas) la forma de funcionamiento ni, incluso, la organización de las escuelas¹¹. Basta con que tenga el control del timón del sistema, es decir de los objetivos, las metas y los resultados que ha de alcanzar. Para entender con mayor exactitud este paisaje, tenemos que introducir a otro invitado: las competencias.

6 En este punto discrepo del, por otro lado, excelente trabajo de Moreno Olmedilla (1992). Dicho autor equipara el General Certificate for Secondary Education a las pruebas de acceso a la universidad mencionadas. En realidad el GCSE, establecido por el Gobierno Conservador de Thatcher, se ejerció sobre la casi totalidad de la población estudiantil al final de la secundaria, fueran o no ingresar en la universidad.

7 La organización burocrática se funde con la organización fabril-industrial tan propia de los países anglosajones. Véanse los clásicos trabajos de Callahan (1962) y Kliebard (1995). En español se puede consultar con sumo provecho los trabajos de Hamilton (1991, 1999), además de su excelente trabajo sobre la escolaridad (1989).

8 Véase Angulo (1997).

9 Quien crea que el neoliberalismo está en situación regresiva después de la crisis económica provocada fundamentalmente por sus dogmas económicos y mercantilistas, puede consultar el constante proceso de privatización que se está llevando a cabo todavía en España (Navarro 2002, 2006). Permítanme un ejemplo. La Autonomía de Madrid (España es un país organizado por autonomías relativamente independientes aunque no formen una estructura federal), gobernada durante los últimos ocho años por el partido conservador, ha privatizado casi completamente los hospitales públicos y ha conseguido incrementar la educación privada a expensas de la pública, según confirman los datos publicados en El País (Dime quién te gobierna y te diré quién te educa, 12 de septiembre de 2007). Por lo demás, uno de cada tres centros de enseñanza españoles son privados o concertados (de titularidad privada, pero subvencionados con fondos públicos), según el Barómetro de la Educación de 2007 (O.C.D.E.); situándose España entre los países de la Unión Europea con mayor índice de escolaridad privada.

10 Hemos de recordar que las escuelas privadas están situadas en zonas urbanas estratégicas: justo en los barrios en donde reside su clientela. Este es uno de los motivos por los que no interesa a las empresas de lo educativo comprar escuelas en zonas en donde no van a sacar un rendimiento y beneficio económico claro. En esos casos la estrategia apuntada comienza a actuar.

11 Otra cosa es que el mismo sistema, como ocurre con el español, añada una presión burocrática a la ya ejercida desde el campo de la evaluación, como luego veremos.



Y llegaron las competencias

Uno de los ejemplos más poderosos en el plano internacional para influir en el funcionamiento y orientación de los sistemas educativos se encuentra en el así denominado *movimiento por las competencias* que adopta el nombre de Proyecto DeSeCo, auspiciado por la OCDE desde 1997 (DeSeCo, 2005). DeSeCo es un acrónimo que quiere decir *Definition and Selection of Competencies: Theoretican and Conceptual Foundations*, es decir, *Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales*¹².

“El objetivo de DeSeCo ha sido la construcción de un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables” (Rychen & Hersh Salganik 2003: 2).

Y añade: “el proyecto se centra en competencias que contribuyan a una vida de éxito

o exitosa (*successful life*) y al buen funcionamiento social” (Ibid 2003: 3).

En esta propuesta se hace mención explícita al mundo laboral y económico, a la calidad del trabajador y del trabajo, así como a sus habilidades (Ibid: 21):

“Las actividades relacionadas con competencias en el sector económico han incluido: 1) desarrollo y gestión de competencias o habilidades como una nueva estrategia de empleo, 2) iniciativas y preocupaciones de los sindicatos, 3) perfiles ocupacionales y análisis de tareas laborales, 4) muestreo por parte del empleador de competencias clave” (23).

No obstante, el concepto mismo de competencia, a pesar de la densidad que el informe DeSeCo quiere otorgarle, no está exento de indefinición. Algunas autoras reconocen que ‘no hay acuerdo en la definición’ de dicho concepto, ni ‘consistencia en el uso que se hace en la literatura’ (Blanco Blanco 2007: 34). Así, por ejemplo, Perrenoud (2004: 11) afirma que competencia representa ‘la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos’;

¹² Sobre las competencias me he basado parcialmente en un trabajo ya publicado, Angulo (1998).

Hipkins (2006: 87) en el contexto de una propuesta curricular para Nueva Zelanda, afirma que “las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”; Goñi Zabala (2007: 87), negando que el concepto deba abarcar habilidades, afirma, a su vez, que competencia es la *capacidad* ‘para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado’; y Blanco Blanco (2007), defendiendo una idea de competencia profesional sobre la que nos detendremos más tarde, afirma -al igual que Hipkins (2006)- que toda competencia “integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores” (2007: 36).

No debería dejarnos perplejos esta enorme indefinición de un concepto que se quiere convertir en eje curricular tanto en la educación básica como en la superior. El *revoltijo* conceptual tiene mucho que ver con la falta de rigor científico o, si lo prefieren académico, sobre el que se apoya la propuesta. Debería llamarnos la atención que ninguno de los documentos analizados lleve a cabo un análisis concienzudo y profundo de, por ejemplo, la psicología de la cognición o de otras disciplinas afines; una revisión que ayudaría sin duda a entender

y resituar no sólo el concepto de competencia, sino conceptos anexos como las habilidades, actitudes e incluso capacidades. Con ello se ganaría un rigor del que, repito, carece actualmente.

Pero esta indefinición, curiosamente, desaparece cuando pasamos del plano conceptual al plano operativo. Y es aquí donde podemos encontrar lo que realmente supone el nuevo término, o si realmente el empleo de dicho término implica alguna novedad pedagógica o metodológica.

Goñi Zabala (2007: 117) afirma que funcionalmente una competencia se compone de “una OPERACIÓN (acción mental), sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos CONOCIMIENTO) para el logro de un FIN determinado (contexto de aplicación)”. La operación se expresa, continúa señalando, a través de un verbo de acción (como analizar, calcular, agrupar, diseñar, etc.); la regulación como una forma adverbial que califica al verbo (‘analizar críticamente’, ‘describir con minuciosidad’, etc.), y los objetivos con ‘formas substantivas’ (i.e. ‘analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera’). Y para que no se crea que se trata de

Tabla nº1 Elementos para formular la competencia ‘Pensamiento’

SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS	EXPRESIONES DE UNIÓN
Creencia Evidencia Razón Idea Afirmación Teoría	Pensar Conectar Probar Crear Comparar Generalizar Especular	Diferente Explícito Observado Definido Deliberado Especulativo Reconocido	Pero Sin embargo Porque A pesar de También De acuerdo a Por lo tanto

Fuente: Hipkins 2006: 16

una opción individual, Hipkins (2006: 16) nos ofrece una tabla muy precisa para *formular* la competencia *pensamiento*:

Es difícil dejar de percibir en estas formulaciones un retroceso palmario a las viejas posiciones de la definición de objetivos operativos; con la diferencia de que si entonces se hablaba de aprendizaje conductista, ahora se tergiversa la idea de aprendizaje cognitivo. Pero más allá de esta vuelta al pasado, se encuentra el auténtico motivo que subyace al *revival* de las competencias. Me refiero a que todo este 'nuevo/viejo' movimiento se justifica por la creación de *mejores* pruebas estandarizadas de rendimiento/diagnóstico del sistema; la denominada *competence based assessment* (Wolf, 1995). Da igual que la idea de competencia se presente como una mejora con respecto a las pruebas estandarizadas todavía existentes; se trata de que exista una coordinación o, mejor, una profunda imbricación entre lo que tiene que aprender el alumnado y el sistema por el que se le evaluará durante su escolaridad.

La evaluación como variable independiente y como sistema de control

Recapitulemos.

Por un lado, hemos visto que para controlar la organización de los centros educativos, la opción actual (fuertemente influida por el pensamiento neoliberal y adoptada con fruición por gobiernos socialdemócratas) se encuentra en establecer un sistema estandarizado de pruebas tanto al final como a lo largo de la escolaridad. Llamémoslo PISA, y tendremos parte del puzzle completo. Pero hay algo más, como también apuntábamos, la evaluación del sistema a través de pruebas estandarizadas determina el valor del currículum. Aceptar la idea de competencia implica dos cosas.

Una, supone aceptar a su vez una forma mecánica, tecnicista y a-cultural de entender el currículum. Mientras nos *ocupamos* y *ocupamos* a los docentes en la formulación de las competencias dejamos de plantearnos la trascendental pregunta sobre *qué cultura queremos enseñar a las nuevas generaciones* (Stenhouse 1967). Las competencias nos apartan de esta reflexión,



porque es una reflexión ideológica y controvertida, aunque esencial para cada sociedad en el momento histórico en el que vivimos¹³ (McNeil, 2000).

Dos, las competencias facilitan el trabajo de 'elaboración' de pruebas de rendimiento estandarizadas, al convertir la enseñanza y el aprendizaje en la preparación para las mismas. En un contexto de presión evaluadora, como está comenzando a ser el nuestro, nadie, ni gobierno ni escuela, se permitirán el lujo de dejar a su libre albedrío profesional a las escuelas; por el contrario, de una u otra manera intentarán obligarlas a que se enseñe y se aprenda para alcanzar un buen resultado en dichas pruebas. Es más, no importa lo que digan y afirmen los currícula nacionales; lo que cuenta es lo que las pruebas preguntan, determinan, seleccionan..., y nada más¹⁴.

No nos equivoquemos, muchas veces se nos presentan como simples pruebas de diagnóstico. Pero nunca una prueba de evaluación es *simplemente una prueba de diagnóstico*. Con sus resultados generamos siempre un *ranking*, y en un *ranking* alguien quedará primero, pero también alguien será el último. Y nadie quiere estar en la cola. Probablemente estas pruebas se estén convirtiendo en la fuente de presión más importante -como decía- sobre los sistemas, las escuelas y los docentes, de las que nunca antes se habían dotado las administraciones y organizaciones internacionales.

Así que es probable que tengamos que reinterpretar la famosa frase de Séneca *non vitae, sed PISA discimus*¹⁵. Que podremos traducir ahora con cierta libertad como *No aprendemos para la vida, sino para superar las pruebas PISA*. Y en esto estamos.

¹³ Por eso en España el debate sobre los contenidos culturales surge de filas fuertemente conservadoras como la Conferencia Episcopal Española, el Partido Popular y su, por ejemplo, virulento rechazo a la Educación para la Ciudadanía. Resulta lamentable que nuestros intelectuales y pedagogos socialdemócratas guarden silencio ante esta usurpación del debate ideológico, entrampados como están con la publicación de manuales sobre cómo formular competencias, tal como lo hacía hasta hace poco el nuevo y flamante secretario general la OEI.

¹⁴ Otro tema que no podemos abordar aquí es que al tratarse de pruebas *internacionales*, pueden llegar a invisibilizar culturas más locales e imponer visiones 'estandarizadas', 'capitalistas' y 'occidentales' del mundo actual.

¹⁵ La sentencia correcta es 'Non vitae, sed scolae discimus!' Que se traduce como ¡Aprendemos no para la vida sino para la escuela!

Referencias bibliográficas

Angulo, J. Félix (1994) El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español, *Cuadernos de Pedagogía*, 74-83.

-(1997) El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo, en AA.VV. (1997) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid. Miño y Dávila: 17-37.

Blanco Blanco, Ángeles (2007) Formación universitaria basada en competencias, en Prieto Navarro, Leonor (Coord.) (2007) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona. Octaedro /ICEUB: 31-59.

Callahan, Raymond (1962) *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago. University of Chicago Press.

DeSeCo (2005) *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <http://deseco.admin.ch> (consultado 27/05/05).

Gimeno Sacristán, José (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Goñi Zabala, Jesús M^a (2007) *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona. Octaedro/ICE-UB.

Hamilton, David (1989) *Towards a Theory of Schooling*. London. The Falmer Press.

-(1991) Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum', *Revista de Educación*, 295: 187-205.

-(1999) Adam Smith y la economía moral del sistema del aula, *Revista de Estudios del Currículum*. Nº 2 (1): 11-38.

Hipkins, Rosemary (2006) *The nature of the key competencies. A Background Paper*. New Zealand Council for Educational Research. Wellington. NZ.

Houston, W.R. (1987) Competency-based teacher education, en DunkinKliebard, Herbert (1995) *The Struggle for the American Curriculum*. New York and London. Routledge.

McNeil, Linda M. (2000) *Contradictions of School Reform. Educational Cost of Standardized Testing*. New York & London. Routledge.

Moreno Olmedilla, Juan Manuel (1992) *Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Navarro, Vicenç (2002) *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona. Anagrama.

-(2006) *El subdesarrollo social en España*. Barcelona. Anagrama.

Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

Rychen, Dominique S. & Hersh Salganik, Laura (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Haber.

Stenhouse, Lawrence (1967) *Culture and Education*. London & Edinburgh. Thomas Nelson and Sons.

-(1984) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid. Morata.

Wolf, Alison (1995) *Competence-based assessment*. Buckingham, UK. Open University Press.



Más allá de la Rendición de Cuentas: ESCUELAS para nuevas FORMAS DE VIDA¹

Pauline Lipman²

La presión ejercida desde los gobiernos sobre las escuelas con el propósito de rendición de cuentas (accountability) y sus negativas consecuencias, es un fenómeno que se repite en varios países, siendo Estados Unidos uno de sus principales exponentes. Es por ello que Docencia ha querido incluir una mirada crítica desde el interior de esa nación, realizada por la académica de la Universidad de Illinois, Chicago, Pauline Lipman. A través de una investigación realizada en Chicago, considerado el estado paradigma del control y la estandarización del sistema educativo³, muestra cómo este tipo de políticas contribuye a la reproducción de las desigualdades existentes, a la desmotivación y disminución del juicio profesional de los docentes y a formar estudiantes para el mercado laboral en detrimento de la formación de una identidad social crítica; en palabras de Lipman, apagando luces resplandecientes, en vez de cultivarlas y expandirlas. Para hacerle frente a esta problemática la autora sugiere premisas para un programa alternativo, ofreciendo, además algunos ejemplos de iniciativas surgidas “desde abajo”.

1 El presente artículo corresponde a una edición, autorizada por la autora, del capítulo 7 del libro de Pauline Lipman: "High-stakes Education. Inequality, globalization, and urban school reform". Routledge Falmer. Nueva York. Estados Unidos. 2004. La traducción fue realizada por Alejandra Loyola. Agradecemos las gestiones de Jill Pastrana para poder publicar este artículo.

2 Miembro fundadora del Chicago Teachers for Social Justice (Profesores de Chicago por la Justicia Social), Académica del Departamento de Estudios Sociales de la Universidad de Illinois y Profesora Asociada de Estudios Sociales y Culturales en Educación en DePaul University, Chicago.

3 Cabe destacar que Arne Duncan quien fuese la cabeza de estas políticas en Chicago como Director Ejecutivo de las escuelas públicas de ese estado, hoy es el Ministro de Educación del gobierno de Barack Obama.



En febrero de 2003, estaba cenando con varios amigos, todos profesores de Escuelas Públicas de Chicago (CPS). Al mirar alrededor, el estrés estaba grabado en cada uno de los rostros. Una amiga, quien enseña en Sexto Básico, contó que al ir a la ópera, por primera vez se sintió horrorizada ante su propia falta de agudeza analítica “y eso era algo para lo que soy realmente buena, análisis literario”, decía. Con toda la constante supervisión y la preparación de pruebas, señalaba, simplemente no tenía tiempo de pensar; “quiero hacer todas esas cosas creativas en el aula, pero simplemente no hay tiempo. ¿Qué le sucedió al entusiasmo intelectual? Siento que estoy trabajando a un nivel muy bajo de Sexto Básico”. Otra profesora habló acerca de sentirse esquizofrénica. Ella es una participante activa de *Teachers for Social Justice* (Profesores para la Justicia Social), pero en su escuela se encuentra haciendo cosas contradictorias a sus propias creencias en pos de manejar la situación en la que las presiones por la rendición de cuentas son peores que nunca, y en que el estrés social en los niños repercute en el aula. Un profesor nuevo de secundaria, también activista social, con dos master, dijo: “Si va a ser así, cada día más órdenes y nada de tiempo; no creo que pueda hacer este trabajo por más de tres o cuatro años. Aunque esto es lo que quiero hacer”. Estos son algunos de los profesores más considerados, comprometidos y reflexivos que conozco.

Enero de 2003: en una junta CPS de estudiantes y profesores, un estudiante de una secundaria científico-humanista de la ciudad (lo llamaré Manuel) describió su escuela. Ésta está tan sobre poblada que ellos estudian en turnos dobles. Hay cuarenta niños en una sala y su clase de matemática se imparte en la misma que la de inglés. Es difícil concentrarse en matemática con la profesora de inglés justo a su lado. Hay casilleros sólo para un tercio de los alumnos, y éstos no están autorizados a usar abrigos y mochilas en la escuela (política disciplinar CPS). Es invierno, así que muchos niños simplemente no asisten a

la escuela. En el otoño, Manuel perdió clases por dos semanas por esta razón. Al final, encontró un amigo quien le dejó compartir su casillero. Hay tres niños con todas sus cosas en un angosto casillero. Medio laboratorio de química está acordonado porque hay un gran agujero en el piso. Algunos de sus profesores no están enseñando en sus áreas, y el currículo no da lugar a su opinión y tampoco es relevante para los serios problemas que Manuel y sus amigos tratan de resolver a diario. Manuel es estudiante de último año, y ha sido bombardeado por reclutadores militares prometiéndole entrenamiento, desarrollo de habilidades laborales, matrícula universitaria gratis. Esa es la única convocatoria que ha conocido. No ha recibido orientación universitaria y no cree que tenga futuro en

la universidad. Manuel es líder de una organización activista estudiantil que abarca toda la ciudad.

“La retórica comercial de eficiencia, los estándares de desempeño y la redefinición de la educación para servir al mercado laboral se han convertido en el lenguaje común de las políticas educacionales a lo largo de Estados Unidos”.

Estas historias capturan una parte de la vida de la mayoría de las escuelas públicas no selectivas en Chicago, siete años después de la introducción de un régimen de rendición de cuentas que, en muchos aspectos, se ha convertido en política nacional con la Ley *No Child Left Behind* (NCLB, Que Ningún Niño Se quede Atrás) de George W. Bush (2001). La ley NCLB materializa las políticas educacionales neoliberales con fines de lucro centradas en pruebas estandarizadas, rendición de cuentas, intensificada regulación estatal de la enseñanza, y “elección” como un sustituto

de equidad⁴. Comenzando con *A Nation at Risk* (Una nación en riesgo) de la Comisión Nacional de 1983, y otros manifiestos educacionales de los 80, ha habido una presión sostenida por estándares (lo que se ha convertido en estandarización), rendición de cuentas, y regulación de escuelas, profesores, y estudiantes, y un explícito vínculo de intereses corporativos con prácticas y metas educacionales. La retórica comercial de eficiencia, los estándares de desempeño y la redefinición de la educación para servir al mercado laboral se han convertido en el lenguaje común de las políticas educacionales a lo largo de Estados Unidos. Chicago encarna este programa en acción, con sus

4 Esta agenda tiene una larga historia, volviendo a la propuesta de libre mercado de Milton Friedman (1962). El argumento de Chubb & Moe (1990) por la introducción de fuerzas de mercado y educación selectiva, y las reformas orientadas comercialmente aprobadas bajo el entonces Presidente Reagan.

pruebas estandarizadas, sanciones al fracaso y sus escuelas diferenciadas (una variante de la elección educativa neoliberal). Bajo la política de NCLB, cada distrito escolar y cada escuela serán evaluados, conducidos, y sancionados o recompensados, de acuerdo al desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. La enseñanza basada en estas pruebas estandarizadas es uno de los productos de este programa, con excepción de las escuelas selectivas o con altos puntajes que negocian o están exentas de este cumplimiento.

Chicago tiene una historia específica y el distrito escolar tiene sus propias particularidades. Y las cuatro escuelas en este estudio⁵ tienen sus propios caracteres institucionales, micropolíticas e historias. Lo que pasa detrás de sus muros está sólo parcialmente determinado por las políticas dominantes. Más aún, mi investigación es sólo un acercamiento a lo que pasa en cada escuela. Con esto no sugiero que Chicago y estas cuatro escuelas sean representativos de las escuelas de Estados Unidos o de los sistemas escolares urbanos. Sin embargo, he intentado, a través de un enfoque general en las políticas CPS y de una examinación de cómo éstas son ejecutadas en cuatro contextos distintos, narrar las historias no contadas acerca de un programa de educación nacional hegemónico. Por lo tanto, pretendo decir algo que se podría esperar en otros contextos, particularmente en relación a asuntos de equidad educacional y social, de empoderamiento de adultos y niños, de valoración de culturas y lenguas, y de las posibilidades de hacer de las escuelas lugares donde los niños desarrollen herramientas para criticar el saber oficial y la injusticia social. Contrasto los resultados con una delineación de un programa educacional alternativo y con ejemplos auténticos de una manera muy diferente de concebir la educación. Estos ejemplos cuestionan los discursos hegemónicos acerca de la educación mostrando que profesores, administradores, estudiantes y familias, pueden crear escuelas y sistemas escolares que preparen a los niños para ser relevantes miembros de sus comunidades, sujetos empoderados, y actores críticos para el cambio social.

Lecciones desde Chicago

Cambiando el discurso de, y acerca de, la educación

En concordancia con una amplia agenda social que está reduciendo cada beneficio de protección social obtenido del Estado durante los últimos cuarenta años, los discursos educacionales neoliberales traspasan la responsabilidad de la desigualdad, producida por el Estado, a los padres, estudiantes,

⁵ El estudio fue realizado en cuatro escuelas primarias públicas de Chicago, a las que la autora identificó con pseudónimos para proteger el anonimato. Los nombres utilizados son Grover, Westview, Brewer y Farley. En este capítulo sólo hace algunas referencias a ellas. Para ver estudio completo revisar su libro *High-stakes education* (Nota de Docencia).



EDICIONES MORATA, S. L.
 Mejía Lequerica, 12
 Telef. 91 448 09 26
 28004 MADRID
 morata.es - www.edmorata.es

ÚLTIMAS NOVEDADES

¿Y tú?, ¿qué opinas?



Jane Bingham
¿Cuál es el límite de la libertad en Internet?
 64 págs.
 P.V.P.: 11,96 euros
 17 x 24 cms.



Paul Brown
Contaminación Global
 64 págs.
 P.V.P.: 11,96 euros
 17 x 24 cms.



Airlan Cooper
El reclamo
 64 págs.
 P.V.P.: 11,96 euros
 17 x 24 cms.



Katey Blinger
El arte moderno ¿Es realmente arte?
 64 págs.
 P.V.P.: 11,96 euros
 17 x 24 cms.

... Una nueva colección que te ayudará a construir tu propia opinión



Rebecca Austin
Deja que el mundo exterior entre en el aula
 150 págs.
 P.V.P.: 17,60 euros
 17 x 24 cms.



UNESCO, Ariane Bailey.

comunidades, y profesores. Las políticas de Chicago dan vida a estos discursos. La *Equidad* (“fin de la injusticia de promoción social”, “mantener a todos los estudiantes en los mismos altos estándares”, expandiendo “una variedad de oportunidades educacionales”) está ligada a la responsabilidad individual (los estudiantes que progresan son los que se esfuerzan, el fracaso es públicamente penalizado a través de la repetencia escolar, asignación a secundarias de recuperación, y a escuelas intervenidas). La *Racionalidad técnica y la eficiencia* (los procesos educacionales están estandarizados, prescritos y programados centralmente, y sujetos a medidas de rendición

“La Racionalidad técnica y la eficiencia (...) sustituyen los complejos procesos éticos y sociales y las metas de la educación”.

de cuentas) sustituyen los complejos procesos éticos y sociales y las metas de la educación. Esto se experimenta a través de la ejercitación de ensayos de pruebas, y currículos semi-programados. Metáforas comerciales de control de calidad, rendición de cuentas y estándares reemplazan cualquier noción sobre participación democrática en la educación como un bien público en una sociedad democrática. El propósito de la educación es

redefinido para desarrollar las habilidades y disposiciones necesarias para el mercado laboral de un capitalismo globalizado postfordista.

Los cuatro estudios de caso demuestran el poder de la agenda política dominante para cambiar el discurso educativo a nivel del aula y de la escuela. En cada una de las cuatro escuelas, en distintos grados, la rendición de cuentas redefinió lo que significa ser una “buena escuela” en términos técnicos y estrictamente instrumentales (Ball, 1997a). Las prácticas inducidas por la rendición de cuentas y la regulación centralizada crearon y exacerbaron las contradicciones entre proyectos sustantivos a largo plazo para cambiar la enseñanza y el aprendizaje, y metas a corto plazo orientadas a la rendición de cuentas. Esto fue ilustrado al desestimar ricos currículos matemáticos en Grover y Brewer; al socavar un incipiente proceso de reflexión crítica y colectiva en Brewer; al encauzar el compromiso de los profesores con los estudiantes hacia el aumento de los puntajes en Westview; y al debilitar el sentido de eficacia profesional de los profesores en Farley.

En este discurso, profesores que eran considerados “buenos” de acuerdo a complejos criterios multidimensionales, incluyendo aquellos contruidos por las familias y comunidades, perdieron su importancia. Profesores reconocidos por su compromiso con los niños y la comunidad, su determinación para ayudar a los estudiantes a convertirse en personas que pudieran “leer” y “escribir” el mundo (en términos de Freire y Macedo, 1987), y por su defensa de la lengua madre de los niños y su cultura familiar; fueron juzgados en última instancia por una sola medida instrumental de pruebas estandarizadas.

Estudiantes, así como también profesores, con todos sus talentos y desafíos, fueron reducidos a meros puntajes. Escuelas, así como sus comunidades, en toda su complejidad (sus fracasos, insuficiencias, fortalezas, profesores dinámicos y débiles, compromisos éticos para la superación colectiva, sus energías, desmoralización, valentía, potencial, y retrocesos) fueron mezclados, homogeneizados y reducidos a una escala *estanina* (escala estándar de 1-9) y a un limitado modelo comercial de “éxito” o “fracaso”. En el proceso, luces resplandecientes en las escuelas fueron apagadas en vez de ser cultivadas y expandidas. Unos

pocos profesores descomprometidos y poco preparados fueron apartados, y otros fueron actualizados en enseñanza estandarizada. En vez de inducir a las escuelas a desarrollar las fortalezas curriculares y pedagógicas evidentes en Farley, las políticas de rendición de cuentas promovieron o reforzaron un limitado enfoque en habilidades específicas y en técnicas para rendir pruebas. En vez de apoyar y ampliar las fortalezas de profesores reflexivos, culturalmente relevantes en Grover y Brewer, las políticas los apartaron o los forzaron a adaptarse. Incluso cuando la rendición de cuentas exhibió debilidades, por ejemplo, disparidades raciales en logros en Farley, las políticas hicieron poco para ayudar a superarlas.

Reproduciendo y ampliando la desigualdad

Las políticas educacionales de Chicago reproducen las desigualdades educacionales y sociales existentes y crean otras nuevas. En nombre de "elección" de "oportunidades" educacionales, Chicago ha creado nuevas formas de clasificación del alumnado de acuerdo al nivel académico sobre un sistema de agrupación ya existente. Este sistema diferenciado

ilustra la relación estratégica entre nuevas formas de sistemas de clasificación educacional y la producción de mano de obra estratificada para la nueva economía. La esquematización de Carlson (1997) de esta tendencia es sorprendentemente parecida a las políticas de Chicago: la clasificación académica está siendo más aún diferenciada y espacialmente más separada a través de escuelas *Magnet* (Escuelas Imán, con un enfoque específico, como matemática/ciencia, arte, o idioma) y de especialidades y distintos programas académicos dentro de la escuela, separando así a los estudiantes de alto rendimiento académico de los de la secundaria en general. Estos programas selectivos, que emplean currículos más constructivistas y de "razonamiento de orden superior", así como también ofertas de cursos avanzados, preparan a los estudiantes para ser los productores de conocimiento para la nueva economía. La nueva profesionalización de las academias vocacionales *Education to Career* (Educación para la Carrera) crea un vínculo más cercano entre programas no académicos orientados al trabajo y los programas académicos tradicionales. Al mismo tiempo, las escuelas secundarias tradicionales proveen de nuevas competencias básicas de lecto-escritura (por ejemplo,



UNESCO, Niahm Burke.



“...el Estado traspasa la responsabilidad del “éxito” y “mejoramiento” a la escuela, aunque les da menos control sobre sus evaluaciones y menos espacio de libertad de acción”.

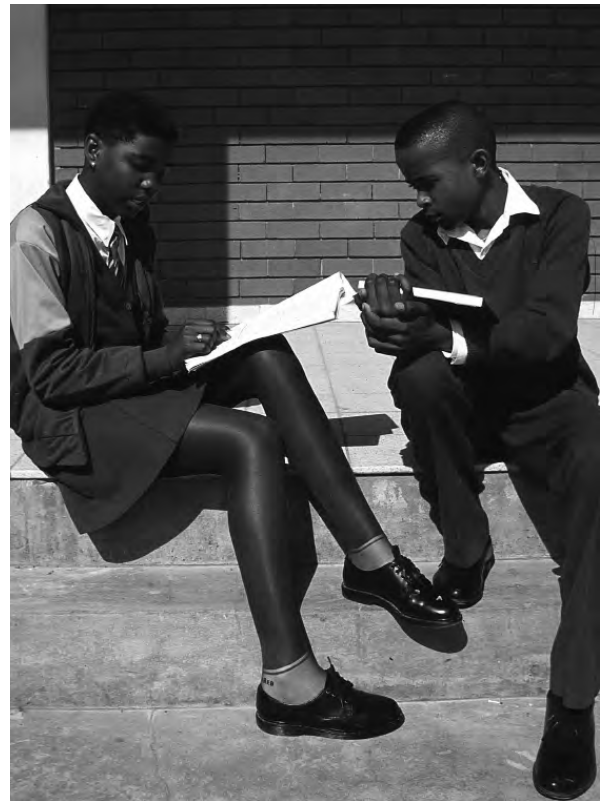
mejor nivel de habilidades lectoras y matemáticas en Octavo Básico y disposiciones sociales más amigables y dóciles) que corresponden a las habilidades requeridas por el gran número de trabajos no calificados y mal pagados. Debido al nivel bastante bajo de estas habilidades y el énfasis en prácticas focalizadas a la evaluación, la nueva alfabetización funcional no es conducente a desarrollar competencias educativas críticas.

En conjunto, este sistema construye nuevos “mecanismos selectivos en un sistema que demanda inclusión” (Ozga, 2000, p.104). Como he argumentado desde el principio, esta estratificación de la educación produce identidades para una fuerza laboral estratificada, una ciudad estratificada, y una sociedad estratificada.

A nivel escolar, a pesar que la rendición de cuentas ha presionado a algunas escuelas, por ejemplo a Grover, para focalizarse más en la coordinación curricular y planificación, mis datos sugieren que se refuerza, e incluso se expanden, las desigualdades. Farley, una escuela de clases mixtas, pluriracial, de buenos resultados, fue en menor grado una escuela preparatoria de pruebas en relación a las otras tres que atendían niños latinos y afroamericanos de clase obrera de bajos ingresos. No hay virtualmente evidencia en la información de Grover, Westview y Brewer de que las políticas de rendición de cuentas los hayan ayudado a desarrollar ricas capacidades de lecto-escritura, rigurosos currículos, o experiencias intelectuales motivadoras para los estudiantes. Las nuevas políticas también crearon un cisma entre la cultura profesional de estas tres escuelas, que se hicieron más rutinarias y con los profesores más controlados que en Farley, cuyos profesores fueron capaces de mantener algo de juicio profesional independiente. Particularmente en Grover, la intervención de la escuela y la serie de supervisores externos, promovieron enfoques técnicos y tradicionales para mejorar la instrucción, sesgando las capacidades de los profesores más que enriqueciendo su reflexión y conocimiento. El énfasis extremo en la preparación de pruebas en Westview tuvo

el mismo efecto. Aunque hubo algunas mejoras en Grover a consecuencia de la intervención (una presión mayor por el logro académico y más focalización de la enseñanza), en general, las políticas de rendición de cuentas tendieron a minar algunas de las fortalezas de la escuela que no podían ser medidas por una escala estándar de calificación, por la adhesión a los procedimientos recomendados, o por el tiempo dedicado a la preparación de pruebas. La rendición de cuentas minó el estudio colectivo independiente en Brewer y las prácticas y orientaciones que promovían el bilingüismo y biculturalismo. Esto funcionó en contra de las prácticas educativas críticas y alejó a algunos de los mejores profesores en Brewer y Grover. Las políticas también tuvieron un efecto conservador en Farley, reforzando un *status quo* que no funcionaba para todos los estudiantes.

En definitiva, las prácticas técnicas y rutinarias promovidas por las políticas de rendición de cuentas no han ayudado a Grover, Brewer y Westview a



UNESCO, Darryl Evans.

adquirir las fortalezas de la rica cultura educativa de Farley. Tampoco han ayudado a los profesores a desarrollar competencias profesionales y un juicio profesional independiente como los de algunos profesores de Farley. Estas fortalezas son elementos importantes para asegurar que todos los niños tengan acceso a un currículo educativo intelectualmente riguroso y multifacético. A lo sumo, la rendición de cuentas ha hecho a las escuelas más rutinarias y ha eliminado a los profesores que encarnaban esta cultura profesional. (Ver a McNeil, 2000 y Valenzuela, 1999 para conclusiones similares). La rendición de cuentas probablemente promoverá el conservadurismo en escuelas con buenos resultados, reforzando las tendencias existentes de evitar controversias y asuntos políticamente cargados de segregación racial y cultural, como también evitando pedagogías críticas. Asumir estos asuntos es un desafío esencial, pero se ha hecho aún más difícil en un clima coercitivo donde la atención pública podría provocar aún más control y, por consiguiente, más presiones para ajustarse a la agenda dominante.

Educación para el control social

El ejemplo de Chicago demuestra cómo la rendición de cuentas y la regulación centralizada de las escuelas constituyen un régimen de control social. Este es un sistema que despoja de poder a directores, profesores, estudiantes y comunidades. A través de la rendición de cuentas el Estado traspasa la responsabilidad del “éxito” y “mejoramiento” a la escuela, aunque les da menos control sobre sus evaluaciones y menos espacio de libertad de acción. Como un profesor de Grover dijo, “en realidad no tienes mucho poder u opinión en relación a lo que sucede”. Las cuatro escuelas ilustran concretamente cómo la regulación de la enseñanza a través de la directa supervisión externa, estándares, y evaluación estandarizada, despoja a los profesores de las oportunidades para desarrollar un juicio ético y profesional, erosionando aún más el poder de decisión que tuviesen profesores, directores y comunidades en relación a sus escuelas. A consecuencia de los currículos prescritos, los estándares impuestos, y las exigencias de preparación para las pruebas estandarizadas, profesores y comunidades están perdiendo control sobre el conocimiento, como nunca antes. Esto fue reflejado en las trece semanas de preparación de pruebas en Westview, las rutinas

de enseñanza prescritas por el supervisor de Grover; la presión de enseñar inglés a los niños a costa de su español en Brewer; y los compromisos curriculares impuestos a los profesores de Farley.

