

52

Hacia un Movimiento Pedagógico nacional

Docencia

Año XIX · Santiago de Chile · mayo 2014


ISSN 0718-4212

Estandarización,
calidad y
mercado
educacional

Impacto en
la salud de
estudiantes y
profesores

Géneros de
evaluación:
sentidos y
valores

Experiencias
de resistencia
docente y
comunitaria



Simce:
trastocando
los sentidos de
la educación
pública



Fotografías: Escuela David Ben-Gurión de Valparaíso

El **Colegio de Profesores de Chile** expresa su preocupación y envía un mensaje de aliento a las **víctimas del terremoto en el norte de Chile** y del gigantesco **incendio de Valparaíso**.

En este espacio, además, queremos rendir un homenaje especial a los y las docentes que desde sus respectivos centros educacionales, organizaron y canalizaron la ayuda a los niños y niñas afectadas, sus familias y vecinos damnificados, y que continúan demostrando día a día su gran compromiso con la educación más allá de las aulas.

Momentos como estos reafirman la centralidad de la escuela pública en los territorios locales, la fuerza de la comunidad educativa y el importante rol del docente en su articulación.

Contenido

02 EDITORIAL

POLÍTICA EDUCATIVA

- 04** Estandarización en educación: anatomía de una deformación
Jorge Inzunza H.

- 14** Los valores que sustentan el Simce: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada
Mauricio Pino



Fotografía: La Tercera

- 30** La "calidad" como trampa a la educación pública
Equipo revista *Docencia*

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 42** Panel: El Simce y sus consecuencias en los niños y niñas
Equipo revista *Docencia*

- 52** De las políticas de estandarización al aula: una comunidad que resiste
Equipo revista *Docencia*

- 64** Dime cuánto rindes y yo te diré la calidad de tus clases de Educación Física
Alberto Moreno Doña



Fotografía: Matías Miranda Echazet

PROFESIÓN DOCENTE

- 72** Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas
Javier Campos-Martínez y M. Beatriz Fernández

- 88** "La política de estandarización aumenta los factores de riesgo de la salud docente"
Entrevista a Rodrigo Cornejo

VENTANA PEDAGÓGICA

- 99** La escuela en nuestras manos. La experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana 2012-2013
Gabriela Olave Campos y Eric Silva Murgas



- 104** La semilla acortezada
Facundo Ferreirós

108 MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

109 BREVES DE EDUCACIÓN

Reverso Contratapa:

A TRABAJAR EN EL AULA

El libro salvaje

Santiago de Chile
Año XIX
N° 52
Mayo 2014

ISSN 0718-4212

Director
Jaime Gajardo Orellana

Subdirectora
Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor
Sergio Gajardo C.
Juan Soto S.
Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo
Guillermo Scherping V.

Editores
Consuelo Hayden G.
Sebastián Núñez M.
Verónica Vives C.

Secretaria
Rosa González G.

Diseño y Diagramación
Giampiero Zunino D.

Ilustraciones
Pablo Luebert B.

Corrector de Textos
Genaro Hayden G.

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

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: 2470 4206 / Fax: 2470 4281
www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegioprofesores.cl



Editorial

En números anteriores de *Docencia* hemos afirmado que la tarea que hoy nos convoca no consiste solo en restituir el rol del Estado en materia educativa para recuperar la educación pública, sino además en recuperarla para todos y todas. Si bien lo público, en principio, implica garantizar el acceso sin restricciones, debiera significar también que los contenidos y el sentido de la educación pública apunten a recoger la riqueza y diversidad de nuestra sociedad.

Esta pretensión ha de desarrollarse en oposición tanto al mercado como a uno de los mecanismos que lo sostiene: la estandarización educativa. Para combatir al mercado —que a todas luces no produjo un sistema educativo diverso—, como Colegio de Profesores hemos elaborado una propuesta de Nueva Institucionalidad que, entre otras medidas, considera prioritaria la desmunicipalización, resitúa al Estado en su rol garante e impulsa el término del financiamiento compartido, de la selección y del lucro en la educación. En cuanto a la lucha contra la estandarización educativa, hemos denunciado sostenidamente las nefastas consecuencias que el uso y abuso del Simce, la PSU, la prueba Inicia, así como PISA, Timss y otras evaluaciones internacionales, han tenido sobre la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes, y sobre el rol docente.

Vemos con indignación, pero también con la pretensión de rectificarlo, que las políticas educativas de los últimos treinta años hayan asumido que solo aquellas dimensiones de la educación susceptibles de ser medidas cuantitativamente representan la formación que requieren los estudiantes chilenos. Esta reducción de la educación a lo cuantificable encontró en el discurso de la “calidad” una acorazada trinchera para defenderse de las críticas de quienes creemos que la educación debe formar integralmente y en toda su complejidad al ser humano y que ello es un componente básico de una buena educación.

El prejuicio de que los parámetros estandarizados del Simce representan la calidad de la educación fue impuesto a través del control y del miedo, al vincular los resultados de esta prueba con asignaciones económicas tanto para los profesores como para la institución escolar. Frente a esto, planteamos la urgente necesidad de redefinir el sistema de evaluación, el cual debe considerar a los propios actores involucrados, a fin de recoger tanto las particularidades del contexto en que están insertos los establecimientos escolares como las historias de los estudiantes, docentes, padres y apoderados. Asimismo, urge la revisión del modelo llamado de “aseguramiento de la calidad” y su reemplazo por un nuevo pa-


radigma de aseguramiento de la buena enseñanza y educación. De esta manera impulsaremos el ejercicio deliberativo y democrático como herramienta para definir no solo los contenidos y sentidos de la educación, sino también los medios que permitan revisar y adaptar tales contenidos y sentidos a las necesidades emergentes de las comunidades escolares.

Con el objetivo de apoyar este proceso participativo, como revista *Docencia* hemos elaborado un número especial dedicado a las consecuencias que tiene el actual sistema de medición para la educación pública, para sus estudiantes y profesores, y para la comunidad educativa en general. En estas páginas develamos los sentidos y valores que hay tras el Simce, como también damos cuenta de que existen otras alternativas más constructivas para conocer, reflexionar y mejorar la educación que reciben nuestros niños, niñas y jóvenes.

Jaime Gajardo Orellana
Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G.
Director revista *Docencia*



Política Educativa



Estandarización
en educación:

anatomía de una deformación

¿Puede la escuela pública ser reducida a un estándar? ¿El control a distancia que se ejerce mediante el Simce es compatible con la diversidad y la convivencia democrática que debieran primar en todo sistema educacional?

Jorge Inzunza intenta dar respuesta a estas y otras interrogantes, surgidas de la contradicción entre mercado y educación, develando las deformaciones que la estandarización educativa genera en los sentidos de la educación pública.

por **Jorge Inzunza H.**
Psicólogo. PhD © en Educación de la
Universidad Estadual de Campinas. Integrante
de la Campaña Alto al Simce y miembro del
Colectivo Una Nueva Educación. E-mail:
jinzunzah@gmail.com

Introducción

El 7 de junio de 2013, el noticiero del canal 2 de la ciudad de San Antonio comunicó los resultados del Simce de inglés 2012. El lector de noticias comunicaba que: “El Liceo K de la comuna de San Antonio obtuvo los peores resultados en el Simce de inglés en el 2012 de 3° Medio, sin superar siquiera el 35% de comprensión lectora y auditiva. La prueba confirma también la brecha que existe entre establecimientos del sector público y privado, lo que queda demostrado con el alto rendimiento de este ramo que alcanzó el colegio ‘Y School’ de Santo Domingo”¹. La nota periodística continúa con imágenes de la escuela privada, donde se muestra a unos seis alumnos en clases de inglés, mientras una voz en *off* destacaba que estos lograrán desempeñarse con éxito en cualquier país anglófono. Luego escuchamos a la directora y profesores de esta escuela privada identificando factores determinantes del logro como tener entre 5 a 8 horas de inglés desde el nivel preescolar, la capacitación docente, y el liderazgo y organización de la escuela. La nota concluye destacando a otra escuela particular subvencionada de Llo-Lleo que alcanzó el 81%, mientras las escuelas municipales mejor situadas habían obtenido apenas un rendimiento del 61% y 62%, porcentaje interpretable con desdén: los estudiantes “algo entendían”.

El ritual periodístico se repite año a año en los diversos medios de comunicación. Con mayor o menor sofisticación, leemos artículos y contemplamos el levantamiento de héroes en el sector privado, o en las escasas excepciones de la educación pública –muchas veces de comunas rurales–. Es el gobierno de una meritocracia entendida como competencia autónoma, desenraizada de las condiciones contextuales, y que construye/destruye realidades.

Nos interesa analizar aquí la conflictiva relación entre educación pública y pruebas estandarizadas intentando iluminar cuatro aspectos: la transfiguración que ha sufrido

nuestra concepción de educación pública; las políticas de respuesta a la “crisis de la educación”; las consecuencias de la estandarización sobre la educación; y algunas pistas que nos entregan las acciones de resistencia. Nuestro objetivo será plantear esta discusión en el plano de la formulación de las políticas públicas de educación, que por definición es un campo de disputa de proyectos y, por lo tanto, de ejercicio de poder. Si bien este artículo apela directamente a la realidad chilena, el análisis puede ser útil en diversos contextos nacionales de nuestra región latinoamericana.

La deformación de la educación pública

Hace unas tres a cuatro décadas la delimitación existente entre los sectores público y privado respondía a la simple utilización del criterio de la propiedad. La educación pública aparecía pensada, provista y administrada por el Estado, contando con un aparato de funcionarios que incluía a los profesores y profesoras. La hegemonía estatal se comenzó a constituir fundamentalmente a partir de fines del siglo XIX, y tuvo en el profesorado un actor protagónico a través de los movimientos que serían capaces de formular la breve reforma educacional de 1928, de llevar a cabo la experimentación pedagógica e introducir innovaciones que procuraban democratizar las escuelas. Si algo distinguió la historia de la educación pública chilena durante el siglo XX fue la voluntad de sectores mayoritarios de la sociedad de generar un sistema educacional y una escuela de tipo inclusivo y democrático en su gestión. La participación protagónica de los docentes en la gestión del sistema público educacional nos habla del predominio de un proceso de regulación de políticas donde convergen dos modos de coordinación, la administración burocrática y el profesionalismo (Barroso, 2006).

La perspectiva de la Unidad Popular (1970-1973), concretizada en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada, profundizó una trayectoria social y estatal que concebía la educación pública como una síntesis del positivismo

¹ Los nombres de los liceos fueron omitidos en este artículo para evitar estigmatizaciones.



decimonónico, el funcionalismo organicista de las décadas de 1920 y 1930, la pedagogía de base científica de Europa Occidental y Estados Unidos, y el marxismo enmarcado en la vía chilena al socialismo (Núñez, 2003). El hecho de que este proyecto se estructurase a partir de un proceso de participación nacional junto al sindicato docente, nos permite afirmar que Chile estuvo en un camino de afirmación de una educación pública hegemónica, incluyente y de alta calidad. De alguna manera, la educación pública comenzaba a superar un elemento atávico del sistema educacional: el mérito republicano como base del ascenso social, el cual invisibilizaba la reproducción de los privilegios de clase.

Este rodeo nos sitúa en un plano más concreto de análisis. El proyecto de educación pública chileno fue hasta 1973 una arena de disputas políticas entre conservadores y progresistas, con una participación protagónica del sindicato de trabajadores de la educación. El Golpe de Estado se tradujo en una serie de acciones que deformaron esta acumulación histórica, descontinuando los sentidos asociados a la educación pública. Para efecto de nuestro análisis estableceremos que esta discontinuidad se produjo por la progresiva introducción de lo que denominaremos “proyecto autoritario de mercado”, tendencia que ha hegemonizado la arena de formulación de políticas educacionales en Chile hasta nuestros días (Ver cuadro 1).

Cuadro 1

<i>Dimensiones de análisis</i>	Tendencias principales de los proyectos de educación pre y post 1973	
	Proyecto de educación pública hasta 1973	Proyecto autoritario de mercado 1973-2014
Filosofía del sistema	Tendencia a fundar un sistema unificado, pertinente al desarrollo nacional	Apertura de ofertas diversas de “servicios” educacionales
Régimen de Gobierno	Democratización de espacios en todos los niveles del sistema	Cierre de espacios democráticos, instalación de una lógica gerencial y de gobernanza excluyente
Tipo de sistema	Unificado	Articulado en grupos de consumo
Financiamiento	Principalmente gratuito	Gratuito, pagado y mixto
Definición de los actores educacionales	Ciudadano/as	Prestadores de servicio y clientes
Relación educando-sistema educacional	Derecho a la educación	Oportunidades de educación
Evaluación	Pertinencia al proyecto país	Estándares por asignatura en correspondencia con imperativos de la economía nacional y su inserción internacional

Chile emergió como un laboratorio para la instalación del experimento neoliberal, que consideró el establecimiento de un espacio de decisiones autónomas que buscarían apoyar la sobrevivencia o la eliminación de instituciones, fuesen públicas o privadas, en base a la presencia o ausencia de consumidores. Por lo tanto, las dinámicas de acción del sistema omiten cualquier tipo de deliberación democrática –afirmando, por lo tanto, el autoritarismo de base–, y establecen mecanismos crecientes de fragmentación.

La igualdad de trato a escuelas públicas y privadas ha implicado una transfiguración mayor, ya que los límites definitorios clásicos entre ambas –como es la propiedad– se están difuminando. Por una parte, las escuelas públicas pueden ser intervenidas por entidades privadas, y por otra, las escuelas privadas reciben una amplia gama de programas estatales en forma gratuita. Las escuelas aparecen impulsadas fundamentalmente por la entropía del mercado, quedando el Estado como una mera entidad de asignación de *vouchers*, y de provisión y asistencia para quienes no presentan condiciones para comprar el bien educacional. De esta forma, la política educacional se manifiesta más bien desde un territorio de ausencias y omisiones, renunciando a su rol protagónico anterior.

La hegemonía de este proyecto autoritario de mercado se expresa en la defensa de intervenciones micropolíticas dirigidas al aula y en el control de la gestión y rendimiento de los actores educativos mediante marcos de actuación y sistemas de evaluación. La fragmentación del sistema solo parece ser puesta entre paréntesis con la introducción de las pruebas estandarizadas de aprendizaje, las cuales generan una ilusión de sistema amparada en la exhibición de puntajes “comparables” para todas las escuelas del país. Sin embargo, este espejismo momentáneo esconde el efecto atomizador de las pruebas estandarizadas, las cuales imponen dinámicas de sobrevivencia individual, cercenando cualquier posibilidad de cooperación.

La estandarización como política de *shock*

El surgimiento de las pruebas estandarizadas, como las conocemos hoy en Chile, marchó al mismo ritmo de la imposición de la municipalización de las escuelas en la década de los ochenta y de la introducción de *vouchers*. Mientras el proceso de transferencia de las escuelas culminó en 1986, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) se terminó de estructurar en 1988 cuando adopta este nombre.

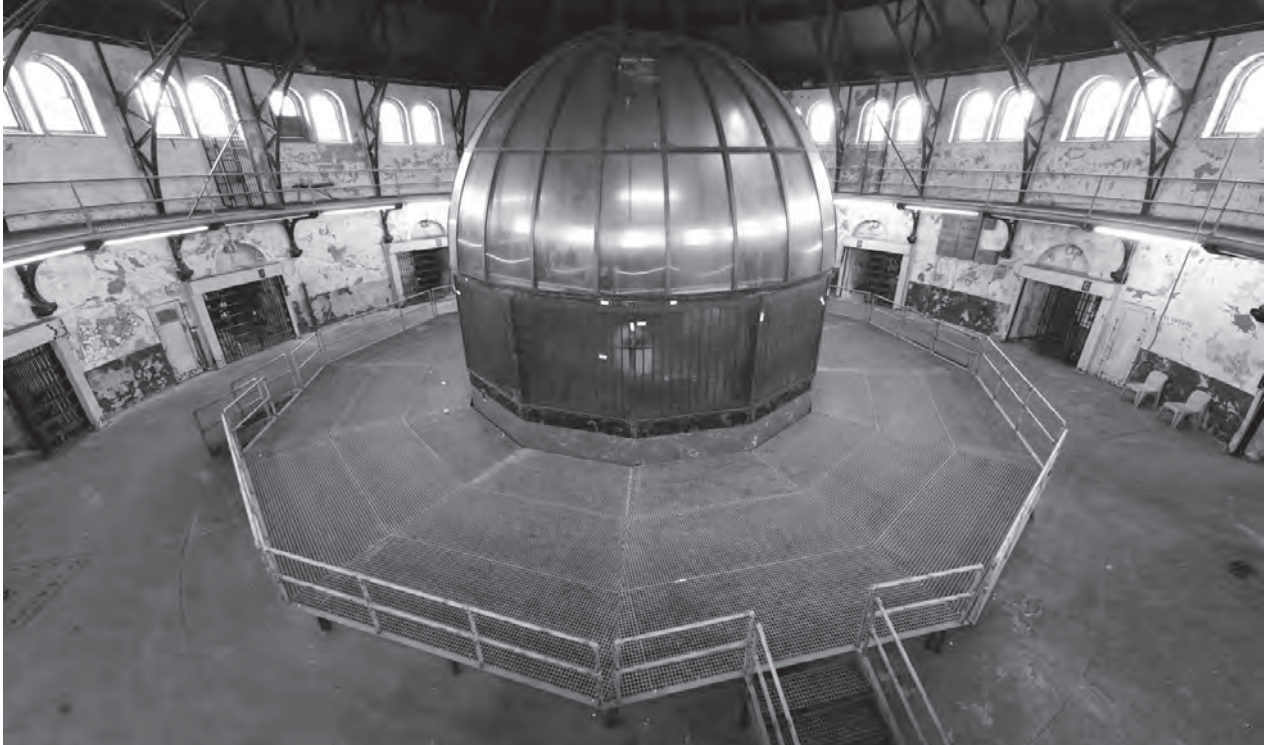
Esta simultaneidad de políticas obedeció a la prescripción de un tratamiento de *shock* al sistema público en todos sus sectores. En educación significó retirar al magisterio de posiciones protagónicas de formulación y deliberación de políticas, instalando en su lugar una política de desprestigio y desconfianza hacia la profesión docente, catalogada como altamente ideologizada. Los nuevos pilares del marco institucional se erigieron en base a la represión y control de la acción docente –y de los actores educativos en general–, que fueron armonizados a los principios de libertad de elección de escuela por parte de las familias y mercantilización de la educación en general.

Para Milton Friedman –uno de los principales académicos formadores de los Chicago Boys² chilenos– el sistema educativo es una “isla del socialismo” dentro de un mar de libre mercado, donde el control estatal y la presión de los sindicatos insertan intereses ajenos a la voluntad de los clientes –las familias– (Friedman y Friedman, 1983). El régimen neoliberal implicó insertar la competencia y la elección de escuelas como reguladores, afirmando la transformación de la educación en un bien de consumo, susceptible de generar una diferenciación interna de mercados o clubes³.

La definición del proyecto autoritario de mercado en educación significó el desarrollo e introducción de herramientas de gestión que posibilitaran la elección libre de

2 En 1955, una misión de la Escuela de Economía de Chicago buscó viabilizar un convenio con una universidad de Chile para iniciar un proyecto de formación para economistas. La Escuela de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile finalmente firmó en 1957 un convenio que consideró el envío de alrededor de 100 estudiantes hasta 1964 a Chicago, como también la visita de profesores de la Universidad de Chicago a Santiago. Este proyecto dio lugar más tarde a varias iniciativas en América Latina para diseminar las ideas económicas conservadoras defendidas en Chicago. De esta forma, se esperaba combatir ideológicamente las ideas hegemónicas de la época encabezadas por la tradición cepaliana iniciada por Raúl Prebisch.

3 La Teoría de los Clubes fue desarrollada por James Buchanan en 1965. El neoliberalismo valoró especialmente el ajuste de la educación a los procesos económicos –el monetarismo de la restricción del gasto fiscal–, introduciendo las nociones de capital humano, rentabilidad costo-beneficio, competitividad y libre mercado (Núñez, 1991).



escuelas por parte de las familias. Al mismo tiempo, estos instrumentos debían responder a una perspectiva de control ideológico. De esta forma, se articularon simultáneamente dos elementos esenciales para comprender el estado actual de nuestra educación: *los vouchers* –como herramienta de asignación de recursos económicos– y las pruebas estandarizadas –como herramienta de generación de información comparable–, conjunto indisociable que en su interacción se ha convertido, en la práctica, en la dinámica responsable de la corrosión de la educación pública.

El canibalismo estandarizador

Intentaremos a continuación ilustrar cómo la dinámica de la estandarización ha sido una herramienta activa, desde su instalación en la realidad chilena, de la deformación y destrucción de la educación pública.

Entenderemos la estandarización como una tecnología política (Ozga, 2008) que produce datos, en su mayor parte numéricos, para distinguir (Aboites, 2009) y, por lo tanto, establecer jerarquías. En esta perspectiva, la información sobre el rendimiento escolar en pruebas estandarizadas es una forma de conocimiento técnico que sirve a la gobernanza del sistema educativo, a través de operaciones a distancia. Esta tecnología la entenderemos además como un dispositivo de visibilidad, control y vigilancia asimilable a la descripción que Michel Foucault realiza del panóptico:

Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, esta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está

dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto (Foucault, 2002, p. 121).

El panóptico concebido por la evaluación estandarizada es una forma de relación establecida entre los actores, que busca la individualización del rendimiento en las pruebas de cada persona y, en consecuencia, establecer una forma de gobernanza a través de la coerción (Lipman, 2013). Las escuelas pueden ser entendidas como estas celdas vigiladas desde un centro evaluador. En la torre central se ubica el Simce, en base al cual se alinean los comportamientos de personas, organizaciones y objetivos (Ozga, 2008).

Las dependencias establecidas entre los sistemas nacionales de evaluación y los fenómenos de integración y globalización provocan a su vez efectos panópticos multinivel, que toman la forma de procesos agregados de

rendición de cuentas (Lingard, 2013). De hecho, la misma torre central (el Simce) ha sido objeto de vigilancia y reformulación por parte de organismos internacionales como Unesco –durante los noventa– y OCDE –luego del informe 2003–.

Para imaginar estas evaluaciones estandarizadas de las celdas –localizaremos escuelas individuales en cada una de las celdas del panóptico– podemos recurrir a la reflexión realizada por Néstor García Canclini (2005) a propósito de las fotografías de la ciudad. Para este autor, la fotografía se caracteriza por fragmentar radicalmente la ciudad, recortando y encuadrando la experiencia. Agrega que “A diferencia de las narraciones cinematográficas, que ayudan a imaginar ciudades más o menos integradas, la fotografía ofrece escenas o instantes discontinuos que pueden aspirar a una representatividad más extensa pero siempre separan una experiencia del contexto” (García Canclini, 2005, p. 10). Así, ante la imposibilidad de dar cuenta de la ciudad como un todo o de la megalópolis, la fotografía nos entrega una *micrópolis* aislada. Las pruebas estandarizadas, y más concretamente, los puntajes obtenidos en el proceso de “recorte y encuadre”, nos entregan un dato unidimensional de la experiencia o vida de las escuelas. Estas evaluaciones se oponen drásticamente a una lógica etnográfica que busca la comprensión profunda del microcosmos de la escuela y su pedagogía, al actuar más bien desde el imperativo de la acción de vigilancia y control.

La hegemonía de la estructuración panóptica, enmarcada en los procesos de acumulación capitalista, no puede sino fagocitar tanto la provisión de educación pública como el rol del Estado en la materia. El laboratorio chileno de políticas demostró que la creación de crisis económicas y/o políticas podía ser aprovechada para dinamitar al sector público, bajo la excusa de la urgente intervención necesaria ante estados de emergencia (Klein, 2007). Pero las crisis se convierten en estados perennes, y la estandarización se encarga de entregar la información para fundamentar acciones que coinciden, en diferentes contextos en el mundo, en proponer soluciones que confluyen en la entrega de mayores espacios a los agentes privados.

La maquinaria de estandarización del panóptico se ha ido actualizando con el correr de los años. Los resultados

de los test van generando efectos en cada una de las celdas, movimientos microscópicos de expulsiones y migraciones de estudiantes que transitan, ejerciendo así el fetichizado “derecho a elegir”. Cada celda va quedándose con estudiantes con resultados relativamente homogéneos, conformando en términos globales tipologías de escuelas –que reúnen a comunidades de familias de niveles socioeconómicos relativamente similares–. De este modo, podemos reconocer procesos de acumulación segmentada de capital –de diversos tipos– en una perfecta correlación con la estructura social, abandonando definitivamente el proyecto inclusivo histórico de escuela pública. Lo público parece más bien ser relegado a atender fundamentalmente a los sectores más pobres de la sociedad. En este sentido, se corroboran los planteamientos de David Harvey que apuntan a que la fase actual de acumulación capitalista tiende a promover la expropiación de territorios y recursos (Lipman, 2013), retirando así una concepción “extensa” de lo público como propiedad universal.

Lo público queda reducido a una entelequia de puntajes Simce observables en cuadros, gráficos, esquemas y mapas. El gobierno del panóptico se ejerce a través de una intrincada red de estadísticas protagonizadas en primera fila por los puntajes en las pruebas estandarizadas, que a ojos de los actores escolares se erige como una realidad paralela ajena, pero que al mismo tiempo tiene consecuencias telúricas sobre la cotidianeidad. Desde aquella torre de medición situada en el centro, se busca comandar el día a día de las escuelas, planificando su rumbo para conseguir una supuesta mejoría de la calidad en virtud de su adaptación a lo que se mide en la evaluación estandarizada.

Como cada celda escolar es individualizada a través del puntaje Simce, la sobrevivencia dependerá de la capacidad de competir contra las otras escuelas. Usando el concepto de tácticas de Michel De Certeau podemos identificar el surgimiento de operaciones multiformes y fragmentarias (García Canclini, 2005) para continuar su presencia en el mercado. De este modo, cada escuela desarrolla sus propias tácticas para sobrevivir, donde la relación con otras instituciones escolares parece seguir el lenguaje mercantil de las alianzas estratégicas y conformación de redes basadas en la propiedad privada. Las escuelas públicas son impulsadas también a competir y estratificarse entre ellas.



Así, el discurso político de fortalecimiento de la educación pública –producido por actores lejanos a la vida real de las escuelas públicas– no tiene sustancia. Las tácticas no alteran la estructura, ellas no permiten cuestionar la existencia de un panóptico escolar, donde la vigilancia es el principio ordenador.

En resumen podemos identificar, a lo menos, cuatro efectos macropolíticos del canibalismo de las pruebas estandarizadas –entendidas dentro del marco neoliberal de políticas en vigor–:

- **Concentración del Estado en la tarea de evaluación.** La continuidad de la definición subsidiaria del Estado ha significado que el aparato estatal esté reforzando su identidad evaluadora y de coordinación de actores privados y públicos en torno a la mejora de los resultados de las pruebas estandarizadas, convertidas en fetiche. Es así como hemos llegado a la implementación de once evaluaciones diferentes en el sistema –Simce, PAA, PSU e Inicia; además de las internacionales: Timss, Cived, PISA y PISA+, Serce, ICCS, Terce– (Docencia, 2009). El sistema escolar será evaluado 17 veces durante el 2014, al igual que en 2015. El gasto público en el Simce ha aumentado más de un 500% desde el 2006, llegando a \$20 mil millones en 2013, mientras este 2014 se han licitado 5 mil preguntas por

un monto de \$2,9 mil millones. Estas cifras nos permiten afirmar que la profundización de la estandarización ha sido una de las principales estrategias de política educacional promovidas en respuesta a las movilizaciones estudiantiles. Michael Apple (2001) ilumina esta opción por la estandarización del Estado⁴: “En una pérdida de legitimidad del gobierno y de crisis en las relaciones educativas de autoridad, el gobierno tendría que demostrar que hace algo para elevar los niveles educativos. Después de todo, esto es exactamente lo que promete ofrecer a los ‘consumidores’ de educación” (p. 57).

- **Cierre de escuelas públicas.** La acción conjunta de la regulación de mercado, la preeminencia de financiamiento a través de *vouchers*, la igualdad de tratamiento entre los tipos de dependencia, y los resultados del Simce han confluído en una tendencia hacia el cierre de escuelas. Durante el período 1990-2012 se han cerrado 706 escuelas. La Ley de Subvención Escolar Preferencial, que ha situado al Simce como indicador fundamental de diagnóstico y evaluación de los planes de mejora de las escuelas, ha confirmado la opción estatal de impulsar el cierre de escuelas en base a la información entregada por los resultados de las pruebas estandarizadas, sin importar su dependencia pública o privada. El cierre aparece como una acción justificada en la cada vez más sofisticada tecnología de evaluación, apuntando hacia aquellas “celdas” de peor rendimiento en los rankings. De hecho, lo público se transfigura otra vez al imponerse una diseminación y discusión “pública” de los rankings en los medios de comunicación, en lugar de establecer análisis críticos en profundidad. No es casual que solo el año pasado se haya cuestionado con mayor amplitud este instrumento, hasta entonces entendido como un simple espejo de la realidad.
- **Ampliación del sector privado.** El canibalismo de la estandarización ha atacado en forma distinta a los sectores público y privado. Si por una parte observamos una caída en las estadísticas de número de escuelas y matrícula de la educación pública, por otra, se evidencia un crecimiento exponencial de las escuelas particular subvencionadas, creándose 3062 escuelas durante

4 Esta reflexión de Apple se refiere tanto a las políticas de estandarización como a la construcción de un currículum nacional.

el período 1990-2012 –destacando el prolífico período de la presidencia de Ricardo Lagos con 1770 nuevas escuelas, y de Michelle Bachelet con 777 (Mineduc, 2006, 2012)–. Así, la matrícula en la educación pública escolar se encuentra bajo el 40%. Este es un claro ejemplo de la puesta en marcha de un capitalismo en educación, basado en una mantención premeditada de una situación de desastre de la educación pública (Lipman, 2013). Se reproducen así circuitos compuestos por: condicionalidad en los financiamientos estatales, asesorías externas privadas, descrédito público, fuga de las familias de este tipo de escuelas –llenando los espacios de la educación particular subvencionada–, bajos resultados en las pruebas estandarizadas, y amenazas y ejecución del cierre de las escuelas.

- **Focalización en las tácticas individuales.** Entendiendo que las decisiones de compra en un mercado se enmarcan en la ideología de la libre elección racional –basada en la diseminación pública de los resultados del Simce–, la responsabilidad última recaerá en el individuo –en este caso en las familias– acerca de escoger bien o mal. La sumatoria de las elecciones individuales determinará a su vez la permanencia de las instituciones en el mercado. Hugo Aboites (2009) instiga a reflexionar sobre la posibilidad real que el Estado tiene, bajo esta lógica expuesta, de garantizar el derecho a la educación, transformándose más bien en una entelequia inoperante ante la imposición de tácticas individuales para conseguir “oportunidades”.

Queremos afirmar aquí que la estandarización como fenómeno jerarquiza artificialmente la realidad educacional a partir de las “fotografías”. Ante la ausencia de un debate abierto de proyecto de país –discusión silenciada por los consensos políticos que han protegido el proyecto neoliberal vigente–, el Simce y la estandarización, parece transformarse en el instrumento privilegiado para hablarnos sobre la educación pública. Mientras sigamos escuchando esta voz solitaria, montada sobre las conveniencias del mercado, poco conocimiento estaremos produciendo sobre el estado de nuestra educación pública y sus reales necesidades para salvarla y fortalecerla. La omisión de tantos años nos habla de cómo se han conformado intereses para mantener y amplificar la condición panóptica.

Consideraciones no estandarizadas

Pensarnos críticamente desde un sistema educacional fragmentado no es una tarea fácil. Esto porque desde nuestras luchas diarias en los contextos pedagógicos de las aulas y escuelas (las celdas del panóptico) se nos hace difícil dar una mirada comprensiva del sistema total y de su funcionamiento. Aquí hemos intentado revelar una de las dinámicas que mantiene unido a este sistema de vigilancia: las pruebas estandarizadas y su rol estratégico de individualización (y *clientelización*). La eliminación del Simce y su maquinaria de procedimientos facilitarían el retorno a la discusión de los sentidos, y daría la oportunidad de desafiar a pedagogos y comunidades escolares a apropiarse de la construcción de las experiencias de aprendizaje. Para llevar a cabo este proyecto, las comunidades deberían seguir en la ruta de la deconstrucción de los condicionantes históricos que determinan el presente neoliberal. Este nuevo proyecto debiese apuntar a acercar al Estado a un rol de apoyo en el marco de una confianza en la democracia como instrumento central para la mejora escolar (y social).

Para aventurarnos en acciones de resistencia debemos retomar el concepto de un sistema educacional diferente al que nos ha tocado vivir. Christian Baudelot y Roger Establet (2009) señalan acertadamente que la eficacia de un sistema escolar se produce “cuando este permite al número más grande de alumnos asimilar en el tiempo los conocimientos enseñados y movilizarlos sabiamente en la vida. O más aún: cuando este consigue elevar el nivel de todos reduciendo al mínimo las diferencias de rendimiento entre los mejores y los más débiles” (p. 23)⁵. Esta aproximación nos guía en la necesidad de establecer una transformación educacional que ataque directamente los principios mercantiles heredados de la Dictadura y sostenidos en los más íntimos rincones de nuestra gestión

Lo público queda reducido a una entelequia de puntajes Simce observables en cuadros, gráficos, esquemas y mapas.

5 Traducción propia desde el francés.



educacional. Los ejes de nuestro sistema educacional deben estar basados en principios redistributivos que nos permitan establecer condiciones de igualdad.

La igualdad se traduce en términos concretos en la puesta en marcha de principios redistributivos que permitan elevar las condiciones de trabajo del sistema total, especialmente de las escuelas públicas amenazadas hoy por la lógica neoliberal. Los procesos son lentos, pero nuestra ambición debiese apuntar a una igualdad de resultados, donde el destino y potencia de cada niño y niña se pueda forjar con éxito en cada escuela de nuestro país. Pero esto no se puede alcanzar en su sistema fragmentado en partículas inconexas, solo se logra cuando existe un principio de cooperación.

En un sistema público de educación las instituciones cooperan entre sí, porque comprenden que la educación es un derecho social colectivo y que se viabiliza en la medida que participamos en comunidades interdependientes.

En esta propuesta cabe preguntarnos, ¿cuál sería el rol de la evaluación estandarizada?, ¿cómo asegurarnos entonces que las escuelas y sus actores cumplan con su cometido? Para responder estas interrogantes recuperaremos las reflexiones que Michael Apple (2001) plantea en su texto *La política de conocimiento oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional?* El agudo análisis de Apple señala que debemos poner especial atención al peligro subyacente en la articulación entre un currículum nacional, las pruebas estandarizadas nacionales y la agenda de las derechas políticas. Podemos observar una relación simbiótica entre el currículum nacional y las pruebas estandarizadas, que da lugar a procesos de etiquetamiento o certificación que pretenden determinar la cantidad de calidad que posee una institución escolar, desatando las fuerzas de las elecciones (supuestamente libres) de las familias en el mercado. En este sentido, los efectos, agrega Apple, son opuestos a la cohesión social. La propuesta del autor se dirige a una vía opuesta: el reconocimiento de las diferencias y las desigualdades, en un esfuerzo constante de subjetivización del currículum. “Lo que la Nueva Derecha impide –el conocimiento de los márgenes, de cómo están indisolublemente ligados la cultura

y el poder– se convierte aquí en un conjunto indispensable de recursos (...) El currículum nacional es un mecanismo para el control político del conocimiento” (Apple, 2001, p. 60). Si pudiésemos generar un currículum nacional que fuese en la dirección del reconocimiento de las diferencias y desigualdades, entonces la evaluación estandarizada dejaría de ser una forma “económica” de observar la realidad escolar.

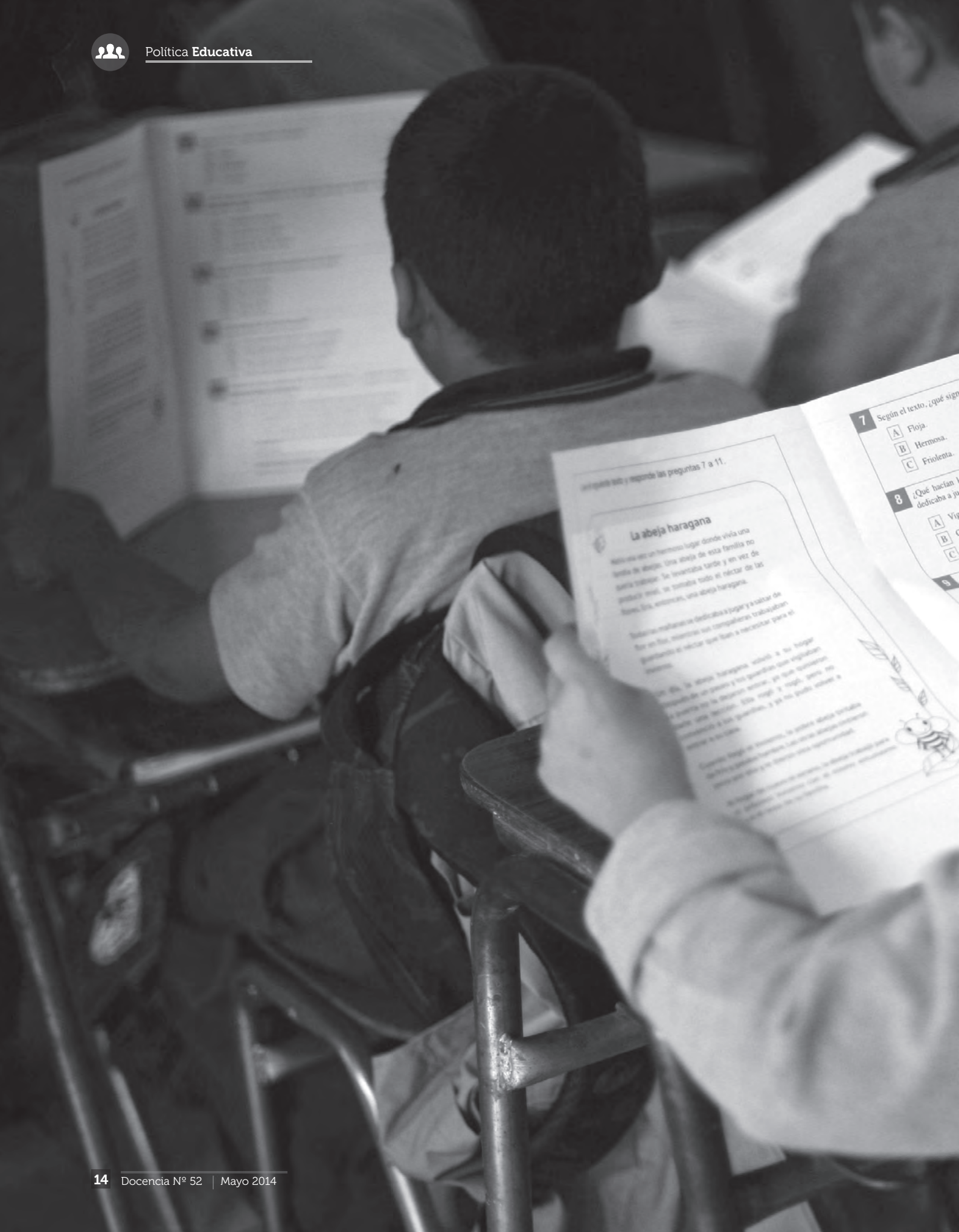
¿Por dónde comenzar? Probablemente no podemos quedarnos con una sola respuesta. La realidad, los sufrimientos y luchas se rebelan en formas y caminos diversos. Las pistas de resistencia las estamos encontrando en la oposición a la estandarización –que no es lo mismo que oponerse a la evaluación como buscan confundirnos las derechas–, en las propuestas por reinstalar la gratuidad en la totalidad del sistema escolar, en el fortalecimiento de las escuelas y universidades públicas, en la generación de instituciones de educación superior técnico, en el desmontaje de la educación como una mercancía, etc.

Es así como en los casos más dolorosos, que son los cierres de escuelas públicas, estamos observando un movimiento creciente, aún disperso en las comunidades locales, en diversas ciudades del mundo, que coinciden en otorgar un valor diferente a las escuelas, no contemplado en el diseño autoritario de mercado: las escuelas públicas son importantes porque son producto de una historia conjunta con sus comunidades, muchas de ellas sintetizan la construcción de un nexo entre las biografías personales, las comunidades y espacios sociales más amplios. Estas trayectorias y valores son imposibles de integrar a un currículum nacional y, por lo tanto, de medirlos.

La esperanza para rescatar a nuestra educación pública la podemos encontrar en los espacios que comienzan a tensionar las lógicas de mercado imperantes. La solidaridad de los movimientos estudiantiles nos propone un camino diferente. Justamente cuando sus palabras y acciones desembocan en la protesta, es cuando podemos estar seguros de que la educación pública no se ha muerto y que respira a un son no estandarizado. **D**

Referencias

- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Sturbin (Comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67-82). Rosario: Clacso Coediciones-Homo Sapiens Ediciones.
- Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Baudelot, C. y Estabiet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Buchanan, J. (1965). An Economic Theory of Clubs. *Economica. New Series*, 32(125), 1-14.
- Campaña Alto al Simce. (2013). Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. *Docencia*, 51, 39-42.
- Docencia. (2009). *Estandarización en Chile: un peligroso hábito*. *Docencia*, 38, 4-17.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- García Canclini, N. (2005). *Imaginario urbano*. Buenos Aires: Eudeba.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: the rise of disaster capitalism*. Nueva York: Picador.
- Lindgard, B., Martino, W. y Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556.
- Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28(5), 557-573.
- Mineduc. (2006). *Estadísticas de la educación 2005*. Santiago: División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc. (2012). *Estadísticas de la educación 2011*. Santiago: División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile.
- Núñez, I. (1991). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Vol. 1*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Lom Ediciones.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: Research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.



Lee el texto y responde las preguntas 7 a 11.

La abeja haragana

Mirando por un hermoso lugar donde vivía una familia de abejas. Una abeja de esta familia no quería trabajar. Se levantaba tarde y en vez de producir miel, se comía todo el néctar de las flores. Era, entonces, una abeja haragana.

Tus tíos y mamánata dedicaba a pagar y a cuidar de ser en flor, mientras sus compañeras trabajaban buscando el néctar que iban a necesitar para el invierno.

Por eso, la abeja haragana, volvió a su hogar con un poco de miel y sus cuerditas con espaldas se rompieron por la desazón de no haber encontrado una flor. Una noche, ella rogó a su mamá, pero no le escuchó. Ella le dijo que ella no podía volver a su casa.

Cuando ella se despertó, la pobre abeja estaba sola y sola. Ella se dio cuenta de que ella estaba sola y sola. Ella se dio cuenta de que ella estaba sola y sola.

Al día siguiente, ella se despertó, pero no había nadie. Ella se dio cuenta de que ella estaba sola y sola. Ella se dio cuenta de que ella estaba sola y sola.



7 Según el texto, ¿qué significa?

- A Floja.
- B Hermosa.
- C Frolenta.

8 ¿Qué hacían las abejas dedicaba a jugar?

- A Volar.
- B Comer.
- C Trabajar.

Los valores que sustentan el Simce:
 pensando en
 un sistema de
 evaluación
 más allá de
 una medición
 estandarizada

Mauricio Pino

Psicólogo y Magister en Etnopsicología de la Universidad Católica de Valparaíso. Estudiante de Doctorado en Políticas educativas, organización y liderazgo en la Universidad de Illinois Urbana-Champaign. Actualmente se encuentra investigando sobre el derecho a la educación en el contexto de la globalización y políticas de evaluación en Chile.

por **Mauricio Pino**



El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), legado de la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990), sirve a múltiples propósitos e históricamente ha atravesado por una serie de transformaciones (Flórez, 2013). Similar a la medición que le antecede, la Prueba de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER, 1982-1984), el Simce (1988 a la fecha) pretendía orientar políticas educativas y focalizar recursos. Sin embargo, en los años noventa los resultados se hacen públicos, instalándose una lógica de rendición de cuentas (*accountability*), con lo cual se busca responsabilizar a los profesores por los resultados de los alumnos y que los padres seleccionen los establecimientos con mejores resultados (Bellei, 2007; Docencia, 2009). Con la Ley General de Educación

(LGE) esta lógica orientada al mercado se profundiza al establecer que resultados negativos pueden llevar al cierre de establecimientos educativos (Inzunza, Pino y Oyarzún, 2013; Núñez, 2013).

Los movimientos estudiantiles, el Colegio de Profesores y la campaña Alto al Simce han puesto en tela de juicio este tipo de instrumentos que, lejos de resolver las inequidades del sistema educativo, parecen perpetuarlas. Esto ha generado un debate público en el cual es posible distinguir tres posiciones: 1) Profundizar la lógica del Simce: hay quienes creen que esta medición debiese mejorar su calidad interna y la forma en que se dan a conocer los resultados a los apoderados. Se busca que las familias cuenten con información más clara y correcta al momento de elegir un establecimiento educacional para sus hijos (Elacqua, 2013). 2) Perfeccionar el Simce: se busca mejorar la calidad del instrumento y mantener una tensión entre apoyo y presión a los profesores. Articular la lógica de rendición de cuentas en base a pruebas estandarizadas (presión) con la entrega de información relevante a profesores para que mejoren sus prácticas pedagógicas (apoyo) (Meckes, 2007, 2013). 3) Detener al Simce, transformarlo profundamente: un cambio fundamental al instrumento y una reorientación en sus propósitos, valores y sentidos. Implica una reflexión en torno al sentido de construir un sistema de evaluación nacional en Chile que supere la lógica de la estandarización para la rendición de cuentas (Casassus, 2010; Alto al Simce, 2013).

En este debate existen múltiples argumentos. Por parte de quienes promueven revisar las debilidades del Simce con el fin de profundizar su lógica o perfeccionarlo, se alude principalmente a aspectos técnicos, ligados con la validez y el uso de los resultados del Simce. Si bien comparto que el instrumento tiene una serie de debilidades técnicas, por ejemplo Flórez (2013) en un estudio empírico da cuenta de varias¹, creo que previo a una discusión sobre el instrumento, es relevante reflexionar en torno al sentido, propósitos y valores que un sistema de evaluación debería tener en Chile. El debate sobre el Simce no se debe limitar a una medición, sino que debería abordar al sentido de evaluar. Luego se puede acordar con una perspectiva más clara los instrumentos a utilizar, entendiendo que seleccionar unos



1 Entre las deficiencias técnicas señala que tendría 17 propósitos distintos, que pretende medir el constructo de calidad sin definir lo que entiende por este constructo y que dice medir el currículum nacional vigente, cuando la evidencia solo detecta algunos elementos básicos del currículum. Algunos de estos aspectos serán discutidos en mayor profundidad más adelante en este artículo.

instrumentos por sobre otros da cuenta también de los valores que se busca promover (Greene, 2013). Justamente esta es una de las grandes confusiones que genera el Simce, sus siglas aluden a una medición, pero en la práctica se utiliza como un sistema de evaluación. Es decir, que cuando discutimos sobre el Simce, el tema no es sobre un instrumento de medición en particular, sino sobre el sistema de evaluación educacional que debería existir en Chile².

En este artículo, con el afán de contribuir a esta reflexión sobre alternativas para un sistema de evaluación en Chile, presento un breve recorrido en el campo teórico-práctico de la evaluación (géneros teóricos de evaluación), considerando los valores e ideales de sociedad que promueven estas perspectivas teórico-prácticas. Luego sitúo al Simce en el género de evaluaciones estandarizadas del desempeño (*performance*) para la rendición de cuentas, destacando algunos elementos críticos de este género de evaluación. Finalmente, destaco la importancia de un debate público e informado en el campo de la evaluación³ y discuto algunos géneros alternativos para orientar un sistema de evaluación más participativo y democrático en Chile.

Géneros teóricos y valores en evaluación

Si bien el campo teórico de la evaluación es reciente, hay una gran diversidad de perspectivas teóricas para explicar, fomentar e interpretar el fenómeno de la evaluación. A su vez existen diferentes alternativas para agrupar estas teorías (Tarsilla, 2010), entre estas destacan Christie y Alkin (2013), quienes agrupan una gran cantidad de autores considerando tres raíces teórico-prácticas: 1) La rendición de cuentas, que para ellos tiene por enfoque principal proveer de información a programas financiados por gobiernos. 2) La investigación social, que se enfoca

Previo a una discusión sobre el instrumento, es relevante reflexionar en torno al sentido, propósitos y valores que un sistema de evaluación debería tener en Chile.

fundamentalmente en el desarrollo de metodologías que resulten apropiadas para justificar y conducir una evaluación. 3) El enfoque epistemológico de las evaluaciones, que básicamente se relacionaría con la validez y el valor del conocimiento producido por las evaluaciones y que no se limitaría a las metodologías, sino que se orientaría a entender filosóficamente qué sería un conocimiento válido y valioso en el contexto de la evaluación⁴.

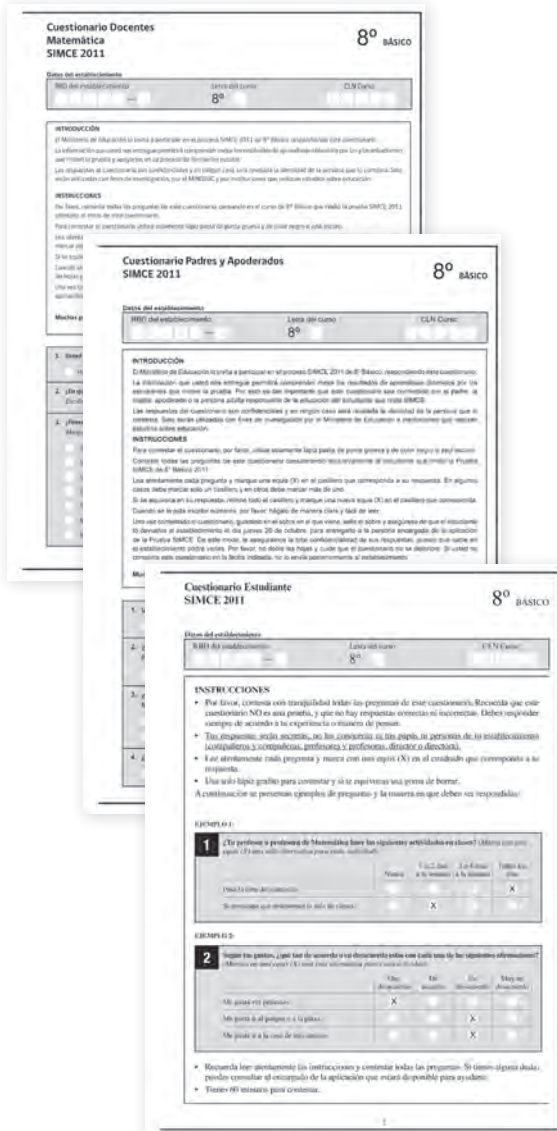
Si bien la perspectiva de Christie y Alkin (2013) es útil para facilitar el acceso a una gran diversidad de miradas, carece de un elemento clave para comprender lo que motiva la existencia de diferentes alternativas para desarrollar una teoría sobre la evaluación: la postura sociopolítica y los criterios valóricos que guían una evaluación. En este terreno, Jennifer Greene, influyente académica y profesional en el campo de la evaluación de Estados Unidos, agrupa una gran cantidad de propuestas en evaluación en lo que denomina “géneros teóricos de evaluación”⁵ (Greene, 2005, 2012; Tarsilla, 2010). Para construir estos géneros Greene se basa en múltiples elementos que componen las evaluaciones, de los cuales destacan la relación que las evaluaciones tienen con su contexto y los valores que estas promueven.

2 Una medición es solo una parte de una evaluación. Tal como se presentará más adelante, una evaluación involucra propósitos, valores, metodologías, audiencias y una relación específica del evaluador con el contexto donde se realiza una evaluación. Las mediciones son los instrumentos que se utilizan para producir información durante el proceso de evaluación. El Simce reduce lo que teóricamente se entiende como una evaluación a una medición, como si el Simce fuese solo un sistema para implementar un instrumento de medición, pero en la práctica, lo que se ha desarrollado es un sistema de evaluación en base a mediciones estandarizadas para la rendición de cuentas.

3 En este debate la Campaña Alto al Simce se ha destacado por abrir espacios de discusión en medios de comunicación y a través de su sitio web.

4 Este modelo es aun más complejo, Christie y Alkin (2013) además de agrupar un conjunto de autores principales en estas tres raíces teóricas, también muestran cómo existen ramificaciones a estas raíces. De hecho ellos agrupan una gran cantidad de autores en base al modelo de un árbol. Para este artículo he dado cuenta de una breve simplificación de este modelo, dado que no es objetivo de este trabajo discutirlo en detalle, sino más bien ilustrar la gran diversidad de autores que existen en el campo de la evaluación y una alternativa para agruparlos que puede ser del interés de algunos lectores.

5 Pueden existir diversas formas de conceptualizar las evaluaciones, la palabra modelo se utiliza habitualmente en Chile. Sin embargo, he optado por géneros de evaluación, pues amplía el debate sobre la evaluación y permite tomar distancia de miradas centradas en temas exclusivamente técnicos o teóricos sobre las evaluaciones. Un modelo se relaciona más con un conjunto de pasos que se deberían seguir para evaluar y una justificación teórica o práctica que lo sostiene.



Respecto al contexto, Greene (2005, 2006) explica que este tiene dos dimensiones: 1) Vínculo con los participantes y 2) El contexto sociopolítico. La primera dimensión se refiere a la relación que el evaluador establece con los participantes, qué tan cercano es el evaluador a los evaluados, cuánto tiempo ha permanecido en terreno y en qué medida los participantes inciden en los criterios de la evaluación. La segunda dimensión alude a la perspectiva que el evaluador tiene sobre la sociedad en general, entendiendo por ello el contexto sociopolítico donde la evaluación es realizada: ¿el evaluador considera que el contexto social condiciona los resultados de su evaluación?, ¿el evaluador pretende o no contribuir, con su evaluación, a generar cambios en las relaciones de poder que identifica en la sociedad?

La relación que los evaluadores tienen con su contexto, los instrumentos que son seleccionados, los propósitos y las audiencias⁶ de una evaluación, dan cuenta de los valores que un evaluador (y las evaluaciones en general) promueven sobre la sociedad (Greene, 2013). En este sentido, todo evaluador sirve a otro, es siervo e instrumento de otro. De hecho, una meta inherente a un evaluador es dar un juicio que tenga impacto y utilidad sobre la práctica de otras personas, es decir, todo evaluador, al evaluar, está abogando por determinados valores que busca influyan en las prácticas de otros (Greene, 1997, 2006; House y Howe, 1999). La pregunta que debemos hacernos es sobre los valores e ideales de sociedad que se desean promover cuando se conduce una evaluación: ¿a quién debe *servir* un sistema nacional de evaluación en educación?

En base a la relación que las evaluaciones tienen con sus contextos y a los valores que estas promueven, Greene propone cinco géneros para categorizar las diferentes teorías de evaluación, los que describo brevemente en la Tabla 1, enfatizando autores centrales de cada género, sus propósitos y audiencias⁷.

6 El concepto de audiencias de una evaluación alude a quienes está dirigida la evaluación. Dependiendo el género, puede incluir a diferentes grupos de interés (*stakeholders*), desde quienes solicitan y financian la realización de una evaluación, los participantes de la misma, hasta la sociedad en general, que podría tener interés en los resultados o procesos de una evaluación.

7 He traducido del inglés al español los títulos de estos géneros pretendiendo enfatizar sus fines y tratando de ser lo más claro posible sobre el sentido que considero que estos tienen, enfocándome específicamente en el campo educacional. No obstante, entiendo que pueden existir traducciones alternativas de los mismos.

Tabla 1

Géneros teóricos en evaluación⁸.

Género teórico y autor(es) ilustrativo(s)	Propósitos y audiencias
<p>1. Evaluaciones para la administración y desarrollo de políticas públicas. Carol Weiss (1998, 2000).</p>	<p>Se busca que las decisiones a nivel político sean reflexivas y fundamentadas en investigaciones educativas. El propósito es favorecer la reflexión de políticos y administradores que toman decisiones que influyen en la ejecución de políticas públicas. La evolución, desarrollo y el perfeccionamiento (<i>improvement</i>) son los valores que guían este género.</p>
<p>2. Evaluaciones estandarizadas del desempeño (<i>performance</i>) para la rendición de cuentas (<i>accountability</i>). Joseph Wholey (2013).</p>	<p>El propósito es que la rendición de cuentas permita generar una adecuada administración de los recursos públicos. Se valora la eficiencia, eficacia y transparencia en el uso de los recursos públicos.</p>
<p>3. Evaluaciones para el aprendizaje y la formación. Lee Cronbach et al. (1980)⁹.</p>	<p>La idea central es que la evaluación favorezca al aprendizaje y reflexión de quienes están involucrados en la evaluación (tanto evaluadores como evaluados). El propósito es que la evaluación contribuya a generar inferencias válidas y formativas para quienes participan del contexto donde esta es realizada. Se valora el aprendizaje y la reflexión de todos los involucrados en el proceso de evaluación.</p>
<p>4. Evaluaciones responsables de su contexto para la comprensión cultural (<i>Cultural Responsive Evaluation</i>). Tineke Abma (2001); Bob Stake (2013).</p>	<p>Las evaluaciones deben responder a las necesidades de las personas, especialmente de quienes son evaluados. Los criterios, métodos y formas de dar cuenta de los resultados de la evaluación deben emerger del proceso y en conjunto con los participantes. El propósito es realizar evaluaciones que respeten y respondan al contexto cultural y situacional donde son realizadas. Se valora la comprensión y la localidad situada como aspectos centrales de la evaluación.</p>
<p>5. Evaluaciones para la democracia y el cambio social. Ernest House y Kennet Howe (1999); Jennifer Greene (2006, 2012, 2013).</p>	<p>Las evaluaciones son consideradas inherentemente políticas, donde los involucrados tienen diferentes posiciones sociales, valores y poder. El propósito es promover cambios sociales, con un foco en la justicia social, democracia y equidad. Se fomenta la participación activa de diferentes agentes, especialmente de quienes suelen ser marginados o excluidos socialmente. Se valora la democracia como una actividad deliberativa e inclusiva.</p>

⁸ Esta tabla la he construido en base a algunos artículos publicados por Jennifer Greene (2005, 2011), un artículo publicado por Tarsilla (2010) y mi experiencia como estudiante de doctorado en cursos dictados por Jennifer Greene en la Universidad de Illinois Urbana-Champaign.

⁹ En este género Greene suele agregar la mirada de Carol Weiss sobre el proceso de ilustración, en el sentido de iluminar (*enlightenment*) las ideas de administrativos y políticos para la toma de decisiones o implementación de políticas públicas. Deliberadamente he dejado fuera a Carol Weiss de este género, pues considero que su contribución ya ha sido destacada en el primer género. También en este género Greene suele situar a Michael Patton, por su relevante contribución a nivel mundial en el campo de los usos en evaluación. También lo he dejado fuera de esta tabla, no por desmerecer sus relevantes contribuciones, sino más bien porque creo que este autor puede ser situado en un género exclusivamente sobre el uso de las evaluaciones y no necesariamente sobre el aprendizaje, tal como lo hace Tarsilla (2010). Además, más que discutir todos los posibles géneros existentes sobre evaluación, me interesa resaltar aquellos que considero se vinculan de forma más directa con el Simce.



¿El evaluador pretende o no contribuir, con su evaluación, a generar cambios en las relaciones de poder que identifica en la sociedad?

Como todo tipo de clasificación, esta categorización discrimina en un nivel teórico prácticas complejas, no siempre tan claras, distintas y evidentes. Es posible que una evaluación en la práctica comparta valores de distintos géneros teóricos, pero es difícil e improbable que quienes promueven la objetividad y neutralidad de una evaluación, características que habitualmente se atribuyen al género de evaluaciones estandarizadas del desempeño para la rendición de cuentas, compartan el valor de la participación activa de los evaluados en los criterios de una evaluación, o que promuevan la cercanía del evaluador con su contexto, tal como ocurre en los géneros orientados a la comprensión del contexto o el género para desarrollar una democracia inclusiva.

El Simce como instrumento estandarizado para la rendición de cuentas

La presidenta de la Agencia de Calidad de la Educación durante el gobierno saliente de Piñera, Luz María Budge, definió públicamente tres propósitos para el Simce: monitorear y evaluar el sistema educativo y las escuelas; movilizar a las escuelas y a sus sostenedores hacia la mejora de los resultados de aprendizaje que obtienen sus estudiantes; e informar a la comunidad escolar, a las familias y a la opinión pública (2014, s/p)¹⁰. A pesar de que Budge no mencione a los profesores, lo que me parece grave y errado, algunos académicos han argumentado que el Simce debiese guiar decisiones en la ejecución de políticas educativas y apoyar las prácticas pedagógicas de los profesores, lo que

se justificaría en el tipo de información que se les entrega, la que considera los niveles de logro de los estudiantes en contenidos curriculares a nivel nacional. La idea sería mantener una prueba estandarizada que presione a los profesores, es decir, que los resultados del Simce se utilicen para dar cuenta del éxito o fracaso de su desempeño, pero al mismo tiempo que sea un apoyo para sus prácticas pedagógicas (Meckes, 2007; Meckes y Carrasco, 2010).

Si bien concuerdo que un sistema de evaluación nacional debiese ser un instrumento de apoyo para los profesores, discrepo con que el Simce actualmente pueda cumplir este propósito adecuadamente. De hecho la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), al articular recursos en función a resultados, y la Ley General de Educación (2009), que amenaza con el cierre de establecimientos en base a estos resultados, hacen muy difícil, sino imposible, que el Simce sea un apoyo efectivo para los profesores. Su lógica más evidente es el control y supervisión del trabajo que ellos realizan, lógica propia de los géneros de rendición de cuentas en educación, algo que Budge denomina como monitoreo y movilización de las escuelas para informar a las familias.

Es decir, sus valores están íntimamente ligados con el género de evaluaciones estandarizadas del desempeño (*performance*) para la rendición de cuentas (*accountability*). En este género los procesos de una evaluación no son tan importantes como los resultados, ya que más que generar aprendizajes, el foco de la evaluación está en asignar responsabilidades por las acciones que las personas realizan (De Lancer, 2006). Cuando una evaluación busca penalizar, se hace muy difícil utilizarla para favorecer aprendizajes o para la formación de sus participantes.

Políticas para la equidad en sociedades neo-liberales orientadas a la rendición de cuentas

El desarrollo de políticas educativas que buscan estandarizar los aprendizajes de los alumnos en una lógica de rendición de cuentas es parte de un fenómeno global en educación. Organizaciones internacionales, como el

¹⁰ Estos fueron presentados en una columna en el sitio web del portal Ciper el 21 de Febrero 2014 <http://ciperchile.cl/2014/02/21/la-importancia-del-simce/> Recomendamos también visite la respuesta a la presidenta, publicada el 13 de Marzo 2014, por parte de un grupo de académicos participantes de la campaña Alto Al Simce. <http://ciperchile.cl/2014/03/13/simce-la-utilidad-politica-por-sobre-la-calidad-tecnica/>

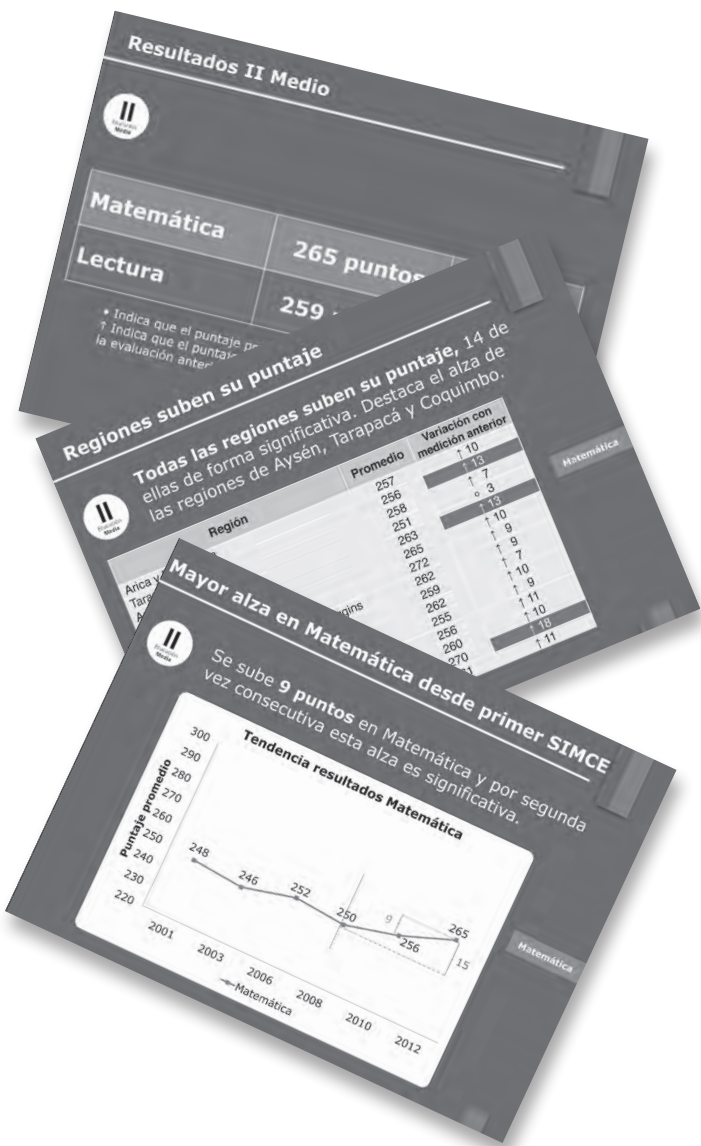


Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), utilizan este tipo de mecanismos para promover, legitimar y expandir lo que se ha denominado “imaginario neoliberal”, que guía simbólicamente y materialmente un conjunto de políticas educativas y que influye en el modo en que los sujetos interpretan sus vivencias (como experiencias individuales), se relacionan con otros (en base a una competencia por recursos limitados) e imaginan su futuro (como incierto y arriesgado) (Lipman, 2009; Rizvi y Lingard, 2010). Este imaginario facilita que se puedan promover políticas públicas que, lejos de orientarse a producir una mejor convivencia o ayudar a los sujetos a ser felices, construyen un contexto amenazante para validar políticas que se limitan a proveer seguridad, la que nunca es alcanzada, pues siempre hay nuevos peligros inesperados, es decir, nos hacen temer para no soñar, son políticas de la supervivencia (Abélès, 2008). Como el escenario que se ha construido es adverso y altamente competitivo, estas

políticas promueven valores como la eficacia y la eficiencia, sin embargo, proponen un discurso sobre la equidad, que básicamente es traducido a igualdad de oportunidades y libertad de elección (Rizvi y Lingard, 2010).

En Chile, paradójicamente, este lenguaje de “libertades” está presente con claridad durante la Dictadura Militar (1973-1990). A pocos años del Golpe, entre las discusiones que existían al interior de la comisión asignada para redactar la nueva Constitución de Chile, estaba la de asegurar la libertad de los padres para escoger un establecimiento educativo, en el sentido de contar con una gran cantidad de alternativas para elegir, pero también la preocupación de que los padres tuviesen condiciones similares de elección¹¹. Incluso la Declaración de Principios del Gobierno de Chile, publicada el 11 de marzo de 1974, plantea una preocupación del Estado por la “justicia social”, que es tratada como sinónimo de progreso social (Soto y

¹¹ Al respecto sugiero visitar la Historia de la Ley, Constitución Política de la República de Chile 1980, Artículo 19 N° 11: Libertad de Enseñanza. Disponible en: http://www.leychile.cl/Consulta/portada_hl



Fiamma, 1976). En el fondo, la libertad individual como base de la justicia social es un elemento estructural de la derecha política en Chile, sin embargo, sus privilegios económicos, tal como la historia lo ha demostrado, son mucho más relevantes.

La lógica de rendición de cuentas se articula y sostiene en esta perspectiva sobre la sociedad y la educación, donde la libertad y la competencia son fundamentales para su desarrollo y permanencia. Chouinard (2013) señala que, en general, la rendición de cuentas tendría un doble propósito: la administración de recursos públicos en función de resultados y la transparencia pública de resultados, permitiendo una auditoría de la población sobre los servicios públicos (Shorr, 1997, en Greene, 1999). De Lancer (2006) señala que quienes abogan por este tipo de evaluaciones afirman que son sistemas de fácil implementación y producen resultados comprensibles para la sociedad. La rendición de cuentas implica una noción de democracia, donde la sociedad contaría con información pública para juzgar cuáles son los mejores y peores servicios públicos (MacDonald, 1978, en Greene, 2006). La educación, en este contexto, es un servicio, donde los ciudadanos son consumidores que deben elegir el mejor proveedor. Esta lógica precisa de un sistema público de medición, pero también de consumidores ávidos por información, instalándose lo que Apple (2005) ha denominado como cultura de auditoría.

Este género de evaluación busca que sus instrumentos de medición sean lo más neutrales posibles; de hecho, apelan a la objetividad de la medición como una forma de garantizar validez. Gran parte del esfuerzo intelectual de quienes participan de este género está en construir herramientas estadísticas que les permitan medir y comparar variables que identifican en la sociedad (Tarsilla, 2010). En Chile, al igual que en otros lugares del mundo, lo que se pretende medir son los resultados de aprendizaje de los alumnos en relación al currículum nacional y vincularlo con otras variables, como las prácticas de los profesores. Idealmente estos resultados no solo permitirían distribuir recursos y difundir información, sino que también debiesen ser un insumo para que los profesores mejoren sus prácticas (Meckes, 2007, 2013; Meckes y Carrasco, 2010).

Lamentablemente, la lógica de la rendición de cuentas no ha sido diseñada para apoyar a los profesores, a lo más puede ser utilizada para domesticar al cuerpo docente, instrumentalizarlos. Esto no es solo una crítica política, es también una cuestión técnica. De hecho, ya en los años

ochenta, cuando esta lógica de evaluación comenzaba a instalarse en Estados Unidos, evaluadores de renombre como Cronbach (1980) señalaban que el entusiasmo por estas evaluaciones era signo de una patología social en la clase política. Campbell (1984), por su parte, advertía que pretender impulsar estas evaluaciones lograría destruir la educación pública y deslegitimar a las ciencias sociales. El problema central está en la escasa validez que existe en comparar contextos distintos utilizando la misma medida de comparación. A su vez cabe cuestionarse si la comparación, en vez de la colaboración, puede resultar una estrategia favorable para instalar aprendizajes sostenidos en educación.

En el caso de Chile, no es válido y es poco útil comparar una escuela municipal de Calama con otra de Ralco, y esta a su vez con una de Santiago, digamos de la comuna de Providencia, menos aún si nuestro interés es apoyar a los profesores y favorecer el aprendizaje de los alumnos de estas escuelas¹². ¿Cuál es la utilidad que tiene para un profesor de Calama saber que en matemáticas el Simce es alto o bajo en Ralco? ¿Por qué querrían compararse con ellos? La pregunta de fondo es ¿a quién sirve esta comparación? En principio parece pernicioso para profesores, especialmente, cuando sus resultados son bajos.

Se ha argumentado que este instrumento puede ser útil al relacionar los resultados del Simce con niveles de logro y entregar resultados específicos a cada escuela. Sin embargo, es poco probable que así sea, cuando los profesores no han participado en la construcción de los criterios de la evaluación y quien los evalúa es ajeno a su contexto social escolar (House, 2013; House & Howe, 1999). Además, considerando que reflexionar en torno a resultados de aprendizaje requiere de un proceso permanente y prolongado, ¿por qué los profesores deberían usar estos datos y no otros relacionados directamente con su contexto y prácticas educativas?

La lógica de la rendición de cuentas no ha sido diseñada para apoyar a los profesores, a lo más puede ser utilizada para domesticar al cuerpo docente, instrumentalizarlos.

Por otro lado, existe una presión en la educación pública para que los resultados se logren de forma rápida y eficiente en contextos altamente complejos. Una gran contradicción de esta lógica de rendición de cuentas es que espera generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje a largo plazo, utilizando mediciones a corto plazo. Este no es un proyecto para mejorar la educación pública, más bien busca demostrar que las metas no se pueden lograr, dañar el valor de la educación pública en general y, con ello, justificar el cierre de escuelas públicas que tienen un importante rol en nuestra sociedad. Las escuelas públicas son fundamentales para la cohesión social, para el encuentro de grupos de diferente estatus socioeconómico, para la articulación de asociaciones de padres y la formación de estudiantes para ser ciudadanos activos (Lipman, 2009, 2011; Núñez, 2013).

Pruebas estandarizadas sin calidad de enseñanza

La lógica de la rendición de cuentas puede valerse de metodologías cualitativas o cuantitativas (Wholey, 2013), pero generalmente opera a través de la implementación de pruebas estandarizadas que miden en base a un estándar de logro el desempeño de los estudiantes (un resultado numérico). Chile se destaca en esta obsesión por realizar pruebas estandarizadas. En el año 2013 se aplicaron 15

¹² Calama está ubicada en la II Región en el Desierto de Atacama en un contexto minero, mientras que Ralco, ubicada en la VIII Región en el Alto BíoBío, en el sur de Chile, es una reducción indígena habitada principalmente por una comunidad Pehuenche que forma parte de la cultura y pueblo mapuche. Santiago, por su parte, ubicada en la Región Metropolitana, tiene comunas como Providencia que cuenta con un alto capital cultural. Las diferencias entre las tres ciudades y características socioculturales son enormes, de modo que la aplicación de la misma prueba para todos probablemente servirá solo para demostrar que el capitalino obtendrá mejores resultados, no porque sean mejores, sino simplemente porque son contextos distintos. Vale la pena preguntarse si estas pruebas tienen sentido para comunidades con valores e ideales distintos a los que se desea que imperen en la sociedad chilena, por ejemplo, ¿el pueblo mapuche debe o no debe aprender el currículum nacional chileno?



pruebas Simce, en cinco sectores de enseñanza, comenzando desde los 7 años de edad y se proyectan más mediciones Simce para este año 2014.

Se ha criticado, además, que las pruebas estandarizadas reducen el currículum, no evalúan procesos cognitivos elevados y limitan la noción de calidad al resultado de estas mediciones (Cassasus, 2010; De Lancer, 2006). Esta definición de calidad reduce una compleja experiencia humana, como la del proceso de enseñanza y aprendizaje, a un número; niega la diversidad de perspectivas existentes sobre lo que constituye una enseñanza de calidad; y además no considera que la noción de calidad está situada en un momento histórico y contextual, es decir, puede variar en el tiempo y localidad (Greene, 1999).

El caso del Simce es peor. Flórez (2013) explica que este instrumento no define el constructo “calidad”, lo da por supuesto, siendo que sería su objetivo fundamental, de hecho sus siglas apuntan a ello: Sistema de Medición de la Calidad Escolar. Evidentemente, esta es una gran debilidad técnica y parece poco serio y algo absurdo, pero además es sumamente peligroso. Una cuestión básica de una evaluación es contar con criterios claros respecto a lo que será evaluado. Al ser una evaluación censal a nivel nacional que difunde sus resultados, el no definir con claridad qué sería calidad permite que se emitan juicios sobre directivos, profesores o alumnos, sin que exista certeza en base a qué se están emitiendo estos juicios. Las familias no deberían utilizar este instrumento para decidir el establecimiento donde deben llevar a sus hijos, no solo por los problemas técnicos, sino porque esta lógica además perpetúa el mercado en educación, que en Chile ha aumentado la segregación escolar (Assaél, Cornejo, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; Bellei, 2007; Matear, 2006; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2013).

Para pensar una nueva evaluación, primero debemos hacer una re-conceptualización de la idea de calidad, libertad, democracia y justicia social. En la última sección de este artículo se discute algunos géneros de evaluación en relación a estas nociones, considerando las contribuciones desarrolladas por los movimientos sociales, el rol que ha tenido la campaña Alto al Simce y el análisis anteriormente expuesto sobre el Simce. Finalmente, propongo algunas ideas para construir un sistema de evaluación en educación más participativo y equitativo en Chile.

El derecho a la educación, democracia y participación

Actualmente, el Simce tiene una serie de debilidades técnicas y promueve un sistema de educación que aumenta la segregación social. Para repensar este sistema debemos proponer una discusión respecto a los valores, propósito y actores que deberían participar de una evaluación nacional. En concordancia con los movimientos estudiantiles, la campaña Alto al Simce ha contribuido a situar el problema de la evaluación como un problema social y político, sin por ello abandonar la discusión técnica (metodológica).

Un cuestionamiento que se insinúa o plantea cuando se critica el Simce, es que no existen alternativas realistas para implementar a corto plazo, intentando hacer pasar las críticas al Simce por meras quejas destructivas. Esta crítica es apresurada. Las alternativas son necesarias, pero no podemos volver a caer en la tentación de proponer soluciones rápidas a un problema profundo, ni pretender que un grupo de técnicos en educación sean quienes deban resolver un problema político. Insisto, un sistema de evaluación no es solo un problema técnico, dado que las evaluaciones están compuestas por un conjunto de valores que proponen una mirada en particular sobre la sociedad (Greene, 2006, 2012).

Para pensar en las alternativas, hay dos géneros en evaluación que me parecen apropiados: evaluaciones responsables de su contexto para la comprensión cultural (*cultural responsive evaluation*) y evaluaciones para la democracia y el cambio social. Ambos géneros tienen como foco central la participación activa de todos los involucrados en la construcción e implementación de la evaluación, especialmente, de quienes son evaluados. Sin embargo, me parece que el objetivo no es solo participación, sino también

Para pensar una nueva evaluación, primero debemos hacer una re-conceptualización de la idea de calidad, libertad, democracia y justicia social.

más y mejor democracia. Una evaluación que contribuya a generar un cambio social, que busque construir una sociedad más equitativa y justa, una evaluación que nos ayude a hacer del mundo un mejor lugar para vivir (Greene, 2013).

El género de evaluaciones para la democracia y el cambio social plantea como un elemento fundamental la inclusión de diferentes agentes sociales, el diálogo y el debate deliberativo. House y Howe (1999) señalan que la evaluación es una práctica política, donde los involucrados tienen diferentes posiciones y poder. La democracia es un proceso participativo activo y sistemático, en base a una reflexión colectiva en torno a lo público. Desde esta perspectiva se puede argumentar que la libertad no es (exclusivamente) la capacidad de elegir, sino que también es nuestra participación, somos libres al poder ser parte de un proceso social que nos trasciende. La democracia no es un voto, es un proceso constante, no está reducida al mercado, sino a un compromiso con la sociedad. Somos ciudadanos no consumidores. Tener derecho a la educación no es equivalente a acceso al mismo servicio educativo, sino al desarrollo pleno de las personas. El derecho a la educación implica respetar la identidad de los estudiantes, sus familias y sus contextos culturales, derecho a la educación es derecho a una educación integral, no a la misma educación para todos (Lee, 2013). Esto puede involucrar considerar contenidos básicos comunes de aprendizaje, pero por sobre todo, fortalecer la cultura local y promover la reflexión crítica de los estudiantes.

Por estas razones estimo que una evaluación para la democracia involucra respetar el Derecho a la Educación tal como es definido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, pero al mismo tiempo revisar su sentido, en especial en cuanto a la libertad de los padres de escoger un establecimiento educativo para sus hijos. Tal como lo ha planteado Tomasevski (2004) y McCowan (2010), el derecho a la elección de un establecimiento educativo por parte de los padres no debe negar el derecho al desarrollo pleno de los niños. En sociedades segregadas como Chile esto suele ocurrir. El problema no reside exclusivamente en el acceso a una institución escolar, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre al interior de estas instituciones. Si se garantiza el derecho a la educación de los estudiantes la libertad de enseñanza deja de ser un instrumento del merca-

do. Algo básico para lograr este objetivo es contar con una educación pública sólidamente financiada, administrada y protegida.

Un sistema de evaluación da cuenta de aquello que es valorado en la sociedad, sobre lo cual emitimos un juicio. Actualmente, este juicio se basa en resultados de pruebas estandarizadas con problemas técnicos, que poco nos ayuda a entender sobre la calidad de la educación, o restringe la noción de calidad a estas mediciones. Fácilmente, se puede vincular el Simce con el derecho de los padres a elegir un establecimiento (aun cuando se haga deficientemente y responda a una ideología neoliberal que produce injusticia social), pero poco tiene que ver con el derecho a la educación, en tanto pleno desarrollo de las personas. Tenemos que pensar en un sistema de evaluación para garantizar y promover este derecho.





Un sistema de evaluación no es solo un problema técnico, dado que las evaluaciones están compuestas por un conjunto de valores que proponen una mirada en particular sobre la sociedad.

Algunas ideas para construir alternativas con foco en el derecho a la educación son las que plantean House y Howe (1999), quienes proponen una evaluación deliberativa democrática, que cumpla tres requisitos: 1) La inclusión: implica que actores del sistema educativo, con intereses diversos y de diferentes posiciones sociales, puedan contribuir en la construcción e implementación de la evaluación. Esto, no solo porque su participación sea importante en términos prácticos, sino porque se valora una democracia activa y colaborativa. 2) El diálogo: los intereses deben explicitarse y desarrollarse durante la evaluación, hay un compromiso hacia un diálogo abierto y honesto. 3) La deliberación: que exista un proceso de discusión basado en argumentos donde el valor de ellos no dependa de la autoridad económica o social de quien los emita, sino de la importancia que estos tengan para la sociedad y en su coherencia racional¹³.

Un nuevo sistema de evaluación no puede ser elaborado a la espalda de la ciudadanía y sus actores sociales, de ser así se culminará con otro Simce, quizás con un nuevo nombre, pero sosteniendo los mismos valores. Por ello en este artículo he evitado dar recomendaciones técnicas del tipo experto, pues honestamente considero que ese no es el camino que debemos recorrer. Sí he pretendido mostrar un argumento informado sobre principios alternativos al Simce, para construir un sistema de evaluación guiado por principios como la democracia y la justicia social con el fin de garantizar el derecho a la educación.

Reflexiones, desafíos y preguntas para concluir

Se debe reconocer que hay desafíos para construir un sistema de evaluación para la democracia. Primero, se requiere de evaluadores que estén conectados con su contexto local o al menos, antes de realizar la evaluación, que se vinculen por un tiempo prolongado en dichos contextos. A su vez exige mayor participación de la ciudadanía: las familias y estudiantes son un agente activo de la evaluación, lo cual no siempre es fácil de lograr, demanda tiempo y crear espacios que los inviten a participar significativamente (Greene, 2006). Por otro lado, cuando existe una cultura a nivel municipal o escolar que niega la participación de profesores, directivos, o de las familias y los estudiantes, se hace difícil instalar un sistema que en principio los debe involucrar. Estos factores deben ser considerados y requieren de una alta experticia por parte de los evaluadores para afrontarlas (Greene, 2000). Si no se desarrollan estrategias para lograr esta participación efectiva de los diferentes agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, probablemente los grupos sociales con mayor capital social y económico seguirán teniendo un rol central, guiando un sistema que finalmente les resulte más beneficioso.

A su vez, en términos prácticos, habría que preguntarse sobre la profundidad de la participación de estos agentes. ¿Hasta qué punto una evaluación nacional puede ser democrática? Es una pregunta difícil de responder. Una alternativa es evitar la evaluación nacional y solo contar con evaluaciones diseñadas e implementadas localmente. Pero con ello, ¿garantizamos el derecho a la educación? Otra alternativa es desarrollar una evaluación que promueva valores democráticos aun cuando no logre ser construida en su totalidad por todos los actores educativos; un instrumento que produzca resultados relevantes para los profesores a nivel local, quizás con apoyo central, pero en ningún caso para estandarizar los aprendizajes de los alumnos en una lógica de rendición de cuentas. Esta alternativa requiere que estudiantes, profesores y directivos influyan en los criterios de la evaluación.

13 Por ejemplo, la campaña Alto al Simce se ha caracterizado por acciones que se orientan en base a estos requisitos. Ha sido un proceso inclusivo, con la participación activa de diversos actores de la educación como padres y apoderados, directivos, estudiantes de educación básica, secundaria y universitaria (pregrado y posgrado), profesores, académicos e investigadores, además de organizaciones sociales y gremiales. Desde sus inicios la campaña ha sido construida en base al diálogo y la discusión entre diferentes agentes del sistema educacional en Chile. Basándose en el debate de argumentos fundamentados, la campaña ha ido avanzando, mostrando cada vez con mayor claridad los problemas que existen en el Simce. Para mayor información de las acciones visitar el sitio web de la campaña Alto al Simce: <http://www.alto-al-simce.org/> o la página Facebook: <https://www.facebook.com/altoalsimce?fref=ts>



Fotografía gentileza de La Tercera.

Este tipo de evaluaciones exige también una apertura metodológica. La idea de que la estandarización cuantitativa de los resultados de aprendizajes es la mejor forma para conocer la calidad de la enseñanza es errada y distorsiona la naturaleza de este concepto. Conocer el avance de un estudiante en un contenido es importante, pero no es exclusivo al proceso de enseñanza, ni es lo único que podemos medir. Esto no implica centrar la discusión en los métodos, pues deja en una posición de saber solo a quien domina las tecnologías-instrumentos de evaluación, en el fondo establece como conocimiento válido aquel que es más técnico especializado (Greene, 2000). Por ello debemos mantener la discusión sobre el sentido de evaluar y no solo sobre los métodos para lograrlo. Las metodologías evidentemente que deben cumplir criterios de rigurosidad y fiabilidad, pero estas exigencias no deben realizarse en detrimento de los principios democráticos y participativos que se esperan de una evaluación. Articular metodologías cualitativas con cuantitativas, lo que se ha llamado *mix-methods*, puede contribuir a lograr este objetivo¹⁴.

Pareciera que falta mucho camino por recorrer. Ya hemos comenzado el debate en torno al sistema de evaluación que esperamos exista en Chile. Las falacias del Simce han sido develadas, lejos de demostrar la calidad de la educación se ha instalado como un sistema con deficiencias técnicas que promueve una sociedad neoliberal que no ga-

rantiza el derecho a la educación y aumenta la segregación escolar. Sin embargo, hay acciones inmediatas que pueden comenzar a implementarse, como evitar la difusión pública de los resultados de la prueba Simce y generar espacios al interior de los establecimientos educativos para promover evaluaciones contextualizadas, que retroalimenten las prácticas pedagógicas de los profesores.