Este es un asunto complejo, ya que algunos profesores necesitan más contenido y conocimiento pedagógico, y en su ausencia, rutinas y currículos semi-programados llenan este vacío, como lo hicieron con los profesores en práctica en Grover. Pero probablemente ninguna escuela de clase media aceptaría estas prescripciones técnicas como un sustituto de decisiones pedagógicas reflexivas. Tampoco es esto un sustituto aceptable del juicio pedagógico, conocimiento sociopolítico, y sensibilidad cultural de enseñanza que sea cultural y políticamente relevante para los estudiantes y sus comunidades. Más aún, la estandarización impuesta niega la naturaleza contradictoria de lo que debería constituir el conocimiento (Apple, 1996; 2001; Bohn & Sleeter, 2000), y lo que constituye una buena escuela y una buena enseñanza (por ej. Darder, 1995; Delpit, 1988; Ladson-Billings, 1994).

En las escuelas analizadas, los profesores enfrentaron una crisis moral al haber sido, para parafrasear a un docente, forzados a comprometer sus creencias. La demostración pública de fracaso individual y escolar y la imposición de sanción por parte del Estado recuerda a los estudiantes, profesores y comunidades que tienen poco poder, que todos ellos están a prueba o en peligro de serlo. La rendición de cuentas se convierte en un sistema totalizador que se infiltra en todos los aspectos de la vida escolar y exige sumisión a cada nivel de autoridad, cada sala, cada escuela, y cada nivel escolar; en mayor o menor medida, incluso si una clase o escuela particular no es directamente amenazada con sanciones.

“A consecuencia de los currículos prescritos, los estándares impuestos, y las exigencias de preparación para las pruebas estandarizadas, profesores y comunidades están perdiendo control sobre el conocimiento, como nunca antes”.



La rendición de cuentas actúa como un sistema panóptico de vigilancia que enseña a la gente a cumplir y a presionar a otros para el cumplimiento. Esto funciona, en parte, porque la “deficiencia” es visibilizada, individualizada, fácilmente medida, y altamente estigmatizada en un sistema jerárquico de autoridad y supervisión. Haciendo a los individuos (estudiantes, profesores, padres) responsables por su propio “fracaso”, el sistema y la cultura de rendición de cuentas fomentan tanto la recriminación (como sucedió con los estudiantes de Octavo Básico de Brewer que reprobaron el *ITBS*, Test de Habilidades

“... la prueba es, en palabras de Foucault, “un ritual de poder”. Encarna el poder del Estado de clasificar y definir a estudiantes y a escuelas, creando y reforzando relaciones de poder opresivas de raza y clase”.

Básicas de Iowa) como el traspaso de la culpa a otros en orden jerárquico, que se origina en la oficina central de CPS y termina en el pupitre del estudiante, el escritorio del profesor y el living de los padres. Esta individualización de la culpa refuerza las ideologías de raza, etnia y clase de los “otros” inferiores (estudiantes, padres y comunidades).

Los cuatro estudios de caso demuestran que la rendición de cuentas, la regulación centralizada y las escuelas diferenciadas son colectivamente un sistema de disciplina social que actúa a través de prácticas cotidianas en las escuelas para formar las identidades de estudiantes y profesores. Las políticas crean condiciones

materiales reales (disciplina militar, rutinas de Instrucción Directa, lenguaje de rendición de cuentas en el aula, interminable preparación de pruebas, preferencia del inglés por sobre la lengua madre de los estudiantes, promoción de discusiones intelectuales, programas de estudio de Bachillerato Internacional) “que construyen la autenticidad de quienes somos” (Ferguson, 2001, p.59). En este *continuum*, habilidades rutinarias básicas y prácticas de asimilación altamente reguladas y entregadas sin cuestionamiento, producen, en términos de Foucault (1977), “subjetividades dóciles”.

Política educacional como un sistema de regulación racializado

Aunque todas las escuelas públicas de Chicago estén sujetas a vigilancia y control por parte del Estado, los modelos de subyugación racial están claros. Las escuelas en barrios de color de bajos ingresos son las menos responsables de su propio destino. Esto queda claro de acuerdo a los datos demográficos de las escuelas intervenidas y es ilustrado en las cuatro estudiadas. Estas son escuelas donde tanto estudiantes como profesores son disciplinados por las rutinas y esquemas de pruebas estandarizadas y supervisión externa. La rendición de cuentas no es una política pública de compromiso para el mejoramiento de la educación. Sin una verdadera discusión pública -sin la participación de los profesores, los administradores escolares, los estudiantes y los padres-, poderosos funcionarios públicos han posicionado a estas escuelas, y en consecuencia a sus comunidades, como ejemplos de fracaso, sentenciando lo que sucederá en sus escuelas, y socavando los Consejos Escolares Locales. Al ser estas políticas “desplegadas” nacionalmente, a través de los sistemas de rendición de cuentas bajo la ley NCLB, esto tiene serias implicancias para afroamericanos y latinos, quienes con mayor probabilidad asistirán a escuelas con bajos puntajes y, por lo tanto, será más probable que sean sujetos a un modelo de educación-como-regulación-social.

Esto es una forma de educación colonial administrada por poderosos forasteros (principalmente blancos). Ello indica que las comunidades afectadas no tienen ni el conocimiento, ni el derecho de discutir y actuar junto con los educadores para mejorar la educación de sus niños. En Grover y en Brewer, esto también alejó a algunos de los profesores más comprometidos, críticos, y culturalmente relevantes. La pérdida de estos profesores y la consolidación de una versión técnica e instrumental de la educación desarticulan a los estudiantes afroamericanos y latinos, particularmente en un contexto de creciente polarización económica, represión racial, y marginalización. El argumento de Ladson-Billings (1994) es importante aquí:



UNESCO, Justin Mott.

“... padres, profesores, y vecinos tienen que ayudar a dotar a los niños afroamericanos con el conocimiento, las habilidades, y la actitud necesarias para luchar exitosamente contra la opresión. Éstos, más que los puntajes, más que los altos promedios, son los aspectos fundamentales de la educación para afroamericanos. Si los estudiantes deben ser equipados para luchar contra el racismo, ellos necesitan excelentes habilidades, desde las básicas en lectura, escritura y matemática, hasta la comprensión de la historia, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y la toma de decisiones; ellos deben ir más allá de simplemente rellenar círculos en la hoja de prueba con lápices Número 2” (pp. 139-140).

La separación de escuelas en “buenas” y “malas”, de estudiantes en “fracasados” y “exitosos”, que es ejecutada por medio de la evaluación,

clasificación, y procesos de gestión de pruebas estandarizadas, distribución de puntajes estandarizados, retención de estudiantes, y determinación de listas de intervención, construye categorías de funcionalidad y disfuncionalidad, normalidad y desviación. En este sentido, la prueba es, en palabras de Foucault, “un ritual de poder”. Encarna el poder del Estado de clasificar y definir a estudiantes y a escuelas, creando y reforzando relaciones de poder opresivas (Carlson, 1997) de raza y clase. “Escuelas deficientes” y “estudiantes deficientes” (y en consecuencia, comunidades “deficientes”), sobre todo afroamericanos y latinos, son comparados con el “éxito” de escuelas que, por lo general, son más blancas, más de clase media. Las escuelas de color, de bajos ingresos, que son definidas como relativamente exitosas en este esquema (Brewer es un ejemplo) son marcadas como excepciones, como modelos de funcionalidad en un mar de “otros” disfuncionales, de la misma forma en que las escuelas secundarias militares delimitan a la juventud disciplinada de los



UNESCO, Niahm Burke.

“otros” indisciplinados.

Política educacional y transformaciones globales

La opinión sobre la política educacional está arraigada en diferentes visiones de qué tipo de sociedad y mundo queremos crear. Cuando decimos que la política educacional es otro frente en la lucha sobre la orientación de la globalización (Lipman, 2002), esto no es un ornamento retórico, sino un asunto real de supervivencia material y cultural y un espacio para el empoderamiento y transformación. Bajo la rúbrica de estándares, las políticas imponen la estandarización y la asimilación idiomática y cultural para moldear a los niños de la cada vez más diversa, lingüística y cultural, fuerza obrera en una fuente más maleable y disciplinada de futuros trabajadores. Este es un sistema que trata a la gente como un medio para un fin. Para polemizar, la “economización de la educación” y el discurso de la rendición de cuentas reducen a las personas a fuentes potenciales de acumulación de capital, manipuladores de conocimiento para la expansión económica global, o abastecedores de los servicios y accesorios de ocio y placer para los ricos. Los estudiantes son reducidos a puntajes, variables futuras en el mercado laboral, números carcelarios, y posible carne de cañón en batallas militares.

Los profesores son reducidos a técnicos y supervisores en la cadena de montaje educacional, a “objetos” más que “sujetos” de la historia, en términos de Paulo Freire. Este sistema es fundamentalmente la privación de la libertad de acción humana, a pesar de los individuos bien intencionados que existen en todos los niveles.

La naturaleza de este régimen debe producir las subjetividades dóciles necesarias para el mantenimiento de un mundo de contrastes casi insondables de riqueza y pobreza. Como Gee, Hull & Lankshear indican, este es un mundo... “en el cual, un pequeño número de países y un pequeño número de personas dentro de ellos se beneficiará substantivamente del nuevo capitalismo, mientras un gran número de otros estarán progresivamente en una peor posición económica y serán explotados aún más” (p. 44). Un mundo tan polarizado requiere el tipo de domesticación del pensamiento crítico y de la libertad de acción que son integrales para el régimen de rendición de cuentas y discursos de pruebas estandarizadas y regulación centralizada de la educación. Esto también requiere de la vigilancia intensificada, en escala nacional y local, así como también internacional. La militarización de la educación y la reglamentación, vigilancia, y criminalización de la juventud de color, se hace cada vez más útil a medida que algunas comunidades afroamericanas y latinas, y sobre todo la juventud, se están transformando en el “Cuarto Mundo” dentro de los Estados Unidos. Gee, Hull & Lanshear (1996) indican: “se ha hecho posible para enormes extensiones de la humanidad ser rechazadas ahora por no tener simplemente ninguna importancia en la contribución con la nueva economía mundial” (p. 149).

Hacia un programa educativo alternativo

Los programas neoliberales de educación y la orientación hacia la rendición de cuentas y la estandarización han triunfado, porque han capturado la discusión nacional, y hasta internacional, sobre la educación, legitimándose como única alternativa ante el “fracaso” de la educación pública. Su proyecto he-

gemónico ha tenido éxito en redefinir la educación como preparación laboral, el aprendizaje como habilidades e información estandarizadas, la calidad educativa como mediciones por rendimiento, y la enseñanza como traspaso técnico de lo que es esencialmente recomendado y calificado. El definir el problema de la educación en términos de estándares y de rendición de cuentas ha convertido simplemente en irrelevante cualquier diálogo acerca de la humanidad, la diferencia, la cultura, el pensamiento, el sentido personal, la deliberación ética, el rigor intelectual, y el gozo en la educación. Desafiar el discurso dominante y plantear marcos alternativos es un aspecto estratégico para invertir la actual disposición. Los padres, los estudiantes y los profesores comprometidos, sobre todo aquellos de las comunidades más afectadas, pueden propor-

cionar un nuevo lenguaje de crítica y posibilidad que esté basado en su propio conocimiento, experiencias y compromisos. Quienes critican las actuales políticas necesitan trabajar con ellos, y sus perspectivas tienen que ser introducidas en discusiones contrahegemónicas sobre la educación.

Con espíritu de diálogo, he sugerido (Lipman, 2002) varias premisas para un programa alternativo. En primer lugar, todos los estudiantes necesitan una educación que sea intelectualmente rica y rigurosa y que infunda un sentido de acción personal, cultural y social. Los estudiantes necesitan tanto el conocimiento como las habilidades tradicionalmente asociadas a la excelencia académica y un currículo que esté significativamente relacionado con sus vidas. Necesitan



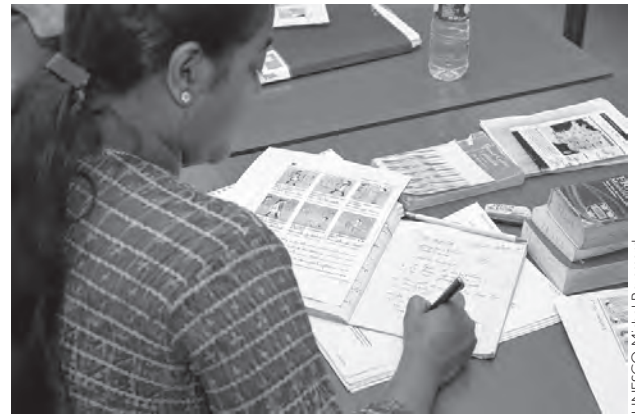
UNESCO, Niahm Burke.



una educación que les enseñe a pensar críticamente acerca de las instituciones sociales y de conocimiento y a localizar sus propias historias e identidades culturales dentro de contextos más amplios. Los estudiantes necesitan una educación que infunda un sentido de esperanza y posibilidad para que ellos marquen la diferencia en su propia familia, escuela, comunidad y en una extensa comunidad nacional y global, y que al mismo tiempo los prepare para múltiples opciones de vida.

En segundo lugar, el compromiso de educar a todos los estudiantes requiere el despliegue importante de recursos. Este punto parece casi una broma en un momento en que el gobierno estadounidense gasta miles de millones de dólares de los impuestos en la dominación militar global y el enriquecimiento corporativo, y reduce el financiamiento de la educación. Pero lo que es necesario es nada menos que un proyecto de renovación y reconstrucción masivo. Sin nuevos recursos intelectuales, culturales, materiales e ideológicos, las escuelas urbanas no pueden vencer los antiguos problemas arraigados en el racismo y la historia de abandono. En la mayor parte de las escuelas urbanas, si no en la mayoría de los sistemas escolares, hay una necesidad categórica de reducir considerablemente el número de alumnos por curso; proporcionar un consistente desarrollo profesional de alta calidad y tiempo para que los profesores planifiquen y reflexionen con el fin de transformar la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; incorporar y mantener profesores expertos y comprometidos en escuelas en las comunidades más pobres; proveer laboratorios de ciencia modernos, bibliotecas escolares actualizadas y bien abastecidas, programas de artes e idioma extranjero, laboratorios computacionales bien administrados y con tecnología de avanzada, etc.

“Cambiar los discursos establecidos de “capacidad” y de niños y comunidades vistos como “problemas” es obviamente un proceso multifacético complejo y a largo plazo”.



UNESCO, Michel Ravassard.

Con déficit presupuestarios locales y estatales enormes, la necesidad de volver a priorizar la financiación federal para la educación es obvia. Aunque la transformación de injusticias históricas requiere de la responsabilidad y la participación recíproca de educadores, estudiantes, padres, líderes escolares y diseñadores de políticas, los funcionarios políticos deberían hacerse responsables de abogar y asegurar los recursos necesarios. Obviamente, esto es un asunto de prioridades políticas y los programas requerirán que un movimiento social haga cumplir la reasignación de recursos del militarismo y de la ganancia corporativa en favor de estas necesidades.

En tercer lugar, la transformación de las escuelas urbanas implica una campaña cultural prolongada dirigida en contra de las nociones de déficit sobre el potencial de los niños de bajos ingresos y niños de color (Lipman, 1998). Cambiar los discursos establecidos de “capacidad” y de niños y comunidades vistos como “problemas” es obviamente un proceso multifacético complejo y a largo plazo. Claramente esto requerirá el papel activo de los mismos padres y niños, así como de comprometidos educadores de niños de color⁶.

Finalmente, la situación de la educación urbana está profundamente implantada en la situación de las ciudades, y en las prioridades económicas y sociales tanto nacionales como globales. Queda mucho que hacer en las escuelas, y el poner la responsabilidad sobre ellas pasa por alto el impacto del contexto

6 El trabajo de los educadores urbanos ha proporcionado una riqueza de conocimiento sobre ricas pedagogías críticas, culturalmente relevantes (*Rethinking Schools*, 1994; 2001). Otro ejemplo es la propuesta de educación presentada por *Youth First* (La Juventud Primero) (2002), una organización de juventud activista multirracial de Chicago. El proceso inicial de reflexión colectiva acerca de algunos de estos asuntos en Brewer apunta al potencial de la investigación disciplinada en supuestos subyacentes e ideologías a nivel escolar como lo hacen los programas más desarrollados y sistemáticos para preparar profesores para enseñar en aulas diversas (ej. Cochran-Smith, 1995, Ladson-Billings, 2001). También hay un importante conjunto de investigaciones que establecen teorías pedagógicas que utilizan las experiencias, lenguas y personalidades culturales de los estudiantes, como base para el aprendizaje y que apoyan el desarrollo de conciencia crítica y de acción de estudiantes de color en particular (ej. Cummins, 1996; Darder, 1995; Delpit, 1988; Ladson-Billings, 1994).

social y económico. Aunque se pueda hacer mucho por parte de educadores reflexivos, comprometidos y culturalmente relevantes, la situación de la educación en las escuelas como Grover y Westview no puede ser separada de la realidad vivida en los barrios profundamente empobrecidos. Tampoco puede ser resuelta sin enfrentar la historia documentada de la desigualdad y racismo que ha impregnado la educación pública en los Estados Unidos, y la educación urbana en particular. Por lo tanto, cualquier esfuerzo serio de transformar las escuelas públicas, en última instancia, sólo puede tener éxito como parte de una lucha social local y global mayor por la redistribución material y por el reconocimiento cultural (Fraser, 1997). Los modelos que relacionan la educación con este proyecto mayor pueden proporcionar tanto orientación teórica como ejemplos concretos.

Importación de políticas desde abajo. Tres modelos estratégicos de educación contrahegemónica

Un efecto de la globalización ha sido la rápida internacionalización de las políticas (Blackmore, 2000). Como observé anteriormente, esta importación de política *desde arriba* es reflejada en la convergencia de políticas de educación neoliberal en Europa Occidental, los Estados Unidos, Nueva Zelanda, y otros países, y en el rol del Banco Mundial en establecer estándares educativos para promover economías orientadas comercialmente en “países en vías de desarrollo” (Jones, 2000). Pero mientras la globalización se esfuerza por doblegar a todas las naciones, a todos los pueblos, a todos los sectores económicos y a las organizaciones de la sociedad civil a la disciplina del capital internacional, las dislocaciones económicas y culturales resultantes y el empobrecimiento generalizado han dado origen a nuevas solidaridades y a vínculos entre movimientos sociales dispares a través del globo. Esto es la globalización *desde abajo*. El diálogo entre movimientos sociales, encarnados en el *World Social Forum* (Foro Social Mundial), proporciona un modelo de importación de políticas *desde abajo* (Coates, 2002). Los ejemplos de prácticas contrahegemónicas delineadas de contextos sociales dispares pueden profundizar nuestro entendimiento de cómo proceder en un período en el cual los discursos de la inevitabilidad aleccionan a

diario acerca de la inexistencia de alternativas al orden social existente. Aquí quiero discutir tres ejemplos completamente diferentes, pero teóricamente relacionados y lo que podríamos aprender de ellos.

El primero, son las Escuelas Ciudadanas creadas por el Partido Obrero en Puerto Alegre, Brasil. En un enérgico capítulo, Luís Armando Gandin y Michael Apple (2003) describen caminos en los cuales estas escuelas desafían concretamente concepciones neoliberales de educación y su papel en la lucha por la democracia radical en Brasil. Mi síntesis es obtenida de su discusión. El Proyecto de Escuelas Ciudadanas fue iniciado por el Partido Obrero no sólo para crear mejores escuelas para aquellos estudiantes que han sido excluidos de la educación en Brasil, particularmente niños de las *favelas* (los barrios más empobrecidos), sino también como un proyecto pedagógico en democracia radical. Gandin y Apple precisan tres aspectos. Primero, las escuelas han respondido a la exclusión histórica, fracaso y deserción de estudiantes pobres, a través de la reorganización de la estructura de la educación para eliminar los mecanismos que han contribuido a provocar este problema en el pasado. Nuevos “ciclos de formación” desafían las nociones de “fracaso”, al organizar a los estudiantes en grupos de niños de su misma edad, y al mismo tiempo, proporcionarles un ambiente provocativo en el cual ellos puedan llenar los vacíos en su desarrollo. Segundo, las escuelas reconstituyen el conocimiento oficial al reconstruir el currículo en relación a temas interdisciplinarios basados en los intereses y las preocupaciones de la comunidad, asegurando también que los estudiantes adquieran la “elevada cultura” brasileña, pero a través de nuevas perspectivas. El nuevo

“El legítimo poder comunitario y la democracia de estos consejos están redefiniendo las nociones neoliberales de la rendición de cuentas, rearticulándola como responsabilidad colectiva para asegurar que la escuela sirva a la comunidad”.



currículo también incorpora culturas e identidades de afrobrasileños para cuestionar abiertamente el racismo, una cuestión central en la sociedad brasileña y una forma y principio de opresión. Tercero, las Escuelas Ciudadanas son dirigidas por consejos de profesores, personal escolar, padres, estudiantes, y un miembro de la administración. La responsabilidad del consejo de definir los objetivos y la orientación de la escuela, asignar recursos económicos y asegurar la implementación, las convierte en escuelas de participación democrática y gobierno colectivo por derecho propio. El legítimo poder comunitario y la democracia de estos consejos están redefiniendo las nociones neoliberales de la rendición de cuentas, rearticulándola como responsabilidad colectiva para asegurar que la escuela sirva a la comunidad.

El proyecto de Escuela Ciudadana clarifica las relaciones estratégicas entre el cambio educativo y el proceso prolongado de transformación concreta de la sociedad. Esto es un fundamento teórico importante para conceptualizar la reforma educacional y su relación con un proyecto social liberador mayor. Como

fue establecido por Gandin y Apple, las escuelas encarnan las reformas que fortalecen la participación democrática, reconceptualizan el saber escolar en relación a las perspectivas y las experiencias de los oprimidos, y crean condiciones para que la gente pobre y marginada se vea a sí misma como personas con la capacidad de dirigir la sociedad. Este marco es un lente poderoso por el cual evaluar el potencial liberador de los programas específicos de política educacional.

El segundo ejemplo, es el proyecto *Rethinking Schools* (Replanteamiento de Escuelas) anclado en la publicación del mismo nombre, con sede en Milwaukee (Estados Unidos), elaborada por especialistas de educación. Durante más de veinte años los editores de *Rethinking Schools*, en su mayoría profesores, han proporcionado un espacio a los educadores para leer acerca del currículo de justicia social en acción, así como de asuntos educativos desde una perspectiva antirracista crítica. Los artículos sobre la enseñanza, desde pre-escolar hasta secundaria, demuestran que los profesores pueden desarrollar pedagogías críticas que ayuden a los niños a lidiar con temas relaciona-



UNESCO, Niahm Burke.

dos al racismo, sexismo, homofobia, desigualdad social, destrucción del medioambiente, globalización, guerra, militarismo, disciplina represiva, reducción de la inversión en la comunidad, y muchos otros. El poder de esta publicación consiste en que presenta los textos de profesores reales que trabajan en contra de la corriente en escuelas reales, que se desempeñan bajo restricciones ideológicas y materiales reales. Las aulas que ellos describen proporcionan ejemplos que reflejan la educación crítica, antirracista y participativa. Ellos hacen la posibilidad tangible, concretamente cuestionando los discursos de inevitabilidad y desautorización.

El tercer ejemplo es la práctica de los profesores de la liberación culturalmente relevante de estudiantes afroamericanos. Durante los últimos diez a quince años, un conjunto importante de trabajos de académicos afroamericanos (Delpit, 1988; 1992b; Foster, 1997; Irvine, 1991; King, 1991; Ladson-Billings, 1994; 2001), ha visibilizado las prácticas de profesores que recurren a las culturas de los estudiantes afroamericanos para promover su competencia académica y conciencia sociopolítica. A partir de los estudios de las prácticas de estos profesores y de la historia de la educación negra en los Estados Unidos, estos académicos han construido un conjunto de teorías, culturalmente relevante y receptiva, sobre educación emancipatoria para estudiantes afroamericanos. Recurriendo al marco de referencia cultural de estos estudiantes, los profesores en estos estudios, unen alfabetización e identidades sociales de los alumnos. El éxito académico está relacionado con convertirse en una persona relevante en la comunidad y estar orientado a la crítica social de asuntos comunitarios, como la falta de hogar, y asuntos globales como la Guerra del Golfo. Los estudiantes son animados a verse a sí mismos como líderes intelectuales afroamericanos. Estas teorías se han hecho un lugar en algunos programas docentes, en publicaciones académicas, y en los programas de conferencias nacionales sobre educación, y se han puesto de moda

“El éxito académico está relacionado con convertirse en una persona relevante en la comunidad y estar orientado a la crítica social de asuntos comunitarios...”

en las conversaciones entre investigadores educativos. Sin embargo, la enseñanza todavía permanece en gran parte daltónica (por ej. sólo distinguiendo lo blanco) y desconectada de la realidad sociopolítica y de las experiencias psíquicas de los niños de color; y la práctica de la educación para la liberación para estudiantes afroamericanos está desconectada del discurso sobre la educación como un todo, incluso en el discurso crítico. No obstante, estas prácticas y la filosofía histórica que las sostiene, constituyen un poderoso discurso contrahegemónico.

La educación en estas aulas, descrita no sólo como académica sino también como social, cultural y política, refuta directamente las estrechas nociones neoliberales de educación orientadas a mediciones estandarizadas y a rendición de cuentas. En conjunto, este discurso pedagógico desafía el programa de educación-para-el-trabajo que domina las discusiones sobre educación y reforma educacional, particularmente para estudiantes de color con bajo rendimiento. Esta es una praxis que vuelve a conectar la equidad (enmarcada como resultados de pruebas estandarizadas en el discurso dominante de la rendición de cuentas) a sus raíces en la liberación, aunque localizada y funcionando a veces a puerta cerrada y en espacios restringidos, como las Escuelas Ciudadanas Brasileñas que trabajan para transformar la conciencia del sujeto sobre su posición en la sociedad.

Cambio en educación y movimientos sociales

La historia de las reformas escolares durante los últimos cincuenta años que exigieron equidad y justicia, también son una fuente de reflexión. Luchas contra la segregación, campañas de comunidades afroamericanas y de otras para el control comunitario de escuelas, cuestionamiento al currículo eurocéntrico y patriarcal, y demandas por educación bilingüe, educa-



ción igualitaria para niños con discapacidades, y financiamiento igualitario para programas escolares para mujeres; todos estos nacieron de, y fueron sostenidos por, amplios movimientos de justicia social. Las demandas educativas propuestas fueron expresiones concretas de estos movimientos sociales y, al mismo tiempo, ayudaron a construirlos y a ampliarlos. En este momento, cuando la rendición de cuentas se ha convertido en un nuevo régimen de la verdad, la historia de estos movimientos proporciona un importante contra-discurso y una perspectiva diferente sobre el papel de la participación democrática y el activismo en la formación de la agenda social. Aunque sólo parcialmente exitosos en el logro de sus objetivos, estos movimientos vincularon las reformas educacionales a un cambio social más amplio, desafiando las relaciones de poder existentes. Esta relación fue aprehendida por los padres de los estudiantes afroamericanos en Chicago en 1968, quienes convocaron a una conferencia de educación llamada "*Judgment Day for Racism in West Side Schools*" (Día del Juicio Final para el Racismo en las Escuelas del Lado Oeste) (Danns, 2002).

Este es un lenguaje que señala la naturaleza política de la educación. Su núcleo liberador desafía un sistema que trata a la gente como un medio para un fin. Hoy hay semillas de resistencia organizada en las Escuelas Públicas de Chicago. En otoño de 2002, doce profesores de la Escuela Secundaria Curie se rehusaron a rendir el Examen Académico Estándar de Chicago (CASE); las acciones de "Los 12 de Curie" y el apoyo que recibieron de otros docentes de toda la ciudad llevaron al distrito a desechar la prueba. La Cumbre Juvenil de *Youth First* (organización La Juventud Primero), también en el otoño de 2002, y las subsecuentes acciones públicas, han inyectado fuerza a la voz de varios cientos de estudiantes secundarios sobre las políticas escolares que afectan sus vidas. La huelga de estudiantes secundarios contra la guerra de Iraq en marzo de 2003 demostró su destacada conciencia política.

Una oferta de evaluación alternativa desarrollada por una coalición de consejos escolares locales y grupos de reforma escolar (Cumbre de LSC, 2000) ha incorporado la posibilidad de debate en el entonces

discurso hegemónico sobre las pruebas estandarizadas en Chicago.

Los tres proyectos de educación que describo aquí nacieron de movimientos sociales y de la participación de educadores en aquellos movimientos. Los proyectos educativos basados en teorías sociales críticas y participación democrática (especialmente de aquellos que han sido los más marginados) ayudan a concretizar las visiones liberadoras de los movimientos sociales. La educación culturalmente relevante, crítica y democrática, puede ayudar a desarrollar "nuevas personas" y una nueva organización social para desafiar el orden social existente. En el pasado reciente, los llamados (incluso los míos, Lipman 1998) a vincular el cambio educacional con la reconstrucción social y económica han sido en gran parte retóricas en el contexto de movimientos sociales fragmentados e inmóviles. Pero esto podría estar cambiando. A medida que la globalización divide cada vez más el mundo en un pequeño número de países y personas extremadamente acaudaladas en un lado y literalmente miles de millones de personas cada vez más empobrecidas y desplazadas en el otro, siembra a la vez las semillas de su propia destrucción. Hay nuevas solidaridades manifestadas en un movimiento mundial antiglobalización que quizás sean reflejadas más agudamente en los diversos movimientos sociales que organizan el Foro Social Mundial de Puerto Alegre y su agenda de "globalización desde abajo": justicia económica, social, y cultural y la oposición al neoliberalismo, la guerra, y el militarismo (ver Coates, 2002). El verdadero rostro del "milagro neoliberal" en países en vías de desarrollo está siendo expuesto a través de la intensificada explotación de trabajadores, el desalojo de campesinos y pequeños agricultores, la destrucción del medioambiente, el crecimiento de la deuda nacional, y la regulación por instituciones transnacionales de préstamo. Los votantes en América Latina rechazan estas políticas en Brasil, Bolivia y Venezuela. Esto está vinculado a una masiva demostración mundial de oposición a la guerra de Estados Unidos e Inglaterra contra Iraq. Desde una perspectiva histórica, el significado mundial de estas fuerzas sociales en contra de la hegemonía global del capital transnacional y el militarismo estadounidense no debería ser subestimado.

Referencias bibliográficas

- Apple, M.W.** (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
 - (2001). *Educating the "right way"*. New York: Routledge.
- Ball, S.J.** (1997). Good school/bad school: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3): 317 – 336.
- Blackmore, J.** (2000). Warning signals or dangerous opportunities? Globalization, gender, and educational policy shifts. *Education Theory*, 50 (4), 467 – 486.
- Bohn, A.P., & Sleeter, C.E.** (2000). Multicultural education and the standards movement. *Phi Delta Kappan*, 82 (2), 156 – 159.
- Carlson, D.** (1997). *Making progress: Education and culture in new times*. New York: Teachers College Press.
- Coates, K. (Ed.)**. (2002). A better world is possible. *The Spokesman*, 74.
- Danns, D.** (2002). Black student empowerment in Chicago: School reform efforts in 1968. *Urban Education*, 37 (5), 631 – 655.
- Darder, A.** (1995). Buscando América: The contribution of critical Latino educators to the academic development and empowerment of Latino students in the U.S. In C. E. Sleeter & P. L. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp. 319 – 348). Albany, NY: SUNY Press.
- Delpit, L.D.** (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 280 – 298.
 - (1992). Education in a multicultural society: Our future's greatest challenge. *Journal of Negro Education*, 61, 237 – 249.
- Ferguson, A. A.** (2000). *Bad boys: Public schools in the making of Black masculinity*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Foster, M.** (1997). *Black teachers on teaching*. New York: New Press.
- Fraser, N.** (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D.** (1987). *Literacy: Reading the world and the word*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Gandin, L.A., & Apple, M.W.** (2003). Educating the state, democratizing knowledge: The Citizen School Project in Porto Alegre, Brazil. In M.W. Apple, *The state and the politics of knowledge* (pp. 193 -219). New York: Routledge.
- Gee, J.P., Hull, G., & Lankshear, C.** (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Irvine, J. J.** (1991). *Black students and school failure: Policies, practices, and prescriptions*. New York: Praeger.
- Jones, P.W.** (2000). Globalization and internationalism: Democratic prospects for world education. In N. P. Stromquist & K. Monkman, (Eds.), *Globalization and education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- King, J.E.** (1991). Unfinished business: Black student alienation and Black teachers' emancipatory pedagogy. In M. Foster (Ed.) *Readings in equal education: Qualitative investigations into schools and schooling* (Vol. I I, pp. 245 – 271). New York: AMS Press.
- Ladson - Billings, G.** (1994). *Dreamkeepers: Successful teachers of African American students*. San Francisco: Jossey Bass.
 - (2001) *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lipman, P.** (1998). *Race, class, and power in School restructuring*. Albany: State University of New York Press.
 - (2002). Making the global city, making inequality. Political economy and cultural politics of Chicago school policy. *American Educational Research Journal*, 39 (2), 379 – 419.
- LSC Summit.** (2000). *The new ERA plan*. Chicago: Author: Contact: Parents United for Responsible Education. Retrieved October 21, 2000 from <http://www.pureparents.org>
- McNeil, L. M.** (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- Ozga, J.** (2000). *Policy research in educational settings*. Buckingham, England: Open University Press.
- Valenzuela, A.** (1999). *Subtractive schooling: U.S. Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press.



Los **Docentes** frente al **SIMCE:** entre la **Resistencia** y la **Adaptación**

Estudio de caso en una escuela municipal de una comuna popular santiaguina

Silvia del Solar Sepúlveda¹

Se presenta en este artículo los avances obtenidos de una investigación exploratoria en torno a las representaciones que los docentes de una escuela municipal de una comuna popular tienen acerca del SIMCE y cómo éstas se hacen presentes en la toma de decisiones acerca del currículo. Se trata de un estudio de caso, en el que se ha trabajado con un enfoque cualitativo, fundamentalmente basado en entrevistas en profundidad a los actores docentes. Desde ahí se levantaron categorías de análisis que permitieron comprender las representaciones de esos docentes en torno al SIMCE, en el contexto de la cultura de la escuela o ethos institucional, así como en el marco del sistema educativo, en su conjunto.

¹ El estudio fue realizado por un equipo de académicos miembros del núcleo de investigación sobre pruebas estandarizadas de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Los miembros del equipo son: Isabel Guzmán, Julia Abraham, Soledad Cid y Christian Larotonda. Este equipo, además, contribuyó con el artículo a partir de lecturas y sugerencias.

La autora del artículo es académica en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en la carrera de pedagogía en Educación Básica. Desde el año 2008, pertenece al Equipo de Expertos en Formación de Valores de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

Introducción

El proceso de formación de los profesores de Educación Básica en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano se realiza en forma muy ligada a la práctica de los estudiantes en las instituciones escolares. De esta forma, ellos se constituyen en observadores participantes de los procesos educativos institucionales, lo que les posibilita levantar conocimiento acerca de esa realidad y discutir en los Talleres de Desarrollo Profesional las problemáticas que despiertan su interés. Desde aproximadamente el año 2000, los registros revelan una realidad preocupante que se vive en las escuelas respecto al SIMCE. Ello nos ha permitido conocer el peso que dicha prueba tiene en la organización curricular de las escuelas, de forma tal que, con cierta recurrencia, se desplazan horas de clases

de otras asignaturas para preparar dicha prueba; a otras se les otorga menos estatus y, finalmente, algunas se orientan de forma instrumental a la prueba. Asimismo, ha podido observarse que se ejerce presión sobre los estudiantes, ya sea para que rindan adecuadamente la evaluación o para que no se presenten a darla. Por otra parte, se elaboran juicios acerca de los cursos y de los estudiantes, basados en sus logros

en el SIMCE, los que contribuyen a la construcción de clasificaciones y jerarquías respecto de ellos, teniendo como base una cierta representación de un alumno tipo, hacia cuya formación se tiende. A los alumnos que no responden a esa categorización se los suele desplazar, descartar o negar.