A mediano plazo y a nivel nacional se podrían construir estrategias para involucrar en el debate de la evaluación a estudiantes, profesores y directivos, no como evaluados pasivos, sino como agentes y protagonistas del proceso de evaluación, que incidan en los criterios de la misma. Además, es necesario superar la idea que entregar datos es equivalente a apoyar a profesores, y entender que colaborar con los profesores exige participación activa y permanente en los establecimientos educativos. Asimismo, es fundamental comprender que colaborar con los profesores es enormemente más útil y éticamente superior a amenazarlos continuamente. Hay un nuevo gobierno en Chile que ha llegado con un programa que promete fortalecer la educación pública. Para lograr este objetivo se precisa de un sistema de evaluación que supere los problemas técnicos y las consecuencias negativas del Simce, una evaluación que tenga por horizonte la democracia y la participación activa de estudiantes, apoderados, profesores y directivos. **D**

¹⁴ Personalmente no estoy en contra de quienes pretenden desarrollar y mejorar mediciones estandarizadas. Incluso creo que estas pueden tener sentido en determinados contextos educativos. Pero me opongo a equiparar calidad de enseñanza o educación a lo que miden pruebas estandarizadas, como también a desarrollar mediciones estandarizadas a nivel nacional, las cuales son, inevitablemente, descontextualizadas e injustas y suelen servir a una lógica de rendición de cuentas que beneficia a sectores privilegiados de la sociedad.



Referencias

- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. doi:10.1590/S0101-7330201100020000
- Abélès, M. (2008). *Política de la supervivencia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Abma, T. (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New Directions for evaluation*, 92, 7-22.
- Alto al Simce. (2013). Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. *Docencia*, 51, 39-42.
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47, 11-29. doi:10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-311.
- Budge, L. M. (21 de febrero de 2014). La importancia del Simce. *Ciper*. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/2014/02/21/la-importancia-del-simce/>
- Campbell, D. T. (1984). Can we be scientific in applied social science? En R.F. Conner, D.G. Altman y C. Jackson (Eds.), *Evaluation Studies Review Annual, volume 9* (pp. 26-48). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5(9), 85-107.
- Chouinard, J. A. (2013). The case for participatory evaluation in an era of accountability. *American Journal of Evaluation*, 34, 237-253.
- Christie, C. y Alkin, M. (2013). An evaluation theory tree. En Alkin, M.C. (Ed.). *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences, second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Versión Kindle Fire]. Recuperado de www.amazon.com
- Cronbach, L., Ambron, S., Dornbusch, S., Hess, D., Hornik, R., Phillips, D.,...Weiner, S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Lancer, P. (2006). Performance measurement: An effective tool for government accountability? The debate goes on. *Evaluation*, 12(2), 219-235.
- Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Revista Docencia*, 38, 4-17.
- Elaqua, G. (octubre, 2013). Tensiones en el uso del Simce: Mejoramiento versus responsabilización. *Coloquio de Medición y Evaluación Educacional*. Coloquio llevado a cabo por el Centro de Medición Mide UC. Santiago, Chile.
- Flórez, M. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (Simce)*. Informe Final Consejo Nacional de Educación. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Greene, J. C. (1997). Evaluation as advocacy. *Evaluation Practice*, 18(1), 1- 13
- Greene, J. C. (1999). The inequality of performance measurements. *Evaluation*, 5(2), 160-172.
- Greene, J. C. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 13-26.
- Greene, J. C. (2005). Evaluators as stewards of the public good. En S. Hood, R. Hopson y H. Frierson (Eds.), *The role of culture and cultural context* (pp. 7-20). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Greene, J. C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. En I. F. Shaw, J. C. Greene, y M. M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 118-140). London: Sage.
- Greene, J. C. (2012). Values-engaged evaluation. En Marco Segone (Ed.), *Evaluation for equitable development results* (pp. 192-206). New York: UNICEF. Recuperado de: <http://www.mymande.org/content/evaluation-equitable-development-results>

- Greene, J. C. (2013). Making the world a better place through evaluation. En M.C Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences, second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Versión Kindle Fire]. Recuperado de Amazon.com
- House, E. (2013). Work memoir – Ideas and influences. En M.C Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences, second edition* (cap. 15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. y Howe, K. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Inzunza, J., Pino, M. y Oyarzún, G. (2013). La estandarización educacional en Chile: Alto al Simce. *Revista Intercambio, Red Social para la Educación Pública en las Américas SEPA*, 5, 1-4.
- Lipman, P. (2009). Beyond accountability: Toward schools that create new people for a new way of life. En A. Darder, M. Baltodano, y R. Torres (Eds). *The critical pedagogy reader* (pp. 364-383). New York, NY: Routledge.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the Right to the City*. New York, NY: Routledge.
- Lee, S. (2013). Education as a Human Right in the 21st Century. *Democracy and Education*. 21(1), 1-9.
- Matear, A. (2006). Barriers to equitable access: Higher education policy and practice in Chile since 1990. *Higher Education Policy*, 19(1), 31-49. doi:10.1057/palgrave.hep.8300114
- Meckes, L. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo*, 40, 285-311.
- Meckes, L. (Octubre, 2013) *¿Alto al Simce? Coloquio de Medición y Evaluación Educacional*. Coloquio llevado a cabo por el Centro de Medición Mide UC. Santiago, Chile.
- Meckes, L. y Carrasco, R. (2010). Two decades of Simce: An overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233-248.
- McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46, 509-525. doi:10.1080/03050068.2010.519482
- Núñez, C. (2013). *El cierre de escuelas rurales en Chile: ¿Una política de Estado?* Comunicaciones portal Opech. Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/08/index_17_08_13_cierre_escuelas_rurales.pdf
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalizing Educational Policy*. London, England: Routledge.
- Soto, E. y Fiamma, G. (1976). *Actas constitucionales: Antecedentes y textos actualizados al 20 marzo de 1977*. Santiago, Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Stake, B. (2013). Responsive evaluation IV. En M.C Alkin (Ed.) *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences, second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Versión Kindle Fire]. Recuperado de www.amazon.com
- Tarsilla, M. (2010). Conversation with Jennifer Grenne. *Theorists' Theories of Evaluation*. 6(13), 209-219.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-387.
- Valenzuela, P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*. 1- 25. doi:10.1080/02680939.2013.806995.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation, second edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Weiss, C. H. (2000). Which links in which theories shall we evaluate? *New Directions for Evaluation*. 87, 35-45.
- Wholey, J. (2013). Using evaluation to improve program performance and results. En M.C Alkin (Ed.) *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences, second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Versión Kindle Fire]. Recuperado de www.amazon.com



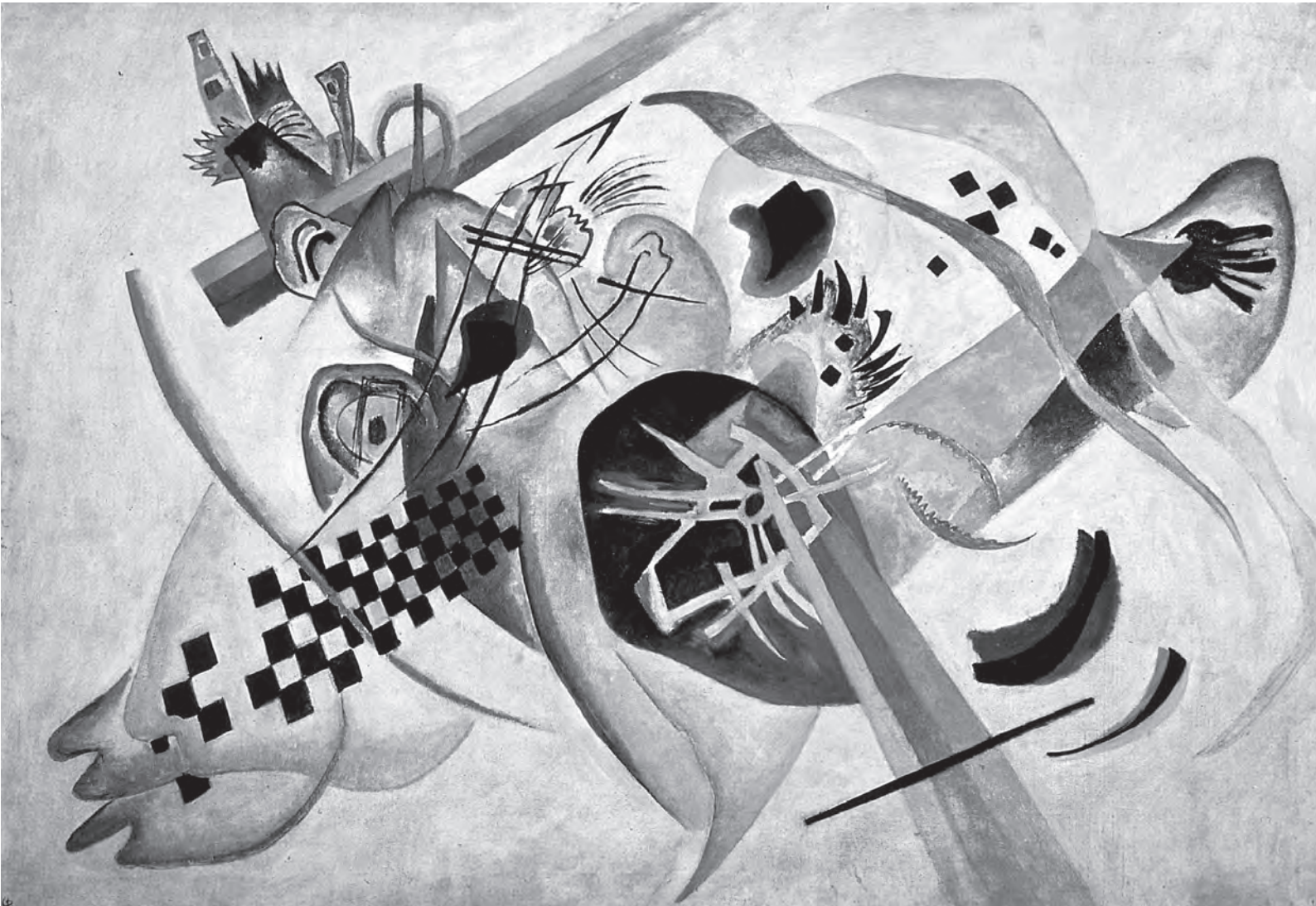
Desde el momento en que se considera que "las oportunidades" de emancipación social son iguales para todas y todos, la desigualdad de los destinos sociales aparece como un simple producto del mérito o las dotes individuales.

Nico Hirtt,
"Los nuevos amos de la escuela".

La "calidad" como trampa a la educación pública

por **Equipo revista *Docencia***

¿Qué oculta el interés por reducir los problemas de la educación chilena a nada más que una cuestión de calidad? En torno a esta pregunta gira el siguiente artículo, con el que intentamos mostrar que la defensa de la calidad en sentido neoliberal, junto con seguir debilitando a la educación pública, busca consolidar al mercado y al Estado subsidiario como principios rectores del sistema educativo.



* Las imágenes de este artículo corresponden a obras del pintor ruso Vasili Kandinsky (1866-1944).



El siguiente artículo busca introducir los elementos fundamentales para comprender el lugar estratégico que la noción de calidad ocupa en la articulación del actual sistema educativo. También intenta develar el hecho de que mediante la defensa irrestricta de la prioridad de resguardar la calidad de la educación, los defensores del actual modelo educativo pretenden imponer una definición intencionadamente laxa de lo público, para impedir un trato preferente del Estado a las instituciones de su propiedad y exigir financiamiento fiscal a las escuelas privadas. Con ello buscan consolidar la igualdad de trato de parte del Estado hacia las escuelas municipales (públicas) y las particulares subvencionadas (privadas), el lucro con fondos públicos y la formación ideológica de los estudiantes.

En un primer momento, mostraremos el estrecho vínculo que existe entre Estado subsidiario y neoliberalismo, destacando, por una parte, el establecimiento de la llamada “responsabilidad individual” como sentido común; y por otra, la subordinación de la educación pública respecto de la privada, cuya más concreta expresión está dada por el papel protagónico que ocupa el mercado en la articulación del actual sistema educativo.

Luego, introduciremos algunas ideas que permitan comprender las relaciones de interdependencia que se establecen entre los distintos elementos que sostienen a la educación de mercado y que representan el marco ideológico del neoliberalismo educativo, cuales son libertad de enseñanza, financiamiento a la demanda, evaluación estandarizada y divulgación de los resultados, descentralización –entendida como privatización–, autonomía de las escuelas, y responsabilización a docentes y directivos de la calidad de la educación.

En un tercer momento, intentaremos dar cuenta del papel que ocupa la noción de calidad en la articulación de estos distintos elementos y en la intención de mantener al mercado y al Estado subsidiario como ejes articuladores del sistema educativo.

Finalmente, buscando disputar el sentido que actualmente desde la derecha y sectores neoliberales se le da a la educación, realizaremos algunas críticas a la noción de

calidad que impera en el sistema. Para estos sectores, dicho sentido es corregir, mediante la pretendida “movilidad social”, las capacidades individuales y la meritocracia implícita, un modelo injusto y segregador. A partir de ello pretenden evitar cambios estructurales que, en base a derechos universales, mejoren las condiciones de vida.

Subsidiariedad, neoliberalismo y mercado de la educación

Hoy es recurrente escuchar dentro del discurso de la derecha y sectores neoliberales las mismas críticas al rol garante del Estado que las esgrimidas por sus predecesores cuando atacaron el proceso que se extendió desde los años treinta hasta el gobierno del presidente Salvador Allende (1970-1973). Este proceso consistía principalmente en que el Estado cumplía un rol protagónico, mediante organismos de su propiedad, en el desarrollo de la economía y en la garantía de los derechos. Las actuales críticas de parte de la derecha y de los sectores neoliberales a la intención de restituir el rol garante del Estado en educación hallan sus fundamentos tanto en el pensamiento económico de los Chicago Boys¹ como en el pensamiento político de Jaime Guzmán.

Los Chicago Boys criticaron la presencia predominante del Estado en el desarrollo socioeconómico y cultural del país, aduciendo que con ello se expresaba una actitud paternalista, cuya consecuencia más nefasta consistía en la negación de las capacidades creadoras de los individuos (De Castro y otros, 1992).

Por su parte, no desde la economía, sino desde un terreno más político, Jaime Guzmán criticó ese Estado a partir de nociones filosóficas provenientes del iusnaturalismo. De acuerdo a estas nociones, los derechos, entre los que se destaca la libre asociación y la autonomía, al desprenderse de la propia naturaleza del hombre, obligan a concebir al Estado no como su origen y fundamento, sino como una entidad cuya función más propia consiste en respetar la naturaleza humana y garantizar el ejercicio de los derechos que de ella emanan. Esta idea es sintetizada por Guzmán en el principio de que *el Estado debe estar al servicio de la persona y no al revés* (Guzmán, 1993).

¹ Grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile que, a finales de los años cincuenta, fueron a estudiar a la Universidad de Chicago las ideas neoliberales de Milton Friedman.

Como puede observarse, tanto los Chicagos Boys como Jaime Guzmán, en clara oposición con el proceso que se venía desarrollando en Chile desde los años treinta, sitúan al individuo como motor del progreso económico y social del país. En sujeción a las premisas señaladas, la conclusión a la que arribaron consistía en la necesidad de delimitar la acción estatal, transfiriendo a los individuos las funciones que tradicionalmente desempeñó el Estado. Esto significó, en términos económicos, la abolición de la propiedad estatal de los medios de producción mediante su privatización, y en términos de los derechos sociales, la limitación del Estado como agente garante mediante la transformación en mercados de los cuatro ejes que sustentaron la idea de Estado benefactor en Chile, a saber: salud, previsión, educación y vivienda, desvinculando al Estado de su gestión y delegando esa responsabilidad a privados.

Fue a través del principio de subsidiariedad, plasmado en la Constitución Política de 1980, que la derecha pudo contar con una matriz teórica para imponer transformaciones políticas y económicas, basadas en situar la acción de los individuos por sobre la que podría ejecutar el Estado. De acuerdo al mencionado principio, el Estado no puede hacer suya aquellas funciones que los individuos por sí solos pueden cumplir. El Estado se estructuraría más bien para absorber aquello que los individuos, o las sociedades que estos forman –las llamadas “sociedades intermedias”–, no pueden realizar (Guzmán, 1993).

Las actuales críticas de parte de la derecha y de los sectores neoliberales a la intención de restituir el rol garante del Estado en educación hallan sus fundamentos tanto en el pensamiento económico de los Chicago Boys como en el pensamiento político de Jaime Guzmán.





La noción de calidad que hoy predomina en el sistema educativo –y por la cual se sitúa a los individuos por sobre las comunidades, a los resultados por sobre los procesos y a la competencia por sobre la colaboración– es utilizada como argumento para mantener al mercado y al Estado subsidiario como ejes articuladores del sistema.

De este modo, se vino a consolidar la llamada “responsabilidad individual”, la cual, como hemos visto, se puede realizar solo en contraposición a un Estado garante. Allí donde el Estado no tiene a su disposición ni promueve la creación de organismos de su propiedad para garantizar el ejercicio de los derechos, tal ejercicio termina siendo una responsabilidad, ineluctablemente, individual. El resultado que tuvo la imposición de la tan defendida “responsabilidad individual” fue que los derechos, antes garantizados por el Estado, fueron transformados en un producto más de los que hoy se transan en el mercado.

En consecuencia, el antagonismo entre “responsabilidad individual” y Estado garante es superado por la relación entre “responsabilidad individual” y mercado. Solo como agente del mercado el individuo se puede hacer responsable de su destino, desarrollando sus capacidades creadoras y ejerciendo su libertad y autonomía. Por el contrario, la presencia predominante del Estado, de acuerdo a la concepción de los Chicago Boys y Guzmán, negaría las capacidades y los derechos naturales de los individuos.

En el ámbito educativo estas premisas se expresaron en la disolución del sistema nacional de educación impulsado y administrado por el Estado, por considerar que la provisión estatal producía una negación de los individuos. Así lo confirma Jorge González Förster cuando, refiriéndose a las transformaciones impuestas al sistema educativo durante la Dictadura, afirma que:

el Estado debe otorgar las facilidades a fin de que se cree una amplia gama de posibilidades de modo que cada individuo elija libremente su destino (...) Sería del todo inconveniente, por lo que significa en el desarrollo de las personas, establecer como Estado un sistema rígido, porque ello en definitiva es una forma de coerción a la libertad individual, y se contraviene con los valores esenciales del ser humano. El Supremo Gobierno, haciendo uso de sus facultades ha reconocido con la modernización del sistema educacional el valor de la persona, y una confianza plena en cada uno de los chilenos para que en conjunto se logre el verdadero desarrollo nacional (González, 1989, p. 31).

“Responsabilidad individual”, mercado y sistema educativo

Establecido que el mercado educativo surge como garantía de la intención de situar al individuo como eje articulador de la sociedad, mostraremos la interdependencia que se establece entre los distintos elementos sobre los que descansa el actual sistema educativo. Para ello daremos cuenta de la relación que cada uno de estos elementos establece con la llamada “responsabilidad individual”.

En un artículo de Patricia Matte², presentado en un simposio programático el año 2012³, se establecen con total desnudez los principios que la derecha chilena ha defendido desde la década de los ochenta y que presumiblemente defenderá hoy en día con más energía. Tales principios son para Patricia Matte: a) “Libertad de enseñanza”;

2 Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, presidenta de la Sociedad de Instrucción Primaria y consejera de Libertad y Desarrollo.

3 En marzo de 2012 se realizó el Primer Simposio de Reflexión Programática “Ideas y Prioridades del Futuro”, convocado por Libertad y Desarrollo, la Fundación Jaime Guzmán y el Instituto Libertad. El objetivo de este encuentro fue discutir entre Renovación Nacional y la Unión Demócrata Independiente los temas que para ellos eran urgentes de cara a la segunda parte del gobierno de Sebastián Piñera y preparar los desafíos electorales que se acercaban.

b) "Financiamiento por alumno y subvención"; c) "Transparencia e información a los padres y fiscalización"; d) "Descentralización de la educación y autonomía de los establecimientos" y e) "Los buenos directores y profesores: clave para una mejor calidad" (Matte, 2012).

a) "Libertad de enseñanza". Resulta muy esclarecedor que los propios intelectuales de derecha asuman que la libertad de enseñanza –libertad para crear escuelas y libertad de los padres para elegir entre ellas– constituye la piedra angular del sistema educativo impuesto en Dictadura. Bajo el supuesto de que el Estado subsidiario se pone al servicio del desarrollo de las capacidades de las personas, se pretende, mediante la libertad de enseñanza, conformar un sistema educativo que recoja la diversidad existente en el país, para asegurar "el derecho y deber de los padres de educar a sus hijos de acuerdo a sus propios valores, creencias y convicciones" (Matte, 2012, p. 9). Esto refleja la pretensión de que el Estado no esté por sobre los individuos, sino el individuo por sobre el Estado, lo cual evidencia que el sistema educativo no se configuraría a partir de la responsabilidad estatal, sino más bien desde la "responsabilidad individual".

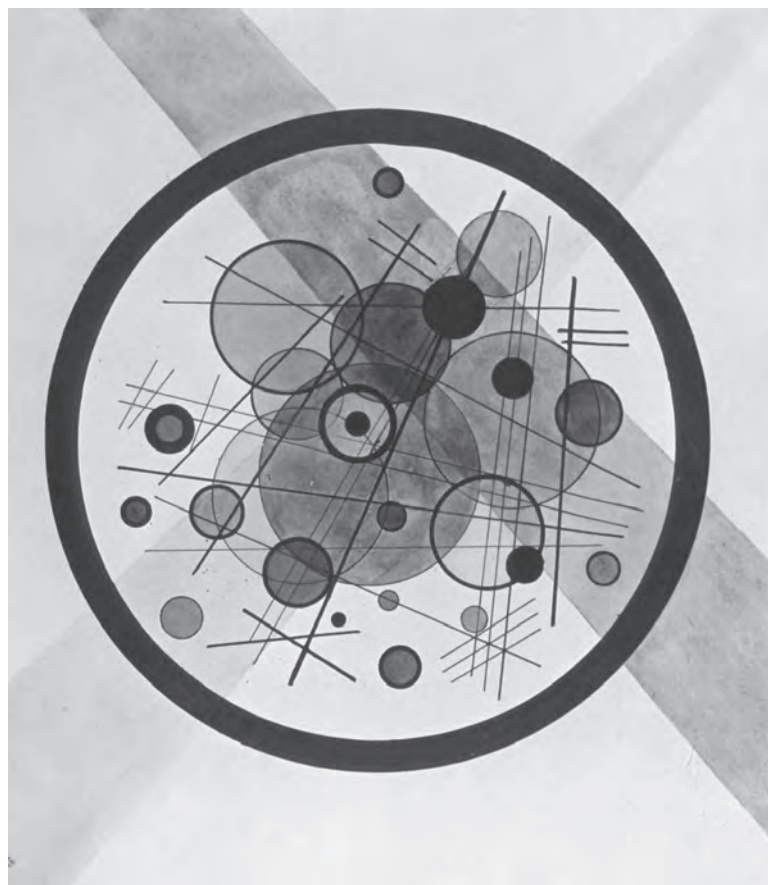
b) "Financiamiento por alumno y subvención". La garantía de la libertad de enseñanza implica el financiamiento a la demanda, por cuanto los padres, gracias a la subvención, pueden elegir aquellos establecimientos que mejor garanticen los valores, creencias y convicción que desean para la educación de sus hijos. "Esta base –plantea Matte– hace viable la libertad de elección de los padres, pues se materializa en la existencia de una diversidad de proyectos educativos entre los cuales las familias pueden elegir. Los recursos siguen al niño al establecimiento por el cual hayan optado los padres" (Matte, 2012, p. 10).

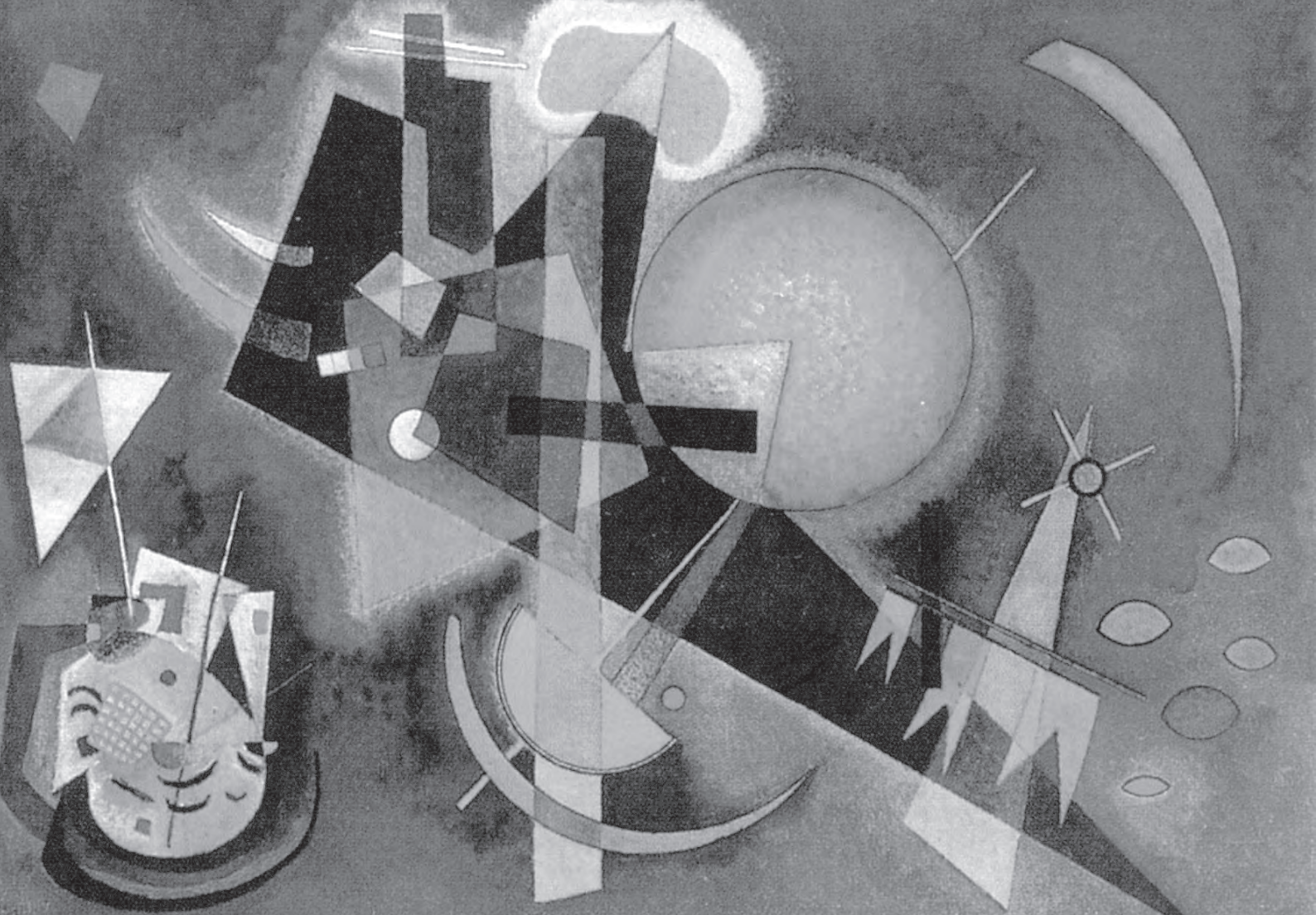
c) "Transparencia e información a los padres y fiscalización". Respecto a este punto Matte señala que:

Parte importante de lo que nos distingue de la ideología de izquierda o socialista, es la convicción profunda de que los apoderados debidamente informados serán los principales impulsores de mejoras sostenidas de la educación. Es por ello que para el ideario de centro derecha sea tan relevante el rol subsidiario del Estado en la provisión de

información completa y comprensible sobre los diversos establecimientos que prestan servicios educacionales (p. 14).

Como se ve, la información sobre los resultados permitiría a los establecimientos mejorar su calidad toda vez que los padres, en base a esa información, premiarán con la subvención al establecimiento de mayor calidad lo cual obligaría a las escuelas a mejorar para atraer más matrícula. Esta lógica de la competencia refleja que la calidad de la educación tampoco es responsabilidad del Estado y que es más bien otra "responsabilidad individual", de una parte, de los establecimientos y, de otra, de los padres. El Estado, por el contrario, únicamente va a fiscalizar, premiando o castigando a los establecimientos en base a sus resultados.





d) “Descentralización de la educación y autonomía de los establecimientos”. La predominancia de los resultados por sobre los procesos supone una acción del Estado no en base a las responsabilidades que se derivan del ser proveedor y administrador, sino en base a las tareas de fiscalización. Se argumenta desde la derecha que poner atención nada más que a los resultados es la única manera de asegurar la calidad sin lesionar la autonomía de las escuelas, es decir, sin poner en tensión la libertad de enseñanza y la pretendida diversidad del sistema. De ahí que sigan sosteniendo la idea según la cual un sistema estatal es de por sí centralizado y homogéneo y que propongan como únicas alternativas de descentralización la transferencia de los establecimientos desde el Estado a organismos intermedios y la transformación del sistema educativo en un mercado.

Para que exista un sistema descentralizado en un contexto donde el Mineduc resulta ser nada más que un organismo fiscalizador, las escuelas deben asegurar por sus propios medios la provisión de una educación de calidad. Si los establecimientos están en condiciones de entregar esta ga-

rantía, entonces son autónomos y, en consecuencia, ya no es necesario el Estado.

e) “Los buenos directores y profesores: clave para una mejor calidad”. Nuestra última afirmación explica que la delegación de responsabilidades a directores y profesores sea una estrategia por la cual la derecha viene haciendo tiempo trabajando. Patricia Matte, en el artículo ya referenciado, es clara al señalar que la expresión de la llamada “responsabilidad individual” en educación tiene como principales sujetos a los directivos y docentes. En primer lugar, afirma que la Ley de Calidad y Equidad de la Educación del año 2011 transfiere más responsabilidades a los directores, y al mismo tiempo que aumenta las remuneraciones de los docentes, incrementa las exigencias y la rendición de cuentas. Las nuevas atribuciones de los directores consisten en evaluar individualmente a los docentes, premiando su desempeño o castigándolo mediante el despido. Y el nuevo trato que se quería dar a los docentes, de mayores remuneraciones, pero con más control, se expresaba en el proyecto de Carrera Docente presentado durante el gobierno de Sebastián Piñera.

La calidad como soporte del neoliberalismo y del Estado subsidiario

En este apartado mostraremos que la noción de calidad que hoy predomina en el sistema educativo –y por la cual se sitúa a los individuos por sobre las comunidades, a los resultados por sobre los procesos y a la competencia por sobre la colaboración– es utilizada como argumento para mantener al mercado y al Estado subsidiario como ejes articuladores del sistema.

Para comenzar, consignaremos que el Estado, por obra de la Ley General de Educación (LGE) y actuando subsidiariamente, garantiza la libertad de enseñanza y a su vez delega sus funciones fiscalizadoras en la Superintendencia de Educación y en la Agencia de Calidad de la Educación. Este hecho evidencia que el actual Estado actúa, por un lado, como gestor del mercado educativo, en la medida en que a través de la libertad de enseñanza alentó el surgimiento de una verdadera industria de la educación y, por otro, como regulador, en la medida en que mediante la Superintendencia y la Agencia de Calidad pretende corregir las fallas del modelo, dentro de las cuales estaría el que las ofertas educativas financiadas por el Estado no sean de calidad. Con esto queda asentado que el control de la calidad busca, en primer término, garantizar la existencia y el correcto funcionamiento del mercado educativo.

El siguiente análisis lo realizaremos a partir de las cinco categorías establecidas por Patricia Matte:

a) “Libertad de enseñanza”. Controlando la calidad se legitima la delegación de la función de educar desde el Estado a los individuos, en tanto se asegura que los proyectos privados entregarán efectivamente un buen servicio y que, en consecuencia, no es necesario que el Estado sea el proveedor de la educación. Esto evidencia que la calidad no solo justifica al mercado educativo, sino que además reafirma el rol subsidiario del Estado y, por lo tanto, valida la libertad de enseñanza.

Respecto de la diversidad que los defensores del modelo pretenden consolidar mediante la libertad de enseñanza, y por tanto mediante el mercado, es preciso señalar que entra en contradicción con otro de los mecanismos que sostienen al actual sistema y que vendría a

controlar la calidad: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce). Considerando que el referente de calidad debe ser común y situarse por sobre toda distinción geográfica, cultural, de género, etc., para garantizar la comparación entre las escuelas, la educación que estas entreguen necesariamente se va a tener que ajustar a ese estándar, con lo cual los establecimientos pierden toda posibilidad de entregar alguna particularidad al sistema y los padres, la posibilidad de elegir entre proyectos diversos. La lógica estandarizadora del Simce, que permite, como dijimos, la comparación y la competencia entre las escuelas, evidencia la contradicción, omitida recurrentemente por los defensores del modelo, entre diversidad de proyectos educativos y evaluaciones estandarizadas.

b) “Financiamiento por alumno y subvención”. La preocupación por la calidad busca también consolidar el financiamiento a la demanda en la medida en que la subvención garantiza la posibilidad de que los padres elijan la escuela para sus hijos, ya que el financiamiento no se dirigiría directamente a la escuela, sino que seguiría al alumno. Esta elección estaría supuestamente orientada por los resultados de los establecimientos en las evaluaciones estandarizadas, como el Simce y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) –pruebas a partir de las cuales se pretende medir la calidad–. Si bien diversas investigaciones demuestran que la decisión de los padres considera factores que quedan al margen de estas evaluaciones, como la infraestructura de los colegios, la cercanía, la pertenencia familiar, etc. (Córdoba, 2014; Raczynski y Hernández, 2011), la noción de calidad, al menos como pretensión, está a la base de la elección de los padres y, por tanto, también del financiamiento a la demanda.

La persistencia de la derecha sobre el financiamiento compartido busca no solo garantizar la libertad de elegir el establecimiento escolar, sino además asegurar la igualdad de trato de parte del Estado hacia los colegios municipales (públicos) y los particulares subvencionados (privados).



c) “Transparencia e información a los padres y fiscalización”. Para que la elección de parte de los padres sea posible, el Estado, a través del Mineduc, determinó a partir del Simce, parámetros de calidad y aseguró que los resultados de su medición sean de acceso público. Si no existiera esta forma de medir la calidad y de divulgar sus resultados, los padres no podrían cumplir con su “responsabilidad individual” de elegir una educación de calidad para sus hijos, de lo cual se deriva que tampoco sería posible la libertad de enseñanza ni se justificaría el financiamiento a la demanda.

d) “Descentralización de la educación y autonomía de los establecimientos”. En la medida en que la noción de calidad en sentido neoliberal legitima la libertad de enseñanza, se reafirma la descentralización y la autonomía de las escuelas en una dirección que apunta a quitar atribuciones pedagógicas al Estado más que a propiciar la participación y la democratización en las instituciones (Docencia, 2012). Lo que justifica el repliegue del Estado y, en consecuencia, la descentralización y la autonomía de las escuelas, es que la provisión de una educación de calidad no es responsabilidad del Estado, sino de las propias instituciones y sus actores, de modo que la acción estatal debe limitarse a cumplir funciones de fiscalización por sobre las de acompañamiento y orientación. Desde esta perspectiva, la calidad se eleva solo si los procesos educativos dependen enteramente de las escuelas, transitando, como lo plantea Patricia Matte, “desde un Estado Docente a una Sociedad Docente” (Matte, 2012, p. 15). Lo último se aseguraría propiciando la competencia entre los establecimientos por obtener mejores resultados en Simce y PSU –competencia finalmente orientada a captar más matrícula y, en consecuencia, recibir mayor financiamiento–. Esto evidencia que la actual forma de concebir tanto la descentralización como la autonomía de las escuelas supone un concepto de calidad que reduce la complejidad de la educación a aquellos aspectos susceptibles de ser cuantificados mediante evaluaciones estandarizadas.

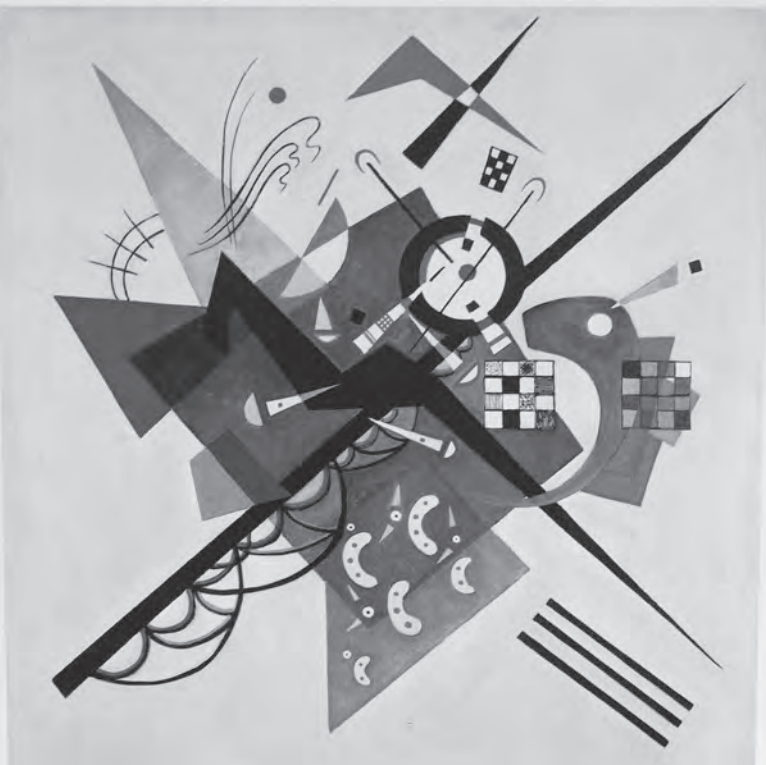
e) “Los buenos directores y profesores: clave para una me-

yor calidad”. Como puede apreciarse esta descentralización y autonomía escolar, que se realiza en oposición a un sistema nacional de educación administrado por el Estado, supone que serían los directores y sobre todo los docentes los principales responsables de la calidad de la educación. De allí la presión y las campañas de desprestigio que se han desarrollado sobre los profesores y profesoras, así como las políticas que buscan instrumentalizar el rol docente.

Reflexiones finales

En este último apartado mostraremos cómo a partir de la noción de calidad que hoy impera en el sistema educativo, reducida a aquellas dimensiones de la educación que pueden ser cuantificadas, comparadas y jerarquizadas, se deriva una definición intencionadamente laxa de lo público. A partir de esta noción, se pretende justificar, por un lado, el financiamiento fiscal a instituciones privadas e impedir, por otro, que el Estado asuma la planificación y administración del sistema educativo.

Al delegar sus funciones educadoras a los municipios y a los individuos (sostenedores privados) y al asegurarse mediante el control de la calidad que cumplirán efectivamente la función delegada, el Estado, en tanto transfiere funciones, asume un rol subsidiario y, en tanto esas funciones pueden ser asumidas por sostenedores privados, promueve el mercado. Para el “sistema” que se configura a partir de esta acción estatal resulta indiferente la propiedad de los establecimientos, por cuanto la educación municipal así como la particular subvencionada cumplirían en los hechos la misma función, ya que responderían al mismo estándar. De ello los defensores del modelo concluyen que los colegios municipales y los particulares subvencionados deberían recibir el mismo trato de parte del Estado. A este respecto Patricia Matte señala que: “El principal dilema a zanjar dice relación con si la educación privada subvencionada debe tener igualdad de trato con la pública (municipal) que es uno de los sustentos del sistema actual, aspecto que quedaría resguardado con la creación de la Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación” (Matte, 2012, p. 5). Con ello se expresa, en aras de la calidad, la intención de terminar con las distinciones entre lo público y lo privado (distinción que tiende a desaparecer cuando la



educación ha sido transformada en un mercado) y, por tanto, terminar a su vez con un trato preferente del Estado para con los organismos de su propiedad. Así lo confirma Carlos Veas, secretario general de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), cuando declara que: “El problema no está en si la educación es pública o privada, si no que sea de calidad. Preocupémonos de un sistema educativo de calidad, da lo mismo si es pública, privada, mixta, estatal de administración delegada, pero que sea de calidad” (Moreno y Raby, 2014).

Sobre este punto cabe señalar que la persistencia de la derecha sobre el financiamiento compartido busca no solo garantizar la libertad de elegir el establecimiento escolar, sino además asegurar la igualdad de trato de parte del Estado hacia los colegios municipales (públicos) y los particulares subvencionados (privados), por cuanto el financiamiento llega a las escuelas “siguiendo” a los estudiantes sin importar la dependencia del establecimiento. Con la libertad de elegir aseguran que el Estado, por tanto, no establezca, desde el punto de vista del financiamiento, un trato preferente hacia las instituciones públicas. Por el contrario, a causa de la segregación escolar, expresada en los resultados del Simce, el Estado tiene más bien un trato preferente con las instituciones privadas, en la medida en que la migración desde la escuela municipal hacia la particular subvencionada, motivada supuestamente por la mayor calidad de estas últimas, devendría, en términos absolutos, en un mayor financiamiento para las escuelas de propiedad

privada. En ello podemos observar la importancia que para la derecha reviste el hecho de presentar los estándares de calidad bajo el velo de la objetividad, pues le permite alejar cualquier intento de ver en el financiamiento a instituciones privadas, en desmedro de las públicas, un interés por formar ideológicamente a las nuevas generaciones. De esta forma, la derecha pretende demostrar que las decisiones que se toman en educación no responden a una disputa político-ideológica, sino a cuestiones técnicas y, en cuanto tales, despolitizadas.

Finalmente, esbozamos la idea de que la preocupación por la calidad de la educación (en sentido neoliberal) y la “responsabilidad individual” que le sirve de soporte, tienen por objeto ocultar la necesidad de realizar reformas estructurales que apunten a mejorar las condiciones generales de vida de la población. En la medida en que la Dictadura Cívico-Militar encabezada por Pinochet fue quitando a los chilenos y chilenas, mediante la privatización, garantías sociales como educación, salud, previsión, vivienda, servicios básicos, etc., se instaló, por vía de la necesidad, la “responsabilidad individual” como único medio para acceder a condiciones básicas de vida y la educación, como única herramienta de que dispondrían los individuos para conseguirlo. De este modo se impuso la idea de garantizar las mismas oportunidades educativas (expresión en el ámbito educacional de la llamada “igualdad de oportunidades”) para asegurar mediante la tan mentada meritocracia (expresión de la “responsabilidad individual” en educación) “la movilidad social”, que aparece como consecuencia del esfuerzo individual y no como consecuencia de una voluntad general.

Atribuirle a la educación la tarea de asegurar la llamada “movilidad social” implica reducirla a la sola dimensión instrumental de preparación para el mundo del trabajo, dejando afuera aspectos que buscan formar integralmente y en toda su complejidad al ser humano. Esta es la tarea que debemos afrontar en el actual escenario de definiciones políticas: sustraer la discusión en torno a la calidad del limbo de la objetividad y la despolitización, para restituir el ejercicio deliberativo, participativo y democrático. Creemos que esta es la mejor herramienta para empezar a definir lo que entenderemos, impulsaremos y defenderemos como buena educación, buscando incidir a partir de estas resoluciones



Referencias

Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 15(1), 56-67.

De Castro, S. (1992). *“El ladrillo”: bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Docencia (2012). Autonomía escolar en Chile: aproximaciones a sus fundamentos teóricos e históricos. *Docencia*, 46, 30-44.

González, J. (1989). Formación pedagógica y problemas educacionales. En T. P. Mac Hale (Ed.) *Educación chilena: doctrina y políticas* (pp. 169-174). Santiago: Editorial Universitaria.

Guzmán, J. (1993). *Escritos personales*. Santiago: Zig-Zag.

Matte, P. (mayo, 2012). *El cambio necesario en la educación chilena* (Serie Informe Social n° 136). Recuperado del sitio de Internet de Libertad y Desarrollo: http://www.lyd.com/wp-content/files_mf/136elcambionecesarioenlaeducacionchilenapmattemayo2012.pdf

Moreno, G. y Raby, M. (28 de marzo de 2014). Actores de la educación analizan propuestas que dividen a privados y estatales por financiamiento. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/03/680-571598-9-actores-de-la-educacion-analizan-propuestas-que-dividen-a-privados-y-estatales.shtml>

Raczynski, D. y Hernández, M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conducta de las familias y segregación escolar*. Recuperado de www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/636979991.pdf



Reflexiones Pedagógicas



Panel:

El Simce y sus consecuencias en los niños y niñas

María Rosa Becker

Profesora Básica, Licenciada en Educación. Guía Montessori titulada en American Montessori Society. Directora del Colegio Barrie Montessori en Santiago. Directora académica del Centro de Investigación Educacional y Especialización en la Metodología Montessori (CEIEM).

Daniel Contreras

Antropólogo y Magíster en Antropología y Desarrollo por la Universidad de Chile y diplomado en planeamiento de política educativa por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de Unesco. Actualmente desarrolla actividades como docente asociado en la Universidad Alberto Hurtado y es el Encargado de Educación en Unicef Chile.

Marcela Ramírez

Psicóloga clínica infantil y adolescente. Master en psicopatología infanto-juvenil por la Universidad Ramón Llull, Barcelona, España. Postítulo en Especialización clínica infanto-juvenil por la Universidad Diego Portales.

Hace ya un tiempo que el Simce viene siendo cuestionado como sistema de evaluación de la calidad de la educación, pero poco se ha dicho de cómo afecta en los niños y niñas el clima de presión y el empobrecimiento de la experiencia escolar que acarrea actualmente esta medición. Buscando debatir el tema desde distintas miradas, invitamos a conversar a una directora de un establecimiento, a una psicóloga infantil y a un especialista de Unicef.



María Rosa Becker



Daniel Contreras



Marcela Ramírez

¿Cuáles serían condiciones propicias, en términos de clima escolar, para el buen desarrollo de un niño o niña?

Daniel: Lo que sabemos es que los climas de instituciones escolares que son efectivamente más propicios para que el proceso de aprendizaje se despliegue mejor, están caracterizados por dos aspectos fundamentales: primero, el respeto a las personas, es decir, el reconocimiento por parte de los adultos de que los niños son personas y que tienen especificidades y características propias de su desarrollo, no son iguales a los adultos, pero son personas, merecen respeto y bajo esa condición debe poder encauzarse el proceso educativo. Y el segundo es que las reglas son claras, no son dogmas, no están escritas en piedra, pero son claras para todos, que sean pocas, compartidas y aplicadas de un modo no autoritario.

María Rosa: Yo añadiría, a lo que tú llamas respeto, la aceptación y la valoración. Pienso que la palabra respeto es bien amplia y a veces se entiende de diferentes formas, algo que me puede producir respeto también me puede producir temor o distanciamiento. Pero la aceptación de la persona, la valoración de la persona, me parecen cruciales. Conuerdo también en lo de las reglas, y que estas sean consensuadas con los alumnos. Me parece importante, desde mi experiencia, que los niños participen en la elaboración de las reglas y que se les pregunte, por ejemplo, “¿qué es para ti una buena escuela?, ¿cómo te gustaría que fuera tu patio?, ¿qué cosas no quieres que pasen?”. Cuando la reglamentación o la normativa escolar es consensuada, es positivo para los niños, porque se sienten partícipes de un espacio en que se les valora y se les respeta.



Marcela: Yo diría que la escuela se conforma como un espacio muy contenedor, donde los niños desarrollan una serie de habilidades que no son solo las académicas, sino también habilidades sociales, de relaciones, de desarrollo emocional. Desde esa perspectiva concuerdo con María Rosa, en el sentido de que para que efectivamente el desarrollo y el proceso de aprendizaje sea armonioso, agradable y que de verdad cumpla con el objetivo de ir a aprender, creo que lo básico, lo fundamental, es la relación entre las personas. Si se logra un vínculo y un clima emocional armonioso entre los niños y los profesores, de confianza, en el que se brinda seguridad, respeto, un espacio de contención afectiva hacia los niños, considero que sería un clima propicio, que facilitaría el proceso de aprendizaje. Porque al final lo que se produce en una sala de clases entre los propios niños, entre los niños y los profesores, y entre los profesores, son relaciones interpersonales.

Daniel: Tomando en cuenta lo que dice Marcela sobre esta clave, lo de una relación que se construye, creo que además remite a otras características y es que el clima escolar es una construcción permanente, no se puede decir “tenemos buen clima y ya está”. En ese sentido, es bueno aclarar que es

importante que los niños participen de ese proceso, pero no son los responsables del buen clima. No los carguemos, más encima, con que se hagan cargo del clima. La construcción de un buen clima es un camino donde ciertamente lo que hemos hecho antes va a servir –si tenemos mejor construcción para atrás es más fácil construir para adelante–, pero tiene un carácter de proceso porque, como dice Marcela, tiene que ver con una relación entre personas, en un contexto que es asimétrico: hay unos adultos que están ahí porque tienen un desarrollo profesional, se les paga, cumplen un cierto rol, y hay unos niños que están ahí también, probablemente en contra de su voluntad, es lo que su familia espera de ellos. No es la casa, es un espacio en que uno puede optar menos y, por lo tanto, si uno mira lo que hay que construir y lo que involucra mantener una relación, hay que darle este carácter de dinámica permanente, no es posible pensar “ya está, ya tenemos construida la relación y este es nuestro clima para siempre”.

Marcela: Es un proceso continuo y desde ahí surge la importancia de las reglas.

María Rosa: Pero, sí las escuelas también tenemos la facultad de anunciar que esto es lo que nosotros esperamos como clima escolar, hay una intención que se declara.

Daniel: Y eso es súper importante. Hace ya como siete años, el Secretario General de las Naciones Unidas encargó un estudio mundial sobre violencia contra los niños, y el informe dice que los lugares donde más sufren violencia en el mundo son en su casa y en la escuela, incluso más que en las guerras, en términos de cantidad de niños afectados. Pero, cuando habla de las escuelas, dice que las que más protegen a los niños son, por ejemplo, escuelas que declaran explícitamente lo que son, lo que valoran como escuela y lo que hacen para que se respete lo que se valora; como por ejemplo, “valoramos que se acepte a los otros, y entonces hacemos el máximo esfuerzo por aceptar a los otros”. Puede que no siempre se dé, pero esa declaración efectivamente orienta y les permite a los niños desenvolverse mejor en esas comunidades.

Marcela: También es clave que los niños entiendan el para qué se establecen reglas, con qué objetivo, creo que falta mucho trabajo con los niños en ese sentido. A veces se ponen

reglas porque están estipuladas, pero no necesariamente se transmite a los niños el para qué les ponemos estas reglas, por qué son importantes. Debiera ser una co-construcción, y explicarles, por ejemplo, que son importantes para que todos nos sintamos agradados, para que cada uno se sienta respetado, acogido, seguro. Hoy día mi hija, que va en primero básico, llegó con una estrellita en la mano y me dijo que era porque se había portado bien. Pero, ¿qué es portarse bien? No hay un trabajo detrás. Y además, es fundamental escuchar la percepción que los niños pueden tener al respecto, porque ellos también tienen mucho que decir sobre qué cosas son necesarias dentro de una sala de clases para que se sientan bien, y en ese diálogo hay que respetar las diferencias, la diversidad y hacer acuerdos.

¿Y cómo podría la familia aportar a generar este clima favorable para el desarrollo?

María Rosa: Lo que yo he visto, trabajando tantos años con familias, es que tiene que haber una congruencia entre la escuela y la familia en términos generales, tanto sobre el manejo de los niños, como sobre qué se espera de estos en cuanto a la conducta, en cuanto a sus derechos y deberes; es necesario trabajar en conjunto. Me sorprende siempre, cómo la sociedad chilena, especialmente el estrato socioeconómico medio y alto, adjudica a ciertas escuelas el éxito de toda la vida de sus hijos, eso es brutal, y no lo he visto en otros países. Se piensa que tu hijo tiene que entrar a tal colegio porque eso le va a asegurar toda una serie de relaciones a futuro. No importa lo que el colegio diga y no importa que la familia no esté contenta con este, tiene que estar en tal colegio y pocas veces los padres se hacen la pregunta de si hay o no congruencia entre ese establecimiento y la forma como yo quiero educar a mis hijos, para qué los estoy educando, qué tipo de ciudadano quiero que sea, qué tipo de alternativas quiero que tenga en la vida. Es una elección ciega que no deja de sorprenderme. Entonces, repito, yo creo que sí tiene que haber por parte de los padres un discurso muy afín con el colegio, en conjunto con el colegio, para qué se está educando, qué constructo de persona queremos el colegio y la familia. Eso tiene que estar unido en un solo discurso hacia el niño, y por supuesto que tiene que ser también un compromiso con él o ella, tiene que estar de acuerdo y tiene que ser conversado.

Marcela: Conuerdo absolutamente con eso, y yo agregaría que es necesario tener en consideración las características del propio niño en relación al colegio, porque como padres podemos tener determinadas expectativas sobre nuestros hijos, queremos que logren ciertas capacidades o que aprendan ciertas cosas, pero a veces también los niños nos dan señales de sus características particulares, que no calzan necesariamente con la visión que tenemos los papás de qué es lo mejor. Entonces, tenemos que tomar en consideración tanto las características del colegio como las características particulares de nuestros hijos. Por otro lado, me parece importante el acompañamiento que la familia hace o puede hacer a los niños en sus procesos de aprendizaje, el ir con ellos, no depositarlos en el colegio para que este se haga cargo de toda su educación, sino que es también la familia la que va a ir facilitando ese proceso, acompañando. Me refiero con esto a ir mirando a los niños, ir registrando cómo se van sintiendo, qué va pasando, para poder entonces responder de manera oportuna y adecuada según las necesidades que ellos vayan presentando.

Daniel: Yo tengo una opinión con algunos matices. Está súper documentado que efectivamente en la medida que, por decirlo en términos coloquiales, la escuela y la familia reman para el mismo lado, las cosas son mucho más fáciles. Ahora, creo que si uno mira la realidad de nuestro sistema escolar, y en general en cualquier sociedad relativamente compleja, lo esperable es que existan diversas visiones al interior de una comunidad cualquiera, especialmente en la escuela. Y si queremos una escuela inclusiva eso va a ocurrir más todavía, vamos a tener distintas familias, con distintas ideas, pensando distintas cosas de lo que debe ser la escuela. En ese sentido, más que apostar a la fantasía de la congruencia, creo que lo clave es ser parte de un diálogo. Lo que ocurre en Chile es que el proyecto educativo de la escuela es, como dicen los abogados, un “contrato de adhesión”, hoy no hay mucha posibilidad de discutir con la escuela diferencias legítimas, porque las cosas están establecidas. Creo que tenemos una cultura muy pobre de discusión, de diálogo, de relación entre la familia y la escuela, basada en expectativas muy cruzadas, y no solo en el mundo donde uno paga por su educación y desde ahí hace una demanda, sino también en el mundo de la escuela pública, especialmente de la escuela que está en una población más pobre, en que también la familia se ve obligada a adherir a su planteamiento.



No hay posibilidad de construir este diálogo que permita tener, no la plena congruencia, pero sí un mapa más claro. Finalmente, si hubiera total congruencia, terminaríamos teniendo colegios *ghetto*, donde aquí están los que piensan A y allá los que piensan B. Por lo menos desde la perspectiva de los derechos humanos de los niños eso es atentatorio, necesitamos un colegio diverso en que haya gente que piensa A, B y C, familias que son A, B y C, y que aprendan a relacionarse unas con otras.

Teniendo en cuenta los aspectos que han señalado sobre un ambiente propicio para el buen desarrollo de un niño, quisiéramos conversar con ustedes cómo el Simce influye en este clima y especialmente en los niños más pequeños. En nuestro país, el Simce se rinde obligatoriamente cada dos años, a partir de segundo básico, es decir, cuando los niños tienen 7 años y recién han aprendido a leer y escribir. ¿Cómo afecta emocionalmente a este niño pequeño el tener presiones por obtener resultados académicos?

Daniel: Yo sé que la pregunta está enfocada a abordar los efectos en los niños, pero no puedo dejar de hacer un comentario más macro, sobre la decisión de invertir tanto dinero en pruebas estandarizadas cuando, por ejemplo, en el caso de los niños de 7 años, esto se ha considerado discutible en el mundo académico. En este sentido, la decisión de haber ampliado el plan de pruebas hasta segundo básico es absurdo en términos de racionalidad política. Si lo que quisiéramos es saber cómo están aprendiendo a leer los niños, probablemente habrían otros medios menos invasivos, como pruebas más acotadas, otro tipo de instrumentos, no censales, que puedan reportar resultados sin las consecuencias negativas, sin los riesgos que la actual medición tiene.

María Rosa: Evidentemente estamos todos de acuerdo en que hay que evaluar los procesos educativos, es bueno para ver cómo vamos, pero estos procesos son circulares, es decir, tú vas planificando, vas midiendo, vas infiriendo, vas redireccionando, esa es la idea de la evaluación. Sin embargo, el Simce se queda solamente en el medir, y es el puntaje lo que importa. No hay procesos de observación detrás, no hay observación en aula para ver cómo se imparte el conocimiento (que idealmente sería usando una metodología

activa y participativa, sobre todo con los niños de primer ciclo, pero no exclusivamente), qué tipo de protagonismo tienen los niños, qué clima escolar se respira en el aula, nada de eso. Todo está en impartir contenidos y medir un supuesto aprendizaje, muchas veces solo memorizado, y luego vienen los puntajes y vienen las consecuencias de que los niños son amenazados, que a los colegios les quitan financiamiento, etc. No es que a estudiantes se les someta a una medición para luego hacer algo al respecto. Todo educador sabe que el aprendizaje es cuestión de experiencia directa con lo que se aprende. Esa experiencia es óptima cuando el que aprende se siente valorado y positivo frente a sus capacidades de aprendizaje.

A mí me parece que el Simce es un sistema totalmente inconcluso porque, idealmente, después de la medición y la observación viene una reflexión antes de redireccionar. Me pregunto qué es lo que está entendiendo el Ministerio de Educación por calidad, ¿solamente que los colegios o las escuelas obtengan buenos puntajes?

Daniel: Claro, tenemos una práctica en que hemos convertido en sinónimos buen puntaje en pruebas estandarizadas como el Simce y calidad de la educación.

María Rosa: Y la gran pregunta es ¿para qué? ¿Estamos compitiendo con algún otro país? ¿Qué es lo que queremos nosotros del aprendizaje de los niños que se educan en nuestro país? ¿Para qué estamos educando en Chile, cuál es el propósito? ¿Para competir o para colaborar? Hay grandes preguntas involucradas acerca del tipo de sociedad que queremos. ¿Qué modelos estamos copiando, quiénes son los grandes líderes de las pruebas estandarizadas en el mundo?, ¿cómo les está yendo? Al colegio que dirijo, llegó una profesora de inglés, Catherine Gibson, que trabajó un año en Corea, país que figura con los más altos puntajes en pruebas internacionales. Ella me contaba que en todo Corea existen unas escuelas privadas que se llaman «Hagwon», que quiere decir *after-school academy* en inglés. Son carísimas y privadas. Ahí van los niños desde los 5 años, las clases son impartidas totalmente en inglés y están tres veces por semana hasta las ocho de la noche, y los mayores hasta las diez de la noche. Se refuerzan los contenidos de los aprendizajes del colegio para que los niños rindan mejor en las pruebas estandarizadas que son muy importantes en ese país.

Catherine optó por renunciar a su trabajo porque, además de considerar este sistema una crueldad para los niños, los contenidos de su ramo (inglés) eran impartidos con tal rapidez, por la presión de que la cantidad de materia era lo que más importaba, que los niños y jóvenes no alcanzaban a aprender, ya que el tiempo de práctica no era el suficiente como para que hubiera un aprendizaje real. Asociado a esta presión por resultados y por lo difícil de entrar a la universidad, dice Catherine que los índices de suicidios de adolescentes en Corea son tan altos que el año 2010 en el metro tuvieron que poner –donde en Santiago estaría la línea amarilla– unas paredes de vidrios gruesos para que los chicos no puedan saltar a las vías delante de los trenes, como solían hacerlo.

En cambio, ¿por qué en Finlandia, que también es un país que tiene grandes logros en educación, los niños no tienen que someterse a este tipo de pruebas? Hay grandes preguntas pendientes respecto al Simce, pero en lo que estamos todos de acuerdo es que los niños no deben ser culpados, y lo que se está haciendo en Chile a través del Simce es sencillamente inhumano para ellos.

Marcela: Volviendo un poco al tema de cómo se ven afectados los niños que están bajo esta presión, creo que les pasan muchas cosas. Cuando un niño participa de una prueba como esta, en un clima donde hay tensión, donde hay altas exigencias para ellos o incluso son amenazados con que si les va mal el colegio se va a cerrar, los profesores van a ser despedidos, o que ellos mismos pueden ser expulsados de su colegio, se les traspa una responsabilidad que no les corresponde. Esto es muy dañino, sobre todo para los niños más pequeñitos, de segundo básico, que se encuentran en una etapa del desarrollo donde sus recursos emocionales y cognitivos no están del todo preparados para enfrentarse a ese tipo de exigencias. Evidentemente que el estar inserto en este ambiente de constante tensión, donde los profesores también están siendo presionados, puede devenir en estrés, en ansiedad, en una serie de impactos a nivel emocional. Va a depender también de las características de cada niño. Pero sin duda que la escuela le está enviando mensajes confusos, porque es un lugar donde supuestamente vienes a aprender, donde te protegemos, te cuidamos, pero por otro lado te estamos mandando un mensaje amenazante. Esta situación puede poner en riesgo la salud mental de los estudiantes, y también la de los profesores.



Resulta preocupante, además, que este proceso de aprendizaje a la larga pueda ser asociado por los niños como un proceso negativo, como una vivencia desagradable y amenazante, que se instale o se internalice como un malestar personal. Eso me parece grave, sobre todo en los más pequeños, que están recién comenzando su educación formal.

Daniel: Me gustaría subrayar lo que se ha dicho sobre la reducción de la experiencia escolar que se produce con el Simce. A veces esto parece un análisis excesivamente macro, pero es central. No hay ninguna duda que el lenguaje, las matemáticas y las ciencias son cuestiones importantes, creo que hay que invertir gozosa energía en aprender esas materias, pero tampoco hay duda de que no son lo único que se requiere aprender. Desde la perspectiva de los derechos de los niños y de sus instrumentos internacionales (como son la Convención de los derechos de los niños, la Convención de eliminación de todas las formas de discriminación en la esfera de la enseñanza, el Pacto de derechos económicos sociales y culturales, las observaciones generales del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas y del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, entre otros), el propósito de la educación queda expresamente



definido como desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, en todas las áreas. Por lo tanto, reducir el currículum escolar a un sector o algunos sectores, tiene un efecto negativo sobre los niños, que a veces no se aprecia porque no es tan evidente como una situación de estrés manifiesto, pero que, desde la perspectiva de una sociedad que se hace preguntas sobre la educación, sobre qué sociedad quiere ser y en consecuencia qué escuela quiere tener, es un primer tipo de secuelas que puede ser extremadamente dramático a la larga.

Por otra parte, hay un nivel de efectos que a lo mejor es menos evidente, pero que es muy importante, y es que esta centralidad de las pruebas estandarizadas ha venido a empobrecer la experiencia escolar, porque, además de aprender menos cosas, se dedica una parte importante del tiempo a un tipo de práctica de aprendizaje bastante mecánica.

María Rosa: Y no es gozosa.

Daniel: Y luego existe esta otra dimensión de efectos sobre la psicología y emociones de cada niño o niña, que tiene mucho que ver con la variabilidad individual, con los recursos de personalidad y psicológicos, entre otros, que las personas tienen. Cada uno lo vive de diferente manera, pero en las situaciones más extremas puede llegar a convertirse en una fobia escolar, fenómeno relativamente reciente, producido por el propio sistema educacional. Esto está realmente poco documentado, pero lo que uno escucha es que eso es muy frecuente, y sabemos que en Chile tenemos en general más problemas de salud mental que en otras partes.

Marcela: En mi experiencia –llevo varios años atendiendo niños como psicóloga clínica– he visto que ha empezado a ser cada vez más frecuente y más aguda, lo que tú dices de la fobia escolar, los trastornos ansiosos o los trastornos del ánimo. Uno no podría afirmar que derivan propiamente

del Simce, pero sí de la experiencia escolar como un todo. Esto que hablamos de la relación entre alumno y profesor, de la forma en que se aplican estas pruebas y lo que se mide, de la sensación de los niños de ser discriminados porque solamente se evalúa ciertas habilidades y otras quedan absolutamente fuera, en una etapa del desarrollo en que los niños, además, están construyéndose a sí mismos, probando sus propias destrezas individuales.

O sea, ¿en preadolescentes y adolescentes podrían ser más agudas las repercusiones en su proceso de construcción de identidad, al estar ellos definiendo quiénes quieren ser?

Marcela: Yo diría que en todas las etapas tiene un impacto importante, lo que pasa es que el preadolescente o el adolescente, está ya construyendo su identidad y vive también la vida muy intensamente; entonces, está quizás vulnerable y sensible al contexto y a todas las señales que está recibiendo, pues con estas y con su entorno desarrolla su propia identidad. Pero el niño más chiquitito, por ejemplo, un niño de segundo básico, también está formando su autoconcepto, y está, como decía, vivenciando, experimentando, explorando sus propias destrezas, en una etapa en que ellos tienen un pensamiento mucho más concreto, donde las cosas son como más definidas, son de más causa-efecto. Entonces, claro, pensaré “si a mí me va mal en esto, es porque yo soy malo para esto”. El niño en segundo básico no cuenta necesariamente con los recursos para elaborar, analizar o procesar por sí mismo estas experiencias negativas que podrían ir siendo internalizadas en su autoconcepto o percepción de sí mismo, lo que a la larga podrían dañar su desarrollo integral y, particularmente, su proceso escolar.

Marcela, como psicóloga infantil, ¿nos podrías describir los síntomas de un niño estresado o ansioso, de manera que los profesores puedan percibirlo y ayudarlo?

Marcela: Si el estrés de un niño es sostenido en el tiempo, podría llegar a generar un trastorno más del tipo ansioso. Existen diferentes situaciones de estrés, que requieren de procesos de adaptación, en las que se puede responder

de manera adaptativa, y que pueden ser propias de los procesos evolutivos del desarrollo de los niños. Por ejemplo, el primer día de clases genera un estrés que va a pasar y que tiene que ver con la transición a diferentes etapas del desarrollo. Y que va a depender de los recursos personales de los niños, del acompañamiento familiar y del clima educacional, el cómo los niños van a hacer frente a eso y si la respuesta es adaptativa o no. Pero hay otras situaciones que pueden constituirse en estresores, como la que estamos analizando hoy día, que no tienen que ver con estas etapas propias del desarrollo, y que, si son mantenidas en el tiempo con una intensidad significativa, sí podrían derivar a una sintomatología propiamente tal como podría ser el estrés, la angustia, la ansiedad, las fobias.

Que un adulto sea capaz de percibir esos estados, va a depender también del niño, porque cada uno lo manifiesta de manera diferente, y por eso es súper importante el conocimiento que uno tenga de ellos, como profesor y como padre o madre, en el sentido de estar alerta a esas pequeñas señales que a veces los niños nos dan, para poder responder de manera oportuna. Sin embargo, hay señales que están descritas en la literatura y más o menos hay un consenso de que niños que vivencian un estrés significativo podrían manifestarlas. Estas son indicadores o síntomas físicos, biológicos y otros de carácter emocional. Dentro de los físicos pueden observarse, por ejemplo, dolor de cabeza, dolor estomacal, transpiración de manos, morderse las uñas, sentirse más cansado, más agotado, angustia (sensación de pecho apretado, dificultad para respirar). Entre los síntomas biológicos están el dejar de comer o, al contrario, empezar a comer de manera compulsiva, sufrir trastornos del sueño, como pesadillas, dificultad en conciliar el sueño o despertarse varias veces en la noche. Y en términos emocionales, pueden manifestarse más irritables, más agresivos, más lábiles emocionalmente (en el sentido de mostrar mayor sensibilidad, un llanto más fácil, que antes no se presentaba), o actitudes como introversión, timidez, desmotivación, desatención, cambio en las relaciones sociales, como puede ser el aislamiento.

En definitiva, hay una serie de manifestaciones en los niños que muestran que internamente hay un



conflicto y sufrimiento. Por eso es muy importante conocer a cada niño, hay que estar muy sincronizados y en contacto con ellos para poder mirarlos y entender que algo está pasando al interior de su mundo y que por lo tanto hay que responder, para ver cuáles son sus necesidades afectivas, emocionales y de ahí poder ayudar como establecimiento educacional, como profesor, como padres, y evaluar qué cambios tenemos que hacer.

¿El niño es capaz o no de saber que está estresado?

Marcela: No necesariamente. Y un adulto tampoco necesariamente puede entender desde dónde el niño está sintiendo ese malestar, qué le está impactando. Como adultos quisiéramos que los niños nos contaran qué les sucede y por qué, nos sería más fácil ayudarlos, pero muchas veces ellos tampoco lo tienen claro a nivel racional, sí sienten que les pasan cosas a nivel emocional o físicas; va a depender de la etapa del desarrollo en que se encuentren.

¿Y cómo se les puede ayudar a bajar este estrés o angustia?

Marcela: Como les decía al principio, en la escuela son fundamentales las relaciones entre las personas. En este sentido, si hay un profesor que detecta estas señales del niño, es necesario que esté presente para contener. Cuando los niños captan que un adulto, que es una figura de contención, de seguridad, de confianza, ha registrado de alguna manera esas señales de malestar, de por sí ya es aliviador para ellos. Por lo tanto, no siempre es necesario un psicólogo, una terapia, a veces basta con que un otro significativo lo capte y contenga, ayudando desde cosas súper prácticas, como dar un espacio para que el niño se relaje, escucharlo, poner en palabras lo que le está sucediendo, tratar de leerlo, y generar desde ahí cambios. Y por supuesto, también producir cambios más macro como los que hemos estado hablando.

Daniel: En este sentido, a lo mejor la escuela no puede reducir estos estresores, sus profesores también están presionados, pero sería súper importante que desde la escuela se pueda ser consciente de los efectos estresores que este clima tiene en los alumnos. Porque también aquí nos jugamos una trampa a veces, como profesor hago caso omiso de la presión que

le estoy poniendo a los estudiantes, y después me angustio, en parte, porque no responden y, en parte, porque veo a mis alumnos angustiados. Es necesario abrir la conversación formalmente, no en el pasillo, verlo como un problema en la escuela y debatir sobre cómo enfrentarlo. ¿Vamos a bajar el Simce para no tener angustia o vamos a tratar de manejar esto? Es curioso cómo la discusión social sobre el Simce es muy fuerte, pero no suele ser un tema de conversación formal en las escuelas. Hacerlo explícito permite empezar a moverse. Una escuela que está presionada para mejorar también tiene que poder conversar sobre los costos de esa mejora.

Marcela: Y validar esa experiencia que estás viviendo. Cuando trabajé en el Centro Comunitario de Salud Mental Familiar (Cosam) de La Pincoya, en Huechuraba, era frecuente encontrarse con profesores que estaban pasando por un cuadro de estrés severo o cuadros depresivos, y por lo mismo había una rotación constante, lo que obviamente afecta a los niños, pero parecía ser que se asumía que vendría un profesor reemplazante, no se paraba a reflexionar sobre lo que estaba pasando. Como Cosam hicimos el intento de meternos ahí, pero no fue fácil introducirse en los colegios en esos términos, eran temas bien delicados y sensibles. Daba la sensación de que había una disposición a no mirar, a no querer ver, a no querer hacerse cargo y simplemente seguir con esta misma vorágine.

María Rosa: Yo he visto que los sistemas recapacitan solamente cuando algo muy grave ocurre. Casos de suicidio, por ejemplo, donde un colegio entero para y hacen días de reflexión. Por desgracia, reaccionan muy tardíamente, cuando el costo ya ha sido muy alto.

Tanto cuando se va a dar el Simce, como cuando se realizan ensayos del mismo, los niños suelen recibir muchas presiones antes, pero después nadie les dice cómo les fue. Muchos se quedan con una sensación de inseguridad por la cantidad de preguntas que no supieron contestar. Se preguntan “¿por qué no las sé?, ¿no me las están enseñando o yo no entiendo?”. Por otro lado, se deja fuera a los niños de programas de inclusión, y a otros con bajo rendimiento se les pide que no vayan ese día. ¿Qué podrían comentar al respecto?

Daniel: Retomo lo que María Rosa describía de la evaluación, que tiene cierta secuencia o etapas, y que si esa secuencia no se completa, empieza a carecer de sentido. En los casos que ustedes plantean, es efectivamente el sinsentido absoluto, que termina siendo un padecimiento para los niños “¿por qué nos hacen esto?” y eso es totalmente atentatorio contra el derecho a aprender, porque se está privando de respuesta la pregunta que se hacen los estudiantes “¿por qué yo no sé esto?”. Es una típica pregunta que un buen profesor la transformaría en una experiencia de aprendizaje, es lo que uno está esperando que ocurra cuando hace clases...

María Rosa: Claro, la gran oportunidad. Yo además percibo que el Simce no tiene ningún respeto por el derecho de ser diferente o de aprender diferente. Me pregunto qué pasa con los niños en inclusión, qué hacen las escuelas con ellos, a mi escuela han llegado apoderados de otros colegios contando que les dijeron a sus niños que no vinieran el día del Simce, ese fue motivo de retiro de la familia del niño de la escuela.

Marcela: Yo creo que la experiencia que viven esos niños por supuesto que atenta contra sus derechos. Ahí hay una discriminación clara a la vista de todo el mundo, y eso como experiencia personal para los niños es muy fuerte. Para quien la padece es sentirse discriminado absolutamente y al resto de los compañeros se les entrega un mensaje muy confuso y muy incongruente de parte del sistema o del colegio, de que en ciertos momentos hay compañeros que no califican, por lo tanto tienen que irse fuera, y eso es vivir ahí en pleno la discriminación.

Daniel: Y echa por tierra cualquier discurso pro-inclusión. Una escuela que se dice inclusiva, pero que el día de la prueba le pide a los niños con necesidades educativas especiales o a los de bajo rendimiento que no asistan a rendir el Simce, convierte su proyecto en palabras vacías, no solo hacia los niños, sino hacia los miembros de toda esa comunidad.


Indirectamente, el Simce ha generado también el cierre de muchas escuelas públicas, ya que atienden mayoritariamente a población de alto riesgo social, a

estudiantes que por lo general obtienen bajos puntajes en esta prueba; los padres se llevan a sus niños a escuelas con mayor puntaje, disminuyendo drásticamente la matrícula, lo que desencadena el cierre de las escuelas. Entonces la pregunta es: ¿qué pasa con los niños y niñas, y con esa comunidad educativa, cuando se les dice, “se acabó, porque no les fue bien, no fue exitoso”?

Daniel: En términos de las comunidades yo creo que pasan cosas variables, porque hay lugares donde efectivamente las escuelas han tenido un rol muy sustantivo en la constitución de la comunidad, por ejemplo, algunas escuelas de La Florida que se cerraron el año pasado que están en el origen del poblamiento de una toma o una villa. Efectivamente, el cierre de esas escuelas implica una pérdida de capital cultural para la comunidad, hay cosas que deja, hay un espacio social que se extingue, y es una pérdida para la comunidad. Cuando eso ocurre, estas pierden potencia, pierden fuerza.

Marcela: Pensando más sobre lo que le sucede a los niños cuando cierran su escuela, para ellos implica un proceso de cambio importante y detrás de eso hay una pérdida de un espacio donde construyeron relaciones, donde se construyó un proceso de aprendizaje, pérdida de amigos, implica un montón de cosas sustanciales en la vida de ese niño. Cómo ese niño pueda reubicarse y hacer ese proceso de adaptación, va a depender, como hablábamos antes, de sus características individuales, del contexto, pero me pregunto si hay algún organismo municipal que se haga responsable de acompañar a los niños en este proceso de cambio.

María Rosa: El Departamento Provincial de Educación tiene que responder reubicando a esos niños, pero nada más.

Marcela: ¿Nada más? Entonces yo creo que es una pérdida importante, y los niños y los padres se lo viven como un proceso de duelo, de pérdida, pero me parece que muy en solitario. Hay un impacto ahí en los niños sobre el que sería interesante también reflexionar, qué hacer en ese minuto, en ese proceso. 



De las políticas de
estandarización al aula:

una comunidad que resiste

por Equipo revista *Docencia*

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación está afectando negativamente a toda la comunidad educativa, no solo en aspectos pedagógicos o curriculares, sino también en los aspectos emocionales, en las relaciones interpersonales y en el clima escolar, todo lo cual repercute negativamente en la formación de niños y jóvenes. En este reportaje abordamos dicha problemática a través de la experiencia de profesores, directivos, estudiantes y apoderados que han resistido la estandarización de diversas maneras. Les invitamos a conocer qué sucede al interior de las escuelas públicas desde la perspectiva de sus actores.





Durante el 2013, el Ministerio de Educación lanzó “Mineduc Móvil”, una aplicación para celulares que básicamente entrega información general sobre los establecimientos educacionales públicos y privados de todo el país, más los resultados Simce, PSU y noticias del Mineduc. De esta forma, los puntajes Simce obtenidos por cada escuela o liceo aparecen como cifras y gráficos donde se puede ver la evolución en el tiempo de cada escuela, de cada curso, de cada materia. Con la simplicidad de líneas que suben o bajan cual acciones de la bolsa de valores, se dibuja en la pantalla de un celular la “calidad” de la educación entregada por cada establecimiento. Esta aplicación, que no es otra cosa que una política comunicacional (versión más sofisticada del mapa-semáforo del exministro J. Lavín), expresa cabalmente el grado en que el Gobierno de Sebastián Piñera –ciertamente profundizando la tendencia de los gobiernos de la Concertación– se empeñó en establecer como sentido común en la ciudadanía que el Simce es el dato más relevante a la hora de decidir sobre la educación de nuestros hijos y un parámetro absoluto y confiable de calidad de la educación. Esta política comunicacional ha logrado ocultar todo el daño que el Simce hace a las comunidades educativas: en esos gráficos no aparecen los estudiantes estresados, los profesores presionados, las áreas del conocimiento y las artes sacrificadas en favor de las “materias Simce”, la tensión y frustración en las comunidades educativas, ni el abandono y amenazas de cierre de muchas escuelas.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación fue creado en 1988 como parte de las políticas de consolidación del mercado de la educación bajo dictadura.

Los estudiantes pudieron así relacionar su realidad con la de otros establecimientos educacionales y ver cómo esta política se concreta en presiones hacia ellos y hacia los docentes.

Tras sus declarados objetivos de mejoramiento de la educación, subyace la intención de generar datos para la competencia y el control de las escuelas, así como el progresivo debilitamiento de la educación pública. El Simce ha generado que muchos municipios opten por potenciar una o dos escuelas de su comuna, con recursos, infraestructura, asesorías, etcétera, para educar a “los mejores”, dejando en casi total abandono al resto: niños, familias, comunidades educativas que parecieran vivir en un país paralelo, pobre e injusto, donde la educación no es un derecho, sino una mínima atención precariamente alcanzada. A las escuelas que tienen bajos puntajes y un alto índice de riesgo social, el Simce les ha afectado generando la caída de matrículas, desfinanciamiento, falta de inversión y, finalmente, cierre o amenazas de cierre por parte de las corporaciones educacionales. En las escuelas que se sitúan en un punto medio, están los constantes esfuerzos de las directivas por posicionarse, lo que se traduce en gran presión hacia los profesores y una estricta selección de estudiantes. En las escuelas y liceos de “excelencia” o “alto rendimiento” se ha hecho habitual que, desde los directivos hasta los alumnos, sean sometidos a un régimen de presión y entrenamiento impulsado fundamentalmente por la correspondiente corporación educacional. El Simce opera como un ranking, y por lo tanto no hay espacio para todos en los primeros lugares; la competencia se da punto por punto.

Poco a poco, niños, jóvenes y adultos han ido cuestionando la validez y necesidad de esta política que ha transformado la educación en un adiestramiento para responder pruebas estandarizadas. Estudiantes, padres y profesores lamentan la pérdida de las instancias recreativas, del tiempo libre, del arte, de las actividades físicas e incluso de las ciencias, a favor de las “materias Simce”, básicamente Lenguaje y Matemáticas. La presión por subir los puntajes es un mal que termina por afectar, de diversas formas, a toda la comunidad educativa.

Los estudiantes dicen “basta”

El miércoles 12 de noviembre de 2013, al igual que todos los años, más de 250.000 estudiantes de segundo medio, en 2.846 colegios del país, debían rendir el Simce de Comprensión de Lectura y Matemáticas. Ese día, hubo muchos casos a lo largo de Chile en los que alumnos, ya sea

individualmente o pequeños grupos al interior de un curso, se rehusaron a dar la prueba, muchos apoyados por sus padres. Al mismo tiempo, cientos de estudiantes de seis liceos emblemáticos de las comunas de Ñuñoa, Providencia y Santiago se abstuvieron de dar el test y se manifestaron en contra del mismo realizando una jornada de “Funa al Simce”.

Patricio Mardones es alumno del Liceo Arturo Alessandri Palma, de Providencia. Como miembro del Centro de Estudiantes, fue parte del proceso de organización y reflexión que llevó a los segundos medios de su establecimiento a adherir a la “Funa al Simce”. Junto a otros liceos “emblemáticos” se organizaron para solicitar a sus directores que les dieran los espacios para informarse, discutir y reflexionar sobre el Simce, lo que veían posible bajo la nueva administración que asumió la Corporación de Desarrollo Social de Providencia, desde diciembre de 2012. En el Liceo Arturo Alessandri los estudiantes organizaron dos jornadas de reflexión, una a favor y otra en contra del Simce, para luego realizar una votación: movilizarse o no.

La exposición a favor de dar el Simce, estuvo a cargo de un docente del Liceo, representando la postura de la directiva. Patricio cuenta que “ellos consensuaban con nosotros con respecto al tema de que el Simce tiene todos estos efectos nocivos, que te estresa, que no te permite desarrollarte en otras áreas, no permite desarrollar un currículum integral, etc., pero se nos dijo también las cosas nocivas que nos podía generar a la comunidad y al liceo no dar el Simce, como el no obtener la excelencia académica, nos explicaron que el Ministerio de Educación puede quitarnos el reconocimiento, que se nos puede bajar la subvención... son varios mecanismos que te amarran a dar el Simce”.

La exposición en contra del Simce la hizo Alejandra Falabella, académica de la Universidad Alberto Hurtado, quien explicó los principales argumentos que sustentan la oposición a este sistema de medición: cómo a través de este se estigmatiza a las comunidades educativas, se fomenta la educación de mercado, se presiona y estresa a profesores y estudiantes, cómo se homogeneiza y deshumaniza la educación en general, y se fomenta la selección y el castigo,



En este colegio lamentablemente han tenido unas prácticas que han hecho que los niños digan 'sabes qué, está bueno', casi afectando los derechos humanos.

entre otros puntos. Los estudiantes pudieron así relacionar su realidad con la de otros establecimientos educacionales y ver cómo esta política se concreta en presiones hacia ellos y hacia los docentes: “en algunos liceos emblemáticos se preparan los días sábados o están hasta las seis de la tarde rindiendo ensayos o preparando extracurricularmente a los niños para que rindan el Simce y les vaya bien. Por ejemplo, en el Liceo 7 de Providencia te ponen un 7,0 si es que tú subes el puntaje, y en el Instituto Nacional van los sábados tres o cuatro horas solamente a pasar más contenidos para mejorar de alguna manera el Simce. Aquí en mi liceo eso no pasa, rendimos únicamente los ensayos que manda la Corporación o el Ministerio de Educación, que son tres anualmente. Acá no se estresa a la gente por sacar un buen puntaje, porque se entiende que la parte integral a lo mejor es mucho más importante que el ámbito de contenido, y eso yo lo valoro mucho. [...] Me acuerdo que en mi escuela de básica se enfocaban mucho en el Simce en general, echaban a los profesores si es que el curso no sacaba buen puntaje, duraban dos o tres años máximo, no había una continuidad educacional, sino que se elegía a un profesor para que se sacara buen resultado y no interesaba si es que educaba o no.

Tras las jornadas de reflexión, los segundos medios realizaron una votación donde ganó con un 53,3% la opción de no dar el Simce el 20 de noviembre, y movilizarse. A pesar de esto, sorprende la alta cantidad de estudiantes que votó por dar el examen. Patricio nos explica que “los argumentos que daban ellos era que la competencia hacía que nosotros nos desarrolláramos más, la competencia entre colegios y entre los mismos alumnos, por obtener un mejor puntaje, una mejor nota, porque así me dedicaba yo a estu-

diar más para ganarle al otro. Muchos a lo mejor se daban cuenta de que el Simce era malo, pero lo dan por costumbre, te acostumbran desde segundo básico... pero mayormente era por proteger al liceo de que se le quitara la excelencia académica, el reconocimiento del Estado, la subvención, los bonos a los profesores”.

Los y las estudiantes movilizados asumen que el desafío es grande, que no basta con eliminar el Simce, se necesita pensar la educación que quieren y necesitan: “nosotros con esta movilización no es que quisiéramos echar abajo el Simce, es hacer un “Alto al Simce” y ver otras formas de medir la calidad de la educación. No nos podemos jactar de que solamente una prueba de lenguaje, ciencias, historia y matemáticas, sean la calidad de la educación que queremos, por qué no medimos por ejemplo, música, por qué no medimos artes [...] hoy en día, por ejemplo, en Providencia se le está dando espacio a la organización estudiantil, y no solamente a enfocarse en los contenidos; no podemos pasar todos los contenidos del libro en un año porque, por ejemplo, a veces tenemos paros reflexivos, a veces charlas, celebramos la semana de la educación pública... y son cosas que van enfocadas a desarrollar otras habilidades, que a lo mejor te pueden servir mucho más para la cotidianidad de tu vida que estar en una sala de clases, ocho horas, oyendo a un profesor”.