Niveles de logro. SIMCE.

Con relación a lo señalado previamente, ha sido posible encontrar investigaciones en las cuales se muestra que el SIMCE tiene repercusiones a nivel curricular (como la disminución del peso horario de las asignaturas correspondientes a las áreas de conocimiento no consideradas en el SIMCE), (MINEDUC, 2001) y a nivel de salud laboral (Estrés que provoca esta prueba

estandarizada a los profesores), (Valdivia, 2003). Sin embargo, y a pesar de esta evidencia, no se han encontrado estudios acerca de las representaciones que tienen los docentes, vinculables a los ámbitos del currículum, tanto explícito como oculto.

En el supuesto de que los fenómenos educativos no pueden ser entendidos fuera del marco social-cultural en que están insertos, en el cual se desarrollan y tienen lugar, y que este marco compone un todo mayor que les da origen y sentido (Mac Laren 1995), las decisiones y acciones cotidianas que se toman al interior de los establecimientos educacionales pueden ser interpretadas como parte de la cultura escolar. Para tal efecto, conocer los contenidos de las representaciones sociales de los actores acerca de la educación permite aprehender los significados y sentidos otorgados por ellos a sus acciones y posibilita ver el conjunto de

normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que manifiestan la estructura y el funcionamiento de una institución, es decir, su currículum oculto (Santos Guerra, 1994).

Por las razones anteriormente expuestas, un equipo de académicos de la carrera decidió introducirse en el tema de las representaciones que tienen los profesores de aula acerca del SIMCE y



cómo desde allí significan su toma de decisiones curriculares, sus propios logros y los de la escuela. Para este estudio se decidió explorar el tema en el contexto de una escuela en la que el SIMCE no es considerado de gran importancia en sus discursos explícitos pero, igualmente, tensiona sus prácticas cotidianas, de acuerdo a la observación participante de nuestros estudiantes. Pensamos que ello permitiría evidenciar de mejor manera las contracciones y tensiones que se producen en relación a esta materia.

Se eligió una escuela municipalizada ubicada en una comuna popular; respecto de la cual teníamos algún conocimiento previo, como resultado de nuestro contacto con ella como centro de práctica. Se determinó trabajar con dicha escuela con la modalidad de estudio de caso, entendiendo que, en estricto sentido, el conocimiento derivado sólo puede tener validez para ella; pero, en cuanto esta escuela es similar a muchas otras, no constituye un caso extraordinario ni singular. De esta manera, se entiende que las fronteras del conocimiento generado desde este estudio pueden ser relativamente franqueables y aplicables a la comprensión de otras.

Se entrevistó a cuatro profesores de primero y segundo ciclo básico, tomando en cuenta que estuvieran representados los que llevan muchos años en la escuela, tanto como los más nuevos, pese a que la mayoría de los profesionales que trabajan allí han permanecido durante mucho tiempo en ella.

Delimitar la escuela como un caso nos permitió explorar en la vinculación que la aplicación de la prueba SIMCE tiene con el conjunto de valores y normas del establecimiento, y buscar así no sólo en su currículo explícito sino, especialmente, en el curriculum oculto, como un lugar privilegiado en el que fue posible descubrir los contenidos de las representaciones sociales a partir de las cuales operan los actores. El abordaje de dichas representaciones sociales posibilitó, por tanto, entender la dinámica de las interacciones y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente. A continuación, se dará cuenta de algunos de los hallazgos, exponiendo algunas de las categorías de análisis del estudio.

Una escuela armónica y centrada en lo pedagógico

Si se buscara una definición simple o sintética respecto de esta institución escolar, sobre todo, tomando en cuenta lo expresado por los actores docentes, se podría decir que es una escuela armónica y centrada en lo pedagógico. Ésta proporciona estabilidad a sus funcionarios, quienes trabajan a gusto, existe una buena organización y distribución del trabajo y los problemas se resuelven por la vía de la conversación y el buen sentido. En palabras de los propios docentes:

“Esta escuela tiene una trayectoria de 55 años, se trabaja muy bien porque hay una organización

bastante buena; siempre ha habido una organización muy buena”.

La escuela se ubica en una comuna popular de Santiago y hace poco cuenta con un nuevo y amplio local, cosa que satisface las expectativas de la comunidad educativa. En la percepción de los docentes, tanto ellos como los directivos se respetan y cada quien se hace responsable de lo suyo. Los jefes no son distantes, permanecen largos años en su cargo, *no persiguen* a los profesores, ni pretenden controlarlos. Los estudiantes y los apoderados son respetuosos, según las percepciones de los profesores; al compararlos con escuelas de la misma comuna, sienten que ahí están en el paraíso.

Dentro de los pobladores de la comuna, la escuela está bien conceptuada; la Corporación de Educación está informada respecto de cómo se trabaja en ella y, en ese sentido, la respeta. A juicio de los docentes, tanto ellos como los directivos se centran en el dominio de lo pedagógico, existiendo lazos sólidos de colaboración.

Las cualidades que más se mencionan respecto de todo el personal docente y directivo es su compromiso, la capacidad de trabajar responsablemente, con autonomía, participando en equipos, especialmente porque sienten que son escuchados. Otra característica de estos docentes es su capacidad para adaptarse a la realidad de los educandos y de la comunidad, para comprenderla, para comprometerse con ella y buscar formas específicas de enseñar en ese medio.

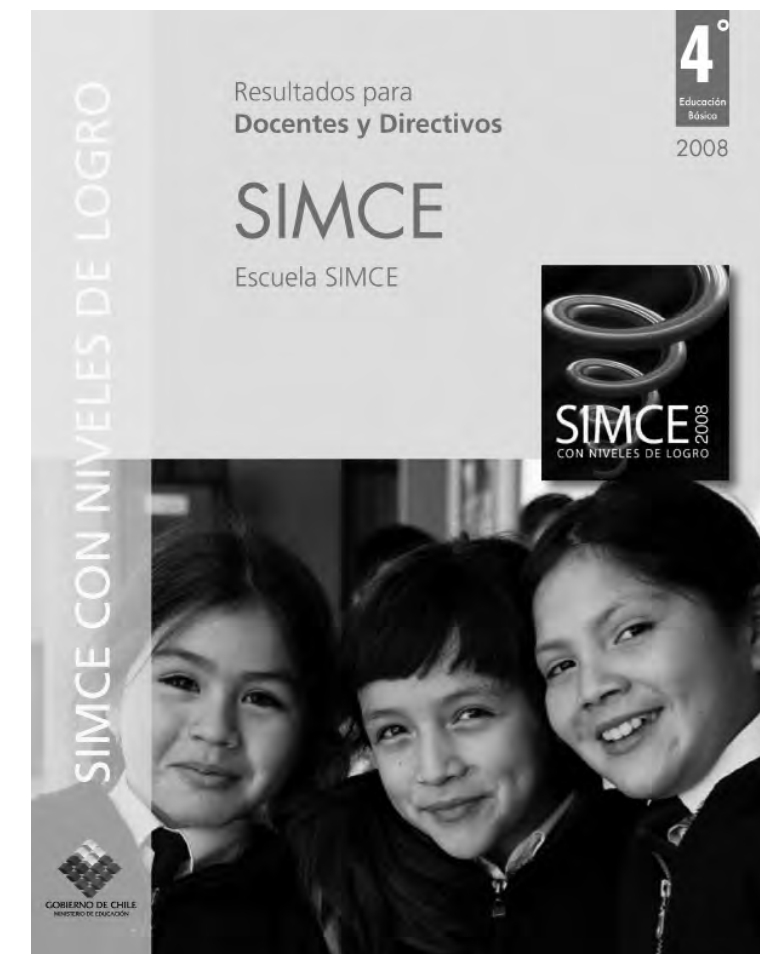
Predominio de una visión de educación pública

Se observa en los docentes la presencia de una construcción histórica acerca de la misión de la escuela pública; que se abre a todos los escolares, sin selección ni discriminación; que sabe ofrecer un servicio a la comunidad reconociendo sus particularidades y adecuándose a las mismas. Una escuela que abre sus puertas a los apoderados, quienes pueden ingresar a ella de manera bastante libre. Una escuela que conoce a su gente, pues ha enseñado a padres e hijos; que intenta trabajar en forma contextualizada y desarrollar aprendizajes de la mayor calidad posible. En el sentido previamente señalado, los docentes relevan el sentido de realidad con que deben trabajar.

Pero, no todo es miel sobre hojuelas... Justamente, en el SIMCE se encuentra una buena fuente de problemas y tensiones que tiene implicancias no sólo en la emocionalidad de los docentes sino, además, en aspectos curriculares, y en la visión respecto de aquello que constituye su tarea.

Vivir el SIMCE como una urgencia ajena e impuesta

Esta prueba estandarizada es percibida por los docentes como algo impuesto, ajeno a lo que consideran que es su propia misión educativa. Le otorgan cierto valor relativo, en cuanto arroja



algunos resultados nacionales de cierto interés. Sin embargo, en sus representaciones, su utilidad se delimitaría más a la esfera de las autoridades del sistema educativo, no siendo tan útil a los maestros ni a las escuelas de tipo popular. Es decir, sirve para evaluar a los alumnos y distinguir niveles de logro entre una escuela y otra, pero no aporta especialmente datos a las escuelas para superarse a sí mismas. Desde donde ellos miran su propia gestión del conocimiento, se trata de una

prueba más, con un valor muy relativo, a la que no debiera dársele tanta relevancia, sobre todo, cuando no hace distinciones entre tipos de escuela, ambientes y tipos de estudiantes que la rinden.

“El SIMCE se ve como algo externo, no se ve como parte (de la escuela)... en el proyecto de la Escuela el dar el SIMCE (y obtener) el mejor resultado no es como la nota final; o sea, hay otras prioridades en la escuela”.

"A fin de cuenta, es una evaluación más, pero ahora en mayo sabemos los resultados; igual, hay que estar atento a los diarios, porque es algo que nos compete. Nos comparan con otras escuelas y nos hacen agachar el moño; o sea, después del SIMCE hay que dar explicación a medio mundo, (que) porqué bajaste o subiste, qué grafica, que no se qué, que no se cuánto...".

La presión proviene desde un sistema jerárquicamente estructurado, que se ve obligado a actuar de esta manera

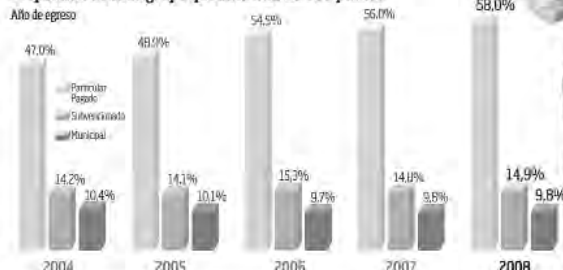
Los docentes estiman que las autoridades más cercanas no proceden por sí mismas al presionar, sino que a su vez son presionadas por otras superiores. Estas autoridades de la escuela podrían entender la visión que los docentes tienen respecto del SIMCE, o inclusive su propia valoración, al respecto. Pero, hay un juego al que tienen que responder. Hay una especie de pirámide estructural desde donde baja la necesidad de presionar por resultados. En este sentido, se podría hablar que unos y otros entienden (docentes y autoridades de la escuela) las dificultades implícitas en la superación u optimización de los resultados, porque conocen la realidad de la escuela, porque comprenden la dificultad del aula, porque están ciertos acerca de la responsabilidad con que los docentes trabajan allí. En cambio, las autoridades de alto nivel, como las ministeriales y comunales, indican lineamientos a las escuelas sin tomar en cuenta a los directivos ni al cuerpo de profesores, negando así la autonomía de la gestión institucional y desvalorizando el conocimiento que emana del trabajo cotidiano.

Educación

PSU: en cinco años, brecha entre colegios particulares y públicos creció 30%

Más de 605 puntos promediaron los alumnos de los establecimientos privados, contra sólo 451,5 de los estudiantes de liceos municipales. Es decir, hay 154 puntos de diferencia. En 2005, la distancia entre ambos era más estrecha.

Proporción de cada grupo que saca más de 600 puntos



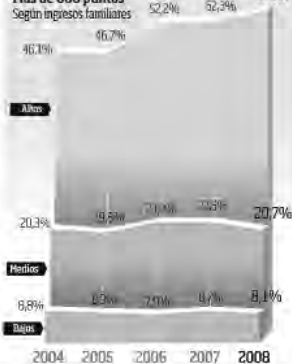
E. Simonsen/K. Pavez

Ayer terminó casi un mes de espera de los resultados de la PSU y ya surgen los primeros balances. Según estos, el sistema escolar chileno tiene tareas pendientes. Los alumnos de colegios privados que rindieron la prueba por primera vez se ubicaron 154 puntos por sobre los de colegios municipales. Mientras los primeros promediaron 605 puntos, los segundos lograron 451,5 de promedio. Hace cinco años, la diferencia entre ambos era más estrecha, de poco más de 100 puntos. Es decir, la brecha de puntajes entre ambos se aumentó en 30%.

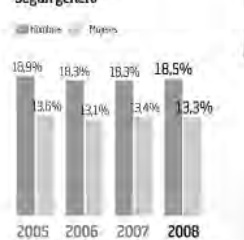
También ha crecido el número de alumnos de colegios particulares que obtiene más de 600 puntos, en detrimento de sus pares de liceos municipales. Hace cinco años, una proporción menor de estudiantes de establecimientos privados superaba los 600 puntos: sólo era el 47%. Hoy, constituyen casi 6 de cada diez integrantes de este grupo, que puede acceder a las carreras y universidades más selectivas. En contraste, el número de alumnos de colegios municipales en este tramo ha bajado en 2004, tras el 30,8% de los que lograban más de 600 puntos. En la última PSU, fueron el 9,8%.

Similares son las conclusiones según nivel socioeconómico. Ha crecido la proporción de alumnos de ingresos familiares altos (superiores a los 5 700 mil por hogar) con más de 600 puntos: han pasado de representar el 46% al 58%. Mientras, el número de estudiantes del sector más bajo (ingresos de menos de 5 280 mil) en esta situación ha descendido leve-

Más de 600 puntos según ingresos familiares



Según género



Más los datos de ingreso: se los realizó en los últimos años. La clasificación de ingresos familiares bajo por 2004-2007 es de 4 200 mil pesos. En 2008: de 5 a 280 mil pesos. Los ingresos altos se refieren a los de 5 700 mil pesos en marzo 2004-2007; de 700 mil a 6 000 mil pesos en 2007; y de 780 mil a 6 000 mil pesos en 2008. Los ingresos familiares más selectivos (altos) fueron los que superaron 200 mil pesos en 2004 y desde 184 mil pesos en 2008.

Fuente: Filadelfia, según los datos de la PSU 2008 / Filadelfia y La Tercera

Vitacura, el mejor promedio

Las estadísticas indican una situación que el sector común ya presagiaba: las comunas del sector oriente de la capital son las que tienen los mejores promedios de la PSU. La más alta fue Vitacura con 677 puntos promedio. Esta comuna alberga al establecimiento que obtuvo el primer lugar en el ranking nacional de colegios: el Tabancura, que promedió 720,8 puntos. Las comunas que siguen en puntaje son Las Condes (605,5), Providencia (584,7) y La Barnechea (574,2). Todas están ubicadas en el sector oriente de la capital y se caracterizan por tener

entre sus colegios a un gran número de establecimientos particulares pagados, entre los que están aquellos de más altos puntajes en esta versión de la prueba. Con 5 282 inscritos, Santiago es la comuna con más alumnos que rindieron la PSU 2008. Su promedio se ubicó en el medio de la tabla, con 458,67 puntos. El segundo municipio más numeroso, Concepción, tuvo 964. Allí las pruebas las rindieron 5 735 jóvenes y un 40% alcanzó los 475 puntos de promedio. En tanto, Valparaíso, con 3 757 alumnos, promedió 476,68 puntos.

mente, en este proceso de admisión, sólo 8% se ubicó en el tramo de más de 600 puntos y universidades más selectivas: hace cinco años, 4% superaba esa barrera.

Pero Harald Deyer, del Centro de Estudios Públicos, "estos resultados confirman que la PSU aumenta la desigualdad". Pero otros expertos no coinciden en su diagnóstico.

El peso relativo

Según Gregory Elacqua, del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la UDP, el aumento de la brecha se explicaría por la composición social de los alumnos que dan la prueba. En 2004, 65 mil alumnos de ingresos bajos rindieron la prueba por primera vez, en 2008, el número había aumentado a más de 98 mil. "La composición de los estudiantes que rinden la prueba ha cambiado fuertemente. Por eso, es fundamental controlar por los aspectos socioeconómicos", dice David Bravo, del Centro de Midecra de la U. de Chile.

Como los alumnos de peores ingresos se concentran en el sector

municipal, la teoría de los expertos es que este mayor número de estudiantes de menores recursos y peor preparados arrastra a la baja el puntaje promedio de los municipales, sin que ello signifique que los liceos públicos sean de peor calidad que hace cinco años.

Por otro lado, el aumento en la ventaja de los estudiantes de colegios particulares se explica porque estos concentran cada vez más a un alumnado de mayores ingresos. Según estadísticas de la UDP, en estos cinco años el 20% de colegios pagados se transformó en selectivos o privados. "Como los que cambian su dependencia son los establecimientos que, generalmente, atienden a alumnos de ingresos medios, los colegios privados son cada vez más pudientes, lo que explicaría la mejoría relativa de sus resultados", dice Elacqua.

Respecto a los últimos que, en todo caso, inquietan a la ministra de Educación, Mónica Jiménez, "La PSU nos muestra que nuestra sociedad es desigual. Tenemos que redoblar nuestros esfuerzos por la educación pública".



98

MIL ESTUDIANTES de ingresos familiares bajos rindieron la PSU por primera vez este año

65

MIL ESTUDIANTES de escasos recursos rindieron la PSU en 2008



Escolares que estudian con software de matemáticas logran 8 puntos más en Simce

Un grupo de expertos chilenos en educación desarrolló el primer programa computacional que permite pasar contenidos como las ecuaciones, al tiempo que se monitorea el avance del alumno.

Más de ocho puntos de alza en el Simce de matemáticas lograron los alumnos que estudiaron con un programa computacional que a partir de un diagnóstico inicial, permite al estudiante ir ejercitando y adquiriendo nuevas conocimientos a medida que se monitorea su avance. Este sistema los alumnos de cuarto básico a nivel nacional sólo tuvieron un punto. En 2007, los colegios que usaban el programa computacional ya habían experimentado alzas considerablemente significativas de nueve puntos.

El software es el primero que siempre ganó concursos desarrollados en Chile y se llama e-Mat. Fue desarrollado por un grupo de educadores chilenos liderados por la experta María Victoria Marshall. Más de 50 colegios utilizan hoy el sistema que, a través de juegos y personalización, permite repasar las materias desde tercero hasta octavo año básico, como preparación y evaluación.

En total de 50 cursos de cuarto año básico que tienen el programa instalado el Simce costó y promediaron 200 puntos. En 2007, los establecimientos habían logrado en promedio en el test. Entre los colegios hay particulares pagados, subvencionados y municipales. Mientras los primeros obtienen 42 puntos en el último Simce, los subvencionados y municipales lo hicieron a puntos.

Entre otros últimos figura el colegio Cardenal José María Carrasco perteneciente a Dehesa Educa, que obtuvo 42 puntos en el último Simce. En 2007, el establecimiento logró 36 puntos y en 2008 llegó a 42 puntos, con lo que igualó el promedio nacional. Precisamente el establecimiento fue el ganador del concurso que cada año organiza e-Mat entre quienes usen el software. Los alumnos obtienen como curso en forma individual, resulta ganador el grupo y estudiante que dedica más tiempo al

Más de 50 cursos de cuarto básico de colegios particulares, subvencionados y municipales rindieron el test de matemáticas en 2008, logrando 280 puntos, mientras el promedio nacional fue de 247 puntos.

La idea inspiradora

El software e-Mat tuvo su inspiración directa en el Programa Educativo para Niños Talentosos (Egnt), por su nombre en inglés. Una iniciativa, que nació en los años 80 en la Universidad de Stanford, es un programa dedicado a desarrollar y ofrecer cursos matemáticos a distancia a estudiantes talentosos. Desde su creación, más de 50 mil estudiantes de 35 países han tomado diversos cursos de distintas materias, que se ofrecen para niños de entre hasta estudiantes de nivel de pregrado universitario. Si los jóvenes aprobaban estos últimos cursos

programa y con mejores resultados. "Los refuerza el aprendizaje colaborativo y autónomo", dice María Victoria Marshall, directora pedagógica del programa, que diseñó el software.

Desde Stanford a Chile

"Cuando estuve en 5º participé en un programa con otros talentos académicos", recuerda un software con otros resultados. De alta calidad y gran atractivo a todos los niveles", cuenta Marshall, que dicta en matemáticas de la

El software permite con horas semanales pasar los contenidos de primer y segundo año para primero y segundo. "En estos cursos se ven áreas más abstractas, como álgebra cuando grado y trigonometría quienes tener dominadas en la básica", dice Marshall. El software prepara la ESO, y otros de sus proyectos en un sistema básico.

Incluso pueden validarse a hora de entrar a la universidad como créditos. Los estudiantes que participan en Egnt tienen un curso de acuerdo a sus habilidades en matemáticas, pero bien en física, inglés, español o música.

En los últimos tres años programan en los contenidos de expansión se cubren en el nivel secundario, creando un curso para los niveles de séptimo, octavo y noveno grado. El sistema de tal, que en 2008 crearon a los estudiantes en un sistema que proviene de un sistema secundario y su uso es

y a uno como profesor, lo encasillan en un rubro".

Los apoderados de la escuela no atribuyen valor al SIMCE

De acuerdo a las representaciones de estos docentes, esta necesidad de presionar a las escuelas para que obtengan mejores resultados no se corresponde con lo que ocurre con los apoderados, porque la jerarquización y clasificación de ellas, que se produce a partir de la divulgación de los resultados, no opera en una población en la que no toman en cuenta los datos SIMCE para seleccionar el establecimiento al que asistirán sus hijos. Por el contrario, allí la gente busca una escuela que le proporcione seguridad, donde sus profesores hagan lo posible por apoyar a los estudiantes, una escuela que les produzca confianza en cuanto a la responsabilidad de los docentes, respecto a su entrega; es decir, eligen aquella donde ellos mismos o sus conocidos estudiaron, o aquella que se ha labrado una buena imagen en la población, a través de los años. Los apoderados, en su juicio, ni se enterarían de los resultados del SIMCE, porque es algo que resulta secundario para ellos.

"En esta escuela (los apoderados) lo perciben de la mejor manera, como escuela municipal no están pendientes del diario... Es buena, por la trayectoria de la escuela; el perfil histórico ha sido bueno. El SIMCE no es el factor que (pesa) cuando eliges a la escuela. Bueno, la eligen porque ha estado aquí la abuelita, el papá, toda la familia;

otra de las cosas: con los profesores antiguos y nuevos, hay una cuestión familiar. El SIMCE es secundario para ellos; va más allá del SIMCE, porque aquí no van a sacar a los niños porque les va mal en el SIMCE, creen que el resultado es accidental".

Las contradicciones entre la práctica instituida y las representaciones explícitas

A medida que se va profundizando en las conversaciones, o que se pasa desde un entrevistado a otro, se puede advertir que estos docentes viven contradicciones importantes. El estar inmersos en un sistema que, quieran o no, los obliga a realizar adaptaciones, va produciendo en los docentes modificaciones no sólo en sus prácticas, sino también en sus representaciones acerca de lo que es correcto o incorrecto.

Al menos en uno de los casos, esta adaptación de sus propias convicciones se refleja en el peso que, de forma casi implícita, un docente les atribuye a unos y otros ramos del currículo. Sin embargo, una vez que ha expresado aquello, parece retroceder, como si se asustara de sus propias palabras, al introducir con ellas un quiebre respecto de su propia visión profesional; de esta forma, le quita peso a lo que ha revelado, señalando categóricamente, luego, que todos los ramos son importantes e, igualmente, aportadores. Otro docente es más pragmático, y de manera explícita defiende una perspectiva instrumental respecto de las aco-

"Yo pienso que no es manejado por la cabeza de arriba, entidades superiores que van indicando cosas por hacer; como que no le dan autonomía real a la escuela, no dejan hacer como antes a los directivos, al cuerpo de profesores, si no que van delineando cosas para hacer".

"Es una presión que viene de las entidades de arriba, tal como decíamos, y las escuelas van siendo encasilladas, encasillan a la Escuela

modaciones curriculares, señalando que es preciso realizarlas para poder avanzar en torno a mejorar los resultados, que es necesario abrir espacios en algunos de los subsectores para poder “reforzar” el SIMCE en ellos, articulando los contenidos al efecto. Finalmente, un tercero asegura que constituye una práctica legítima recortar en algunos ramos el tiempo necesario para trabajar por mejorar los resultados de los ramos más relevantes, desde el punto de vista de la evaluación, como matemáticas y lenguaje. Veamos un par de fragmentos de este último discurso:

“Si el resultado no es satisfactorio, se tiene que hacer; no hay drama, porque, en el fondo, se ve el bien común; además, que se supone que no es una artimaña tan grave...”.

“Sí, se hace porque ha dado resultados; o sea, no es Vox populi, no es que esté por escrito, pero se sabe ya”.

Como es posible observar, estos profesores han tenido que compatibilizar lo que consideran su propia tarea o rol en aquel contexto con la necesidad de adaptarse a las exigencias respecto de los resultados. Sin embargo, cierto nivel de recorte del currículo constituye una práctica no asumida abiertamente, pero por todos conocida. En algunos momentos toman conciencia de ello, lo que choca con sus concepciones más profundas respecto a su función educativa. Entiéndase la operación de “recortar el currículo” como la acción de quitar tiempo de trabajo a un ramo para desarrollar los contenidos de aquellos que son

evaluados en el SIMCE. Naturalmente, esa acción de recorte del tiempo para el trabajo en el ramo despojado supone, de algún modo, una desvalorización de él, una atribución de menor estatus, debido a que no se le ha considerado dentro de la medición estandarizada. Por lo tanto, se realiza un desplazamiento curricular: algunos contenidos o, inclusive, disciplinas, son excluidos del currículo efectivamente trabajado en las aulas.

La repercusión emocional del SIMCE en los profesores

La gama de sentimientos experimentados por los profesores con relación al SIMCE es amplia y diversa. Esta prueba provoca en estos profesionales no sólo una gran diversidad y amplitud de sentimientos, sino que, además, ellos se presentan en forma polarizada. Hablan de estar presionados, desmotivados, estresados, tensionados, mal evaluados, menoscabados como profesionales; también, sienten que han fallado, o han llegado a cuestionarse, a sentirse desconcertados. Porque no saben qué más hacer, ya que piensan que hacen su mayor esfuerzo profesional para mejorar sus resultados, que se atienen a la realidad de los estudiantes, que se proponen metas pertinentes, que buscan estrategias de superación, sin obtener los objetivos por ellos deseados. Sin embargo, ninguno se siente en la situación real de fracaso, ni se desespera; siguen considerando que vale la pena esforzarse, pero no pueden impedir el desconcierto o relativa

impotencia frente a una situación que, creen, no depende sólo de sus esfuerzos.

“Bueno, es medio desmotivador para el profesor, porque realmente uno se esfuerza bastante como para después no tener los logros que uno quisiera”.

Uno se estresa harto pensando en que uno le entregó todos los contenidos y, llegado el momento de hacer el SIMCE, a los niños no les va tan bien como uno esperaba, y eso es una presión que influye en la salud anímicamente”.

“Llegan los resultados y uno anda tensa, muy tensa, porque es el resultado de la escuela el que se está reflejando y, luego, al entregar los resultados, si no son muy buenos, uno se cuestiona”.

“En general, en cuanto al SIMCE... Bueno, sí, realmente he visto que estamos más presionados que antes, porque nosotros somos evaluados según el resultado del SIMCE. Porque si al curso le va mal, el profesor es el malo; no ven el lado del niño, que trae problemas ya del hogar, de lo socioeconómico, sino que el profesor es el que no supo enseñar”.

“Me he cuestionado en qué fallé; porqué no resultaron las cosas así, tan adecuadamente como tenían que haber sido, si los objetivos fueron basados en su realidad, si yo di lo mejor de mi tiempo, si yo trabajé todas las cosas que había que hacer, si yo hice totalmente el programa como está estipulado; entonces, uno entra a cuestionarse”.



El apoyo de la Corporación de Educación Municipal es discontinuo y genera dependencia

Cuando de estrategias para abordar el SIMCE se trata, surgen muchas críticas. Los docentes dicen sentirse solos, al respecto, porque consideran que el abordaje de esta prueba es fundamentalmente individual, como tantas otras tareas que ellos realizan. Además, piensan que es incoherente la exigencia de pedir resultados a la escuela, en su conjunto, en circunstancias que cada docente debe resolver en forma individual cómo trabajar.

“Tener que luchar solo y que, sin embargo, te pidan resultados como escuela”.

Estos profesores no piensan que la Corporación de Educación no haga nada, ni que la escuela no intente lo suyo. Lo que ocurre es que no lo sienten suficiente. Consideran que lo que hace la Corporación no constituye una estrategia continua, sino que se trata de iniciativas fluctuantes o esporádicas que se reducen a enviar algunas pruebas estandarizadas a las escuelas, con las que se procede a manera de ensayo del SIMCE.

“A veces no, a veces llegan, pero ya pasó (las pruebas de ensayo comunales llegan a la escuela en forma retardada con relación al trabajo de aula); o sea, no me sirve, entonces estamos a destiempo... y eso es lo que hemos querido arreglar en el colegio”.

Educación

Colegios adelantan preparación de la PSU a primero medio

Con la llegada del test que reemplazó a la PAA, muchos establecimientos han establecido desde el primer año de enseñanza media estrategias para que sus alumnos enfrenten la prueba, como la realización de ensayos. Algunos aseguran que las medidas mejoran entre 7 y 10 puntos el promedio cada año.

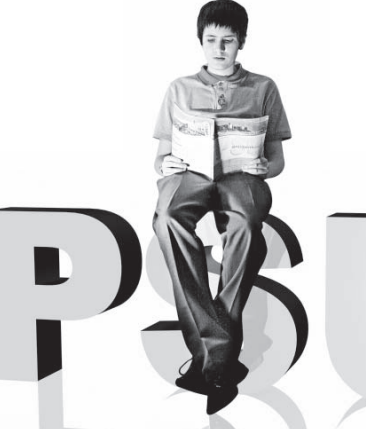
Rafaela Pavez

Desde que comenzó a evaluarse la prueba de selección universitaria (PSU) en 2009, en reemplazo de la prueba de Aptitud Académica (PAA), un cambio importante se ha vivido en algunos colegios, como el volver a preparar como particular a los estudiantes de la PSU, enfocada a medir, dentro del nivel medio, el nivel de los estudiantes que a su vez, luego de varios años de haberse incorporado a la enseñanza superior, se incorporan a la universidad.

En un colegio de enseñanza preescolar por pasar todos los estudiantes que ingresan al curriculum del Ministerio de Educación, entre otros de educación, se ha optado por adelantarse a la prueba, en un primer año de estudio. Un estudio realizado por la Escuela en el primer año de estudio, en los establecimientos, reveló que el 80% de los estudiantes, en sus prácticas y en los talleres participativos, autoevaluados, tienen una práctica, como es el caso, el Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

Si se preguntara cómo nos preparamos para la PSU, se harían sólo en el instrumento y en el desarrollo de las habilidades que pedía, en un aula regular, con el profesor por otro lado, que con los contenidos. Hoy estar preparando para la PSU, significa lograr que los alumnos aprendan la metodología de la PSU, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio San Martín, perteneciente a la Región de Valparaíso.

Más que hacer ensayos para replicar la prueba, o que la escuela haga los ensayos, muchos profesores se preocupan por cómo la escuela se prepara para la PSU, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.



Se hace un análisis de los resultados y se repasa. Después de eso, se repasa el contenido de los temas. Si el estudiante no lo sabe, se repasa. En primer año, desde hace cinco años, se repasa y se repasa, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

En el caso de la PSU, se repasa y se repasa, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

En el caso de la PSU, se repasa y se repasa, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

20%
DE COLEGIOS PRIVADOS prepara la prueba desde primero medio.

10
PUNTOS ANUALES suben algunos colegios que aplican la estrategia.

Ensayos PSU en las estrategias más comunes de preparación.

Desde tercero medio, pero intensivo

En el caso de la PSU, se repasa y se repasa, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

En el caso de la PSU, se repasa y se repasa, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

En el caso de la PSU, se repasa y se repasa, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

En el caso de la PSU, se repasa y se repasa, desde el primer año de estudio, como es el caso del Colegio de la Salud de la Región, Lazo San Antonio, de Arica, con el colegio de Puyo, de la Región de Magallanes, y los colegios Fernando de Romay, de Antofagasta, entre otros.

Por otra parte, los docentes sienten que las exigencias y el apoyo escaso que les hace la Corporación le resta autonomía a la escuela; en dicho sentido, añoran una autonomía de la gestión que habrían tenido antes de la implantación de las pruebas estandarizadas. La visión que ellos tienen de su proyecto educativo, así como la representación de su misión como educado-

res, no coinciden con algunas de las decisiones que se ven impelidos a tomar, ni con la dependencia respecto de decisiones centrales de parte de las autoridades que les restan protagonismo. El problema central es que la Corporación de Educación no tomaría en cuenta la participación de los docentes, diseñaría la prueba sin su contribución y, de esta forma, ellos no sólo se

tienen que transformar en unos simples aplicadores, sino que no se consideran las secuencias de tratamiento de los contenidos con que se trabaja en las escuelas.

“Huy! Pero, es que viene una prueba de SIMCE o un ensayo SIMCE, que viene de la Corporación, lo hacen ellos pero, es que no han invitado a los profesores de cuarto a elaborar este instrumento (prueba de ensayo comunal SIMCE); por lo tanto, el profesor, que no sabía cómo hacer un tipo de pregunta no la trabaja en su clase. ... entonces me llega algo preparado de allá, con un contenido que todavía no he pasado y después dicen no, si no importa, si este contenido lo íbamos a pasar a fin de año, pero lo vamos a lanzar ahora... Perdemos tiempo, perdemos material, en vez de que nosotros pudiéramos crear material, no hay tiempo.

Por otra parte, uno de los docentes, se aventura a pensar que el no obtener los resultados esperados por la Corporación de Educación en la Prueba SIMCE podría constituir una amenaza para la propia escuela, en términos de la continuidad de su existencia.

“Pero, desde la Corporación, ellos no saben (cómo trabajan en la escuela los docentes, cómo se organizan en torno a resultados), entonces, ellos exigen no más ‘¿Que cómo es posible que bajemos!’ Y vienen y... ‘pero ¿por qué bajaron tanto? Yo tenía más expectativas en ustedes’; es el juego que se hace y, ahora, con todos los cambios que ha

habido. Si empezamos a bajar, vamos a desaparecer, por lo tanto, es una desesperación...”.