Los padres apoyando a sus hijos

Conversamos con Mónica Jaramillo, apoderada de dos menores de un establecimiento educacional municipal de la comuna de Ñuñoa (Santiago), reconocido públicamente por sus altos puntajes Simce. En esta escuela, a partir de segundo básico –es decir, desde niños de apenas 7 años, que están aprendiendo a leer– los estudiantes deben rendir semanalmente pruebas estandarizadas, aplicadas por una empresa externa; una práctica que a todas luces no es más que un entrenamiento para rendir el Simce. No permiten a los niños salir de la sala durante los ensayos semanales, los que duran dos horas. Una vez que han terminado de responder, deben permanecer sentados y en silencio, no pueden leer ni dibujar. De esta forma, los estudiantes están sometidos a una presión desmedida a través de las evaluaciones, pues, además de este entrenamiento para el Simce, deben rendir el resto de las pruebas habituales de todas sus materias.

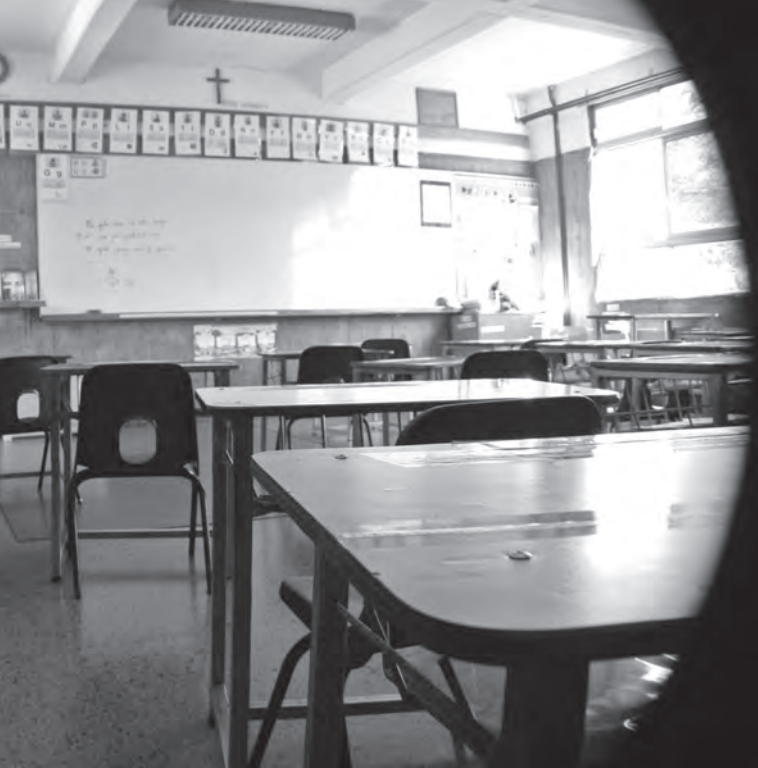
Esto es solo un ejemplo de los límites nefastos a los que se ha llegado en la educación tanto pública como privada, detalle tras detalle que configuran una realidad detrás de la que solo está el imperativo de obtener buenos resultados en el Simce para captar los incentivos económicos asociados.

Mónica nos dio su visión de cómo el Simce ha afectado a sus hijos y a la educación que están recibiendo. A mediados de 2013, su hija de sexto básico se cansó de estas evaluaciones y de la presión constante: “un día la Fran llega a la casa y me dice ‘sabes qué mamá, tienes que ir mañana al colegio, porque yo contesté al azar la prueba Zegers [el ensayo semanal Simce]; en realidad yo ya no quiero hacer más esas pruebas porque encuentro que lo único que hacen es entrenarnos, no tienen ningún sentido’”. Francisca había entregado la prueba a los cinco minutos de haberla recibido, entonces la llamó la directora a su oficina, junto con la orientadora, la psicóloga y su profesora jefe... “imagínate una niña sola con estas cuatro personas adultas, es intimidante. Luego nos citaron junto a ella como apoderados”. Así comenzaron como familia a vivir un proceso de concientización que los llevó a organizarse y hacer algo al respecto.

En esta escuela el Simce ha afectado directamente la educación que están recibiendo los estudiantes, por ejemplo, reduciendo las horas de educación física para ocuparlas en entrenamiento para dicha prueba, realidad que se repite en muchos establecimientos del país. Para Mónica “ha habido toda una pérdida de horas que va en desmedro de aprender, de tener una clase real, porque este sistema es entrenamiento y repetición no más. Esto lo hemos discutido hartito con la directora, yo siempre le pregunto qué pasa con las habilidades blandas de nuestros hijos, lo que es súper complejo porque, si bien ellos pueden ser expertos en lenguaje y matemáticas, hay todo un campo de habilidades que se necesitan para relacionarse, para trabajar en equipo, como ser más abierto para escuchar al otro, etcétera. Ellos no las tienen, y hoy en día necesitas esas capacidades”.

Como madre, no solo le preocupa el aspecto curricular, se da cuenta de que esta obsesión de su escuela por el Simce ha tenido un costo emocional importante para sus hijos. Los ensayos que realizan son obviamente pruebas estandarizadas y no responden necesariamente a los contenidos que ellos han visto en clases. Esto genera ansiedad en los niños, pues los hace dudar de sus capacidades y conocimientos: “tú vieras la angustia de ellos de estar contestando una prueba con cosas que no saben, se





quedan con la duda. Mi hijo de nueve años a veces llega y me dice: ‘mamá, yo la mitad de las preguntas no sabía, ¡pero no sabía!’, entonces él piensa ‘¿yo falté esos días o algo no entendí?’. La Fran me dice ‘me encuentro ene preguntas que no sé, ni siquiera sé por qué no la sé, pero no la sé’. Y nunca más supieron, se quedan con ese vacío, con esa angustia. Por último si hubiese una revisión de esas pruebas donde viéramos ‘mira, todas estas tuvieron malas, por qué, entonces veamos, qué no entienden, qué no saben’, como para avanzar; pero no, los ensayos se los llevan y nunca ven sus resultados”.

Lo mismo sucede con los resultados del Simce, el colegio no transmite a los estudiantes ni a los apoderados una interpretación clara de estos. “A los papás una vez pasaron un estudio que era muy difícil interpretar, pero frente a los estudiantes hay un total abandono, y ellos también se sienten mal frente a eso. Los niños más chicos como que

sienten la presión, pero no la alcanzan a dimensionar. Yo diría que desde cuarto básico los niños ya sienten que son responsables de cómo le vaya a su colegio, o sea ‘si yo lo hago mal, mi colegio queda mal y yo soy parte de mi colegio y no quiero que mi colegio quede así’, etcétera. Por ejemplo, los de sexto básico dicen ‘nunca supimos cómo nos fue en el Simce de cuarto, no supimos en qué lugar del ranking quedamos’, hay una total falta de respeto al no traspasarles la información, sobre todo cuando se les ofrece algo a cambio si les va bien y después nunca saben cómo les fue, nadie les explica”.

Esta última práctica ya se está haciendo habitual en los establecimientos educacionales: ofrecer recompensas o premios a los alumnos para motivarlos a tener un buen desempeño en la examinación. Mónica cuenta que un par de días antes del Simce, la directora del colegio fue al curso de su hija y les dijo que si ellos lo hacían bien, les pondría un siete el próximo año. “Los niños la verdad es que se sintieron vulnerados porque ya están hartos de que les prometan cosas. Cuando estaban en cuarto básico les prometieron que si les iba bien, le regalarían un *notebook* a cada uno, lo que nunca se cumplió. La Fran me contaba que cuando la directora les dijo esto, todos se miraron con cara de ‘hasta cuándo nos tratan como imbéciles’. Con mayor razón en el ciclo vital en el que se encuentran, son preadolescentes, quieren ser tratados como adultos, y que les digan una mentira tan burda es como una ofensa para ellos. Mi hija esta vez llegó indignada, me dijo: ‘mamá, no voy a dar el Simce’ [...] Yo escribí un justificativo en su libreta de comunicaciones diciendo que nosotros no estamos de acuerdo como familia con realizar el Simce, no estamos de acuerdo con que sea el único sistema para medir la calidad del colegio y tampoco estamos de acuerdo con todo lo que genera la aplicación de este instrumento de evaluación en los niños, este estrés, este como trastocar valores y tenerlos estresados para sacar un buen resultado”.

Por otro lado, Mónica advierte que toda esta presión ha generado una reacción de desconexión y recelo de los estudiantes hacia su colegio: “yo lo he escuchado, es como si los niños dijeran ‘¿por qué nos hacen esto?, ¿por qué nos vulneran así?’. Y en este colegio lamentablemente han tenido unas prácticas que han hecho que los niños digan ‘sabes qué, está bueno’, casi afectando los derechos humanos. Entonces,

ellos empiezan a alejarse... Lamentablemente eso pasa en este país, los colegios públicos emblemáticos son ‘simcistas’ y tienen este sistema de presionar hasta el hartazgo”.

Un atentado contra la valoración y vocación docente

Entrevistamos también a Lina Mella, docente de educación general básica con una amplia trayectoria en la educación pública y subvencionada, quien pertenece a la Red de Maestros de Maestros y ganó la AEP en el 2003. La invitamos a darnos su visión y contarnos su experiencia respecto a las consecuencias negativas del Simce sobre la labor docente, especialmente por su experiencia como profesora de una escuela municipal de Ñuñoa con proyecto de integración, altos índices de vulnerabilidad social, escasos recursos para su funcionamiento y bajos puntajes Simce.

En muchas escuelas, la presión de los directivos hacia los profesores por subir los puntajes se manifiesta abiertamente a través de incentivos y castigos. En otros, esta presión es soterrada, oculta tras un discurso que pone todos los recursos de la escuela al servicio de la medición: “En mi escuela, de partida, el Simce se toma como algo importante, hay un apoyo constante de material, apoyan cien por ciento a los profesores que les toca dar el Simce; pero hay una presión aunque tú no la veas, es algo que está en el aire, y uno sabe que tiene que tener buenos resultados, si te están dando todas las herramientas, los recursos, ahí uno tiene que responder. En los consejos de profesores te van mostrando las pruebas que vas rindiendo, te muestran el puntaje y de repente uno dice, pucha, de dónde sacar más puntos...”. El resultado muchas veces es que el profesor se sobreexija, pues se pone en juego su prestigio y su trabajo: “en uno de los colegios en que estuve, para preparar a los alumnos para el Simce llegué a hacer clases sábados y domingos. Yo doy más de lo que me pueden exigir, ¿por qué?, porque después, detrás de ese resultado, viene la labor del profesor, entonces, cuando muestran los puntajes, si mi curso sale muy bajo, aparece como que yo no hice un buen trabajo con los alumnos”.

Esta presión se hace mayor cuando las escuelas utilizan la estrategia de tener un “profesor Simce”, cuya labor se centra en hacer que el curso que tiene que dar el

Hay una parte que nosotros no podemos olvidar y es que estamos trabajando con un ser humano pequeñito, y que ese es el que nos importa.

examen, tenga altos puntajes. A ese profesor se le asigna todos los años, por ejemplo, el cuarto básico y recibe todo el apoyo del colegio para que haga rendir al curso, “pero después llegan los resultados y a veces no hay logros, y genera una frustración muy, muy grande. Hay un estrés constante para ese profesor, porque todos los años tiene la presión del Simce, entonces es complicado, porque yo creo que uno no trabaja bien así”, comenta la profesora.

Lina advierte lo nocivo que es para la profesión docente identificar automáticamente el desempeño del profesor con el resultado Simce que obtengan sus alumnos, lo que suele sugerirse sin mucha reflexión en los medios de comunicación. El Simce, interpretado de esta forma, está pasando por alto las condiciones de enseñanza y las diferencias en el capital cultural de los estudiantes, responsabilizando totalmente a los docentes. Lina, como mencionamos, ejerce en un contexto especialmente difícil, “mi curso es con integración, tengo alrededor de cinco niños integrados, unos permanentes y otros transitorios, aparte de los que me llegan de muy bajo nivel educacional. Además, no hay una preocupación de padres detrás de esos niños, o sea, si no estudian conmigo yo sé que no van a estudiar. En el caso de este colegio, tú tienes que educar a los papás prácticamente, no solo a los niños. Es una labor dura, pero lo vale”.

Además de la consabida correspondencia entre factores socioeconómicos y puntaje Simce, la profesora menciona otros usualmente no considerados en los análisis, y que afectan especialmente a los establecimientos que atienden población vulnerable: “por un lado, si bien yo tomo el curso de primero hasta cuarto básico, en el camino



hay niños que se van, los mejores estudiantes siempre se van buscando otro colegio mejor. Por otro lado, ingresan alumnos con muchas deficiencias en el aprendizaje, por ejemplo, llegan a tercero básico niños que no saben leer... entonces qué pasa, que después el puntaje Simce baja otra vez y, por mucho que trate de nivelarlos, tengo que empezar casi de cero. Además, varían mucho los resultados entre cursos similares, o sea, un curso mío puede dar muy buen Simce y en otro curso puedo ser yo, la misma profesora, con las mismas características y tener muy bajos resultados”.

Los profesores sienten que esta medición estandarizada invisibiliza el trabajo que hacen con los alumnos, los avances que tienen año tras año, en diversos aspectos. Lina nos cuenta su propia experiencia: “El Simce mide a todos por parejo, resultado final, pero no ve el trabajo que uno ha hecho detrás de eso, de año tras año que viene avanzando, unos más lento, otros más rápido, pero hay un avance respecto a cómo recibió uno a los alumnos. El curso que tengo ahora lo llevo desde primero básico, ahora pasan a cuarto y yo sé lo que han avanzado [...] Si no me va bien con el Simce, yo años atrás me habría cuestionado, pero hoy en día, conociendo este grupo de alumnos, sabiendo los logros que han tenido, saquen el puntaje que saquen yo me voy a sentir satisfecha, porque hice un trabajo a conciencia y di el cien por ciento”.

La inversión de tiempo y recursos que las escuelas realizan en función de mejorar sus puntajes Simce ha ido en desmedro de la integralidad de la labor docente y, por lo tanto, en desmedro de la educación de los menores. Por un lado, ante la fuerte reducción del currículum y de las experiencias educativas, a favor de las materias Simce, la

profesora Lina trata de compensar la pérdida de diferentes maneras, integrando las artes plásticas, la tecnología, la música y las artes visuales, a las matemáticas, el lenguaje y las ciencias. Es lo que los propios alumnos necesitan: “trato de no eliminarles áreas, porque ellos lo piden, tú les quitas una hora de educación física y ellos te la piden, piden arte, tecnología, música, te piden hasta orientación, ‘tía ¿cuándo vamos a hacer orientación?’”, porque esa es la instancia en que hablamos más a fondo de los problemas de ellos y, en general, de la familia. Pero para eso necesitamos tiempo, un tiempo que sea relajado, donde los niños hagan preguntas, puedan entender a fondo; pero el Simce no lo permite, es como una máquina de meter conocimientos que al final se transforman en nada”.

El tiempo se hace escaso incluso para algo que los profesores consideran central en el proceso educativo: los valores. “Antiguamente, cuando había niños peleando, la profesora paraba su clase y se dedicaba a explicarles, se enfocaban en los valores de los niños, qué significa una pelea entre compañeros, etcétera; pero ahora no, es poner anotación tras anotación, después los echan y ¿qué pasa? no hay una educación total de parte del profesor. Por eso es que hoy en día hay tantos casos de *bullying*, no se trata el tema en la sala de clases porque los minutos son contados para el Simce”.

Tras tres años de experiencia en una escuela municipal de alto riesgo social, la profesora ha cambiado su perspectiva y sus prácticas: “Yo entendí que no me puedo guiar todo el año por el Simce, porque mis estudiantes están insertos en una población con harta violencia; yo me enfoco más allá, yo quiero que salgan a la vida, que tengan herramientas para desempeñarse en el futuro. Cuarto básico va a pasar y el puntaje bueno o malo va a pasar, pero los valores que les puedo entregar durante cuatro años, esos van a permanecer para toda la vida y los van a hacer valorar la familia, el amor, el amor por los padres, el respeto a los profesores, a sus compañeros; eso es más importante para mí que el Simce. Hay una parte que nosotros no podemos olvidar y es que estamos trabajando con un ser humano pequeño, y que ese es el que nos importa; yo trato de sacarle todo su potencial como ser humano, no un puntaje netamente académico, yo quiero un alumno que llegue feliz todos los días”.

Abandonar a un niño porque no es capaz de seguir la norma es un gesto de desprecio absoluto y lo que significará para él en su vida es irreparable.

Navegando contra la corriente

Finalmente, quisimos conocer una visión crítica sobre las consecuencias del Simce para la comunidad educativa, desde la perspectiva de la directiva de un establecimiento educacional público. Para eso, entrevistamos a Silvana Saez, directora de la escuela Dr. Ernesto Quirós Weber, de Valparaíso, una institución con 85 años de historia que nació junto a las tomas de terreno del cerro Los Placeres, gracias a la donación de un espacio por parte de los propios pobladores. Atiende mayoritariamente a población en riesgo social y hoy cuenta con un programa de integración.

Dirigir un colegio público en el actual contexto implica manejar diversos factores y ser capaz de responder tanto al proyecto educativo como a las necesidades y demandas de los diferentes actores de la educación, a la vez que a las demandas y presiones del sistema educacional en sí, entre las que se cuenta el Simce. Para Silvana, esa práctica se asemeja a un ejercicio de malabares y equilibrio: “uno tiene que estar pendiente de un montón de cosas, el tema es cómo uno maneja todos esos elementos de manera estratégica para que no ocurra ninguna desgracia, es decir, uno no se caiga en este ejercicio. Lo normativo sabemos que no lo podemos dejar de lado, porque a la hora que obtenemos malos resultados la escuela va a tener sanciones, sabemos que eso sucede si sistemáticamente una escuela no sale de una categoría de la estratificación que han hecho de acuerdo a los resultados del Simce¹. Nuestra escuela es “emergente”; si bajan los resultados, bajamos a escuela “en recuperación”, y si te mantienes en recuperación vienen las sanciones y el fantasma del cierre”.

Tanto las directivas escolares como los docentes, suelen personalizar los resultados del Simce, es decir, atribuirlos al desempeño de un profesor en particular. Es una lógica que se ha ido instalando debido, entre otros factores, al discurso que responsabiliza únicamente a los

¹ Los resultados obtenidos en el Simce se consideran en un 70% en la clasificación de escuelas, establecido por el régimen de Subvención Escolar Preferencial. Las categorías de escuela son: Autónomas, Emergentes y En recuperación.





docentes de la calidad de la educación, y al ejercicio de los propios directores, quienes, como mencionamos, suelen apostar por un “profesor Simce”. Silvana no está de acuerdo con este enfoque, afirma que algo fundamental para enfrentar como comunidad la presión que sobre los individuos genera un sistema estandarizado, es asumir los resultados como consecuencia de un trabajo colaborativo, transversal y en cuyo centro está el/la niño/a o joven. Romper con esa lógica no es una tarea fácil: “nos ha costado despersonalizar los resultados, sobre todo cuando son mejores, ha costado que el profesor asuma que no es mérito suyo solamente, sino que él ha sido parte de un proceso de trabajo desde educación parvularia en adelante, donde nuestro foco ha estado en el aprendizaje, en hacer que todos avancen, todos aprendan, todos tengan mejores herramientas para poder ir resolviendo situaciones de aprendizaje más complejas. Es difícil porque, en esta lógica de la competencia, la gente ha aprendido a medirse por ese resultado”.

El Simce es una herramienta de control que ha ido mermando la capacidad de los docentes de tomar decisiones profesionales. Lo que se espera es que, cual funcionarios, tomen las instrucciones emanadas del nivel central y las pongan en práctica sin mayores cuestionamientos: “es una mera reproducción constante, de que la Superintendencia de Educación dice esto en la circular número uno, que la Agencia de Calidad dice esto otro respecto de los resultados educativos, y hay que responder a todos. Nos bombardean con tanta normativa que creo que no hay otra pretensión más que no dejarte espacio para la reflexión. Entonces, no es tema para la mayoría de los colegas pensar su escuela, pensar su práctica, pensar en el sentido de su profesión, hoy no es la reflexión el centro de la actividad educativa”.

Para despersonalizar, se necesita un enfoque transversal que tome dos dimensiones vitales para los profesores: el desarrollo profesional y su situación gremial. Para Silvana “el desafío es que los profesores se empoderen en ambos ámbitos; tenemos mucha discusión respecto de la responsabilidad de lo gremial, porque no solo tiene que ver con asumir movilizaciones, también tiene que ver con la formación y, en el ámbito profesional, tiene que ver con

el perfeccionamiento, que los profesores manejen la política curricular, también fomentando una visión más crítica del curriculum, qué necesitan los niños, nuestros niños de esta población, nadie nos ha preguntado si efectivamente obedece a lo que necesitamos como sociedad, entonces es una crisis constante entre lo que uno debe hacer y lo que cree”.

Pero, ¿cómo mantener el Simce a raya?, ¿cómo contrarrestar o regular la presión que este ejerce sobre la comunidad educativa? “El Simce no es nuestra preocupación, el centro de todo lo que hacemos está en otro lado, pero lo controlamos, porque tampoco vamos a dejar que la escuela se cierre por malos resultados. Lo que hemos hecho para descomprimir, es saber exactamente cuáles son los resultados que debemos tener según la Agencia de Calidad y hemos determinado qué significa ese puntaje en cantidad de alumnos que tienen que estar en un nivel adecuado. Y nadie se estresa más con el tema. Nos abocamos a lo que importa, que es el desarrollo del aprendizaje y de competencias en todos los planos, no solo lenguaje, matemáticas, ciencias e historia. Es ahí donde ponemos todas las fichas de la labor que hacemos. Si alguien trabaja para que los niños tengan progresos en su aprendizaje, necesariamente eso repercutirá en sus resultados, no podría ser de otra forma; pero no partimos al revés, hay una lógica bastante errada de pensar que hay que preparar a los chiquillos para el Simce. El puntaje lo consideramos solo como un dato más; dentro de las evaluaciones anuales evidentemente damos cuenta de que hemos ido avanzando, hacemos el análisis que corresponde, vemos quiénes se han hecho cargo de determinados procesos, a qué obedecen los resultados, qué podemos obtener cada año, pero no es nuestro foco”.

La presión “simcista+ y su lógica estandarizadora, ya sea transmitida por los medios de comunicación o por la respectiva corporación educacional, dificulta el hacer realidad un proyecto educativo integral e inclusivo, pues la diversidad –de habilidades o capacidades, cultural o socioeconómica– no es compatible con las exigencias de puntaje. La escuela Quiróz Weber ha ido avanzando en una mirada sobre la diferencia que se contrapone con el Simce:

“nuestra gran declaración es que todos los niños aprendan, no como un cliché, porque nos hacemos cargo de cada uno con sus diferencias. Este ha sido un proceso bastante enriquecedor con los profesores, porque la cultura escolar y la práctica pedagógica por lo general insiste en esta lógica de que los alumnos son todos iguales. Una de las cosas que hemos conversado es que todos tenemos algún rasgo de fascista en los huesos que aparece de vez en cuando, pero que en el ejercicio de la pedagogía eso es mucho más terrible, ya que abandonar a un niño porque no es capaz de seguir la norma es un gesto de desprecio absoluto y lo que significará para él en su vida es irreparable”.

Finalmente, la estandarización juega en contra del sentido más profundo de la educación pública, donde debieran

confluir democracia y justicia social: “Tengo la certeza de que los apoderados eligen esta escuela, no por los resultados, sino porque no se le niega la matrícula a nadie; si llega un niño con problemas nos hacemos cargo, si hay que derivarlo, diagnosticarlo, si hay que entregarle apoyo pedagógico, etcétera, lo hacemos. Sabemos al dedillo lo que pasa con cada uno de nuestros alumnos. Por eso siempre intentamos relevar con los padres la importancia de la educación pública, que sigan confiando en nosotros a pesar de este bombardeo comunicacional donde se dice que nuestro sector es el peor, cuando eso no es así, el capital cultural que entrega no lo pone ningún otro en este sistema segregado, nosotros somos los que más aportamos. Es aquí donde nos tenemos que hacer cargo de la realidad”. **D**





Fotografía de Matías Miranda Echanez.

Dime cuánto rindes y yo te diré la calidad de tus clases de Educación Física¹

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Educación Física (en adelante Simceef) se aplica por primera vez en el año 2010 a una muestra representativa de 13.585 estudiantes de octavo básico, distribuidos en 335 establecimientos; el año 2012, en su tercera aplicación evaluó a 25.125 estudiantes de octavo básico de 662 establecimientos a lo largo del país. El Simce tendría como propósito principal “contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículum nacional, y relacionando estos desempeños con el contexto escolar y social en que aprenden”; además, evaluando “el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular vigente en diferentes sectores de aprendizaje” (Mineduc, 2011a, p. 2). Sin embargo, en el área de la Educación Física (en adelante, EF) este sistema de evaluación adquiere una lógica totalmente diferente, focalizándose exclusivamente en “diagnosticar la condición física de los estudiantes y establecer una línea de base para futuras evaluaciones” (Mineduc, 2011b, p. 3).

El Simceef se aplica midiendo cuatro parámetros: antropometría, rendimiento muscular, flexibilidad y resistencia cardiorespiratoria. Analizando sucintamente los

últimos resultados de la aplicación del Simceef en 2011 y 2012, estos muestran un mapa de la población escolar chilena con altos índices de sobrepeso y obesidad que pueden conllevar en un futuro a padecer enfermedades cardíacas y metabólicas. Pero, al mismo tiempo, la mayoría de ellos presenta índices de resistencia muscular y cardio-respiratoria aceptables. Sin duda, la situación actual en relación a obesidad y sedentarismo, unidos a una condición física inadecuada de los niños y jóvenes, es una preocupación internacional (Hardman y Marshall, 2000; Hardman y Marshall, 2009), pero es ingenuo pensar que la calidad de la EF debe medirse a partir de los resultados alcanzados en estas materias, como si fuera la asignatura la única responsable de tal situación.

por **Alberto
Moreno Doña**

Profesor de Educación Física y
Doctor en Educación.
Académico de la Pontificia
Universidad Católica de
Valparaíso.

¹ Este artículo se ha realizado en el contexto y gracias al Proyecto de Investigación Fondecyt 11110016, titulado “La Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial”, financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.



Partiendo de lo expuesto, queremos mostrar en este artículo una serie de contradicciones, confusiones y una excesiva superficialización de la forma en que se interpreta el Simceef. Es importante mencionar que en el informe de resultados del Simceef del año 2011 (Mineduc, 2011b, p. 3), se explicita que las pruebas no son para medir la calidad de la educación física, sino para “diagnosticar la condición física de los estudiantes (...)”, sin embargo, difícilmente esto resulta verosímil cuando:

- Se mantienen las siglas Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).
- Se instaló ya definitivamente entre el profesorado del área y las autoridades de los diferentes establecimientos educativos, una importante preocupación por obtener buenos resultados en dicha prueba².
- Quien fuera Ministro de Educación durante la aplicación del primer Simceef, tras los resultados en el mismo, señaló que “las actuales horas de Educación Física se están haciendo muy mal” (Cooperativa.cl, 2011).

El gran desajuste con el currículum de Educación Física

La primera idea que llama poderosamente la atención es la falta de coherencia entre el significado de las siglas Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y la lógica de la propuesta para el área curricular de la EF.

El Ministerio de Educación hace referencia, textualmente, a que “los resultados Simce son la principal herramienta de información del sistema educativo sobre los aprendizajes” (...) y que “en él se entregan los resultados de la (...) evaluación nacional de Educación Física (...) logrados por los estudiantes en los diferentes ciclos de enseñanza” (Mineduc, 2011b, s/p). Es decir, se trataría de un sistema evaluativo centrado en la condición física de los niños y niñas. Resulta sorprendente pensar que el uso de este sistema nos pueda entregar información suficiente para diagnosticar la calidad de un área curricular cuyo eje vertebrador no está en dicha condición física sino, como señala el propio Ministerio de

Educación, en el “desarrollo de una actitud crítica y analítica frente a las propias actividades físicas y a la comprensión de los cambios biológicos y psicológicos que los y las jóvenes están experimentando en esta etapa” (Mineduc, 2010a, s/p).

El Simceef, tal y como está quedando en evidencia, no mide la calidad de la EF, simplemente porque se centra en la valoración del nivel de condición física de los estudiantes, sin entrar en la evaluación de aspectos educativos, tales como “impulsar en ellos (los estudiantes) una conducta crítica y analítica frente a sus propias actividades físicas” (Mineduc 2010a, s/p), las que trascienden los aspectos biofisiológicos propios del nivel de condición física, eje central de la evaluación practicada.

Es de sentido común, entonces, que asalten algunas preguntas: ¿cómo se está evaluando la actitud crítica y analítica propuesta?; ¿comprenden los estudiantes los cambios biológicos y psicológicos que están vivenciando?; ¿cómo el profesorado está abordando su labor pedagógica en la consecución de estas loables metas educativas?; ¿qué comprensión podemos construir a partir del Simceef para contribuir a la construcción de hábitos de actividad física saludable entre la población escolar? La respuesta ante estas preguntas es clara y contundente: el Simceef no es un instrumento para medir la calidad del área curricular en cuestión, sino un instrumento para medir el nivel de condición física de los estudiantes.

La complejidad de una expresión polisémica como “calidad de la educación física” es simplificada y distorsionada en el Simceef a través del concepto de “condición física”. Como diría Santos (2003, p. 21), “simplificada abusivamente”, al identificar el éxito con el rendimiento biofisiológico³ del alumno y al verificar el rendimiento a través de pruebas poco significativas y contradictorias con el currículum propuesto.

Condición física y salud: una relación problemática

Desde el propio informe de resultados del Simceef se asume que el conocimiento de los niveles de condición física nos llevará a tener información para construir propuestas educativas promotoras de estilos de vida saludable: “Los

2 A las universidades llegan profesores del sistema educativo pidiéndonos a los docentes que les colaboremos en la preparación de las pruebas del Simceef, pues se ha convertido en algo relevante para los centros educativos donde trabajan.

3 Santos Guerra utiliza esta caracterización para hablar de la escuela en general, no solo de la educación física. Nosotros hemos creído importante contextualizar sus palabras al área de estudio en la que estamos implicados.



resultados de esta evaluación permiten (...) elaborar planes de acción destinados a promover la actividad física y un estilo de vida saludable en los estudiantes” (Mineduc, 2012, p. 3). Pero lo realmente grave es la relación causa y efecto entre resultados negativos, y escasa realización de actividad física y estilos de vida poco saludables. En otras palabras, una relación causal entre calidad pedagógica de la EF, nivel de condición física y vida saludable.

La evidencia científica nos señala que es arriesgado centrar los esfuerzos de mejora de la salud, más que en los hábitos de actividad física (Katzmarzyk et al., 1998), en el aumento de los niveles de condición física, sobre todo si hablamos de niños y jóvenes, pues en esas edades los niveles están determinados por factores genéticos, de maduración y otros aspectos sociales y medioambientales (Bouchard y Shepard, 1993). Por el contrario, sí hay consenso en que la práctica regular de actividad física se relaciona con un mejor bienestar personal y social. ¿Por qué no evaluar, entonces, la autonomía construida en las clases de EF en relación a la autogestión de un propio plan de trabajo de actividad física relacionada con la salud? ¿Cómo se provoca, desde la práctica pedagógica escolar, la generación de un hábito de práctica de actividad física?

Por otro lado, si nos centramos en aumentar los niveles de condición física sin atender a aspectos como la competencia percibida, la obesidad y las burlas de los compañeros, las demandas sociales y preferencias personales, la familia, las zonas donde se vive, etc., podríamos estar generando y construyendo identidades sedentarias durante la adolescencia (Devís, Beltrán y Peiró, 2013). Entendemos que el esfuerzo debe centrarse en generar hábitos orientados a mantener una vida saludable, frente a mantener y conseguir una adecuada condición física en los estudiantes (Blair, Cheng y Holder, 2001).

Para medir algo necesitamos instrumentos de utilidad para nuestros propósitos

Ante la escasez de información que produce el Simceef es difícil comprender el estado actual de la asignatura. El foco –los niveles de condición física de los estudiantes– es solo una pequeña parte de ella, ni siquiera la más importante (Moreno, 2011). Ante esta realidad las orientaciones pedagógicas que el Simceef nos entrega son generales, por lo que no se entiende el aparataje evaluativo creado.



Nos sorprende que desde las políticas públicas se proponga un sistema evaluativo centrado exclusivamente en la condición física de los niños y niñas, y se crea que nos puede entregar información suficiente para establecer directrices pedagógicas para la EF escolar que permitan abordar educativamente los problemas existentes. El Simceef es una clara muestra de que en la EF aún siguen muy presentes las concepciones evaluativas centradas en una visión tradicional del área, pensando que son estrategias reproductoras de un saber objetivo, observable y medible (rendimiento motor) las que deben representar la mayor parte del trabajo pedagógico (López, 2004).

Frente al modelo de evaluación externa⁴ que acabamos de describir, la literatura existente relacionada con la calidad de la EF, nos muestra cómo este concepto suele atender a una realidad educativa más compleja, amplia y enriquecedora que la representada por el Simceef. Penny et al. (2009), reconocen que la calidad de los programas de EF y salud es un elemento que va más allá de las horas oficiales dedicadas a la asignatura, debiéndose considerar otros elementos como: horas de actividad física extracurriculares, formación del profesorado, los programas, los estudiantes, dinámicas pedagógicas, el aprendizaje co-construido, la investigación existente sobre prácticas saludables, la comunidad donde se realiza la actividad física, entre otros aspectos importantes a considerar. Esta diversidad de elementos nos obligaría a modificar sustancialmente el perfil de las pruebas utilizadas para evaluar la calidad de la EF (Menaar, Sims y Phillips, 2007).

Incluso las propuestas evaluativas norteamericanas y australianas basadas en competencias⁵ cuentan con una perspectiva más amplia al incluir conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y valores sociales, así como colaboraciones con agentes sociales diversos (AAHPERD, 2013; Alliance for Healthier Generation, 2013; NASPE, 2013).

Existe una negación absoluta del trabajo académico y científico que se viene desarrollando en los últimos años en relación a la construcción de indicadores que permitan identificar cuáles serían los criterios a partir de los cuales podemos definir la calidad de la EF. Unesco y North Western Counties Physical Education Association (2011) entienden que para llegar a tener una propuesta de este tipo es necesi-

rio trabajar en un modelo de necesidades básicas sobre EF de calidad, considerando aspectos tan diversos como: políticas nacionales; objetivos y contenidos; calidad de la impartición; supervisión; equidad; recursos humanos y materiales; condiciones profesionales; concepciones en relación al concepto de calidad de la EF; y ejemplos existentes de prácticas consideradas idóneas. Algo similar nos proponen Penney et al. (2009) y Castejón (2013)⁶.

Evaluar para reproducir la desigualdad

En el Simceef la evaluación está centrada, de forma exclusiva, en los alumnos que intervienen, sin atender al profesorado, la calidad de las instalaciones, el establecimiento educacional, o la realidad social de los niños/as; aunque sí se harán análisis al respecto para decir que los niños de colegios municipales son los que peores resultados obtienen. Dichos análisis no aportan en la comprensión de estos resultados en función de la realidad social, cultural y económica. Como sabemos: “El objetivo es diagnosticar el estado de la condición física de los estudiantes” (Mineduc, 2011b, p. 3).

El propio Ministerio de Educación ha señalado que el Simce le servirá para monitorear la calidad y *equidad* de la educación desde la perspectiva de los logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en distintas áreas curriculares. Pero, ¿de qué sirve constatar la inequidad del sistema educativo, ya conocida además, si no se va a proponer una práctica de la EF escolar que propenda a la compensación de las mismas? (Devís y Molina, 2004; Moreno, 2011).

Las desigualdades sociales y educativas ya enunciadas se focalizan principalmente en una redistribución del ingreso poco equitativa, un sistema educativo muy segregado por clases sociales, muy desigual en función de la cercanía o lejanía de la capital, ingresos económicos dispares para hombres y mujeres, y con poca atención a las minorías (Carnoy, 2010; Mayol, 2012). El Simce reproduce algunas de esas desigualdades, pues cualquier sistema de evaluación educativa que no tenga en cuenta las diferencias, las termina reproduciendo, al poner a los estudiantes en una situación en donde las desigualdades tienen que ser mostradas y no trabajadas pedagógicamente: diferentes niveles de condición física en función del sexo, nivel socioeconómico o tipo de establecimiento educacional al que los alumnos asisten.

4 Decimos modelo externo porque es un sistema construido por actores que no son los propios profesores/as de educación física. Son personas que desde otro lugar diferente a la institución escolar construyen y aplican un sistema de evaluación.

5 Es importante decir que la nueva asignatura Educación Física y Salud está orientada, también, al logro de competencias.

6 Lógicamente hay diferencias entre las tres propuestas referenciadas, pero mantienen algo en común: atender a los elementos cualitativos de la práctica docente-discente en la educación física escolar.

Diferencias, claro está, que no son originadas por características genéticas, sino por la desigualdad de acceso a la práctica regular de actividad física saludable. Estos indicadores solo se usan para constatar que niños y niñas de diferentes sectores poseen diferentes resultados, pero no para contextualizar la evaluación y aportar en la comprensión de la realidad.

Simceef y desprofesionalización docente

Se asume, implícitamente, que los establecimientos educacionales y los profesores de EF están tomando medidas para resolver el gran problema que el Simceef señala: falta de condición física adecuada. ¿Por qué esa problemática y no otras? Por ejemplo, las carencias comunicativas, de autonomía y autoestima que presentan los estudiantes y que se podrían trabajar desde otros contenidos del currículum, como la expresión corporal o los juegos deportivos. Lo que sí queda claro es que el Simceef está condicionando la práctica real de los docentes. Un buen ejemplo de ello lo podemos encontrar en este testimonio (recogido en Moreno et al., 2013, p. 13): “Me pusieron dos horas extras, o sea, ese curso tenía cuatro horas para la preparación del Simceef (...) En esas cuatro horas los chicos terminaron colapsados con acondicionamiento físico (Soledad)”. Efectivamente, algunos establecimientos educacionales comienzan a ponerse al servicio del sistema de evaluación, perdiendo la necesaria acción crítica y el compromiso con los que aprenden. Como señalaba otro docente (Gabriel), “...te van hacer trabajar para el Simceef” (Moreno et al., 2013, p. 13).

Se plantea que el Simceef debe servir a los padres para conocer cómo le fue a su escuela en comparación con otras escuelas de la misma comuna o dependencia. Al menos así lo han explicitado algunos establecimientos educacionales (CSADM, 2014). Al instaurar el “semáforo escolar”, en relación a la construcción de un mapa de centros que señale los diferentes niveles de calidad, se asume, de forma perversa, que aquellos centros educativos y aquellas clases de EF con menores rendimientos son resultado de un trabajo pedagógico de menor calidad. En otras palabras, se relaciona profesionalidad docente y calidad de la EF con el nivel de condición física alcanzado por los estudiantes. Esto ha llevado a que muchos docentes dejen de hacer cosas que consideran de gran valor educativo para concentrar parte de sus esfuerzos en dar respuesta a lo que el Simceef está exigiendo.



Consideraciones finales

Como vemos, se sigue incentivando una EF centrada en una mirada tecnocrática del proceso educativo y en una evaluación que sirve más para constatar niveles de rendimiento que para comprender procesos educativos. Nosotros abogamos por una educación física que sea capaz de atender al papel de la escuela dentro de la sociedad, yendo más allá de ese discurso vacío y sin fundamentación científica alguna, que relaciona, a priori, deporte, competición y actividad física con ciertos valores educativos propios. El verdadero valor educativo de la educación física escolar está en la construcción de un proyecto cultural que gire en torno a fomentar practicantes y espectadores críticos de todo aquello relacionado con el deporte, el ejercicio físico, la actividad física, las actividades en contacto con la naturaleza, la salud, etc., es decir, con una intencionalidad pedagógica que sea capaz de un verdadero desarrollo humano en toda su integralidad y complejidad. ▢

Referencias

- Alliance for a Healthier Generation. (2013). *Let's Move Active Schools*. Recuperado de https://www.healthiergeneration.org/news_events/2013/04/05/769/lets_move_active_schools.
- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPER). (2013). *National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education*. Recuperado de <http://www.aahperd.org/whatwedo/nationalStandards.cfm>.
- Blair, S., Cheng, Y. y Holder, S. (2001). Is physical activity or physical fitness more important in defining health benefits? *Medicine and science in sports and exercise*, 33(6), 379-399.
- Bouchard, C. y Shephard, R. (1993). Physical activity, fitness and health: The model and key concepts. En C. Bouchard y R. Shepard (Eds.), *Physical activity, fitness, and health: international proceedings and consensus statement* (pp. 11-20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Castejón, F. (2013). Indicadores de calidad en la enseñanza de la educación física. *Revista Tándem Didáctica de la Educación Física*, 41, 68-76.
- CHILE. Presidente de la República. Ley del Deporte número 20019 de 5 de mayo de 2005. Regula las sociedades anónimas deportivas profesionales. Diario Oficial República de Chile, Santiago, 7 mayo 2005. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20019&idVersion=2005-05-07>.
- Cooperativa.cl (9 de marzo de 2011). Simce de Educación Física reveló que cuatro de cada 10 niños tiene sobrepeso. Recuperado de <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/mediciones/simce-de-educacion-fisica-revelo-que-cuatro-de-cada-10-ninos-tiene-sobrepeso/2011-03-09/122818.html>.
- Colegio San Antonio de Matilla (CSADM). (2014). ¿Para qué sirve el SIMCE? Recuperado de <http://www.colegiosanantoniomatilla.cl/simce2.php>
- Devís, J., Beltrán, V. y Peiró, C. (2013). Exploring socio-ecological factors influencing active and inactive Spanish students in years 12 and 13. *Sport, Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2012.754753.
- Devís, J. y Molina, J. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En A. Caparróz y N. Andrade (Eds.), *Investigação e intervenção* (pp. 35-49). Vitória: UFES.
- Hardman, K. y Marshall, J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education: Final Report*. Manchester: University of Manchester.
- Hardman, K. y Marshall, J. (2009). *Second World-wide Survey of School Physical Education: Final Report*. Berlin: ICSSPE/CIEPSS.
- Katzmarzyk, P., Malina, R., Song, T. y Bouchard, C. (1998). Somatotype and indicators of metabolic fitness in youth. *American Journal of Human Biology*, 10(3), 342-350.
- López, V. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mayol, A. (2012) *El derrumbe del modelo: la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Menear, K., Sims, S. y Phillips, J. (2007). Strategies Fitness Testing of Students with Disabilities: Comparing and modifying fitness test to provide quality assessment for all students. *Strategies*, 20(3), 12-21.
- Mineduc. (2010a). Planes y programas de estudio. Santiago: Autor. Disponible en: www.mineduc.cl.
- Mineduc. (2010b). SIMCE. Informe de Resultados Educación Física. Santiago: Autor.
- Mineduc. (2011a). SIMCE. Síntesis de resultados Simce 2011: 4º y 8º básico. Santiago: Autor.
- Mineduc. (2011b). SIMCE. Informe de Resultados Educación Física. Santiago: Autor.
- Mineduc. (2012). SIMCE. Informe de Resultados Educación Física. Santiago: Autor.
- Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de currículum escolar: el caso de Chile* (Tesis doctoral inédita). Granada: Universidad de Granada.
- Moreno, A. et al. (2013). La educación física chilena: un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 7-17.
- NASPE (2013). *National Standards and Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education*. Recuperado de <http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalStandards/PEstandards.cfm>.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. y Gillespie, N. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Santos, M. (2003). *Trampas en Educación: el discurso de la calidad*. Barcelona: La Muralla.
- UNESCO (2013). *Project on the Development of Quality Physical Education: Indicators and Basic Needs Model*. París: Autor. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/nwcpea_unesco_survey.pdf.



Profesión Docente





Resistiendo la emboscada neoliberal
desde las escuelas:

experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas

por

Javier Campos-Martínez

Estudiante de Doctorado en Social
Justice Education, University of
Massachusetts Amherst.

M. Beatriz Fernández

Estudiante de Doctorado en Curriculum
and Instruction, Boston College.

* Las fotografías de este artículo pertenecen al sitio web de Chicago Teachers Union.



El papel de la estandarización educativa en el proyecto cultural del neoliberalismo

Las reformas neoliberales, como la impuesta en Chile en la década de los ochenta, comúnmente son conocidas por su impacto en la organización económica y en la transformación del rol que juega el Estado en los países que colonizan (Harvey, 2005). Pocas veces la dimensión cultural de estas reformas es tratada con profundidad, a pesar de que esta dimensión es fundamental, pues es la encargada de dar legitimidad a las transformaciones socioeconómicas que el régimen neoliberal impone (Stolowicz, 2012). Harvey (2005) describe al neoliberalismo como un proyecto que busca restablecer las condiciones para la acumulación salvaje de capital por parte de las elites económicas. El éxito de este plan depende de la capacidad que tengan las elites para gobernar con relativa estabilidad este proceso de desposesión; así, lo que busca la dimensión cultural del proyecto neoliberal es imponer un “sentido común” que permita hacer esto (Stolowicz, 2012). Gramsci (1971) describe este fenómeno como la imposición de la hegemonía. Es decir, lograr que las clases dominadas adhieran a los valores e intereses de las clases dominantes como si fueran los propios, incluso cuando, producto de esta adhesión, la posición de desventaja de los dominados se perpetúe. Margaret Thatcher explicaba esta cara del proyecto neoliberal señalando que “si bien la economía es el método, el objetivo es cambiar el corazón y el alma de los ciudadanos” (Thatcher, en Butt, 1981). En esta línea, para los reformadores neoliberales, imponer valores como la propiedad privada, la responsabilidad individual, la libertad de comercio, la protección del emprendimiento individual y del mercado en todas las esferas de lo social, se ha convertido en sus prioridades.

La colonización del mundo cultural de las escuelas no habría sido posible sin antes debilitar las formas de organización colectiva con capacidad de resistencia.

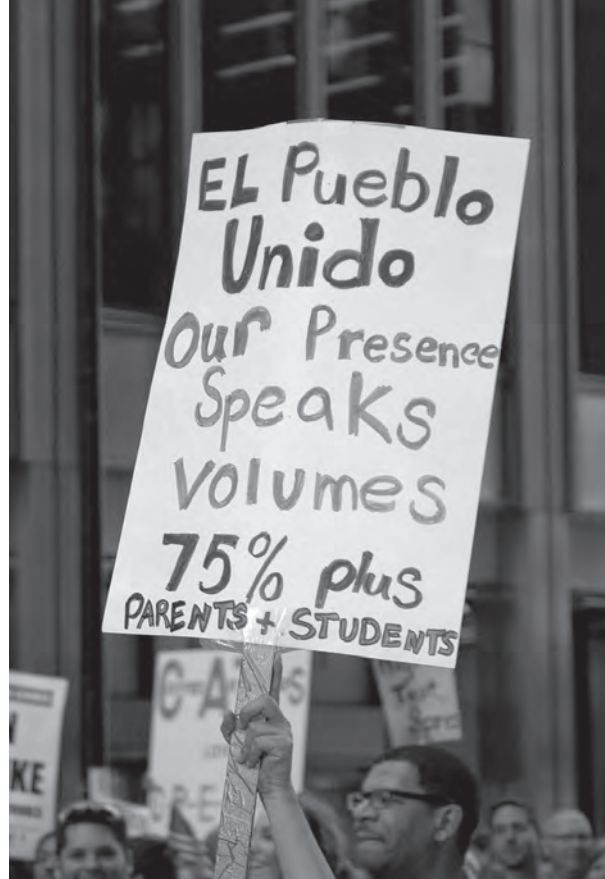
El sistema educativo es un espacio clave de reproducción y resistencia cultural. En este espacio la sociedad negocia los valores con los que se proyecta hacia el futuro y a la vez es el lugar donde se pueden imaginar y, más importante aún, comenzar a vivir mundos que van más allá de lo que la misma hegemonía prescribe. Por lo mismo, los reformadores neoliberales tienen claro que, tan importante como la transformación estructural del sistema educativo, es su transformación cultural (Cornejo y Reyes, 2008). Sin embargo, acceder a la dimensión cultural de las escuelas no es una tarea sencilla, por lo que estos han debido invertir en potentes tecnologías para lograrlo. Las pruebas estandarizadas como el Simce, son parte de estas. Antes de imponer al mercado como el gran regulador en educación, los reformadores neoliberales necesitaban crear un sentido común que naturalizara los ejes en los cuales el mercado funciona, y uno de ellos fue: la competencia entre las escuelas nos llevará al mejoramiento. La competencia, como forma de regulación del sistema, se basa en el supuesto de que la mejora escolar proviene del incentivo que genera en las escuelas las decisiones racionales de consumidores de educación. Las pruebas estandarizadas son claves porque permiten determinar el “valor” de cada escuela en el mercado permitiendo esta competencia (Apple, 2009). Para convencer a las familias de pagar por la educación, es necesario tener perdedores reconocidos (Connell, 2013).

Las pruebas estandarizadas sirven también a otros propósitos. Gramsci (1971), por ejemplo, explicaba que la hegemonía de la clase dominante es impuesta mediante dos estrategias: el consentimiento y la coerción, también conocidos como la doctrina de la zanahoria y el garrote. Las pruebas estandarizadas como el Simce se articulan con estas estrategias, siendo un elemento clave que los reformadores neoliberales han utilizado para imponer sus valores al interior de las instituciones educativas. El consentimiento se logra premiando a quienes son exitosos en estas pruebas, transformando las disposiciones culturales que permiten este éxito en “méritos individuales.” Por otro lado, los malos resultados en las mismas legitiman acciones como la intervención de las escuelas, el castigo a los docentes y otras medidas que violentan las comunidades escolares. El resultado final de este movimiento es la sensación de que las escuelas son las responsables de las diferencias en los destinos de sus estudiantes, sin cuestionar la desigualdad con que el sistema

reparte los bienes sociales. De esta manera, los privilegios de los ricos se transforman en “méritos” y las desventajas de los pobres en “fallas individuales”, responsabilizándoles –finalmente– por su propia opresión.

Por otro lado, la colonización del mundo cultural de las escuelas no habría sido posible sin antes debilitar las formas de organización colectiva con capacidad de resistencia al avance de los intereses de las clases dominantes. Por esta razón, los docentes y sus organizaciones han sido constantemente víctimas del ataque de los reformadores neoliberales. En Chile esto ocurrió primero de manera violenta cuando, luego del Golpe de Estado, el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación (SUTE) fue proscrito y sus dirigentes perseguidos (Cornejo y Reyes, 2008; Nuñez, 2004). En los países en los cuales el proyecto neoliberal se ha impuesto de una manera menos sangrienta, y en Chile durante la democracia, la misma estrategia ha operado de una manera menos explícita, teniendo un rol fundamental las pruebas estandarizadas (Lipman, 2004). Una serie de legislaciones han logrado instaurar los resultados de los estudiantes en estas pruebas como el principal indicador de calidad educativa. Luego, han transformado retóricamente a los docentes en los únicos responsables de estos resultados. Dentro de este marco, los sindicatos han sido caracterizados como uno de los principales enemigos del mejoramiento de las escuelas y los responsables de la crisis del sistema educativo (Weiner, 2012). Desde esa visión, los sindicatos no harían más que defender a los docentes negligentes y oponerse a las medidas que pongan un poco de presión en el sistema para mejorar su la calidad (Hagopian y Green, 2012; Weiner, 2012). También argumentan que los sindicatos pondrían los intereses económicos de los docentes por delante de la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Con este ataque, los reformadores neoliberales han logrado dos importantes efectos: imponer la noción de fracaso de la educación pública, abriendo espacio a la privatización del sistema; y poner a los docentes y sus organizaciones en la posición de antagonistas, responsables del fracaso de la educación y enemigos de la calidad educativa, debilitando su legitimidad como actores individuales y colectivos (Weiner, 2012).

La desarticulación de las formas colectivas de organización de la sociedad civil también tiene como objetivo instalar el miedo como emoción central en el proyecto de



gubernamentalidad neoliberal. El miedo es una emoción que nos mantiene a la defensiva y nos individualiza. Nos centra en la protección de nuestro cuerpo y de nuestros más cercanos. Esta emoción actúa como una barrera que se interpone en la creación de lazos de solidaridad y coaliciones amplias, que son las que permiten contestar las injusticias y desigualdades creadas por la dimensión económica del neoliberalismo. El miedo nos hace menos propensos a cuestionar las formas tradicionales de solucionar nuestros problemas imbricados en la gramática de la hegemonía neoliberal, también nos hace menos propensos a mirar el cuadro más amplio detrás de estos problemas. En las escuelas el miedo también es una emoción que se utiliza para sostener las reformas neoliberales (Kumashiro, 2012). Los docentes afectados por el miedo a perder sus trabajos probablemente no levantarán la voz frente a las agresiones que reciben en su práctica cotidiana, tampoco lo harán cuando presencien que un compañero ha sido tratado injustamente por la administración de las escuelas. También la retórica del miedo se utiliza para dar un sentido de urgencia a las agendas de los reformadores neoliberales y como argumento para restringir las libertades de los docentes y las escuelas. Las pruebas estandarizadas son usadas para decir que los docentes les están fallando a sus estudiantes y que la competitividad en la economía global está en riesgo si la población se queda atrás en estas pruebas. Mientras, otros problemas como la desinversión en el sistema educativo, la creciente segregación por clase social de las escuelas y sus comunidades, la falta de



infraestructura adecuada para desarrollar el trabajo docente, y muchas otras de las consecuencias de la implantación de un modelo neoliberal de desarrollo, permanecen sin discusión. Este sentido de urgencia y crisis es utilizado para imponer reformas que intensifican los mismos problemas que dicen resolver y que de otra manera no sería posible imponer (Kumashiro, 2012).

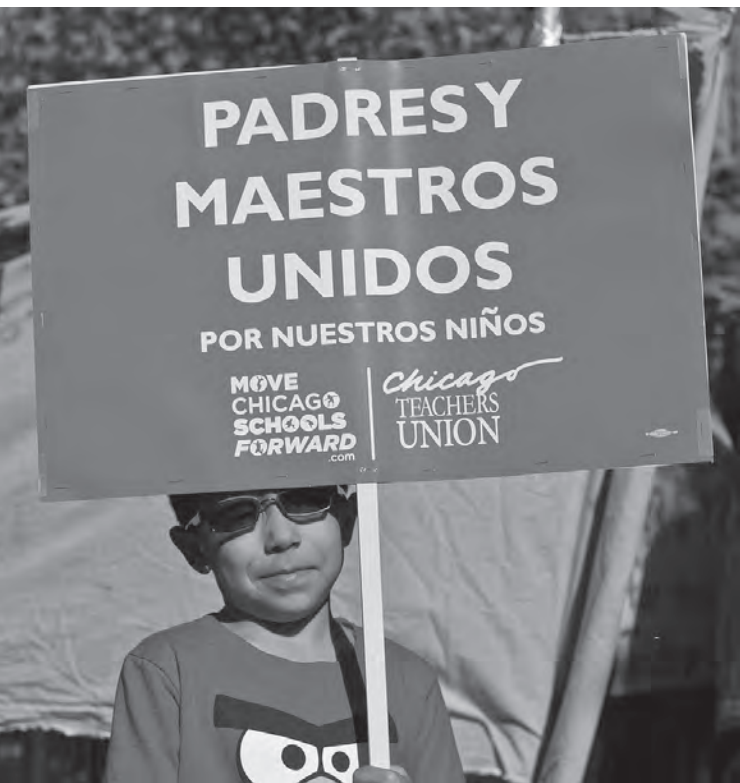
Combatir el proyecto cultural detrás de las reformas neoliberales parece una tarea titánica. En esta breve introducción hemos mostrado algunas de las formas en que este proyecto se ha articulado con nuestro sistema educativo, colonizando las vidas de las escuelas y las comunidades a las que sirven. Las pruebas estandarizadas han sido una pieza clave en este engranaje, por lo mismo, no es extraño que muchas de las manifestaciones actuales de resistencia a este proyecto utilicen las pruebas estandarizadas y sus efectos como una manera concreta de explicar cómo estos engranajes operan. Tan importante como encontrar formas

concretas de resistir el avance de este proyecto cultural, mirando más allá de los límites que la hegemonía prescribe, es sobreponerse al miedo y al aislamiento que el neoliberalismo impone. A continuación describimos dos experiencias de resistencia en que los docentes y sus comunidades han sido capaces de construir lazos de solidaridad formando coaliciones para contestar el proyecto cultural del neoliberalismo. Esperamos que estas historias puedan inspirar a quienes buscan estrategias para resistir las diferentes manifestaciones del proyecto cultural del neoliberalismo y, especialmente, aquellas relacionadas con las pruebas estandarizadas.

El Sindicato de Profesores de Chicago (CTU)

Durante tres intensos días, en septiembre de 2012, los docentes de Chicago y sus aliados coparon las calles de la ciudad. Esta huelga fue seguida con atención, pues muchos se sorprendieron al ver padres marchando en solidaridad con los profesores. Lo que dicta el sentido común construido por los reformadores neoliberales, es que los docentes son el problema en la educación. Esta marcha entregaba un mensaje que contradecía este sentido común. Por otro lado, las demandas de los docentes tampoco se ajustaban con las narrativas impuestas por la hegemonía neoliberal. Los docentes no estaban peleando por razones “egoístas” como frecuentemente son caracterizados. Sus intereses, los intereses de los padres y los de los estudiantes, estaban alineados. Quienes marcharon junto a los docentes lo hicieron porque entendían que el destino de las escuelas y el destino de las comunidades estaban indisolublemente unidos. Y, lo más importante, lo hicieron porque reconocían que las armas que los reformadores neoliberales utilizan en contra de los docentes, como las pruebas estandarizadas, también son utilizadas en contra de sus propias comunidades (Rethinking Schools, 2012).

Lograr este apoyo de los padres requirió de una nueva comprensión y conceptualización del problema enfrentado por los docentes, que evidenciara la relación entre las distintas formas en las que la opresión se manifiesta, conectando el ataque que sufrían las escuelas públicas y las comunidades a las que servían, y conectando las penas y dificultades cotidianas de los docentes con la de sus estudiantes y sus familias. Este camino comenzó cuando el



sindicato decidió cambiar la conversación en educación, es decir, contestar la hegemonía neoliberal. Para ello se hicieron presentes en muchas ocasiones en las audiencias de la junta de educación de la ciudad. En ellas entregaban su testimonio sobre cómo las reformas neoliberales los afectaban a ellos y a sus estudiantes, por ejemplo, explicando que las pruebas estandarizadas mataban la alegría de enseñar y aprender. A estas audiencias, llevaban sus propios datos, los que eran capaces de sustentar hipótesis alternativas a las propuestas por los reformadores. Además, fue necesario encontrar el lenguaje apropiado para explicar de qué manera lo que afecta a una escuela, impacta a todas. Por ejemplo, explicando cómo el participar en la lógica de ganadores y perdedores que las pruebas estandarizadas impone, contribuye a debilitar la posición del conjunto de los profesores.

Otro aspecto importante fue lograr legitimidad para ser escuchados por sus pares. Los miembros del sindicato comprendieron que para que esto ocurriera debían crear relaciones auténticas con los docentes en las escuelas. Esto se lograba a través de una escucha activa de cómo los docentes experimentaban las diversas injusticias que padecían o presenciaban, y cómo esto los afectaba en lo personal y colectivo. Esto les significó tener un conocimiento profundo sobre la vida cotidiana de las escuelas, los problemas que aquejan a los profesores y las consecuencias que años de reformas neoliberales habían tenido en ellos.

En la lógica de la responsabilización individual, era común encontrar casos de profesores estigmatizados, aislados y condenados al ostracismo; profesores que frecuentemente eran víctimas de directivos que los usaban como chivo expiatorio, como ejemplo del “mal profesor”. Los colegas –muchas veces atemorizados y otras veces actuando en clave de sobrevivencia– se alejaban, no queriendo ser el próximo en la línea. Para el sindicato, esta era una de las victorias del neoliberalismo más difíciles de presenciar, el quiebre de las relaciones de la comunidad y el triunfo del individuo, el triunfo de lo privado (privado casi de toda conexión). Así, comprendieron que el problema era más complejo que simplemente entregar información. Este estaba relacionado con los profundos cambios que décadas de orden neoliberal habían creado en las subjetividades de los docentes. Como un medio para contrarrestar esta tendencia, propusieron medidas simples como, por ejemplo, utilizar

Tan importante como encontrar formas concretas de resistir el avance de este proyecto cultural, es sobreponerse al miedo y al aislamiento que el neoliberalismo impone.

una prenda de color rojo el día viernes. Esto se convirtió en un símbolo de solidaridad entre los docentes a través de las escuelas, creando la idea de movimiento y cohesión (Lewis, en Sokolower, 2012). También se puso especial énfasis en incluir a los docentes etiquetados como “locos” o “problema”; en su mayoría docentes veteranos que no tenían la orientación gerencial de los jóvenes directores. Poco a poco estos docentes fueron ganando respeto y legitimidad.

La primera demostración de fuerza de la conducción de los docentes ocurrió antes de las movilizaciones de 2012 y –contrario a lo que uno podría esperar– no se dio en las calles. Comenzó cuando el alcalde intentó aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en las escuelas en la mitad del año escolar, sin una mayor compensación para los docentes. El alcalde quería que los docentes renunciaran a las condiciones establecidas en el contrato colectivo. Para esto ofrecía \$150.000 USD para la escuela y un iPad para cada profesor. Logró que trece escuelas aceptaran este trato antes que las acciones emprendidas por el sindicato ante la Junta de Relaciones Laborales en Educación de Illinois (IERLB) lo detuvieran (Lewis, en Sokolower, 2012).

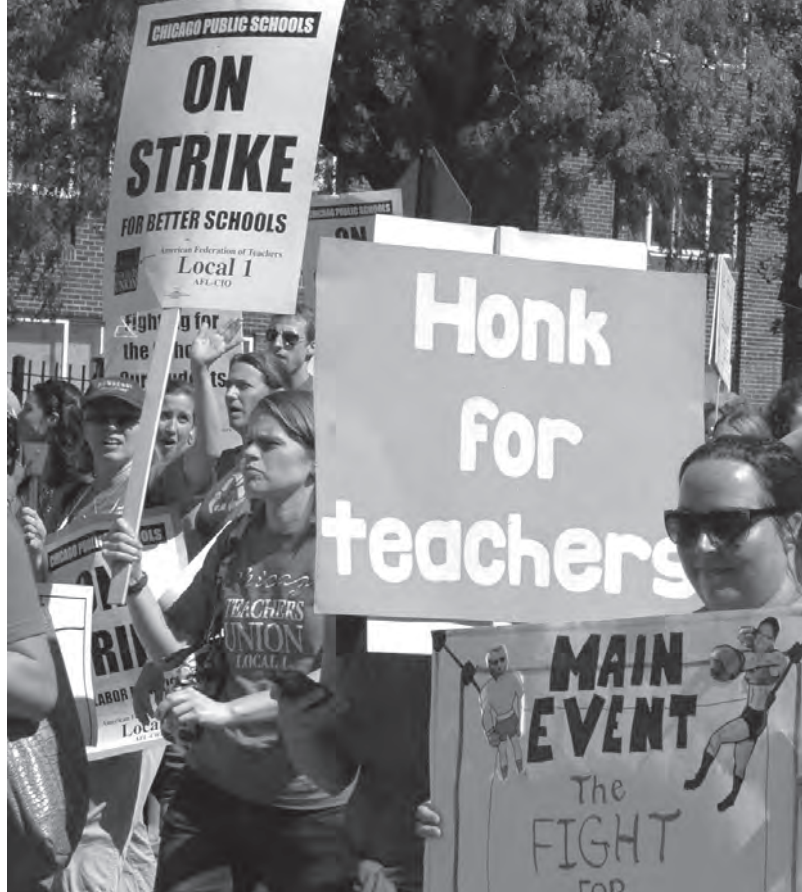
Para seguir presionando a los docentes, el alcalde intentó una nueva estrategia: eliminó el aumento del 4% en el sueldo que ya estaba incluido en el contrato colectivo. Su plan era que los profesores fueran a huelga y abrieran el contrato colectivo, para así imponer el día más largo dentro de este. Pero, a pesar de esta provocación, durante este periodo el sindicato no fue a huelga. Lewis aclara que esto ocurrió porque no estaban preparados, necesitaban más tiempo para organizarse, pero también para discutir en las escuelas en qué consistiría la propuesta “de un día mejor”. Durante este periodo, el centro de la conversación entre



los miembros del sindicato y los padres fue “cómo hacer nuestras escuelas mejores”. El sindicato decía: “ustedes tienen el derecho a un día más largo, pero hagámoslo un día mejor, porque si solo están extendiendo el día que tenemos, todo el mundo va a terminar cansado. No hay evidencia de que un día más largo por sí mismo sea mejor” (Lewis, en Sokolower, 2012, p. 12). Esto hizo sentido a los padres, quienes no querían que estas horas extra se tradujeran en más matemáticas y lenguaje. Ellos deseaban más arte, idiomas, educación física y música para sus hijos. Además, los padres no aceptaron que el aumento de las horas en la escuela ocurriera a costa de la precarización del trabajo docente.

Aunque movilizarse era importante, el sindicato centró la mayor parte de sus esfuerzos en rehumanizar la escuela y recomponer las relaciones con la comunidad. Este es un sindicato que reconocía la diferencia entre organizar-se y movilizarse, y privilegió entre ellas la organización (Rethinking Schools, 2012). Ellos apuntaron a la organización de los profesores, la generación de coaliciones y el trabajo con la comunidad a la que las escuelas sirven. La intención era robustecer el apoyo al sindicato por parte de la comunidad, pero también incorporar la voz de esta en las demandas del sindicato. Para ello necesitaban tiempo para recorrer las comunidades, escuchar a las personas e incorporar la mayor cantidad de voces en sus planteamientos (Rethinking Schools, 2012).

El departamento de organización de la CTU se dedicó a ir a las comunidades y escuelas para escuchar cómo los padres, docentes, paradocentes, estudiantes y otros actores educativos, eran afectados por los cambios que se imponen con el avance de las reformas neoliberales: “la intención era entender dónde nuestras luchas se conectan, dónde nuestro sufrimiento se conecta, dónde se conecta nuestra indignación y, de ahí, cómo podemos colaborar entre nosotros. Cómo nos hacemos más fuertes entre nosotros y cómo hacemos nuestras escuelas mejores” (NYCORE, 2013). Cuando los padres entendieron que los profesores iban a luchar por los problemas importantes para sus familias, la alianza entre los docentes y las comunidades a



las cuales ellos sirven, se fortaleció. No hubo necesidad de imponer una agenda, pues en medio del arrasador avance del neoliberalismo, las conexiones entre las diferentes formas en que la opresión se manifestaba eran siempre más consistentes que las diferencias. El 2013, en una conferencia organizada por el Colectivo de Educadores Radicales de Nueva York (NYCORE)¹, Karen Lewis, la directora del CTU², afirmaba que el alma del movimiento era la comunidad en la cual se sostenía. En este sentido señalaba:

Las escuelas no son edificios. Las escuelas son las comunidades, los padres, estudiantes, docentes y paradocentes que habitan estos edificios. Cuando se daña una escuela, se daña a las familias y a toda la comunidad. Cuando se desinvierte o se cierra una escuela, el mensaje es claro, no hay un real interés por las personas que forman la escuela... El sindicato, como organización, cumple entonces un rol fundamental en la defensa de las escuelas y las comunidades donde ellas se enclavan. Las comunidades hacen más fuerte al sindicato, y por lo mismo, el sindicato debe actuar en solidaridad y apoyar a estas comunidades.

1 NYCORE (New York Collective of Radical Educators) es una organización compuesta por docentes de la ciudad de Nueva York, que adhieren a los principios de la pedagogía crítica. Se puede encontrar más información sobre este colectivo en su página web: <http://www.nycore.org/>; o en español, en el siguiente artículo de la revista *Docencia*: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20120920232612.pdf>

2 El registro completo de la intervención se puede encontrar en el siguiente link <http://vimeo.com/61989322>



El proceso de preparación de la huelga de septiembre de 2012 demoró poco más de un año. Durante este período se elaboró una línea de tiempo que consignaba los hitos necesarios en caso de tener que ir a huelga en septiembre. Se crearon comités de acción para el contrato en cada escuela, donde el rol de soporte que prestaron los nuevos departamentos de investigación y organización fue fundamental.

Entre la organización, la investigación y la acción política, teníamos la habilidad de ir a las escuelas y preguntar a las personas qué era lo más significativo para ellas, ¿qué quieren? ¿qué piensan? Hicimos un verdadero tour de la escucha durante todo el año de preparación (Lewis, en Sokolower, 2012, p. 13).

Producto de este trabajo surgió un documento que combinaba datos recogidos en las escuelas e investigación académica, llamado “Las escuelas que los estudiantes de Chicago merecen” (Chicago Teachers Union, 2012). Entre los puntos que abordaba el documento era posible encontrar el tamaño de las clases, el currículo, las horas de arte y educación física, los profesionales de apoyo a la labor de los docentes, la segregación de las escuelas y otros aspectos centrales a las vidas de los padres, profesores y estudiantes.

Una de las últimas barreras que la administración puso al sindicato fue obstaculizar el derecho a huelga, para ello promulgaron una ley que exigía que el 75% de la fuerza de profesores diera su aprobación para que esta fuese legal. Esto es el 75% del total de profesores, no solo de los afiliados al sindicato. La respuesta del sindicato fue “si no tenemos al 75% de nuestros colegas apoyando la huelga, entonces no deberíamos ir a una huelga. Las huelgas no son algo que se pueda tomar a la ligera” (Lewis, en Sokolower, 2012, p. 12) En septiembre del año 2012 casi el 90% de los profesores de Chicago decidió ir a huelga.

La victoria del sindicato trajo un nuevo contrato, que entre otros puntos incluyó: la contratación de más de 600 profesores adicionales en arte, música, educación física y otras materias para que así el día en la escuela fuese “mejor”, no solamente “más largo”; mantener –no aumentar, como pretendía el alcalde– el número máximo de alumnos por clase; promover la diversidad racial en la contratación de docentes en el sistema público de la ciudad; contratar más trabajadores sociales y enfermeras; bajar la presión que las pruebas estandarizadas tienen sobre los docentes, permitiéndoles enfocarse más en su enseñanza que en entrenar para las pruebas (Lewis y Weingarten, 2012).

Liceo Garfield de Seattle

El 9 de enero de 2013 los docentes del Liceo Garfield, en Seattle, decidieron no administrar a sus estudiantes los exámenes del distrito (Measures of the Academic Progress, MAP), los que se aplicaban tres veces al año para medir el progreso académico en matemáticas y lectura. Los docentes criticaron, entre otros temas, la escasa validez de la prueba, la débil relación entre los contenidos medidos y los estándares del Estado, y la gran cantidad de tiempo utilizada en la preparación y aplicación de la prueba (Scraphthemap, 2012). Además, los docentes señalaron que los resultados se usarían para evaluar la efectividad de los profesores, un objetivo para el cual la prueba no había sido diseñada (Social Equality Educators, 2013; Teacher Work Group on Assessment, 2013). Los docentes argumentaron que sus críticas se basaban en su conocimiento profesional y su compromiso (Scraphthema, 2012), señalando que no serían parte de prácticas de evaluación dañinas para su



escuela y sus estudiantes. Los docentes aclararon que, como profesionales que evalúan frecuentemente, no se oponen a todas las formas de evaluación, sino al exceso de aplicación de pruebas estandarizadas y, particularmente, a la prueba del distrito (MORE, 2013; Storyline Research and Productions, 2013), la cual no entrega información para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes y mejorar sus prácticas.

No somos agitadores, no queremos impedir el buen funcionamiento de nuestra escuela. Nosotros somos profesionales que nos preocupamos profundamente de nuestros estudiantes y no podemos continuar participando de prácticas que dañan nuestras escuelas y nuestros estudiantes. Nosotros queremos ser capaces de identificar el avance de nuestros estudiantes y determinar si nuestras prácticas apoyan su aprendizaje. Nosotros deseamos ser evaluados de una forma que nos ayude a continuar mejorando nuestra práctica, y deseamos que nuestros colegas que están teniendo

problemas sean identificados y sean apoyados o removidos. La prueba MAP no es la forma de hacer ninguna de estas cosas. Nosotros estamos convencidos de que debemos negarnos a dar la prueba MAP, incluso una vez más (Scrapthemap, 2012) (traducción propia).

De esta manera, los profesores cambiaron el discurso sobre los docentes como implementadores silenciosos de políticas de evaluación o creadores de conflictos, a profesionales capaces de analizar y realizar juicios sobre la pertinencia de estas políticas y su beneficio para el aprendizaje (Scrapthemap, 2012; Storyline Research and Productions, 2013). Las autoridades intentaron acallar las críticas de los docentes argumentando que estos se oponían a la prueba porque no querían ser evaluados. Sin embargo, los docentes señalaron que, como profesionales, no temen ni se oponen a su evaluación, sino a esta prueba específica (Storyline Research and Productions, 2013). Además, ellos señalaron que son los docentes quienes



tienen más *expertise* que las autoridades del distrito para determinar si una prueba es apropiada para los estudiantes de un determinado curso y subsector. Señalan, sin embargo, que el sistema educativo es extremadamente arcaico y jerárquico por lo que se omite la opinión de los docentes. De esta manera, el movimiento de los profesores del Liceo Garfield no es solo un movimiento en contra de las pruebas estandarizadas, sino también una reivindicación de la docencia como profesión y de la participación de los docentes en las políticas educativas.

Los docentes, además, cuestionaron la conexión de la prueba con el propósito de la educación (MSNBC, 2013). Para ellos, la educación debería preparar a los estudiantes para resolver los problemas de la vida real a través de la colaboración, el pensamiento crítico y la imaginación; aspectos que, a su juicio, no son promovidos ni evaluados por las pruebas estandarizadas. De esta manera, llamaron a repensar las preguntas que están a la base de la definición del currículo educativo: ¿cuál es el fin de la educación?, ¿qué conocimiento debería ser promovido en los establecimientos?, ¿quién debiese definir este conocimiento? y ¿cómo el aprendizaje debería ser evaluado? (Sleeter, 2005).

Creo que nosotros debemos redefinir cuál es el propósito de la educación, porque yo pienso que no es solo preparar para un trabajo o para la universidad, pienso que también es resolver los problemas de la vida real de nuestro mundo. Tenemos guerras sin fin, estancamiento económico, tenemos encarcelamientos masivos y el cambio climático está amenazando el futuro de la humanidad. Ninguno de estos problemas puede ser resuelto rellenando a, b, c, o d... Pienso que necesitamos enseñar pensamiento crítico y colaboración. Pienso que necesitamos desarrollar la imaginación y el coraje cívico en nuestras salas de clase. Y estas pruebas son tan pequeñas, tan insignificantes para medir todas las habilidades que mis estudiantes tienen (MSNBC, 2013) (traducción propia).

El superintendente desestimó estas críticas aludiendo a los beneficios de las evaluaciones para identificar diferencias de aprendizaje en los estudiantes (The Seattle Times, 2013a). Sin embargo, el presidente de la asociación

de padres, docentes y estudiantes del Liceo Garfield señaló que pruebas anteriores habían permitido identificar el nivel de los estudiantes y que se requerían soluciones a los problemas educativos. Estas soluciones no estarían en la aplicación de más pruebas estandarizadas, sino en la entrega de más recursos para el aprendizaje (Storyline Research and Productions, 2013).

Por otro lado, los profesores de este liceo relatan que crear relaciones de solidaridad fue un elemento importante para iniciar y mantener la campaña. Los docentes se dieron cuenta de que compartían un malestar común, el que, luego de conversaciones, se transformó en la convicción de que debían hacer algo al respecto. En las primeras 24 horas todos los docentes del Departamento de Lenguaje se sumaron a la negativa de impartir la prueba, al día siguiente se incorporó el Departamento de Matemáticas y un par de días después todos los docentes del establecimiento. Junto con la convicción de no aplicar la prueba, comenzó a crecer dentro del grupo el miedo (MORE, 2013). Esto les llevó a concluir que todos los docentes debían ser parte de este boicot para evitar castigos y dar fuerza a sus demandas. Los docentes encargados de aplicar la prueba relatan que sumarse al boicot era particularmente riesgoso para ellos, pues podían recibir represalias de parte de las autoridades. Sin embargo, la confianza en sus colegas los motivó a tomar el riesgo (Storyline Research and Productions, 2013). Además, los docentes señalaron que preferían ser sancionados antes que traicionar sus convicciones participando de una prueba que etiquetaba a sus estudiantes y a ellos mismos como fracasados (MORE, 2013). Por otro lado, la asociación de padres, profesores y estudiantes del liceo, así como el centro de alumnos, apoyaron de manera unánime las acciones de los docentes.

Recibieron también la solidaridad de otros docentes a lo largo del país, lo que los motivó a mantener su campaña. Luego de entregar a las autoridades una carta de rechazo a la prueba, todos los profesores de la ciudad fueron notificados que debían aplicar el test (MORE, 2013). Esto fue un golpe para los docentes, quienes se preguntaban si habían tomado la decisión adecuada. Sin embargo, durante el mismo día recibieron de parte de los docentes de una escuela en Florida un almuerzo en gratitud por resistir a la aplicación del examen. Esta pequeña muestra de solidaridad, desde el otro lado del país, los convenció de que



estaban haciendo lo correcto. Las muestras de solidaridad fueron llegando desde todo el pa3s, d3a a d3a, en forma de flores, cartas, dinero, etc. As3, cuando los docentes fueron amenazados por las autoridades con diez d3as de suspensi3n sin sueldo, ya hab3an perdido el miedo. Las asociaciones de profesores a nivel local y nacional tambi3n manifestaron su apoyo al movimiento. El sindicato de profesores de la ciudad, Seattle Education Association, respald3 el actuar de los docentes y sus cr3ticas a la prueba del distrito (The Seattle Times, 2013b). Esta asociaci3n exigi3 adem3s al distrito establecer una fecha para terminar con la aplicaci3n de la prueba. De la misma forma, la Federaci3n Americana de Profesores (AFT) apoy3 a los docentes de Garfield criticando el exceso de pruebas estandarizadas en el sistema educativo y su efecto en la disminuci3n del tiempo para el aprendizaje, adem3s de se3alar la necesidad de promover capacidades anal3ticas y creativas (AFT, 2013). Asimismo, el sindicato de profesores de Chicago, de manera un3nime, respald3 las acciones de los docentes del Liceo Garfield (CTU, 2013). Sin duda, el apoyo de estas organizaciones profesionales represent3 un gran respaldo para validar a nivel pol3tico las demandas del movimiento de los docentes.

Otro aspecto relevante en la campaa fue el uso de diferentes estrategias de acci3n directa. Los docentes intentaron en primera instancia expresar a las autoridades del distrito sus preocupaciones respecto a la prueba, pero no recibieron respuesta (Storyline Research and Productions, 2013). Al ser ignorados, acudieron a la prensa, recibiendo gran cobertura en los diarios y la televisi3n local. Sin embargo, estas acciones no consiguieron que las autoridades respondieran sus demandas. Ante esta negativa a ser escuchados, los docentes deciden manifestarse a las afueras de las oficinas del consejo de educaci3n local acompa3ados por apoderados y estudiantes. Buscaban atraer la atenci3n de las autoridades y del p3blico en general, mostrando su compromiso y los riesgos que estaban dispuestos a correr para detener la aplicaci3n de una prueba que consideraban inadecuada. Por otro lado, una de las acciones m3s masivas en respaldo a los docentes, fue la celebraci3n del d3a de acci3n nacional en apoyo al boicot a la prueba del distrito (The Washington Post, 2013). Personas de todo Estados Unidos se sumaron a esta iniciativa organizando protestas a nivel local, enviando fotograf3as con mensajes de respaldo

a la campaa y vistiendo de rojo (Storyline Research and Productions, 2013; Scrapthemap, 2013). Adem3s, firmaron una petici3n que demandaba el t3rmino del uso de las pruebas estandarizadas en sus comunidades y respaldaba expl3citamente las acciones de los profesores de Garfield (The Washington Post, 2013).

De acuerdo a la prensa, el rol activo de los apoderados y estudiantes del liceo fue clave para el 3xito del movimiento (RINF, 2013). Los apoderados y estudiantes realizaron acciones para informar y promover que los padres ejercieran su derecho a decidir que sus hijos no tomaran el test (The Seattle Times, 2013a). De los 400 alumnos que deb3an rendir la prueba en ese liceo en el mes de febrero, 300 presentaron una justificaci3n de sus padres para eximirse. A nivel local, cientos de estudiantes de Seattle expresaron su solidaridad con los docentes del Liceo Garfield realizando jornadas de trabajo y repartiendo panfletos en apoyo del boicot (RINF, 2013). De los 810 cuadernillos que se repartieron en el distrito, solo 180 regresaron “v3lidamente contestados” (RINF, 2013).

El 13 de mayo de 2013 el superintendente anunci3 que los liceos de Seattle pod3an elegir no participar en la prueba MAP con la condici3n de que crearan sus propias evaluaciones para el a3o siguiente (RINF, 2013). Las acciones de este movimiento no se detuvieron con esta victoria. Los docentes conformaron un grupo de trabajo de m3s de veinte profesores de diferentes establecimientos de la ciudad. Este grupo acord3 lineamientos a nivel de distrito para realizar una evaluaci3n de los estudiantes basada en desempe3o y alineada con el trabajo de las clases y los est3ndares del Estado (Teacher Work Group on Assessment, 2013). A su juicio, una evaluaci3n con estas caracter3sticas les permitir3 superar las falencias de las pruebas estandarizadas.

La experiencia de los profesores de Garfield muestra que los movimientos sociales pueden ser exitosos en conseguir sus demandas cuando generan alianzas con diferentes organizaciones, y construyen solidaridad entre profesores, estudiantes y apoderados. Finalmente, los docentes se3alan que a pesar de que su lucha surgi3 desde una preocupaci3n local, su campaa ha abierto un debate m3s amplio sobre las actuales reformas educativas

y las pruebas estandarizadas (Storyline Research and Productions, 2013). Tienen además la convicción de que el movimiento, que se expande a nivel nacional, no se detendrá hasta que esas voces de desacuerdo sean escuchadas.

Conclusiones

Aunque las experiencias presentadas en estas páginas no han logrado todo lo que se han propuesto, nos traen esperanza. Esta viene de la constatación de que son múltiples las organizaciones de docentes, junto a sus comunidades, las que se están levantando con el objetivo de resistir las reformas neoliberales en educación, oponiéndose a las pruebas estandarizadas y sus consecuencias. Ya en 2009 las críticas a estas pruebas comenzaban a ocupar un lugar central en el debate por la defensa de la educación pública y el derecho a la educación en nuestro continente³. Hoy más de 500 organizaciones solo en los Estados Unidos y otras tantas en el resto del mundo están levantando su voz contra las pruebas estandarizadas.

De la misma manera, en Chile, los estudiantes de segundo medio del Liceo Arturo Alessandri Palma, de la comuna de Providencia, hicieron un llamado a no rendir la prueba Simce el año 2013 (Radio Universidad de Chile, 2013). Ellos señalaban que el Simce tiene efectos negativos en las comunidades escolares, las que preparan y seleccionan a los estudiantes con el objetivo de conseguir un buen puntaje (El Mostrador, 2013). Esta convocatoria se dio en el contexto de un año en que el Simce fue particularmente cuestionado en el marco de la campaña Alto al Simce, conducida por académicos, estudiantes y docentes. El llamado fue respaldado por las dos principales asociaciones de estudiantes secundarios del país: Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (Cones) y la Asamblea de Estudiantes Secundarios (ACES) (Radio Universidad de Chile, 2013). La mañana del 19 de noviembre más de 500 estudiantes secundarios de seis colegios de la capital, cuatro de ellos pertenecientes a los llamados colegios emblemáticos, decidieron no rendir la prueba Simce de matemática y comprensión lectora, y marchar para expresar su desacuerdo



Aunque movilizarse era importante, el sindicato centró la mayor parte de sus esfuerzos en rehumanizar la escuela y recomponer las relaciones con la comunidad.

³ El año 2009, la revista *Docencia* recopilaba en sus páginas una serie de experiencias de resistencia contra las pruebas estandarizadas que ocurrían en California, México, Ecuador y Chile (Docencia, 2009).

con la prueba (La Nación, 2013). Los estudiantes decidieron llevar una carta al Ministerio de Educación en la que pedían terminar con el Simce y sus devastadores efectos. Lamentablemente, fueron salvajemente reprimidos por las fuerzas policiales.

Esta accidentada experiencia no fue la primera acción contra el Simce que se intentó en Chile. En el contexto de las movilizaciones estudiantiles del año 2006 varios colegios hicieron un llamado a no dar el Simce como forma de protestar el acuerdo detrás de la Ley General de Educación. Tres años después, la Asociación Nacional de Padres y Apoderados (Amdepa) hizo un nuevo llamado a boicotear el Simce. Sin embargo, ninguna de estas iniciativas prosperó, en parte porque, en ambos casos, entre quienes presionaron para detener estos boicots estaban los mismos profesores y directivos de las escuelas. Para ellos, no rendir el Simce traía demasiadas consecuencias negativas inmediatas relacionadas con sus salarios y las asignaciones que benefician a sus escuelas.