Las estrategias de la propia escuela frente al SIMCE

Cuando reflexionan acerca de las estrategias institucionales para enfrentar esta situación de bajo rendimiento SIMCE, los docentes consideran que no existe una política, al respecto y que, además, no se ha hecho un trabajo de equipo adecuado; es más, uno de los profesores critica aquello y señala que ni siquiera se han puesto metas para lograrlo. Algunos profesores dicen trabajar juntos diseñando material educativo; ellos comparten una formación de post grado en común, de modo que los enfoques sobre su disciplina y sobre el SIMCE son bastante parecidos y, además, están acostumbrados al trabajo de equipo. Otra docente señala tener que trabajar en forma solitaria, preparando pruebas de ensayo del SIMCE, las que aplica una vez al mes. Sin embargo, siente que pierde energías y tiempo en tareas que debieran hacer en equipo.

Los docentes dicen trabajar en las distintas asignaturas considerando al SIMCE, a través de la preparación de materias en forma común, a partir del trabajo con las Tics, a partir de la preparación de ítems de pruebas análogos a los de dicha prueba estandarizada. Además, una de las maestras afirma que la jefa de la Unidad Técnica Pedagó-

gica apoya a los docentes de aula para trabajar en el SIMCE, sin especificar mayormente cómo; de modo que parece tratarse más bien de un sentimiento al respecto.

Demandas de cambio para el SIMCE: nota, pruebas diferenciadas e involucramiento de los docentes

Desde el punto de vista positivo, se pueden observar distintas demandas de cambio al SIMCE.

Algunos de los docentes le piden más coherencia al sistema educativo y reclaman, tanto para las pruebas de ensayo, como para la rendición de la prueba a nivel nacional, una calificación que incida en los resultados escolares; porque estiman que si la nota se ha instalado en el sistema, como uno de los mecanismos que impulsa a los estudiantes a estudiar; la prueba SIMCE debería llevar calificación, en orden a obtener buenos resultados.

“Yo digo, no puedo hacer ensayos del SIMCE sin nota; tengo que calificarla aunque no vaya al libro, pero que él vea que lleva una nota, y así yo pueda trabajar los errores; para eso necesito tiempo. Entonces, no pueden llegar y mandar otro ensayo SIMCE, porque se necesita organizar todo para ellos, pues para los de cuarto se trata de una presión mayor que para los de octavo, porque son más pequeños y, además, uno los involucra afectivamente porque van a permanecer en la escuela. Entonces, saben la importancia que tienen y si somos



uno de los mejores colegios tenemos que seguir siendo los mejores de los mejores”.

“Si el Gobierno quiere evaluar el nivel de los alumnos, está bien, pero lo malo es que debería ser con nota; encuentro que debería ser con nota, los alumnos pierden el incentivo”.

“Se enteran de los resultados, ya saben lo que significa el SIMCE, se les ha explicado; por lo mismo, hay algunos que, por ejemplo, no rinden lo que tendrían que rendir porque como es sin nota”.

La segunda demanda de cambios para el SIMCE es bastante compartida y plantea la necesidad de establecer formas de evaluación diferenciadas. Estos docentes consideran que el SIMCE debería reflejar la diversidad de estudiantes y dificultades de aprendizaje que hay en las escuelas y no establecerse comparaciones inadecuadas; es decir, se debería considerar todos los factores que inciden en los resultados, sobre todo cuando se trabaja en un contexto poblacional desfavorecido respecto a otros de la misma ciudad.

“Si se da el SIMCE, debería ser una prueba para niños con aprendizaje lento, porque siempre se nos está pidiendo que hagamos evaluaciones diferenciadas; pero, llegado el SIMCE, se mete todo en la misma prueba. No se toma en cuenta, a nivel general, que el niño sea de Las Condes, Cerro Navia u otras comunas, donde uno sabe que hay grandes problemas emocionales,

afectivos, sociales y que carecen de muchas cosas. Los niños, en otros lados, tienen mayor preocupación de los padres, tienen una infraestructura mucho mejor, tienen acceso a otras cosas también que son importantes para el desarrollo cognitivo”.

Finalmente, los docentes estiman que es preciso tomarlos en cuenta a ellos al diseñar la prueba SIMCE o al planificar los ensayos comunales; porque se trata de un asunto profesional que les concierne y porque son ellos los que trabajan en el aula. La resignificación del papel de los profesores en el diseño de esta prueba es una demanda que se orienta tanto hacia el respeto por su profesionalismo, como hacia la ya referida autonomía de la escuela.

“Yo lo primero que haría sería involucrar a los profesores, empaparlos a ellos con la técnica que dice tener el SIMCE, explicándoles bien, y si hay cambios que hacer, que los hiciéramos en conjunto, porque soy yo quien está en el aula, soy yo la que veo los pormenores, las deficiencias, soy la que tiene niños diversos. Pero la prueba es para todos iguales, me dicen que tengo que respetar las individualidades, los ritmos y la prueba es para todos igual. Entonces yo por ahí no estoy de acuerdo, porque estoy frustrando a los que tienen dificultades para aprender, porque esos nunca van a alcanzar, yo a ellos les tengo que dar más tiempo y a veces tienen que irse a otro lado y estar dos o tres horas aquí para que alcancen su

ritmo y el de todos los demás. Estoy haciendo eso y sin embargo, yo lo presiono con el SIMCE porque a mí me están presionando, entonces yo estoy violentando los derechos del niño”.

Conclusiones:

Si bien es posible distinguir posturas más aceptadoras de la prueba estandarizada y posturas algo más críticas, la tendencia es interpretar el SIMCE como una instancia que lleva a los docentes a **centrarse** en su preparación, e ingresar, de uno u otro modo, a una especie de **adiestramiento** de los alumnos al respecto. En el propio lenguaje ocupado por los profesores se denota un efecto perverso que se ha instalado en el sistema educativo; hablan de “trabajar para el SIMCE”, o “no hacerlo”, “desarrollar estrategias para abordar el SIMCE”, etc., sustituyendo con esas expresiones lo que realmente importa, y les importa, que es que los estudiantes de esa escuela puedan desarrollar aprendizajes de calidad, en forma efectiva. Es decir, una prueba que se ha diseñado para evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes deja de ser sólo un instrumento para medirlos y pasa a ser una **meta** hacia la que hay o no que dirigirse.

El imperativo implícito de obtener resultados cada vez mejores en esta prueba estandarizada, con respecto a escuelas vecinas u homologables, lleva a que el sistema educativo conciba a los docen-

Educación

Un tercio de los estudiantes de colegios particulares con bajo Simce se cambia de establecimiento

La tasa de movilidad escolar en Chile llega al 12% en enseñanza básica y dobla a los países desarrollados, concluye la primera investigación local que dimensiona el fenómeno. Los que más se trasladan son los estudiantes de mejor desempeño, quienes emigran de establecimientos con magros resultados en el Simce en busca de mejores alternativas.



Sofía Vargas P.

Si un escolar santiaguino decide estudiar en un colegio de Punta Arenas, podrá hacerlo sin obstáculos, pero a las universidades de un diario en avión. Mientras en otros países los estudiantes están, por lo general, al colegio de su barrio, en Chile existe la libertad de matricularse en cualquier establecimiento y cambiarse cuantas veces deseen.

Esto explica por qué las tasas del país doblan a las de las naciones desarrolladas, según la primera indagación que dimensiona el fenómeno de la movilidad escolar en Chile, realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la U. Alberto Hurtado. Según sus conclusiones, el 12% de los escolares de enseñanza básica se ha cambiado alguna vez de colegio; mientras en Bélgica e Inglaterra lo ha hecho solo el 6%. En promedio, en Chile la proporción baja a la mitad (6,5%).

Al analizar quiénes son los alumnos más propensos a la movilidad, el CIDE concluye que son quienes están en colegios con peor Simce. Esto en relación a la historia y al tránsito universal en todas las dependencias. Aunque hay matices. Un tercio de los estudiantes de colegios particulares con mal Simce se cambia a otro establecimiento, lejos del grupo que más se tras-

lada. También es alta la movilidad de municipales a particulares, sobre todo de mal desempeño (55) y la de subvencionados a privados (49%). En los colegios de mejor desempeño, la movilidad es menor.

Entre los liceos municipales con buen Simce, por ejemplo, esta solo llega al 4%. Cuando se cambian, casi la mitad de sus alumnos se va a otros liceos municipales y el 29, inclusive, se traslada a colegios particulares. Una muestra de que los padres están considerando el Simce al elegir dónde educar a sus hijos. Según datos del mismo estudio, quienes más se trasladan son los estudiantes que tienen un mejor desempeño individual en el test estandarizado: ellos emigran de los colegios con mal resultado a establecimientos con mejores resultados.

Para los estudiantes con menor rendimiento de los colegios municipales, la opción de cambio está en su mano. "La elección de colegio es algo que solo pueden tomar algunos estudiantes. Ello provoca que los emblecimientos con bajo Simce se queden con los alumnos menos aventajados, lo que aumenta la segregación", dice Mariana Portales, economista del CIDE.

Los años de mayor movilidad coinciden con los más trascendentales para los alumnos, donde se producen cambios de ciclo que requieren nuevas habilidades. Por ejemplo, si en la básica están acostumbrados a desarrollar el pensamiento concreto e imaginativo, en niveles deben aprender ideas y símbolos. Por eso los expertos recomiendan tomar precauciones. "Reflexionar en torno a los factores personales, fami-

El Simce sí importa

En los colegios de mejor desempeño la movilidad es menor. Por ejemplo, en liceos municipales con buen Simce, el número de alumnos que se cambia solo es de 4,3%.

En los colegios de mejor desempeño la movilidad es menor. En las escuelas municipales alcanza el 4%, y la mitad de estos estudiantes se cambia a otro colegio municipal.

lia. También es alta la movilidad de municipales a particulares, sobre todo de mal desempeño (55) y la de subvencionados a privados (49%). En los colegios de mejor desempeño, la movilidad es menor.

Para los estudiantes con menor

tes como funcionarios al servicio de la instalación de un currículo que resulta, intencionadamente o no, homogeneizado; más que como profesionales de la educación que piensan y reflexionan acerca de su realidad contextual, pudiendo relevar algunos de sus

contenidos y objetivos. Se desdibuja, así, la posibilidad de asumir su misión educativa desde una perspectiva cultural, desde sus representaciones acerca de lo que es la educación, puesta en diálogo con sus comunidades. Dichos docentes, sin embargo, resisten hasta cierto

punto a la necesidad de dedicarse a adiestrar a los estudiantes hacia la prueba pero, en buena medida, son doblegados a tener que adaptarse a este sistema de medición de resultados que, a la vez que los controla, los evalúa en cuanto a su calidad como profesionales. En ese sentido, los docentes de la escuela estudiada se mueven en la tensión por la realización de una formación que ellos consideran de calidad y los parámetros establecidos por el sistema educativo, reforzados por los efectos de la aplicación de la prueba.

La noción de calidad, mal o casi nada discutida, se instala con su lógica hegemónica, desde una verticalidad impuesta que no deja lugar a la diversidad de opciones respecto a los distintos proyectos educativos, teniendo que centrarse la mayoría de las instituciones en los mandatos curriculares y en la lógica de evaluación de calidad impuesta. Esta escuela, si bien no reestructura explícitamente su currículo a partir de las necesidades de responder a las exigencias del SIMCE, sí lo hace en forma implícita, en cuanto genera pequeños ajustes curriculares en el día a día, como producto de la adaptación de los maestros a la lógica instalada. Ellos no realizan estas adecuaciones porque sientan que necesitan situarse o posicionarse en el mercado ya que, al parecer, dada la cultura y necesidades de la población que atienden, no lo requerirían; lo hacen, más bien, porque les va su imagen como maestros y como escuela en ello, porque desde el sistema educativo, y en forma vertical, son juzgados y presionados.

Cómo enfrentar el nuevo colegio

Como los años de mayor movilidad son séptimo básico, primero medio y primer básico, que coinciden con períodos críticos del sistema escolar, los expertos dan algunos consejos para enfrentarlos.

- 1 Octavo a primer medio.** Se recomienda que los niños participen en actividades extracurriculares, como una muestra de conciencia por sus amigos.
- 2 De kinder a primer básico.** "Los papales deben hacer sentir a sus hijos que son queridos, pero que ingresen a la escuela sintiendo seguridad", dice Mariana Portales, psicóloga del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- 3 Manejar la frustración que implicará bajar las notas.** Por ello se recomienda a los padres e hijos estar conscientes de que la primera etapa es adaptativa, y que la disminución de las calificaciones es temporal.

15%

DE LOS ALUMNOS de sexto año básico se cambia al finalizar ese período, siendo el que tiene más movilidad.

13 por ciento

de los niños de primer básico se cambia a otro establecimiento.



Nacional Resultados prueba Simce

El ranking de los mejores colegios del Simce en todo el país

Desde colegios fiscales emblemáticos hasta particulares desconocidos y de regiones figuran entre los plantales con mejores resultados en la última prueba para cursos básicos y segundo medio. El Concepción de la catedral del mismo nombre, el Mastrigal de La Reina y La Girasol son los que más se repiten entre los particulares. De los subvencionados, el María Luisa Rivallan de Vitacura y el Instituto Miguel León Prado de San Miguel, son nombres frecuentes. El Instituto Nacional y el Liceo Santa Ana figuran presentes. Ver el listado completo en www.mineduc.cl

4 Básico

Ver el ranking completo en www.mineduc.cl

Materia	Ranking de los mejores colegios		
	Particular	Particular Subvencionado	Municipal
Lenguaje	1. Concepción de la Catedral	1. María Luisa Rivallan de Vitacura	1. Instituto Nacional
Matemáticas	1. Concepción de la Catedral	1. María Luisa Rivallan de Vitacura	1. Instituto Nacional
C. Sociales	1. Concepción de la Catedral	1. María Luisa Rivallan de Vitacura	1. Instituto Nacional

2 Medio

Ver el ranking completo en www.mineduc.cl

Materia	Ranking de los mejores colegios		
	Particular	Particular Subvencionado	Municipal
Lenguaje	1. Concepción de la Catedral	1. María Luisa Rivallan de Vitacura	1. Instituto Nacional
Matemáticas	1. Concepción de la Catedral	1. María Luisa Rivallan de Vitacura	1. Instituto Nacional

Lo anteriormente señalado, es vivido como un conjunto de presiones que tienen su efecto en la emocionalidad de los maestros, como ya ha sido presentado, llevándolos a una cierta situación de

desconcierto respecto a qué hacer o cómo obtener mejores resultados, toda vez que sienten que trabajan responsablemente y dan el máximo de sus posibilidades profesionales. Podría interpretarse este tipo de representación acerca de su quehacer como que se desresponsabilizan acerca de los resultados, pero ello no rescataría toda la verdad, puesto que aquello con lo que no se identifican es más bien con el SIMCE, pero sí lo hacen con los aprendizajes de los estudiantes y con su formación la que, a su juicio, requiere de contextualización. Los docentes no estiman que la prueba mida los aprendizajes que ellos procuran, y esos son los que a ellos les interesan. En ese sentido, es posible cuestionar el sistema de exigencias acerca de los resultados; considerando que se confunde medición con educación y se da por sentado que lo que los estudiantes responden en esa prueba da cuenta de lo que han podido o no aprender en esta escuela, como si las mismas pruebas no fueran cuestionables o como si lo que ellas miden no pudiera ser relativizado. No estaría en consideración que los diversos conoci-

mientos desarrollados no siempre son medibles o que la escuela y los apoderados pueden tener otra visión acerca de lo que es deseable y necesario aprender.

Uno de los mayores problemas revelados por el estudio dice relación con el hecho que los docentes no sólo son afectados en cuanto a su autoimagen por esta prueba, sino que sus propias convicciones educativas y valores parecen removidos y fracturados. Existe una visión cupular acerca de cómo se impulsan los cambios de las prácticas educativas y cómo se gestiona el mejoramiento en las escuelas; ella considera que la presión a los educadores y a los directivos es un motor fundamental para su logro. Sin embargo, esta visión dificulta la gestión autónoma del aula y de la institución, por parte de los docentes, llevándolos a una situación más propia de funcionarios que de profesionales. Esa visión del cambio representa una postura basada en la desconfianza en el otro, propia de sistemas autoritarios que no son coherentes con la búsqueda de la democratización de las escuelas y que se contradicen con el discurso.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude** (1994): *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- McLaren, Peter** (1995): *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- Ministerio Educación**: *Estudio Evaluativo de la Jornada Escolar Completa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Ministerio Educación. 2001. Disponible en www.mineduc.cl
- Santos Guerra, Miguel Ángel** (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Editorial Aljibe. Archidona.
- Valdivia et al.** (2003) *Estudio de la salud laboral de los profesores de Chile. Informe Final*. Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología, Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.



**Movimientos Americanos
Contra la Estandarización:**

Las **PROTESTAS** y **PROPUESTAS** de los actores escolares

La proliferación de distintas pruebas estandarizadas dirigidas a estudiantes y profesores ha encontrado una fuerte resistencia en distintas partes del mundo. Revista Docencia ha querido destacar en este número a cuatro movimientos sociales existentes en nuestro continente. Para ello hemos contado con la valiosa colaboración de: Edgar Isch de la Unión Nacional de Educadores (UNE, Ecuador), Julia Washington de la United Teachers de Los Ángeles (UTLA, Estados Unidos), María Ramos, estudiante de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, México), y de la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados (AMDEPA, Chile).



La instalación de pruebas estandarizadas no ha pasado desapercibida entre los actores educativos. Desde las comunidades escolares y desde sus organizaciones han surgido críticas y movilizaciones, que han buscado sensibilizar y generar propuestas alternativas. El rol de los sindicatos docentes ha sido fundamental para frenar el avance de las pruebas estandarizadas en diversos países. En el caso de Ecuador se ha intentado recientemente instalar pruebas de este tipo como mecanismo esencial de evaluación docente, ante lo cual los sindicatos se han movilitado ampliamente. Por su parte, en México los movimientos estudiantiles han buscado organizarse con los maestros para enfrentarse a la prueba ENLACE y PISA, y contra la selectividad universitaria. En Chile, destaca el llamado a no rendir el SIMCE que hicieron durante el 2008 los padres y apoderados; mientras que en Los Ángeles, Estados Unidos, el boicot organizado por el sindicato de docentes ha obligado a la administración educativa del estado a iniciar este año una discusión sobre las pruebas estandarizadas de aprendizaje de los alumnos.

La neoliberalización y las pruebas estandarizadas: el desmantelamiento de la educación pública

Los diagnósticos realizados por las organizaciones de actores escolares coinciden en un elemento crítico: la neoliberalización de la educación, proceso que, independientemente de los signos

políticos de los estados, se ha visto impuesto cada vez con más fuerza en los diferentes países y donde las pruebas estandarizadas son uno de sus principales instrumentos de acción. En Ecuador, si bien existe un gobierno que ha realizado importantes avances constitucionales, mantiene, en palabras de Edgar Isch, “rezagos de los programas neoliberales impulsados con deuda externa (...). Esto hace que, a pesar de poseer políticas educativas aprobadas en consulta popular (plebiscito), no exista un plan nacional de educación y que las acciones ministeriales sean aisladas, muchas veces contradictorias y lejanas de una idea de calidad educativa que sea clara y socialmente aceptada”. Un aspecto común a todos estos países, es la promoción de políticas educativas que han apuntado al desmantelamiento de la educación pública, impulsando la participación de privados, en absoluta coherencia con las perspectivas de los organismos internacionales de comercio (FMI, OCDE, BID, BM¹).

En este contexto, las pruebas estandarizadas juegan un rol estratégico, y se constituyen en un elemento central de las políticas neoliberales y de las estrategias de financiamiento que favorecen preferentemente a la educación privada. Para la United Teachers de Los Ángeles, en Estados Unidos, el programa Not Child Left Behind (Que ningún niño se quede atrás), impuesto desde el gobierno anterior, conducido por George Bush, promueve el condicionamiento del financiamiento de las escuelas públicas a los resultados que los alumnos/as tengan en las pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje. Esta lógica de incentivos y presiones, similar al mecanismo que se está instalando en Chile, se fundamenta en una supuesta intención de reducir las brechas de resultados. Este ataque a la educación pública ha implicado que las escuelas gasten sus escasos recursos en asesorías externas que comercian en estas áreas curriculares, para “capacitar” a sus docentes. La amenaza del cierre o privatización de las escuelas funciona como el castigo a evitar. Mientras, la estudiante mexicana, María Ramos agrega que “Las políticas educativas de este modelo son: la homologación, medición, estandarización, competitividad, productividad y financiamiento basado en la demanda educativa. Las pruebas estandarizadas son los instrumentos que han permitido concretar y medir la evolución de estas políticas”.

¹ Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial.

En Chile, AMDEPA conecta el surgimiento de las pruebas estandarizadas con la dictadura y su política neoliberal concretada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

El contra-ataque a las pruebas


En los cuatro países referidos se han instalado, o están en proceso de instalación, distintos tipos de evaluación estandarizada: nacionales e internacionales, de profesores/as y de alumnos/as; y se han generado estos movimientos opositores en relación a la aplicación de una o más de estas pruebas, dependiendo del caso. En México, esencialmente ha existido una fuerte resistencia de los estudiantes contra la prueba internacional PISA y prueba ENLACE²; en Chile, contra el SIMCE, aunque se han visto crecientes críticas a la Prueba de Selección Universitaria; en Ecuador, ha habido fuertes manifestaciones contra las pruebas estandarizadas vinculadas a la Evaluación Docente; mientras en Los Ángeles, la fuerza del sindicato se ha dirigido contra las pruebas periódicas distritales. Las críticas de los diferentes movimientos coinciden, con énfasis distintos, en que estas pruebas:

- En cuanto a su rol en el sistema educativo: son cómplices de la segmentación social que dicen enfrentar; están articuladas con la privatización de la educación pública; no ayudan a las escuelas más pobres, peor aún las castigan y estigmatizan; participan de una lógica de mercado, incentivando la competencia.
- En cuanto a la participación de los profesores: no consideran a los docentes de aula en la formulación ni monitoreo de estos instrumentos.
- En cuanto a sus costos: significan un gasto excesivo, en relación al presupuesto destinado a los apoyos concretos a las escuelas; tienden a aumentar en número, con lo cual suben los presupuestos destinados a rendirlas.
- En cuanto a su utilidad pedagógica: no entregan información clara ni transparente; se imponen como la única forma de evaluar las escuelas; privilegian la memorización y prag-

matismo; omiten las diferencias pedagógicas de los estudiantes y las necesidades de evaluaciones adaptadas a ellos; no contribuyen a la mejora real de los aprendizajes; generan una pérdida de horas pedagógicas, las cuales se invierten en capacitar para "pasar" el test; causan el abandono de asignaturas, en favor de las evaluadas; no consideran, en general, discusiones pedagógicas de calidad a partir de los resultados.

- En cuanto a sus efectos sobre los actores escolares: sobre exigen y estresan a los docentes y alumnos/as; responsabilizan individualmente a profesores y alumnos acerca de los resultados.

Es así como estos movimientos han ganado terreno y visibilidad, realizando llamados concretos a boicotear la aplicación de estas pruebas estandarizadas.



Estimado padre de familia o guardián:

Me preocupa mucho el hecho de que gastamos tanto tiempo haciéndole exámenes a su hijo(a), y desperdiciamos tiempo que debería ser usado en la enseñanza. Por lo tanto me he unido a mis compañeros de trabajo en su decisión de no hacerles más a mis estudiantes los exámenes de diseño genérico del distrito escolar. Esta decisión beneficiará a su hijo(a) pues tendremos casi un mes más que podrá ser dedicado a la enseñanza en vez de gastarlo en exámenes.

Los "exámenes periódicos" no son solo una pérdida de tiempo sino que no contribuyen al aprendizaje de los estudiantes:

- Los exámenes no son diseñados por los maestros de nuestra escuela, quienes trabajan a diario con su hijo(a), por lo tanto el contenido de estos exámenes no corresponde al material de las lecciones actuales.
- Muchas veces los exámenes son enviados para ser calificados en otros sitios fuera de la escuela, y los resultados llegan demasiado tarde para ser utilizados como guía de aprendizaje o ayudar con los planes de lecciones.
- Los exámenes son hechos por asesores externos y le cuestan al distrito escolar millones de dólares, sin representar ningún beneficio para los estudiantes.

Tengan la certeza de que yo seguiré haciéndole pruebas a su hijo(a) diariamente utilizando exámenes eficaces y auténticos, tareas y trabajos que han sido diseñados con las necesidades de mis estudiantes en mente. También continuaré entregando libretas de calificaciones y haciéndole a los estudiantes los numerosos exámenes que requiere el gobierno estatal y federal.


Por favor comparta conmigo sus preocupaciones acerca de este cambio. La educación de sus hijos continúa siendo mi mayor prioridad.

¡Gracias!

2 La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados de México. Se miden conocimientos de primero a sexto de primaria, y de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes o programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Además se aplica a jóvenes del último año de bachillerato de la Educación Media Superior; el uso apropiado de la lengua –habilidad lectora– y las matemáticas –habilidad matemática–. Fuente: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>



THERE IS STRENGTH IN OUR NUMBERS!



KEEP UP THE BOYCOTTS TO KEEP UP

BOYCOTTS OF AF MEETINGS AND PERIODIC ASSESSMENTS ARE HERE TO STAY

But we have to keep the pressure on. We are determined to fight for smaller class sizes, increases in teacher pay, and to keep our standards high.

WRITEUPS WILL CONTRACT IS SIG

Administrators are stepping back from meetings and periodic assessments. If you get written up for not participating in a reprisal, which is a violation of the contract.

FIGHT THE REPRISALS

Administrators will be the first to happen by sending you a letter. If you don't fight it, you will be in trouble.

ARM YOURSELF

Get the text of the contract and know your rights.

UTLA BARGAINING FLASH

February 16, 2009

Why I'm Joining the Boycotts

UTLA members are taking a stand against layoffs, class size increases, health care cuts, and excessive testing of our students by boycotting faculty meetings and periodic assessments. As the struggle heats up, members share their feelings about the boycotts and tell us why they are joining the fight.

I'm boycotting the periodic assessments because 1. the District needs to stop spending millions of dollars on these non-mandated, duplicative assessments and 2. teachers working together can make more authentic assessments and should be in charge of assessing when, where and how to assess.

Karen Tice-Leon
Weedy Elementary

Teachers don't believe in order to maintain a superstructure that increased them in the name of rising test scores. When the tests began, we were told they were practice tests; instead, they have evolved into a teacher evaluation tool. We never agreed to that.

Anne Zernien-Lee
Epworth Elementary

Teachers destroy our professional initiative and substitute top-down pacing plans for teachers' judgment.

Mary Clare Curtis
White Middle School

I'm joining the boycott because I don't feel I should give the District my personal time for free.

David Rapkin
Youth Opportunities Unlimited Alternative HS

I'm boycotting Periodic Assessments because teachers and our communities need to take back our curriculum! Corporate tests, coupled with mandatory curricula, destroy our professional initiative and substitute top-down pacing plans for teachers' judgment.

Wendy Legacki
Mt. Washington Elementary

If a person doesn't speak up then that person has no right to complain.

Colleen Casement
Valley West

I'm joining the boycotts because it is criminal that LAUSD is spending \$150 million on periodic tests that have numerous errors and don't always match what we're teaching.

Marina Salas
Hawley Street Elementary

N. Gatchalian
North Hollywood HS

There is strength in our numbers!
Keep up the boycotts to keep up the pressure!

No contract will be signed without a "no reprisal agreement" that will remove any boycott reprisal from your file. Visit www.utla.net for the latest information on the boycotts.

sobre las escuelas que no las rindieran. En México, los estudiantes se han organizado en un Comité, que ha hecho variadas declaraciones públicas contra las pruebas estandarizadas. Con distintos grados de convocatoria, todos estos movimientos buscan generar mayor conciencia acerca de la aparente "bondad" o "neutralidad" de estas pruebas.

Una evaluación integral

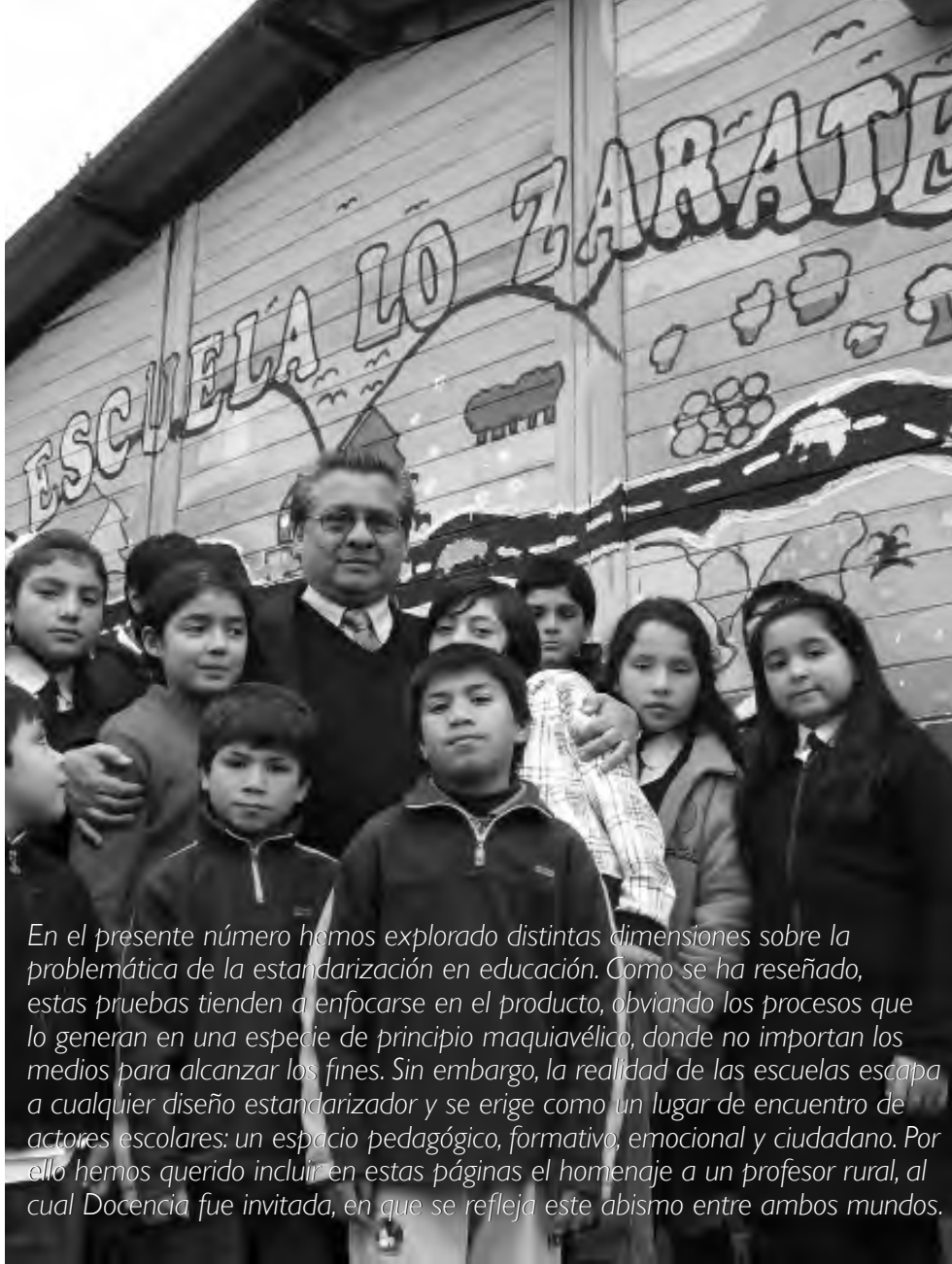
Estos movimientos de actores educativos no se oponen al ejercicio evaluativo, sino más bien a la lógica en las cuales se ha insertado un tipo específico de evaluación: la estandarizada. En este sentido, se avanza hacia la identificación de un factor clave en el desarrollo de cualquier política educativa: la participación democrática de los actores. En el caso chileno, los padres y apoderados sugieren abrir un debate nacional acerca de la evaluación educativa, donde se defina cuáles serían las dimensiones curriculares que debería considerar; idea similar a la definición que hace el sindicato UNE, en palabras de Edgar Isch, el objetivo de lograr una educación emancipadora considera el desarrollo de una evaluación integral del sistema, a realizar de manera colectiva y democrática. Julia Washington defiende el protagonismo de la escuela, sosteniendo que una evaluación genuina es aquella que logra articular curriculum, evaluación, instrucción y organización al nivel de la escuela.

En términos de gestión de los sistemas de evaluación se defiende la opción de entregar su conducción a docentes de aula, quienes asegurarían la pertinencia de los instrumentos, procesos y análisis.

En base a esta participación social y pedagógica, se propone edificar un sistema de evaluación que sea capaz de dar cuenta del proceso continuo de formación, capacitación, evaluación y retroalimentación. Claramente se pretende resituar la subordinación de la evaluación respecto a la educación, destacando el carácter formativo que logre integrar aspectos formales e informales de los procesos educativos. Edgar Isch sentencia que el concepto de calidad se pone en juego en su historicidad y criticidad, donde "la mejor educación es la que contribuye a la emancipación del individuo y del país".

En Ecuador, si bien se ha tendido a calificar de "corporativista" al movimiento de docentes, se logró una respuesta unánime de rechazo a este proceso estandarizador. En Los Ángeles, el sindicato de docentes convocó, a partir de enero de este año, a un boicot, llamando activamente a los profesores, a través de su página en Internet³, a presentar ideas para fortalecer la movilización, logrando detener la prueba y reunirse con la entidad educativa administradora para corregir el proceso. El caso chileno recién comienza a articularse desde el año pasado, cuando la organización de padres y apoderados hace un llamado público a no rendir ninguna de las pruebas SIMCE, lo cual tuvo una baja adhesión, debido a las amenazas que se lanzaron

3 www.utla.net



En el presente número hemos explorado distintas dimensiones sobre la problemática de la estandarización en educación. Como se ha reseñado, estas pruebas tienden a enfocarse en el producto, obviando los procesos que lo generan en una especie de principio maquiavélico, donde no importan los medios para alcanzar los fines. Sin embargo, la realidad de las escuelas escapa a cualquier diseño estandarizador y se erige como un lugar de encuentro de actores escolares: un espacio pedagógico, formativo, emocional y ciudadano. Por ello hemos querido incluir en estas páginas el homenaje a un profesor rural, al cual Docencia fue invitada, en que se refleja este abismo entre ambos mundos.

La **Confianza** en los **Docentes**: el **Reconocimiento** **Comunitario** a una **Trayectoria**



A unos seis kilómetros del balneario de Cartagena, nos encontramos con la Escuela Básica G-497, ubicada en la localidad rural de Lo Zárate. Llegamos allí invitados de manera entusiasta por la comunidad local que rendiría, en una fría mañana de julio, un emocionado homenaje a quien desde hace veinticinco años ejerce como profesor y director de la escolita: Juan Manuel Rojas. No todos los días nuestras profesoras y profesores son reconocidos por su labor; al contrario, se los ataca permanentemente, por lo que resulta especialmente hermoso presenciar a una comunidad que se organiza, con meses de anticipación, para homenajear la labor pedagógica de un maestro.

La escuela se ubica en la única calle de este pequeño pueblo. Cruzando el camino de tierra, se suben unos cuantos escalones y se entra en el territorio del establecimiento. Un mural escenifica la escuela y sus alrededores, predominando los verdes, azules, cerros y animales. Nos saludan las atareadas apoderadas, que esperan la llegada del homenajeado. En una pequeña sala del fondo, los alumnos y alumnas ensayan la canción que momentos después entonarán como regalo a su maestro. Las familias de la comunidad de Lo Zárate comienzan a llegar; los ex alumnos, ya adultos, traen a sus pequeños bebés, y todos llenos de sonrisas pintan el marco de la única sala de esta escuela multigrado.



La relación del profesor con la comunidad es crucial, y más aún cuando se trata de un pequeño pueblo. Juan Manuel recuerda cómo, literalmente, se fundió con los vecinos para levantar la escuela: "Yo llegué el 4 de marzo de 1985, un día después del terremoto de ese año. La escuela estaba en el piso. Uno, como profesor, en general conoce primero a sus alumnos; en mi caso, yo conocí primero a la comunidad. Trabajamos dos meses en labores de reconstrucción, encuestando y entregando víveres". Esta imbricación define un espíritu característico, Juan Manuel afirma: "una escuela abierta real no es aquella que simplemente abre sus puertas, sino aquella que trabaja con la comunidad, es así como tenemos una de las pocas bibliotecas públicas que funcionan en zonas rurales, y donde la junta de vecinos se organizó para que tuviésemos la cancha para los niños".

Desde 1979, año de su fundación, esta escuela ha sido unidocente, y sólo a partir de este año hay una profesora más. En la escolita, sus alumnos y alumnas nos muestran su única sala de clases, donde funcionan los seis niveles que se imparten. Carmen -Yoyita, como le gusta que la llamen-, alumna de sexto año, destaca el ambiente que el profesor Rojas crea en el aula: "las clases son entretenidas, nos cuenta historias, jugamos, hacemos paseos. Acá es más tranquilo, más sano. Nos relacionamos más, porque nos trata como si fuéramos sus hijos. Tenemos una linda atmósfera, uno conoce realmente a las compañeras. Además cuidamos a los más chicos". Luego, ella nos indica cómo se organiza la sala de clases, y cómo cada pizarrón móvil se instala para separar los ambientes de aprendizaje. Si bien es complejo establecer estrategias para los alumnos en una escuela multigrado, Juan Manuel sostiene que con sus 30 alumnos se logra realizar una pedagogía personalizada, donde es fundamental la cooperación, el trabajo en equipo, y la interacción con los materiales. Esto, agrega, "es impensable si se tuviera 45 alumnos, como sucede en muchas escuelas". La organización del aula multigrado se había visto, según Juan Manuel, favorecida por las disposiciones que la Reforma Educativa había promovido, relativas a la estructuración de niveles básicos, que reunían objetivos de dos años, y por lo tanto, permitían trabajar con niños de distintos cursos. No obstante, las actuales modificaciones alteran este funcionamiento, y han definido objetivos

a lograr para cada curso, lo cual implica desarmar las estrategias establecidas. Así, Juan Manuel relata que “los programas de estudio pasan a ser por curso, ahí se complica, porque si uno tenía antes niveles para organizar el aula, ahora se tiene un aula con seis cursos diferentes...”.

Este aspecto no es el único que Juan Manuel identifica como problemático. Reconoce que las escuelas rurales tuvieron, en la génesis de la Reforma Educativa, un lugar relevante, instalándose iniciativas valiosas como los microcentros que, desde 1992, han tenido como objetivo superar el aislamiento profesional de los profesores que trabajan en escuelas uni, bi y tridocentes¹. Sin embargo, otras iniciativas se han perdido en el camino. De hecho, justamente aquellas vinculadas a innovaciones en las formas de evaluación se abandonaron, Juan Manuel nos cuenta: “Hubo un decreto de evaluación especial para las escuelas multigrado, pero se derogó, era muy bueno porque permitía realizar una evaluación cualitativa, muy parecida a párvulos, que iba más allá de la calificación numérica. Se fijaba la atención en evaluar la calidad de los aprendizajes”. Tampoco estas escuelas cuentan sistemáticamente con resultados válidos del SIMCE, llevándose a cabo procesos sin sentido: “Nuestros cursos son bajos, de cuatro o cinco niños, ellos dan la prueba, pero el informe SIMCE sólo llega cuando hay más de seis alumnos”.

En contracorriente a los procesos de estandarización de aprendizajes, esta escuela busca desarrollar una identidad local. El profesor de música e investigador de Cartagena Jorge Venegas, colaborador en talleres de esta escuela, destaca esta misión: “aquí tenemos un rescate de la identidad y del patrimonio de la zona, y en los talleres que se realizan con los niños se considera esta historia, donde ellos son investigadores de su pueblo, entrevistan a sus familiares, a los más viejos, reuniendo las historias y leyendas. Sucede que en el contexto rural muchos niños viajan a la ciudad sin identidad, y se ven apocados porque vienen del campo... pero en este proyecto, que lleva años, el niño crece con orgullo de pertenecer a un lugar determinado, y presentan su trabajo en otros liceos. Son embajadores de la comunidad”.



Esta mirada local es estratégica, y no abandona la necesaria vinculación de los niños y niñas con un mundo que se extiende más allá de esta comunidad de 420 habitantes. Juan Manuel argumenta que: “Cuando se habla de aprendizajes significativos, nosotros lo aplicamos desde hace mucho tiempo en las escuelas rurales, ya que si consideramos los conocimientos que traen los alumnos, sin descalificarlos, tenemos mayores posibilidades de lograr aprendizajes, que en otras circunstancias no podríamos lograr. Es desde allí que nos proyectamos hacia aprendizajes más globales, porque si nos quedáramos sólo en lo local, caeríamos en un *folclorismo*”.

Los objetivos de esta escuelita no se mueven por los resultados en las mediciones, sino por principios más trascendentes. El presidente del Centro de Apoderados afirma: “en esta escuela se destaca la transmisión de valores, donde nuestros hijos avanzan con certeza, para ser un hombre y una mujer de bien. Sabemos que nuestros hijos están en buenas manos”. Es quizás este último aspecto el que nos conmueve más. El reconocimiento del rol docente, de sus sacrificios y postergaciones es lo que esta comunidad ha “medido”, ha sabido identificar la calidad que se juega en este espacio intermedio entre el profesor y la persona. Juan Manuel culmina señalando: “En esta escuela se destaca la calidad humana, nos mueve cada día el amor por los niños, por ser mejores, y por el conocimiento”.

¹ Para ello se reúnen periódicamente con la finalidad de intercambiar experiencias pedagógicas, formular proyectos de mejoramiento educativo, diseñar prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y recibir apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio.

and everyone
else is they.
Richard Feynman

10/6/05

today

with

it

the

We

I am



El **ROL** de los profesores en la **evaluación** del **APRENDIZAJE**^{1 2}

Assessment Reform Group, Reino Unido

Los países del Reino Unido tienen gran tradición en lo que respecta a rendición de cuentas y pruebas estandarizadas externas, similares al Simce que se realiza en Chile. Sin embargo, en las últimas décadas ha surgido una corriente crítica de académicos que se ha dedicado a investigar las políticas de evaluación, sus propósitos e impactos. El Assessment Reform Group (ARG), que reúne a investigadores de distintas universidades de Gran Bretaña, ya ha publicado variados trabajos en que da cuenta de las consecuencias negativas de las pruebas estandarizadas externas. Esta corriente de pensamiento ha tomado fuerza y los cambios de mentalidad se están comenzando a notar en las políticas educacionales británicas, donde ya se han eliminado definitivamente algunas pruebas y en otros casos se ha traspasado la responsabilidad de su aplicación a los profesores.

El presente artículo del Assessment Reform Group revisa las características que debieran tener las pruebas sumativas, y los problemas de que éstas sean realizadas y utilizadas en forma externa. Plantean como solución el que vayan siendo reemplazadas por evaluaciones sumativas realizadas por los propios profesores de aula, y que estén en armonía con los procedimientos de evaluación formativa. Conscientes de que esta modalidad tendría pro y contras, presentan un conjunto de condiciones que debieran acompañar el proceso, entre las cuales se encuentran: ofrecer oportunidades de desarrollo profesional en torno a procedimientos que aseguren confiabilidad en la evaluación; criterios claros de niveles de progreso; un sistema de arbitraje o moderación de los juicios de los profesores en contextos de colaboración profesional; contar con un banco de tareas; tiempo para el logro de competencias en esta área; y tiempo para probar y evaluar nuevas prácticas evaluativas.

1 Este trabajo se enmarca en el proyecto financiado por la Fundación Nuffield en Gran Bretaña, titulado *Sistemas de Evaluación para el Futuro*, llevado a cabo en septiembre de 2003. El proyecto fue dirigido por el profesor Wynne Harlen de la Universidad de Cambridge. Más información puede encontrarse en su página www.assessment-reform-group.org

2 Este artículo corresponde a una traducción autorizada por el Assessment Reform Group de su documento original "The role of teacher in the assessment of learning". La traducción fue realizada por Alejandra Loyola y revisada por Beatrice Ávalos.



Introducción

La evaluación es utilizada de muchas formas en la educación. Por ejemplo, actualmente se valora su uso como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, llegando a definirla como la evaluación *para* el aprendizaje o evaluación formativa. En este trabajo, sin embargo, nos focalizamos en la evaluación *del* aprendizaje, o la evaluación sumativa usada para resumir lo que los alumnos saben o pueden hacer en determinadas etapas y poder así emitir informes acerca de sus logros y progreso.

Desde el año 2002 se ha notado en las declaraciones de política evaluativa del Reino Unido, una buena disposición para considerar alternativas a la utilización de pruebas externas de evaluación sumativa que miden el desempeño de los alumnos. Por ejemplo, la tendencia hacia a otorgar a los profesores y profesoras un papel más central y profesional en la evaluación sumativa se evidencia tanto en la política de Inglaterra, otorgándoles en el 2005 más responsabilidad a los profesores en las evaluaciones de sus alumnos de siete años³, como también en las reformas que se están implementando en Gales, Escocia e Irlanda del Norte.

En Gales, desde el 2002 ya no se evalúa a los niños de siete años y en el 2004 la Asamblea de Gales anunció que se acabarían las pruebas nacionales para niños de 11 y 14 años. En Escocia, los profesores y profesoras tienen acceso a un banco electrónico con tareas de evaluación que pueden usar para evaluar a sus alumnos, y el gobierno ya no registra los resultados de las pruebas en forma centralizada. En Irlanda del Norte se propone acabar con las Etapas Claves (*Key stages*⁴) y con el examen nacional conocido como *11+*⁵ (*Transfer Test*) e introducir en lugar de esto, la confección de un Perfil de Alumno basado en la evaluación del profesor. El perfil les proporcionará información a los padres sobre el progreso y el logro de

sus niños y también les informará sobre las decisiones cruciales que son parte del sistema educacional, como es la transición a escuelas post-primarias (educación secundaria de sexto a noveno grado), y las opciones de escuela ofrecidas en la Etapa Clave 3 (11-14 años).

Con el anuncio de la reforma del 2005, el entonces ministro de educación de Inglaterra, Stephen Twigg, señaló que, “*estamos poniendo toda nuestra fe en los profesores*”. También dijo que los ensayos realizados en 4.700 escuelas inglesas demostraron que los profesores realizaban “sólidas” evaluaciones de los niños de siete años, aunque aún los profesores requieren el uso de pruebas como parte del proceso de evaluación sumativa. El jefe de la entidad encargada de Evaluación y Currículo de Inglaterra también afirmó “*en este país estamos mucho más cerca que otros países con los que competimos de llegar a contar con una base de evaluación rigurosa realizada por profesores, basada en evidencia mucho mejor que la actual y recogida en forma rutinaria y sistemática por los profesores de nuestros niños*”⁶. Pronosticó que las pruebas sumativas externas para niños de 11 y 14 años serán finalmente reemplazadas por evaluaciones supervisadas realizadas por el profesor, pero que la transición podría tomar 10 años. Él prevé que un día se le permitirá a los profesores ingleses seleccionar las pruebas para sus alumnos de un banco de tareas de evaluación y pruebas y decidir en qué momento deben ser aplicadas.

La apuesta de este documento, es que hay razones fuertes, fundamentadas en evidencia, para adelantar estos cambios y permitir que en un lapso más corto los profesores y profesoras tomen mayor responsabilidad en la evaluación sumativa.

La evaluación sumativa realizada por los profesores puede ser problemática, y ciertamente no hay una fórmula perfecta, pero en muchos aspectos es superior a un sistema externo basado en pruebas estandarizadas.

3 Nota de la edición de Docencia: en el Reino Unido los exámenes nacionales de evaluación sumativa se aplican por edad y no por curso como ocurre con el SIMCE en Chile.

4 Las Key Stages o etapas claves son estadios del sistema educativo del Reino Unido y Gibraltar que establecen el conocimiento educativo esperado de estudiantes en las diversas edades. Las etapas son las siguientes:

Etapas clave 0: (3-5 años de edad); Etapa clave 1: Años 1 a 2 (5-7 años de edad); Etapa clave 2: Años 3 a 6 (7-11 años de edad); Etapa clave 3: Años 7 a 9 (11-14 años de edad); Etapa clave 4: Años 10 a 11 (14-16 años de edad); Etapa clave 5: Años 12 a 13 (16-18 años de edad). Las etapas claves 0 y 5 no tienen definición legal, se utilizan simplemente como indicadores para complementar las etapas claves definidas. (Nota de Docencia a partir de Wikipedia). Para mayor información, visitar sitio oficial del currículum nacional británico: <http://curriculum.qca.org.uk/>

5 Examen administrado a algunos estudiantes en su último año de educación primaria. Su nombre se debe a las edades del grupo objetivo: 11-12 años. Evalúa capacidad de solucionar problemas usando el razonamiento verbal, matemático y no verbal. Este examen fue aplicado sólo una vez en toda Gran Bretaña, ahora sólo algunos países lo utilizan. (Nota de Docencia a partir de Wikipedia).

6 Ken Boston, discurso en el lanzamiento del Informe Anual de QCA, Marzo de 2005. En http://www.qca.org.uk/251_12898.html

Los argumentos presentados aquí tienen su fuente en evidencia proporcionada por investigaciones, algunas de las cuales se indican aquí y en otras publicaciones del Assessment Reform Group⁷. Este documento comienza revisando algunos pros y contras de usar la evaluación con propósitos sumativos y cuáles son las acciones necesarias para asegurar alta fiabilidad (combinación de alta confiabilidad y validez) de la información proporcionada. Luego se examinan los problemas asociados con los sistemas de evaluación sumativa basados en pruebas y exámenes estandarizados y considera el modo de asegurar que la información sumativa se adecue a los diferentes usos que se le asigna. El trabajo concluye presentando implicancias para aquellos involucrados tanto en la política como en la implementación de políticas educacionales.

Aunque aquí se usan los términos 'alumnos' y 'escuelas', los argumentos y sus implicancias son también importantes para los educandos en otras instituciones educativas.

Utilización de la evaluación realizada por los profesores con propósitos sumativos: pros y contras

Hay muchos objetivos diferentes de la evaluación del trabajo de los alumnos con miras a sintetizar sus logros. Éstos comprenden desde contar con registros informales de progreso hasta la certificación conferida por pruebas de alto poder decisor⁸ (ver el cuadro 1) y ocurren en todos los contextos a lo largo de todas las fases de la educación, desde preescolar hasta el aprendizaje de adultos. Las formas mediante las cuales la evaluación se implementa también varían considerablemente. Lo importante es poder asegurar que la forma como se ejecuta proporcione la información adecuada para su objetivo.

⁷ Particularmente en Gardner, J. (ed.) *Assessment and Learning* (2006) Londres: Sage.

⁸ Nota de la edición de Docencia: se refiere a pruebas como la de Selección Universitaria (PSU) en Chile.



UNESCO, Martin Bobic.

**Recuadro I: Los propósitos de la evaluación sumativa en los sistemas nacionales de evaluación****Alumnos individuales:**

- Usos **internos** de los establecimientos educacionales –con el fin de mantener registros e informar a otros profesores, padres y alumnos sobre el progreso.
- Usos **externos** al establecimiento –certificados, selección y requisitos legales.

Grupos de alumnos:

- **Evaluación** –de los profesores/as, establecimientos educacionales y autoridades locales. Los tipos de evidencia recogidos son determinados generalmente por las políticas nacionales y locales, más que por las escuelas individuales.
- **Monitoreo** –con el fin de poder comparar los logros promedios a nivel regional o del sistema. Los procedimientos para esto también se determinan desde fuera del establecimiento educacional.

Hace tiempo ya que se propicia la utilización de evaluaciones con propósitos sumativos externos realizada por profesores. El valor de este tipo de estrategia se hace evidente al considerar cuáles son las características que debiera tener una evaluación sumativa eficaz.

En común con la evaluación con otros propósitos, la evaluación sumativa debería tener las siguientes características:

Validez: la evaluación debe cubrir todos los aspectos del logro de los alumnos que sean relevantes para un objetivo particular (y no otros).

Confiabilidad: debe ser diseñada de modo tal que los usuarios puedan confiar en que los resultados son exactos y consecuentes con su objetivo.

Impacto: no sólo debería medir el desempeño, sino también tener consecuencias beneficiosas para la enseñanza, el aprendizaje y la motivación de los alumnos para el aprendizaje. La evaluación generalmente tiene un gran impacto en el currículo y en la pedagogía, por ello es esencial que cualquier efecto adverso sea reducido al mínimo.

Viabilidad: los recursos requeridos para proporcionarla –el tiempo de los profesores, práctica y costos, y el tiempo de aprendizaje de los alumnos- deberían ser proporcionales al valor de la información para sus usuarios.

¿Cómo cumple exitosamente la evaluación sumativa realizada por los profesores con estos cuatro criterios? El recuadro siguiente evalúa los pros y contras para ello. Sin embargo, antes de exponer los puntos conflictivos es importante tener claro el sentido que le estamos dando a la evaluación sumativa en este trabajo. La siguiente definición, que emerge de discusiones de profesores y otros profesionales de la educación, circunscribe este tipo de evaluación a situaciones donde los profesores son quienes evalúan a sus propios alumnos:

La evaluación sumativa realizada por los profesores es el proceso por el cual los docentes, en forma planificada y sistemática, reúnen evidencias con el fin de inferir, sobre la base de su juicio profesional, cuánto han aprendido sus estudiantes y poder así informar acerca de sus logros en un momento preciso de la etapa escolar.

Recuadro 2: **Los Pros y Contras de la evaluación sumativa realizada por profesores**

Pros	Contras
Validez	
<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores pueden evaluar una variedad más amplia de resultados de logro y aprendizaje que las pruebas formales y los exámenes. La evaluación realizada por los profesores puede proporcionar información tanto sobre procesos de aprendizaje como también de sus resultados. • El verse libre de la ansiedad producida por las pruebas y por ensayos para las pruebas contribuye a que la evaluación realizada por los profesores proporcione una indicación más válida del logro de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La validez de la evaluación realizada por los profesores depende de las actividades y oportunidades de aprendizaje que el trabajo escolar proporcione. • Procedimientos burocráticos de supervisión o moderación para el aseguramiento de la calidad podrían restringir el funcionamiento de la evaluación sumativa, haciendo que sólo los enfoques “seguros” y rutinarios sean utilizados.
Confiabilidad	
<ul style="list-style-type: none"> • Con una formación y supervisión o moderación apropiada de la evaluación realizada por los profesores, se pueden alcanzar niveles satisfactorios de confiabilidad. • Hay muchos ejemplos en otros países y en la enseñanza superior de profesores que realizan evaluaciones sumativas cruciales del desempeño de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación realizada por los profesores a menudo es percibida como, y en efecto puede ser, poco confiable y parcial debido a los variados estándares aplicados. • Algunas pruebas o actividades externas todavía pueden ser necesarias para complementar los juicios de los profesores.
Impacto	
<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores tienen mayor libertad de alcanzar metas de aprendizaje apropiados para sus alumnos. • Al reunir evidencias de los alumnos durante el trabajo en el aula, los profesores/as pueden usar la información tanto de manera formativa para apoyar el aprendizaje, como también para propósitos sumativos. • Procedimientos de arbitraje proporcionan un valioso desarrollo profesional a los profesores. • Los alumnos pueden compartir el proceso a través de la autoevaluación y sentir cómo progresan hacia el logro de “las metas del aprendizaje”, a diferencia de las “metas de desempeño”. 	<ul style="list-style-type: none"> • La confianza pública en el sistema puede ser reducida debido a que la evaluación realizada por los profesores es percibida como inferior a la de pruebas externas, particularmente para los alumnos de los cursos donde antes ocurrían las evaluaciones estandarizadas.
Viabilidad	
<ul style="list-style-type: none"> • Hay menos gasto a nivel escolar al reducir el número de pruebas comerciales para ayudar a salir bien en las pruebas estandarizadas, algo que en Inglaterra aumentó dramáticamente cuando las pruebas nacionales fueron introducidas y utilizadas para evaluar (juzgar) escuelas. • Los profesores pueden dar más tiempo a la enseñanza que a la preparación y corrección de pruebas. • Para el caso de Inglaterra, significa un aumento del año escolar en a lo menos dos semanas por año, ya que se usan en trabajo en el aula en vez de en pruebas externas para evaluar el progreso⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilidad de la evaluación sumativa puede aumentar la carga de trabajo para escuelas y profesores. • Los profesores pueden sentir que el proceso de compartir el proceso de revisión de los juicios (arbitraje) con sus colegas requiere de mucho tiempo. • La formación en la interpretación y uso de criterios de evaluación es necesaria.

⁹ Ver el apéndice en gastos de la evaluación en el Documento de Trabajo 3, en www.assessment-reform-group.org



Mejorando la confiabilidad de la evaluación sumativa

Si bien hay investigaciones que hacen notar falencias en las evaluaciones que realizan los profesores, éstas se refieren a casos de profesores que no han sido preparados para la evaluación de aula sumativa. Otras investigaciones¹⁰, en cambio, como también la experiencia de países donde se utiliza la evaluación con objetivos sumativos externos, identifican cuáles son las condiciones que afectan la confiabilidad de este tipo de evaluación y lo que hay que hacer para mejorarla.

Los siguientes cinco puntos son el resultado de una consulta realizada a personas con experiencia en la implementación de evaluación sumativa por profesores¹¹ en el Reino Unido, en Australia (Queensland) y en los Estados Unidos (California). También se consideró la evaluación realizada en los centros educacionales o lugares de trabajo de los alumnos que se preparan para el reconocimiento de sus habilidades en los sistemas nacionales de acreditación de competencias¹².

1. Los profesores deben contar con criterios claros que describan los niveles de progreso para alcanzar los logros esperados en variados aspectos; idealmente, ellos debieran participar en la elaboración de estos criterios. Junto con proporcionar una base común para interpretar las evidencias, estos criterios debieran también hacer explícitas qué oportunidades de aprendizaje necesitan para lograrlos. Esto facilita a los profesores el poder evaluar confiadamente a los alumnos sobre la base del trabajo regular en aula.

2. Es necesario ofrecer oportunidades de desarrollo profesional para que los profesores conozcan bien los procedimientos que aseguran confiabilidad en la evaluación. La formación debiera centrarse en los criterios a ser aplicados y en las fuentes potenciales de prejuicios que se indican en las investigaciones.

3. Un sistema de arbitraje¹³ (comparación y discusión) de los juicios de los profesores en contextos de colaboración profesional, es beneficioso tanto para la enseñanza y aprendizaje como también para la evaluación. En la medida en que el arbitraje afecta la planificación e implementación de la evaluación, y por consiguiente el grado en que los profesores



10 Sintetizado en Documento de Trabajo 2 (ASF, 2004), en www.assessment-reform-group.org

11 Ver reporte de seminario 2 y 3, y síntesis de los principales puntos en Documento de Trabajo 1.

12 Ver reporte del seminario 5 y Documento de Trabajo 4.

13 Se entiende por "arbitraje" el proceso por el cual otros pares revisan las evaluaciones y discuten los criterios con quienes las hicieron con el fin de asegurar precisión en los juicios sobre el trabajo de los alumnos (Nota de los editores de Docencia).



UNESCO, Martin Bobic.

comprenden las metas de aprendizaje y los criterios para evaluar su progreso, éste se convierte en algo más que en una mera función garantizadora de calidad.

4. El contar con un banco de tareas bien diseñadas, que incluye criterios de corrección, puede ayudar mucho a que los profesores y profesoras emitan juicios acerca de los logros de sus alumnos. Las tareas son actividades que realizan los alumnos y que están dirigidas al logro de objetivos importantes como el razonamiento crítico y la aplicación de conocimiento en nuevas situaciones. En cuanto a tareas de evaluación, pueden ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje interesantes y relevantes. Por otra parte, estas tareas no debieran dominar el proceso de evaluación y ciertamente no debieran ser vistas como actividades desconectadas de los juicios de los profesores. Tampoco son prototipos que se cotejan con los juicios de los docentes. Más bien, constituyen parte de la evidencia que los profesores pueden usar; de ser necesario, con el fin de asegurar que todas las metas planificadas sean objeto de evaluación.

5. En aquellas situaciones en que los profesores y los usuarios de la evaluación sumativa han tenido larga historia de dependencia de pruebas externas estandarizadas, tomará tiempo el logro de competencia en el uso de la evaluación continua y la construcción de confianza en los juicios de los profesores. Será importante, por tanto, que todos los implicados dispongan del tiempo necesario para probar y evaluar nuevas prácticas y tener claridad acerca de los procedimientos y las salvaguardias incorporadas para proteger la confiabilidad.

La utilización de pruebas con propósitos sumativos: algunos problemas

Ciertamente la evaluación realizada por los profesores con propósitos sumativos no está exenta de problemas, pero algunos de éstos ocurren en cualquier procedimiento de evaluación sumativa, particularmente cuando los resultados tienen consecuencias externas críticas (pruebas estandarizadas nacionales o de selección universitaria). Sin embargo, la magnitud de estos problemas debe sopesarse a la luz de los siguientes problemas que presenta el uso de pruebas externas estandarizadas:



UNESCO, Niahm Burke.

- No proporciona información acerca de todo el rango de logros educativos que son necesarios en un mundo de rápido cambio social y tecnológico y, por lo tanto, no fomenta el desarrollo de estas habilidades. Por ejemplo, no se incluyen las habilidades de razonamiento de orden superior; la capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes, la comprensión de cómo aprender; y la capacidad de trabajar y aprender tanto colaborativamente en grupos como en forma independiente.
- Inhibe el desarrollo de la evaluación formativa (o evaluación para el aprendizaje) la que ha mostrado tener efecto en el nivel de logros y en la reducción de la brecha entre alumnos de alto y bajo rendimiento.
- Los datos que entrega suelen ser menos confiables de lo que generalmente se piensa. Por ejemplo se ha estimado que las pruebas aplicadas para las Etapas Claves en Inglaterra entregan niveles incorrectos para al menos un tercio de los estudiantes al final de la Etapa Clave 2 (KS2) y sobre el 40% al final de la Etapa Clave 3 (KS3)¹⁴.

- La baja confiabilidad de las pruebas resulta en decisiones incorrectas e injustas respecto a algunos alumnos, afectando su progreso tanto dentro y entre escuelas¹⁵ y más allá de la escuela.
- No hay evidencia concreta para apoyar la afirmación que la evaluación estandarizada mejore los estándares de logro.
- En algunos alumnos reduce la motivación por el aprendizaje.
- Impone condiciones estresantes a los alumnos, impidiendo que se desempeñen de la mejor forma posible.
- Fomenta métodos de enseñanza que promueven aprendizajes vacíos y superficiales en vez de conocimientos conceptuales profundos.

Además, los resultados de algunas pruebas y exámenes tienden a usarse para una variedad de propósitos, que no siempre son los más apropiados. Así es demasiado simplista usar resultados individuales de alumnos para propósitos que van desde establecer metas de aprendizaje hasta la elaboración de *rankings*. La información que se reúne con un fin no sirve necesariamente para otros, ni los métodos utilizados para recoger evidencia sobre ciertos tipos de aprendizaje son igualmente útiles para otros. Las consecuencias negativas de la evaluación sumativa podrían minimizarse dándole a los profesores un rol mayor en la evaluación individual de sus alumnos¹⁶ y mediante el uso de distintas formas de evaluar y monitorear el desempeño del profesor y la escuela, algo a lo que nos referiremos más adelante.

Antes de seguir, conviene que justifiquemos la postura que sostiene que la mayoría de las evaluaciones sumativas no miden resultados claves pertinentes a la educación moderna y que tienen un impacto negativo en los alumnos, en el currículo, en la enseñanza y en el uso de la evaluación para ayudar al aprendizaje.

¹⁴ William, D. (2001) Reliability, validity, and all that jazz. *Education* 3-13, 29 (3) 17-21.

¹⁵ Ver capítulo 7 en J. Gardner (ed.) (nota 1) J. Gardner & P. Cowman (2005) *Assessment in Education* 12 (2) 145-164.

¹⁶ Ver el ASF Working Paper 2 disponible en el sitio web www.assessment-reform-group.org

¿Qué es lo que se evalúa?

La mayoría de las evaluaciones sumativas -por ejemplo la prueba nacional que rinden los alumnos en Inglaterra a los 11 y 14 años- se realizan mediante pruebas escritas de duración limitada. Como ya se ha dicho, este formato restringe el rango de resultados de aprendizaje que pueden evaluarse, excluyendo la mayoría de las habilidades comunicativas y cognitivas de orden superior; y la capacidad para aprender individual y colaborativamente. Las pruebas estandarizadas promueven la enseñanza para la prueba y la práctica excesiva de ensayos. Hay investigaciones¹⁷ que sostienen que se enseña para “salir bien” en las pruebas y no necesariamente para desarrollar las habilidades que supuestamente se están evaluando.

Un estudio encargado por el Ministerio de Educación inglés concluyó que si bien preparar a los niños de 11 años para aprobar pruebas nacionales probablemente mejora los resultados, esto no es ayuda para el aprendizaje a largo plazo¹⁸. Lo limitado de los aprendizajes evaluados por las pruebas contrasta con la amplia perspectiva de metas de aprendizaje que refleja el decreto ministerial: *Todos los Niños Importan (Every Child Matters)*¹⁹.

¿Qué debería evaluarse?

Es crucial que la evaluación cubra el aprendizaje que será esencial para los jóvenes que vivirán y trabajarán en un mundo globalizado y en una sociedad que cambia rápidamente. Los siguientes son dos grupos de objetivos claves en cualquier área curricular:

- Aprendizaje con comprensión; y
- Comprensión del aprendizaje.

El primero se refiere al desarrollo de “grandes ideas” -o conceptos que se pueden utilizar en distintos contextos-, que permiten entender una amplia variedad de fenómenos mediante la identificación de los vínculos esenciales que conectan distintas situaciones. La simple memorización de hechos o un conjunto fijo de procedimientos no ayuda a los jóvenes a aplicar el

aprendizaje a una variedad de contextos. El segundo grupo de objetivos está relacionado con la toma de conciencia respecto al proceso de aprendizaje. Es ampliamente reconocido que los “estudiantes no pueden aprender en la escuela todo lo que necesitarán saber en la vida adulta”²⁰. La escuela, por lo tanto, debe proporcionar las habilidades, la comprensión y el deseo de aprender que son necesarios para una larga vida de aprendizaje. Dado que lo que se evalúa influye en qué se enseña y en cómo se enseña, debemos prestar atención crítica a lo que se evalúa. Si lo que queremos lograr no aparece incluido, entonces necesitamos métodos alternativos de evaluación.

El impacto en alumnos, profesores y enseñanza

Como ya fue enfatizado, los actuales regímenes de pruebas estandarizadas tienen consecuencias considerables sobre la motivación de los alumnos y sus experiencias de aprendizaje. Las investigaciones²¹ indican que:

- Se puede llegar a valorar más el desempeño en pruebas estandarizadas que lo que realmente se ha aprendido;
- Las pruebas estandarizadas pueden reducir la autoestima de los alumnos de menor rendimiento y



UNESCO, Niahm Burke.

¹⁷ Ver el resumen en “Testing, Motivation and Learning” en www.assessment-reform-group.org

¹⁸ <http://www.dfes.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectId=14390&type=5&resultspage=21>

¹⁹ DfES, 2004 ver www.everychildmatters.gov.uk

²⁰ OECD (1999) *Measuring Student Knowledge and Skills*. OECD Programme for International Student Assessment (PISA). París: OECD, p9.

²¹ Ver *Testing, Motivation and Learning* (2002), disponible en www.assessment-reform-group.org



UNESCO, Niahm Burke.

pueden hacer más difícil el convencerlos que pueden tener éxito en otras tareas;

- El fracaso constante en los ensayos para las pruebas desmoraliza a algunos alumnos y aumenta la brecha entre los alumnos de alto y bajo rendimiento;
- La ansiedad producida por las pruebas afecta más a las niñas que a los niños;
- Los métodos de enseñanza pueden restringirse a lo que se necesita para aprobar las pruebas (ej. abandono del trabajo práctico).

Estos efectos negativos pueden operar tanto directamente en la preparación de alumnos para pruebas estandarizadas, como indirectamente al propiciar en los docentes el uso de un modelo de evaluación pobre durante todos los años de escolaridad.

Evaluación para el Aprendizaje

También es probable que se pierdan las oportunidades para usar la evaluación como apoyo para el aprendizaje (y reducir así la brecha entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento). Pero peor aún puede ser el efecto deformador sobre lo que entendemos como *Evaluación para el Aprendizaje*:

La búsqueda e interpretación de evidencias que permita a los alumnos y profesores decidir cuál es el estado actual de aprendizaje de los estudiantes, hacia dónde necesitan ir y cuál es la mejor manera de llegar ahí²².

Aunque en muchas escuelas da la impresión que están implementando la *Evaluación para el Aprendizaje*, esto no es así pues no existen las condiciones pedagógicas necesarias para ello. Esto sucede, por ejemplo, cuando los profesores se ven restringidos en su trabajo por las demandas de las pruebas externas sobre las cuales no tienen ningún control. Esto limita la posibilidad de darles a los alumnos un papel mayor en la dirección de su aprendizaje que les permita desarrollar su capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida, como lo requiere la *Evaluación para el Aprendizaje*. Las pruebas estandarizadas determinan el tipo de evaluación que se realiza en las aulas (ver recuadro 3).

22 ARG (2002) *Assessment for Learning: 10 Principles*, disponible en www.assessment-reform-group.org

Recuadro 3: Cómo las pruebas nacionales han desplazado a la evaluación para el aprendizaje

Un estudio longitudinal del proyecto PACE²³ realizado en escuelas primarias en Inglaterra siguió a un grupo de alumnos durante ocho años, comenzando justo antes de la introducción de pruebas nacionales para alumnos de siete años. El estudio observó que después de la introducción de pruebas externas, la evaluación en el aula de los profesores se hizo más sumativa. Antes de la introducción de estas pruebas, los alumnos sentían que la evaluación realizada por sus profesores los ayudaba a aprender; pero más tarde notaron que sus profesores se concentraban cada vez más en los resultados de desempeño que en los procesos de aprendizaje. Los mismos alumnos comenzaron a adoptar criterios sumativos al comentar su trabajo.

Evaluación sumativa que cumple su propósito**Reconciliando la evaluación sumativa y formativa**

Dado que el impacto negativo de las pruebas estandarizadas sobre la evaluación para el aprendizaje es una de las principales razones por las cuales estamos proponiendo un mayor uso de la evaluación realizada por los profesores, es importante considerar cómo reconciliar los dos tipos de evaluación.

Son innumerables los acontecimientos en el aula que permiten a los profesores reunir información sobre los alumnos mediante la observación, la interrogación, las discusiones informales y la revisión de trabajos escritos. En la evaluación formativa esta información puede ser utilizada inmediatamente para ayudar a los alumnos o puede ser almacenada con el fin de planificar futuras oportunidades de aprendizaje. Con todo, la información que se recoge de esta manera a menudo es no concluyente y puede ser contradictoria, ya que lo que los alumnos son capaces de hacer es influido por el contexto particular. Si bien esto es problemático para la evaluación sumativa, es útil cuando se tienen propósitos formativos. Por tanto, si se quiere atender a los dos propósitos hay que distinguir entre *evidencia* e *interpretación* de la evidencia.

En el caso de la evaluación formativa la evidencia es interpretada a la luz de cómo progresa el alumno o alumna en relación a determinados objetivos

de un plan de trabajo. Los siguientes pasos se deciden de acuerdo a lo conseguido y a los problemas que se han encontrado. La interpretación se relaciona con lo que *hay que hacer para ayudar al avance en el aprendizaje*, y no para determinar el nivel o grado alcanzado por el alumno/a. En el caso de la evaluación sumativa, se aplican criterios comunes y se resume el logro en términos de niveles o calificaciones, que deben significar lo mismo para todos los alumnos. Es decir, si se quiere usar sumativamente la información reunida previamente y utilizada formativamente, ésta debe ser revisada a la luz de los criterios más amplios usados para definir niveles o calificaciones. Para ello se puede considerar tal proceso de cambio durante todo el período que cubre la evaluación sumativa seleccionando, a partir de un rango amplio de trabajos del alumno, la mejor evidencia que avale sus logros durante ese período.

Las evidencias de logro pueden ser utilizadas tanto para apoyar el aprendizaje como para elaborar informes, siempre y cuando la evaluación sumativa no sea un simple resumen de juicios formativos, sino que una *re-evaluación* a partir de los criterios más amplios requeridos por el informe. El registro regular de calificaciones no es evaluación formativa, sino que una serie de "mini-evaluaciones sumativas". Por supuesto, es necesario tener alguna garantía acerca de la calidad del juicio sumativo. Mientras más importancia se otorgue al juicio sumativo, más riguroso necesita ser el aseguramiento de su calidad, ojalá mediante arbitraje entre escuelas o al interior del establecimiento educacional.

23 Pollard, A., Triggs, P., Broadfoot, P., McNess, E. y Osborne, M. (2000) *Lo que dicen los alumnos: cambiando las políticas y prácticas en la educación primaria*. Londres: Continuum.



Todo lo que se haga para aumentar la confiabilidad de la evaluación sumativa con propósitos externos realizada por los profesores, inevitablemente mejorará la evaluación con propósitos internos. Sin embargo, para evitar que tenga un impacto negativo sobre el uso formativo de la evaluación es importante que la evaluación sumativa interna no tenga una frecuencia mayor que la necesaria para informar sobre progreso y logros. Al evaluar a los alumnos frecuentemente en términos de niveles o notas se corre el peligro de ofrecer una retroalimentación predominantemente crítica, que incentiva a los alumnos a compararse unos con otros. En tales circunstancias, los profesores y alumnos tienden a prestarle poca atención al uso formativo de la evaluación.

Evaluación para la calificación

La evaluación opera en distintos niveles: el individuo, la escuela, las autoridades locales y las nacionales. El impacto de la evaluación en cada nivel depende del tipo de información considerada, los criterios usados para evaluar la efectividad y la acción que sigue a dicha evaluación. Cuando la información proviene de evaluaciones sumativas realizadas con otros propósitos, puede no servir para el propósito de la calificación. Algunas de las bien documentadas desventajas sobre usar el porcentaje de alumnos que alcanza determinados resultados como medio para evaluar a los establecimientos, son las siguientes:

- Es poco probable que los resultados reflejen el rango completo de logros educativos a los que aspira la escuela y por los que se la debería responsabilizar;
- Se presta atención desproporcionada a los alumnos "límitrofes";
- Se fomenta un enfoque centrado en criterios estrechos necesarios para aprobar las pruebas y exámenes.

La evaluación es mejor si se califica sobre la base de información referida a una variedad de logros y de actividades de aprendizaje del alumno y si juzga a la luz del contexto y circunstancias de la escuela. Por lo tanto, las escuelas deberían proveer información sobre el currículo y métodos de enseñanza y aspectos rele-



UNESCO, Nialm Burke.

vantes del contexto e historial de aprendizaje del estudiante. Hay buenos ejemplos para esto en las guías de autoevaluación escolar²⁴.

Evaluación para el monitoreo del sistema

En el contexto de la educación, el monitoreo sirve para verificar cambios en los niveles de logro del alumno, en las ofertas educacionales o en la enseñanza. Por lo general, se asocia con el interés de verificar si los "estándares" han subido, bajado, o permanecen estables. Aunque la evidencia que se usa incluye los logros del alumno, su objetivo es proporcionar información para decisiones de política y de la práctica, y no para realizar juicios sobre alumnos individuales. A nivel escolar el monitoreo se implementa mejor si se asocia a la autoevaluación, ya que ésta ofrece otra información que sirve para interpretar los datos resultantes de la evaluación de los alumnos. Incluso a nivel de sistema, es poco probable que los cambios de un año a otro sean significativos; en cambio las tendencias observadas durante períodos más largos proporcionan información más útil.

El valor de contar con un monitoreo del sistema depende de la variedad de información recabada. El enfoque usado en Inglaterra se basa en los resultados de las pruebas nacionales que rinde cada alumno/a de una cohorte. Sin embargo, un sistema de monitoreo válido necesita un rango más amplio de evidencia, como el que se obtiene no sólo de la evaluación de productos, sino también de la observación de habilidades en acción.

²⁴ Por ejemplo: En Escocia, *How Good is Our School*, en Inglaterra el énfasis en la autoevaluación de las escuelas en *A New Relationship with Schools* (DFES y Ofsted, 2004) y en Gales, *Guidance on the Inspection of Primary and Nursery Schools* (Septiembre 2004) y *Guidance on the Inspection of Secondary Schools* (Septiembre 2004) (Estyn).

La ventaja económica de usar datos de logro ya disponibles con el fin de identificar tendencias nacionales, como son los que provienen de las evaluaciones de las etapas claves de la escolaridad, debe ser sopesada de acuerdo al grado en que proporcionen información útil y relevante. Del mismo modo, el costo de preparar y realizar encuestas que cubran una amplia gama de resultados educativos tiene que evaluarse a la luz de una retroalimentación más detallada, que sea útil tanto para los diseñadores de políticas como para quienes las implementan. Si se separa la función del monitoreo de la función de evaluación de alumnos individuales se obviaría la necesidad de mantener una base centralizada de resultados de evaluación referida a alumnos individuales. Esto evitaría la “necesidad” de pruebas estandarizadas externas y aseguraría que la evaluación —y, más importante, lo que se enseña— no se limitase al contenido de los exámenes. La práctica en varios países²⁵ de llevar a cabo estudios regulares de pequeñas muestras aleatorias de alumnos indica el valor de esta perspectiva.

Conclusiones

Este trabajo se ha centrado en la preocupación de que un sistema de evaluación basado principalmente en pruebas y exámenes externos, no proporcione información válida y confiable sobre los logros de los alumnos. Las razones de esto se deben, en parte, al tipo de conocimiento y capacidades evaluadas, y a los métodos de evaluación y uso de sus resultados. Un sistema de este tipo restringe el currículo y los métodos de enseñanza y perjudica la implementación de lo que llamamos evaluación para el aprendizaje. También tiende a inducir el uso demasiado frecuente de la evaluación sumativa. Para reducir al mínimo las consecuencias no deseadas, la evaluación sumativa debiera diseñarse con el fin de proporcionar información para propósitos específicos y aplicarse sólo cuando exista la necesidad de sintetizar y evaluar los avances. En otras instancias los profesores debieran privilegiar el uso formativo de la evaluación.

La evidencia examinada indica que hay menos consecuencias negativas para el aprendizaje y la enseñanza en un sistema en que hay un mayor uso o un uso más apropiado de la evaluación sumativa rea-

lizada por los profesores. Pero, para que esto ocurra se requieren diversas medidas que permitan asegurar que esta evaluación sumativa proporcione información confiable sobre el logro de los alumnos. Los puntos claves al respecto son los siguientes:

- Contar con procedimientos sólidos y permanentes para el aseguramiento y control de calidad de los juicios de los profesores de modo que la evaluación sumativa que realizan proporcione informes válidos y confiables del aprendizaje de los alumnos.

- Tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo deben contribuir a ampliar el conocimiento y el manejo de habilidades referidas a la evaluación y a sus distintos propósitos, hacer notar los prejuicios potenciales de la evaluación realizada por profesores, y ayudarlos a reducir al mínimo el impacto negativo de la evaluación sobre los alumnos.

- Prestar atención y proporcionar los recursos necesarios para establecer criterios que indiquen la progresión del aprendizaje hacia el logro de metas específicas y que sean aplicables a un rango amplio de actividades.

- Poner a disposición de los profesores tareas bien diseñadas que evalúen habilidades y comprensión que los ayuden a emitir juicios referidos a un amplio rango de metas de aprendizaje.

- Usar procedimientos transparentes y emitir juicios fundamentados con evidencia.

- La evaluación sumativa debe estar en armonía con los procedimientos de evaluación formativa y diseñada para minimizar la carga de trabajo de profesores y alumnos.

Además, con el fin de evitar las consecuencias negativas que tiene la evaluación sumativa estandarizada sobre profesores y escuelas:

- Los sistemas de rendición de cuentas escolares no debieran basarse únicamente, o incluso principalmente, en resultados de la evaluación sumativa de los alumnos. Estos resultados debieran ser informados, e interpretados, en el contexto del amplio conjunto de indicadores de eficacia escolar.

²⁵ Por ejemplo, el National Assessment of Educational Progress (Evaluación del Progreso Educativo, NAEP) en los Estados Unidos, el National Education Monitoring Project (Proyecto Nacional de Monitoreo de la Educación, NEMP) en Nueva Zelanda y el Scottish Survey of Achievement (Encuesta Escocesa de Logros, SSA) en Escocia.



- El monitoreo de los estándares de logro de los alumnos debe sostenerse sobre una base más amplia de evidencia, que la que proporcionan los resultados individuales de los alumnos. La evaluación de los profesores es apropiada en un sistema que recoge una variedad amplia de evidencia, a partir de muestras pequeñas de alumnos.

Implicancias

Estas conclusiones tienen implicancias para aquellos involucrados en la configuración de políticas a nivel nacional y local; y para quienes implementan las políticas de evaluación en establecimientos educacionales, para orientadores y supervisores, y para formadores de profesores. Si bien los que implementan dependen de las decisiones políticas, también es cierto que los cambios requieren de comprensión y acciones apropiadas por parte de quienes deben ponerlas en práctica, particularmente, como en este caso, cuando están en juego temas de confianza y responsabilidad. Por lo tanto, no estamos estableciendo una jerarquía de implicancias entre quienes diseñan políticas y quienes las implementan.

Implicancias para diseñadores de políticas nacionales y locales

- Reconocer que el costo financiero y de tiempo, a nivel nacional y escolar, de las políticas actuales de evaluación estandarizada, no se justifica si se considera el valor de la información obtenida.
- Sustituir las pruebas nacionales por informes arbitrados de profesores sobre el desempeño de los alumnos, y utilizar algo del tiempo y dinero ahorrados para establecer formas de aseguramiento de la calidad que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.
- Examinar el rol de la evaluación realizada por profesores en los exámenes de alumnos de 16 y 18 años.
- Promover la discusión abierta de por qué y cómo están siendo implementados los cambios en el sistema.
- Dejar pasar al menos dos años para la prueba y evaluación de cualquier nuevo sistema de evaluación sumativa basado en juicios de los profesores y un pe-

ríodo similar adicional para su difusión a los usuarios y a la formación de profesores.

- Evaluar a las escuelas y fomentar la autoevaluación no sólo mediante el uso de los niveles de logro de los alumnos, sino a partir de un amplio rango de indicadores, reduciendo así el impacto negativo de la evaluación estandarizada.

- Establecer un sistema de muestreo del desempeño de los alumnos con el fin de alimentar el monitoreo nacional, reduciendo así la carga que producen las pruebas estandarizadas al mismo tiempo que se aumenta la amplitud y relevancia de la evidencia.

Implicancias para la dirección escolar

- Establecer una política escolar que apoye en todo momento a la evaluación para el aprendizaje y utilice la evaluación sumativa sólo cuando sea necesario verificar e informar sobre el progreso.
- Establecer procedimientos de aseguramiento de la calidad para todas las evaluaciones sumativas, incluyendo las pruebas realizadas por los profesores, de modo que las decisiones de la escuela respecto al progreso de sus alumnos estén basadas en información confiable.
- Asegurar que los padres comprendan en qué forma la evaluación ayuda al aprendizaje, y el uso que se hace de los criterios para informar sobre progreso en determinados momentos del año escolar.

- Resistir la presión de los datos “duros” de las pruebas y fomentar, en cambio, el uso de una gama de evidencias del aprendizaje de los alumnos.

- Proporcionar el tiempo para que funcionen los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la evaluación, mediante procedimientos de arbitraje.

Implicancias para los profesores

- Asegurar que la evaluación se use siempre para apoyar el aprendizaje y, cuando sea necesario, proporcionar un informe de evaluación sumativo, que se haga confrontando la mejor evidencia disponible con criterios relevantes.

- Involucrar a los alumnos en la autoevaluación de su trabajo y ayudarlos a comprender los criterios que se usan para evaluar y juzgar en forma sumativa este trabajo.
- Participar en los procesos de arbitraje sobre los juicios sumativos y en otros procedimientos de aseguramiento de la calidad.
- Usar pruebas sólo cuando sea apropiado, no como algo rutinario.

Implicancias para supervisores y orientadores

- Revisar las políticas y prácticas escolares para asegurar que la evaluación esté siendo utilizada formativamente y que no sea opacada por pruebas y tareas sumativas.
- Fomentar el uso de una variedad de evidencia para establecer el logro de los alumnos.
- Asegurar que se ofrezcan oportunidades de desarrollo profesional continuo sobre prácticas de evaluación para quienes lo requieran.
- Revisar la rigurosidad de los procedimientos de arbitraje y de otros procedimientos para el aseguramiento

de la calidad, y el grado en que éstos benefician la enseñanza y el aprendizaje.

- Apoyar a las escuelas en la elaboración de planes de acción basados en autoevaluación que provengan de diversas fuentes y no sólo de los niveles alcanzados por los alumnos.

Implicancias para los proveedores de actividades de formación inicial y desarrollo profesional

- Asegurar que las actividades destinen el tiempo adecuado para:
 - la discusión de los diferentes propósitos de la evaluación y los usos de los datos de la evaluación;
 - que los participantes puedan identificar, ejemplificar y evaluar distintos modos de reunir evidencia sobre el desempeño de los estudiantes;
 - generar criterios de evaluación relacionados con objetivos de aprendizaje específicos;
 - considerar la evidencia de prejuicios y otras fuentes de error en la evaluación, y cómo minimizarlas.



UNESCO, Niahm Burke.



Silvia del Solar



Jorge Radic



Lucía Guerra

Conversación con académicos de formación inicial

Prueba **INICIA:** **Análisis Crítico y** **Contrapropuestas** de **Políticas**¹



Luis Osandón



Nolfá Ibañez



Beatrice Ávalos

Durante los gobiernos de la Concertación han existido distintos intentos aislados y con escasa continuidad por mejorar la formación inicial docente, sin lograr llegar hasta el día de hoy a una política pública coherente. El Programa Inicia², aún en construcción, es una de las últimas medidas que al respecto el Gobierno anunció a las universidades. Este proyecto se basa en tres componentes: Orientaciones Curriculares, Programa de Apoyo a Instituciones, y Evaluación Diagnóstica. Sin embargo, tras el discurso del pasado 21 de mayo³ de la Presidenta Michelle Bachelet, reaparece la antigua idea de una prueba de habilitación, surgiendo de inmediato un nuevo debate.

Ante la preocupación del Colegio de Profesores porque se instale una prueba estandarizada de habilitación que pueda producir más daños que beneficios para la formación de maestros, y por consiguiente, para el ejercicio de la profesión, Docencia quiso invitar a diversos académicos directamente relacionados con la formación de formadores a discutir sobre los fundamentos de esta prueba, sus implicancias y las propuestas ante el nuevo escenario.

Participaron de esta mesa de conversación, académicas de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores: Lucía Guerra, de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y Nolfá Ibañez, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE); académicos de la Red de Innovación Pedagógica Universitaria (RIPU): Silvia del Solar, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC); Luis Osandón, de la Universidad Católica Silva Henríquez, y Jorge Radic, de la Universidad Alberto Hurtado; y Beatrice Ávalos, como especialista en políticas para la formación inicial docente.

¹ La conversación con estos académicos fue sostenida el miércoles 10 de junio de 2009.

² Ver más antecedentes en www.programainicia.cl

³ Discurso anual que da el o la Presidente(a) de la República frente al Congreso Nacional, donde rinde cuenta de lo realizado por su gobierno en el año y anuncia nuevas políticas.



Revisando los fundamentos de la prueba

Ante las preguntas sobre qué opinión tienen sobre la prueba de diagnóstico o de habilitación del Programa Inicia, de por qué estamos frente a esta prueba, y de cuáles son sus fundamentos, surge entre los académicos la necesidad de distinguir entre la prueba de diagnóstico y el examen de habilitación. Posteriormente, ya comienzan a revisarse los orígenes de la idea de establecer esta prueba de habilitación y cómo han ido mutando sus características, tratando una vez más de copiar, a medias, modelos de contextos diferentes al chileno. La escasa participación de los académicos en este proceso también es fuente de crítica.

Lucía Guerra: El punto de partida ante la pregunta, hay que buscarla en el momento en que se da a conocer el proyecto Programa Inicia para la Formación Inicial Docente y sus tres componentes. Específicamente ante el componente Evaluación diagnóstica, siempre se planteó como un diagnóstico que midiera conocimientos y competencias de un estudiante de pedagogía. Desde este principio, entonces es válida la aclaración que siempre se habló de un instrumento diagnóstico y no de un instrumento de habilitación, por tanto no se trata de un mismo proceso y, en tanto propósitos, hay una clara diferencia entre habilitar y diagnosticar.

Por otra parte, la preocupación de muchos académicos, más que en la aplicación de una prueba de esta naturaleza a los estudiantes de formación inicial docente, estaba en la vinculación o condicionante que el programa establecía entre el porcentaje de alumnos que se debían inscribir en cada período para dar esta prueba con el componente “Fondos de apoyo” que destinaría recursos a las universidades. Dicho de otra manera y por ende muy discutible, las universidades podrían optar a los fondos sólo si cumplían con un determinado porcentaje de alumnos inscritos para dar la prueba. También ha sido punto de discusión en el ámbito académico y especialmente en el CONFAUCE (Consejo de Decanos de Facultades de Educación pertenecientes al Consejo

de Rectores) el tema de los estándares para la Formación Inicial Docente que se quieren levantar, y sobre lo cual se le ha hecho ver al Ministerio de Educación la necesidad que en la elaboración de dichos estándares las instituciones formadoras de docentes deben tener una importante participación.



Beatrice Ávalos: La impresión que yo tengo en este momento, por lo menos desde el discurso presidencial (de la Presidenta Bachelet el 21 de mayo), es que se proyecta cambiar el concepto de una prueba de diagnóstico en el último año de estudio de Pedagogía a un sistema de habilitación de los profesores, que incluya un examen. La posibilidad de habilitación se empezó a discutir en la época del Ministro Bitar⁴. En ese momento le preparé un documento sobre experiencias de habilitación en otros países. En general, la habilitación en los distintos países donde existe, con o sin examen, es un proceso que ocurre cuando las instituciones formadoras no están legalmente autorizadas

⁴ Sergio Bitar fue Ministro de Educación de Chile en el período 2003-2005.

a conferir la “certificación” o habilitación para ejercer la docencia en el sistema público. Este es el caso de casi todos los estados en Estados Unidos. Los países a los que les va bien en el TIMSS y PISA⁵ pueden o no tener un sistema de habilitación dependiendo de la estructura de su sistema educativo. En lo que respecta al examen de conocimientos y pedagogía, por ejemplo, lo tienen un buen número de estados en Estados Unidos, Japón e Inglaterra. En el caso de Inglaterra, al salir de la Universidad se les otorga una habilitación provisional y luego después de un año de apoyo o inducción, mientras ejercen y con el informe favorable de los mentores y directores, se les otorga la habilitación definitiva y el derecho a ingresar al Registro General de Profesores.

En el período del ministro Bitar las discusiones que tuvimos internamente en el Mineduc fueron en el sentido que la habilitación podría ser una forma interesante, siempre y cuando fuera después de un período de probación (uno o dos años de servicio). En el Consejo Asesor Presidencial se planteó la idea de contar con un período de probación para profesores, al cabo del cual se aplicara una evaluación que permitiera la habilitación definitiva y también el ingreso a un Registro Nacional de Profesores, pensando que eso podría ser una manera interesante de asegurar la calidad de los docentes. La idea del período de probación previo se justifica en la medida en que no sólo los conocimientos de contenido curricular son los que afectan a la calidad de la enseñanza, sino también aspectos de metodología, gestión en el aula, es decir, todo lo que llamamos contenidos y pedagogía. Estas capacidades sólo se advierten en el aula y pueden mejorar con algún tipo de apoyo. Sin embargo, esta discusión no es la que está en el tapete hoy día. Me da la impresión que está simplemente la idea de transformar la prueba de diagnóstico en una prueba de habilitación, aunque para ello habría que cambiar la legislación actual, que permite ejercer a los titulados o licenciados en las instituciones formadoras de maestros.

“...no sólo los conocimientos de contenido curricular son los que afectan a la calidad de la enseñanza, sino también aspectos de metodología, gestión en el aula...”.

Esto significa que lo que se está discutiendo ahora es un poco en el aire, en la medida que no podemos vincularlo al examen piloto realizado en el 2008, porque en realidad esa fue una medida apurada en que se tomó la prueba de AEP⁶, porque no había tiempo para hacer otra. Pero pienso que un examen que es para profesores de excelencia no puede aplicarse a un recién egresado, y yo creo que no se va a usar más. Entonces lo que tenemos es un nuevo escenario, algo ambiguo.

Nolfa Ibáñez: Yo creo que también hay una, quizás justificada, especie de desesperación, de suma urgencia, de hacer que las instituciones formadoras realicen acciones efectivas para mejorar la calidad docente. Pero a mí me preocupa mucho el que este año vaya a haber cambios o que apliquen lo mismo, sin tomar en cuenta a las instituciones formadoras. El Consejo de Decanos tiene una opción clarísima de no aceptar una prueba posterior a la titulación, o sea, una prueba de habilitación, por ningún motivo. A mí me parece que el surgimiento de esta prueba viene de experiencias en distintos contextos, que como muy bien dijo Beatrice, son instrumentos completamente diferentes, no son como los que están aplicando acá.

Posteriormente la conversación se va encauzando al análisis del trasfondo ideológico de la prueba y se comienza a analizar la racionalidad subyacente; criticándose derechamente la lógica de la medición y el control externo y vertical.

Luis Osandón: Coincido en varias cosas de las que han dicho. Quisiera agregar otras ideas respecto a los fundamentos de esta prueba. Lo primero es que hemos visto, por casi dos décadas, una diversidad de propuestas y consistencias en la formación docente, con universidades públicas y privadas que aumentan la oferta de formación pedagógica de manera explosiva y muy mal regulada. Y este razonamiento de explicar por

⁵ Pruebas estandarizadas internacionales en que se mide Matemáticas, Ciencias y Lectura.

⁶ Prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos aplicada por el Ministerio de Educación a los profesores que quieran postular a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).



qué surge una prueba se da porque existe una muy diversa calidad de la formación. Eso explica también el tema de la obligatoriedad en la acreditación de las carreras de Pedagogía. Y me pareciera que esta habilitación es otro esfuerzo de regular.

Ahora, ¿por qué este razonamiento de habilitación?, ¿para qué? No solamente para regular, sino que para mejorar resultados, el otro gran temazo del discurso de política educativa de estos años. Y eso tiene mucho que ver con lo que ustedes (Docencia) están planteando como crítica a la estandarización, donde sólo se busca mejorar resultados en pruebas generales, mejorar dominios de conocimientos, entendidos como colección de informaciones y punto. Por lo tanto, con esa lógica ahora se mira cómo regular el dominio del conocimiento, desde la formación inicial, como una de las variables que inciden en el aprendizaje escolar.

Ahí es donde yo tengo bastante resquemor, porque si uno mira las metas curriculares, son amplias, son sustantivas, es un curriculum que pretende integrar dominio de conocimientos con disposiciones personales, con capacidades de resolución de problemas, en fin, son metas interesantes. Sin embargo, insisto, la lectura es a reducir aquello. Las escuelas, generalmente, en esta lógica de entrenamiento, se concentran en pasar la prueba y no en lograr metas sustantivas de aprendizaje en la etapa escolar. Desde ahí yo veo que efectivamente la noción que hay detrás tiene que ver con mejorar resultados y el tema del artículo 46g⁷ y de la Prueba Inicia van en la misma dirección, bajo el discurso reduccionista de que "los docentes no están preparados para enseñar materias que debieran dominar después de una formación universitaria".

Jorge Radic: A mí me gustaría introducir un elemento previo que tiene que ver con cierta racionalidad que está en la base de fenómenos de este tipo. Fácilmente uno se entrapa en toda esta discusión sobre si el instrumento es o no el más adecuado, o si corresponde tal ítem, y uno termina discutiendo sobre la pregunta 43, cuando en realidad hay una discusión previa y que se refiere a la validez que debieran tener estos sistemas que se desarrollan. Hoy día, tanto en educación como en otras áreas de las Ciencias Sociales, vivimos una cierta conducta un poco sicótica de querer traducir todo a una medición, de querer tener como una certificación, algo que defina con excesiva simpleza una realidad más compleja. Esto puede ser doblemente peligroso en fenómenos sociales como lo es la educación. Este aspecto, que ya se discute en mediciones como el SIMCE⁸, obviamente debiera darse también en Inicia.

Partiendo de la base de que quienes han estado trabajando en esto lo han hecho con buena intención y pensando en el mejoramiento de la calidad de la formación docente, claramente se ve tentador contar con un instrumento que certifique la calidad de los egresados de pedagogía y de las carreras que imparten la titulación. Y cualquiera que vaya en contra de estas políticas aparece como que estuviera argumentando contra la calidad de la educación. Sin embargo, debemos evitar esta trampa y poner atención en qué queremos mejorar. Nos estamos saltando esta pregunta. Para mejorar necesitamos información, obvio. Pero esa información se busca de

7 Artículo de la Ley General de Educación que permite, en educación media, ejercer la docencia a profesionales que no tienen el título de profesor.

8 Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación.

manera muy simplista, se busca en la medición del dato y es una noción que va mucho más allá de lo que pasa en educación, que consiste en pensar que la realidad es *asible*, cuantificable y reducible a un parámetro. Entonces dicen: “como no se puede evaluar todo, evaluemos lo medible”, y en el caso de Inicia se terminan midiendo conocimientos disciplinarios, pero la conclusión que se saca no es cuánto sabe de determinada disciplina, sino que si es un buen o mal profesor y si la institución formadora lo hizo bien o mal. Y lo mismo pasa en las escuelas. El establecimiento que tiene doscientos cincuenta puntos en el Simce, se considera una mala escuela, por mucho que se hagan las explicaciones de los contextos, huelen a justificaciones. Así es visto públicamente y ese es un daño enorme, y potencialmente puede pasar a nivel docente.

Silvia del Solar: Creo que en el sistema educativo de nuestro país se ha instalado una mirada de calidad desde una lógica empresarial. Y es una lógica de medición, más que de evaluación, como los docentes la entendemos. Es decir, producto-resultado, más que proceso. Se está acreditando la escuela, se está acreditando la institución formadora, se está acreditando a los egresados; es decir, hay un marco de evaluación que parece ya estar siendo algo perverso. Este énfasis en la calidad está confundiendo educación con evaluación. Parece ser que, intentando seria y bien intencionadamente mejorar los procesos de formación en los distintos niveles del sistema educativo, se hacen intentos desesperados, pero asentados sobre un enfoque que es muy discutible y que no ha sido suficientemente puesto en discusión o, que como todo lo perverso, se instala en el sistema rápidamente.

Esta manera de mirar la realidad y la calidad de la educación es monopólica, es hegemoneizante. Y lo peor es que, como en el sistema educativo ya se ha instalado esa mirada, los profesores mismos hemos contribuido, por lo que la resistencia a todo eso es una postura difícil de sostener; sobre todo, porque nuestros sectores progresistas se han ido neoliberalizando, mirando la realidad desde la eficiencia y la eficacia.

La prueba Inicia surge muy bien intencionada, como todas las otras, en un marco en donde al Estado se le está exigiendo que responda a esta diversificación de las instituciones de formación de docentes que tienen una diversidad de calidades bastante peligrosa. Pero, tal como lo aludió la colega, el programa Inicia tiene perversiones internas. El hecho de que para poder postular a los fondos de mejoramiento interno, con las miradas internas de las propias instituciones, se tenga que tener un 30% de estudiantes inscritos (para rendir la prueba) y, por lo tanto ceder, aunque uno no comparta esa lógica, es una manipulación, es un chantaje.

Estamos frente a una tremenda tensión. Hemos ido “agachando el moño” cada vez más. Pasamos desde la década de los '60, de una gran autonomía de las universidades, a la década de los '90 para adelante, a agachar la cabeza y aceptar que vengan estos sistemas de control que, precisamente, responden a esta diversidad de la calidad, proveniente de la privatización de muchas de las instituciones universitarias, que es responsabilidad del Estado. Sin embargo, “paga el pato” la institución cuya forma de mejoramiento depende del financiamiento del Estado y, por lo tanto, entra en la lógica de servirle y complacerle, cuyo modo de mejoramiento depende de estándares creados por los propios sistemas que han imaginado la calidad, que no vienen del mundo educativo.

Nolfa Ibáñez: Yo pienso que este es un problema bastante más serio que el programa Inicia, en el sentido que es la mirada homogeneizadora de lo humano. Las políticas públicas, en todos los países de la región, empiezan con un discurso novedoso desde el punto de vista de aceptación de nuevos paradigmas, en que dicen aceptar que no somos todos iguales, y terminan en acciones que

“...vivimos una cierta conducta un poco sicótica de querer traducir todo a una medición...”.



suponen que todos aprendemos de la misma manera, que todos conocemos y valoramos lo mismo. Creo que el Programa Inicia se inserta en un discurso que aparentemente acoge toda esta nueva mirada, pero termina llenándose de acciones del otro tinte. No sé si es porque no se eligen los expertos “adecuados”, porque sólo se privilegia la experticia teórica y se ha dejado completamente de lado la experticia en el cotidiano escolar, que a mi juicio es fundamental, desconozco las razones.

Cómo será esto de contradictorio que tenemos las mediciones del SERCE, por ejemplo, de la Unesco, las que ratifican que el factor explicativo más importante para el aprendizaje de los niños y niñas es sentirse grato en la sala de clases; que el factor explicativo más importante para el rendimiento de los profesores es sentirse grato haciendo clases. Entonces tenemos un foco que es el punto de encuentro entre profesores y estudiantes, que es el contexto interaccional en la sala de clases. Sin embargo, ¿qué importancia le estamos dando a eso? Si en cambio en Finlandia, por ejemplo, le pregunto a la persona que está a cargo de la educación en Helsinki (capital), si hay mediciones nacionales a los estudiantes, responden que “por ningún motivo, eso traería la competencia y nosotros no queremos competencia”.

¿Hacia un Simce universitario?

Los académicos presentes reprochan la lógica de la prueba estandarizada como política para mejorar la educación y más aún su uso como parámetro para evaluar al buen profesor. Además discuten las implicancias del sistema perverso que surge, al estilo SIMCE, y que podría llevar a las universidades a formar para la prueba.

Silvia del Solar: La prueba en sí misma y las pruebas estandarizadas, en general, son objetables, precisamente por su reduccionismo, que desplaza del currículum posible de formación a ser evaluado, a todo lo que no es barato de medir; a lo que no es rápido de evaluar; corriendo el riesgo de desplazar sentidos de la educación mucho más finos, más profundos. Aquello que es medible se empieza a convertir de instrumento de medición en parámetro de calidad. Entonces, nos movemos en un círculo vicioso, donde construimos formatos, modelos e instrumentos para medir la calidad sin suficiente intuición sobre lo que es calidad y, a la vez, se van transformando en los parámetros con los que los propios técnicos miden y evalúan lo que es calidad y, además, por lo que la opinión pública determina y distingue acerca de lo que son las instituciones malas y las buenas. Y se cae una vez más en la lógica de los ranking, en la lógica de la competencia; es decir, dentro del modelo de mercado donde la competencia entre las instituciones tendrá que ser salvaje, donde la rivalidad tiene que estar instalada. . . vamos a terminar en un SIMCE universitario. Yo creo que el problema está en la normativa engañosa, en el reduccionismo, en el sesgo que tienen las pruebas de esta naturaleza y en las consecuencias que de ellas devienen.

“...construimos formatos, modelos e instrumentos para medir la calidad sin suficiente intuición sobre lo que es calidad...”

La universidad mía se negó a ir a esta prueba optativa. Y nos negamos por diversas razones; una de ellas, porque no teníamos la información a tiempo para haber proveído todo lo necesario para esa participación; otra, porque realmente no estamos de acuerdo. No creo que vaya a servir alguna vez para algo, no va a traer bien alguno, porque la lógica de instalación del programa está profundamente equivocada, con una mirada verticalista, exteriorizante, que no compromete, ni genera redes entre las instituciones y entre los profesionales, ni grados de responsabilidad, sino que más bien va hacia trabajar para el buen logro de la prueba. Y por lo tanto, parte del currículum de formación va a ser desplazado, como también parte de lo que caracteriza e identifica a cada una de las instituciones. Por ejemplo, la reflexión crítica, que identifica a la mía, ¿para qué sirve hoy?, si nuestra universidad y nuestra carrera van a tener que pasar por una medición objetiva que aparece como universalizante, con verdades absolutas, en donde se nos va a ranquear en tal postura con respecto a las otras carreras y, por

lo tanto, tenemos que trabajar; no para la opinión crítica, tal vez no para el desarrollo de valores, tal vez no para el desarrollo ciudadano, no para la responsabilidad, sino que vamos a tener que trabajar para la prueba.

Con lo que pasó en nuestra universidad esto queda clarísimo. Nuestros estudiantes fueron los más lúcidos al momento de enfrentarse a la posibilidad o no de rendir la prueba piloto voluntaria del 2008. En el Consejo de Carrera donde tienen un representante por nivel plantearon: "neguémonos ahora, pero a la próxima tenemos que ir y necesitamos apoyo para dar la prueba". ¿Qué significa eso? En primer lugar tendremos que mirar si nuestros programas, en cada una de las



disciplinas, coinciden o no con lo que se está construyendo para medir. Pero, todos sabemos que el aprendizaje en los profesores, como muy bien decía Lucía, no ocurre a nivel meramente cognitivo ni en el instante de la prueba; el aprendizaje de los profesores es un proceso que se desarrolla en la medida que enseña. Yo nada he aprendido mejor que aquello que he enseñado. Y lo he aprendido, porque me he visto obligada a ser cada vez más clara, porque me he visto obligada a recurrir a información, porque me he visto obligada a pedirle a mis colegas que me compartan medios, porque me he visto obligada a generar medios, y por eso lo aprendo. Entonces, a mí me parece que es un equívoco fundamental esta prueba y que la única posibilidad que nos ofrece es la unión para luchar contra ella y contra el programa.

Jorge Radic: En el caso de la formación de los profesores, sin duda que el valor de la disciplina es un elemento importante, pero por supuesto que hay otros. Y eso te lleva a la pregunta de los instrumentos. Te dicen que con este tipo de instrumentos sí vamos a poder tener información por lo menos de algo que es objetivo, que es inobjetable, que es el manejo disciplinar que tienen. Pero eso también es sumamente complejo, ¿cuánto tú puedes medir efectivamente del manejo disciplinar cuando en una prueba haces un número reducido de preguntas?, más aún si estas preguntas corresponden a un tipo particular de abordaje en la respuesta (selección múltiple). Se aplican los instrumentos posibles, que normalmente son instrumentos estandarizados, de uso masivo, que lo que más se conoce son pruebas de selección múltiple, que pueden ser usadas complementariamente con otros recursos, pero esos otros recursos no se disponen por un tema de costos. Entonces, al final, la conclusión se extrae por lo que fue posible financiar, más que por lo que es necesario evaluar. Hay una racionalidad asociada a un diseño de instrumentos que lleva a una pobreza en las conclusiones, lo que será fatal a mediano plazo.

Nolfa Ibáñez: Existe esta mirada con la cual yo no estoy de acuerdo, de que con mejorar mediciones vamos a mejorar todo. Yo tengo sólo preguntas en torno a Inicia. Estoy de acuerdo que es una iniciativa cuyo propósito es mejorar la calidad, pero creo que tiene un riesgo que ya se está viendo: que nos transformemos en un país que tiene un SIMCE universitario para Pedagogía, y que las carreras de Pedagogía, en vez de hacer los cambios que efectivamente se necesitan para mejorar la formación, se dediquen a preparar la prueba de diagnóstico como pasa en las escuelas en relación con el SIMCE.



Luis Osandón: Respecto a la prueba misma, más allá si es la AEP, lo que se pregunta en muchos casos es dominio específico de información, y por lo tanto queda fuera la capacidad de manejar información, todo lo que tiene que ver con tener estructuras conceptuales, dominio de las formas de producir el saber en las distintas disciplinas, en síntesis, estructuras epistémicas para modelar una solución pedagógica. Eso no está o está muy débilmente presente en la actual prueba que se hizo de dominios disciplinarios. Eso para mí es muy coincidente con esta obsesión por resultados en términos de dominio de conocimiento, que es como se ve el SIMCE y la PSU. Por lo tanto hay un encadenamiento de procesos que, desde mi punto de vista, va en la dirección incorrecta. Toda esta preocupación intenta explicar porqué los chiquillos no aprenden “algo”, pero ese “algo” me parece que está mal focalizado actualmente. Me parece que está reducido y ha producido un empobrecimiento de las metas curriculares desastroso, porque finalmente van a subir los puntajes SIMCE, pero eso no significa que las metas curriculares estén logradas. Van a entrenarse, incluso a lo mejor van a obtener chiquillos desde las pedagogías que van a estar bien formados en lo que se

pide, pero no vamos a solucionar el tema de fondo que es contextualizar el conocimiento, darle sentido a lo que se aprende, en fin, toda una serie de elementos que tiene que ver con el tema curricular:

Beatrice Ávalos: A propósito del tema de la construcción de los instrumentos, quisiera informar que Chile está participando del estudio internacional sobre Formación Inicial Docente que conduce el IEA⁹, que es el mismo organismo que conduce la prueba TIMSS. Yo estoy coordinando la aplicación en Chile y el instrumento principal aplicado a los futuros profesores en su último año de estudios tiene preguntas referidas al contexto de formación, y también preguntas de conocimiento en matemáticas y de pedagogía de la matemática, o sea enseñanza de la matemática. Esas preguntas, en su mayoría son cerradas, pero hay un cierto número de preguntas abiertas destinadas a medir específicamente los aspectos de la didáctica o pedagogía de la enseñanza de la matemática. Como son abiertas, requieren de la elaboración de un sistema complejo de códigos para su corrección y de una preparación muy cuidadosa de quienes las codificarán. Es decir, las respuestas son muy difíciles de corregir y puntuar. Requieren un proceso relativamente largo, de doble corrección. Entonces la posibilidad que en Chile se aplique este tipo de cuestionario todos los años, con preguntas cerradas y abiertas como se aconseja internacionalmente, es caro. Es decir, una prueba de habilitación que mida no sólo lo que el futuro profesor sabe, sino también lo que es capaz de hacer en el aula, es compleja, puede ser cara, y no hay evidencia suficiente que por sí misma (sin apoyo al comenzar el ejercicio profesional) mejore la formación docente.

Aunque los académicos participantes ya han dejado claro que el problema va más allá del instrumento específico que se utilice, de todas maneras mostraron su molestia por la poca seriedad del proceso piloto, donde por premura se utilizó un instrumento inadecuado y donde además tampoco hubo un buen manejo en la entrega de los resultados.

Lucía Guerra: En octubre del 2008, a muy poco tiempo de la fecha en que se aplicaría la prueba (diciembre), se invitó a académicos y representantes de universidades para presentar información más ampliada sobre la evaluación diagnóstica que se aproximaba. En esa oportunidad, le consulté a los panelistas responsables de esta convocatoria sobre qué instrumento se iba a utilizar como prueba piloto y la respuesta fue que la base era el

⁹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Escolar).

instrumento con que actualmente se evaluaba a los docentes en ejercicio (AEP). Entonces pregunté: ¿cómo se puede evaluar a un alumno egresado con el mismo instrumento con que se evalúa a un profesor con cinco o seis años de experiencia, cuando sabemos que el ejercicio docente en la escuela construye y /o potencia nuevas competencias? Al respecto hubo una respuesta muy ambigua, diciendo que los evaluadores saben cómo resguardar eso. Tampoco hubo una respuesta clara en relación a si ese instrumento habría sido validado en estudiantes de pedagogía. La conclusión que en esos momentos uno sacó, es que el instrumento que se aplicaría no podía ser representativo de la heterogeneidad de programas formativos de profesores de Educación Básica que hay en el país (esta primera evaluación sólo se aplicaría a estudiantes de pedagogía básica). Lo que sí puedo señalar es que la mayoría de los participantes en esa reunión quedamos con la convicción que esta prueba 2008 iba a tener el carácter de “instrumento piloto” que ayudaría a determinar la validez del mismo. Y ante la preocupación de la difusión de los resultados y que éstos se transformaran en una forma de *ranking*, las autoridades nos señalaron: “no se preocupen que cada universidad y cada alumno que quiera, va a tener el resultado por individualidad”. Pero cuando los resultados fueron dados a conocer públicamente, que fue justamente uno o dos días después que sabíamos que el artículo 46g se reinstalaba en la Ley General de Educación, se generó mucho más ruido y ameritó, por ejemplo, que inmediatamente saliera el señor Gonzalo Rojas sacando una columna insultante para los profesores en el diario El Mercurio¹⁰. El análisis del instrumento aplicado quedó ausente y la opinión pública parece que rescató solamente “los estudiantes de pedagogía no saben lo que deben enseñar”, y que las universidades están formando pésimos profesores. Esta primera experiencia de una política pública nos defraudó a muchos de los que formamos profesores, y no por los resultados, sino por la implementación de la misma.

“Esta primera experiencia de una política pública nos defraudó a muchos de los que formamos profesores...”.

Sistemas de medición y acreditación como regulación de mercado

Entre los presentes se cree que los sistemas de medición y de acreditación responden a una necesidad de regular la gran diversidad de calidad que existe entre las instituciones formadoras, pero que esta regulación termina siendo indirectamente asumida por el mercado y no por el Estado.

Luis Osandón: Lo que ha habido respecto a las instituciones universitarias es una regulación de mercado, en que a través de la competencia se espera que alguna carrera mal hecha se cierre por muerte natural, porque no tiene alumnos. Pero desde el Estado ha habido una desregulación evidente del sistema universitario desde los 80, que nos ha estallado en la cara, finalmente, desde los 90 para acá. Y ojo, que no estoy abogando a favor de este reclamo por el Estado Docente o un Estado fuerte que dice cuántas carreras se abren o acá no se abre ninguna. El problema que tenemos es más complejo, de difícil solución y de difícil discusión también. Y desde ahí, hay un nivel de irresponsabilidad del Estado, desde el punto de vista de las políticas públicas. Pueden pasar cinco, seis, siete, ocho generaciones de profesores por una mala universidad y no va a pasar nada hasta que se le acaben los alumnos. Estamos insertos en esa lógica, por lo tanto estas palabras que están en el discurso de muchos personeros del Ministerio de Educación, de “ejercer presión sobre el sistema”, “prestar apoyos una vez que se ejerce la presión”, las conocemos bastante bien. Mientras estemos en esa lógica la verdad es que los mecanismos que adoptemos, desde el punto de vista de políticas públicas, sólo girarán sobre esta misma racionalidad. Y es lo que en otro plano, le pasa al profe de aula que siente que tiene que autorregularse de acuerdo a esas presiones del sistema, en una mejora individual. Es decir, “yo me consigo el curso de no sé qué”, “yo haré un proceso de mejoramiento de mis planificaciones”, “daré la próxima prueba de evaluación con algún apoyo”, “yo como director intentaré que mi institución alcance la media nacional del SIMCE al menos...”, pero la lógica general es que es el individuo el que se adapta a los estándares.

¹⁰ La columna puede leerse en <http://blogs.elmercurio.com/columnasycartas/2009/03/25/sin-titulo-no-ensenaras.asp>



“... regular no significa que los actores no puedan estar comprometidos con los sistemas de regulación...”.

Jorge Radic: Yo estoy absolutamente de acuerdo con el análisis. Lo que estamos pagando es la crisis de un sistema absolutamente desregulado, pero la solución que se plantea tampoco soluciona el problema. La apuesta está en que aquellas instituciones que no ranqueen bien van a ir quedando fuera, pero eso es un proceso de años, y además eso supone que incluso la información de ese ranking pase a ser válida. Esta lógica tenemos que discutirla, porque es absolutamente simplista como análisis. Debemos avanzar en una dirección distinta, cual es el fortalecimiento del desarrollo profesional mediante inversión en la formación y acompañamiento de los docentes y en una discriminación positiva hacia quienes deseen, con vocación y capacidades, acceder a estudiar pedagogía.

Silvia del Solar: Yo quisiera enfatizar en la necesidad de distinguir entre las regulaciones y el control a partir de la externalización de las evaluaciones de calidad. Porque todos estaríamos de acuerdo con que es muy necesario regular, pero regular no significa medir; regular no significa que lo hagan aparatos superiores a las instituciones formadoras y que lo hagan en forma vertical; regular no significa que los actores no puedan estar comprometidos con los sistemas de regulación; por lo tanto, se pueden pensar formas de exigencia, condiciones para las instituciones formadoras que sean regulativas y que, no necesariamente sean a través de mediciones externas. Porque, además, se está proveyendo un negocio estupendo: cada vez que surgen formas de acreditación surgen negocios para la acreditación. Para ninguno de nosotros es un misterio que hay lazos claros de gente que está hoy día en esas instituciones, que están a cargo de la formación de estándares que antes estaban en el Ministerio; es decir, hay familias, lazos y redes que se apoyan entre sí y que fomentan negocios, yo estoy absolutamente clara, al respecto. Cada vez que nosotros tenemos que acreditar colegios surgen Fundaciones Chile, surgen agencias acreditadoras; ahora, como hay que acreditar alumnos egresados también surgen negocios, y cada vez más vamos en un avance hacia las privatizaciones.

Luis Osandón: Las dudas que se provocan sobre la acreditación es porque estos sistemas de regulación se sostienen en la medida que los controles funcionan y que entregan una información correcta o más o menos ajustada a la realidad, al menos en una porción de lo que quieres focalizar; y yo creo que en eso nuevamente tenemos problemas. Tenemos setecientas y tantas carreras de pedagogía, y la masa crítica en este país, los expertos en gestión de formación de profesores no alcanzan para ver todo eso. Por lo tanto se está llamando, como acreditadores, a muchos académicos que no tienen experiencia efectiva en gestión, que no tienen una reflexión sobre la formación pedagógica.

Beatrice Ávalos: Pienso que tenemos un Estado que no ha ejercido una función acotada de *regulación o control de formación inicial*. Los gobiernos se suceden y cada uno plantea una nueva acción, pero sin visión clara de para dónde debe ir la formación docente en el mediano y largo plazo. Lo único verdaderamente importante para la formación docente en Chile fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) que significó un aporte relativamente grande de fondos a 17 programas universitarios de formación docente, que en ese tiempo representaban más del 80% de la matrícula en carreras de pedagogía. El Programa iniciado en 1997 concluyó en 2002 y durante su operación, contó con un fuerte apoyo desde el Ministerio mediante actividades de coordinación, monitoreo y evaluación durante todo el tiempo. Hubo avances importantes, como por ejemplo, la introducción de experiencias prácticas progresivas, mejoramiento académico de los formadores y revisión curricular. Pero requería que el sistema de apoyo se mantuviera en el Ministerio, sobre todo dada la irrupción de nuevas carreras en instituciones privadas. Esto, lamentablemente, no ocurrió.

“Los gobiernos se suceden y cada uno plantea una nueva acción, pero sin visión clara...”.

Propuestas

A la hora de las propuestas relacionadas con mejorar el escenario actual en lo que respecta a la formación inicial, surgen reflexiones a nivel de política pública y de instituciones formadoras. En el primer ámbito hay un llamado a construir políticas a largo plazo, que se basen en evidencias empíricas.

Beatrice Ávalos: Una primera cosa es que se debería contar con datos duros sobre los cuales elaborar propuestas o políticas. Por otra parte, es necesario aceptar que muchos de los que postulan a la formación docente hoy día no poseen la base de conocimientos necesarios, por ejemplo, para el tipo de formación de profesor básico generalista que se ofrece en la mayoría de los programas. Hay un tema relacionado con la estrecha relación entre la formación docente y la estructura del sistema educativo, que recién podrá cambiarse en la medida en que se asiente la nueva estructura. Pero, en general, en relación al mejoramiento de la formación docente, si no miramos datos, no sabremos cómo solucionar los problemas y no produciremos las discusiones donde hay que producirlas. Tenemos que pensar en políticas de mediano y de largo plazo. No podemos pensar en respuestas cortoplacistas. A mi modo de ver, el examen es una respuesta cortoplacista, porque no tenemos evidencia que un examen por sí mismo sirva de regulador para la calidad de la formación docente. No es que no pueda ser potencialmente un instrumento efectivo, pero eso dependerá de que esté inserto en un contexto de planes de mejora y de políticas relevantes, que aseguren que es de verdad un medio de verificar que quien recibe su habilitación definitiva para enseñar, cuenta con los conocimientos y capacidades para hacerlo.



Respecto a los proyectos actuales que se anuncian en el Programa Inicia, es muy poco lo que sabemos sobre ellos, más allá de dos páginas que aparecen en el sitio web del MINEDUC. Me parece que lo que necesitamos, más que acciones parciales como es la construcción de estándares curriculares (los que podrían ser de utilidad en un contexto de revisión curricular amplia), es producir una gran discusión entre las instituciones formadoras. Esta discusión debería examinar dónde nos dejó el Programa FFID, qué no se logró hacer, qué es lo que se necesita mejorar y cómo hacerlo.

En esta misma línea de política pública, se invita a revisar el sistema de financiamiento de las universidades. Como ya se ha esbozado anteriormente, muchos de los presupuestos que manejan las universidades dependen de los aportes del Estado, los cuales a su vez dependen de la acreditación, y ahora de la nueva prueba. Además, la matrícula y retención de los estudiantes más débiles dentro

del programa de formación es otro factor que termina viéndose desde la mirada financiera. Todo ello estaría incidiendo en temas cruciales como el de la autonomía de las instituciones y la de sus propios académicos.

Silvia del Solar: A mí me preocupa cómo la autonomía de la institución educativa se ha perdido por completo; es cuestión de mirar los formatos de perfeccionamiento que le están tirando a los colegios, y ver cómo vienen formateados. Yo estoy enseñando diseño de proyectos de mejoramiento e innovación en mi universidad y he tenido que meterme a la página del MINEDUC a mirar aquello, y es atroz lo formateados que



están. Prácticamente no se permite la autonomía, ni del profesor ni de las escuelas; eso no tiene nada que ver con mi discurso en las clases. Entonces, uno como docente tiene que moverse entre los resquicios que deja el sistema -esa es mi fórmula y así lo he hecho toda mi vida- pero si tú le sumas a eso que la mayoría de nosotros trabaja o ha trabajado en instituciones que le sirven al Estado, tu palabra o te la silencias por autocensura o te la puede silenciar la institución, porque es preocupante lograr el presupuesto que proviene del Estado; entonces, he ahí el problema, la mayoría de nosotros estamos un poco censurados.

Luis Osandón: Hay un tema estructural que tiene que ver con cuánto cuesta formar un buen profesor: Una carrera de medicina necesita por lo bajo tres millones de pesos; tiene que ir al hospital clínico, al consultorio, tiene una serie de estrategias, y todo eso cuesta dinero. Nosotros estamos haciendo muchas cosas por tres pesos, la mejora de nuestra formación inicial docente tiene que ir aparejada con esta otra dimensión, con que las escuelas reciban a los estudiantes de buena gana. Nadie le paga al profesor colaborador cuando lo queremos formar; no se tiene un reconocimiento profesional. ¿Qué marco normativo necesitamos para entrar en un proceso real de mejora?, no basta la buena idea de tener un buen programa de formación de profesores, se requiere de otros aspectos estructurales.

Otro elemento es preguntarse por quiénes pueden formar buenos profesores efectivamente. ¿Universidades que se arman con cuatro medias jornadas, y se sostienen en el tiempo donde lo primordial es la cantidad de estudiantes que entran, y no la propuesta curricular, ni la investigación?

En este sentido, hoy se produce un fenómeno muy perverso con las tasas de retención exigidas en el proceso de acreditación de las carreras. Tú te das cuenta que chiquillos que están en segundo año no pueden terminar pedagogía, porque tienen problemas estructurales para comunicarse, porque tienen un razonamiento medianamente abstracto, en fin, pero se produce este fenómeno de bajo control de la gestión del currículum de formación, donde el estudiante llega al final y se titula. La verdad es que en pedagogía debieran llegar pocos al final. Debiéramos ser súper claros con quienes no califican.

Jorge Radic: Eso pasa de nuevo por esta lógica de mercado, donde necesitas una cierta cantidad de matrícula para sostener la carrera.

Silvia del Solar: Creo que una de las iniciativas que el financiamiento del Programa Inicia podría apoyar es la promoción de sistemas de contratación de académicos. Hoy existe una fragmentación en el cuerpo docente, donde los académicos están contratados por horas, donde no hay tiempo para hacer equipo, para desarrollar una visión respecto de cada uno de los estudiantes. Esa carencia de trabajo de equipo, que deviene de los problemas de contratación precarios, está haciendo que nuestra formación no tenga la visión de conjunto, que se nos escapen muchachos que salen muy mal preparados.

En cuanto a las propuestas relacionadas con el rol que debieran jugar las instituciones formadoras, se señala que éstas debieran orientarse a una regulación basada en la responsabilidad de las universidades y a una redefinición de los resultados que se quieren buscar.

“¿Qué marco normativo necesitamos para entrar en un proceso real de mejora?”.

Jorge Radic: Tenemos que caminar hacia un sistema que tenga regulaciones, pero donde esas regulaciones consistan en trabajar sobre la base de la responsabilidad de quienes ejercen la función de formación. Creo que hay que construir sistemas donde la fuerza no esté puesta en la respuesta a cierto estándar medido masivamente. Las pruebas estandarizadas sólo entregan información rápida y simple, para objetivos inmediatistas, esperando que los avances se den en tres años, cuando sabemos que eso no es posible.

Las instituciones formadoras debieran explicitar los resultados que persigue su proyecto educativo y estructurarlos en términos de desempeños a lograr. En otras palabras, dar mayor atención al perfil profesional, mediante una definición más fina respecto a lo que será capaz de hacer un profesional que egresa de determinada universidad. Yo creo que se trata de cosas súper concretas, como las habilidades comunicativas, cómo se trabaja la expresión oral en la formación inicial, cómo se trabaja la resolución de conflictos, el manejo de una situación grupal. De esta manera, la evaluación debe medir la coherencia entre lo que propone el perfil y los desempeños que demuestra el futuro profesor. Para ello tenemos que avanzar hacia otros instrumentos de evaluación en donde la responsabilidad de la institución formadora sea mayor. Además, se debe respaldar este esfuerzo con políticas públicas que promuevan un mejoramiento en las condiciones de ingreso de los estudiantes de pedagogía y construyan una efectiva y exigente carrera docente.

Cuando uno ve en la experiencia internacional, existen mediciones que dan mucho más espacio al uso de portafolios, evidencias, y otro tipo de reportes más cualitativos. También han puesto mucha más fuerza en aquellas capacidades de equipo. Uno podría encontrarle cierta lógica a lo mejor a la acreditación (de las instituciones y carreras que hay en Chile), con esto de las visitas de pares, pero que también requieren mayor fuerza porque es un sistema donde nos visitamos unos con otros y sólo tres días. A lo mejor podemos visitar las escuelas (de Pedagogía), pero con elementos más ricos de análisis, con gente preparada en esa línea, que no sea el docente que mejor trabaja en las otras universidades, que puede ser un muy buen docente, pero que de repente se ve como presidente de la Comisión para reportar la calidad del otro. Invertir en eso obviamente que supone plata, pero supone plata mucho mejor gastada, y reportaría un beneficio país mucho mayor.

Por otra parte, creo que además de mirar los resultados, al mismo tiempo hay que mirar ciertos procesos, algunos de los cuales pueden ser reconocidos nacionalmente. Por ejemplo, es inconcebible una institución formadora que no tenga vínculo con la escuela. Todas las universidades tienen práctica profesional, pero ¿cuál es el trabajo real que se hace con las escuelas?, ¿son prácticas para colocar al estudiante o efectivamente hay una intencionalidad de las universidades de trabajar junto con las escuelas en mejoramiento? Esos son indicadores de procesos que deben estar presentes en la formación inicial. Un buen profesor se forma con buenas prácticas, buenos académicos y un buen trabajo conjunto entre universidad y escuela.

Otra línea de propuesta para mejorar la formación inicial que surge en la conversación, aunque no todos están de acuerdo, es la posibilidad de mejorar la selección de los estudiantes al ingreso de la carrera de Pedagogía, enfatizando eso sí que éste sería un proceso interno de las universidades, sobre todo porque dentro de cada institución hay diversas miradas sobre los criterios para establecer quién es un buen candidato, consecuente con los distintos proyectos educativos. En este tema la equidad aparece como un factor a considerar, con lo cual se proponen diversos mecanismos de apoyo a los estudiantes que tuviesen dificultades en sus estudios.

Beatrice Ávalos: Creo que hay que poner un esfuerzo en acentuar la calidad de los insumos; o sea que las becas de Pedagogía mejoren y sean más amplias; que ingresen mejores candidatos. Eso significa tener una visión de política a mediano plazo, por lo menos.





La eficiencia de un buen programa se manifiesta en sus tasas de egreso. No son buenas las largas demoras para el egreso. No debiera permitirse el ingreso de candidatos que no tienen las capacidades necesarias, o por lo menos si como resultado de una prueba inicial de habilidades se detectan problemas, su mejora debiera ser parte integral del programa de formación. Los controles tienen que estar al inicio y no al final. Yo creo que, si vamos a tener exámenes, sería preferible tener un examen al comienzo que detectara el nivel en el que están, por ejemplo, en habilidades lingüísticas, en habilidades matemáticas, en habilidades de cultura general, de conocimiento general, y también alguna prueba, o alguna entrevista, que indique sus condiciones psicológicas y vocacionales para la docencia. Yo creo que los controles hay que tenerlos. Nosotros no necesitamos miles de profesores nuevos en este momento (con la excepción de especialistas en matemáticas, física y ciencias). Entonces tenemos posibilidades de regular al inicio. Esta responsabilidad se las entregaría a las instituciones formadoras, sobre la base de indicaciones claras del gobierno sobre necesidades y calidad de entrada de los futuros profesores.

Luis Osandón: La regulación al inicio si no viene dada con algunas regulaciones del sistema de matrículas es poco eficiente, en el sentido de la incidencia de los costos asociados a la formación.

Beatrice Ávalos: Tienes que hacerlo en el marco de una política y de una regulación.

Nolfa Ibáñez: Yo estoy en desacuerdo. Yo creo que las pruebas al inicio para determinar ingreso o no, aceptación o no de un estudiante en Pedagogía, vulneran el principio mismo de formar un profesor. Pienso que la universidad debe establecer un diagnóstico, pero para ver cómo lo resuelven con el apoyo de un programa. A lo mejor el alumno que viene mal preparado tiene que estar un año más antes de ingresar a un primer semestre pedagógico. Pero cómo vamos a estar seleccionando estudiantes cuando las carreras de pedagogía reciben a los estudiantes que vienen de sectores más vulnerables en términos socioeconómicos, reciben mayoritariamente estudiantes que vienen de la educación pública y, en el caso de las universidades del Consejo de Rectores estos estudiantes van a volver, mayoritariamente, a trabajar en la educación pública. Una mejor formación, que implicara una base común al



ingreso mediante un programa de apoyo, podría significar el inicio de la construcción de un círculo virtuoso que, efectivamente, pudiera mejorar la calidad de nuestra educación pública.

Jorge Radic: Yo estoy de acuerdo en el sentido que la formación profesional es selectiva. El punto es que hay que ver sobre qué parámetros y cuánta equidad hay en esa selección. El tema de la equidad es previo y lo mismo es aplicable a otras carreras. De nuevo es un problema sistémico.

Silvia del Solar: Tenemos el mismo problema que con las pruebas. Tenemos que afinar la forma, tenemos que pensar mucho el cómo, porque yo creo que no tendríamos claridades ni acuerdos, probablemente, en qué define al buen candidato para ser un buen profesor. Por ejemplo, nosotros tenemos un caso, que ha reprobado dos veces un ramo y tuvo que solicitar una autorización para seguir en el sistema. Nosotros lo examinamos como consejo y le vemos muchas condiciones para trabajar precisamente en sectores populares. Por eso, es que yo me opongo a la meritocracia en el sentido de lo cognitivo. Yo no me opongo a que haya una selección de los mejores, pero ¿qué vamos entender por “mejor”? Ahí hay que hacer una reflexión, nuestra educación no es unívoca y, además, es discriminatoria. Pero si nosotros queremos trabajar porque esa estratificación que tiene el sistema educativo disminuya, y que los sectores populares tengan efectivamente los profesores que requieren para tirarlos para arriba, hay componentes incluso emocionales y valóricos que necesitamos en un buen candidato; no sólo lo cognitivo.

“Mientras no haya una lógica de un desarrollo profesional en la docencia malamente vamos a motivar a los estudiantes...”.

Jorge Radic: En las buenas universidades en Estados Unidos no están seleccionando con el SAT¹¹, reconocen otro tipo de antecedentes que tienen que ver con tu historia personal. Entonces por qué no abrimos a eso, a veces copiamos lo más nefasto de algunos modelos y no copiamos las partes positivas. En cuanto a políticas orientadas al incentivo de la formación docente hay mucho que hacer, desde el incentivo de quienes son los estudiantes que llegan a estudiar pedagogía, al planteamiento de una carrera docente. Mientras no haya una lógica de un desarrollo profesional en la docencia malamente vamos a motivar a los estudiantes, más aún cuando hay todo un discurso por los medios que te hace un flaco favor al exponer al profesor como un ejemplo de un profesional mal preparado.

Luis Osandón: Sobre eso yo creo que hay un tema que los franceses en realidad lo trabajan mucho más conscientemente, que es la idea de dispositivos de formación. O sea, a partir de un buen diagnóstico, buenos datos, definen cuáles son las intervenciones que se requieren. Y los dispositivos de formación tienen una amplia gama de posibilidades de trabajo, desde los enfoques biográficos, hasta otros dispositivos que van incidiendo sobre el proceso de aprendizaje en un sentido amplio, que involucra, entre otras cosas, habilidades interpersonales y una cultura general amplia. En lo personal, he ido convenciéndome, cada vez más, de que es necesario una malla lo más secuenciada posible en la formación de profesores. Para este tipo de profesional se requiere de una secuencia, de unas intervenciones muy conscientes en cada etapa del proceso.

Finalmente, entre los presentes queda clara la necesidad de que el mundo académico de los formadores de formadores debe unirse, y tener una voz fuerte y clara, respecto al tipo de política para la formación docente que no están dispuestos a permitir, y a la vez entregar ideas sobre las iniciativas que debieran surgir. Algo de esto ya ha comenzado a suceder.

Lucía Guerra: Durante el año 2009, el presidente del Consejo de Decanos de Facultades de Educación pertenecientes al Consejo de Rectores, Doctor Abelardo Castro, ha representado y planteado las inquietudes a los responsables del Programa INICIA, y se han alcanzado importantes avances, especialmente referidos a la participación de sus académicos y expertos en todas las instancias para una construcción y validación conjunta de los estándares, orientaciones curriculares, e instrumentos de evaluación que son parte clave del programa. Anticipándose a las respuestas ministeriales, el Consejo de Decanos creó, en marzo de este año, un comité técnico de expertos, integrado por académicos de nuestras facultades, que se han abocado a la tarea de levantar estándares disciplinarios y pedagógicos, los que esperamos sean recogidos y contrastados por los

11 Evaluación estandarizada que se usa para seleccionar a los postulantes a las universidades de EE.UU. basada en las habilidades de lenguaje y matemáticas, más cercana al modelo de la anterior Prueba de Aptitud Académica (PAA).



centros tanto de la Pontificia Universidad Católica como de la Universidad de Chile. No es menor el hecho que se trata de 21 facultades formadoras de profesores con larga trayectoria en Formación Inicial Docente. Todo lo que contribuya a seguir potenciando un diálogo entre las facultades y a acercar los perfiles de egreso y las competencias de base que requiere un docente egresado de nuestras instituciones formadoras, es una tarea que se asume como prioritaria. Para los decanos del CONFAUCE está claro que no habrá INICIA sin la participación de las instituciones formadoras, sin dejar de lado la contribución y visiones de otras universidades o agentes involucrados en el proceso de formación de docentes¹².

Sumado a lo anterior, la Facultad de Educación de Playa Ancha, a través de su decano Sr. René Flores, invitó a Directores y Jefes de Carreras de Pedagogía Básica a continuar, mantener y rescatar el espíritu que surgió en la Comisión de Formación Inicial e instó a seguir trabajando en conjunto. Para tal fin, se constituyó una comisión de trabajo que actualmente está funcionando, y no me cabe duda que realizarán un aporte importante en relación a la formación de docentes en pedagogía básica. El espíritu que nos guía no es el de esperar a que el programa INICIA presente los estándares, sino por el contrario, ser actores de los cambios que se requieren instalar en la Formación Inicial Docente.

Nolfa Ibáñez: ¿Por qué no vemos la oportunidad de dar vuelta las cosas?, tenemos una especie de pesimismo o falta de deseos de estar haciendo cosas que ya hicimos en los duros años 80. Yo veo que actualmente hay pocas ganas de reconocerse como gremio de formadores de educadores. Hay personas brillantes en el ámbito educacional, nosotros podríamos influir en las decisiones, pero resulta que lo que más hacemos es criticar porque llaman a tal persona que no tiene nada que ver con educación. Yo creo que habría que retomar ese espíritu, que existió, y juntarse para hacer una propuesta al Ministerio. Estamos de acuerdo con el tema de regular la formación docente, pero esto es un problema sistémico, y debiera ser resuelto por los que saben de lo que están hablando, los que tienen la experiencia. Además, creo fundamental que el Ministerio tuviese un fondo importante, tal como se creó el FONIDE¹³, que fuese exclusivamente para la investigación que articule universidad-escuela, eso es una cosa concreta y que sería factible de hacer.

Luis Osandón: Yo suscribo lo que dice Nolfa, la academia, en el sentido genérico, debiera tener un cierto espíritu de cuerpo y no sólo de competir con el otro. Hay que compartir lo que estamos haciendo. Requerimos, para construir una política pública, convocarnos, y me parece que el Colegio de Profesores es un actor clave en esto y la vertiente de colegio profesional debiera expresarse mucho más fuertemente.



¹² Nota enviada por la Sra. Lucía Guerra durante el proceso de edición de este número: "Debo agregar que a la fecha de esta publicación, el Sr. Carlos Eugenio Beca, Director del CPEIP, junto a la Sra. Erica Castillo, Coordinadora del Programa INICIA, han entregado claras señales para abrir la participación de las instituciones formadoras y crear las condiciones de un diálogo y trabajo conjunto con ellas. Esto a mi juicio está ayudando a crear las confianzas necesarias y a convocar y comprometer a todos los que aspiramos a una educación de calidad".

¹³ Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, del Ministerio de Educación de Chile.

Ventana Pedagógica

Para esta edición presentamos, en primer lugar, una reflexión enviada por el profesor y Presidente Comunal del Colegio de Profesores de Coltauco, Marcelo Herrera, tras las movilizaciones por la demanda del pago del Bono de Subvención Adicional Extraordinaria (SAE). En ella plantea la necesidad de un rol docente que se defina más allá de la instrucción de los alumnos/as en las diversas disciplinas, incorporando la enseñanza, a través del ejemplo, de acciones concretas de ejercicio de la ciudadanía, entre las cuales se incluye toda manifestación de demanda de derechos. Es en este marco que, a su juicio, es también válida la huelga llevada a cabo por el magisterio por la exigencia de sus derechos.

En segundo lugar, Alicia Meneses y María Soledad Donoso nos invitan a comprender el clima escolar cotidiano, muchas veces desconocido por quienes, desde otras áreas ajenas a la educación, intentan sugerir o imponer políticas públicas. En su relato vivencial, dan cuenta de la necesidad de más tiempo para la reflexión, como también de mayores espacios para humanizar un trabajo que muchas veces se hace rutinario, aspectos fundamentales para alimentar la vocación y la fortaleza que esta profesión requiere.

Esperamos que con la lectura de estos artículos nuestros lectores se animen a enviar sus propias reflexiones y experiencias relacionadas con el quehacer educativo, sobre algún tema específico que les gustaría compartir con sus colegas. La extensión máxima de estas colaboraciones es de dos páginas, letra times new roman 12, espacio simple. Nuestra dirección de correo para el envío de sus textos es: docencia@colegiodeprofesores.cl El comité editorial de Docencia se reserva el derecho de seleccionar y editar los textos recibidos, ya que el espacio con que contamos para esta sección es acotado. En nuestra página web: www.colegiodeprofesores.cl/docencia/ se publicarán los textos de Ventana Pedagógica que no puedan ser incluidos en la Revista.

Lo indisociable de ser profesor y ser gremialista

Reflexión a propósito de la huelga por el bono SAE

Marcelo Herrera Oñate¹

Las circunstancias que nos determinaron a participar activamente en una huelga, por tres semanas, nos inducen a reflexionar sobre la intersección del rol social del profesor y de la responsabilidad gremialista. Personalmente me convocan más los temas ideológicos, y no tanto las causas esencialmente salariales como lo fue en esta paralización. Pero en el transcurso de la huelga se fue develando el trasfondo claro y evidente de la deuda del famoso BONO SAE², la crisis financiera de un sistema de educación municipalizada, creada hace 28 años, que como todo lo que "lleva muchos años" se acepta con un sentido común, ingenuo y acrítico como algo inmutable y "como algo que debe ser bueno".

Es así que nos encontramos con diálogos donde se evidencia la aceptación de un sistema en declinación, pero defendido por los que tienen la responsabilidad laboral de defenderlo, pero también la responsabilidad moral y social, a veces no asumida, de mejorarlo. Por ejemplo, en conversaciones un poco tensas con autoridades comunales, donde se nos imputaba a los profesores en huelga una despreocupación por los alumnos más necesitados y vulnerables, surgen preguntas: ¿Debemos quedarnos haciéndoles clases de nuestras asignaturas a los alumnos de colegios municipales, sólo porque son los más vulnerables? ¿Lo más importante son indicadores externos? ¿No existe la posibilidad de intentar mejorar de raíz un sistema abiertamente inequitativo que sólo reproduce las vergonzosas desigualdades sociales de nuestra querida sociedad nacional, claramente representadas en una comuna pequeña y rural como Coltauco, zona de trabajadores agrícolas temporeros de la Sexta Región? ¿Luchar por un sistema de educación pública gratuita y de "calidad" no es estar preocupados por los alumnos más vulnerables?

Tengo la convicción de que la profesión docente tiene una esencia humanista de formación de personas y ciudadanos responsables socialmente, que puedan construir una mejor sociedad, más justa y más igualitaria. No somos solamente técnicos, o especialistas en un restringido ámbito del saber, ni menos empleados



¹ Profesor de Biología y Presidente Comunal del Colegio de Profesores de Coltauco.
² Bono de Subvención Adicional Extraordinaria.

municipales obsecuentes y ejecutores de programas y currículos en cuya confección nunca participamos. Si sólo fuéramos eso, entonces ¿para qué reclamar tanto por la aprobación del artículo 46 de la Ley General de Educación?

Concibo al profesor como un profesional que tiene un mundo ideal, que debe ser construido paulatinamente pero con paso seguro, con acciones pedagógicas concretas en el aula, con perfeccionamiento y evaluación docente, pero también con acciones concretas de formación ciudadana. Por ende, ¿qué sociedad democrática deseamos construir si no formamos, proactiva y deliberadamente ciudadanos reales y no solamente mano de obra, más o menos calificada, para el mercado laboral?

En mi comuna no existen sindicatos de trabajadores agrícolas, y éstos, por años, tienen un trato indigno en sus condiciones de trabajo, en sus sueldos, en su forma de traslado y en el trato que reciben como trabajadores. ¿No será porque los pocos profesionales que existen en la comuna NO DAN lecciones de “lucha por sus derechos laborales”? ¿No será porque los “formadores de ciudadanos” nos olvidamos de nuestros derechos individuales, ciudadanos, económico-sociales, laborales y, aún más, porque nos olvidamos de ser los ciudadanos responsables que deben participar activamente en la construcción de relaciones sociales más justas y democráticas?

Una sabia y antigua máxima pedagógica dice: “enseña con el ejemplo”... Un profesor que sólo “reparte conocimientos” para “adiestrar” para un SIMCE o PSU, pero que no evidencia en forma teórica y en su praxis su compromiso sociopolítico, su rol de ciudadano activo y de actor social ¿enseña con el ejemplo?

La escuela, ¿debe o no debe formar seres críticos y responsables socialmente? ¿Y dónde se enseña y aprende esta asignatura de ciudadanía? ¿En un laboratorio? ¿Por qué no tomar la vida común y corriente de la comuna, de la región y del país como el medio audiovisual óptimo para su enseñanza?

En estos días post- huelga me asiste la convicción que no es lo mismo ser un profesor colegiado que uno no colegiado; participar en una huelga o no participar; informarse y opinar sobre políticas educativas que permanecer desinformado y con un mutismo irresponsable sobre temas de contingencia gremial. Creo que una sociedad tan desigual como la nuestra necesita urgentemente un sistema democrático real, PARTICIPATIVO, y para poseer una democracia participativa necesitamos sujetos sociales que participen en forma crítica y responsable, y estos no son otros que los ciudadanos que nosotros ¿estamos formando?

Estoy convencido de que los gremios y sindicatos, en su función esencial, permiten mejorar las condiciones de los trabajadores, y son indispensables para generar relaciones sociales más justas y democráticas y sólo desde dentro de un gremio, se configura una mayor autoridad moral para criticar las prácticas de las autoridades y aún las malas prácticas de cúpulas sindicales que a veces “lo hacen bien”, pero otras, son seducidas por los individualismos y motivaciones personales y partidistas alejándose de su misión de servir socialmente a su gremio.

Para finalizar creo que **ser gremialista es enseñar con el ejemplo** la naturaleza eminentemente social del ser humano, que construye dignidad de grupo y mejores condiciones de vida; y como somos profesores, también construye las condiciones para generar una mejor sociedad, pero no de una forma individualista y competitiva, sino que sumando pequeños esfuerzos en sinergia intersubjetiva, esfuerzos que abren mejores horizontes en esta sociedad alienante e individualizadora. Y estos minúsculos esfuerzos se dan a nivel nacional, pero también a nivel de comunas, escuelas, y aulas.

El marco de la buena enseñanza, tan útil para autoevaluarnos en lo pedagógico, carece de un ámbito: Educación Ejemplificadora.



A la espera de un Recreo

Alicia Meneses V., María Soledad Donoso M.¹

Suena el timbre justo a las ocho de la mañana, dando comienzo a la jornada escolar para los alumnos y jornada laboral para los docentes. Una vez dentro del aula se inicia la clase, siempre y cuando no haya algún apoderado que, obviando los horarios de atención, demande conversar con nosotros, los profesores. Si hay, entonces se le dedican unos minutos, ya que puede ser “la única vez” que podamos conocer a los padres de nuestros estudiantes. Luego, se cierra la puerta, y ahora debemos lograr calmar a los alumnos que se encuentran, generalmente, bastante agitados. Una vez que hemos conseguido captar su atención damos inicio, por fin, a la clase, siendo esta primera hora la más productiva, porque los niños se encuentran más receptivos a la estimulación cognitiva. Sin embargo, las interrupciones son constantes.

Las horas siguientes tienen prácticamente la misma estructura, como un libreto que se repite en tanto suene el timbre, adquiriendo, muchas veces, un carácter mecánico, en el que el tiempo no se detiene y se trata a toda costa de hacer lo que más se puede. Parte de este libreto, también son todos estos programas y proyectos ministeriales -y de otros que dicen tener las soluciones al problema de la educación- que nos presentan a cada comienzo de año, y requieren de tiempo y espacios para realizarse, así como también de docentes que los ejecuten... Todo es realmente abrumador y quebranta cualquier posibilidad de nacimiento de iniciativas personales: ¿en qué tiempo lo haremos?, es la frase cliché que se escucha a diario en los pasillos de nuestra escuela.

El escaso tiempo que resta de las horas lectivas se ocupa en tareas administrativas y pedagógicas -llenar libros, generar guías de trabajo para los alumnos, coordinar la fotocopia de material y pruebas que den cuenta de los contenidos y los aprendizajes que se intentan a diario transmitir a los alumnos-, reuniones para coordinar los nuevos programas que año a año se instalan en las escuelas -sin que nadie pregunte siquiera si es lo que necesitamos-... Y así pasan los días, semanas y semestres, incrementando la frustración constante de no poder abordar lo central y, como diría un político, dar solución a los problemas de la gente, y esta gente en la escuela es toda la comunidad educativa, una comunidad que demanda tiempo y cuidados, dada su condición de vulnerabilidad, característica compartida por la gran mayoría de los establecimientos municipales de nuestro país. Sin embargo, algunos dicen que nos sobra el tiempo, y que los bajos resultados académicos son producto de la sacada de vuelta de los docentes y que por tanto, ahora se debe acabar el recreo... Esta sugerencia, aparentemente iluminada, denota una visión parcelada de la realidad que se vive al interior de las instituciones escolares.

Este panorama diario perpetúa la sensación ingrata de estar permanentemente apagando incendios, sin tener la certeza que no habrá un rebrote de las llamas... entre tanto, carreras para acá y para allá, y el tiempo no nos alcanza.

¹ Psicóloga Educacional y Educadora Diferencial, respectivamente, en la Escuela Hernán Merino Correa, San Bernardo. E-mail: meneses.alicia@gmail.com

A diferencia de aquellos que argumentan que las escuelas deben terminar el recreo en el que están y ponerse a trabajar; creemos que es justamente un recreo lo que necesitan las escuelas, para poder, al fin, disponer de tiempo para la reflexión acerca de lo que estamos haciendo, del impacto que generamos los docentes en los otros, cómo nos sentimos con lo que hacemos a diario; tiempo para conectarse con aquella parte de nuestro ser que vibra formando a otros, favoreciendo que enciendan sus luces, en definitiva, tiempo para confiar que es a través de la educación que muchos se abrirán camino en la vida, sobre todo, aquellos que, a pesar de las carencias de oportunidades, decidieron no continuar *pateando piedras*. Nos preocupa también el balance final, los innegables problemas educativos, sin embargo, diferimos de la adjudicación de los bajos resultados a una "sacada de vuelta". Al trabajar al interior de estas escuelas diariamente tratamos de sacar adelante a nuestros alumnos y alumnas, en condiciones realmente difíciles, dado el contexto de vulnerabilidad y riesgo social, en una especie de ejercicio de soberanía.

Sin embargo, sí disponemos de algo vital: la voluntad. Ésta da origen a iniciativas que surgen desde nosotros mismos, que brindan esperanza y fortalecen los lazos e identificación con nuestra escuela, que ha promovido iniciativas de autocuidado y humanización de nuestro quehacer; a través de cosas sencillas como almorzar juntos una vez a la semana, o hacer del desayuno una instancia agradable. Partimos muy pocos participando de estos encuentros, pero a la fecha se han ido sumando docentes que permanecían aislados. Otra de las iniciativas fue conseguir una hora dentro del horario para realizar gimnasia para los profesores dentro del mismo establecimiento. Estas instancias permiten romper la rutina mecánica a la que nos sometemos a diario, otorgando mayor protagonismo y sentido, generando un clima organizacional propicio para la instalación de aspectos propios de la docencia, incrementando nuestra motivación y disminuyendo con ello, la creencia de que estamos solos.

Después de mucho tiempo enfrascados en la idea mesiánica de que alguien externo viniera y resolviera nuestros conflictos, nuestra comunidad, tras las muchas reuniones en las que hemos participado, ha ido cayendo en cuenta que no somos tan débiles y que más bien, nuestra fuerza y empuje denota el carácter resiliente del gremio docente, muchas veces visto como la carne de cañón de nuestra sociedad. Personaje noble que se sacrifica por otros... sí, esos somos los docentes, quienes a pesar de la crítica muchas veces destructiva, estamos todos los días a las ocho de mañana esperando a nuestros alumnos, intentando hacer realidad el sueño de miles de familias que ven en la educación su única oportunidad.

Y nuevamente, suena el timbre acusando el término de la jornada y la escuela queda en completo silencio...





Movimiento Pedagógico sigue creciendo

De acuerdo a la planificación realizada en el Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico de abril de este año, se han realizado diferentes seminarios para continuar difundiendo los objetivos de este proyecto que ya cumple diez años dentro del Colegio de Profesores. En dichos eventos se instó a nuevos docentes a participar de este espacio de reflexión crítica sobre su labor y la educación en general. Los documentos trabajados en la Escuela Sindical¹ realizada en enero de este año y el video conmemorativo del Movimiento Pedagógico fueron esenciales para motivar a más maestros a tener opinión sobre el quehacer político-pedagógico.

Seminario Cauquenes

El sábado 16 de mayo en la ciudad de Cauquenes se realizó un seminario de difusión del Movimiento Pedagógico, al que asistieron 31 profesores y profesoras pertenecientes a las comunas de Cauquenes, Chanco y Pelluhue. Participaron en esta experiencia el Presidente del Directorio provincial Manuel Moya y el Dirigente Regional encargado del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, Héctor Canale.

En el encuentro se discutió acerca de la democratización de la escuela, apoyados en los documentos surgidos de la Escuela Sindical 2009. El taller fue evaluado por los docentes como muy interesante, quedando varios profesores y profesoras motivados para realizar un curso-taller en formación de liderazgo pedagógico, con docentes de la provincia.

En la reunión también se dio espacio para disfrutar del documental "Sin Permiso, construimos sueños" realizado en el marco de los diez años del Movimiento Pedagógico, tras lo cual un profesor

comentó: "Se nos olvida lo que hemos recorrido, lo que hemos ganado, hemos alcanzado la democracia, rebobinar, recuerdo, tenemos mala memoria, es bueno recordar". Además surgieron comentarios acerca de la importancia de estar organizados para defender la educación pública y los derechos de los docentes, como también se criticó a los muchos profesores que permanecen al margen y no se colegian.

El Directorio Provincial y los convocantes quedaron muy satisfechos con el número de participantes y el clima de reflexión que se creó, lo que fue importante para ayudar a los dirigentes a vencer el pesimismo que normalmente se vive por la baja participación del profesor(a) de aula. Otro aspecto a valorar es el trabajo en equipo que se logró entre el provincial, regional y nacional.

Seminario Provincial Linares

El sábado 20 de junio se realizó un nuevo encuentro de presentación y difusión del Movimiento Pedagógico, esta vez en la ciudad de Linares. A esta reunión fueron convocados profesores(as) de las



¹ *Otra escuela es posible, la educación puede cambiar*. Documento de trabajo. Colegio de Profesores de Chile, 2009. Expositores: Juan Casassus, "Actuales escenarios educativos, una mirada desde la democratización de la educación"; Jesús Redondo, Juan Eduardo García-Huidobro, Loreto Egaña; Panel "La institucionalidad educativa chilena".



comunas de Linares, Yerbos Buenas, Colbún, Longaví, Parral, Retiro y Villa Alegre. La jornada se inició con las palabras del Presidente Provincial, Carlos Asbún, y del Encargado Regional del Departamento de Educación, Héctor Canales. Posteriormente, Eliana Rojas, asesora del Departamento Nacional de Educación dio a conocer el Movimiento Pedagógico, mostrando también el documental "Sin Permiso, construimos sueños".

De los 16 docentes de aula presentes, trece no conocían la existencia del Movimiento Pedagógico y la labor que éste ha desarrollado a lo largo de estos diez años, lo que motivó un rico intercambio en relación al quehacer del Colegio de Profesores.

Más adelante se analizaron las ponencias de la Escuela Sindical, y quedó como tarea realizar réplicas de esta discusión y/o iniciar grupos de reflexión. Además quedaron inscritos once docentes para participar en el curso de liderazgo, a realizarse en septiembre y en enero próximos -correspondientes a la primera y segunda etapa respectivamente-, quienes se llevaron la tarea de replicar, de forma individual o grupal, la información dada e invitar a otros(as) docentes para el curso de liderazgo.

El resultado de este seminario fue positivo en términos de difusión del Movimiento Pedagógico, porque a pesar de que muchos invitados no asistieron, pues se encontraban recuperando clases, sí se enteraron de su existencia. Otro elemento importante es que tomaron conciencia que desde las bases debían surgir iniciativas a desarrollar, valorando así el saber adquirido.

El comentario de una profesora joven que asistió al encuentro refleja el espíritu que se vivió en la reunión: "me voy feliz porque los profesores 'mayores' están en la misma línea, en ganas, ideas, conceptos de lo que es la educación. Dan más ganas de continuar, uno aprende de la experiencia".

"Agradezco la jornada, nos motiva a seguir. Los educadores debemos tomar la 'batuta', tenemos mucho más que hacer y decir"; "Me gustó saber que el Colegio de Profesores no solamente atiende lo reivindicativo, sino que también proporciona estas instancias de reflexión", fueron otras de las opiniones que dejaron los profesores participantes.

Seminario en Antofagasta

El día 16 de mayo, en la ciudad de Antofagasta, profesores del norte de nuestro país tuvieron la ocasión de participar de un nuevo seminario del Movimiento Pedagógico con el fin de seguir difundiendo sus acciones, fortalecer los grupos que ya existen y proyectar un nuevo liderazgo en la región. La convocatoria se dirigió a líderes activos de la región para fortalecer su compromiso con el Movimiento Pedagógico y se invitó a 32 nuevos colegas quienes quedaron motivados por participar en una próxima instancia de formación de líderes.

Durante el encuentro participaron además los dirigentes regionales Olga Plaza, Presidenta Regional, Elivia Silva, Luisa Vega y Jorge Morales, Encargado Regional del Movimiento Pedagógico y los dirigentes comunales, Vicente Ayala, Presidente del Comunal Antofagasta e Irma Baxter, Orietta Muñoz de Tocopilla; y Olimpia Riveros, dirigente nacional.

Al comienzo se hizo una presentación del escenario legal que amenaza la existencia de la Educación Pública y Democrática en nuestro país, que gatilló varias intervenciones en la reflexión de los colegas presentes para promover acciones en pro de ocupar los espacios que contribuyan a la democratización de la escuela. El encuentro finalizó con el compromiso de los docentes de difundir esta experiencia y seguir participando de las acciones del Movimiento Pedagógico de la región.

Encuentro freireano en la comuna de La Granja

El miércoles 3 de junio, en plena huelga del Magisterio y sin importar el cansancio después de una de las tantas marchas y actividades realizadas para exigir el pago del Bono SAE, adeudado por el Estado al Magisterio, un grupo de profesoras y profesores de la Comuna de la Granja encabezados por su directiva participó en un Encuentro, convocado por el Movimiento Pedagógico Regional, dedicado al Maestro Brasileño Paulo Freire.

Este “Encuentro Freireano”, organizado por el dirigente comunal Carlos Romanini y en compañía de la dirigente regional Clotilde Soto, estuvo a cargo de la pedagoga vasca Arantxea Ugartebea, discípula de Paulo Freire y el maestro chileno Sebastián Fuentealba, quienes, en palabras de Clotilde, “nos transportaron a aquellos sueños tan anhelados y tan olvidados como la Pedagogía liberadora, la Pedagogía de la Esperanza del maestro brasileño. Este encuentro surge cuando las y los profesores estamos ansiosos de ser protagonistas de nuestro quehacer en el aula, de recrear la pedagogía basada en la visión humanista de la vida, vaciar nuestros conocimientos con amor

y con la esperanza de formarlos con una conciencia crítica y reflexiva”.

Uno de los asistentes, el profesor Alberto Sáez, quiso narrar su propia vivencia del encuentro:

“A pesar del agotamiento de ese día -varias decenas de profesores detenidos por intentar rodear simbólicamente La Moneda-, los colegas del Comunal La Granja nos recibieron en su nueva sede con una esperanzadora sonrisa. La jornada comenzó con la presentación de la canción “Coplas del Sembrador” del dúo Quelentaro, lo que nos motivó a compartir, uno a uno, el recuerdo de nuestros profesores más entrañables. Cuando Arantxea Ugartebea nos habló de su maestro Paulo Freire, lo hizo como si se tratara de uno más entre los tantos mencionados. Ese pequeño gesto marcó la pauta de lo que sería el resto de la jornada; no se trataba de una disertación sobre la pedagogía freireana, si no más bien de un espacio para vivenciarla.

La dinámica utilizada nos sorprendió a todos. La pedagoga vasca usó los Arcanos Mayores del Tarot de Marsella (divulgado por el artista chileno Alejandro Jodorowsky), y descartando de plano la función de adivinación y el determinismo asociado a esta herramienta, invitó a formar grupos y a elegir una carta al azar para relacionarla con una reflexión del maestro brasileño.

¿Qué relación tiene la frase: alfabetización es humanización con el Arcano 19, El Sol; o las necesidades del amor en el quehacer pedagógico con el Arcano 4, El Emperador? A pesar de las inhibiciones iniciales, poco a poco las respuestas fueron surgiendo. Se trataba de sumergirse en las prodigiosas imágenes de las cartas, abiertas a infinitas interpretaciones. Éstas nos llevaron a la infancia, a nuestra historia personal y colectiva, a nuestro quehacer como educadores-educandos. Allí nos vimos reflejados en nuestras virtudes y defectos, en nuestros miedos y esperanzas. Aprendimos que al igual que las palabras, las cartas del Tarot son infértiles si no las cargamos con nuestra propia experiencia.





Luego de esto, el maestro chileno Sebastián Fuentealba relacionó los conceptos de la metodología freireana Investigación - Problemática - Tematización, con la dinámica realizada, explicación que permitió darnos cuenta que aquella breve y sencilla actividad no había sido un mero espacio recreativo, sino que poseía en su esencia, algunos de los elementos básicos que permiten generar un marco para la concientización y la transformación social desde la pedagogía”.

Foro-panel sobre LGE y SEP en la Región de La Araucanía

El 12 de junio, el Departamento de Educación de la Región de La Araucanía con la colaboración de algunos integrantes del Movimiento Pedagógico y, en alianza con la Facultad de Educación de la Universidad de la Frontera, organizó un foro panel para analizar la realidad de la educación luego de aprobada la Ley General de Educación.

Participaron como expositores los académicos Jesús Redondo, en representación del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), Rodolfo González profesor de la Universidad de la Frontera (UFRO) y Jaime Quilaqueo por parte del Colegio de Profesores.

Ambos académicos coincidieron que entre la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) no hay cambios de fondo que apunten a fortalecer la educación pública, manteniéndose el financiamiento con subsidio a la demanda, los fines de lucro y la selección de los estudiantes. Los argumentos aportados fueron muy significativos para los asistentes entre los que había estudiantes de Pedagogía, profesores de las distintas comunas de la región, estudiantes de educación media y dirigentes comunales.

El representante del Colegio de Profesores, en tanto, hizo un análisis de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), denun-

ciando una serie de anomalías en las escuelas donde se está aplicando, sosteniendo que se mantiene un concepto sesgado sobre lo que se entiende por calidad de la educación, se asume un modelo de aprendizaje equivocado y además se culpabiliza sólo a los docentes de los resultados, amenazándoles con salir del servicio. Asimismo, la escuela que no alcanza los estándares que el Ministerio de Educación establece, simplemente se cierra.

En ese contexto, según Jaime Quilaqueo, “queda la tarea pendiente de recoger el máximo de evidencias sobre las anomalías de la SEP en las escuelas para que sean denunciadas públicamente como expresión concreta de un modelo de educación basado en el control y la desconfianza en los docentes”.

Este encuentro contó también con la colaboración del Departamento Nacional de Educación, dirigido por Olimpia Riveros; de la profesora Elisa Pérez, vicedecana de la Facultad de Educación de la UFRO; y de los integrantes del Movimiento Pedagógico Carmen Gloria Uvilla, Víctor Cárcamo y Pablo Martínez.

En San Javier también analizan impacto de SEP

Una actividad con objetivos similares se realizó el 25 de junio en el comunal de San Javier. A partir de la exposición realizada por la dirigente Olimpia Riveros sobre los alcances de la Ley SEP en la Asamblea Nacional del Colegio de Profesores, el dirigente comunal de San Javier, Sergio Villagra, convocó a una jornada sobre el tema en su localidad. La actividad contó con una excelente asistencia y aportes significativos que los docentes habían venido desarrollando con antelación. Los profesores participantes señalaron las dificultades y, en muchos casos, la imposibilidad de dar cumplimiento a las metas que se exigen e imponen desde la normativa. Ante la problemática surge la propuesta de profundizar el análisis a través del Movimiento Pedagógico y establecer jornadas de reflexión cada dos meses.



□ Congreso Nacional de Educación: Hacia una alternativa democrática de Educación Pública

El pasado 8 de julio, en el frontis de la Universidad de Chile, se lanzó la convocatoria a participar del *Congreso Nacional de Educación* en los meses de agosto y septiembre de este año. Las organizaciones que se han reunido para convocar a la ciudadanía han sido: Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación (ANDIME), Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados (AMDEPA), Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), Consejo Nacional de Asistentes de la Educación y Colegio de Profesores.

A pesar de las demandas expresadas por el Colegio de Profesores en sus congresos de edu-

cación y curricular, de las masivas movilizaciones de los estudiantes secundarios de hace tres años, y las presiones de distintos actores educativos, se hace evidente que las grandes problemáticas que afectan al sistema educativo chileno -que lo definen como segregador, inequitativo y discriminador- no se han atacado, peor aún, se han levantado nuevas leyes que profundizan la neoliberalización heredada de la dictadura. Es en oposición a esta tendencia, que este Congreso busca dar un paso hacia la democratización real de la educación.

Un énfasis esencial de este Congreso es impulsarlo desde los sectores directamente involucrados con la educación, y que convoque a las organizaciones sociales, para así, levantar una propuesta alternativa real para la Educación

Pública de Chile. Para ello, se llevarán a cabo tres fases: Congresos Regionales previos entre los días 28 y 30 de agosto; Congreso Nacional de Educación entre los días 4 y 5 de septiembre; para culminar con el Plebiscito Nacional de Educación entre los días 16 al 19 de septiembre.

En términos temáticos, el Congreso Nacional discutirá seis ejes: 1) Sentido público de la educación; 2) Institucionalidad y rol de los docentes; 3) Financiamiento; 4) Participación; 5) Acceso y permanencia; 6) Educación a lo largo de la vida.

Desde el Colegio de Profesores, forman parte de la Comisión Organizadora del Congreso los dirigentes nacionales Francisco Seguel, Mario Aguilar, Olimpia Riveros y Loreto Muñoz.





Asociación del Magisterio de Santa Fe celebra sus 80 años con multitudinario congreso pedagógico

Más de dos mil quinientos docentes de Santa Fe, Argentina, participaron del "Congreso Pedagógico 2009. 80 años de lucha en defensa de la Educación Pública", realizado los días 19 y 20 de junio en la Escuela Normal San Martín, en el marco del octogésimo aniversario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, AMSAFE.

La recuperación de la historia gremial, el compromiso del docente en la construcción de este espacio colectivo y la necesidad de fortalecer la defensa de una escuela pública inclusiva, democrática y popular, fueron los ejes centrales del encuentro.

Entre los participantes había representantes de organizaciones sociales y magisteriales, entre los que se encontraban Hugo Yasky (Central

de los Trabajadores Argentinos, CTA), Stella Maldonado (CTERA), Guillermo Scherping (Colegio de Profesores de Chile), Fátima Da Silva (CNTE-Brasil), Adriana Penna (AMSAFE), y Rosana Merlos (SUTEBA). Asimismo, contó con la presencia de diversos académicos como Pablo Gentili (CLACSO), Rodrigo Cornejo (Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile), Miriam Southwell (Universidad de Buenos Aires – FLACSO) Raumar Rodríguez (Universidad de la República, Uruguay), además de estudiantes y representantes de organismos de Derechos Humanos, y de otros sectores sociales y sindicales.

El invitado de nuestro gremio participó del panel "Sindicalismo Docente en la Argentina y América Latina" en el que se destacó la importancia de vincular estrechamente la lucha por condiciones laborales con el desarrollo de propuestas autónomas e independientes en los aspectos educativo-pedagógicos, ambas

condiciones básicas para una buena enseñanza y calidad educativa integral. Al respecto, Scherping comentó que la lucha sindical por la Educación Pública ha dado lugar a debates al interior de las organizaciones magisteriales respecto de nuevas leyes nacionales de educación en Uruguay, Brasil, Chile y Argentina, lo que da cuenta de un salto de calidad en el sindicalismo docente. Nuestro país es donde más entronizadas están las políticas de mercado y la "industria educacional" y donde se observa menos voluntad política de enfrentarlo, no obstante existir significativas movilizaciones nacionales y propuestas desde el Colegio de Profesores y diversos actores sociales.



El sentido de la escuela es la cultura: Conferencia de Félix Angulo¹

Félix Angulo, académico de la Universidad de Cádiz, España, fue invitado por el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores y por el Programa Equipo de Psicología y Educación (EPE, Universidad de Chile), a dar una charla el pasado 7 de agosto en la Universidad Católica Silva Henríquez. En esta presentación, que contó con la asistencia de los dirigentes nacionales del Colegio de Profesores, Jorge Pavez y Loreto Muñoz, de académicos e integrantes del Movimiento Pedagógico, Angulo instó a volver a debatir sobre el currículum. Según este académico los sectores más progresistas han cedido

esta discusión a los conservadores, lo que ha incidido en que el currículum haya dejado de tener una representatividad de la cultura.

Félix Angulo recorrió los planteamientos de Lawrence Stenhouse, Michael Cole, Merlin Donald, Jerome Bruner, y Howard Gardner, proponiendo que el objeto de la escuela es la cultura. Criticó a la educación que desarrolla conocimientos de tipo instrumental y procedimental, no logrando profundizar en los ámbitos estéticos, teóricos y metacognitivos. Por otra parte, reprochó la introducción del currículum por competencias, y su asociación con pruebas estandarizadas, lo cual no aporta ninguna novedad ni rigor racional, menosprecia el valor del pensamiento y no responde a

la sociedad cambiante. Finalmente sentenció que colocar el énfasis en el desarrollo de ciertas habilidades, como es promovido por esta moda de las competencias, no es educar; apostando, en cambio, por una reintroducción de las humanidades, y de temáticas articuladoras para comprender el mundo como: la guerra, la educación, la familia, la relación entre los sexos, la pobreza, la gente y el trabajo, la vida en las ciudades, la ley y el orden, y las relaciones inter-raciales. Propone la instalación de fuerzas humanizadoras para crear una nueva ecología del conocimiento cultural, promover que la escuela tenga un soporte en una comunidad local enriquecida con aportes culturales públicos (bibliotecas, centros deportivos, centros culturales, laboratorios, etc.).

¹ Agradecemos las gestiones realizadas por Silvia Redón, Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quien posibilitó llevar a cabo esta Conferencia, enmarcada en una visita patrocinada por la Agencia Española de Cooperación Internacional.



□ **Presentación Cuaderno
“Escuela pública. Su
significado y vínculo con la
democracia”**

Con la asistencia de un numeroso público comprometido con la educación, entre quienes se encontraban docentes, estudiantes, los dirigentes del Colegio de Profesores Olimpia Riveros, Loreto Muñoz y Darío Vásquez, funcionarios del Ministerio de Educación, dirigentes de Centros de Padres y Apoderados, representantes de la Asociación de Profesores Normalistas y otros integrantes del Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, el 7 de julio se presentó y se comentó

el Quinto Cuaderno del Foro Nacional Educación de Calidad para Todos “Escuela pública. Su significado y vínculo con la democracia”.

Al iniciar la reunión, convocada en la Biblioteca Nacional, Humberto Giannini, Premio Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales, entregó el testimonio de su experiencia en la educación pública. Posteriormente comentaron la publicación Juan Morales, Asesor de la Unión Nacional de Centros de Padres de Colegios Católicos (UNAPAC); Federico Huneus, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH); Hugo Miranda, Asesor del Colegio de Profesores; y María Angélica Oliva, Profesora de la Universidad de Talca.

A continuación, la autora y Secretaria ejecutiva del Foro Regional del Maule Educación de Calidad para Todos, Jessica Santander, presentó los principales objetivos de esta investigación realizada en la comuna de Talca, en la Región del Maule, en la que se concluye que “las

actuales políticas educativas en Chile no están orientadas a fortalecer la escuela pública quedando ésta, a menudo, relegada a cumplir una función de asistencia social destinada a alumnos marginados de otras escuelas y, en general, de sectores socioeconómicos más desvalidos, alejándola de su principal característica, que es ser una escuela democrática, para el fortalecimiento del espacio público y para el diálogo político; elementos esenciales para configurar un espacio democrático”.

Finalmente, los participantes expresaron sus inquietudes, preguntas y opiniones. Así se escucharon comentarios como “La educación es un tema que interesa a toda la sociedad, no es monopolio de los expertos”; “La educación no puede estar sujeta a las leyes del mercado”; “Es necesario tener presente que la educación es un derecho de todas las personas”.

*El cuaderno completo está disponible en el sitio web www.educacionparatodos.cl, Sección Documentos.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA

Valor por 3 números: \$ 6.000.- (Colegiados)
(Mayo, Agosto y Diciembre) \$ 9.000.- (No Colegiados)

Internacional: US\$ 30.- (América Latina)
US\$ 45.- (Resto del Mundo)

- Deposita el valor correspondiente en el banco BCI en la cuenta N° 13234978, a nombre del Colegio de Profesores de Chile A.G., y envía por correo o fax, el comprobante del depósito junto a este cupón de suscripción a: Revista Docencia, Moneda 2394, Santiago. Fax: (02) 470 4301.

- El valor de la suscripción internacional debe ser depositado en la misma cuenta en un banco extranjero que sea corresponsal del banco BCI Chile.

- O suscríbete directamente en Moneda 2394, 7° piso, con Alejandra Rojas. Fono 470 4260; Email: arojas@colegiodeprofesores.cl

Docencia



A Trabajar en el Aula

“La aventura del pensamiento”

Fernando Savater

Para muchos en la simpleza habita la genialidad. Tal vez sea esta una de las características más representativas de este nuevo texto que nos ofrece este autor español.

“La aventura del pensamiento” sorprende por su origen, ya que proviene de un sencillo programa televisivo de divulgación filosófica -sin grandes parafernalias-, donde Savater nos introduce amablemente en los contextos de vida, en los datos biográficos fundamentales, y en el desarrollo de las principales ideas propuestas por cada uno de los filósofos aquí convocados. En palabras del mismo Savater: “En la historia de la filosofía hay personajes originales, pensadores de miras extrañas, gente que ha salido de todos los cánones académicos e incluso sociales. Pero también tenemos el caso contrario, el profesor de filosofía prototipo” (p. 164). El lector es transportado a través de los recovecos del pensamiento, pasando por el mito fundacional de la caverna de Platón, la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino, el planteamiento acerca de la subjetividad de René Descartes, los Fenómenos y Nouómenos de Immanuel Kant, las pasiones e impulsos en la obra de Arthur Schopenhauer, la plusvalía de Karl Marx, la democracia de John Dewey, el Tractatus de Ludwig Wittgenstein, o las micropolíticas de Michel Foucault, entre otros.

Tal vez esta selección hubiese sido muy distinta sino hubiese tantos olvidos, discriminaciones, guerras e incendios de bibliotecas en nuestra historia humana... y si además se hubiese considerado a las mujeres filosofas que han existido en la Historia, con las que el autor queda en deuda. Sin embargo, esta obra nos permite ser, como bien lo propone Savater, filósofos también, y aventurarnos a descubrirnos, en una relación pedagógica, como sociedades y personas que habitan en un tiempo y espacio determinados.



Este libro constituye una contribución para el trabajo en el aula, en asignaturas humanistas como Filosofía, Lenguaje e Historia y Ciencias Sociales en enseñanza media. En Filosofía, por ejemplo, nos permite conocer experiencias filosóficas genuinas y documentadas; comprobando que la filosofía posee historicidad. Para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, en tercero y cuarto medio, así como también con sus cursos electivos, nos muestra el pensamiento científico de distintas épocas y lugares, posibilitando la comprensión y ejemplificación de muchos contextos históricos.

En el ámbito del lenguaje, permite avanzar en la capacidad de argumentar a partir de modelos y valores que permiten ampliar la comprensión y análisis de la vida personal y social. Por otra parte, en cuarto medio, serán los textos de estos autores buenos ejemplos de discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación y permitirán el análisis de textos literarios referidos a temas contemporáneos.

Participa en www.educacionenmovimiento.cl **AGOSTO - SEPTIEMBRE 2009**



**NO DEJES A UNOS POCOS
LO QUE PODEMOS HACER TODOS HOY**

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Construyamos entre todos una propuesta para la Educación Pública

**AMDEPA · ANDIME · CONFECH · CONSEJO NACIONAL DE ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN
· COLEGIO DE PROFESORES · SECUNDARIOS**