Las experiencias seleccionadas para este artículo, sin embargo, nos muestran cómo estudiantes, padres y docentes pueden resistir juntos al exceso de aplicación de pruebas estandarizadas y sus efectos negativos en las escuelas y sus comunidades. Las dos experiencias elegidas para este artículo abarcan diferentes niveles de organización docente. Ellas incluyen desde un poderoso sindicato que fue capaz de movilizar junto a ellos a padres y miembros de la comunidad, hasta la experiencia de un grupo de docentes de un liceo en que decidieron movilizarse basados en sus convicciones y compromiso con sus estudiantes. A pesar de representar niveles de organización docente diferente, estas experiencias poseen algunos rasgos comunes que caracterizamos a continuación:

1. Cambiar la conversación

Estas experiencias han promovido una narrativa diferente a la que ha dominado la conversación en educación durante los últimos años. Las primeras acciones en las que estos grupos se han embarcado han buscado contestar y



deconstruir el sentido común instalado por las reformas neoliberales. Sentido común que, entre otras cosas, ha centrado a los docentes como los principales responsables de la crisis de la educación y a las pruebas estandarizadas como los guardianes de la calidad.

En el caso del Sindicato de Chicago estas nuevas conversaciones también apuntaron a hacer evidente cómo el destino de las comunidades y el destino de las escuelas públicas están indisolublemente unidos. Estas evidenciaron que los procesos de precarización que afectan a las escuelas públicas tienen la misma base que los procesos de desposesión que afectaban a las comunidades: la codicia de los reformadores neoliberales. Docentes y padres idearon en conjunto las bases de una conversación distinta: en lugar de la “calidad” medida en resultados estandarizados, discutieron las condiciones de enseñanza que los estudiantes de Chicago merecen. Algo similar ocurrió en Garfield, donde un aspecto clave de la narrativa de los docentes fue combatir la idea de que ellos no estaban interesados en sus estudiantes. Por el contrario, los docentes se oponían a las pruebas estandarizadas precisamente porque estaban comprometidos con sus estudiantes. Su oposición se basaba en su juicio profesional y la convicción de que la prueba del distrito no permitía que sus prácticas se conectaran con los propósitos de una educación que prepara a sus estudiantes para dar respuesta a los problemas de la vida real. Así, los docentes además iniciaron una conversación donde reclamaron el reconocimiento de su propia *expertise*, el respeto por su condición de profesionales y su profundo compromiso con sus estudiantes.

Gracias a estas conversaciones hoy contamos con más palabras para nombrar el problema de las pruebas estandarizadas. Lo que nos permite avanzar hacia el siguiente nivel de análisis y comenzar a teorizar la forma en que el neoliberalismo está cambiando las experiencias de niños, jóvenes y adultos al interior de las escuelas.

2. Reconstruir los lazos de solidaridad

Un segundo punto que identificamos fueron los esfuerzos que desarrollan estas iniciativas para honrar y humanizar las relaciones entre los distintos actores que componen las escuelas y las comunidades a las que sirven. Como explicamos en las primeras páginas, el miedo y el aislamiento son dos poderosas herramientas que los reformadores libera-

les utilizan para evitar que aquellos que han sido oprimidos contesten esta opresión. Los casos de Chicago y Seattle son claros ejemplos de cómo la creación de lazos de solidaridad ayuda a vencer el miedo. En Seattle la confianza entre los docentes y el apoyo de estudiantes y apoderados, sumado a las muestras de solidaridad de comunidades de todo el país, permitió comenzar y mantener el boicó a la prueba del distrito. En Chicago los organizadores del sindicato dieron cuenta de las consecuencias que años de reformas neoliberales habían tenido en la vida cotidiana de las escuelas. Por ejemplo, el aislamiento en el que muchos de los docentes se desempeñaban, el quiebre de la solidaridad entre pares, el temor a retaliaciones, y el desgaste de los lazos filiales y profesionales que existían entre ellos. Una de las primeras medidas que propusieron para abordar estos problemas, fue simple pero significativa, usar una prenda de color rojo cada viernes. Con ello los docentes comenzaron a (re)conocerse, imaginando en este proceso nuevas posibilidades de organización. Uno de los puntos claves fue la escucha activa más que la entrega de información. Es a partir de esta escucha que se hacen conexiones entre las realidades de los docentes y las realidades de las comunidades. El reconocimiento mutuo fundó un estilo de relación diferente basado en la reciprocidad. Antes de que las comunidades se involucraran en la lucha de los docentes, fueron los docentes quienes se involucraron en las luchas de la comunidad.

3. Organiza(ac)ción directa

La realización de protestas, las muestras de solidaridad, la decisión de los padres de eximir a sus hijos de rendir pruebas estandarizadas, entre otras acciones, han demostrado ser efectivas para dar visibilidad a estos movimientos y poner sus reivindicaciones en la agenda educativa. Sin embargo, una de las lecciones que podemos aprender de las experiencias que hemos presentado, es privilegiar la organización antes que la acción. Resistir el ataque neoliberal no solo requiere de grupos organizados, sino de una organización a través de los grupos, siendo los docentes uno más de ellos. Las acciones de protesta necesitan el respaldo de la comunidad, el que se logra lentamente generando espacios de escucha y construyendo unidad entre los afectados por estas reformas neoliberales. Los vínculos de solidaridad son capaces de sostener coaliciones amplias que se opongan efectivamente a las reformas económicas y sociales impulsadas por las clases dominantes. ▣



Referencias

- AFT. (2013). AFT Endorses Garfield Teachers' Test Boycott [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://dianeravitch.net/2013/01/18/aft-endorses-garfield-teachers-test-boycott/>
- Apple, M. (2009). Producing difference: Neoliberalism, neoconservatism, and the politics of educational reform. En M. Simons, M. Olssen y M. Peters (Eds.), *Re-reading Educational Policies* (pp. 625-649). Boston, MA: Sense Publishers.
- Butt, R. (1 de mayo de 1981). Mrs. Thatcher: The first two years. Recuperado de <http://www.margarethatcher.org/document/104475>
- Chicago Teachers Union (CTU). (2012). *The schools Chicago's students deserve. Research based proposal to strengthen elementary and secondary education in the Chicago Public schools* [Informe]. Recuperado de http://www.ctunet.com/blog/text/SCSD_Report-02-16-2012-1.pdf
- Chicago Teachers Union (Productor). (2013). *CTU passes resolution supporting Seattle MAP boycott and more than a score*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tt-TP4F5Yk8>
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuesti3n docente: Chile, experiencias organizacionales y acci3n colectiva de profesores*. (I. Sverdluck, Ed.). Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Pol3ticas Educativas (FLAPE).
- El Mostrador. (12 de noviembre de 2013). La funa que preparan los secundarios contra el Simce. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/11/12/la-funa-que-preparan-los-secundarios-contra-el-simce/>
- Gentili, P. (2011). *Pedagog3a de la igualdad. Ensayos contra una educaci3n excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Hagopian, J. y Green, J. (2012). Teacher's Union and social justice. En J. Bale y S. Knopp (Eds.), *Education and capitalism. Struggles for learning and liberation* (pp. 141-176). Chicago: Haymarket Books.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumashiro, K. K. (2012). *Bad teacher!: How blaming teachers distorts the bigger picture*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- La Naci3n (20 de noviembre de 2013). Simce: secundarios protestan frente al Mineduc. *La Naci3n*. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/simce-secundarios-protestan-frente-al-mineduc/noticias/2013-11-20/113143.html>
- Lewis, K. y Weingarter, R. (2012). Changing the conversation. Teachers strike galvanizes union, ignites parents and community. *The Chicago Union Teacher*, 78(9), 14-16.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. New York: Routledge Falmer.
- MORE (Productor). (2013). *Seattle Teacher Jesse Hagopian at "the schools NYC children deserve"*. Disponible en <http://scrapthemap.wordpress.com/2013/04/18/seattle-teacher-jesse-hagopian-at-the-schools-nyc-children-deserve/>
- MSNBC (Productor). (2013). *Reframing the purpose of education*. Disponible en: <http://video.msnbc.msn.com/mhp/53203790#53203790>

- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Docencia*, 23, 65-75.
- NYCORE (Productor). (2013). NYCORE Conference 2013 – Karen Lewis keynote. Disponible en <http://www.nycore.org/2013/03/klewis-keynote/#sthash.NcNYIXIB.dpbs>.
- Radio Universidad de Chile (13 de noviembre de 2013). Estudiantes llaman a “funar” prueba Simce. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2013/11/13/estudiantes-llaman-a-funar-prueba-simce>.
- Rethinking Schools. (2012). Reinventing teachers’ unions. New teachers union movement in the making [Editorial]. *Rethinking Schools*, 27(2), 5-6.
- RINF (28 de mayo de 2013). The “Measures of Academic Progress” (MAP) Test in American High Schools. *Rebellious Independent News and Film*. Recuperado de <http://rinf.com/alt-news/breaking-news/the-measures-of-academic-progress-map-test-in-american-high-schools/36816/>
- Scrapthemap (Productor). (2013). *MAP boycott national day of action February 6*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yV1YpN1YKH8>
- Scrapthemap. (21 de diciembre de 2012). The letter from the teachers at Garfield High School regarding the MAP test [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://scrapthemap.wordpress.com/2013/01/25/the-letter-from-the-teachers-at-garfield-high-school-regarding-the-map-test/>
- Sleeter, C. (2005). *Un-standarized curriculum multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Social Equality Educators. (2013). Seattle Public Schools: Support Seattle teachers refusing to administer the MAP! [Mensaje de un blog]. Recuperado de <https://www.change.org/petitions/seattle-public-schools-support-seattle-teachers-refusing-to-administer-the-map>
- Sokolower, J. (2012). Lessons in social justice unionism. An interview with Teachers Union President Karen Lewis. *Rethinking Schools*, 27(2), 11-17.
- Stolowicz, W. B. (2012). A contracorriente de la hegemonía conservadora. Bogotá: Espacio Crítico Ediciones.
- Storyline Research and Production (Productor). (2013). *Stand Up: The Day the Teachers Said No*. Disponible en <http://scrapthemap.wordpress.com/2013/03/07/stand-up-the-day-the-teachers-said-no>
- Teacher Work Group on Assessment (2013). Recommendations, Spring 2013. Recuperado de <http://scrapthemap.files.wordpress.com/2013/05/teacher-work-group-on-assessment-recommendations-spring-2013.pdf>
- The Seattle Times (11 de enero de 2013). Union supports Garfield teachers’ refusal to give district test. *The Seattle Times*. Recuperado de <http://blogs.seattletimes.com/today/2013/01/union-supports-garfield-teachers-refusal-to-give-district-test/>
- The Seattle Times (5 de febrero de 2013). Parents joining teachers’ test boycott as Garfield High principals give exam. *The Seattle Times*. Recuperado de http://seattletimes.com/html/localnews/2020294766_garfieldtestxml.html
- The Washington Post (6 de febrero de 2013). Seattle teachers face sanctions for refusing to give standardized test. *The Washington Post*. Recuperado de <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/02/06/seattle-teachers-face-sanctions-for-refusing-to-give-standardized-test/>
- Weiner, L. (2012). *The future of our schools: Teachers unions and social justice*. Chicago, Illinois: Haymarket Books.



“La política de estandarización aumenta los factores de riesgo de la salud docente”

Entrevista a **Rodrigo Cornejo**

* Las fotografías de este artículo pertenecen a Rocío Alorda.



El Simce ha sido analizado desde muchas perspectivas, pero no es usual tratar de ver cómo este sistema de presión afecta directamente la salud de los profesores y por ende las condiciones de enseñanza. A través de esta entrevista que pone como eje la necesidad de comprender que el mejoramiento de la educación va directamente ligado con las condiciones en que los docentes realizan su labor, pretendemos nuevamente decir que el Simce está desdibujando el sentido de la educación y el rol de los docentes en ella.

Rodrigo Cornejo

Psicólogo y doctor en Psicología de la Universidad de Chile y académico de esta misma universidad. Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente y del grupo de trabajo "Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina" de CLACSO. Coordinador ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH).



¿Por qué es importante para el mejoramiento de la calidad de la educación el investigar y conocer acerca del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes?

Bueno, es un tema complejo. Yo creo que en Chile el debate sobre calidad como un debate social, abierto, amplio, participativo, es un tema pendiente. Poco a poco, por la vía de los hechos, se fue imponiendo la idea de que la calidad de la educación la representaba un puntaje y que ese puntaje era una prueba estandarizada, y que esa prueba estandarizada era para todos igual y, más encima, que había que comparar los resultados. Para mí eso es una desvirtuación del tema de la calidad.

Entendiendo que la calidad es mucho más que un puntaje, diría que las nociones de calidad o buena educación aluden a qué entiende uno por el proceso educativo. Y yo creo que ahí no hay que inventar la pólvora. Los autores que se han llamado constructivistas o socioconstructivistas, desde Vygotski para adelante, considerando también a Bruner y otros investigadores del aprendizaje, han planteado que el fenómeno educativo es intersubjetivo, en el cual ocurren intercambios de significado entre alguien que está en el lugar del que enseña y alguien que está en el lugar del que aprende, intercambios que se dan en un contexto cultural concreto y situado. Ese intercambio de significado, a través de una relación vincular, es lo que puede movilizar la posibilidad de que haya aprendizaje y desarrollo, porque eso es la educación, es promover aprendizajes que permitan mejorar las estructuras de conocimiento.

Al ser la educación un fenómeno intersubjetivo y vincular, si no conocemos las condiciones en que están los docentes, sus situaciones subjetivas, sus predisposiciones emocionales y las condiciones de trabajo que permiten ese intercambio vincular, si nos despreocupamos de todo eso, claramente estamos dejando una dimensión central afuera. Para mí, dejar fuera el tema del trabajo docente es tan grave como dejar fuera el tema de los derechos de la infancia.

Por eso me parece importante y fundamental asumir que el techo del mejoramiento educativo es la condición concreta en que están los profesores: sus condiciones de empleo y trabajo, el apoyo que se les

brinda, las condiciones de salud y bienestar que tienen, el reconocimiento social del que gozan, etc. Es decir, en cualquier país la educación mejorará en función de cuánto se mejoren las condiciones del trabajo educativo.

Pero, ¿se tiene conciencia de que estudiar el trabajo docente es tan importante?

No, yo creo que no, y en Chile, menos todavía. Acá los docentes durante las últimas décadas han sido vistos desde la política pública como un obstáculo a la innovación, a la exigencia, a los nuevos fenómenos educativos y, lamentablemente, como un culpable. No hay conciencia de que en realidad la obligación de cualquier política pública es asegurar las condiciones mínimas de trabajo para que se pueda hacer bien este proceso vincular, estos cambios de significado para que todos aprendan.

¿Y cómo ha sido mayoritariamente estudiado el trabajo docente hasta ahora?

Bueno, como decía anteriormente, ha sido muy poco estudiado, pero hay una tendencia cada vez mayor a nivel mundial a dedicarle tiempo y energía a estudiar qué pasa con los docentes. Hasta ahora, ha habido principalmente dos tipos de estudio. Uno más bien económico, salarial, que parte de la premisa de que es malo que todos ganen lo mismo, entonces estudian cuánto ganan los docentes y cómo se puede asociar el salario diferenciadamente a resultados, siempre pensando en cómo incentivar la competencia.

La otra forma común de investigarlo ha sido a través del estudio de las licencias médicas, o sea un estudio muy descriptivo y epidemiológico. De este tipo fue el estudio que realizó la Universidad Católica en el 2003 tras un acuerdo que se hizo entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación. Si bien fue un estudio interesante, bien detallado, finalmente lo que hace es una descripción muy pormenorizada de aquellas afecciones que motivan las licencias y que ocurren más en los docentes. Pero faltó la otra mitad. Si hubiera sido un estudio de salud laboral, tendría que haber estudiado inmediatamente, asociado a aquellas afecciones, cuáles son las condiciones laborales que llevan a ellas.

El desafío pendiente es estudiar salud, bienestar y emociones, asociados a condiciones de trabajo. Esto es muy nuevo, el primer estudio que hace la Unesco¹, que es un estudio pequeño pero bien bonito, es del 2005; entonces no tenemos todavía ni una década de ese tipo de estudios, estamos todavía muy en pañales para entender esto, no es mucha la gente la que lo está haciendo. En el equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile tenemos dos grupos de investigación sobre trabajo docente, en los cuales hemos estudiado las temáticas de la salud docente, las regulaciones al trabajo, la cultura escolar de trabajo y los discursos docentes sobre educación. Asimismo, en América Latina existe una Red de Estudios del Trabajo Docente que ha permitido un intercambio muy fructífero de investigaciones al respecto (www.redeestrado.org).

¿Cuál es su mirada respecto a cómo debería estudiarse el trabajo docente? ¿En qué consiste la mirada psicosocial por la que usted opta?

Lo primero es hacerse cargo de que la educación es un fenómeno intersubjetivo, pero no solamente entre personas, pues también hay instituciones, y que en ese contexto de políticas regulativas, de regulaciones en las instituciones mismas, se va construyendo la subjetividad. Entonces, hay que tratar de estudiar el bienestar, el malestar, las emociones, la subjetividad, las actitudes de los docentes, en el marco de un contexto social de regulaciones y en un contexto institucional. Se trata de adoptar una perspectiva histórico-cultural y psicosocial. Lo psicosocial no es una foto de lo que le pasa a las personas en el plano individual, eso es una visión burda de primera mitad del siglo XX, lo psicosocial es cómo se articula la subjetividad de las personas con la subjetividad de otros, con regulaciones institucionales. Eso es lo que hay que estudiar, no estudiar en el aire, no existe el profesor en el aire, tal como tampoco existe el estudiante en el aire.

¿Por qué utilizar la categoría *trabajo* para pensar la docencia? ¿Cuál es la importancia de considerar al docente como un trabajador?

Primero, porque la docencia es un trabajo, nos guste o no nos guste, nos interese o no nos interese la palabra, aunque nos guste más, o tenga más prestigio la palabra profesión, la docencia es un trabajo.

Lo que ocurre cuando no se piensa el trabajo es que hay un acercamiento mecánico y empobrecido al fenómeno de la docencia. Yo siento que eso está pasando un poco con los docentes hoy día. Cuando uno discute de educación y de cómo los docentes pueden mejorar los procesos educativos, se analiza o mira por dos carriles distintos. Por un lado se ven aspectos pedagógicos y, por otro, se conversa sobre los salarios, las condiciones laborales, la seguridad y la salud. Entonces, por esta especie de escisión, los docentes están mal preparados para el debate sobre políticas educativas y docentes. Se van quedando sin argumentos para defender la importancia educativa de las mejoras laborales. Terminan, lamentablemente, imponiéndose visiones y políticas que ven a los docentes como un mero recurso humano individual y competitivo. El desafío aquí es poder pensar el trabajo docente como un trabajo educativo y no pensar la educación y el currículo por un lado y, por otro lado completamente distinto, mi salario, mis bonos, mis regulaciones. En el fondo la pregunta es cómo vamos avanzando hacia poder reivindicar y exigir, e incluso proponer, condiciones laborales bien concretas y específicas para hacer mejor el proceso educativo. Y para eso hay que pensar en el trabajo y hay que pensarse como trabajadores. “Yo como trabajador, qué condiciones necesito mínimamente para poder dar mejores clases, para generar un ambiente propicio para que se den los intercambios de significados entre los docentes y los estudiantes. Necesito más horas para prepararme, necesito más horas para conocer la cultura del estudiante, acceder a espacios culturales, necesito un salario básico mínimo, necesito no competir, etc.”. Son cosas que todavía están muy separadas.

El docente requiere de condiciones mínimas adecuadas para hacer bien ese trabajo. Condiciones salariales (como en cualquier oficio), pero también condiciones para realizar este oficio que es afectivo, que es ético y que es colectivo. Si no entregamos las condiciones necesarias, la educación no va a mejorar. Países que destacan por tener

1 Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>



educaci3n con buenos resultados e igualitaria han tomado este camino de apoyo a la docencia como un trabajo profesional, intelectual, pero tambi3n afectivo y colectivo (conocidos son los casos del sistema educativo finland3s y el cubano).

¿Cu3les son los principales hallazgos de su investigaci3n tras estudiar la subjetividad docente desde una mirada psicosocial?

Son bastantes a3os trabajando y son muchas cosas, pero una primera mirada es el tema de la salud. Nosotros logramos identificar ciertas condiciones laborales que predispon3an al docente o a enfermarse –en cualquiera de sus niveles, salud f3sica, salud mental– o a entrar en fen3menos de malestar, como el *burnout* o agotamiento emocional,

desmotivaci3n, falta de energ3a para trabajar. Lo hicimos con enfoques cuantitativos bien cl3sicos, –digo cl3sicos porque este tipo de estudios en Europa lleva m3s de cuarenta a3os–, utilizamos la misma estadística que ocupan, por ejemplo, en el Instituto de Salud Sueca, y logramos identificar dos o tres factores que predisponen al profesor a enfermarse, a entrar en ciclos de malestar.

Voy a explicar estos factores en orden creciente, de menos a m3s. El primero es la p3rdida de control y autonom3a. Esto de funcionar como mec3nicamente y sin poder acordar con los colegas c3mo hacer el trabajo, sino repetir una tarea asignada, es algo que enferma.

El segundo factor que enferma es la sobrecarga laboral, entendi3ndola no solamente como m3s trabajo –tener que pasar m3s materia y corregir m3s pruebas, que tambi3n desgasta–, sino adem3s como una multiplicidad de roles. Se trata de este reclamo que hacen los profesores de que tienen que ser como psic3logos, asistentes sociales, hacerse cargo de programas de prevenci3n de drogas, de convivencia, etc.

Otra dimensi3n de la sobrecarga es cuando aquello que te est3n pidiendo o por lo que te est3n evaluando es un imposible; eso t3cnicamente se llama “distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real”. Es decir, es muy distinto pensar –aunque sin justificarlo– en una sobrecarga que consiste en digitar mucho, pero que tengo la certeza de que si me quedo tres horas m3s todos los d3as digitando, lo voy a terminar, al desgaste que produce el tener como meta de trabajo algo imposible de cumplir. A los docentes les ocurre que est3n frente a un mandato de lo imposible. Se sigue pensando que la educaci3n va a mejorar solo porque el profesor hace mejores clases, y se olvida que mejorar los resultados escolares y hacerlos m3s igualitarios depende principalmente, aunque sea doloroso decirlo, de variables que est3n fuera de la escuela, como el nivel socioecon3mico o el “capital cultural” de los padres. Pese a la contundencia de los estudios, por ejemplo, de eficacia escolar, que muestran el peso de estas variables de origen o socioculturales, la elite pol3tica, econ3mica y tecnocr3tica chilena insiste en se3alar a los docentes como exclusivos responsables de los malos y desiguales resultados del sistema escolar. Por

ejemplo, el mandato de ser capaces de “sacar a los niños de la pobreza” es muy fuerte y a los profesores todavía les faltan herramientas para cuestionarlo. Esta idea de la meritocracia, de que una buena experiencia escolar te va a sacar de la pobreza, lamentablemente no es verdadera mientras no se cambien aspectos centrales de un sistema injusto y segregador. Todos los estudios dicen que la movilidad social en Chile es muy poca, que puede haber una excepción, y esa excepción va a salir publicada en la portada del diario *El Mercurio*, pero desde un punto de vista de los estudios sociales no hay ninguna evidencia que avale la idea de la meritocracia como proceso masivo. Sin embargo, cuando nosotros estudiamos el discurso de los docentes nos dimos cuenta de que sigue atrapado en el discurso de la meritocracia, o sea, sigue insistiendo en que es su responsabilidad sacar a los chicos de la pobreza.

Falta una mayor elaboración por parte del docente. Si bien es fundamental que el profesor se sienta comprometido y quiera ayudar al estudiante, hay que pensar más en qué es en lo que lo puede ayudar, a lo mejor lo puede ayudar en el sentido de fortalecer el pensamiento crítico, fortalecer el conocimiento de su cultura de origen, fortalecer el conocimiento de lo laboral, fortalecer el trabajo en equipo. En esas cosas el docente sí puede ayudar, y mucho. Tenemos claro que hay docentes que le hacen la vida distinta al estudiante, pero autoatribuirse el mandato de sacarlos de la pobreza es un factor de sobrecarga.

Y el tercer factor laboral, que es el que más predispone al docente a enfermarse, es el tema de la pérdida del sentido o significatividad laboral. La significatividad del trabajo está descrita como la posibilidad de otorgarle a este un objetivo que le haga sentido a la persona y que vaya más allá del salario. Esta es una recomendación para todos los empleos, pero en trabajos psicosociales, en trabajos afectivos como la docencia, esto es mucho más fuerte. El docente que está sobrecargado, pero que además perdió el sentido de su trabajo, es candidato a enfermarse rápidamente. Y este fue el hallazgo más relevante de nuestro estudio. A nuestros colegas de otros países fue el que más les llamó la atención, pues en otras partes del mundo ese factor es menos influyente, mientras que para los docentes en Chile tiene mayor peso incluso que la sobrecarga. Es un

tema que no se ha pensado mucho en nuestro país. Pero es necesario analizarlo junto a la categoría de la sobrecarga.

En nuestro estudio nos dimos cuenta de que para los profesores es aún una tarea pendiente construir un sentido colectivo del trabajo docente, es un desafío. Y eso no se resuelve desde la academia, porque es un proceso histórico. Hoy en día, cuando el profesor se siente confundido y no sabe qué hacer, apela al relato identitario del constructor de Estado, del socializador, del que está integrando a los niños a un modo de vida común, pero ese es el relato del siglo XX, en el siglo XXI eso no es así. Entonces mi hipótesis es que no hay un sentido colectivo del trabajo, lo cual también es una cuestión histórica. Eso hace que cuando el docente se siente confundido, sobrecargado, apela a recuerdos, a imágenes sociales que incluso ni siquiera vivió, como la del profesor súper valorado, que ponía el orden, que socializaba a los niños, que les inculcaba la cultura, que los sacaba de la ignorancia, pero hoy día eso no es así.

¿Y por qué cree usted que acá en Chile se da más esta pérdida de sentido que en otros países?

Considero que es un fenómeno mundial, yo por lo menos me he dedicado harto al tema del trabajo docente en la enseñanza media, y el tema de la crisis de la identidad docente lo encuentras en publicaciones en España, en Holanda, en todos lados. ¿Por qué en Chile se da más? Tengo la impresión de que en Chile es más fuerte, porque acá se llegó a un extremo, se fijaron políticas extremistas de mercado y competencia, que no habían sido aplicadas nunca en nuestro país y que rompieron el referente que tenían los docentes, que era el Estado, la educación estatal y la educación pública, o sea, el referente identitario. La educación es una tarea colectiva, porque se trabaja con estudiantes, con la comunidad, con otros colegas, pero también es colectiva porque se realiza una tarea social. Entonces, el que hubiera una educación estatal, –no digo un Estado docente, sino un sistema público estatal de educación–, era un referente para los docentes. En Chile esta columna vertebral que era la educación pública, estatal, que te daba un parámetro sobre cuáles eran las tareas principales y para qué, se rompió, se hizo pedazos.



No hay que olvidarse, por ejemplo, que en muchas partes del mundo, yo diría que en la mayoría, es el Estado el que da el título de docente y está prohibido que sea otorgado por universidades privadas; que en la mayoría de los países capitalistas más del 90% de la población estudia en escuelas estatales, mientras que en nuestro país se privatizó la formación docente y el sistema escolar. Aquí se rompió ese referente también subjetivo, entonces aquí el docente no tiene de qué agarrarse, por eso yo creo que en Chile son más fuertes los fenómenos de confusión, de pérdida de identidad o de creerse completo un discurso del poder mercantil, de competir, que es súper ajeno a la tarea docente. Se pasó de un referente que te permitía tener apoyo, respaldo, saber hacia dónde iba la educación y cuál era el rol del docente, a un referente privado, que es muy poco educativo, un referente de gestión, de competencia, de bonos, de otras cosas, pero no de educación.

A la luz de estos hallazgos, ¿qué consecuencias considera usted que tienen las pruebas estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas en el bienestar/malestar docente, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes?

Lo primero es que hay que comprender lo que ocurre en Chile como una política de estandarización que va más allá del Simce. Este es el país que tiene más pruebas en el mundo, es toda una política, que en primer lugar decide que la educación es rendimiento estandarizado; segundo, que vamos a medir a todos por la misma vara, que también va contra todos los principios educativos de los maestros de la educación; y tercero, que los vamos a hacer competir. Y en torno a eso hay Simce, Inicia, evaluaciones por aquí y por allá. Entonces, reitero que, más allá de las pruebas, es una política de estandarización del conocimiento, de rendición de cuentas como dicen ustedes, y también de competencia, que es el complemento de estas políticas.

A partir de ahí, entendería el impacto en la subjetividad docente de las pruebas estandarizadas, de esta línea de estandarización, en torno a los elementos que habíamos visto antes que generaban malestar o enfermedad en los docentes. Es decir, esta política de estandarización y de rendición de cuentas implica sí o sí una sobrecarga, porque los docentes, al competir, terminan estresándose por

preparar pruebas, por ver los puntajes; pero también son políticas que le hacen perder autonomía, porque el docente tiene otra concepción de la educación, estudió Pedagogía para desarrollar las potencialidades de sus alumnos, la integralidad, en la diversidad, en los ritmos discontinuos del desarrollo –como decía Vigotsky–, que además son fenómenos individuales y sociales. Con toda esa complejidad, el docente se va haciendo experto en eso. Sin embargo, todo esto se le rompe por la mitad cuando le dicen: “no, tú pasa materia, para la prueba, no más”. Entonces se produce una pérdida de control y de autonomía porque tienes que dejar en un baúl de los recuerdos todo lo que estudiaste tan lindo de Vigotsky, de Freire, de Makarenko, de Freinet, de Bruner, de todos los importantes maestros de la educación, tienes que dejarlo entre paréntesis y dedicarte a pasar materia, en torno a pruebas que son con estándares muy identificados. Y esto en definitiva no solamente produce una sobrecarga y pérdida de autonomía, sino que también pérdida de sentido. Lo he visto en los docentes que me ha tocado entrevistar. Uno les pregunta “¿usted para qué hace este trabajo?” y te empiezan a decir una explicación como bien general y bonita, y después uno les dice: “ya, pero usted realmente de esto que me está nombrando, ¿qué hace?”. “No, en realidad yo paso la materia para cumplir con el curriculum y para preparar para la prueba Simce”.

Entonces, yo diría que la política de estandarización aumenta estos tres factores de riesgo de la salud, los potencia y los vuelve una caja sin salida. Aumenta la sobrecarga, aumenta la pérdida de autonomía y aumenta la pérdida de sentido; pero además es un círculo vicioso porque, como se está con la presión encima, no puedes pensar en la pérdida de sentido, pues estás preparando el Simce, porque si no, te pueden despedir, pues al sostenedor le interesa subir los puntajes del Simce, lo cual termina sellando esta lógica de sobrecarga, pérdida de autonomía y pérdida de sentido que, insisto, es un triángulo muy vicioso, muy negativo. Se trata, además, como bien ha dicho la gente de la campaña “Alto al Simce”, de una lógica que termina empobreciendo la educación de los estudiantes y coartando procesos de pensamiento crítico y creativo. Lamentablemente, con todas estas políticas de estandarización y de competencia es esperable que los problemas de salud vayan en aumento en este país.

¿De qué manera entonces los docentes podrían sobrellevar este panorama tan adverso?

Es fundamental que se fortalezca la capacidad de pensamiento colectivo entre los docentes. Porque es radicalmente distinto –y eso yo lo he visto con los estudios de casos que hemos hecho– trabajar en un colegio donde hay sobrecarga, en que fuerzan a pasar materia para el Simce y no permiten hacer lo que el docente sabe que debería hacer, todo eso hacerlo solo y callado, sin poder hablarlo y pensarlo; que trabajar en el mismo colegio que lo sobrecarga, que le impone cosas, que lo controla, pero en un contexto donde se tiene la posibilidad de dialogar con un colega, aunque no tenga todavía posibilidad de hacer fuerza para resistirlo. El solo hecho de conversarlo, de ponerlo en común, son pequeñas estrategias, yo diría casi de sobrevivencia y de autocuidado de los docentes.

Mucho se habla del autocuidado como si este consistiera en salir a celebrar los cumpleaños y hacer un paseo una vez al año, que no está mal, pero el principal autocuidado es que los docentes hablen con otros docentes. Ahí se verá si pueden plantear su posición frente a la dirección y a la unidad técnico-pedagógica, eso ya es otra cosa, probablemente no puedan, pero al menos que tengan la posibilidad de compartir juntos. Es diferente cuando tienes sobrecarga y presión y tú respondes como una ovejita, a cuando tú tienes sobrecarga y presión, pero sabes que en el fondo tu prioridad son los niños, los procesos que están ocurriendo, que este chiquillo tiene tal cuestionamiento, que este quiere estudiar tal carrera, que a este le pasa tal cosa en la casa, y ese es tu tema. No digo que sea fácil, ni que sea la solución, estoy diciendo que hemos visto que ante la misma situación de sobrecarga, de explotación y precarización, es distinto si estás solo respondiendo a si lo conversas con colegas. Incluso hasta hemos visto cómo ironizan con eso, se ríen un poquito, “ya viene un jefe UTP a que le hagamos una cuestión, se la hacemos”. Es la posibilidad de no involucrarse tanto en eso, de priorizar dónde me pongo yo, porque el trabajo docente es cognitivo, pero también es emocional, el docente se pone entero.

Cuando yo les decía que falta construir sentido colectivo del trabajo docente me refiero también a esto, a la posibilidad de priorizar, porque uno nunca puede hacer todo cien por ciento bien. Entonces, ¿dónde el docente prioriza

enfocarse?, ¿en su relación con los niños, con las niñas, con los estudiantes, en los procesos que ocurren en la sala de clases, o en toda esta avalancha que te piden planificar casi por horas, subir el Simce y competir? Ambas labores tienes que hacerlas, pero ¿a cuál le pones corazón y amor? También está pendiente la pregunta acerca de cuál es la sociedad que el docente quiere ayudar a construir, cuál es su concepción de la educación y de ser humano.

¿Cómo repercuten en el docente las incongruencias que se producen entre lo que él entiende por educar y lo que le es exigido con las políticas de pruebas estandarizadas y rendición de cuentas?

La incongruencia evidentemente es un factor de sobrecarga, y está visto así por estudios, pero para mí el tema que se abre y que es una gran pregunta a la que tendremos que seguir dándole vuelta es: ¿esta incongruencia y esta distancia dificultan pensar un proyecto colectivo del trabajo docente? El desafío es grande, porque en Chile hubo una revolución capitalista, se transformaron los modos de





producción, las relaciones sociales, la vida social, la forma de crianza, de consumo, de comunidad, se transformó todo, y es obvio que la educación también se iba a transformar. Y la docencia requiere poder construir un sentido colectivo y real del trabajo docente, las respuestas clásicas ya no sirven.

Quisiera agregar otro elemento a la discusión y es que todas estas políticas que ustedes han llamado de estandarización, rendición de cuentas, competencia, son muy nuevas para el mundo educativo y a nosotros nos sorprenden mucho, pero estas políticas son parte de una ideología, esta ideología clásica está escrita, es lo que Vicente Sisto plantea sobre el New Public Management, que son ideologías de administración de empresas, que tienen como quince o veinte años y que buscan introducir los criterios de rendición de cuentas, estandarización, competencia individual en los servicios públicos. En otros países, como en Francia, ya hay estudios que están evaluando las consecuencias del New Public Management, y una de las cosas que aparecen es que han aumentado los suicidios. El New Public Management siempre te evalúa por cosas que son incumplibles, es como el caso de un profesor de un colegio vulnerable, o vulnerado mejor dicho, de La Pintana, al que le piden que suba cuarenta puntos en el Simce y a cambio le ofrecen un buen bono. Entonces, el profesor de repente funciona con la expectativa de ese bono, que es imaginario, porque nunca se lo va a ganar, es imposible que su colegio suba cuarenta puntos en el Simce, porque eso depende de condiciones sociales. Para mí esa incongruencia es parte del proyecto político de la élite: impedir la construcción de procesos colectivos y creativos en las comunidades educativas, impedir que se construya colectividad en la escuela y, sobre todo, impedir que se genere la alianza entre docentes y estudiantes.

Volviendo al tema de las pruebas estandarizadas, ¿qué señal se le entrega a los docentes cuando sus estudiantes tienen que ser evaluados externamente cada dos años?

Yo creo que una señal muy confusa, el Simce partió como una prueba de monitoreo general, que no debía quitarle mucho tiempo, ni desviar la atención de los colegios. Partió como una prueba que se hacía una vez al año y cuyos resultados servían como referente general, pero terminó mandando todo, mandan los resultados, es la base

de comparaciones y rankings, y va a empezar a influir en los salarios de los docentes, en el nivel de autonomía de las escuelas, entonces es una señal muy confusa, muy poco pedagógica. Esta medición externa que te manda todo, es una señal muy desprofesionalizante. No importan las pruebas que tú hayas hecho como profesor, las calificaciones que tú hayas puesto, no importan los procesos que tú hayas hecho, no importa lo que el colectivo definió que era la prioridad para ese curso, no importa lo que tú sientes que esa comunidad necesita más en un determinado momento, ni interesa el estudiante.

Es una señal un poco desesperanzadora, es como decirte que hagas lo que hagas, mejoremos lo que mejoremos, va a venir una cuchilla externa que te va a cortar y, sobre todo, es desesperanzadora para los profesores que trabajan en colegios más vulnerados porque bien se sabe que el puntaje Simce no depende de lo que hagan los profesores, mayoritariamente depende de las condiciones de origen de los estudiantes. Entonces, si yo trabajo con estudiantes de un origen muy desfavorecido, voy a tener bajo Simce y yo podré subir de 235 a 243, pero igual voy a quedar debajo de la cuchilla, entonces es una señal muy desprofesionalizante, confusa, negativa y perversa.

Esto afecta a la salud porque contribuye a la pérdida de sentido, pues da lo mismo lo que yo haga, da lo mismo cómo yo haya visto los procesos intersubjetivos de construcción de conocimiento en los niños, da lo mismo lo que yo haya visto de cómo resuelven los problemas, cómo se preguntan ellos para resolver problemas, da lo mismo, porque finalmente yo tengo que pasar la materia y subir el Simce.

¿Cómo afecta esta presión por los resultados al clima escolar?

Si para uno la educación es memorizar materia, acumular información descontextualizada, que no tiene que ver ni con mi comunidad ni con resolver problemas, yo podría pensar eventualmente que una política de estandarización sea una buena política. Pero si uno cree que la educación no es eso, si uno cree que la educación es tener más herramientas para colectivamente comprender mejor la realidad en que

vivo, la realidad de la que vengo, la realidad en la que voy a estar, la situación social en que estoy, claramente una política de estandarización va a terminar siendo un elemento de presión que va a impedir que los procesos más virtuosos de la educación se den, que son esos pequeños momentos en que los estudiantes se interesaron, en que te hicieron preguntas, esos pequeños momentos en que logramos hablar de un tema real de ellos, de su comunidad, de su barrio, ese momento en que realmente abrieron el corazón y dijeron sus dolores y sus miedos, pero que sin embargo no te puedes detener ahí, porque todo es estandarización.

Entonces, yo terminaría con una frase bien desconfiada, y es que yo creo que la estandarización es una política apropiada para el proyecto educativo de la élite que quiere tener a la inmensa mayoría de la población

compitiendo en torno a un éxito imposible, pero es una muy mala política para quienes amamos la educación y para quienes amamos la educación liberadora y el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas de los niños. Indudablemente que esta política de estandarización y de rendición de cuentas sí repercute en el clima escolar, genera profesores más presionados, más estresados, que van a alterar la convivencia.

Yo echo de menos una posición más articulada y fundamentada en contra de este tipo de educación, a la vez que desarrollar más una propuesta alternativa, de pedagogía, de escuela. Creo que nos falta caminar hacia allá, los profesores tenemos todos los fundamentos para hacerlo. ▣





Ventana Pedagógica



La escuela en nuestras manos.

La experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana 2012-2013

por

Gabriela Olave Campos

Profesora de Lenguaje y Comunicación en Escuela Comunitaria República Dominicana. Estudiante de Pedagogía en Educación Media mención Lenguaje y Comunicación, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

Eric Silva Murgas

Coordinador Pedagógico y Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Escuela Comunitaria República Dominicana. Licenciado en Historia y Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile.

El cierre de escuelas públicas es uno de los efectos colaterales que ha tenido el Simce en nuestro país. En algunos casos, la comunidad educativa ha reaccionado a estos cierres no solo exigiendo el derecho a la educación, sino participando activamente en la construcción de un proyecto pedagógico propio. Es el caso de la Escuela República Dominicana, donde estudiantes, apoderados y docentes alzaron la voz y construyeron una escuela y una educación pertinente a sus necesidades y expectativas. Dos de sus profesores relatan el proceso vivido.



Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 iniciaron un proceso político que no ha dejado indiferente a nadie, y que ha comenzado a impactar a diversas comunidades escolares que, cada vez con mayor fuerza, tienen como objetivo el conseguir una educación pública gratuita, de calidad y que tenga a los actores sociales como protagonistas de esta. Son estos los antecedentes con los cuales debemos entender el devenir de la Escuela Comunitaria República Dominicana (ECRD), ubicada en la Villa O'Higgins en la comuna de La Florida. Esta inició su proceso en diciembre de 2012 y comenzó su año académico en marzo de 2013, contaba con una matrícula de alrededor de 80 niños de kínder a octavo básico, manteniendo los niveles con que funcionaba hasta antes del cierre. La ECRD, con su proceso de autogestión y su constante esfuerzo por la construcción del control comunitario de la educación, no pasó desapercibida.

El proceso de autogestión que se vivió en la ECRD surge como una respuesta natural al cierre arbitrario de la Escuela Básica República Dominicana, por el alcalde Rodolfo Carter en diciembre de 2012, junto con otros tres establecimientos de La Florida. Esta escuela básica fue fundada por los pobladores de la Villa O'Higgins el 1 de abril de 1970 y desde sus inicios el establecimiento recibió a niños y niñas de los alrededores, impartiendo clases desde 1° a 8° básico. Para el año 2012 atendía a 288 estudiantes; entre ellos, muchos pertenecían al Programa de Integración Escolar. El cierre de la Escuela República Dominicana no es un hecho aislado, por el contrario, se encuentra dentro de una lógica del "mercado de la educación", donde las escuelas municipales que no logran competir en resultados en pruebas estandarizadas (principalmente Simce), matrículas y "eficiencia", son fácilmente desechadas.

Once fueron los meses en que trabajamos en conjunto con la comunidad, manteniendo la escuela en funcionamiento, en busca de la transformación del espacio escolar, planteando alternativas concretas y situadas, que serán revisadas en este artículo. En conjunto, fuimos capaces de demostrar que las comunidades educativas tienen poder de organización y, en este aspecto, la ECRD ha marcado un precedente importante. Esta experiencia fue detenida violentamente el 18 de diciembre de 2013, a días de cumplir un año en autogestión, en un desalojo que desconoció las

negociaciones entabladas entre la comunidad de la ECRD y la Municipalidad de la Florida para reabrir la escuela con un proyecto educativo propio, elaborado con la participación de madres, estudiantes, profesores y profesionales de apoyo.

En este sentido, es necesario entender el proceso que se llevó a cabo dentro de la escuela en sí mismo y para ello debemos realizar una lectura de dos momentos: el primero, que denominamos de *resistencia al cierre* y el segundo, al que llamamos *construcción de un proyecto pedagógico*, en el cual estaban puestas todas las expectativas acerca de la escuela que queremos.

El momento de la *resistencia al cierre* se inicia con la toma del establecimiento en diciembre de 2012, acción encabezada principalmente por las madres y apoderadas, apoyadas por sus hijos e hijas estudiantes de la Escuela República Dominicana y por organizaciones sociales. En este momento, las acciones realizadas y las proyecciones a futuro de la escuela tenían que ver netamente con la exigencia a la autoridad de la reapertura inmediata del establecimiento. La reapertura, en las mismas condiciones en que se encontraba, parecía ser, en un principio, la única solución que las madres veían. No existía aún una identidad clara ni la idea de autogestión que más adelante, a partir del apoyo prestado por estudiantes secundarios (gran parte de ellos de la ACES), tomará fuerza y se instalará en el discurso, no solo de los profesores, sino también de las madres.

Durante marzo, a partir de la decisión de las madres, el apoyo de algunas organizaciones sociales y del Colegio de Profesores (principalmente del Comunal La Florida), comienzan a realizarse clases de manera autogestionada. En ese mes pasan por la escuela alrededor de 40 profesores voluntarios, en un tránsito constante que no entrega estabilidad pedagógica al establecimiento en toma. En abril, con la llegada de estudiantes en práctica para trabajar como profesores voluntarios, gracias al respaldo del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, (solicitado por las madres), se instala un equipo de trabajo más estable en lo pedagógico (que organiza horarios de clases y talleres extraprogramáticos en jornada completa) y, junto con esto, se amplía el horizonte de futuro de la escuela. Ya no era la reapertura inmediata lo que se buscaba, ahora íbamos en pos de la construcción de un proyecto educativo

propio, surgido desde y para la comunidad de la ECRD y de la Villa O'Higgins.

Este segundo momento se constituye como de vital importancia, y consiste en empoderamiento más allá de los espacios, es la construcción de algo tan fundamental y trascendental como un proyecto pedagógico. El darnos voz como actores sociales que construyen la comunidad educativa, construir por mano propia una escuela en base a nuestros sueños, ideales y necesidades, se instaló como la premisa para comenzar a dar rienda suelta a la creación de un proyecto educativo comunitario, en donde todos los actores tuvieran participación en lo pedagógico, en lo social, en lo político y en todos los ámbitos que atañen a la educación, sin miramientos. Como trabajadores y trabajadoras de la educación de la ECRD, tratamos de concretizar en nuestra labor diaria nuestro proyecto pedagógico, no solo dejándolo plasmado en un texto, sino que haciendo efectiva la lucha que en conjunto estábamos dando.

El proceso de generar un proyecto pedagógico que abriera la escuela a la comunidad, para nosotros –profesores, profesionales de apoyo, madres y estudiantes– debía estar asentado en integrar los saberes y los sentidos de vida no institucionalizados, y dar cuenta del valor que tiene aprender desde otras instancias de conocimiento, territorializados, con raigambre en la historia y en las necesidades de los sujetos. Es por ello que realizamos una lectura comunitaria de esta escuela, la que queremos. Nos planteamos una estructura de participación más horizontal que la presente en las escuelas tradicionales, donde la voz de cada uno de los sujetos partícipes de la comunidad educativa, madres, niños y profesores, fuera escuchada. Donde cada uno de nosotros nos sintiéramos con el derecho y el deber de apropiarnos de nuestros espacios para resignificarlos y asignarle un valor más allá del que tiene la escuela tradicional como institución; como un espacio de construcción propia, de sujetos capaces de reconocerse como una comunidad.

Algo tan importante como el curriculum escolar fue interpelado, es así que se dio la posibilidad de que participaran en su construcción otros actores del contexto pedagógico, no solo los profesores, ahora también las apoderadas y los estudiantes tenían la posibilidad de opinar acerca de lo que querían que se enseñase en la escuela, integrando

saberes que no tenían cabida en las aulas el año anterior al proceso de ECRD. Esto en principio se fue asentando a partir de asambleas donde, entre apoderados, profesores y, en algunas instancias, estudiantes, se discutían las diversas problemáticas que surgían en la escuela, desde cómo mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad, hasta cómo hacer parte a los apoderados de las clases y actividades, pensando desde aquellas instancias la escuela que queríamos. De esta forma las prácticas cotidianas, las necesidades y expectativas de la comunidad territorial se constituían en ejes para la reconstrucción del curriculum escolar. Mediante diversas actividades que vinculaban las distintas asignaturas y áreas del conocimiento buscamos transversalizar y complejizar el curriculum nacional, cuyo eje no era el mero aprendizaje compartimentado de contenidos, sino el generar experiencias de vida significativas y constituyentes de un sujeto (estudiante, profesor, apoderado) integral y complejo, capaz de leer y reflexionar su contexto, con herramientas para transformarlo. En este sentido, una de las grandes actividades fue la celebración de las semanas de la comunidad y de la tierra, donde todos los niños y niñas trabajaron conceptos de identidad, apropiación del espacio y la relación entre la naturaleza y el ser humano. Además, participaron en la siembra de semillas de distintas verduras y hortalizas, con las que adornaron la escuela. El cierre de esta actividad fue la celebración del año nuevo mapuche o *Wetripantu*, en compañía de parte de la comunidad de la Villa O'Higgins, padres y apoderados, donde compartieron una rogativa mapuche y comida propia de este pueblo originario.

A pesar de estar trabajando por construir una escuela comunitaria, no podíamos desentendernos de ciertas exigencias del sistema educativo. Uno de nuestros principales compromisos y responsabilidades que asumimos como profesores, fue la de preparar a los niños y niñas para rendir exámenes libres, pues a pesar de estar fuera de una escuela formal (desescolarizados) ellos debían pasar de curso. Los temarios de exámenes libres son regularmente preparados por instituciones validadas desde las oficinas provinciales de educación, es decir, muy poco tienen que ver con lo que estábamos trabajando en nuestra escuela comunitaria. Por tanto, a pesar de estar trabajando de manera autogestionada, nos vimos sometidos a las presiones del sistema educativo, en tanto se debía responder



a una serie de pruebas para definir el futuro de nuestros niños y niñas. Todo volvía a depender de una nota. Es así que debimos reforzar el proceso de aprendizaje y enseñanza para poner al día a nuestros estudiantes en los contenidos exigidos en los temarios, conjugándolo con un proceso de constitución de espacios para el diálogo, la participación y la construcción desde las experiencias de vida de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad.

Una nueva escuela pública desde la reconstrucción de las comunidades

Este proceso no se dio sin tensiones de por medio, pues muchos niños y niñas, situándose dentro de un espacio con mayores libertades que una escuela formal, se desentendían de los procesos de aprendizaje más formales, obligando muchas veces a los docentes a buscar estrategias mucho más motivadoras o también a asumir posiciones más duras. En este punto, es importante recalcar que tanto niños como apoderados no decidieron conscientemente ser parte de una escuela comunitaria, esta fue tomando lugar a la medida que el proceso marchaba y su origen lo constituye el trauma del cierre. Desde allí, para los niños y niñas, el paso de una escuela con reglas y estructuras mucho más rígidas a una autogestionada donde las reglas son mucho más flexibles y sin presiones excesivas, producía que en el nuevo escenario aquellos mayores espacios fuesen interpretados como una libertad extrema que, en ocasiones, decantaba en que pensarán que podían hacer lo que quisieran, pasando a llevar incluso a otros miembros de la comunidad. Es así que uno de los trabajos fuertes de nuestra escuela fue la construcción de normas o reglas de convivencia consensuadas que tuvieran relación con el proyecto pedagógico que se estaba levantando y que a la vez lo nutrieran. Esto se trató de plasmar en un Protocolo de Convivencia construido a partir de varias reuniones, cuyo eje estaba en el diálogo,

la empatía y el reconocimiento entre los miembros de la escuela. Estas instancias no solo debían ser sustentadas en el discurso o meramente en la resolución de conflictos, sino que se fomentaba que fuesen instancias constantes. Es así que era de una importancia radical el establecimiento de espacios de participación concretos, principalmente asambleas de estudiantes, apoderados, profesores y de comunidad, las que alcanzaron a ser parcialmente puestas en marcha, pues con el desalojo perpetrado, no alcanzaron la madurez esperada. Sin embargo, dichas instancias de participación demostraron la importancia de los lugares de encuentro y reflexión para la construcción de un proyecto educativo enraizado en el reconocimiento de los sujetos y sus experiencias de vida.

Los once meses¹ que duró la experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana vieron su término con un desalojo que, como ya señalamos, fue perpetrado en la madrugada del 18 de diciembre del año 2013. Pese a este violento final, se demostró la importancia y trascendencia de la participación activa de los apoderados, estudiantes y trabajadores de la educación en la construcción de una nueva escuela pública. La apuesta por una educación integral que vinculara las distintas dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer, decidir), entendiéndolo desde su complejidad, quedó plasmada en el proyecto educativo que denominamos Liceo Polivalente Comunitario República Dominicana², donde lo polivalente es entendido desde la integralidad de la educación científico-humanista, la educación artística y la educación técnica, como áreas complementarias y no disociadas. En este, los procesos de aprendizaje, enseñanza y desarrollo debían constituir sujetos capaces de ser lo que ellos quieran ser (y no lo que el sistema los obliga a ser). Este era y es un proyecto que busca potenciar una escuela pública integral, compleja y diversa, donde la calidad de la educación se construye desde las comunidades.

¹ Desde el 27 de diciembre de 2012 al 18 de diciembre de 2013.

² Este proyecto fue presentado al Concejo Municipal de La Florida el 11 de diciembre de 2013, siendo favorablemente acogido por los concejales, autoridades y público presente. En la sesión no se encontraba el alcalde Rodolfo Carter. Siete días después la escuela sería violentamente desalojada. El proyecto puede ser revisado y descargado en la página web: <http://ecrd.cl/proyecto-educativo-institucional-pei/>

Lo acontecido en la Escuela Comunitaria República Dominicana no puede ser leído solo como una excepción a la regla, una ruptura en el sistema escolar segregador y desigual, sino que, como ya señalamos, debe ser entendido como un ejemplo de participación activa de la comunidad en la construcción de su escuela. Desde las luchas encabezadas por madres, estudiantes y trabajadores de la educación contra el cierre de sus establecimientos debe potenciarse un cuestionamiento a las lógicas actuales de participación dentro de las escuelas y liceos, visualizar los espacios existentes y en qué medida estos permiten la acción transformadora de los sujetos que componen la institución.

Es así que uno de los desafíos venideros –en un año donde desde el Gobierno de la Nueva Mayoría se multiplican las promesas de una educación de calidad, gratuita, inclusiva y sin lucro–, es dotar a las demandas del movimiento social por la educación de un contenido pedagógico-político procedente desde la experiencia que se gesta de la práctica de los trabajadores de la educación, estudiantes y apoderados. Asimismo, debemos potenciar la reconstrucción de los espacios de participación dentro de las escuelas. Para ello es necesario ampliar las instancias de diálogo y toma de decisiones de estudiantes y trabajadores de la educación; abrir estas a la comunidad territorial, dejando así de concebirlas como espacios cerrados, descontextualizados y, por el contrario, llenándolas de contenido, de sentidos de vida y de la historia procedente de los sujetos que la componen. Desde ahí los proyectos educativos y el currículum no deberían moldear la identidad de la comunidad sino que, por el contrario, es esta, entendiéndose a sí misma como un colectivo en constante construcción, la que resignifica y llena de contenido los proyectos pedagógicos, y lee críticamente el currículum.

Desde experiencias de autogestión pedagógicas como la de ECRD pensamos en escuelas y liceos donde el eje del proceso educativo esté en los sujetos y no en los estándares internacionales, aquellas pruebas que constituyen un parámetro inquisidor para

las comunidades y que clasifican a las escuelas sin considerar la expectativas, sueños y potencialidades de sus estudiantes y trabajadores. Quienes determinen los sentidos de la educación desde donde se diseñarán políticas públicas no deben ser los expertos, sino las comunidades empoderadas, capaces de pensar(se) y construir sus escuelas, con enfoques territoriales, desde sus necesidades y expectativas, potenciando una educación integral y el desarrollo de sujetos complejos.

Las aspiraciones anteriores hoy por hoy están lejos de concretarse, por ello es necesario que generemos una movilización constante en nuestras escuelas y liceos, que estos se transformen en espacios donde la crítica y reflexión sobre qué educación queremos se constituya en una necesidad. Es imperativo abandonar las prácticas de competencia e individualismo que hoy desbordan la escuela y que tanto daño hacen a la organización y la convivencia dentro de ellas. Es claro que la apertura de espacios de participación debe ir de la mano con la mejora de las condiciones laborales de las y los trabajadores de la educación, profesionales que hoy no tienen un segundo para pensarse en su labor pedagógica entre la maraña de pruebas, planificaciones, exigencia de resultados en pruebas estandarizadas, entre otras. Estas limitan y restan sentido a su acción, principalmente en el trabajo colaborativo entre colegas, con estudiantes y apoderados(as). La dignificación de los espacios de trabajo y convivencia de trabajadores de la educación y estudiantes son necesarios para comenzar con la transformación de la escuela pública, desde sus bases más que desde las estructuras.

Las experiencias de autogestión, de participación y de construcción en comunidad deben multiplicarse e ir moviendo nuestros horizontes. Así podremos cimentar la construcción de un pensamiento propio, de significados que den sentido a lo que entenderemos por calidad en educación, desde nuestras prácticas pedagógicas y de transformación de la realidad. **D**



La semilla acortezada

por **Facundo Ferreirós**

Licenciado en Filosofía y Profesor de Filosofía, Universidad de Chile.

Les voy a contar una historia que tuvo lugar en el año 2011, específicamente, a finales del primer semestre. Recuerdo que me encontraba a punto de finalizar mi tercera práctica y, con ella, de egresar del programa de formación inicial del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

Para comenzar el tercer y último semestre de mi formación pedagógica había escogido hacer clases a uno de los terceros medios que venía observando hace algunas semanas. Parte de la elección del curso tuvo que ver con que quería enfrentar el desafío de hacer clases de Psicología pues, aunque soy profesor de Filosofía, necesitaba comenzar a familiarizarme con la disciplina que de acuerdo al currículum nacional debía enseñar.

Braulio no era para mí sino otro nombre en la larga lista de estudiantes del 3°C. Por ese entonces comenzaba recién a hacerle clases al curso y apenas sabía el nombre de los que más opinaban. Brevíssima lista mental en la que su nombre, como el de tantos otros, no aparecía. Tampoco lo visualizaba, ya que, sentado al fondo de la sala y siempre con la capucha del polerón puesta, su rostro se me confundía aún con el de la apretada fila de los que, pegados contra la pared al igual que manchas, buscaban el calor de los contornos como una forma de escapar a la mirada a veces fría y cautelosa que perciben de sus profesores.

No vine a saber de él sino hasta la primera vez que pedí una tarea de discusión y escritura grupal en la que su equipo no estaba trabajando. Cuando me acerqué me dijo de forma apática que a él no les gustaba esto de “tener que dar la opinión en clase”, que lo ponía “incómodo” y que prefería “el otro tipo de clases”. Ocurre que mi propuesta didáctica, anclada en los conceptos de experiencia y creación, se orientaba hacia la construcción de determinados significados, individual y colectivamente, de forma previa al encuentro con las definiciones y conceptos dados por el currículum, para la cual era necesaria la vitalización de las vivencias propuestas a través de la palabra hablada, escrita y compartida.

Desde el primer día en el que propuse a los estudiantes esta forma de hacer las clases como una alternativa viable, ellos se comprometieron a poner de sí para que funcionara. Tuve el cuidado de advertirles que así sería, que habrían de mostrarse y que en ese espacio iban a tener la posibilidad de expresarse. Sin embargo, para quienes el mostrarse no es algo natural, para quienes han sido enseñados a vivir el juicio del público de manera condenatoria y hasta denigrante, no podía ser una tarea fácil. En efecto, para muchos estudiantes, me temo que para una gran y saludable mayoría de ellos, el proceso de escolarización obligatoria, entre miles de exigencias, no solo no les permite mostrarse sino que les da la posibilidad de escabullirse en un código de normas externas al sujeto, jerarquía en la que el desarrollo de la subjetividad está por debajo del mero cumplimiento como parámetro de normalidad.

En otra oportunidad, luego de haber visto un fragmento de una película, pedí que los estudiantes expresaran de diversas formas, pero principalmente escrita, cómo les había llegado lo vivido, con qué se habían quedado o cómo lo significaban, para luego comentarlo con el curso. En esa clase varios estudiantes se negaron a leer lo que habían escrito. Entre ellos, el más tajante fue Braulio quien, desde el fondo de la clase, negando con la cabeza y agrandando sus ojos, respondió: “no, nada profesor, no me dejó nada y no hice nada”. Recuerdo que lo más dramático de su negativa es que uno casi podía creerle.

Por supuesto, no puede pensarse que cada actividad que uno realice remueva algo en todos los estudiantes, que los lleve a cuestionarse. Sobre todo considerando que su capacidad de asombro es desafiada constantemente por el impacto desgarrante de las imágenes televisivas y negada por la calidad exánime de los conocimientos acostumbrados a recibir. Pero me pareció ver algo más. Me pareció que Braulio no se había involucrado en la película, no había seguido el diálogo que allí se sostenía más que con la mirada, no se lo había representado, no lo había vivido ni, por tanto, lo había reflexionado.



Ya con esta actitud me quedé algo preocupado y en cuanto pude me acerqué a conversar con él. No quise hacerlo de manera directa, porque quizá sus motivos tenían razones que desconocía, y como al final de la clase le escuché comentar algo a un compañero sobre un partido de básquetbol en el que ambos participarían representando al Liceo, partí por allí.

Me contó brevemente que el básquet era su lugar, que lo involucraba y le gustaba sentirse acompañado y representar al colegio. Pensé entonces que evidentemente esa actividad lo interpelaba como sujeto, que movilizaba dimensiones quizá más completas o integrales de su personalidad. Avanzando en la conversación le comenté que mi intención era justamente abrir ese espacio en las clases para que ellos se sintieran cómodos y pudieran hablar desde sí mismos. Le pregunté entonces: “¿y cómo te has sentido con respecto a eso que me habías dicho la otra vez de que te no te gustaba dar tu opinión en las clases, te vas sintiendo un poco más a gusto?”. “Sí... no sé”, respondió él algo dubitativo, “es solo que no me acomoda”, volviendo a insistir en eso de que al parecer no iba con él hablar en público; pero yo agregaría que, más que nada, era por la situación en que lo dejaba la pregunta: a la intemperie de la opinión de sus compañeros.

Esta vez, sin embargo, me pareció comprenderlo más y sus palabras me resonaban familiares, como si yo mismo hubiera podido pronunciarlas a su edad, en su contexto. Se trataba de una distancia, siento, creada y recreada en el tiempo escolar, no con la asignatura de Psicología o Filosofía en particular, pero sí referente al hecho mismo de dejarse impactar por la presencia del conocimiento en un estado diferente al reglamentario. Su sospecha con respecto a esta diferencia entre lo que suele denominarse materia pasada y la propuesta de la creación colectiva del conocimiento, estaba marcada por la experiencia de que esas cosas no ocurren con mucha frecuencia durante las clases.

Por mi parte, había pensado estos procesos como una experiencia de pensamiento, pero no hacia adentro o frente a una hoja como se acostumbra, sino hacia afuera, sostenida por la voz que siempre remite a un otro. Los había pensado como un ejercicio de expresión que los prepararía para reencontrarse con el asombro natural al que nos sujeta la realidad y que hace flamear la filosofía. No conté, ni hubiera podido hacerlo de no haber tenido esta experiencia, con la conciencia de esa distancia entre el ser y el deber ser que forma una trinchera alrededor de la autonomía, alejamiento que muchos estudiantes tienen de sí mismos, de la legitimidad no autorizada de la manera en que los afecta el mundo: distancia de la cual Braulio me parecía el caso cualitativamente más significativo.

Mi práctica profesional comenzaba a llegar al final de su periodo, pero tuve algunos encuentros más con Braulio, conversaciones en los pasillos e incluso ciertas intervenciones en clases y después de ella, que no dejaron, con todo, de sorprenderme.

La primera de ellas fue al final de una clase cuyo tema era la memoria, en la que recuerdo haber salido, como tantas otras veces, derrotado. Me había propuesto reorientar el sentido de mis clases descentralizando mi rol como profesor, que hasta entonces se había vuelto demasiado protagónico, dando mayor tiempo a la palabra de los estudiantes, pero la actividad planificada no los cautivó, pese a mi esfuerzo reiterado. Mientras arrastraba los pies, dejando atrás el estrecho marco de la sala, la voz de Braulio tocó mi hombro: “Profesor, ¿qué hay de malo en el olvidar?”, me pregunta preocupado, “yo antes de los once años no recuerdo nada”. A lo que le respondo “¿por qué cree que ocurre eso?”, y él continúa como desdiciéndose: “por nada en especial, es solo que me había quedado con esa duda”. Yo le digo que el recordar le ayudaba para saber qué cosas le gustaron hacer en su pasado como para repetirlos, como jugar básquet, en su caso. “¡Imagínese si se olvidara que le gusta jugar al básquet”, le digo, “andaría por ahí sintiendo que le hace falta algo y no sabría qué es, sería terrible; y bueno,

también le ayuda para no volver a cometer errores que ya había hecho en el pasado”.

Fueron segundos y no pude evitar sentir que podría haber respondido mejor, pero también que la respuesta lo dejó más tranquilo. Braulio se alejó caminando rápido delante de mí con sus amigos, pasándose la pelota de básquet, mientras yo miraba el suelo siguiendo las baldosas. Ya me acercaba a la escalera sin poder adivinar la causa de su repentino interés, cuando me doy cuenta que sonrío tímidamente.

Otro día, en una de las últimas clases que realicé antes del comienzo de las movilizaciones del año 2011, que tenía por tema el aprendizaje, Braulio me sorprendió nuevamente con una opinión en clase cuyo tono todavía recuerdo. Nos estábamos preguntando, o eso estaba intentando, acerca de cuándo nos dábamos cuenta de que aprendíamos algo y Héctor, uno de los chicos que más opina en la clase, habló con toda prestancia: “yo creo que uno sabe que ha aprendido algo cuando es capaz de aplicarlo a otras situaciones”, dijo sin vacilar, palabras que yo recogí y anoté en la pizarra por considerar que se acercaban mucho a una buena definición de aprendizaje. Pero algo faltaba.

Entonces esboqué nuevamente la pregunta y esta vez el silencio se apoderó de la sala por unos instantes, hasta que veo revoloteando en el aire al final de la sala la mano de Braulio y le ofrezco la palabra: “yo creo que uno sabe que ha aprendido algo cuando es capaz de decirlo con sus propias palabras”, sostuvo. Esta vez yo me quedé en silencio por un largo segundo, casi sin poder continuar. La intención de esa clase era que los estudiantes lograran enunciar lo que ellos creían que era el aprendizaje, relacionándolo con lo visto anteriormente sobre el lenguaje, y Braulio no podía haberse acercado más a una formulación significativa. No recuerdo del todo cómo terminó esa clase, solo sé que la siguiente, cuando teníamos que ver el tema de la inteligencia, comenzó con sus palabras.

Me quedé pensando en este avance realizado por Braulio durante algunos días y no pude sino atribuirlo

a un clima de confianza al que él paulatinamente se había ambientado, una suerte de atmósfera que lo había movido, que lo había tocado de alguna manera y que había logrado rasguñar, al menos, la corteza que se va formando alrededor de las y los estudiantes que, con más órdenes e instrucciones que enseñanza, tienen que ir haciéndose en la vida.

Al principio no supe cómo afrontar la situación, ¿cómo enseñar psicología y filosofía a un estudiante que ha aprendido a odiar las preguntas, a esquivarlas y con ello, a negarse la posibilidad de inquietarse, de expresarse libremente sin las ataduras de los prejuicios o las mordazas del sentido común? Tuve varias dificultades en mi práctica con la didáctica elegida, y si por alguna razón me hubiera permitido abandonarla por clases más expositivas y con intención más objetiva que se me exigían, pienso que es muy probable que Braulio hubiera quedado callado, opaco como una mancha en la pared, tras la corteza en la que se encierra un niño cuando no puede transfigurarse mediante el lenguaje, cuando no puede salir de sí ni germinar como lo haría naturalmente con una educación a la altura de la profundidad de sus sueños.

Pienso que fue vital en este proceso tanto mi acercamiento a él como la insistencia en mi proyecto didáctico y el clima de confianza que hacía de la intemperie un lugar un poco más seguro. Pero, sobre todo, su propia insistencia, la voluntad que él tuvo para preguntarse, para mantener ese espacio de duda y transmitirlo.

A veces uno mira en menos el acercarse a los estudiantes, el preguntar primero fuera de la sala y luego dentro de ella. Persiste quizá un miedo a hacerse amigo del estudiante, a hacer preferencias o sencillamente a abandonar el único asiento, en toda la sala, que tiene espuma. Quizá este pequeño caso contribuya a mostrar una idea diferente, que no hace falta hacerse amigo del estudiante para querer conocerlo, para saberlo esperar y estar dispuesto a mantener una relación bilateral con él, porque esa puede ser una de las formas de quebrar la corteza de su silencio, que en verdad pareciera finalmente ser sigilo. ▣

Los desafíos del Movimiento Pedagógico: de la experiencia a la construcción de saberes pedagógicos

*Departamento de Educación y
Perfeccionamiento*

El nuevo escenario político y social que enfrenta el país, junto al cambio de gobierno y el inicio de una reforma educativa, configuran una coyuntura privilegiada para el fortalecimiento y concreción de las demandas del Colegio de Profesores por un cambio estructural y paradigmático en el modelo educativo.

Las condiciones de enseñanza que hoy enfrentan las escuelas constituyen un ámbito de presión estructural que tensiona las relaciones de convivencia dentro de la comunidad educativa y la trayectoria de vida de profesores y estudiantes. Uno de los factores importantes se expresa en la influencia que ejerce sobre el rol docente la “cultura del control”, en la medida en que repercute en sobrecarga laboral y pérdida de sentido y autonomía en el ejercicio profesional, lo que a todas luces afecta la formación que reciben nuestros niños, niñas y jóvenes.

Esta situación nos enfrenta a problemáticas que requieren una reflexión colectiva desde la propia experiencia pedagógica, que la sitúe como medio de articulación y fundamentación de las demandas estructurales y urgentes de los profesores. Para ello continuamos con la labor del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, potenciando el gremio como espacio de discusión, formación y reflexión crítica en torno a las necesidades pendientes de la labor docente, las condiciones de enseñanza y el sistema educativo.

Creemos urgente atender y conocer los procesos particulares de diversas realidades escolares, silenciadas a causa de la reducción de la experiencia educativa a lo medible por evaluaciones estandarizadas. Esto con el fin de sumar evidencias que respalden nuestras demandas desde la reflexión sobre la propia práctica. Ello nos exige impulsar la construcción y sistematización de saberes pedagógicos, lo que nos enfrenta a un desafío de aprendizaje único e irremplazable, práctico y de compromiso. El que los maestros y maestras registremos

mediante la escritura y otros medios nuestras experiencias pedagógicas cotidianas y que las analicemos a través de su socialización, nos permitirá aprender de ellas para incidir en nuestros contextos más inmediatos y potenciar nuestro papel como actores relevantes en las discusiones y definiciones de políticas educativas.

La invitación a todos los docentes del país, a los que ya son parte y a los que se quieran incorporar, es a comenzar este año una apuesta de largo aliento para fortalecer el Movimiento Pedagógico y nuestro compromiso con el rol docente. Llevaremos a cabo este proceso a través de seminarios, talleres y módulos de sistematización, junto a un diálogo permanente con otras experiencias de Movimiento Pedagógico en América Latina. Llamamos a los docentes del país a responder a la invitación que les extenderemos desde el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Directorio Nacional a través de las direcciones regionales, provinciales y comunales, a partir del segundo semestre del presente año. **D**



El Magisterio dialoga de cara a la reforma educacional

En marzo y abril de 2014 el Colegio de Profesores realizó una serie de encuentros con autoridades, estudiantes, sindicatos y alcaldes, para intercambiar visiones y exponer las principales demandas de los profesores con miras a enfrentar el proceso de reformas al sistema educativo chileno. Como explica el presidente del Magisterio, Jaime Gajardo: “Estamos cumpliendo lo acordado en la Asamblea Nacional Programática de enero, en la que definimos llevar adelante una política de convergencias, de unirnos con los otros actores para impulsar juntos las reformas necesarias al sistema”.

Las reuniones se iniciaron el 7 de marzo con la visita del nuevo ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, y la subsecretaria de la cartera, Valentina Quiroga, a la sede gremial. La cita fue calificada como “muy positiva” por el propio ministro Eyzaguirre, mientras que Gajardo manifestó la voluntad de “avanzar en la generación de las convergencias y voluntades necesarias para concretar las demandas que la ciudadanía y el Magisterio reclaman en educación”.

El lunes 17 de marzo el comité ejecutivo de la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) expuso

ante nuestros dirigentes un análisis de las distintas temáticas del movimiento social y las reformas necesarias, y se acordó mantener reuniones para crear una mesa unitaria por la defensa de la educación pública junto a otros actores de la educación.

En la misma línea, el 19 de marzo el Directorio Nacional recibió la visita de dirigentes de distintas organizaciones de trabajadores, técnicos y asistentes de la educación. En la reunión se expresaron los deseos de realizar un trabajo mancomunado para lograr los principales desafíos de la reforma, como la desmunicipalización y una Carrera Docente que también incluya a los trabajadores no docentes.

El día 10 de abril, en tanto, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades (AChM) se reunieron para discutir las propuestas de nueva institucionalidad para la educación, particularmente la desmunicipalización. En la sesión se planteó generar una plataforma para apoyar e incidir en las decisiones que se tomen en el marco de la reforma educacional del nuevo gobierno. Dentro de los acuerdos está realizar un trabajo técnico entre las dos entidades para desarrollar, junto a otros actores, una propuesta común; y la realización de jornadas de reflexión, asambleas y un seminario para revisar las propuestas de las comisiones técnicas.

Por otro lado, el Magisterio aprovechó la instancia para hacer un llamado a la AChM a detener el cierre de escuelas.

Esta serie de reuniones continuaron el día 15 abril de 2014, cuando los dirigentes del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo (presidente) y Juan Soto (tesorero), junto a los dirigentes de las organizaciones que conforman el Consejo Nacional de Trabajadores de la Educación de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), sostuvieron una reunión de trabajo con el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, quien explicó los alcances de las reformas educacionales y a su vez escuchó las demandas de los sectores representados. La resolución más concreta del encuentro fue la realización de una jornada de reflexión (9 de mayo de 2014) para discutir en las escuelas la reforma educacional; y la conformación de mesas técnicas sectoriales para los temas más urgentes.

En las próximas semanas, el Magisterio continuará realizando reuniones con otros actores del mundo de la educación como la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (Cones), la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), la Corporación de Colegios Particulares Subvencionados (CONACEP) y la Vicaría de la Educación, entre otras. ▣





Colegio de Profesores inauguró año escolar 2014

En un emotivo acto realizado el 6 de marzo, el Colegio de Profesores inauguró el Año Escolar 2014. La ceremonia se realizó en la Escuela México, de la comuna de Santiago, y contó con la presencia de parlamentarios, diplomáticos y dirigentes del Magisterio y de diversas organizaciones sociales.

El presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, señaló que se encuentra atento a los eventuales cambios a los que, en materia de educación, se comprometió el gobierno y que "buscaremos todas las fórmulas de

convergencia y entendimiento, en orden a avanzar en la concreción de esas reformas que resultan impostergables, desde nuestra propia especificidad y de nuestra propia identidad como organización gremial representativa del profesorado chileno".

Así también, reiteró la preocupación por la pronta aprobación del proyecto de titularidad a profesores a contrata: "no es normal que dos tercios de los profesores chilenos actualmente activos se encuentren bajo la modalidad de contrata. Esta situación no solo afecta laboralmente a los docentes, todavía más, repercute negativamente en la propia calidad de la enseñanza".

El dirigente aludió también al proceso de cierre de establecimientos

educacionales, alertando sobre lo que definió como "la prueba más rotunda del fracaso del modelo que impuso la municipalización". En ese sentido, Gajardo explicó que ese proceso de cierre debe revertirse a la brevedad y desmintió que el gremio se oponga a la existencia de un sector de establecimientos particulares. "Nunca hemos estado en contra de su existencia, entendemos que deben coexistir, como lo han hecho hasta hoy. Lo que rechazamos es la desregulación, el lucro y la atomización en la que se encuentra hoy la educación pública, o más bien lo que queda de ella. En ese sentido, somos claros, aspiramos a la consolidación y rescate de un sistema de educación pública de calidad, que asegure igualdad de oportunidades, y en el que se respete la dignidad de los maestros y maestras chilenos", concluyó. **D**

Magisterio de Temuco celebra Día de la Educación Rural

Con un masivo almuerzo de fraternidad, el Directorio Comunal Temuco del Colegio de Profesores celebró el 7 de abril el Día de la Educación Rural, congregando a los 52 profesores de las 11 escuelas rurales de la comuna.

Al evento asistieron el dirigente nacional del Colegio de Profesores, Juan Soto; el presidente regional del Magisterio, Jaime Quilaqueo; el presidente del Directorio Comunal, Joel Chandía; el miembro de ese mismo comunal y dirigente de los profesores rurales Arnaldo Ulloa; y el director

de Educación Municipal de Temuco, Eduardo Zerené.

Junto con celebrar, en la ocasión se abordaron diversos temas que preocupan a los docentes que se desempeñan en el mundo rural, como detener el cierre de escuelas y evitar la concentración de estas. De igual forma, se propuso la generación de un curriculum contextualizado con el entorno rural mapuche y especialmente, la revisión al sistema de pruebas estandarizadas como el Simce, en tanto que estas "no consideran el mapuzungun y la cultura mapuche, asignatura que se viene aplicando desde hace varios años en todas las escuelas rurales municipales", explicó el dirigente Arnaldo Ulloa.

Por otra parte, Ulloa señaló que "se debe considerar que mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales implica necesariamente frenar la degradación ambiental y la migración campo-ciudad, siendo importante, generar opciones productivas innovadoras que permitan ser usadas en el ámbito pedagógico". **D**



Jaime Gajardo asiste a 32º Congreso Nacional de Trabajadores de la Educación Brasil

El 21 de enero, en Brasilia, se realizó el 32 Congreso Nacional de Trabajadores de la Educación Brasil, encuentro en el que participaron cerca de 2.500 delegados de ese país. El congreso deliberó el plan de acción para los próximos tres años y se eligió una nueva dirección ejecutiva para la organización.

En ese marco se realizó un encuentro internacional de dirigentes con el fin de contraponer ideas, definir desafíos comunes y conocer la situación en cada país presente. En ese contexto, fue invitado en representación del Colegio de Profesores de Chile su presidente, Jaime Gajardo Orellana, quien expuso sobre “los problemas urgentes de la educación y de los profesores en nuestro país, el avance de la educación de mercado, la necesidad de desmunicipalizar, la Carrera Docente y la carencia de diálogo social de las autoridades, pero también sobre la lucha que realizamos día a día por enaltecer la profesión docente”. **D**



Clade y Open Society Foundations realizan el "II Seminario Internacional sobre la Privatización de la Educación"

Del 26 al 28 de marzo, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade) y Open Society Foundations, en colaboración con la Internacional de la Educación (IE) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) realizaron el II Seminario Internacional

sobre Privatización de la Educación, en la ciudad de São Paulo, Brasil.

Con la presencia de 50 participantes de 17 países, el evento tuvo el objetivo de debatir y conocer las tendencias internacionales y regionales respecto a la privatización de la educación, así como identificar cuáles son los principales actores involucrados y los espacios donde se establecen estas tendencias. Además, el evento fue una ocasión para discutir las diferentes formas con las que la privatización de la educación se presenta actualmente en distintos países de América Latina y el Caribe.

El Colegio de Profesores de Chile estuvo representado por Guillermo Scherping, asesor del Departamento de Educación, quien expuso sobre las consecuencias de la privatización en los docentes y en la labor que estos desarrollan.

En el encuentro también se compartieron herramientas y áreas temáticas para la investigación sobre la privatización de la educación en la región. De la misma forma, se definieron estrategias de incidencia para resistir a la privatización de la educación y aproximar investigadoras/es y activistas en torno a este tema. **D**

Foro Chileno por el Derecho a la Educación denuncia vulneración del Derecho a la Educación en Chile ante Naciones Unidas

Ante el reiterado cierre de escuelas públicas por parte de diversas municipalidades,

el Foro Chileno por el Derecho a la Educación, en conjunto con cuatro comunidades educativas de la comuna de Cerro Navia afectadas por la clausura de sus establecimientos, presentaron una carta alegatoria al relator especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.

Por medio de Jorge Sequeira, Director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de

Unesco, se entregó un informe que relata la situación de vulneración de derechos en que se encuentran 1.200 estudiantes y sus familias. En la misiva se le solicitó al relator indagar esta situación, enmarcada en la crisis de la educación pública en Chile, y que sugiera al Gobierno medidas para restituir el derecho a la educación de estas personas y para evitar que se reitere su vulneración. **D**



Presidente del gremio expone propuestas ante Comisión de Educación de la Cámara de Diputados

El presidente del Magisterio Jaime Gajardo, junto al vicepresidente Guido Reyes, el Tesorero Nacional Juan Soto, y la Directora del Departamento Jurídico Ligia Gallegos, asistieron el 22 de abril al Congreso Nacional para exponer ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados las propuestas de

los docentes y su visión respecto de los proyectos de reforma educacional anunciados por el Ejecutivo.

Respecto a los anuncios del Ejecutivo, Jaime Gajardo expresó que el Magisterio adhiere activamente a cualquier medida que permita producir un cambio en la concepción de la educación como bien de consumo y ponga término al lucro.

En relación con la necesidad de una nueva institucionalidad, enfatizó que las escuelas municipales deben volver al Estado, el cual debe construir una administración descentralizada con par-

ticipación de diversos actores en su administración. Respecto al financiamiento a las escuelas, insistió en que debe ser vía presupuesto en base a costos reales, reconociendo las particularidades y responsabilidades de la educación pública.

El presidente precisó además, que el Colegio de Profesores ha venido construyendo propuestas en otras materias de igual interés para el profesorado, como son la acreditación obligatoria de carreras y programas de formación docente, la propuesta de reformas curriculares y la de aseguramiento de la buena educación, entre otras. **D**

* Todas las noticias contenidas en la sección Breves de Educación han sido elaboradas a partir de información publicada por el Departamento de Comunicaciones del Colegio de Profesores.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2014

VALOR POR 3 NÚMEROS: \$ **6.600.-** (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
DENTRO DE CHILE \$ **9.900.-** (NO COLEGIADOS)

INTERNACIONAL: US\$ **33.-** (AMÉRICA LATINA)
US\$ **50.-** (RESTO DEL MUNDO)



Para cursar una suscripción debes comunicarte con Rosa González llamando al (56-2) 24704206 o escribiéndole a rositag@colegiodeprofesores.cl, o en Moneda 2394, 2do. piso.

También puedes suscribirte depositando el valor correspondiente en la cuenta N° 13234978 de BCI, a nombre del Colegio de Profesores de Chile. Para suscripción internacional debe depositarse el valor en la misma cuenta, en un banco que sea corresponsal de BCI Chile. Envía por correo o mail el comprobante de depósito junto al Cupón de Suscripción disponible en www.revistadocencia.cl.



El libro salvaje

Autor:

Juan Villoro.

Ilustraciones:

Gabriel Martínez M.

2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.
232 páginas.

Juan, un niño de 13 años que, como muchos, prefiere la bicicleta o la televisión antes que leer, cuenta la experiencia que vive cuando, tras la separación de sus padres, es enviado a pasar una temporada con su excéntrico tío Tito, cuya casa es más bien una enorme y extraña biblioteca. En este proceso, Juan descubre que los libros tienen vida: se mueven sin ser vistos, se esconden o cambian su contenido, e incluso buscan y eligen a sus lectores, entablando una relación con estos.

Entre los libros de esta rara colección se encuentra uno que no se ha dejado leer por nadie, un libro escurridizo, tal vez tímido o des-

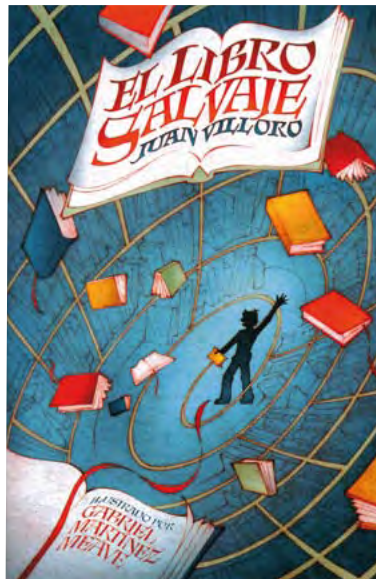
confiado, que ha guardado celosamente su contenido a la espera del lector adecuado. Nadie sabe cuál es su título ni de qué se trata. Es el libro salvaje, que Juan intentará capturar usando distintas estrategias y “carnadas”. Lejos de su familia y amigos, enfrentado a la soledad y a una gran transformación en su vida,

la búsqueda de Juan se convierte en una aventura donde crecerá su mundo interior, desarrollará una nueva pasión –la lectura–, y conocerá su primer amor.

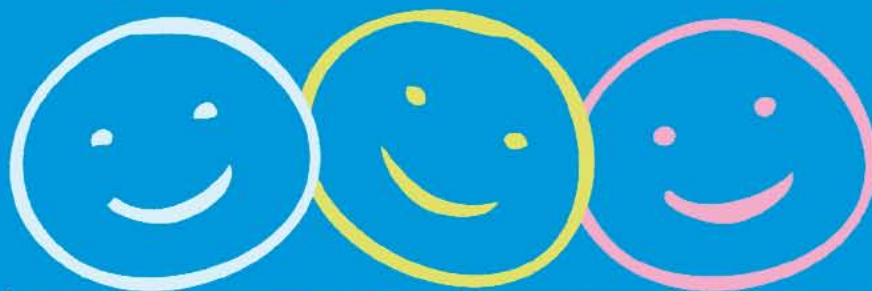
El Libro Salvaje es una mágica invitación para explorar el emocionante mundo de los libros. A través de esta novela Juan Villoro logra transmitir –con gran sentido del humor y del misterio– que la biblioteca es como un tesoro vivo que puede explicar de mil maneras el cosmos, donde los libros son criaturas únicas y caprichosas. A la vez, la lectura es un viaje de autodescubrimiento, como dice el tío del protagonista: “Un lector *princeps* no es el que lee más libros, sino el que encuentra más cosas en lo que lee”. Juan, en *El Libro Salvaje*, descubrirá su propia historia.

Recomendamos a los/las docentes que trabajen este hermoso texto con niños y jóvenes a partir de séptimo básico.

Por **Equipo revista Docencia**



SÍ a la educación PÚBLICA



SIN LUCRO

La educación es un derecho, no un negocio

SIN COPAGO

Educar no debe ser una carga para las familias

SIN SELECCIÓN

Ningún niño o niña debe ser discriminado

Colégiate!

El Colegio te hace fuerte



COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G.

Por la recuperación de la educación pública y la profesión docente

CONSTRUYENDO UN SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA