

Docencia

Año XXII - Santiago de Chile - Diciembre 2018

63

Juan Casassus
En la defensa de lo humano

Rolando Pinto
Reflexiones sobre la gestión de calidad en la educación pública, desde el paradigma "pedagogía crítica".

María Teresa Florez
La crisis del paradigma de la estandarización: principios y procedimientos para una evaluación más justa

Felipe J. Hevia
Las limitaciones del accountability educativo y sus consecuencias en la educación "pedagogía crítica".



Educación estandarizada versus educación integral. Reflexiones acerca de nuevos paradigmas

Estamos listos
para **Cumplir** tus
Sueños



En **Coopeuch**, tenemos productos pensados en ti



600 200 1200

Hazte **Socio Coopeuch**
coopeuch.cl/hazte-socio

Coopeuch
INSTITUCIÓN DE AHORRO Y CREDITO

Infórmese sobre la garantía estatal de los depósitos en su cooperativa o en www.daf.cl

Suscripción Revista Docencia

- Artículos de académicos e investigadores destacados
- Debate pedagógico
- Experiencias educativas transformadoras, humanizadoras y liberadoras
- Información gremial

Valor Suscripción Anual Revista Docencia

\$ 9.000 Profesores Colegiados y Estudiantes de Pedagogía

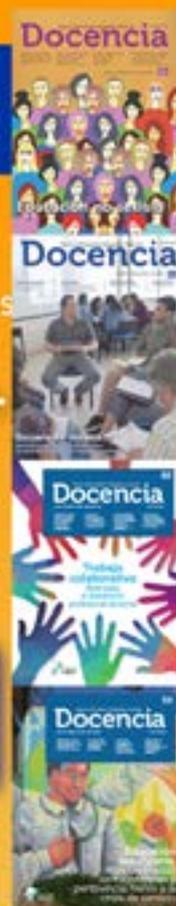
\$ 12.000 Profesores No Colegiados e Instituciones



Para cursar una Suscripción Anual de la Revista Docencia, debes enviar un mail a rositag@colegiodeprofesores.cl, con tus datos o llamar al 224704206, la revista también se puede adquirir en Moneda 2394, segundo piso, Santiago de Chile.

www.colegiodeprofesores.cl
www.revistadocencia.cl

Telefono 224704200
docencia@colegiodeprofesores.cl





Colegio de Profesores de Chile
Moneda 2394, Santiago - Fono: 22470 4206
www.colegiodeprofesores.cl - Email: docencia@colegiodeprofesores.cl
www.revistadocencia.cl

EDITORIAL	3		63
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	5		
En defensa de lo humano Juan Casassus Gutiérrez	6	Red de escuelas con sello experimental: hacia un proyecto de escuela pública para una vida digna, justa, democrática y socialmente protagónica. Miguel Caro	
Reflexiones sobre la gestión de calidad en la Educación Pública, desde el paradigma "Pedagogía Crítica" Rolando Pinto Contreras	12	Breves de educación	70
ACTUALIZACIÓN DE SABERES	27	Indicadores de Calidad de la Educación ¿Está equivocada la Agencia de Calidad de la Educación? Álvaro Mardones Rivera	71
La crisis del paradigma de la estandarización: Principios y procedimientos para una evaluación más justa Teresa Flórez Petour	28	Principales resultados del sondeo #RealidadDocente: condiciones de trabajo de los docentes Departamento de Educación Colegio de Profesores de Chile A.G.	77
Las limitaciones del accountability educativo y sus consecuencias en la educación Felipe J. Hevia	40	Proyecto representaciones de familia, género y sexualidad en profesores/as del sistema educativo chileno Equipo Departamento de Formación Pedagógica UMCE y Departamento Mujer y Género Colegio de Profesores de Chile A.G.	81
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS, HUMANIZADORAS Y LIBERADORAS	47	Fiscalía Nacional compromete seguimiento a causas de agresiones a docentes Departamento de Comunicaciones Colegio de Profesores de Chile A.G.	83
Otra evaluación, otra educación posible Corporación Municipal de Valparaíso, Alto al Simce, Líderes Pedagógicos, Universidad de Chile	48	Diputados pedirán al ejecutivo incluir en presupuesto 2019 recursos para la Deuda Histórica Departamento de Comunicaciones Colegio de Profesores de Chile A.G.	84



Director:
Mario Aguilar Arévalo

Subdirectora:
Eliana Rojas Bugueño

Consejo Editor:
Hugo Gerter
Eduardo González
Magdalena Reyes
Darío Vásquez

Directora Ejecutiva:
Rosa María Montecinos

Editores:
Departamento de Educación

Secretaria:
Rosa González G.

Corrector de textos:
Camila González Bravo

Diseño y Diagramación:
Patricio Tapia Ahumada

Ilustraciones:
Mariana Pupé Pereira

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

Impresión:
www.negpost.cl

Editorial

Educación estandarizada versus educación integral. Reflexiones acerca de nuevos paradigmas.

Chile ha consolidado una política educacional basada en teorías económicas por sobre las necesidades sociales. Nuestro sistema educacional se encuentra inserto en un sin número de instrumentos y dispositivos de estandarización, privatización, evaluación y accountability.

Estas políticas globales no han contribuido a mejorar la calidad de la educación, ni han disminuido las brechas educacionales entre distintos grupos sociales. La diversa literatura nacional e internacional ha demostrado que los sistemas de rendición de cuentas utilizados como procedimientos de sanciones y recompensas, más que beneficiar al mejoramiento de la educación, contribuyen a aumentar prácticas perjudiciales en el sistema educativo y culpabilizar a los docentes de la calidad del sistema educacional. Un detallado informe de esto es el realizado por la UNESCO el año 2007, *Rendir cuentas en el ám-*

bito de la educación, en el que se describen todas las consecuencias de los mecanismos de control excesivos y las consecuencias de la estandarización, utilizadas como un objetivo en sí mismo y no como medio para alcanzar un fin. Dentro de ellas destacan las disparidades entre clases sociales, prácticas sesgadas, como son las prioridades que adoptan las escuelas en los contenidos que son evaluados en las pruebas internacionales, además de la existencia de prácticas tramposas.

Esta tendencia internacional de trasladar mecanismos de control y de supervisión de sistemas económicos a instituciones como la escuela no son nuevas, ya desde las políticas implementadas desde el siglo anterior, venimos dando cuenta de esto, son innumerables las posturas críticas respecto al sistema de educación que hemos levantado como gremio.

En nuestro reciente proceso

de negociación, uno de los elementos centrales fue el cuestionamiento a los mecanismos de estandarización que hoy rigen nuestra escuela. Estos mecanismos delinean rutas y horizontes a mediano y largo plazo, en nuestras políticas educativas, desvirtuando el acto pedagógico y convirtiéndolo en un evento meramente instrumental.

Por ello, esta publicación aborda distintos elementos teóricos con respecto a una educación basada en estándares, ya que reducir calidad educativa a los resultados obtenidos en estas mediciones estandarizadas es una mirada muy simplista de la educación.

Desde esta perspectiva, nos parece pertinente la publicación en el apartado Reflexiones Pedagógicas del doctor Juan Casassus, el cual profundiza la relación existente entre qué aprender y cómo hacerlo, restableciendo cuál debiese ser la función principal de la educación.



En este mismo apartado, se encuentra un artículo del doctor Rolando Pinto, quien propone distintos cruces frente al concepto de calidad y los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. Junto a esto, se analizan las omisiones que presenta este sistema de evaluación, como son los orígenes socioculturales y territoriales de los estudiantes, las diversas capacidades y rasgos psico-sociales de los mismos, entre otras. Otro punto importante es el análisis crítico frente a la gestión de cada centro educativo, comprendiendo sus diferencias ontológicas.

Como segundo apartado, Actualización de saberes, abordamos la temática de la estandarización desde una perspectiva mucho más particular, los aportes realizados por la doctora Flórez nos arrojan distintas variables y fundamentos acerca de cómo construir sistemas de evaluación que estuviesen al servicio del mejoramiento permanente de la educación, aportando miradas y visiones

desde paradigmas emergentes, que son componentes esenciales para la realización de instrumentos basados en lógicas distintas a las actuales.

Este análisis complementa al realizado por el doctor Hevia, respecto de la inserción en nuestro sistema educacional de la rendición de cuentas como eje articulador de las políticas educativas. Él estructura diversos análisis a partir de las limitaciones del accountability educativo y sus consecuencias en la educación. Esto nos posibilita la comprensión de las lógicas que sustentan las medidas de control de nuestro sistema educacional.

Una vez teniendo claros estos elementos teóricos que nos permiten entender este sistema educativo basado en estándares, realizamos una radiografía frente a dos proyectos concretos que abordan otras maneras de articular instrumentos pedagógicos en contraposición a las evaluaciones estandarizadas y sus lógicas. Esto posibilita repensar espacios que se orien-

ten hacia la formación integral, contextualizada, humanizadora y crítica, estableciendo procesos de reflexión, que esperamos, puedan ser replicados, perfeccionados y esgrimidos como los iniciadores de modificaciones que validen nuevas funciones pedagógicas, que permitan transformar los dispositivos y las formas de concebir la educación.

Un saludo fraterno.

Mario Aguilar Arévalo
Presidente
Colegio de Profesores de Chile

Reflexiones Pedagógicas



En defensa de lo humano

Juan Casassus Gutiérrez

PhD Filósofo y Sociólogo de la Educación. Creador del enfoque CECE de la Educación Emocional, especializado en política y gestión educativa.

Una buena educación es la que está conectada – o debería estarlo – con las realidades, necesidades y demandas de la época en que se vive. Si la educación está desfasada, podemos decir que se trata de una educación desconectada, poco relevante y perjudicial. El propósito de este texto es dar una pincelada acerca de cuáles son las características de la época en que estamos viviendo, y por ello, compartir unas ideas de qué aprender y cómo educar. Pero primero ...

El pasado próximo

¿A qué responde la educación actual? Pese a que el foco en la economía siempre estuvo presente,ⁱ entre los años ochenta y noventa en Chile, aunque también en otras latitudes^{ii,iii}, se generó un giro franco de la educación hacia los intereses de la economía. La diferencia con el pasado fue, que esta vez, la teoría económica se transformó en la fuente inspiradora de las políticas públicas en educación y se orientó más claramente hacia las demandas del sector productivo. Esta tendencia se fortaleció con el propósito de alinear mejor el país a las exigencias del fenómeno de la globalización, que en ese momento estaba regida sin contrapeso por las reglas del liberalismo económico. Desde el punto de vista macro, bajo la influencia del texto "Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad"^{iv} se reconoció que las formas de producción habían cambiado, los mercados eran internacionales e interdependientes, y la diferencia de productividad



y crecimiento económico no dependían tanto de recursos naturales sino fundamentalmente de la creación de capital humano. Eso es lo que se llamó la "economía basada en el conocimiento". En Chile, esta perspectiva se consolidó en el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación "Desafíos de la Educación frente al siglo 21"^v, documento que se transformó en el marco ideológico de la reforma de la educación en Chile a fines del siglo pasado. A nivel global, esta tendencia se consolidó con el ingreso de Chile a la OCDE, el organismo internacional de cooperación económica que diseña las pruebas PISA¹ cuyos contenidos definen cómo debe ser la educación. El giro se tradujo en un aumento considerable de recursos financieros para la educación pública y privada, pero al mismo tiempo, consolidó la visión economicista de la educación.

Además de más recursos y una reorientación, hubo también un cambio en el lenguaje. Se introdujo una serie de conceptos propios de la economía para orientar las políticas. Se introdujeron conceptos tales como: capital humano, gestión, calidad, indicadores de éxito, medición de logro en disciplinas relacionadas a la producción, productividad del aula, competencia, bien público,

¹ Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

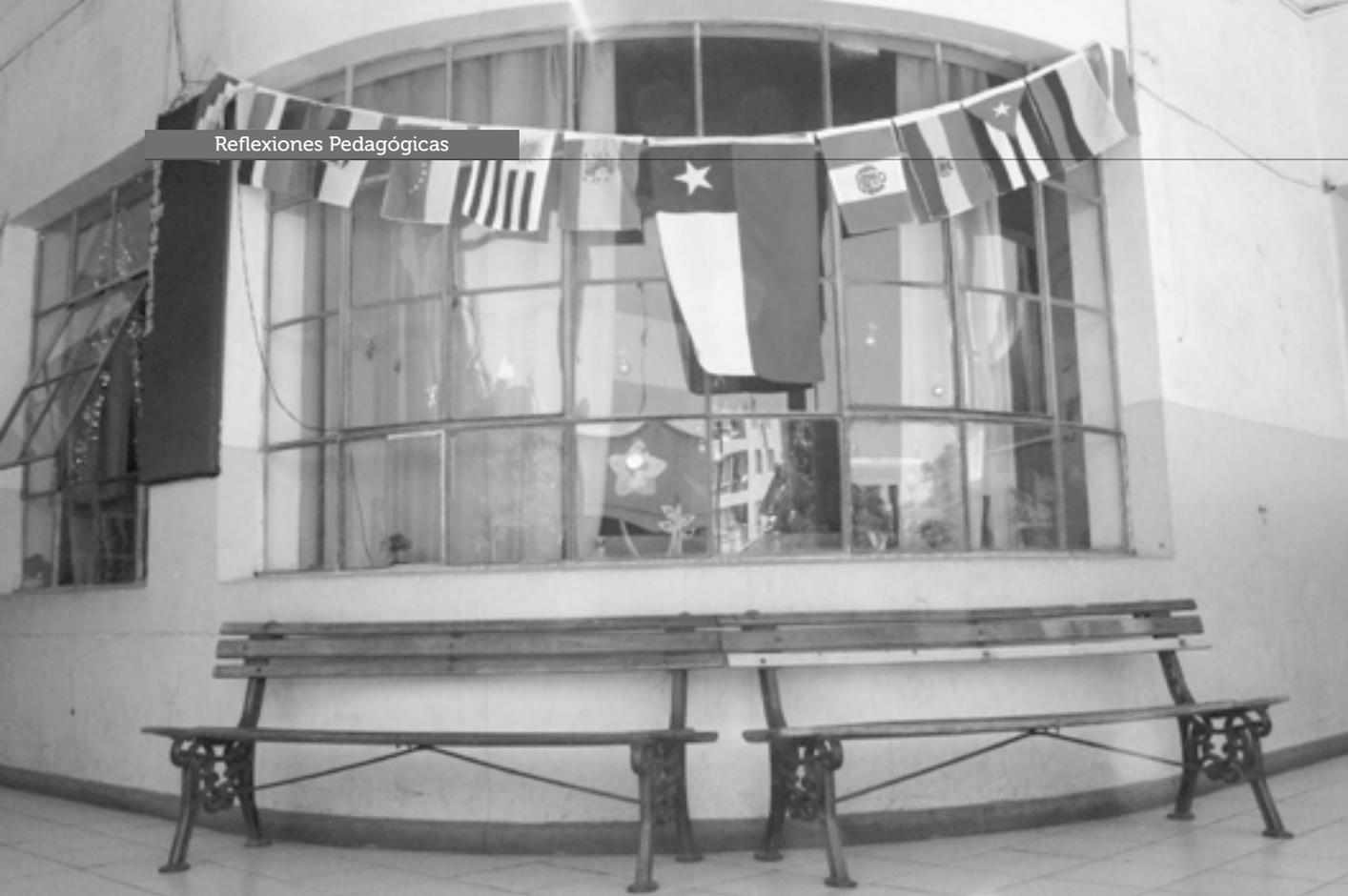


competitividad internacional y muchos otros. A nivel de las personas, se fortalecieron las nociones de bien privado, la educación como una inversión, éxito, tasas de retorno, y varias otras.

No quiero decir que el mundo de la economía no tenga importancia. Lo que quiero señalar es que esta es solo una de varias formas de ver la educación. Una profesora, un filósofo, o un médico tendrían otra visión de la educación. La visión que prevaleció refleja los intereses del mundo de la economía, lo que es una visión reduccionista y estrecha de la educación. Este reduccionismo estrecho presenta algunos problemas:

- i. En realidad, es doblemente estrecha. Por una parte, es estrecha por estar dirigida únicamente al mundo de la economía dejando de lado otras visiones de la educación.
- ii. Por otra parte, también es estrecha porque está basada en la visión limitada de que las competencias para el desarrollo de recursos humanos son algo simple y que se pueden enseñar directamente. Debemos reconocer que esto funciona, pero solo cuando se trata de que la tarea en cuestión se pueda descomponer en procesos simples y discretos, como es por ejemplo, aprender a tornearse una pieza cuyo resultado esperado es estandarizado y puede ser medido. Esto hace que la relación educación/empleo tienda a concentrarse en este tipo de materias.

- iii. Pero este enfoque no funciona cuando se trata del desarrollo de competencias más complejas y humanas como son, por ejemplo, la creatividad, la ética, la capacidad de trabajar en grupo, la resiliencia, el pensar bien, la no agresividad y el relacionarse bien, o dicho de otra manera, las habilidades blandas. Estas competencias y habilidades no son "medibles" a no ser que se tergiverse su significado y se opere una reducción de su complejidad. La consecuencia es que estas habilidades son dejadas de lado y, sin embargo, hoy lo más importante en el mundo laboral es poder trabajar con otras personas y que las otras quieran trabajar con uno.
- iv. La estrechez y el reduccionismo, ligado a lo simple y a la medición, conllevan adoptar una perspectiva conductista en la gestión escolar. La gestión en vez de ser un modo de motivar el trabajo de los docentes y los aprendizajes de los alumnos, se traduce en forzar conductas mediante el énfasis en el premio y el castigo, lo que se ha traducido en la valoración de la práctica del control externo. La práctica recurrente de este enfoque en la educación ha traído consigo una carga burocrática exagerada de exigencias (2300)^{vi} con sus respectivos informes, con las que deben cumplir las escuelas. La responsabilidad interna de las personas es reemplazada por el control externo del sistema, tal y como lo anunciara la novela "1984" de Orwell^{vii}.



Por ello no es de sorprender la casi desaparición de los temas educativos que tienen que ver con las humanidades y el desarrollo de las personas (historia, artes, literatura, lenguas extranjeras, filosofía, deportes, educación cívica). En esta época, hemos escuchado a ministros de Educación preguntarse si tiene sentido estudiar historia, si se pueden dedicar esas horas a mejorar los puntajes de lenguaje (¡!)² (aunque con esta misma lógica en nuestra nueva era, uno se puede preguntar ¿para qué estudiar lenguaje, si existe Google?). A pesar del aumento de horas de clases, de los recursos inyectados, la enseñanza “directa” y el foco instrumental, (oh, oh) solo el 20% de los alumnos chilenos pueden usar la información escrita en situaciones habituales de la vida^{viii}.

Desde esta perspectiva, la educación para que las personas sean mejores y desarrollen sus capacidades, para sostener el gusto de aprender y/o para hacer una mejor sociedad, ha sido reemplazada por una educación instrumental para el trabajo, y en la medida de lo posible, una que lleva directamente a conseguir un buen empleo y ganar mucho dinero. De allí el énfasis en la “empleabili-

dad” que ofrece el Ministerio de Educación.

Sin embargo, la educación centrada en conseguir un buen empleo se encuentra hoy con un enemigo inesperado. Los empleos actuales tienden a desaparecer, el trabajo humano está siendo reemplazado por el trabajo de robots, computadores y algoritmos³. El punto a subrayar es que la política educativa actual se esfuerza en orientar la educación hacia un mundo que ya ha dado muestras de que está desapareciendo.

El futuro presente

No es muy novedoso diagnosticar que la educación chilena se ha alineado con la economía en una época de globalización caracterizada por el liberalismo económico. Lo novedoso y complejo es que las reglas, contenidos y mecanismos de la globalización han cambiado, resultando en que la orientación de la educación centrada en un tipo de economía del siglo pasado, no solo está desconectada, sino que proseguir en ello, se traduce en un error serio.

Con la llegada del siglo XXI, el cambio de épo-

² Propuesta de Joaquín Lavín, cuando era ministro de Educación.

³ En este sentido, hay que subrayar que lo importante en la expresión “el trabajo humano” es lo humano. Lo importante son las personas, no el empleo.



ca ya ocurrió. Antes pensábamos que el futuro era una prolongación lineal de lo que estamos viviendo en ese momento y por lo tanto la adaptación era gradual. A esto lo llamábamos "progreso", aunque actualmente muchas personas lo llaman "crecimiento". Sin embargo, podemos verificar hoy que el desarrollo no es lineal, sino que se presenta en saltos cualitativos que nos anuncian que estamos viviendo en otro mundo. O para recordar a Huxley, en el "Brave New World."^{ix}

La expresión que se usa en ciertos sectores para caracterizar la nueva época es que estamos en la época del "antropoceno". Esta palabra designa la época geológica que vive el planeta, y en la que el énfasis se pone en el impacto geo-ecológico, por ejemplo el cambio climático, como consecuencia de la actividad humana. Es evidente que esa caracterización tiene implicancias notorias en cuanto a la orientación de la educación hacia puestos de trabajo o al "crecimiento". En vez, ella apunta a considerar la relación a la naturaleza, a los valores, a cómo vivir, a como producir y cómo consumir. Defendemos lo humano, pero la actividad humana está destruyendo el soporte donde vivimos. Nos encontramos en una situación en la que los humanos tenemos el poder de cambiar los contextos ecológicos. La disyuntiva es seguir por el camino que vamos, o cambiar de rumbo. Ir por

uno u otro camino, representan dos mentalidades diferentes. Pero hay en mi opinión, otros elementos que caracterizan esta época. Paralela a la idea de que vivimos en una época en que el impacto de los humanos es enorme sobre el planeta, también vivimos en una época de dependencia y de deshumanización.

Para decirlo en un párrafo, bajo la apariencia de que nuestra vida se facilita, también nuestras vidas se han vuelto cada vez más dependientes y sujetas a manipulación. Más allá de la sumisión a FAGA (Facebook, Amazon, Google y Apple), a la que se instala NAWU (Netflix, Airbnb, Waze y Uber) y otros que vendrán, vivimos dominados por un mundo no humano, como son la inteligencia artificial, la biotecnología (la manipulación genética, chips, reemplazo de órganos naturales por otros electrónicos) la infotecnología (big data, enormes bases de datos, recuperación, transmisión y manipulación de la información), los algoritmos, la computación móvil de los smartphones, los satélites, la nanotecnología, la robótica, (solo para nombrar las más conocidas). Estos sistemas tienen una capacidad de control sobre nuestras vidas como nunca se había conocido antes, ni en las peores dictaduras. El volumen de información que poseen sobre cada uno de nosotros es impresionante, es mucho mayor del que jamás podríamos recordar. Nos co-

nocen mejor y, consecuentemente, hoy toman las decisiones sobre qué queremos o podemos hacer, y cómo hacerlo: ¿vacaciono en el sur o en el norte? (Booking) ¿por dónde me voy para evitar los tacos, o me voy en transantiago? (Waze, Google maps) ¿cómo estará el clima dentro de 10 días? (Weather.com) ¿cómo encuentro pareja? (Tinder, Happn, Badoo, Lovoo, Match.com, Meetme?) etc, etc. Esto a nivel individual, pero el tema es más complejo aún. La manipulación también ocurre a nivel macro, estos sistemas manejan las elecciones de los países informando y desinformando (Trump, y Bolsonaro), manipulan informaciones y confunden las decisiones democráticas (Brexit), los modelos económicos determinan las decisiones sobre donde invertir, pero según Alan Greenspan^x, presidente de la FRB, equivalente al Banco Central, la crisis del 2008 no se pudo prevenir ni frenar cuando ocurrió, porque los humanos a cargo no pudieron alcanzar la velocidad de las decisiones que estaban realizando la cloud computing –la computación de la nube– de Wall Street. La conclusión de esto es que el espacio de lo humano se va reduciendo ante el avance de la máquina y de las máquinas manejadas por máquinas.

¿Qué hacer, qué aprender y cómo educar?

La relevancia de estas preguntas radica en que los niños y niñas que entran en el sistema escolar

hoy saldrán de la educación secundaria en 2033 y terciaria en el año 2042. Para entonces, la “época” que hizo su entrada con la vuelta del siglo ya estará bien establecida y sus demandas serán otras que aquellas que intenta responder la educación actual. La educación centrada en la economía del conocimiento es un concepto del pasado que ya no sirve. Educar para tener un empleo no puede ser la finalidad de la educación en una época en la que el trabajo humano está desapareciendo a favor de las máquinas. Por ejemplo, orientar la educación para tener un trabajo es importante, pero ¿qué pasa si no hay trabajo? Al respecto es interesante notar que en Finlandia^{xi}, Holanda^{xii} y también en Kenia^{xiii} ya se están haciendo experimentos, pensando en el advenimiento de una sociedad sin trabajo. Sí, en principio habrán nuevos tipos de trabajo para regular el trabajo de las máquinas, pero ellas harán el trabajo, y lo hacen todo mejor, muchísimo más rápido, y a menor costo. Ese trabajo ya no es un trabajo humano. El trabajo humano radicará en lo propio de los humanos: la creatividad, la competencia emocional y la ética. El desafío principal es preservar lo humano en un contexto de deshumanización. Esto es ir al centro de lo humano.

Entonces, ¿qué aprender? ¿cómo hacerlo?

1. **Aprender a pensar.** El pensamiento es algo



- caótico, son ideas que van en todo sentido. ¿Cómo se aprende a pensar?: Escribiendo. No escribir del alfabeto, sino escribir algo que sea del interés del alumno. Eso le enseñará lo que él o ella piensa del tema y ordenará sus ideas. Lo que importará en el futuro es la manera de pensar.
2. **Aprender a hablar.** Las hijas e hijos aprenden a hablar de sus mamás. La escuela debe ayudar a expresarse de manera coherente. No solo a decir cosas, sino expresarse coherentemente. Dicho en otras palabras, expresar lo que uno tiene en su mente. Para esto sirve participar en actividades como debates, exposiciones en clase, ser parte del grupo de teatro, ser miembro del grupo que representa a los alumnos, convocar a manifestaciones. Aprender a comunicarse.
 3. **Aprender a crear.** Se dice que ahora estamos en una economía de la creación. Para crear, hay que desarrollar el pensamiento crítico. La creación viene del rechazo, y esta es la función emocional: la adaptación y/o el rechazo. Esto se hace haciendo música, resolviendo los nuevos problemas que se presentan, jugando. Memorizar la información pierde sentido, cuando esta se encuentra a la mano (literalmente) en Google. Al contrario, uno debería ver cuáles son las ocasiones en las que se piensa mejor, o cómo surgen las mejores ideas. Uno piensa, cuando se está con otros, cuando se comparan ideas, cuando se busca resolver problemas para hacer avanzar un proyecto.
 4. **Aprender la polivalencia.** Más que aprender datos, o informaciones, lo importante es comprender cómo puedo aprender por mí mismo y evitar así la especialización ligada a un puesto de trabajo. Lo relevante es resolver los nuevos problemas de manera novedosa, por ejemplo, desarrollando las inteligencias múltiples^{xiv}. La mente construye y reconstruye. Zuckergerg, el creador de Facebook, conoce bien la tecnología de los computadores, pero su gracia radica en que él era un estudiante de arte y de psicología. El truco de Facebook es la comprensión de la psicología y la sociología humana, más que el conocimiento tecnológico.
 5. **Aprender a relacionarse bien consigo mismo y con los otros.** Si lo propio de los humanos, a diferencia de las máquinas, es que tenemos emociones, debemos aprender a relacionarnos bien con nuestras emociones. Esto implica volverse sensible a sí mismo, y con ello, reconocer el mundo de la compasión, ser sensible al otro.
 6. Lo anterior nos lleva a lo central: **aprender a tener una idea de sí mismo.** Desde la Grecia antigua, al hinduismo shivaísta o el budismo, a la Escuela de Frankfurt⁴ la consigna básica es siempre la misma: conocerse a sí mismo. Como me dice un amigo: *a lo mejor es una buena idea estudiar arte o filosofía.*

Bibliografía

- ⁱ Casassus, J. (2003) *La Escuela y la Desigualdad*. LOM, Santiago de Chile.
- ⁱⁱ Secretaría de Educación. (1983) *Una nación en Peligro*. Washington, DC, USA.
- ⁱⁱⁱ Ministerio de Educación y Ciencia. (1989), *El Libro Blanco para la Reforma de la Educación*. España.
- ^{iv} CEPAL/UNESCO. (1992) "Educación y conocimiento, ejes de la transformación productiva con equidad" CEPAL-UNESCO, Santiago, Chile.
- ^v Comisión Nacional Para la Modernización de la Educación. (1994) *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al siglo 21*. Editorial Universitaria. Santiago Chile.
- ^{vi} Alwiy, M. Comisión Todos al aula. *El Mercurio*, 16 de noviembre de 2018.
- ^{vii} Orwell, G. (1949) 1984. Ed. Harcourt Brace, Ny, USA.
- ^{viii} Schiefelbein, E. (12 febrero 2018) *Futuro de la Educación*. Opinión. La Tercera.
- ^{ix} Huxley, A. (1932) *Brave New World*. Chatto & Windus, UK.
- ^x Greenspan, A. (2013), *El Mapa y el Territorio*. Penguin, USA.
- ^{xi} Jauhainen, A. y Mäkinen, J. (2019) "Hyvinvointivaltion vastaisuksi" (El estado de bienestar vuelve a la carga). Ed. Parecon, Finlandia.
- ^{xii} Brown Hamilton, T. (21 junio 2016). *El próximo experimento holandés de dinero por nada*. *The Atlantic*,
- ^{xiii} Lowry, A. (23 febrero 2017) *The future of non working*. *The New York Times Magazine*.
- ^{xiv} Gardner, H. (1993) *Inteligencias Múltiples*. Ed original. Basic Books, USA.

⁴ Th Adorno, J. Habermas, M. Horkheimer, H. Marcuse, E. Fromm

Reflexiones sobre la gestión de calidad en la Educación Pública, desde el paradigma "Pedagogía Crítica"

Profesor Dr. Rolando Pinto Contreras¹

Profesor de filosofía, doctor en Ciencias de la Educación, Académico e investigador, director de Postgrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Chile y Vicedecano de la Facultad de Educación de la PUC.educativa.



En América Latina, particularmente en la visión política oficial y en los organismos internacionales que se ocupan de la educación, es natural establecer ciertas articulaciones lineales que caracterizarían, supuestamente, una educación de calidad y consecuentemente, una gestión institucional que la operacionalizaría.

Las principales articulaciones que proponen son:

- La reducción de la calidad de la educación a los logros cognitivos que alcanzan los/las educandos/as en su formación sistémica estandarizada y a la progresión gradual del aprendizaje en las disciplinas curriculares, que son reconocidas como importantes por la sociedad nacional.
- La consideración/valoración sólo de indicadores cuantitativos de logros de aprendizaje, en pos de mejores resultados de los/las educandos/as en las mediciones estandarizadas, ya sea por pruebas nacionales o mediciones internacionales aplicadas homogéneamente a

todos/as los/las educandos/as, sin considerar otros indicadores contextuales, tales como: el origen sociocultural y territorial de éstos/as o sus intereses, capacidades y rasgos psico-sociales.

- La reducción de los buenos resultados de aprendizaje a las variables propias de la organización y mayor disponibilidad de recursos tecnológicos y educativos en la unidad educativa a la que pertenecen.
- En fin, la asignación del liderazgo y responsabilidad de la gestión educativa a los directivos y docentes de cada centro de formación, independiente de su dependencia y naturaleza o motivación formativa de sus sostenedores.

Repetidas por más de 50 años de historia reciente, pareciera que estas medidas no fuesen aplicables a la educación pública de América Latina, ya que son justamente los sectores sociales que asisten a la red escolar pública los que obtienen los resultados más bajos en esas mediciones cuantitativas estandarizadas. Ahora, coincidentemente

¹ El autor de este texto es Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor curricular de comunidades mapuche lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) entre otras comunidades mapuches ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; y con el programa de Maestría en "Educación de jóvenes y de adultos y procesos formativos", en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Además desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre "Modelos curriculares innovadores", netamente su propia propuesta del "Currículum crítico emergente". Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972), en Europa (1974-1978), Brasil (1980-1984) y en Centroamérica (1985-1990). Tiene 8 libros publicados sobre el tema del currículum; la pedagogía crítica y la educación entre adultos, además ha publicado un poco más de un centenar de artículos sobre la misma temática en importantes revistas de América Latina. Su correo electrónico de contacto es: rolopintocontreras@gmail.com



son los/las estudiantes más pobres y vulnerables los que constituyen la población escolar mayoritaria de este sector social atendido por el estado, los que acumulan los resultados más deficientes en las mediciones estandarizadas², así como otros indicadores negativos: índices altos de abandono de la escuela básica y reiteración de repitencias escolares, en la mayoría de los países de la región.

Esta realidad que se ha mantenido por décadas, agudizó nuestras dudas sobre la validez de estas relaciones o la comprensión apropiada de las implicaciones socioculturales de cada una de estas relaciones en la educación pública latinoamericana.

- La primera duda se refiere precisamente a si es adecuado epistemológica y políticamente reducir la calidad de la educación pública en América Latina a los resultados cognitivos que obtienen los/las educandos/as, en su formación escolar.
- La segunda duda es si es o no correcto hacer la articulación lineal entre "eficiente gestión educativa y buen desempeño cognitivo de los estudiantes" evaluados por pruebas nacionales estandarizadas.
- Una tercera duda tiene que ver con saber ¿cuáles son las razones que hacen instalar en los directivos docentes la responsabilidad institu-

cional de la gestión educativa en programas o centros formativos?; y

- Por último, una cuarta duda es saber, desde una visión teórica propiamente latinoamericana ¿cómo deben ser gestionados los programas o centros de formación, -escolares o no-, para que obtengan logros y procesos de calidad educativa, en nuestra región y qué responsabilidad tienen los/las docentes en esos logros y procesos formativos?

Sin entrar en el detalle de los datos que se utilizan para explicar estas articulaciones reduccionistas, digamos que las directrices antes mencionadas propuesta en general y ratificada en cualquier país o sub-región de América Latina, nos parece una explicación simplista e insuficiente.

En efecto, reducir la gestión de calidad educativa a la obtención de buenos resultados cognitivos, según las mediciones estandarizadas de logros de los/las estudiantes, siempre es una relación lineal, simple y culposa que se le carga a los procesos y prácticas burocráticas de gestión directiva de las instituciones educativas y a los docentes de esos/las estudiantes con resultados cognitivos deficientes.

Este simplismo reduccionista nos lleva a reflexionar en este texto sobre los sentidos situacionales que tienen las respuestas a estas 4 dudas; y

² Ver, por ejemplo, en el caso de Chile: resultados de la prueba SIMCE (www.simce.cl) serie comparativas entre los años 2000 a 2017 y en el caso de Colombia: ICFES (2012-2017). Resultados de pruebas SABER (www.icfes.co).



desde ahí ir comentando las relaciones que vinculan “calidad de la educación” y “gestión necesaria y adecuada de las instituciones educativas”.

1.- En primer lugar, tendríamos que saber entender el sentido de la calidad de la educación pública en Latinoamérica.

En América Latina llevamos más de 50 años discutiendo y aplicando políticas y acciones de reforma educativa para mejorar la calidad de la formación que imparten todas y cada una de las modalidades de educación institucional oficiales. Y en todos estos años, ha persistido la idea de que calidad educativa es obtener buenos resultados medibles en los contenidos oficiales enseñados, de parte de los/las estudiantes y que tales buenos resultados, se deben a la gestión educativa eficiente que tienen las instituciones donde se forman esos/as estudiantes cognitivamente exitosos/as.

Al mismo tiempo, continuamos invirtiendo grandes cantidades de dinero para mejorar el diseño y la aplicación de evaluaciones estandarizadas de logros, al perfeccionamiento didáctico-comunicacional docente, ya que se supone que no se

está enseñando bien lo que debe esperarse como resultado positivo en los aprendizajes de los/las estudiantes; y a la innovación tecnológica en el aula.

Sobre este último aspecto, se parte del supuesto que la innovación tecnológica en el aula contribuye a mejorar la enseñanza del docente. De esta manera, se llenan las aulas y las escuelas con computadores y otros instrumentos digitales, pero sin alterar la responsabilidad docente de saber enseñar los saberes instalados en los planes y programas de estudio oficiales, en los cuales curiosamente nunca han participado en su diseño e implementación estos/as mismos/as u otros/as docentes del sistema educativo nacional.

Por último, se invierte en acciones de asesoramiento a la gestión directiva de las instituciones escolares y se becan a estos directivos para que conozcan, supuestamente, en países europeos y de América del Norte, buenas prácticas de gestión eficiente de las instituciones educativas.

Y a pesar de estos esfuerzos costosos, las evaluaciones estandarizadas siguen mostrando la misma realidad: los resultados medidos son bajos en general y los peores corresponden a estudiantes que asisten a la red pública escolar. Y los que mejoran sus resultados en los aprendizajes oficiales medidos son los/las estudiantes que provienen de la educación particular pagada. Sin embargo en

la tendencia comparativa los buenos resultados son relativos ya que efectivamente esos mejores logros siguen siendo deficientes³.

Pues bien, detrás de esta persistencia evaluativa hay una concepción teórica de lo que los organismos internacionales y sus intelectuales orgánicos entienden por "educación de calidad": aquella que muestra buenos resultados cognitivos en sus educandos/as. La justificación pedagógica política que dan de esta situación los "expertos" reformistas, tanto de los organismos internacionales, como los de los gobiernos nacionales, es que hay una relación directa entre los buenos resultados cognitivos que obtienen los/las estudiantes, en aquellas disciplinas que se evalúan (Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales, principalmente Historia y Geografía; y Ciencias Naturales, principalmente contenidos de Biología, Química y Física)⁴; con una organización y gestión escolar eficiente de las instituciones en que ellos/as se forman.

Y esta explicación es ya un axioma natural aceptado en América Latina.

Para nosotros esta explicación oficial es una aberración en la concepción de una educación de calidad y en la relación de buenos resultados cognitivos de aprendizajes con buena gestión institucional.

Si aceptáramos esta doble aberración tendríamos que admitir también que el hecho de que la acumulación de resultados deficientes que logran, principalmente, los/las niños/as y los/los jóvenes que se forman en las instituciones públicas en los diferentes países de nuestra región latinoamericana, reciben una educación de mala calidad y su gestión educativa es pésima.

Es decir, esta doble aberración significaría naturalizar la división desigual de oportunidades socio-educativas que tienen los sectores vulnerables

de nuestros países, así como también naturalizar la división del trabajo que impone el capitalismo mundial a los países pobres. La receta que se desprende de esta realidad desigual sería que la educación de calidad es un bien adquirible en el mercado educativo y que los ciudadanos deben pagar lo que vale. Es decir, privatizar la oferta educativa pública, ya que ello aseguraría la buena calidad en la formación. Y esto es, desgraciadamente, lo que recomiendan los organismos internacionales relacionados con el desarrollo de la educación pública de calidad con equidad.

En el año 1988 en la reunión de ministros de educación convocada por la UNESCO y desarrollada en Lima (Perú), el Banco Mundial, la CEPAL y UNESCO presentan la propuesta "*Calidad y equidad de la educación, ejes de la transformación política y económica de América Latina*". Este texto premonitorio, señalaba que las políticas de reforma que se tenían que introducir en los sistemas nacionales de educación, para avanzar a una "educación de calidad y con equidad" en América Latina, debían ser:

- Fuerte inversión fiscal focalizada en la educación pública y en las poblaciones más vulnerables. Se hablaba de recuperar la inversión pública en educación a un nivel, ritmo y sustentabilidad en el tiempo, superior a la implantada en la década anterior y equivalente a tasas excepcionales que mostraban la inversión pública, en los países capitalistas desarrollados⁵;
- Ampliación de la cobertura de la educación, particularmente la referida a las modalidades pre-escolares y a la Educación Media Técnico Profesional;
- Actualizaciones y modernización cognitiva del Currículo Nacional;
- Perfeccionamiento didáctico de los docentes,

³ Un estudio comparativo que realizan los investigadores chilenos: Mardones, Aguilar y Pérez sobre el Impacto de las sociedades comerciales (con fines de lucro) en los aprendizajes de estudiantes de escuelas particulares subvencionadas, comparadas con proveedores públicos y particulares sin fines de lucro. Centro de Estudios Humanistas/CEHUM Chile, 2011; muestra que en el caso de las mediciones estandarizadas en la Educación Media o Secundaria de Chile, los resultados son insuficientes pero no son tan diferentes entre los estudiantes que asisten a la red escolar pública y a la particular pagada, siendo los más malos los correspondientes a los/las estudiantes que asisten a instituciones particulares subvencionadas. Ver: Revista ALETEIA, Julio 2011. Avance de investigación, 17 páginas.

⁴ Es interesante constatar que el poder curricular de estas 4 disciplinas había sido determinado por el sociólogo francés, Emile Durkheim, en los años 1950, en su libro Sociología de la Educación. Ver: -Funciones diferenciadoras y homogeneizantes de la educación. Capítulo I.

⁵ Mientras que en los países de la OCDE y EE.UU, Canadá, Australia y Japón su índice de inversión en educación pública fluctúa entre el 7 al 8% anual del producto nacional bruto, y esto como una constante histórica en los últimos 50 años; y algunos países asiáticos, que han avanzado en su desarrollo sociocultural y científico técnico, han duplicado este índice de inversión en los últimos 20 años.; en América Latina, los países más avanzados logran un índice del 4% anual de su mismo producto nacional bruto, en estos mismos últimos 50 años. Ver: Informe Mundial de Inversiones en Educación, OCDE, 2015.



principalmente en la inclusión de tecnologías educativas en la enseñanza de sus disciplinas escolares;

- Modernización tecnológica en el aula;
- Racionalizar y efectivizar una gestión educativa integral de las instituciones escolares.

Lo interesante es que en cada una de estas recomendaciones particulares, se insistía en la necesidad de supervisar y evaluar los resultados de este cambio.

Los países más obsecuentes de América Latina respecto a las orientaciones de UNESCO y del Banco Mundial, entre ellos Chile, no sólo aplicaron a rajatabla estas políticas sino que, junto con Costa Rica, crearon las pruebas nacionales de evaluación de logros, que medían de manera igualitaria a los/las estudiantes del sistema público con los provenientes del sistema privado.

En Chile a esta prueba que se sigue aplicando a los 4tos, 6tos y 8avos grados escolares básicos y a los 2dos de Enseñanza Media, se le llama Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Pero después de 30 años de haber aplicado estas orientaciones internacionales y a pesar del esfuerzo docente por mejorar los procesos de aprendizaje y evaluar los resultados cognitivos de los/las educandos/as chilenos/as, la realidad es

muy similar a lo que muestran las investigaciones educativas de cualquier país latinoamericano: que los sectores de estudiantes/as más vulnerables, que por lo general asisten a la red pública de instituciones escolares, son los/las que acumulan los peores resultados y además en las escuelas a las que asisten es donde se genera mayor deserción y repeticiones escolares. Y esto como una situación que se repite en series de años comparativos de duración variable.

Al explicar este fracaso, los organismos internacionales y los intelectuales "expertos educacionales" en cada país culpan a los gobiernos nacionales de no aplicar el diseño reformista recomendado o de no cumplir a cabalidad con las políticas señaladas, dejando la duda que en aquellos países que si las aplicaron (Chile, Costa Rica, Colombia, Uruguay, etc.) su educación había mejorado en calidad cognitiva. Sin embargo, los resultados relativamente mejores que obtenían como promedio los/las estudiantes en esos países tenían una correlación positiva de resultados un tanto más altos con el aumento de la privatización de la oferta educativa pagada. No obstante, tales mejores resultados, comparados con otras evaluaciones internacionales, siguen mostrando que los nuestros continúan siendo deficientes.

Ante esta contumacia explicativa, en estos mismos 30 años, se ha conformado un conjunto de investigadores, entre los que me incluyo, algunos incorporados a centros de investigación de la aplicación de las reformas curriculares, en universidades nacionales, que hemos estado desarrollando experiencias innovadoras de formación e investigando sobre las causas que hacen invariables los resultados deficientes de la educación pública latinoamericana. Hemos planteado que, desde otro paradigma educativo, (que implica cambiar el concepto reduccionista de calidad) se pueden enfrentar de mejor manera el desafío de mejorar los logros educativos.

Y así hemos ido mostrando que el error de reducir la calidad a los resultados cognitivos en ciertas disciplinas confunde, el sentido de servicio público y de derecho social y humano de la mayoría de los/as niños/as y jóvenes de América Latina.

Además hemos ido mostrando que el error de subordinar los buenos resultados cognitivos al buen funcionamiento y organización de la escuela agrega un sesgo interpretativo confuso sobre el sentido de justicia social que debe tener la educación pública en Latinoamérica; esto es que los/as niños y niñas provenientes de los territorios urba-

nos populares y rurales comunitarios, -por lo demás, territorios mayoritarios en nuestros países-, tienen derecho a centrar su formación en saberes, valores y prácticas integrales y actualizadas de educación.

El axioma al que nos quieren empujar los organismos internacionales y los gobiernos nacionales es el probado en países de capitalismo desarrollado: las escuelas bien organizadas y con una dirección educativa eficaz producen resultados cognitivos de mayor calidad en sus educandos/as evaluados/as. Y nadie cuestiona este axioma, es lo naturalmente aceptado, pero en los países de capitalismo desarrollado, lo que, sin duda, no es el caso de los países latinoamericanos, africanos y de la mayoría de los países del continente asiático.

Pues bien, los investigadores críticos de esta realidad hemos instalado las discusiones siguientes:

- El tema de la calidad de la educación no tiene que ver con el buen o mal resultado cognitivo que obtienen los/as estudiantes en estas evaluaciones nacionales, sino que con el desarrollo humano personal, familiar y social que inician los/as educandos/as en su formación escolar pre-básica, básica integral y que siguen progresando en su continuidad formativa en cualquier modalidad educativa que se les ofrezca.

En este sentido, algunos investigadores hablan de que la "calidad" tiene que ver con el "nivel de felicidad y autonomía de aprendizajes, que van internalizando los/as educandos/as" en su formación, así como el fortalecimiento de los "capitales culturales y simbólicos" que traen los/as educandos/as al incorporarse a la formación sistemática escolar y que son potenciados en su progreso formativo.

- Los buenos rendimientos escolares tienen que ver con esos capitales familiares, que facilitan el desarrollo de capacidades estructurales de cada educando/a en su aprendizaje escolar. Capacidades que tienen que ver con el interés por la lectura, con el diálogo interactivo con su núcleo familiar y social sobre la comprensión crítica de esas lecturas; con el desarrollo del pensamiento abstracto y crítico que se fomenta en el diálogo y la discusión con sus mayores; con la instalación permanente y estable de apoyos afectivos y afirmaciones o sustentaciones emocionales



que reciben esos/as niños/as en sus entornos sociales próximos; en fin, con la proximidad de los objetivos y contenidos del aprendizaje próximos al interés y a las capacidades personales y comunitarias de cada educando/a; etc. Todas dichas capacidades se generan interactivamente, construyen alta autoestima y un clima de confianza y seguridad personal para dedicarse a aprender.

Así, los/as educandos/as que tienen soportes materiales, culturales y afectivos estables en sus hogares van avanzando con mayor facilidad en sus logros cognitivos, valóricos y resolutivos en su accionar individual y social, pero para que estos se mantengan en el tiempo, la escuela y el hogar deben articularse en armonía y equilibrio de modo de influir positivamente en el desarrollo de esos/as educandos/as.

- Los rasgos cognitivos son de excelencia cuando se establecen "coordinaciones conductuales cognitivas, afectivas y volitivas"⁶ que van desarrollando los/as educandos/as una vez que se transforma su curiosidad natural infantil y progresa a su curiosidad epistemológica, que es lo que recomiendan Humberto Maturana y Paulo Freire⁷ para una educación de calidad.
- Pues bien, el reducir la evaluación cognitiva al manejo conceptual y teórico repetitivo y automático de ciertos conocimientos disciplinares de mayor peso curricular es un error pedagógico que fragmenta perversamente la visión integral de la formación de un/a educando/a. En este sentido, concebir una "educación de calidad" como aquella que desa-

⁶ Ver Humberto Maturana (1992); *El Sentido de lo Humano*. Hachette Ediciones, Santiago (Chile).

⁷ Ver Paulo Freire (1997), *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI Editores, México.

rolla integralmente al niño, a la niña y a los jóvenes, según su interés y su capacidad vital y comunitaria de progreso social, sería una consecuencia de todo lo anterior.

- En fin, hay ciertos factores sistémicos que pueden introducirse en la educación escolar pública y que favorecerían un mayor desarrollo humano en la vida de esos/as educandos/as. Ello tiene que ver con la instalación en la escuela pública de ciertos dispositivos pedagógicos que favorecen el desarrollo de capacidades de lectura, de reflexión comprensiva de lo que se lee, de aplicación crítica a su vida cotidiana de esos saberes comprendidos, en fin, de aprender a contextualizar a sus intereses vitales y personales los aprendizajes comprendidos críticamente en su formación interactiva⁸.

Y es sobre esta última discusión que nos interesa avanzar ahora.

Se trata de recuperar los sentidos sistémicos socioculturales y ético-políticos de una educación pública de calidad.

Entre otros aspectos:

1. Una educación pre-escolar que valore al niño/niña en su calidad de ser legítimamente niño y niña, centrada en lo lúdico, en los afectos y en su curiosidad ingenua, generando en esos/as niños/as una mejor autoestima y mayor motricidad fina y social, para encantarse con el aprendizaje escolar que más tarde se sistematizará en el nivel básico y medio.
2. Tener estrategias pedagógicas que estimulen afectivamente a los/as estudiantes de menos capacidades abstractas, para destacar otros aprendizajes sociales y personales importantes (afectividad, expresión artística, desarrollo de habilidades físicas y sociales, afirmación de identidades territoriales, valores solidarios en la familia y la comunidad, etc.). Se trata de generar estrategias que sean multidisciplinarias e integrales y que se centren en ofrecer

oportunidades de la atención individual de los educandos más vulnerables.

3. Incorporar a los padres y a las madres al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar de sus hijos/as, instalando procesos pedagógicos colaborativos entre el hogar, la comunidad y la escuela.
4. Mejorar el clima de las interacciones en el aula y en la institución escolar, hasta el punto de instalar una cultura humanista y solidaria entre sus diversos actores, particularmente entre los/as estudiantes, sus docentes y sus respectivas familias.
5. En fin, instalar una gestión de la formación abierta al diálogo y a la colaboración diversa de los/as actores/actrices escolares y comunitarios. Sobre este último planteamiento nos detendremos en los otros apartados de este texto.

Sin embargo, a la contumacia burocrática que domina la administración educativa pública, no sólo le cuesta implementar algunas de estas acciones, aunque sea con carácter paliativo, sino que insiste en la misma idea de mejorar los instrumentos de gestión y control estandarizados⁹, definiendo ahora políticas de implementación de competencias intelectuales y de estándares de desarrollo formativo cognitivo, que continúan siendo ajenos a la realidad de nuestros sistemas educativos y a las características socio-culturales de nuestros países.

2.- En segundo lugar, debemos entender la gestión educativa como una condición necesaria e inclusiva para lograr aprendizajes significativos en los/as estudiantes.

Entre los años 1998-2000 vino a Chile, invitado por la Facultad de Educación de la Pontificia

⁸ Sobre experiencias pedagógicas notables que se logran en el re-aprendizaje escolar de niños y niñas que provienen de familias vulnerables, recomendamos ver: Cecilia Richard "El desafío de aprender...El desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa", editado en el año 2017, en la imprenta de LOM, Edición Independiente.

⁹ En la actualidad, esta irracionalidad de la lógica del gobierno actual de Chile ha enviado un proyecto de "Aula Segura" como un mecanismo de mayor control de los/as estudiantes de enseñanza media que protestan y actúan violentamente contra lo que ellos/as califican de "mala educación". Según este proyecto, se le entregan atribuciones administrativas a los directores de las instituciones educativas para expulsar del sistema escolar a los/as estudiantes "agresivos/as". Este proyecto no sólo no entiende la lógica de las protestas estudiantiles que vienen ocurriendo desde el año 2005, en contra de la "mala educación pública" y la privatización de la misma, sino que en términos formativos se constituye en una propuesta represiva insostenible en el tiempo social nacional. No se puede avanzar en la democracia social si se sigue condenando a sus jóvenes más críticos/as.



Universidad Católica de Chile, algunas veces y en otras por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, el profesor Andy Heardgraves. Su planteamiento era *"Las escuelas efectivas"*.

El caracterizaba estas escuelas como aquellas que de su gestión educativa lograban aislar cualquier factor externo que influyera en el aprendizaje de los/as educados/as, que instalaban en la institución educativa dispositivos e instrumentos tecnológicos y educativos (computadores, laboratorios, recursos didácticos digitales, etc.) y que implementaban acciones pedagógicas "interactivas y entretenidas", en que todos/as los/as actores/actrices escolares participaban de la responsabilidad de formar de manera integral y complementaria a sus educandos/as.

Se trataba de una gestión compartida por todos/as los/as integrantes, miembros de la comunidad educativa escolar. En este sentido el director era un articulador de voluntades y un coordinador de aportes diferenciales, según el estamento y la función que cumplía cada actor/actriz en la comunidad escolar.

Hablaba entonces de comités de gestión, que

se constituían por áreas de intervención escolar: currículum y evaluación, administración de recursos educativos, perfeccionamiento docente, bienestar estudiantil, etc. y de comisiones de trabajo que eran los equipos de ejecución de las tareas de apoyo pedagógico escolar. Según Heardgraves, independientemente del origen, contextos y capacidades que tuvieran los/as estudiantes, todos/as aprendían según sus ritmos e intereses personales.

Asesorados a la distancia, y a pesar de la entusiasta participación de las comunidades escolares, después de dos años de trabajo en las llamadas "escuelas críticas"¹⁰, que fueron la opción que se eligió para probar la estrategia de "escuelas efectivas", los resultados medibles mostraban un progreso insignificante en estas escuelas intervenidas.

Las explicaciones que se dieron a este nuevo intento reformista fracasado señalaban que hay prácticas, normas y problemas estructurales y burocráticos que se reproducen en la escuela, que corresponden a orientaciones de funcionamiento sistémico de la institución escolar y que se han enraizado en la conciencia de los directivos, docentes, estudiantes y familias, que se transforman en prácticas habituales que van obstaculizando

¹⁰ Se llamaban "escuelas críticas" a todos aquellos establecimientos educacionales, principalmente de la Red de Escuelas Municipales y Particulares Subvencionadas, que eran precarios en términos de edificación física, de mobiliario y recursos materiales y educativos, localizados en sectores pobres y/o aislados, con estudiantes vulnerables y familias, por lo general, desintegradas y de bajos recursos. La expresión "crítica" hacía referencia a que a pesar de los esfuerzos que hacían los docentes por lograr aprendizajes mejores, los resultados del SIMCE seguían reproduciendo sus logros precarios.



cualquier apertura a la innovación educativa.

Al no haber una voluntad expresa y comprometida de los/as diversos/as participantes institucionales por cambiar, no hay ninguna posibilidad de poner en práctica el modelo de las escuelas efectivas.

Dicho en palabras directas, sin eufemismo posible, en la realidad estructuralmente contradictoria de la sociedad y la educación pública chilena, no se puede implementar el modelo de las "escuelas efectivas"¹¹.

Para nosotros, en la Universidad Católica, esta experiencia fue reveladora de la realidad estructural de las escuelas públicas que, por lo general, trabajan en contextos de dominación y reproducción de una pobreza sociocultural oficial.

En estos contextos percibimos la dificultad sistémica del trabajo educativo, en realidades en que la naturalidad cotidiana es la exclusión, la explotación del otro y la reproducción social de la delincuencia, la drogadicción, la prostitución precoz, el abuso de menores y el autoritarismo machista en las relaciones familiares. En tales contextos de

pobreza y vulnerabilidad que, por lo demás, se repiten en condiciones similares en casi todos los países de América Latina, se subordina la conciencia individual del oprimido a la sobrevivencia en un sistema capitalista deshumanizante, que sólo ofrece a estos sectores populares beneficios marginales, que reproduce relaciones de dominación autoritaria en cada situación de la cultura y la sociedad/comunidad cotidiana.

En estos contextos socio-culturales no es posible proyectar la aspiración de mejorar la calidad educativa si no se apunta simultáneamente a la supresión de los obstáculos estructurales de la opresión.

Esta situación que ya había sido denunciada por educadores libertarios, en el mundo capitalista dominante (Rosa de Luxemburgo, Carlos Marx, Antonio Gramsci, Jürgen Habermas, etc.) y en América Latina dominada (Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Enrique Dussel, por nombrar a algunos), se nos revela como una realidad cotidiana compleja.

Las relaciones capitalistas de dominación opre-

¹¹ Durante las políticas reformistas y reparatoras que se aplicaron en los 20 años de Gobierno de transición democrática posdictadura, que sin duda mejoraron las condiciones materiales de dichas escuela, se atendieron en el perfeccionamiento docente estrategias psicosociales para trabajar en situaciones de complejidad extrema, se intervino focalizadamente cada escuela para realizar una gestión educativa eficiente, se mejoró la alimentación escolar de los/las estudiantes de esas escuelas, etc., los resultados escolares continuaron siendo los peores. Y no se logró instalar el modelo de eficiencia recomendada por Heardgraves.

siva reproducen comportamientos individualistas de imitación de lo dominante. La conciencia individual del opresor-dominado consiste en justificar el mismo maltrato que él sufre, en su relación con los/as otros/as que rodean su cotidianidad, al mismo tiempo que se reproduce la conciencia social del oprimido, sin vislumbrar ninguna posibilidad de salida colectiva de esa realidad.

La única posibilidad que permite salir de ese círculo fatal de la dominación es el desarrollo de una conciencia crítica e histórica del oprimido, que le haga vislumbrar acciones y procesos de emancipación sociocultural, económica y política integrales de ellos/as mismos/as. Se trata de entender una intervención de calidad educativa como un proceso de desarrollo humano liberador.

Pero esa perspectiva no la tenía ni Andy Heard-graves ni los académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica que ejecutábamos dicha experiencia de intervención.

Para provocar ese cambio los agentes interventores deben tener conciencia crítica emancipadora y liberadora, que permita vincular la educación a una práctica cultural y política de liberación basada en el sistema sociocultural del oprimido. Se trata de terminar con las relaciones de opresión en todos los ámbitos de la vida familiar y socio-comunitaria.

En virtud de lo anterior, la gestión educativa de un proyecto de desarrollo humano no puede radicar en una persona o en el liderazgo individual del director o del equipo de gestión de la escuela, sino que se debe apuntar a un cambio cultural mucho más profundo, que los actuales modelos pedagógicos centrados en competencias individuales, no resuelven, sino que agravan la posibilidad de generar encantamiento por el aprendizaje y la autonomía para seguir aprendiendo, de los/las educandos situados/as.

En esta búsqueda por encontrar una gestión educativa liberadora, en Chile se han desarrollado varias experiencias de autogestión educativa con participación comunitaria que están cambiando la escuela, al menos desde su accionar formativo.

Señalamos como ejemplos el proyecto "Enlazando mundos" en las Regiones del Maule, del Bío-Bío y de la Araucanía; el proyecto "Escuelas de segunda oportunidad" desarrollado en escuelas públicas de comunidades populares urbanas, en Santiago, Valparaíso y varias otras ciudades del país; el proyecto "Escuelas entre pares" ubicado en territorios interurbanos, particularmente en comunas populares de Valparaíso y Santiago; el

proyecto "Escuelas comunitarias interculturales", en casi todos los territorios urbanos y rurales con fuerte presencia de pueblos originarios y de población inmigrante de otros países de la región; y el proyecto "Escuelas comunitarias mapuche lafquenche", en la Región de la Araucanía.

En todas estas experiencias, el centro lo constituye la gestión participativa en la definición del proyecto pedagógico emancipador y del currículum crítico emergente, que se construyen en un proceso cultural interactivo e intercultural de aprendizaje.

También, en todas estas experiencias se llega al convencimiento práctico de que las relaciones pedagógicas deben ser críticas, colaborativas y liberadoras, por tanto no reductibles sólo a alcanzar resultados cognitivos, sino que aprendizajes de nuevas formas de ser y convivir solidaria, progresiva e integralmente. Se trata de vivir en armonía comunitaria y de respeto y cuidado de la biodiversidad natural.

Hemos participado en varias de estas experiencias, algunas veces como colaboradores externos y en otras como asesores pedagógicos y evaluadores de ellas.

El aprendizaje esencial que hemos logrado con estas experiencias es establecer relaciones colaborativas e interactivas de construcción educativa de un proyecto pedagógico motivante e innovador, en el que todos/as los/as integrantes nos sentimos parte de una acción formativa humanizadora para todos y todas los/as participantes.

3.- En tercer lugar, tenemos que cambiar la práctica individualista y competitiva en la gestión educativa, pasando a una acción colectiva, solidaria y participativa.

Desde nuestra mirada el primer esfuerzo que habría que realizar es ampliar el horizonte comprensivo de una gestión de acciones formativas. El centro de esta gestión es la formación y esta es esencialmente una acción de responsabilidad colectiva, en la que se implican y articulan los/as docentes, individual y corporativamente; los/as estudiantes; los familiares de estos/as; la comunidad donde se ubica el centro formativo; el Estado, a través de las políticas públicas para la formación y de los planes y programas de enseñanza-apren-



dizaje, etc.

Por tanto, las relaciones y funciones de la gestión deben ser colectivas y colaborativas, complementarias y corporativas. La responsabilidad debe ser asumida según el interés, las capacidades y el rol que tiene o juega cada miembro de la comunidad educativa, en la acción de formar.

En tal visión corporativa de la gestión educativa, los liderazgos se reconocen y se legitiman socialmente en la acción formativa; así el/la docente con mayor capacidad de orientar las decisiones y la organización contextualizada de los programas de estudio, es el o la que naturalmente emergerá como líder de la gestión curricular; la persona con mayores capacidades para la producción gráfica, filmica o digital de apoyos didácticos a la enseñanza y al aprendizaje debiera ser líder de esa gestión; en fin, la persona que sea más idónea en la toma de decisiones administrativas o posea mayores habilidades para obtener o conseguir recursos materiales y sociales para implementar acciones formativas debiera ser quien asumiera naturalmente la responsabilidad de liderar ese componente de la acción formativa; etc.

Los liderazgos impuestos o instalados por disposiciones administrativas o burocráticas son, por lo general, los mayores obstáculos burocráticos para una innovación en la formación. Cuando esto ocurre, no hay compromiso con la formación sino con el poder de dirigir y esto es arbitrario, siempre arbitrario y autoritario. Eso es lo que Freire no se cansaba de denunciar como "prácticas mandonistas burocratizadas en la educación bancaria" dominante.

Comprender la gestión educativa como una ac-

ción integral y participativa de todos los miembros que colaboran con la formación es hablar de una gestión de calidad. La integración/complementariedad sinérgica de la gestión implica desarrollar un compromiso con el mejoramiento de la formación, distinguiendo varios tipos de actores o actrices con funciones diferenciadas; se trata de relaciones entre actores y actrices que educan al expresarse interactivamente y aprenden, también interactivamente, educándose en el diálogo con los otros/as participantes.

Para una gestión de calidad del proceso educativo, habría que ampliar su comprensión hacia lo que debe ser el desarrollo humano y la justicia social como logros de la formación. Esto implica valorar todas las capacidades individuales y, en torno a su agrupamiento colaborativo, construir aprendizajes significativos y necesarios para el desarrollo humano.

Sin duda se trata de un largo proceso, en que no sólo hay que cambiar un paradigma administrativo centrado en la autoridad del jefe designado, sino que también cambiar el episteme educativo, esto es abrirse a pensar estrategias de formación más integrales y humanistas.

Uno de esas estrategias paradigmáticas diferentes es lo que conocemos y hemos aplicado como "gestión educativa crítica emergente". En una breve síntesis conceptual esto significa:

- a) Desarrollar una acción educativa que busca formar personas críticas, innovadoras y transformadoras de cualquier relación de opresión en los diversos ámbitos familiares, sociales e institucionales en que se sitúan.

En este contexto transformativo la gestión implica saber tomar decisiones que renueven la estructura del currículum, de las didácticas, de las prácticas de terreno, del espacio escolar y de la distribución mobiliaria, de la evaluación y de la administración de los recursos materiales y humanos en la institución formadora.

- b) El acto educativo es desarrollar relaciones comunicativas liberadoras, en las que docentes y estudiantes, en el nivel y modalidad que territorialmente corresponda, construyen interactivamente el conocimiento que ambos necesitan para su desarrollo humano y social integral.

- c) De esta manera, el/la docente enseña al aprender de sus estudiantes los procesos de asimilación y aplicación del conocimiento enseñado; y los/as estudiantes aprenden en la medida que lo enseñado se transforma en una

apertura a su curiosidad y a la reflexión interactiva y problematizadora de lo aprendido; y también cuando ven que los conocimientos, valores y capacidades aprendidas son aplicables a su vida cotidiana. Se trata entonces de un encantamiento por aprender en complemento con el/la otro/a y eso les permite ser más felices.

- d) También la gestión de la formación es una acción interactiva de liberación, que rompe con cualquier tipo de dominación o de discriminación social e institucional; y además produce una energía de potenciación creativa y transformadora de cada sujeto en sí mismo, al mismo tiempo que transforma la realidad que los sitúa en la acción formativa.

Cada sujeto que participa del acto formativo, educador/educando y educando/educador, se compromete en la acción de liberarse y de transformar las relaciones intersubjetivas en el aula y en la vida social más amplia.

- e) La gestión así vivida es un proceso de construcción de la "conciencia histórica/crítica" de los sujetos en formación, al mismo tiempo que profundiza sobre los saberes multidisciplinares necesarios, debidamente contextualizados en la situación histórica actual de los/as educandos/as. En este sentido, formación y su gestión, son un mismo proceso que se basa tanto en conocer la dimensión histórica crítica del sujeto en formación, como también la propia historicidad del conocimiento multidisciplinario aprendido.

- f) La gestión crítica emergente es saber integrar y articular dimensiones cognitivas, valóricas y afectivas que hacen aprender saberes y prácticas de vida necesarias para la convivencia armónica y respetuosa con la naturaleza y en la vida social, familiar y comunitaria.

En la integración de los saberes instalados en los currículos de la acción formativa se encuentran, por un lado, los saberes previos que tienen los/as educandos/as ante cualquier contenido enseñable, los que deben ser contextualizados y criticados; y, por otro lado, los saberes oficiales disciplinares enseñables, que también deben ser contextualizados en su origen y en su evolución actual y criticados en su aplicabilidad cotidiana en el mundo de los/as educandos/as.

Desde esta integración de saberes se construyen los aprendizajes sobre los saberes necesarios para el desarrollo integral de los/as edu-

candos/as en formación.

En fin, este tipo de gestión formativa es lo que permite responder a la curiosidad emergente de esos/as educandos/as que aparecen al reflexionar críticamente lo enseñado. Esto es saber gestionar el currículum y la didáctica del saber enseñar para lograr aprendizajes significativos para las personas en formación.

En síntesis, la gestión educativa es una práctica pedagógica que desarrolla la autonomía del progreso formativo en los sujetos implicados en la formación: en los/as educandos/as, al transformar su curiosidad ingenua o hipotética en curiosidad epistemológica o científica; en los/as docentes que transforman su capacidad didáctica en proyectos de investigación-acción con sus eventuales educandos/as.

La gestión de la formación es, entonces, un compromiso de las diversas personas involucradas en la formación, a partir de la instalación de relaciones humanistas, solidarias y de justicia integral en todos los ámbitos territoriales en que viven o se interrelacionan habitualmente cada uno/a de ellos/as.

Es en este sentido que podemos hablar de un nuevo paradigma para la gestión educativa; se trata de instalar en la formación un paradigma liberador y transformador de todos/as aquellos/as que participamos de la formación con otros/as.

4.- Finalmente, debemos entender el sentido de los contenidos y los procedimientos de una gestión formativa de calidad para la educación pública latinoamericana.

Ya a esta altura de nuestro análisis va quedando claro que una gestión de calidad, para una educación/formación de calidad, tiene que ver esencialmente con la decisión colectiva de una comunidad educativa organizada en torno a los componentes técnico-pedagógicos de la formación.

4.1.- El primer componente se refiere a las **decisiones curriculares** que organizan progresivamente los aprendizajes cognitivos, valóricos, voluntad y disposición para la acción sociocultural comunitaria de los sujetos en formación. Algunas de estas decisiones curriculares son:

- Organizar los saberes previos de los/as educandos/as frente a cada conocimiento o prác-



tica socio-histórica que se les enseña;

- Complementar saberes y prácticas emergentes que portan los/as estudiantes y docentes, con conocimientos y prácticas sugeridas en los planes y programas de estudios oficiales;
- Organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje como una construcción social investigativa y reflexiva crítica. Esto es, alteridad en la responsabilidad interactiva de enseñar y aprender;
- Finalmente, organizar el espacio escolar como un círculo de aprendizaje interactivo donde por momentos se enseña, en otros se investiga en la tecnología de uso en el aula, o se invita a miembros sabios de la comunidad próxima y se reflexiona y evalúa lo aprendido.

4.2.- Un segundo componente fundamental de la gestión formativa son las **decisiones didácticas** o **dispositivos pedagógicos** que operacionalizan la progresión del ciclo del conocimiento escolar, así como modelan las relaciones socioculturales y los valores que deben practicar los/as estudiantes situados/as en el aula, pero también en su vida

socio-comunitaria más amplia. Algunas de estas decisiones didácticas son:

- Organizar los momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula: momentos referidos a las interacciones constructoras de conocimientos, valores y prácticas, necesarias para una formación integral de los/as estudiantes situados/as. Momentos que implican alteridad y legitimidad de las diversas personas involucradas en la formación. Por ejemplo, el momento de valorar y criticar los saberes y las prácticas previas que aportan los/as estudiantes; el momento de desarrollar y criticar los saberes y las prácticas instaladas o sugeridas en los planes y programas de estudio oficiales; los momentos de levantar preguntas o hipótesis de búsqueda de saberes y prácticas necesarias para el desarrollo integran de los/las educandos/as; en fin, momentos de elaboración y aplicación en la vida social de los/as educandos/as de los saberes y prácticas necesarias para su aprendizaje integral.
- Organizar la convivencia social de los suje-

tos en formación en prácticas de relaciones y valores de respeto, de valoración mutua, de complementariedad y reciprocidad en el desarrollo de las actividades formativas, de vivir en armonía y equilibrio en cada momento de la formación y en su proyección a la vida socio-comunitaria más amplia.

- Por último, organizar el espacio escolar como círculos de investigación-acción participativa, en relaciones cara a cara y en convivencia solidaria y colaborativa. Se trata de vivir la democracia, los derechos humanos y civiles y la ciudadanía como una práctica socio-cultural que se inicia en el aula, pero continúa en la vida familiar y socio-comunitaria más amplia.

4.3.- Un tercer componente de la gestión de la formación de calidad tiene que ver con las decisiones sobre **prevención y disponibilidad adecuada de los recursos materiales y humanos para la formación**. Tal vez para operacionalizar o garantizar la viabilidad de una formación de calidad, este componente debe ser realizado por un comité de gestión administrativa del centro de formación.

Dicho comité debe responder a la misma visión colaborativa y complementaria que le da el sentido a los componentes propiamente pedagógicos que hemos desarrollado en los puntos anteriores. Asimismo, debe ser organizado o constituido como un ente colectivo y representativo de todos los estamentos que son responsables institucionales de la formación. De esta manera, el comité debe estar constituido por el director del centro educativo; su correspondiente UTP; dos representantes electos y rotativos de los docentes; un representante del equipo técnico profesional no docente; dos o tres representantes de los padres y apoderados; dos representantes electos por su pares de los/as estudiantes del centro educativo; uno o dos representantes de los/as ex-alumnos/as del centro; y la autoridad comunal de educación perteneciente a la localidad en la que se sitúa el centro; entre otros.

Corresponde a este comité ocuparse de las acciones de apoyo técnico y administrativo para una formación integral de los/as estudiantes y que complementan la acción formativa en sí. Algunas de estas acciones son:

- Generar condiciones de autonomía de las instituciones educativas tanto en la disponibilidad como en el buen uso de los recursos materiales, económicos, humanos y pedagógicos necesarios para un apoyo oportuno y de calidad al proceso formativo; como también



en la prevención, cuidado y actualización de tales recursos.

Esto significa, ocuparse del mantenimiento y disponibilidad, en cantidad y en actualización de los recursos tecnológicos; en la generación de oportunidades de perfeccionamiento continuo de sus recursos humanos; en la programación de los espacios pedagógicos institucionales para su uso frecuente de parte de los/as educandos/as (biblioteca, salas de computación o de audiovisuales, laboratorios, gimnasios y espacios de recreación y alimentación, etc.).

- Generar espacios fuera del aula para ofrecer actividades culturales, artísticas, políticas y de interacción de convivencia con el territorio donde se ubica la institución formadora. Se trata de generar ambientes de formación abierta y continua entre los/as educandos/as, sus familias y su espacio comunitario social más amplio.
- Finalmente, generar climas de convivencia es-

colar en los que todos/as sus integrantes se sientan felices de participar en la cultura de esa institución educativa.

4.4.- Un cuarto componente de una gestión de calidad es justamente la generación de un clima emocional en el aula y en la institución escolar, para que todos/as sus integrantes se identifiquen con el sello cultural y formativo integral que ésta posee. Tal vez este sea el componente de la gestión educativa más difícil de implementar ya que tiene que ver con los sentimientos y los capitales simbólicos de una convivencia escolar armónica y equilibrada; pero que debe ser ejecutada como una práctica institucional cotidiana.

Aquí hay varias acciones que se pueden y se deben desarrollar:

- En primer lugar, aceptar e integrar la legitimidad de ser de cada uno/a en el proyecto educativo curricular de la institución. Si no se declaran los principios que fundan la diversidad social, cultural y biológica como dimensiones equivalentes y de respeto mutuo entre todos/as los/as participantes de la institución, no hay garantía ni normativa de la otredad en el proyecto educativo.

Tales principios tienen que ver con los valores que se desarrollan en el proceso formativo: el ser respetuoso y solidario con el otro/a, independientemente de su función, su edad y su sexo; el ser colaborativo y siempre propender a la participación complementaria; el saber trabajar en equipo (estudiar) y estar siempre abierto al diálogo; en fin, el saber resolver cualquier conflicto que surja de la acción formativa colectiva, con ecuanimidad y en permanente actitud dialógica.

- En segundo lugar, desarrollar con el ejemplo los valores y principios de una convivencia armónica y democrática entre todos/as los/as participantes del proceso formativo. Hay que saber desarrollar prácticas de convivencia humanista y democrática: aprender a escuchar y a entender al otro/a; ponerse en la situación del/de la otro/a; interactuar sin imposición de ideas o de emociones; construir aprendizajes y/o conocimientos, valores y prácticas en armonía y equilibrio; aprender a construir rutinas de respeto y valoración del otro o de la otra, entre docentes y estudiantes, entre pares, con sus mayores y con sus congéneres; etc.
- Vivir la diversidad como una práctica formativa cotidiana del aula y de la vida fuera del aula. Pero vivirla aceptando y comprometiéndose en su desarrollo interactivo, en los ambientes de convivencia formal y no-formal, colaborando con el otro/a en sus dificultades de aprender lo abstracto o lo complejo. De aquí la necesidad del pensamiento complejo, como diría Morín, para aprender a coordinar coordinaciones conductuales, afectivas y cognitivas en la educación.
- Por último, aprender a ser autónomo pero corresponsable de la vida colectiva armónica y equilibrada con la naturaleza y la biodiversidad que nos rodea en nuestra cotidianidad.

Solo desarrollando este clima emocional en la formación, tendremos educandos/as formándose de una manera integral y transformadora. Y esto sería para nosotros una "educación de calidad" para la escuela pública de América Latina.

Bibliografía consultada.

- 1.- Freire, P. y Shor, Ira (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI Editores, Buenos Aires (Argentina).*
- 2.- Ministerio de Educación de Chile (2018) *Base de datos sobre el mejoramiento de la educación. Resultados históricos y comparativos del SIMCE.* www.simce.cl.
- 3.- Ministerio de Educación de Colombia. ICFES (2012 a 2017). *Resultados de aplicación de las Pruebas Nacionales SABER.* www.icfes.co.
- 4.- Mardones Rivera, A.; Aguilar Arévalo, M. y Pérez Cristià, R. *Impacto de las Sociedades Comerciales (con fines de lucro), sobre el aprendizaje de estudiantes de escuelas particulares subvencionadas, comparadas con proveedores públicos y particulares sin fines de lucro. En la Enseñanza Media del país. CEHUM Chile, Santiago, 2011.*
- 5.- Osorio, J. Editor. (2018). *Freireentrenos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido. Varios autores. Nueva Mirada Ediciones, La Serena (Chile).*
- 6.- Pinto Contreras, R. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y transformadora en América Latina. DERRAMA MAGISTERIAL Ediciones, Lima (Perú). Con la colaboración de Jorge Osorio.*
- 7.- Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre Adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericano situados. Universidad de Playa Ancha, Sello Editorial "Punta Ángeles", Valparaíso (Chile).*
- 8.- Richards Torres, C. (2017). *El desafío de aprender...el desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa. Editorial Independiente. Impresora LOM, Santiago (Chile).*

La crisis del paradigma de la estandarización: Principios y procedimientos para una evaluación más justa

Teresa Flórez Petour
Departamento de Estudios
Pedagógicos Universidad de Chile

Uno de los grandes errores en el campo de la evaluación es pensarla como desvinculada de las visiones de la educación y la sociedad que contribuye a sustentar. Ya tempranamente, en los años setenta, Foucault (2005) nos advertía acerca del examen como tecnología de poder, desde su capacidad de promover ciertas formas de construcción del saber; generar mecanismos de inclusión y exclusión de acuerdo a patrones de normalidad; y hacernos visibles desde categorías, jerarquías y etiquetas que nos marcan, y a partir de las cuales se toman decisiones para nuestro futuro. A nivel de aula, son reconocibles frases como "profe, ¿es con nota?, porque si no, no lo hago", "este estudiante es de 4,0 no más", "no les pidas más, si estos niños tienen techo", "yo soy malo para esta disciplina, siempre me va mal", "este curso es súper bueno". La evaluación, desde su función social de certificación y calificación (que muchas veces predomina por sobre su función pedagógica), contribuye a formar identidades fijas que pueden llegar a dificultar o estancar el aprendizaje, alejar de un área del conocimiento, estigmatizar a los sujetos y transformar la motivación intrínseca por el conocimiento en la búsqueda constante por una recompensa cuantitativa extrínseca, que actúa como valor de cambio dentro de la relación pedagógica, llevando finalmente a la pérdida del sentido. De forma similar, a nivel macro, Chile está cada vez más permeado de múltiples evaluaciones exter-



nas, todas ellas con políticas asociadas a incentivos y consecuencias, las cuales generan etiquetas y comparaciones no siempre justas u orientadas a la mejora, que terminan también por distorsionar las motivaciones de la escuela. Así, los proyectos educativos son desplazados por la importancia de obtener buenos resultados, muchas veces a costa de la sensación de estar haciendo muchas cosas, pero sin saber muy claramente para qué.

En este sentido, es primordial ampliar la visión de la evaluación como un área exclusivamente técnica, para considerar también sus sentidos pedagógicos y políticos. Específicamente, este nú-



mero de la revista *Docencia* propone como eje de reflexión la estandarización, por lo que me centraré en este aspecto, para desde allí instalar algunos elementos de crítica, pero también de necesarias propuestas alternativas.

I. Orígenes y supuestos de la estandarización en evaluación

Es importante recordar, en primer lugar, que el origen de la estandarización en evaluación se relaciona con una intención inicial de justicia. Antes de la existencia de las pruebas estandarizadas, la forma de evaluación preponderante, incluida aquella que tenía fines de promoción, selección y distribución dentro del orden social, era el examen oral público. En esta modalidad, predominante en Chile en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, no existía mayor claridad acerca de los criterios por medio de los cuales se evaluaba, dejándose a los examinadores todo el poder de decisión con respecto a los resultados. Aquellos que comenzaron a instalar la lógica de los test es-

tandarizados en educación desde la primera mitad del siglo XX, fueron críticos de los exámenes, debido a su exceso de subjetividad y su falta de uniformidad (Thorndike y Hagen, 1970). Ambos aspectos generaban, para estos teóricos, problemas de justicia, ya que no había garantías de que los candidatos estuvieran siendo evaluados bajo criterios similares y sometidos a una prueba equivalente para todos, en términos de su dificultad y sus contenidos. Además, era considerado un método poco eficiente, ya que implicaba examinar a los estudiantes uno por uno, lo que resultaba altamente demandante en términos de tiempo.

De esta discusión deriva la extrapolación de los mecanismos de los test psicológicos al ámbito educativo, que obedece a la creciente cientificación de la pedagogía, propia de un paradigma positivista, predominante durante la primera mitad del siglo XX (Flórez Ochoa, 1999). A nivel de políticas educacionales, en Chile esto se vio reflejado, por ejemplo, en el cambio en los años sesenta desde el Bachillerato como instrumento de selección universitaria, a la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.), en la que el desarrollo de preguntas asociadas a ejercicios de síntesis y argumentación se reemplazó por preguntas estructuradas de se-



lección múltiple, formato considerado en ese entonces más justo y eficiente. Esa ha sido, desde entonces, la lógica preponderante de la evaluación externa en Chile, tanto para selección universitaria como en la evaluación de aprendizajes asociados al currículum.

Desde esta perspectiva histórica, la estandarización en evaluación se instaló sustentada por los siguientes principios de justicia:

1. **Es más objetiva:** uno de los supuestos que sustenta la estandarización es que, a partir de procedimientos de elaboración claros y precisos, que incluyen instancias de validación teórica y empírica, estas evaluaciones permiten un alto grado de objetividad. La concepción de justicia social que se conecta con este principio es que la evaluación puede captar objetivamente el *mérito* de cada cual y, por lo tanto, es capaz de distribuir las oportunidades de vida de forma justa entre los miembros de una sociedad (Waldow, 2017). Se asume con ello que las posiciones en la sociedad no se asignarían por ventajas de cuna, sangre o contactos personales, sino por la selección neutral de cada quien para lo cual es más 'apto'.
2. **Es igual para todos:** desde una asunción y búsqueda de neutralidad en su construcción, se considera también más justo que todos se sometan a la misma prueba, ya que ello implica que, frente a la disputa por las posiciones sociales, cada individuo pasa por el mismo obstáculo para demostrar su mérito. Esta uniformidad garantizaría, por ejemplo, que algunos evaluados no se vieran aventa-

jados por haber sido sometidos a preguntas o contenidos de menor dificultad que otros. Procedimientos asociados al control de posibles sesgos de género, urbano-rural o cultural, garantizarían mayormente esta igualdad, al disminuir la posible interferencia de factores externos a aquello que se evalúa en el resultado.

3. **Permite comparaciones justas:** al ser la misma evaluación para todos y estar construida con base en procedimientos altamente controlados, se considera que es justo comparar el resultado de un individuo, con otro del mismo grupo para el cual la evaluación se ha diseñado.

Sin embargo, la evidencia de investigación, desde los años sesenta a la actualidad, ha sido consistente en señalar que estas evaluaciones no estarían cumpliendo sus supuestos en la práctica. Junto con ello, los actuales horizontes emergentes de justicia social, especialmente los asociados a participación y reconocimiento de la diversidad (Fraser y Honneth, 2003), parecen también estar tensionando de forma importante estos supuestos. Desde allí, se levantan demandas por nuevas formas de pensar la evaluación tanto en el aula como a gran escala, así como también las políticas asociadas a ellas. A continuación, me refiero a la evidencia y a las demandas sociales que vienen poniendo en tensión desde hace varias décadas al paradigma de la evaluación estandarizada, para luego proveer alternativas y posibles luces acerca de cómo podría pensarse una evaluación a gran escala, que estuviera más en sintonía con el actual escenario educacional y social.

II. Tensiones entre los supuestos de la estandarización y los horizontes emergentes de justicia social: un paradigma en crisis

Con respecto al supuesto de **mayor objetividad** que da sustento al uso de estas pruebas, la evidencia ha sido contundente a lo largo de los años en demostrar que los resultados de estas evaluaciones tienen una alta correlación con el origen socio-económico y cultural de las familias de los estudiantes. Ya desde los años sesenta se denun-



ciaba la forma en que estas pruebas eran sistemáticamente aprobadas con mejores resultados por varones blancos de clase media, generándose así una exclusión sistemática de aquellos grupos que no pertenecían a esta categoría. De este tipo de problemáticas se derivan una serie de esfuerzos de la teoría y la práctica evaluativa a gran escala, en lo que se conoce como *fairness* o justicia y equidad de la evaluación, concepto a partir del cual se desarrollan diversos dispositivos destinados a disminuir los posibles sesgos de género, raza, etnia, grupo socio-económico y contexto urbano o rural, en la construcción de las evaluaciones y en la producción de sus resultados. Así, mecanismos como el análisis del funcionamiento diferencial del ítem (DIF) o los paneles de revisión de sensibilidad cultural¹ se instalaron en los estándares internacionales de evaluación como procedimientos que buscaban garantizar una mayor justicia para los diversos grupos que se sometían a los test estandarizados (AERA, APA, NCME, 2014).

Si bien se trata de intentos valorables en

términos de sus intenciones, estos mecanismos están todavía lejos de cumplir su cometido, ya que la evidencia más reciente sigue destacando la incidencia de los mismos factores en los resultados de las evaluaciones a gran escala. Geiser (2005), por ejemplo, ha investigado la forma en que los resultados de los test de admisión a la universidad en California están fuertemente influenciados por factores como el ingreso familiar, la formación de los padres y la raza/etnia, lo que provoca, desde hace más de veinte años, una discriminación sistemática de los postulantes latinos y afroamericanos. Se ha buscado, por ello, instalar medidas de discriminación positiva que favorezcan a estos grupos, más allá de sus resultados en las pruebas, pero estas han sido cuestionadas en el último tiempo. Así también, se ha levantado evidencia acerca del efecto que las creencias de género de los evaluadores tienen en el desempeño que se asigna a los estudiantes en evaluaciones de altas consecuencias (Elwood, 2005); la influencia de los factores socio-económicos y

¹ El análisis del funcionamiento diferencial del ítem (DIF) corresponde a la detección, por medio de procedimientos de análisis estadístico posteriores a una aplicación piloto de una prueba, de posibles sesgos de género, contexto urbano-rural, etnia, etc., que las pruebas pudieran generar desde su diseño, es decir, preguntas que, por su formulación, podrían estar generando ventajas injustas no atribuibles a aquello que se quiere medir. Los paneles de revisión de sensibilidad cultural se generan en la etapa de diseño de las evaluaciones. En ellos se convoca a un panel para revisar cualitativamente aquellas preguntas que pudieran resultar particularmente sensibles para una comunidad específica, afectando por ello los resultados de sus miembros de forma injusta. En estos paneles se integra a personas de estos grupos culturales, para que provean su perspectiva en función de estos contenidos potencialmente sensibles.



culturales en el desempeño de estudiantes latinos y afroamericanos en evaluaciones a gran escala (Lipman, 2004; Slavin y Madden, 2006); la forma en que la presión de la evaluación externa incide en el auto-concepto de los estudiantes como aprendices (Reay y Wiliam, 1999).

Chile no es la excepción, contexto en el cual la evidencia ha sido contundente a través de los años en señalar el nivel socio-económico de las familias de los estudiantes como uno de los principales factores explicativos en los resultados de pruebas como el SIMCE, lo que finalmente lleva a una estigmatización injusta de las escuelas que atienden a los estudiantes de contextos más desaventajados, pese a que, una vez que se aíslan estos factores, los resultados parecen estar a favor los establecimientos municipales que los acogen (Donoso Díaz y Hawes Barrios, 2002).

Para Gipps y Stobart (2009), el problema radica en que la discusión en torno al aspecto de fairness se ha reducido al desarrollo de una serie de herramientas técnicas, dejando fuera una visión más amplia en la que factores socio-culturales, tales como el contexto, el acceso y la igualdad de oportunidades sean incorporados a las consideraciones de justicia en evaluación. Al no considerarse estos aspectos, se genera la ilusión de que, una vez 'igualada la cancha' por medio de la provisión de habilidades básicas, cualquier fracaso es exclu-

siva responsabilidad del estudiante y de la escuela, quienes no se esforzarían lo suficiente en el contexto de una sociedad meritocrática y competitiva (Dubet, 2011). Todo lo dicho anteriormente, entonces, no solamente cuestiona el supuesto de mayor objetividad que se esperaba alcanzar por medio de este tipo de evaluaciones, sino también el supuesto de las **comparaciones más justas** derivadas de la estandarización.

Por último, el supuesto de **la uniformidad como una forma de igualdad y de justicia**, parece también estar puesto en cuestión, en este caso a partir de los horizontes emergentes de justicia social. Es conocida la lucha de los docentes y los movimientos sociales por la educación contra la estandarización en los últimos años, y se trata de un punto relevante dentro del petitorio 2018 del Colegio de Profesores. Uno de los ejes de esta crítica tiene que ver precisamente con el exceso de homogeneización que generan estas evaluaciones, al someter a estudiantes de contextos muy diversos a una misma evaluación. Dadas sus altas consecuencias, además, estas evaluaciones generan que las escuelas ajusten sus prácticas a las lógicas de la prueba, generando una serie de efectos negativos, como la reducción curricular, la enseñanza en función de la prueba, el empobrecimiento de la experiencia de docentes y estudiantes en términos pedagógicos, agobio laboral y conflicto

de rol en los docentes, exclusión y segregación encubierta en los establecimientos, entre otros (Shepard, 1992; Darling-Hammond y Rustique-Forrerster, 2005; Berryhill, Linney, y Fromewick, 2009; Baird, Hopfenbeck, Ahmed, Elwood, Paget y Usher, 2014). Así, se genera un contexto en el cual la educación que se ofrece tiende a uniformarse y, junto con ello, tiende a hacerlo en función de una versión empobrecida de la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en las escuelas públicas que atienden a los estudiantes más pobres, dado que las consecuencias ejercen mayor presión sobre estos contextos.

Estas políticas y sus consecuencias parecen entrar en tensión con las demandas y problemáticas que permean la discusión educacional de los últimos años, en relación con la inclusión y el respeto por la diversidad. Estos ámbitos, en la literatura sobre justicia social, emergen como demandas desde los años sesenta hasta hoy, y se refieren a la dimensión del reconocimiento, esto es, la importancia de ser reconocido/a como un otro legítimo y ser respetado desde la propia identidad y cultura (Fraser, 1995). A esto responden las luchas en torno al respeto a la diversidad de género y de raza/etnia/cultura, a lo que podemos agregar las ideas de los últimos años en educación, en relación con el reconocimiento de la diversidad de formas de aprender y de las necesidades existentes dentro del aula, así como del derecho a una formación más holística e integral, en la que el ser humano pueda desarrollarse en un rango amplio de disciplinas, considerando habilidades, contenidos y actitudes.

En este sentido, el supuesto de la uniformidad como garantía de justicia está puesto en cuestión, al chocar con los horizontes emergentes de justicia social. Esto en dos direcciones. En primer lugar, como ya se ha mencionado, la homogeneidad que supone la estandarización omite la diversidad de contextos y somete a las escuelas a adaptarse a la lógica de los test. A ello hay que agregar, en segundo lugar, que el conocimiento o las formas de saber del otro quedan fuera de la construcción de estas pruebas, lo que genera que solamente los saberes de los grupos dominantes sean considerados como legítimos y como la norma a la cual hay que adaptarse. De allí podría derivarse que los grupos representados como inferiores por los patrones culturales predominantes tengan resultados más bajos en estas pruebas, generando así también una estigmatización de los sujetos. Señalan Gardner, Holmes y Leitch (2009):

“(...) gran parte de las evaluaciones están diseñadas para estudiantes que se ajustan a una norma social: físicamente aptos, que dominan el lenguaje de los evaluadores, adecuadamente preparados (enseñanza, etc.) y con facultades desarrolladas como la capacidad para leer, escribir y entender lo que se les presenta. Junto con los efectos grupales, los estudiantes individualmente pueden también sufrir directamente a partir de las predisposiciones negativas conscientes o inconscientes de los evaluadores hacia atributos normales de los estudiantes, como el género o la etnicidad.” (2009, p. 15. La traducción es mía)

Así, la idea de tener que someterse todos a un mismo obstáculo, hoy queda puesta en tensión por lo que ello significa en términos de una injusticia de reconocimiento, ya que es vista como el sometimiento descontextualizado de la diversidad y como la deslegitimación del propio saber y experiencia en contraposición a un saber legítimo hegemónico. Ello se relaciona con otra dimensión emergente de la justicia social en los últimos años, ligada a la participación democrática. Se ha insistido en que los docentes y las escuelas realizan un bajo uso pedagógico de los resultados de pruebas como el SIMCE (Taut, Cortés, Sebastian y Preiss, 2009; Comisión SIMCE, 2015) y, por ello, se ha enfatizado la necesidad de entregar mayor y mejor información a los actores del sistema. Sin embargo, en estas consideraciones no suele contemplarse la posibilidad de que la información que se entrega a las escuelas simplemente no se perciba como pertinente y como pedagógicamente útil para el trabajo de las escuelas, especialmente dado su carácter externo.

Desde una visión tradicionalmente vertical de la política, las lógicas gerenciales relegan el rol de la escuela a la implementación y ejecución de políticas diseñadas por expertos externos. Se ignoran con ello los procesos de interpretación, traducción y resistencia de/a las políticas en las comunidades escolares (Ball, Maguire y Braun, 2012) y, así, no resulta extraño que se las perciba como algo ajeno, poco relevante, sobre todo si se trata de medidas que ponen en tensión los principios, valores e identidad profesional de quienes deben ponerlas en práctica. Ello contribuye a la desprofesionalización de los docentes, extirpándoles la validez de su juicio evaluativo acerca del aprendizaje de sus estudiantes. Desde la perspectiva de la justicia social, ello se puede interpretar como un problema de injusticia de participación, ya que los docentes, los estudiantes, los padres y los actores de la co-

munidad escolar en general no son considerados como agentes relevantes en el diseño y la toma de decisiones en conexión con el desarrollo de políticas en evaluación, y por ello sus intereses y puntos de vista quedan excluidos.

Tanto la evidencia de investigación como las demandas emergentes de justicia social, entonces, nos han llevado a un escenario en el cual los supuestos de objetividad, igualdad de condiciones y comparaciones justas se encuentran en tela de juicio. Así, el paradigma evaluativo que en otro tiempo pudo haber respondido a ciertas demandas de justicia, hoy es visto como injusto, ya que promueve la discriminación y estigmatización sistemática de los grupos desaventajados de la sociedad, y de las escuelas que los atienden; excluye y deslegitima otras formas de saber; y mantiene una lógica vertical que permite que los intereses de determinados grupos prevalezcan por sobre los de los actores de las comunidades escolares. A continuación exploraré, a partir de evidencia de investigación y de experiencias emergentes, cuáles podrían ser los principios y características de lo que parece ser un paradigma de evaluación emergente, más coherente con las actuales demandas de justicia social.

III. Hacia un nuevo paradigma en evaluación: ¿cómo sería una evaluación a gran escala que respondiera a las actuales demandas de justicia social?

En primer lugar, es necesario volver sobre el concepto de objetividad. Es bajo esta idea que se ha instalado la creencia de que es necesario que las evaluaciones a gran escala sean desarrolladas e implementadas desde organismos externos, por medio de estándares y procedimientos previamente establecidos, en los cuales los actores de la comunidad no tienen mayor participación. Para Onora O'Neil (2013), desde su crítica hacia los actuales sistemas de rendición de cuentas, hay en esta concepción un supuesto que indica que no es posible confiar en las escuelas y su capacidad de evaluar y evaluarse, para desde allí tomar decisiones en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Es a partir ello que se justifica la necesidad de externalizar el juicio, ya que de esta manera se

mantendría cierta neutralidad, además de la calidad técnica, que estaría garantizada por la presencia de expertos. Sahlberg (2010), desde su mirada instalada en el sistema finlandés, que no funciona desde estas lógicas, señala que un sistema de evaluación centrado en la mejora genuina no se basa en el control vertical externo, sino que se construye desde la "rendición de cuentas mutua, la responsabilidad profesional y la confianza" (2010, p. 53. La traducción es mía).

¿Cómo podría funcionar, entonces, un sistema de evaluación a gran escala de esta naturaleza? En primer lugar, si la intención es la mejora, resulta lógico que los propósitos de la evaluación sean predominantemente formativos, en lugar de punitivos y centrados en el control, la comparación y la generación de categorías y ordenamientos. Es el caso de países como Dinamarca o Uruguay (Wandall, 2009; Luaces, 2010), se han instalado sistemas de evaluación de aprendizajes a gran escala, que intencionalmente se declaran a favor de un propósito formativo, lo que implica que son implementados por los mismos profesores y que los resultados se comparten en detalle con ellos, incluyendo acceso a las preguntas, a las respuestas de los estudiantes y a un análisis didáctico de cada ítem. Evidentemente, esto resulta inviable en un sistema centrado en el control y las consecuencias, ya que ello implica manejo confidencial de los instrumentos. En el caso de Dinamarca, además, se ha prohibido por ley la publicación de resultados, dado que se reconoce el daño que genera la lógica de clasificación, ranking y comparación, y por ello los resultados solamente se comparten con quienes pueden considerarlo pedagógicamente relevante, en función de la toma de decisiones (Wandall, 2009). Asimismo, Portugal ha desarrollado en los últimos años un sistema de evaluación a gran escala, que no genera ningún tipo de puntaje o categoría en base a los resultados, sino que lo que se entrega a las escuelas es únicamente retroalimentación en función de la mejora (Simoes y Pereira, 2017).

Junto con lo anterior, y de acuerdo a los horizontes emergentes de justicia social, un sistema de evaluación que obedezca al principio de la confianza y la participación, debería dar un rol más central a las propias comunidades educativas en la construcción del juicio evaluativo y en la toma de decisiones que se realiza en función de él. Pese a que son poco conocidos en nuestra cultura evaluativa nacional, existen múltiples ejemplos a nivel internacional de sistemas que operan desde una



evaluación a gran escala basada en la escuela, esto es, sistemas que no se centran en test o exámenes externos, sino que operan basándose en criterios compartidos a nivel estatal o nacional, a partir de lo cual se deja a las escuelas desarrollar sus propias evaluaciones. Para asegurar la validez y confiabilidad del juicio evaluativo, se realizan procesos de moderación de diverso tipo². Ello permite una mayor contextualización de la evaluación a las características de cada comunidad y deja a los docentes actuar según los principios que animan su actividad profesional, dejando espacio para la innovación y la creatividad. Sistemas de evaluación como estos existen en culturas tan variadas como Australia, Canadá, el Consejo de Exámenes del Caribe, Inglaterra, Hong Kong, Irlanda, Namibia, Nueva Zelanda, Escocia, Singapur, Sudáfrica, el Consejo de Exámenes de África del Oeste, Zimbabue, Alemania, Suecia, Finlandia, entre otros (Cuff, 2018; PREAL, 2009; Waldow, 2017). Entre las ventajas que se distinguen en estos sistemas, por sobre los exámenes externos, se encuentran (Cuff, 2018):

- Pueden cubrir habilidades que los exámenes externos no pueden abordar.
- Ofrecen un reflejo más válido de las habilidades de los estudiantes, aplicadas en diversos es-

narios y contextos.

- Constituyen un reflejo más genuino del aprendizaje, ya que los estudiantes se encuentran cómodos, sin la presión de un examen, lo que puede afectar su desempeño.
- Poseen beneficios formativos y están más alineadas con la Evaluación para el Aprendizaje, dando valor al proceso.
- Son profesionalizantes para los docentes.
- Son menos costosos y más eficientes, al realizarse en la propia escuela.

En el caso chileno, se encuentra actualmente en proceso exploratorio de desarrollo y pilotaje inicial un sistema de estas características, en la Municipalidad de Valparaíso, al cual se refiere en detalle otro artículo de este número especial.

Existen también otras experiencias de naturaleza más participativa, asociadas a una evaluación basada en la comunidad, en las que son los propios actores que habitan un contexto determinado quienes implementan y hacen uso de los resultados de la evaluación, en función de la toma de decisiones, sin intervención gubernamental. A nivel latinoamericano, es el caso de la Medición Independiente de Aprendizajes (M.I.A.) que, por medio de la participación de voluntarios, y en alianza con

² La moderación corresponde a procedimientos que, en evaluaciones que no usan el formato de test, se emplean para asegurar que aquellos que evalúan están haciéndolo desde un criterio similar y calibrado. Hay diversos métodos de moderación, incluyendo la calibración de la evaluación de los docentes con los resultados de un examen externo; la moderación que se realiza a través de un agente externo que ayuda a los docentes a calibrar su juicio; y la moderación basada en consenso, en la cual son los propios profesores los que calibran su juicio en paneles de trabajo.



universidades y centros de investigación, aplica una serie de instrumentos en los hogares de los estudiantes de una comunidad, lo que involucra también a los padres, cuyos resultados son analizados por y con la misma comunidad, y es esta la que decide qué medidas tomar a partir de ellos (Hevia y Vergara-Lope, 2016).

Todas estas iniciativas ofrecen caminos para una alternativa más acorde con los principios de confianza, responsabilidad profesional y participación, permitiendo además un mayor respeto a la diversidad, tanto con respecto a la variedad de contextos escolares, como en función de dar oportunidades más diversas para demostrar aprendizaje a los estudiantes. Se favorece, así, una formación más holística, integral, contextualizada y respetuosa, más coherente con los principios de la inclusión y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)³. Ello implica transitar desde el principio de *objetividad* al de *intersubjetividad*, con lo que no se elimina la transparencia y justicia de los procesos evaluativos, pues esta se garantiza a partir de claridad de criterios compartidos y elaborados de forma participativa.

Una lógica como esta conlleva, para el ámbi-

to del diseño de políticas, operar desde principios que autores como Greene o McDonald (Greene, 2001; Rodríguez de Mayo, 2003) defienden para la evaluación en general (más allá de la evaluación educativa), esto es, que desde el estadio del diseño inicial, todos los grupos de interés estén representados y se genere entre ellos un diálogo respetuoso. Esto con el fin de llegar a consensos que impliquen, más que la imposición de una voz mayoritaria sobre las otras, una representación equilibrada de las diversas voces en el proceso. Nancy Fraser (Fraser y Honneth, 2003), desde la perspectiva de la justicia social, agregaría que es especialmente importante garantizar que en estos espacios exista paridad de participación para aquellos grupos con menor poder o cuya voz queda habitualmente menos representada. Para ello, sin embargo, nuestras elites políticas necesitan dar mayor valor al saber y la experiencia de los docentes y las comunidades escolares, confiando en su compromiso y responsabilidad, incluyéndolos en los procesos de generación de políticas, superando las lógicas de consulta, que tienen el riesgo de terminar siendo igualmente distantes y verticales que las políticas que sustentan.

³ En términos muy gruesos, el Diseño Universal de Aprendizaje corresponde a un enfoque que, tomando prestado un término propio de la arquitectura, aborda la inclusión no desde la idea de adecuaciones o adaptaciones particulares para ciertos aprendices, sino desde un diseño de aula que desde el inicio ofrece una diversidad de actividades para que todos puedan demostrar aprendizaje en igualdad de condiciones, de acuerdo a sus necesidades y disposiciones particulares al aprendizaje.



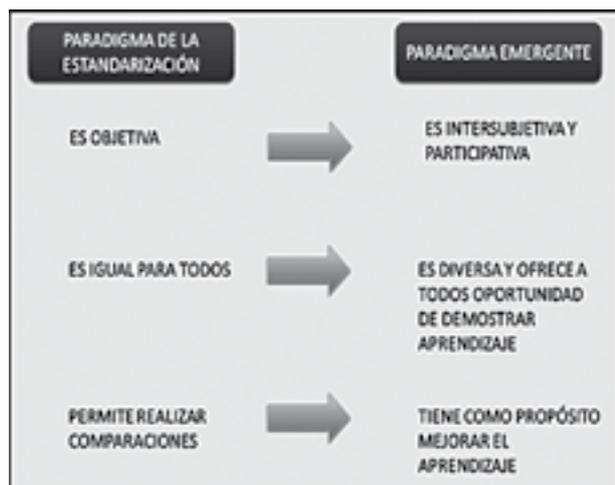
Un último punto tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad no únicamente desde la provisión de oportunidades diversas, sino también valorando el saber del otro como saber legítimo. Un ejemplo específico puede ayudar a ilustrar esta idea: en la evaluación diagnóstica de lectura, escritura y matemática en Nueva Zelanda se realizan ajustes para que en ella se incluyan las aspiraciones, las prácticas y preferencias de la cultura maorí (Gardner et al., 2009). Es lo que se conoce como Evaluación Culturalmente Sensible (*Culturally Responsive Assessment and Evaluation*), que implica proponer tareas que contemplen la base de conocimiento y experiencia de las comunidades, de las familias y de los estudiantes, y que se asocien a necesidades auténticas de su contexto (Lee, 1998). En esta línea, más que tratar la diferencia como un problema, en el sentido de una posible fuente de sesgo en la interpretación de los resultados, la diversidad pasa aquí a ser parte constitutiva de la evaluación.

cambio paradigmático en relación con la evaluación a gran escala, transitando desde los principios característicos de la estandarización, hacia un nuevo modo de comprender esta dimensión de la actividad educacional. Lo que alguna vez se consideró como más justo, se encuentra actualmente criticado por la investigación, así como por los movimientos sociales y sus demandas emergentes de educación y justicia social. El principio de objetividad, por una parte, que buscó originalmente corregir las arbitrariedades del examen oral público, se encuentra actualmente cuestionado por la investigación, debido a la alta influencia del origen socio-económico y cultural de los evaluados en los resultados de estas pruebas. Ello ha tenido consecuencias negativas, como la estigmatización, segregación y exclusión sistemática de determinados grupos, así como de las escuelas que los atienden. Estas últimas se ven obligadas, por el alto impacto de la evaluación, a ajustar sus prácticas a la lógica pedagógica más mecanicista y vertical que subyace a los test. Esto, a su vez, genera una distribución desigual de habilidades y conocimientos, ya que son las escuelas más pobres las que deben adaptarse mayormente a este trabajo menos desafiante y más restringido. Por último, el principio de objetividad se ha tendido a confundir con la necesidad de que la evaluación

IV. COMENTARIOS FINALES

De acuerdo a lo anteriormente planteado, pareciera que nos encontramos en un proceso de

sea externa a la escuela, dentro de las actuales lógicas predominantes de rendición de cuentas centradas en el control.



De forma similar, el principio de una evaluación igual para todos buscaba originalmente superar la posible injusticia de preguntas diferentes en dificultad y contenido para cada estudiante, especialmente en contextos evaluativos asociados a consecuencias importantes de promoción y selección. Las actuales políticas y demandas por el reconocimiento de la diversidad, sin embargo, llevan a poner en cuestión este principio, ya que parece ya no ser suficiente con tratar la diferencia como un problema que se soluciona evitando que interfiera con el resultado, y emerge la necesidad de una evaluación que incluya la diversidad como parte de sus bases de construcción.

En la misma línea, la lógica de la comparación se tensiona, por una parte, por la evidencia que cuestiona hasta qué punto es posible juzgar, según un mismo parámetro e ignorando factores socio-económicos, a contextos diversos entre sí. Junto con ello, la comparación se asocia en los actuales sistemas de evaluación con lógicas competitivas, que tienen como supuesto de base que alguien tiene que fracasar. Ello provoca que el trabajo escolar termine perdiendo el sentido de proyecto colectivo y se centre en la necesidad de estar respondiendo siempre a la obtención de resultados en pruebas que no motivan la innovación, la creatividad ni el sentido crítico.

Lo que parece estar delineándose como horizonte para la evaluación a gran escala, entonces, es un cambio hacia una evaluación que transita desde lo objetivo hacia lo intersubjetivo y lo participativo. Ello no elimina la necesidad de transparen-

cia y precisión de los procedimientos evaluativos, sino que implica la generación consensuada de criterios relevantes para las comunidades, desde procesos que involucren a los diversos actores del sistema. Este movimiento, a su vez, invita a repensar las actuales lógicas de formulación de políticas de evaluación, en que la distancia entre quienes diseñan las políticas y quienes deben implementarlas se elimina, en un tránsito hacia procesos de diálogo respetuoso, con equilibrio en la inclusión de diversas voces con participación igualitaria. En este nuevo paradigma emergente, además, la diversidad pasa a ser una parte constitutiva del diseño de sistemas de evaluación, tanto en términos de dar poder a las comunidades escolares para adaptar las evaluaciones a sus contextos, como en la consideración de diversas formas de demostrar aprendizaje y de comprender el mundo desde diferentes realidades y culturas. Finalmente, a partir de la necesidad de recuperar el sentido más allá de la competencia y la comparación, pareciera que esta nueva mirada apunta al predominio de un propósito formativo, que tiene como foco el aprendizaje integral de los estudiantes para su comunidad y para un futuro en construcción.

Las experiencias mencionadas en este artículo nos indican que es posible crear sistemas de evaluación que funcionen desde otra lógica, por lo que no nos encontramos en una búsqueda a ciegas, sino que contamos con ciertas luces iniciales. Este cambio no es solamente posible, sino también necesario, si se quiere evitar las consecuencias negativas que se reconoce que los actuales sistemas están generando para la educación y la justicia social. En Chile, las iniciativas recientes de cambio parecen estar emergiendo de las propias comunidades escolares, quienes están actuando por la recuperación del sentido de su trabajo. Casos como el proyecto de evaluación local de la comuna de Valparaíso o la evaluación sin notas implementada por el Liceo Manuel de Salas, y seguida ahora por varios establecimientos en diferentes lugares del país, ilustran esta voluntad de cambio. Asimismo, estas demandas están repercutiendo en las iniciativas de la política, por ejemplo, en los proyectos de ley recientemente presentados en el Congreso para la eliminación de las notas y del SIMCE en los niveles de 1° a 4° básico. Continuar con este impulso de transformación es, entonces, posible y necesario, y depende de la responsabilidad de cada uno aportar a ello, punto en el cual el rol y la voz de los docentes serán, sin duda, fundamentales.

Referencias

- AERA, APA, & NCME. (2014). *Fairness in testing*. En *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA, pp. 49–74.
- Baird, J. A., Hopfenbeck, T., Ahmed, A., Elwood, J., Paget, C. y Usher, N. (2014). *Predictability in the Irish Leaving Certificate Examination (Working Paper 1)*. Oxford: OUCEA.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Berryhill, J., Linney, J. A. y Fromewick, J. (2009). *The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too Stress Provoking for Their Own Good?* *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1–14.
- Comisión SIMCE (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Cuff, B. M. P. (2018). *International approaches to the moderation of non-examination assessments in secondary education*. Londres: Ofqual.
- Darling-Hammond, L. y Rustique Forrester, E. (2005). *The Consequences of Student Testing for Teaching and Teacher Quality*. En J. Herman & E. Haertel (Eds.). *The Uses and Misuses of Data in Accountability Testing: the 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II*. Malden, MA: Blackwell, pp. 289–319.
- Donoso Díaz, S. y Hawes Barrios, G. (2002). *Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile*. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 25–39.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Elwood, J. (2005). *Gender and achievement: What have exams got to do with it?* *Oxford Review of Education*, 31(3), 373–393.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Fraser, N. (1995). *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a “Post-Socialist” Age*. *New Left Review*, Vol.0(212), 68–93.
- Gardner, J., Holmes, B. y Leitch, R. (2009). *Assessment and Social Justice. A futurelab literature review: Report 16*. Bristol.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?* Londres, Nueva York: Verso.
- Geiser, S. (2005). *The growing correlation between race and sat scores: new findings from California*. California: Center for Studies in Higher Education.
- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). *Fairness in Assessment*. En C. J. J. Wyatt-Smith Claire (Ed.). *Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1–309.
- Greene, J. (2001). *Dialogue in Evaluation A Relational Perspective*. *Evaluation*, 7(2), 181–187.
- Hevia, F. J. y Vergara-Lope, S. (2016). *Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes*. *Innovación Educativa*, 16(70), 85–109.
- Lee, C. D. (1998). *Culturally responsive pedagogy and performance-based assessment*. *The Journal of Negro Education*, 67(3), 268–279.
- Lipman, P. (2004). *High-stakes education*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Luaces, O. (2010). *Hacia un Sistema de evaluación de aprendizajes en línea. Presentación de la Dirección de Investigación Evaluación y Estadística (DIEE)*, Uruguay.
- O’Neill, O. (2013). *Intelligent accountability in education*. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4–16.
- Reay, D., Wiliam, D. y College, K. (1999). *‘I’ll be a nothing’: structure, agency and the construction of identity through assessment*. *British Educational Research Journal*, 25(3), 343–354.
- Rodríguez de Mayo, R. (2003). *Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald*. *Revista Pedagógica*, 24(71), 349–384.
- Sahlberg, P. (2010). *Rethinking accountability in a knowledge society*. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45–61.
- Shepard, L. (1992). *Will national tests improve student learning? CSE Technical report 342*. Boulder: CRESST, University of Colorado.
- Simoes, P. y Pereira, S. (2017). *Low stakes national external assessment in Portugal: a singular case among European school systems. Paper presentado en la Conferencia Anual de la Asociación Internacional de Evaluación Educativa (IAEA), 2 al 6 de octubre, Batumi, Georgia*.
- Slavin, R. E. y Madden, N. A. (2006). *Reducing the Gap : Success for All and the Achievement of African American Students*. *Journal of Negro Education*, 75(3), 389–400.
- Taut, S., Cortés, F., Sebastian, C. y Preiss, D. (2009). *Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: Access, comprehension, and use*. *Evaluation and Program Planning*, 32(2), 129–137.
- Thorndike, R.L. y Hagen, E. (1970). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación: elaboración, diseños, investigación, aplicación*. México, D.F.: Trillas.
- Waldow, F. (2017). *Constellations of actors and fairness in assessment*. En C. Alarcón & M. Lawn (Ed.), *Assessment Cultures. Historical Perspectives*. Berlín: Peter Lang, pp. 335–361.
- Wandall, J. (2009). *National Tests in Denmark – CAT as a Pedagogic Tool*. Danish National School Agency.

Las limitaciones del *accountability educativo* y sus consecuencias en la educación

Felipe J. Hevia

Profesor investigador en CIESAS-
Unidad Golfo.
Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social,
Consejo Nacional de Ciencia y Tec-
nología, México.

Resumen

Para mejorar la educación, la respuesta tradicional que proponen expertos educativos y organismos internacionales es incrementar los mecanismos de *accountability educativo*, esto es, el fortalecimiento de evaluaciones estandarizadas y su comunicación hacia los padres de familia y comunidad en general de estos resultados, para incrementar la presión sobre las escuelas y lograr que éstas se responsabilicen por sus resultados educativos y puedan mejorar. En este documento, tomando los casos de México y Chile, se analizan tres limitaciones del

accountability educativo y sus consecuencias sobre la educación. Las limitaciones son: 1) restricción en la construcción de los criterios de éxito/fracaso de la política educativa sobre la base de los resultados de los test estandarizados de gran escala (como SIMCE/PISA), 2) desproporción en la responsabilización de los maestros sobre el fracaso educativo, en desmedro de otros factores no evaluados ni monitoreados que influyen en el logro educativo, y 3) existen sanciones y consecuencias de estas políticas de *accountability*, pero estas consecuencias afectan a la comunidad educativa -estudiantes, maestros y escuelas- más que a las autoridades administrativas o políticas. Estas limitaciones tienen como consecuencia el predominio de la evaluación educativa por sobre los objetivos de la educación, lo que genera una serie de consecuencias no intencionales: currículum oculto, desvalorización de otros dominios, generación de ansiedad, riesgo de incrementar prácticas corruptas, y la

pérdida de sentido de la evaluación formativa, entre otros efectos.

Introducción: la apuesta por el *accountability educativo*

¿Cómo mejorar la educación?
¿Cómo hacer que todos los niños asistan a la escuela y aprendan en ella? Las respuestas a estas preguntas fundamentales no son claras. Desde inicios de 1990 y hasta la fecha, la solución que han dado diversos organismos internacionales y agencias de crédito ha sido, entre otras medidas, hacer que las escuelas se hagan responsables por los resultados educativos que generan, bajo el nombre de "*accountability educativo*", buscando catalizar la presión por parte de la sociedad para motivar una mejora continua en los establecimientos escolares y alcanzar así mejores resultados (Corvalán & McMeekin, 2006; Fullan, 2010). Según la promesa del *ac-*

¹ Este artículo es una primera versión del capítulo "La difícil ruta para ampliar derechos: *accountability* y participación" del libro "Evaluaciones dirigidas por ciudadanos: apuestas innovadoras desde el sur global contra la educación vacía" de Felipe J. Hevia y Samana Vergara-Lope.

² Doctor en antropología (CIESAS-México). Profesor-investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México) y profesor visitante del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

accountability educativo, los bajos niveles educativos se podrían modificar, en primer lugar, generando información confiable sobre el estado del logro educativo (Meza, 2008) y en segundo, utilizando esta información de diferente manera: los maestros y directores, podrían saber dónde se ubican las áreas más fuertes y débiles del currículo, qué contenido serían los que menos comprensión alcanzaron los estudiantes, generando así nuevas estrategias didácticas, motivándolos a esforzarse más y lograr mejores resultados (Custer, King, Atinc, Read, & Sethi, 2018; Maier, 2010). Las autoridades educativas podrían evaluar el desempeño de escuelas, zonas o niveles escolares, pudiendo destinar mayores apoyos a los establecimientos que más lo necesitaran, así como información sobre los factores fundamentales que intervienen en el logro educativo, para generar procesos de mejora (Dee & Jacob, 2011). Los padres de familia tendrían información para seleccionar mejor a las escuelas de sus hijos, y para poder exigir a las escuelas mejores resultados, y la sociedad en general recibiría cuentas de un sistema educativo en el que confía no solo a sus futuras generaciones, sino que resulta clave para enfrentar con éxito las siguientes fases de la sociedad del conocimiento (Elmore, 2010).

Estas ideas sostuvieron diversas reformas educativas en la región en los últimos 30 años. La idea de mejorar la educación por medio del *accountability educativo* requirió, en primer lugar, contar con datos de logro educativo estandarizados, que permitieran ubicar y clasificar en una misma escala a los estudiantes, y que, a la vez, per-



mitieran comparaciones entre escuelas y modalidades educativas. Así, a inicios de la década de 1990 en varios países se crearon instancias especializadas en evaluación educativa al interior de cada Ministerio de Educación, y comenzaron a aplicarse diversas pruebas estandarizadas (Martínez Rizo, 2008). De igual manera, más países latinoamericanos se sumaron a pruebas internacionales, como TIMSS o PISA. El costo inicial de la decisión gubernamental fue alta: muchos gobiernos tenían resistencia a publicar los resultados para evitar que se convirtieran en críticas a sus administraciones. Sin embargo, con el tiempo, se establecieron agencias especializadas -muchas con autonomía de los Ministerios de Educación- en Argentina, Colombia, Chile, México y Brasil (Hevia, 2018).

Diversos países comenzaron a utilizar el resultado de estas pruebas como metas educativas: subir tantos puntos en PISA o en las pruebas nacionales formó parte de los planes de desarrollo y metas gubernamentales. Y estos resultados también se

asociaron con una serie de programas de incentivos positivos y negativos tanto a las escuelas como a los docentes en países como Chile o México, de modo que se comenzó a hablar de un sistema con "consecuencias" asociadas a los resultados.

Sin embargo, a más de 30 años de su implementación cada vez más intensiva, no hay indicadores claros de que por este camino se cumpla la promesa de mejorar la educación (Darling-Hammond et al., 2016). En varios países los titulares siguen siendo un estancamiento en los niveles educativos, se constata un exceso de aplicaciones de pruebas que generan consecuencias negativas en los estudiantes, profesores y comunidades educativas, sin lograr articular mejores sistemas y programas educativos (Meier, 2017). El uso de estas pruebas ligadas a resultados educativos ha sido acusado de ser una práctica discriminatoria y el principal efecto que ha tenido este sistema en la sociedad pareciera ser una desvalorización de la profesión docente (Ball, 2015). ¿Cómo explicar estos resultados tan limi-



tados, si no contraproducentes?

En este documento argumentamos que parte de esa explicación se encuentra en que el concepto de *accountability educativo* posee tres limitaciones: la primera es la limitación en la construcción de los criterios de éxito/fracaso de la política educativa sobre la base de los resultados de los test estandarizados de gran escala (como SIMCE/PISA). La segunda es una desproporción en la responsabilización de los maestros sobre el fracaso educativo, en desmedro de otros factores no evaluados ni monitoreados que influyen en el logro educativo y, la tercera, es que existen sanciones y consecuencias de estas políticas de *accountability*, pero estas consecuencias afectan a la comunidad educativa -estudiantes, maestros y escuelas- más que a las autoridades administrativas o políticas. Estas limitaciones tienen como consecuencia el predominio de la evaluación educativa por sobre los objetivos de la educación, lo que genera una serie de consecuencias no intencionales: currículum oculto, desvalorización de otros dominios, generación de ansiedad, riesgo de incrementar prácticas corruptas, y la pérdida

de sentido de la evaluación formativa, entre otros efectos.

Limitación 1. Restricción en la construcción de los criterios de éxito/fracaso de la política educativa

La primera limitación del *accountability educativo* consiste en que restringe el éxito o fracaso de la educación a un número: el resultado de las pruebas estandarizadas. Los fines de la educación son más que el resultado de una prueba estandarizada. El artículo 10 de la Constitución de Chile, por ejemplo, postula que "la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida" (República de Chile, 2017). En México, se afirma que "la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar, armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, amor a la Patria, el respeto a los Derechos Humanos y la conciencia y la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia" (Estados Unidos Mexicanos, 2017). Por tanto, se esperaría que los criterios de éxito o fracaso de la educación estuvieran

ligados a estos fines.

No hay duda de que la lectura y el razonamiento matemático son fundamentales para lograr el pleno desarrollo de la persona y de sus facultades, pero tampoco hay duda de que no son los únicos dominios que se deban fomentar para mejorar la educación (UNESCO, 2016). A pesar de ello, las agencias de evaluación, y también varias pruebas estandarizadas internacionales, se concentran en relativamente pocos dominios cognitivos (lenguaje y matemáticas, en algunos casos incluyen ciencias o formación cívica), y sólo basándose en estos resultados califican todo el sistema. La limitación también es metodológica, puesto que además se utiliza sólo una forma de evaluación -por medio de preguntas de selección múltiple- que se aplican a los sujetos que van ese día a la escuela (Kane & Staiger, 2002). De esta forma, por un lado se dejan de evaluar criterios fundamentales para valorar si el sistema educativo está cumpliendo su función sustantiva -el desarrollo de las personas y las comunidades-, y por otro, los resultados de pruebas estandarizadas en lectura y matemáticas parecen tener una sobrevaloración, adquiriendo mayor poder las evaluaciones estandarizadas.

Las consecuencias de ello son amplias. Pasan a segundo plano aquellos dominios que no están siendo evaluados -se les destinan menos horas, se amaga en hacerlos desaparecer de la currícula escolar (Grek, 2009), se les destina menos tiempo para poder "preparar" las pruebas estandarizadas- y, por otro lado, se genera una serie amplia de consecuencias negativas ante el creciente poder de dichas prue-

bas. Esto incluye consecuencias negativas para los estudiantes, como aumento de niveles de ansiedad y una disminución en la motivación y sentido de responsabilidad sobre el propio aprendizaje (ARG, 2002). Pero también hay consecuencias para los docentes, que incluyen mayores niveles de ansiedad y desmotivación con la profesión (Ball, 2003). De igual forma, hay un descontento por la sensación de injusticia que implica medir de igual forma a los desiguales, al punto que se han presentado y ganado demandas contra estas pruebas estandarizadas ante agencias de combate a la discriminación (Bautista, 2012). Asimismo, la información generada en décadas de evaluaciones educativas no ha sido transformada en una serie de recomendaciones específicas para mejorar la labor docente dentro del aula, o para mejorar el involucramiento ciudadano en la educación (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992).

Limitación 2. Desproporción en identificar a los docentes como los principales responsables del éxito o fracaso educativo.

Una característica fundamental en los procesos de *accountability* es asignar responsables y responsabilidades claras (UNESCO, 2017). La segunda limitación del *accountability educativo* es que centra esta responsabilidad en un actor: el docente. El argumento es más o menos el siguiente: los maestros son piezas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los que están en interacción directa



y continua con los educandos, son los que más conocen las potencialidades y limitaciones de los estudiantes, por lo tanto, son los principales responsables de que los niños aprendan bien. De ahí la importancia de construir políticas docentes para seleccionar a mejores maestros, formarlos adecuadamente, y construir una carrera magisterial que incluya procesos basados en el mérito para ingresar, permanecer y salir del sistema educativo. Los docentes, nos dicen, son los actores fundamentales de la educación.

Sin embargo, si, según esta visión, el éxito de la educación se traduce en altos puntajes de pruebas estandarizadas y el fracaso educativo se asocia con bajos puntajes en estas pruebas, la pregunta central es ¿quiénes son los responsables, entonces, de estos (bajos) puntajes? La respuesta para el *accountability educativo* es clara: los maestros y las escuelas (Bruns, Filmer, & Patrinos, 2011; Falabella & de la Vega, 2016). Esta respuesta es correcta, pero incompleta. La evidencia disponible confirma que los docentes son un factor central para la mejora de los

puntajes en las pruebas, pero muestra con la misma claridad que no son el único factor, que existe una serie de elementos extraescolares y escolares que están relacionados con el logro educativo -medido en pruebas estandarizadas-, a los que se asigna una responsabilidad muy general, pero que pocas veces se toman en cuenta para diseñar políticas públicas que mejoren la educación. Así, por ejemplo, existe consenso en la centralidad de las características cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, y por tanto la necesidad de establecer educación inicial, cuidados prenatales, así como sistemas que mejoren la alimentación de los estudiantes como factores indispensables para la mejora del logro educativo (UNESCO, 2015). El peso directo del nivel socioeconómico en los resultados se comprueba en cada evaluación como un factor que incide en el logro educativo (Blanco, 2013). ¿Cómo exigir respuestas y responsabilidades por estos factores? Incluso dentro de los factores escolares, junto con la motivación y formación docente, la infraestructura escolar y el



acceso a materiales educativos se asocian con el buen logro, ambos procesos limitados a un financiamiento (Cervini, 2012). La elaboración de programas especiales de mejora -como los de lectura o matemáticas- también son importantes pero están fuera de foco dentro de las políticas de *accountability* educativo: existen pocos monitoreos a estas políticas. Así, se exige de manera desproporcionada que solo un factor (los maestros) modifique los resultados educativos, que se expresan además en pruebas estandarizadas. Ante esta situación, no es de extrañar que los maestros, sin necesariamente estar convencidos de que los sistemas de *accountability educativo* mejoren efectivamente la educación, se plieguen a sus exigencias, en particular por la tercera limitación que revisamos a continuación.

Limitación 3. Las sanciones y consecuencias afectan desproporcionadamente a la comunidad educativa: estudiantes, maestros y escuelas

Según la ciencia política, no se puede hablar de un sistema

de *accountability* si no hay un sistema claro de sanciones y consecuencias a las autoridades responsables (Fox, 2007; Schedler, 2004). En el campo del *accountability educativo* existe un sistema muy desarrollado de sanciones o consecuencias, sin embargo, la limitación que se advierte es en quién recaen estas sanciones.

Si el criterio de éxito de la educación es el número de una prueba estandarizada, y si los principales -sino únicos- responsables por este resultado son los maestros, no es de extrañar que las consecuencias -positivas y negativas- que se plantea dentro del *accountability educativo* se centren en la comunidad educativa: estudiantes, maestros y escuelas, más que en los responsables políticos o administrativos que tienen la exigencia de informar, justificar y responder sobre la educación.

Del lado de las sanciones positivas, tanto en Chile como en México se han ligado sistemas de incentivos a escuelas y docentes tomando en cuenta los resultados de las pruebas estandarizadas. Así, hay estímulos económicos y simbólicos asociados a los buenos resul-

tados en estas pruebas, a pesar de la recomendación que las agencias de evaluación hacen de este mal uso de las evaluaciones (Santibáñez et al., 2007). Algunas veces, cuando los resultados permiten afirmar que "incrementamos el puntaje" o que "estamos mejor que nuestros competidores", algunas autoridades educativas se cuelgan la medalla (Meier, 2017). Sin embargo, cuando los resultados no son los esperados, se activa una serie de sanciones que, como se ha estudiado en el caso chileno, puede implicar el cierre de establecimientos escolares (Bellei, 2015) Para el caso de México, la disputa por la "reforma educativa" se centró en el establecimiento de sanciones que ponían en riesgo la permanencia de los docentes en sus puestos de trabajo (Martínez & Navarro Arredondo, 2018). Sin embargo, así como no hay responsables claros, tampoco hay sanciones claras frente a las malas decisiones sobre gasto educativo, ausencia de políticas específicas para atender el rezago de aprendizajes, ausencia de desayunos escolares en escuelas públicas, o baja escolaridad de los padres. De esta forma, se responsabiliza y se sanciona al último eslabón de una larga cadena de actores que participan de manera directa e indirecta en los aprendizajes, esperando que estas consecuencias funcionen como factores motivacionales.

Conclusiones: evaluación formativa y una visión 2.0 de *accountability* en educación

Implementar sistemas de *accountability* en educación

es necesario. Como cualquier campo de política pública, existen prácticas y reglas del juego que propician la corrupción y malas prácticas (Cárdenas, 2012), su importancia estratégica requiere que toda la sociedad asuma su responsabilidad por mejorar la educación (UNESCO, 2017). Pero las limitaciones analizadas muestran que la ruta del *accountability educativo* es insuficiente, y puede ser contraproducente para cumplir con sus objetivos. El problema principal reside en que no se pueden desmontar los aspectos negativos de esta propuesta sin tener alternativas viables que generen información útil para que se tomen decisiones a nivel de aula, escuela y sistema educativo. Por lo tanto, la identificación de las limitaciones debe ir acompañada de la generación de al menos dos procesos que están en construcción: ¿cómo generar sistemas de evaluación más formativa, que entregue información útil a las comunidades educativas, que sean auténticos sistemas de evaluación for-

mativa, pero que también permitan un análisis del sistema en su conjunto? Esto implica generar indicadores y sistemas de evaluación complejos que incorporen los fines sustantivos de la educación, incluyendo las habilidades de lectura y matemáticas, pero no limitándose a ellas. ¿Estamos desarrollando personas críticas, imaginativas, felices, sanas? ¿Cómo yo estudiante, maestro o padre de familia puedo usar la información de estas evaluaciones para mejorar mis prácticas? Estas serían las preguntas que tendrían que guiar los sistemas de generación de información del sistema. Al respecto, se necesita ampliar la agenda de investigación sobre evaluaciones alternativas, que ha venido trabajando en estas temáticas desde hace décadas. Así, en Estados Unidos, por ejemplo, a nivel estatal hay una activa discusión para complementar los test estandarizados con otros instrumentos de medición buscando mantenerlos orientados al aprendizaje (Gebriel, 2018).

El segundo proceso tiene

que ver con la implementación de sistemas más amplios de accountability en la educación, que incorporen nuevos criterios, responsables, responsabilidades y que modifiquen los sistemas de consecuencias y sanciones existentes. Algunos pasos en esta dirección los ha dado UNESCO al identificar una serie de responsables y responsabilidades educativas (UNESCO, 2017). Evaluaciones dirigidas por ciudadanos (Citizen-led Assessment, por sus siglas en inglés) también buscan acortar la distancia entre evaluación y mejora educativa, en especial en los rezagos de aprendizajes (Vergara-Lope & Hevia, 2018). La introducción de términos como *accountability inteligente* (O'Neill, 2013), y las críticas a la idea de *accountability educativo* basado en el desempeño escolar (Falabella & de la Vega, 2016) representan importantes pistas para ampliar la idea de accountability en la educación y lograr así que todos los niños y niñas vayan a la escuela, y puedan desarrollarse en ella.

Referencias

- ARG. (2002). *Testing, motivation and learning*. Cambridge: Assessment Reform Group; University of Cambridge Faculty of Education.
- Ball, S. J. (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2015). *Education, governance and the tyranny of numbers*. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Bautista, A. K. (2012). *La desigualdad social bajo la prueba Enlace*. *Reencuentro*, (64), 27–45.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Blanco, E. (2013). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work : new evidence on accountability reforms*. Washington D.C.: World Bank.
- Cárdenas, S. (2012). *La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones*. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 52–72.
- Cervini, R. (2012). *El "efecto escuela" en países de América Latina: Reanalizando los datos del SERCE*. Recuperado el 28 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797039>
- Corvalán, J., & McMeekin, R. R. (Eds.). (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: Cide : Preal.

- Custer, S., King, E. M., Atinc, T. M., Read, L., & Sethi, T. (2018). *Toward Data-Driven Education Systems* (p. 78). Washington: Center for Universal Education. Brookings.
- Darling-Hammond, L., Bae, S., Cook-Harvey, C. M., Lam, L., Mercer, C., Podolsky, A., & Stosich, E. L. (2016). *Pathways to New Accountability Through the Every Student Succeeds Act*. Palo Alto: Learning Policy Institute. Recuperado de <http://learningpolicyinstitute.org/our-work/publications-resources/pathways-new-accountability-every-student-succeeds-act>
- Dee, T. S., & Jacob, B. (2011). The impact of no Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 418–446. <https://doi.org/10.1002/pam.20586>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Estados Unidos Mexicanos. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Última reforma publicada DOF 15 septiembre 2017.
- Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fox, J. (2007). The uncertain relationship between transparency and accountability. *Development in Practice*, 17(4–5), 663–671. <https://doi.org/10.1080/09614520701469955>
- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 119–130). Springer.
- Gebriel, A. (2018). Test Preparation in the Accountability Era: Toward a Learning-Oriented Approach. *TESOL Journal*, 9(1), 4–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.302>
- Greck, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hevia, F. J. (2018). ¿Información, consulta o participación activa? Construcción de una tipología de participación ciudadana en evaluaciones educativas. *Reformas y políticas educativas*, 3.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2002). The Promise and Pitfalls of Using Imprecise School Accountability Measures. *The Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 91–114.
- Maier, U. (2010). Accountability policies and teachers’ acceptance and usage of school performance feedback – a comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 145–165. <https://doi.org/10.1080/09243450903354913>
- Martínez, A., & Navarro Arredondo, A. (Eds.). (2018). *Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Martínez Rizo, F. (2008). *La evaluación de aprendizajes en América Latina* (Cuadernos de investigación No. 32). México: INEE.
- Meier, A. (2017, marzo 27). *Inter-American Dialogue | Reacciones a los Resultados de PISA 2015 en LAC*. Recuperado el 27 de marzo de 2017, de <http://www.thedialogue.org/blogs/2017/03/reacciones-a-los-resultados-de-pisa-2015-en-lac/?lang=es>
- Meza, M. E. (Ed.). (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO.
- O’Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.764761>
- República de Chile. (2017). *Constitución política de la República de Chile*. Santiago: República de Chile, Texto actualizado a mayo de 2017.
- Santibáñez, L., Martínez, J.-F., Datar, A., McEwan, P. J., Messan-Setodji, C., & Basurto-Dávila, R. (2007). *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica CA: Rand Education; Secretaría de Educación Pública.
- Schedler, A. (2004). *¿Qué es la rendición de cuentas?* México: IFAI.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Santiago: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos* (p. 61). Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>
- Vergara-Lope, S., & Hevia, F. J. (2018). Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la reforma educativa. En A. Martínez & A. Navarro Arredondo (Eds.), *Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.

Experiencias educativas
transformadoras,
humanizadoras
y liberadoras



Otra evaluación, otra educación posible¹

1.- ¿Cómo transitamos hacia un sistema de evaluación comunal?

En el contexto de una educación pública que busca ser más inclusiva, desarrollar capacidades para trabajar con estudiantes diversos, fomentar capacidades en las escuelas potenciando

a sus profesores, y generar autonomía basada en la participación de las comunidades y sus territorios, estas características se vuelven un horizonte que desafía las condiciones cotidianas que viven las escuelas públicas. Actualmente en la educación pública, la diversidad habitualmente se torna en problemática, junto a la inserción de niñas y niños migrantes, la alta vulne-

rabilidad y las naturalizadas precarias condiciones laborales en que se desempeñan sus docentes, por lo tanto, la búsqueda de una "buena educación", basada en la dignidad de sus actores y la pertinencia de sus contextos, implica resignificar la educación pública, y particularmente, resignificar las prácticas evaluativas, tradicionalmente excluyentes y legitimadoras de un orden



¹* Los autores de este artículo colectivo representan a las distintas instituciones participantes de la experiencia que se relata. Corporación Municipal de Valparaíso (Pamela Soto García, psoto@cmvalparaiso.cl; Alto Al Simce, Concepción Martín Laguna, concepcionmartinlaguna@gmail.com; Lideres Pedagógicos, Pablo Álvarez, alvarez.rozas.p@gmail.com; Universidad de Chile, José Miguel Olave Astorga, jose.olave@uchile.cl



altamente discriminador. Se requiere de una noción de educación que vaya acompañada de una idea de evaluación capaz de dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los alumnos, que considere la trayectoria educativa de los estudiantes, que entregue información pedagógica relevante, que tenga un carácter formativo para los estudiantes y que, además, tenga un fuerte componente participativo, con los actores de las comunidades educativas como protagonistas.

En este contexto, la Ilustre Municipalidad de Valparaíso por medio de su Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social, ha optado por un rediseño del sistema educacional municipal, orientado a evitar el fracaso escolar, lo cual se traduce en un modelo educativo que entre sus programas de gran envergadu-

ra incluye el "Proyecto éxito de las Trayectorias Escolares de los estudiantes de Valparaíso". Una de las líneas de este proyecto corresponde a la generación de un sistema de evaluación coherente con los lineamientos de dicho programa. Para esta línea en particular, el presente artículo presenta en relato colectivo sobre un proyecto llamado "Construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa". Dicho proyecto constituye un esfuerzo de colaboración entre la Corporación Municipal de Valparaíso, el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile, el Centro Saberes Docentes de la misma casa de estudios y la campaña Alto al Simce, en conjunto con 5 escuelas de la comuna, orientado a la búsqueda conjunta de las bases,

principios y elementos para un nuevo sistema de evaluación comunal de orientación formativa, que supere las actuales formas tradicionales de evaluación tanto a nivel de aula como a gran escala.

La perspectiva que ha impedido sobre la educación a nivel nacional en las últimas décadas, se ha caracterizado por una visión reducida, que pone su principal foco en los resultados en pruebas estandarizadas, como el Simce. Los diversos efectos negativos de esta prueba en las comunidades educativas, y de las políticas asociadas a sus resultados, han sido denunciados por movimientos sociales, estudiantiles y diversas organizaciones vinculadas al mundo educativo, junto con académicos e investigadores y la campaña Alto al Simce. Entre estos efectos se ha identificado la re-

ducción curricular, que implica descuidar las asignaturas y habilidades que no son medidas por el Simce, la estigmatización de la educación pública, la discriminación de estudiantes con mayores dificultades para alcanzar altos puntajes en la prueba Simce, la segregación y competencia entre las escuelas, el desincentivo del trabajo con estudiantes diversos y el estrés y agobio de las comunidades escolares.

La literatura tanto internacional como nacional ha sido contundente en diagnosticar y documentar por décadas los efectos negativos que las evaluaciones externas de altas consecuencias tienen para las escuelas, especialmente aquellas que promueven formas mecanicistas de aprendizaje, de base neo-conductista. Fenómenos como la reducción del currículum, la enseñanza para la prueba, el foco exclusivo en los contenidos y habilidades medidos por estos sistemas de evaluación, así como su impacto negativo sobre la enseñanza y el aprendizaje () y el conflicto de rol que provocan en los docentes, han sido ampliamente documentados por la literatura (Shepard, 1992; Darling-Hammond & Rustique-Forrer, 2005; Berryhill, Linney, & Fromewick, 2009; Baird, Hopfenbeck, Ahmed, Elwood, Paget & Usher, 2014). En el nivel del gobierno local, la evidencia internacional señala que los sistemas de evaluación en contextos caracterizados por un 'clima sumativo' centrado en la certificación y la rendición de cuentas (Stobart, 2010), generan una sobrecarga de trabajo para los actores de este nivel, debido a su orientación hacia el levantamiento y manejo permanente de datos, en un grado que lleva

a la pérdida de sentido e impide orientar el uso de dichos datos en función de metas significativas compartidas (Ozga, 2009). Junto con ello, la investigación acerca de procesos de implementación de enfoques formativos de evaluación a gran escala, señala que esta es más exitosa cuando los gobiernos locales privilegian el diálogo y la confianza entre ellos, considerando a los equipos de gestión, los profesores y los estudiantes incluyendo, además, espacios de adaptación del modelo original al contexto local (Hopfenbeck, Flórez & Tolo, 2015). En este mismo sentido, en el documento de Recomendaciones a la política evaluativa en aula (UCE, Mineduc, 2016) se reconoce la dificultad de encontrar estos dos mundos que parecen correr de forma paralela, remarcando la hegemonía de una cultura sumativa por una cultura evaluativa formativa.

El proyecto "Éxito de las Trayectorias Escolares de los estudiantes de Valparaíso" es una respuesta al diagnóstico establecido por la literatura especializada, como también al diagnóstico realizado por las propias comunidades, por lo tanto, se constituye como una iniciativa que implica un rediseño del sistema público de educación en la comuna, que se deriva de un diagnóstico crítico con respecto a la retención escolar y a la situación general de las escuelas públicas de la localidad. La línea de evaluación a la que responde la experiencia que se relata en este artículo busca ser coherente con las orientaciones generales del proyecto comunal, proveyendo una base para el diseño de un sistema de evaluación capaz de atender trayectorias escolares que ocurren en ritmos diferentes, que responden

a diversas formas y estilos de aprendizaje, siempre en contexto. Estas trayectorias no son reducibles a un producto final que solamente exprese el logro o no logro en un puntaje referido a un estándar fijo y externo, visión que predomina en las políticas y prácticas evaluativas nacionales, y que perpetúa la idea de fracaso escolar, especialmente en las escuelas municipales, que atienden a los estudiantes más vulnerables. Se busca, así, aportar al sello distintivo para la educación de la comuna, desde el área evaluación y a partir de una colaboración estratégica entre diversos actores. En particular, el proyecto busca responder a necesidades educativas emanadas del proyecto comunal desde los siguientes sentidos:

- Necesidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la comuna, en un sentido amplio, complejo, integral y contextualizado.
- Necesidad de generar sistemas de evaluación con un sentido formativo, centrado en los procesos y que propongan nuevas formas de sistematización y reporte de resultados.
- Importancia de que este sistema sea elaborado participativamente y a partir de las comunidades locales, con apoyo de universidades.
- Valoración de la creación de comunidades de aprendizaje, a través de las cuales se puedan compartir conocimientos y experiencias que redunden en el rediseño de los sistemas de evaluación de la comuna.
- Contribución a otorgar un sello al proyecto educativo de la comuna, desde sistemas de evaluación coherentes con su perspectiva

de la educación, y diferentes a las lógicas de evaluación predominantes.

- Fortalecimiento del proyecto de Éxito de las Trayectorias Escolares, a través de un énfasis compartido en las áreas de lectoescritura y matemática, por medio del apoyo a la generación de nuevos sistemas de gestión de los aprendizajes.

para la regulación del mercado educativo y no una herramienta de evaluación para la mejora del sistema desde su creación.

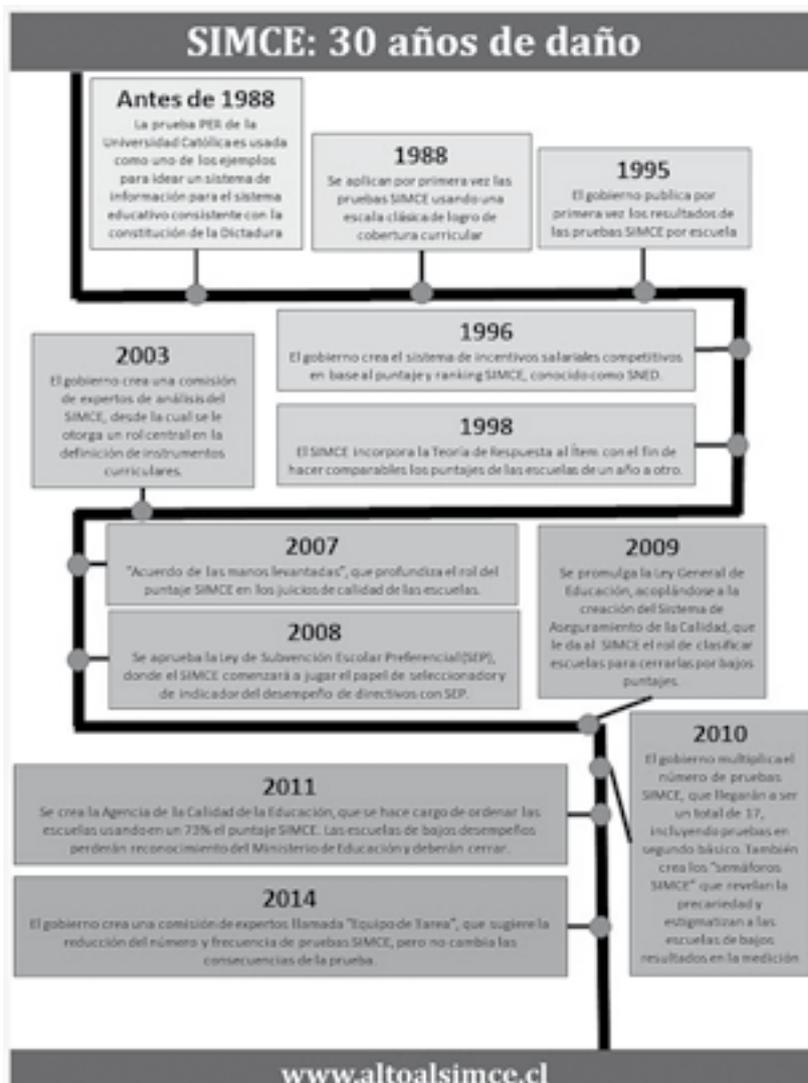
Esta situación no fue revertida durante los años de la democracia y las políticas punitivas y de una evaluación basada en la rendición de cuentas se han

profundizado y perfeccionado. A continuación realizaremos un repaso histórico, de manera somera, con los principales amarres normativos que hoy se vinculan con el Simce y que nos permitirá entender mejor el desarrollo histórico de esta medición (figura 1).

2.- Contexto que mueve el desplazamiento

Durante la dictadura militar chilena (1973-1989) se produjo un cambio radical en el sistema educativo, que lo llevó a una descentralización y a que fuera sustentado en lógicas mercantiles que producían competencia entre las escuelas. La manera de instaurar la base de esa competencia fue a través de dos mecanismos principales: la introducción del voucher² y la creación de la prueba Simce. A partir del sistema de vales escolares o voucher, las escuelas públicas y privadas comenzarían a competir en igualdad de condiciones por la matrícula de los y las estudiantes y la prueba Simce serviría como mecanismo para que las familias pudieran seleccionar la mejor escuela. De esta manera, se planteaba, que las "buenas" escuelas se mantendrían en el sistema y las "malas" escuelas se cerrarían y desaparecerían del sistema. Es, por tanto, el Simce un mecanismo

Figura 1. Reseña histórica de Simce



² La Ley de Subvención Especial Preferencial (SEP), (Ley, N° 20.248, 2008) se establece como una medida ante las fuertes presiones de movimientos estudiantiles que luchan por mayor equidad. Esta ley promueve el subsidio a la demanda (creo que falta una palabra aquí) "voucher". La mayor asignación se entrega a los estudiantes de sectores con mayor vulnerabilidad llamados estudiantes "prioritarios"- otra forma de categorizar la pobreza-, en 2011 se integran cambios a esta ley, subiendo en un 21% el bono de asignación económica por estudiantes, a cambio de que las escuelas diseñen un plan de acción de mejora de resultados académicos (puntajes Simce) llamado Plan de Mejoramiento Educativo (PME). De esta manera se asocian resultados a un modelo de gestión de recursos. Ver más en <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-10>

En el año 1995 se publica, por primera vez un ranking de todas las escuelas con los resultados de la prueba Simce. La consecuencia más inmediata de esta política es la estigmatización pública de unas escuelas frente a otras, hoy en Chile se pueden ver en muchas de sus escuelas grandes carteles informando de los resultados Simce.

Al año siguiente, 1996, se profundiza en esta política, creando el incentivo SNED. Este incentivo es de carácter económico para los y las trabajadoras del 35% de los establecimientos mejor clasificados en el Simce. De esta manera se plantea que la mala educación es responsabilidad de los docentes y que los "buenos docentes", es decir aquellos que obtienen mejores resultados en la prueba Simce, merecen mejores salarios frente a aquellos con "malos resultados".

Dada la necesidad de comparabilidad de los resultados en la prueba, se comienza a aplicar la Teoría de Respuesta al Ítem a partir del año 1998, esto permite hacer comparables los resultados de un año a otro.

Durante todo el periodo se producen críticas técnicas a la aplicación del Simce y en el año 2003 el Gobierno crea la primera comisión técnica para analizar el Simce, Comisión para el Desarrollo y el Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. En ella se realizan recomendaciones de carácter técnico para mejorar la prueba, sus usos y para que sea una he-

rramienta útil para el mercado.

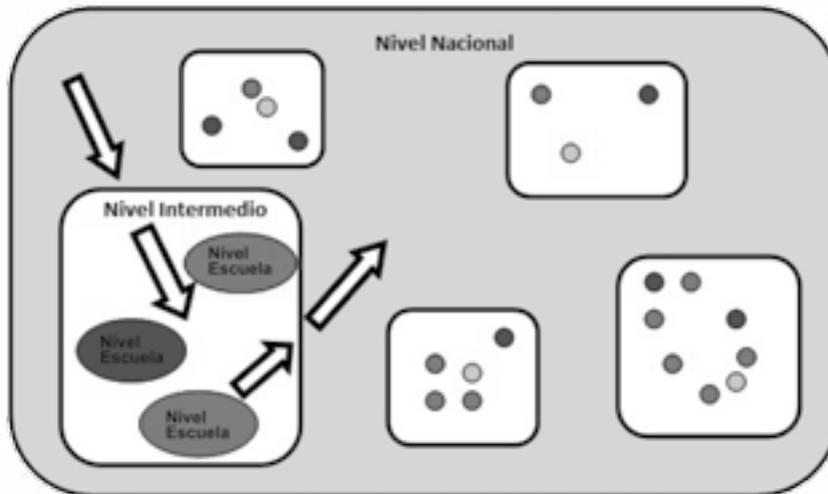
A partir de la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se asocia el desempeño de los directivos a los resultados Simce por lo que la presión sobre estos se incrementa. Y en el año 2009 con la Ley General de Educación y la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad se permite el cierre de escuelas por la clasificación a partir de los resultados de la prueba. Con toda la reforma educativa se crea una nueva institucionalidad, en la que se encuentra la Agencia de la Calidad, que a su vez será el organismo encargado de velar por la calidad del sistema educativo y, por lo tanto, el responsable de la medición Simce y la creación de los ranking que permitan el cierre de establecimientos³.

Desde el movimiento social por la educación en las distintas movilizaciones de los años 2000 ("Revolución pingüina" del 2006 y movilizaciones del 2011) se comenzó a denunciar la problemática de la evaluación estandarizada y en el año 2013, desde la campaña Alto al Simce, pusimos el foco en cómo esta medición afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje. La campaña que nace a partir de la publicación de una carta, firmada por más de 100 académicos y académicas, entre quienes se encontraban premios nacionales de educación, denunciamos las consecuencias del Simce en los establecimientos y para el proceso educativo.

La campaña Alto al Simce, durante el año 2013, puso el foco en visibilizar las problemáticas de esta prueba y pretendió generar debate a través de los medios de comunicación. Como consecuencia de la movilización social en contra del Simce el gobierno, en el 2014, crea la Comisión de Tarea Simce. A dicha comisión, es invitada la campaña para exponer su análisis de la problemática del Simce y a partir de esta instancia la campaña hace explícita la idea de que acabar con el Simce requiere pensar un nuevo sistema de evaluación. Terminar con esta medición solo es posible si se piensa en una reforma integral del modelo de educación y un cambio de paradigma completo en cuanto a evaluación.

La propuesta inicial de la campaña era llevar a los establecimientos la evaluación y que fueran las comunidades educativas las principales responsables del sistema de evaluación. Para Alto al Simce el nuevo sistema de evaluación debería constituirse por 3 niveles: un nivel nacional (Mineduc, CPEIP), un nivel intermedio (a nivel de sostenedor -servicios locales, corporaciones, municipalidades-) y un nivel local (establecimientos y redes de establecimientos). Estos niveles se articulan y retroalimentan en una doble dirección, desde los niveles superiores a los inferiores y de los inferiores a los superiores. En la figura 2 se puede observar la estructura del sistema de evaluación propuesto.

³ La Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529 del 2011) le concede al Estado la capacidad de intervenir escuelas de malos resultados y otorgar la Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248, 2008) que asigna un nuevo subsidio -a la demanda- a cambio de resultados. La Agencia de Calidad, institución creada bajo la Ley 20.529, durante el año 2017, diseñó un sistema de categorías de desempeño para las escuelas, a través de la revisión de las siguientes dimensiones: estándares de aprendizaje medidos según Simce; indicadores de desarrollo personal y social (clima de convivencia escolar, participación ciudadana), y contexto y características de los estudiantes. Sobre estos factores establece cuatro categorías en las que sitúa a las escuelas: desempeño alto; desempeño medio; desempeño medio-bajo; y desempeño insuficiente.



El nivel nacional se encargaría de supervisar todo el sistema educativo, generar evidencias que permitan desarrollar la política pública y monitorear las condiciones sociales, económicas y laborales para el correcto desarrollo del sistema de educación. Como propuesta de instrumentos para este nivel sería una evaluación nacional, con las condiciones de que no tuviera consecuencias para las escuelas y no tuviera un carácter censal.

El nivel intermedio sería un grupo de establecimientos de un mismo territorio sociocultural. Este nivel debe articular los niveles escuela y nacional. Debería formar equipos técnico-pedagógicos para el desarrollo de una evaluación contextualizada y reflexiva. En cuanto a instrumentos y herramientas con las que contaría, este nivel sería el espacio para reflexionar y perfeccionar las evaluaciones de las escuelas por lo que podrían crearse bancos de evaluaciones, diálogos sobre evaluación y educación, entre otras iniciativas.

El nivel escuela sería la base del sistema de evaluación y tendría sub-niveles con los cursos o aulas. En este nivel estaría también el actor clave de todo el

proceso: el profesorado, el cual tiene los saberes necesarios para el desarrollo del proceso de evaluación. Estarían encargados de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionar sobre la escuela y sus relaciones, tomar decisiones sobre las trayectorias escolares y comparar el desempeño propio con la realidad intermedia y nacional. Como instrumentos para su desarrollo se podrían aplicar portafolios, pruebas, grupos de discusión, evaluación por pares, evaluación con las familias.

Esta idea de niveles es, justamente, la que hemos intentado desarrollar en el enfoque de Evaluación para el éxito escolar, bajo el cual se ha desarrollado el nivel escuela y el nivel intermedio durante esta experiencia piloto.

3.- Del fracaso hacia el éxito escolar

En la ciudad de Valparaíso a partir del 6 de diciembre del año 2016, luego de la elección de un nuevo Gobierno local, el área de educación de la Corporación Municipal de Valparaíso elabora un diagnóstico acerca de

la realidad educativa de la ciudad. Esta revisión de la situación educativa en la comuna entregó resultados tales como: número de estudiantes desertores del sistema escolar que el año 2017 no presentaban matrícula en ningún establecimiento de la comuna; número de establecimientos categorizados como insuficientes por la Agencia de Calidad; déficit de infraestructura; resultados de las pruebas estandarizadas; clasificación de la planta docente de acuerdo con la carrera y la evaluación docente. Sin embargo, estos datos de diagnóstico no permitían aproximarse a los aprendizajes reales de los estudiantes, ni al trabajo de contextualización de la enseñanza que realizaban los docentes en el aula. Este panorama hacía imprescindible buscar estrategias que permitieran no sólo revitalizar la educación en la comuna, sino poner en valor el trabajo que las comunidades educativas en su conjunto realizan a diario, y que el actual predominio de la toma de decisiones y valoración del impacto educativo, a partir de los resultados de pruebas estandarizadas invisibiliza.

Para llevar a cabo la construcción de un sistema educacional que viniera a fortalecer la educación pública en la ciudad y dar respuesta a las dificultades detectadas en el diagnóstico, se propuso como primer hito de trabajo que durante el primer semestre del año 2017, se jerarquizaran los objetivos educacionales y seleccionaran los términos relevantes presentes en el Programa de Gobierno de la Alcaldía Ciudadana, con el propósito de implementar las políticas educativas comprometidas en este programa, a partir de las prioritizaciones que los propios

actores consideran pertinentes para el Proyecto Educativo Comunal (PEC).

Este trabajo se realizó a través de un proceso de construcción de una metodología para el levantamiento de esta información en conjunto con la Dra. Paula Ascorra, investigadora responsable de la línea de Bienestar y Convivencia del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, de modo de contar con la experticia técnica necesaria para una consulta de este tipo y entregar resultados que permitieran avanzar en la actualización del Proyecto Educativo Comunal.

Esta consulta colectiva recogió las voces de directivos, profesores, estudiantes, apo-

derados, asistentes de la educación y equipo de apoyo de las 54 escuelas y permitió aunar el programa de gobierno de la Alcaldía Ciudadana con el fortalecimiento del ejercicio de la participación y propiciar estrategias de gestión más democráticas.

El trabajo de codiseño realizado consideró la construcción y validación del instrumento de consulta, el desarrollo de un protocolo de aplicación, el pilotaje del proceso y el posterior acompañamiento de la consulta. Además de lo anterior, se realizó una campaña de socialización del proyecto, cuyo objetivo fue sensibilizar respecto de la importancia de la participación y, a su vez, comprometer de manera voluntaria e informada la participación de todos los estamentos que conforman los consejos escolares de cada uno de los establecimientos educativos de administración municipal. La fase de socialización se

llevó a cabo mediante la realización de dos reuniones ampliadas, en la que participaron tanto autoridades de la municipalidad como el alcalde, Sr. Jorge Sharp, y la directora de educación, Sra. Silvana Sáez, junto a los representantes de los estamentos que componen el consejo escolar. Esta fase, se apoyó además con videos (<https://youtu.be/S2YLS7TH5yo>), cuñas periodísticas, fotografías y notas de prensa que se divulgaron a través de la página de la Corporación Municipalidad de Valparaíso y redes sociales como facebook, twitter, etc.

de resultados individuales, en la medida que la información es contrastada (Cruz y Martínez, 2012) y permite una mayor elaboración sobre el tema o problema propuesto a los expertos, quienes deben fundamentar sus juicios en interacción y construcción con otras perspectivas posibles.

Para la realización de la metodología descrita, se convocó a académicos, investigadores y profesores de tres universidades regionales y a un experto internacional en educación, específicamente en la dinámica social, cultural, pedagógica y política.

Se realizaron dos reuniones, en la primera de ellas, participaron académicos de la Universidad de

Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Playa Ancha. La segunda reunión congregó a un grupo más pequeño de académicos, una académica de la PUCV y dos académicos de universidades extranjeras, uno, de la Universidad de Cádiz, de España, y el otro, de la Universidad de Québec Outaouais de Canadá, representante del organismo internacional de educación dependiente de las Naciones Unidas, UNESCO.

La metodología del panel de expertos consistió en la revisión de la primera fase de consulta, indagando en detalle en la metodología seguida, así como los resultados generales y específicos obtenidos luego del análisis e interpretación de los datos. Posterior a la lectura y revisión de estos antecedentes, se procedió al análisis y revisión de la misión y visión del Plan Anual de Desarrollo de la Educación Mu-

Número de participantes e instrumentos por estamento					
	Estamento				
	Estudiantes	Directivos	Profesores	As. educación	Apoderados
Participantes	7309	170	975	560	358
Instrumentos	704	53	111	79	72

Una vez finalizada esta etapa de consulta se pudo revisar el Proyecto Educativo Comunal existente, y con los resultados arrojados se propuso la redacción de una primera actualización de la visión y misión comunal que buscaba incluir los resultados del proceso participativo, de modo de acompañar también desde el juicio de expertos. Esta segunda etapa fue dirigida por la Dra. Leticia Arancibia, directora de la Escuela de Trabajo Social de la PUCV y se realizó a través de la metodología de panel de expertos, la cual buscaba someter al criterio de "personas que tienen profundos conocimientos sobre el objeto de estudio" (Cruz y Martínez, 2012, p.168), la evaluación y validación de ciertas categorías, instrumentos y procedimientos, que se aplican en proyectos, planes y estrategias. Dicha metodología entiende el juicio colectivo como superior a la suma



nicipal (PADEM) del año en curso, así como la redacción propuesta por el equipo del Área de Educación con las modificaciones presentadas a partir de las priorizaciones del proceso participativo con los actores. Algunas de las observaciones técnicas del panel de expertos apuntan a ciertos conceptos claves que aparecen como prioritarios en el proceso, tales como: transparencia, dimensión educativa pedagógica, cuestionamiento al término calidad, convivencia democrática, sellos distintivos, construcción de un modelo de evaluación y rendición de cuentas, trayectorias educativas, vínculo y colaboración con actores educativos, gestión del currículum, evaluación para el aprendizaje, entre otros. Este etapa de trabajo permitió actualizar y precisar las redacciones preliminares de la visión y misión y con ello proponer un proyecto educativo para la comuna, que considerara la diversidad de opiniones y observaciones que se

recogieron en el proceso.

Ante esto la interrogante que surge es ¿Cómo podemos operacionalizar estos conceptos claves que hoy se encuentran presentes en la visión y misión del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso? Ante esta pregunta se consideró oportuno proponer un enfoque biopolítico afirmativo (Esposito, 2013; Soto García, 2016) en que la intención del trabajo del área se remitiese a potenciar las vidas de los estudiantes, lo que implica transitar hacia lógicas de relación en la escuela, que apunten al bienestar de la comunidad y garanticen los derechos de los habitantes de la ciudad a la educación. Este enfoque requería del diseño de un modelo educativo que se orientara a garantizar el éxito de las trayectorias educativas de los estudiantes de la comuna, considerando que cada vez que un estudiante abandona el sistema educacional, el fracaso debe hacernos replantearnos el

propio sistema, en tanto, devela que este no contempla estrategias y herramientas que permitan salvaguardar el cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes.

Desde este enfoque de trabajo, y una vez finalizado el Proyecto Educativo Comunal (PEC), para el Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, era imperioso comenzar el diseño de un modelo educativo que plasmara y diera a las escuelas condiciones para propiciar este tipo de enfoque. El modelo educativo se denominaría "Éxito de las trayectorias educativas de los estudiantes de Valparaíso" y consideraría en su diseño cuatro líneas de trabajo:

- 1) Currículum para la vida
- 2) Convivencia para la vida democrática
- 3) Comunidades profesionales de aprendizaje
- 4) Evaluación para el aprendizaje

La decisión de comenzar a trabajar esta propuesta de modelo educativo desde un codiseño con diversos actores se inició a partir del segundo semestre del año 2017, en el que junto a 5 establecimientos de la comuna: dos escuelas básicas, el centro educativo Reino de Suecia, un liceo científico-humanista y un liceo técnico-profesional, que prestan servicio educativo al 11% de la matrícula total de la comuna. Se consideró oportuno iniciar este trabajo conjunto desde el eje de evaluación, de modo que esta propuesta de modelo educativo considerara en su base una propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes, que saliera de la lógica de las pruebas estandarizadas, y permitiera poner en valor los saberes y aprendizajes de los docentes y jóvenes de la comuna. Para esto se consideró oportuno convocar a especialistas de la Universidad de Chile en el área de evaluación (DEP y Centro Saberes Docentes) y a actores sociales comprometidos con una lectura crítica a las pruebas estandarizadas, posibilitando con ello la elaboración de otras alternativas de medición de los aprendizajes, considerando además que la medición que realizan hoy dichas pruebas tienen altas consecuencias para los estudiantes y los establecimientos educativos.

Este proceso, por lo tanto, comprometería el diseño de un sistema de evaluación local que permitiría monitorear y dar seguimiento a los reales avances de los aprendizajes de los estudiantes de la comuna, y con ello permitiría a los docentes contar con mejores elementos para dar cuenta de la contextualización de la enseñanza y la propia validación de sus saberes. Esta pers-

pectiva debería apuntar también a cambiar los discursos que estigmatizan y cuestionan a partir de resultados estandarizados las capacidades de los estudiantes que asisten a los establecimientos municipales, en tanto, este tipo de pruebas invisibilizan los niveles de avance de aprendizajes de los estudiantes, al realizar lecturas homogéneas sin considerar los contextos específicos de trabajo de cada escuela. Estas condiciones hicieron optar por trabajar desde un enfoque de evaluación para el aprendizaje, que en el caso de la comuna de Valparaíso, permitiera dar un seguimiento real a las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, y constituirse como un sistema alternativo de evaluación comunal que vaya a contrapelo de las políticas estandarizadas. Esto se pretende lograr a través de un tipo de evaluación que permita dar cuenta de los logros de los aprendizajes en la comuna, a partir de la propia interacción que se da en el aula entre profesores y estudiantes, apuntando con ello a desarrollar lecturas de la enseñanza-aprendizaje y del trabajo profesional docente, desde paradigmas más colaborativo y democráticos.

El potencial de este proyecto y modelo educativo se encuentra en apostar por los saberes de las escuelas y sus docentes, del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y de la riqueza de sus contextos y el desarrollo de una política comunal que apuesta por el vínculo con las escuelas para levantar una lectura colectiva de los aprendizajes que ahí ocurren, y con ello poner en valor, incluir, destacar y promover las capacidades instaladas desde siempre en los propios establecimientos educativos.

4.-Reconciliándose con el aprendizaje, la mirada de las y los profesores

Mi nombre es Pablo Álvarez, soy profesor del Liceo Técnico de Valparaíso, decidir ser profesor en este país, en especial desempeñarse en la educación pública, es desafiar, es creer y es una lucha constante. Así mismo, en el sistema escolar sistemáticamente se va mellando esta voluntad profesional, no son pocos los y las docentes que constantemente reportan el agobio laboral que implica tributar enfoques formativos estandarizados, que no significan el aprendizaje real de los y las estudiantes. Así, profesoras y profesores desempeñan su labor en un campo agreste e infértil, lleno de incongruencias y dudas que no permiten el desarrollo pleno de la trayectoria real de los y las estudiantes. Todo lo anterior ha llevado a una inminente hostilidad de las y los docentes respecto de su rol; cuestionándose la pertinencia de su labor y la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos en un contexto limitado, sesgado y focalizado en las trayectorias ideales, relegándolo a un simple gestor de información y entrenador de pruebas.

A pesar de este contexto adverso existen quienes se aventuran en esta senda, llenos de energía e ideas para cambiar el mundo, o al menos ese pequeño mundo llamado escuela y sus niños y niñas. He aquí donde radica la importancia del proyecto "Éxito de la Trayectoria Escolar de los estudiantes de Valparaíso", que busca cambiar dicha lógica, revitalizando el rol del docente, invitándolo



a hacerse cargo de su contexto educativo retomando el protagonismo dentro del proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva es que dicho proyecto propone trabajar con estrategias de evaluación para el aprendizaje, enfoque que nos permitió hacer un análisis de nuestro propio contexto educativo, destacando aquellas virtudes y habilidades más desarrolladas por nuestros estudiantes, además de hacer hincapié en aquellas descendidas, para luego generar criterios comunales consensuados de evaluación que permitan conformar un sistema local de evaluación. Una vez terminado este marco, se dio paso a la creación de escenarios de evaluación, con el fin de observar el desarrollo de habilidades durante un proceso formativo, con actividades dinámicas y contextualizadas, cercanas al estudiante, permitiéndole a este enmendar su progreso por medio de la retroalimentación y monitoreo

constante, el trabajo en equipo y la diversidad de formas de expresar lo aprendido. Aplicados los escenarios de evaluación, se procedió a hacer la observación de la evidencia y la calibración de juicios, para luego de llegar a acuerdos y comenzar con el ciclo nuevamente.

Todo este ciclo de trabajo implica que los equipos docentes releven la organización y sistematización de las tareas, la profesionalización y la formación de comunidades profesionales de aprendizaje. Conjuntamente, lo más importante que pudimos observar las y los profesores que colaboramos en esta experiencia es la auténtica participación de las y los estudiantes. Ellas y ellos ya no se sintieron presionados/as, olvidaron que estaban siendo evaluados/as, interactuaron entre ellos/as e incluso se dieron el tiempo de jugar. Independientemente del escenario o establecimiento que lo aplicó, los cursos aprendieron más de sus propias capacidades, de los

roles que pueden cumplir, de la empatía y el trabajo en equipo. Fueron capaces de reconocer su entorno, apreciarlo y apropiarse de él. Así mismo, al momento de medir los resultados, estos mejoraron ostensiblemente en relación a la aplicación de procedimientos de evaluación tradicionales, que miden a estudiantes de forma estancada en un momento, utilizando los mismos instrumentos evaluativos iguales para todos y todas.

Durante el tiempo de aplicación del piloto las y los profesores colaboradores, nos fuimos convenciendo (aunque algunos ya lo estaban) de que otra forma es posible, pues esta experiencia articula a diversos actores que tradicionalmente funcionan de forma separada. En este sentido, la vinculación entre el establecimiento escolar, Cornuval y la Universidad de Chile fue fundamental, ya no contamos solo con nuestro empeño y una pluma voladora, nos reconciamos con nuestra labor, con el

aprendizaje y al parecer nuestros estudiantes también. Pareciera que las quimeras son posibles de lograr, que la búsqueda de objetivos comunes está un poquito más cerca, que nuestro trabajo se comienza a valorar nuevamente y que ya no solo somos pescadores de sueños.

Sin lugar a dudas, la convicción de profesoras y profesores significa un motor muy especial en este proceso, y constituye un valor que otras iniciativas no consideran, por esta razón, junto al relato de Pablo, se exponen aquí algunas de las reflexiones que docentes en un proceso de sistematización de sus experiencias⁴.

En escenarios implementados resulta significativo para los docentes la ordenación de los contenidos a partir de objetivos de aprendizaje. Estos se organizan en actividades (investigación, discusión, laboratorio, elaboración, escritura, edición, producción) que en la mayoría de los casos explicitan un "proceso de aprendizaje" en al aprender-haciendo. Es también relevante el esfuerzo de contextualización de los contenidos a la "realidad" de los estudiantes.

Experiencias significativas para los estudiantes y profesores.

En la conversación entre los docentes emerge un hecho que podría ser polémico, que su saber acumulado desde la praxis, es coherente con el enfoque evaluativo que EPA propone. El proyecto constituye un espacio

de visibilidad de sus saberes, un cambio de paradigma en la forma en que entendemos a los docentes, siempre sometidos al lugar de la práctica, como si esta estuviese vacía de reflexión.

En el desarrollo de escenarios de evaluación contextualizados en cada escuela coherente con criterios de evaluación formulados y validados entre los propios docentes, quienes proponen un "aprender-haciendo" que provoca en los niños y niñas que se valoren a sí mismos. Desde esta perspectiva, la relación con el aprendizaje de sus estudiantes se vuelve significativo, el aprendizaje "hace sentido" a niños y niñas, plantean los docentes. Así, los docentes, plantean que este modo de aprender refuerza su autoestima y motiva a otros a seguir aprendiendo. La paradoja es que los docentes también están aprendiendo desde un enfoque que de alguna manera los reconcilia con el aprendizaje y los acerca a su profesión, logrando un dialogo entre teoría y práctica, sin que una dimensión sea más importante que la otra.

Del aprendizaje como momento único a la evaluación como proceso

Los elementos de cambio mencionados dan cuenta de que los y las docentes perciben que a través de estas metodologías logran moverse desde una visión evaluativa vinculada a las notas como un momento único del aprendizaje, hacia una visión de procesos respecto a la evaluación. De este modo, el

acto de evaluar, deja de ser una "camisa de fuerza de las notas" También se considera que a través de este enfoque, los y las docentes logran salir del esquema de lo "normal y estándar" que se aplica a todos los y las estudiantes por igual. De igual modo, se permite dilucidar otros modos de aprender y de conocer la realidad de los cursos, pues los escenarios de evaluación convocan a que los saberes de sus contextos se pongan en juego. Es así como la vida de los cerros de Valparaíso se hace presente como un lugar de experiencias importantes que la evaluación pone en relevancia.

Una segunda dimensión relevante en este aspecto refiere a que los y las estudiantes se distribuyen roles a través de las diferentes actividades, siendo capaces entre sí de colaborar y seguir un proceso de trabajo continuo y coordinado, tomando en cuenta las habilidades de cada uno de ellos, así, quien "no escribe bien, podía dibujar". La idea de inclusión de la diversidad aparece como un aspecto importante, de modo que se combinan las diferentes inteligencias y saberes de los estudiantes en el aula, permitiendo a los y las docentes reconocer que los niños y niñas avanzan en los aprendizajes más allá de las notas que obtienen a través de las evaluaciones. Finalmente, un elemento clave se sitúa en que los docentes participantes reconocen que, por medio de estas actividades, se desarrollan otros aprendizajes que exceden los objetivos iniciales de aprendizaje, en los que lo aprendido se relaciona al trabajo colabora-

⁴ El proyecto ha considerado sistematizar la experiencia de los docentes de los cinco establecimientos involucrados en el proceso. El material que aquí se expone resume las principales reflexiones que los docentes han relatado mediante entrevistas grupales. Se espera que este material sea parte de una publicación mayor, en el que las profesoras y profesores se constituyan en autores de sus experiencias con objeto de generar un material para otros docentes.

tivo, la vinculación con el entorno y otras dimensiones relevantes para niños y niñas.

5.- Desde las capacidades individuales a un sistema colectivo de juicios profesionales

Con el fin de relevar el propósito formativo que se quiere dar a este nuevo sistema de evaluación, se espera poner en diálogo los saberes del equipo de la Universidad de Chile en torno al enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA), y los que provienen del desarrollo investigativo nacional e internacional en torno a este enfoque, con los saberes de los actores de la Corporación de Educación Municipal y las escuelas de Valparaíso, en función de la construcción conjunta de un modelo formativo de evaluación local. En términos generales, se entiende la evaluación como parte integral de la práctica cotidiana del aula o, a mayor escala, como una lógica de trabajo orientada a la mejora permanente. Para ello, se rescatan como elementos y principios fundamentales:

- establecer criterios o intenciones de aprendizaje compartidos y consensuados;
- generar escenarios de evaluación diversos que permitan a todos demostrar aprendizaje en base a los criterios;
- analizar permanentemente la evidencia formal e informal de aprendizaje durante el proceso, con el fin de mejorar la enseñanza y de retroalimentar el aprendizaje;
- involucrar gradualmente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje,

por medio de instancias de auto y coevaluación, que generen una creciente autonomía;

- reflexionar permanentemente sobre la propia práctica basándose en evidencia y criterios claros, en función de la toma de decisiones pedagógicas.

Estos planteamientos se alejan de la visión tradicional que entiende la evaluación como un dispositivo para seleccionar y jerarquizar a estudiantes y pro-

fesores, a su vez, oponen principios de equidad y diversidad en el contexto, progresión de aprendizaje y toma de decisiones colectivas.

A partir de un diagnóstico colectivo realizado por las instituciones participantes en el proyecto durante el año 2017, se llegó a cinco principios para el nuevo sistema de evaluación, cada uno de los cuales se vincula también con elementos de EpA, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. Principios para un sistema de evaluación comunal

Principios para un nuevo sistema. Debe ser:	Elementos de EpA que contribuyen a cada principio
Contextualizado	Tanto los criterios que se diseñan de forma consensuada y participativa, como los escenarios que se diseñan para cada curso en cada escuela, considerando sus particularidades, contribuyen al principio de contextualización, en contra de la tendencia actual hacia una evaluación homogénea y estandarizada.
Diverso	La construcción de criterios con diversos niveles de logro contextualizados permite considerar la diversidad de ritmos de aprendizaje y valorar todos los logros en el análisis de evidencia y la retroalimentación. Además, los escenarios de evaluación se diseñan considerando una variedad de actividades, de manera que todos los estudiantes puedan demostrar aprendizaje.
Formativo	La finalidad última de EpA es la mejora del aprendizaje, idealmente de forma progresivamente autónoma por parte de los estudiantes. Ello, además, implica la reflexión pedagógica constante del docente a partir de sus saberes, en función de la toma de decisiones en beneficio de los estudiantes.
Democrático	La construcción de criterios emerge desde la intersubjetividad, es decir, desde un consenso entre los actores involucrados acerca de aquello que se considera relevante aprender. Así también, los escenarios de evaluación, al igual que el análisis de evidencia recogida a partir de ellos, requieren de reflexión colectiva en torno al aprendizaje y de participación de todos los actores en el proceso.
Significativo	Al trabajar sobre la base de aprendizajes centrales y sentidos compartidos, EpA pone a los objetivos y contenidos curriculares en función de finalidades de aprendizaje relevantes para los actores, superando la lógica de la cobertura por la del aprendizaje duradero de habilidades complejas puestas en contexto.



La propuesta de trabajo para el año 2018 corresponde a una continuación del diseño participativo del sistema de evaluación local y a su implementación piloto con las 5 escuelas participantes. El punto crucial en este proceso de diálogo fue poner énfasis en las capacidades de las escuelas y liceos involucrados en el proyecto, y generar la noción de sistema, es decir, apoyar desde abajo las capacidades profesionales de los docentes y desde allí desarrollar comunidades de aprendizaje locales que puedan aumentar su nivel de participación y decisión a nivel comunal.

Para dar cuenta de un sistema, se pensó el trabajo en distintas modalidades y niveles de participación;

1) Comunidades locales:

Desde un inicio se planificó el trabajo con los equipos de Éxito

Escolar en cada establecimiento, en conjunto con un/a tutor/a y un/a ayudante -representante de la Universidad de Chile-, además del coordinador pedagógico respectivo, a lo que se agrega un miembro del equipo de sistematización de Alto al Simce, quien apoya los procesos de levantamiento de información favoreciendo un establecimiento más sistemático de los acuerdos, con el fin de garantizar el carácter participativo de estas instancias.

En cada uno de estos equipos, además, están presentes dos integrantes con perfil de liderazgo pedagógico, es decir, docentes⁵ participantes de cada establecimiento con alta motivación hacia el proceso. Para que su rol pueda cumplirse de manera efectiva, se presentaron condiciones para estos participantes, lo que se traduce en liberación de tiempos dentro de la jornada de trabajo. De esta manera, se

potencia el rol de los docentes al interior de sus comunidades, junto al apoyo de los otros actores participantes del proyecto Alto al Simce, la Cornuval y la Universidad de Chile.

2) Plenarias:

Desde un principio se consideró un espacio de plenarias que reúne a los equipos de las cinco escuelas participantes. Este espacio es muy valorado entre los docentes que comparten experiencias con los docentes de otras escuelas, junto al equipo de la Corporación y el equipo académico de la universidad, sumado con el equipo de sistematización, es decir todos los implicados. Las plenarias son un espacio de diálogo horizontal, respetuoso y deliberativo, es un espacio en el que el tiempo administrativo deja de imponer su arrogancia y hegemonía, permitiendo escucharnos y re-

⁵ Docentes que en el proyecto son nombrados como Líderes Pedagógicos, quienes pasarán a tener un rol activo tanto en los paneles comunales, como en los paneles internos de cada escuela y en las instancias de socialización a la comunidad, las cuales se explican en los siguientes puntos.

cuperar sentidos colectivos.

3) Trabajo directo con el equipo de la Cormuval:

En paralelo a la labor que se realiza con las escuelas, un equipo compuesto por miembros de Alto al Simce trabaja en reuniones con la directiva de la Cormuval y los actores que se consideren pertinentes dentro de este espacio, en función de generar propuestas de sentidos compartidos (actores responsables, tiempos de aplicación, recursos asociados, formas de devolución/retroalimentación, etc.) sobre el nuevo sistema de evaluación con agentes comunales.

4) Grupos de reflexión comunales o paneles comunales:

Se trata de una instancia de reflexión profesional colectiva, que reúne a representantes de los diversos actores involucrados en el proyecto. Estos grupos se componen de los coordinadores pedagógicos de la Corporación, la coordinadora de Éxito Escolar, los participantes seleccionados con perfil de liderazgo en las cinco escuelas, dos miembros del equipo académico de la Universidad de Chile -cada uno de un área disciplinaria distinta, en este caso matemáticas y lenguaje- y dos miembros de Alto al Simce, uno involucrado en la línea de trabajo directo con la Corporación y otro del equipo de seguimiento. Esta instancia está orientada a la construcción de un sistema de evaluación válido y confiable, a través de la modalidad de paneles expertos locales⁶. Este proceso inédito

en las escuelas de nuestro país busca construir gradualmente la orgánica, las competencias y los procedimientos necesarios para un escalamiento hacia una instancia de mayor participación, en lo que imaginamos, serán los paneles de los futuros Servicios Locales (Ley 21.040), que bajo estos principios de validación y confiabilidad profesional, construyan sus propios sistemas de evaluación local con pertinencia en sus territorios.

5) Grupos de reflexión internos por escuela o paneles internos:

Estos espacios buscan generar una instancia de reflexión colectiva en las escuelas, independiente del equipo académico de la Universidad de Chile. Ello con el fin de ir favoreciendo, por un lado, la creciente autonomía y, por otro, la mayor difusión del trabajo realizado por los equipos de Éxito Escolar con otros docentes del establecimiento, que se espera se involucren gradualmente en él. Los grupos están conformados en cada escuela por los dos integrantes con perfil de liderazgo del equipo de Éxito Escolar, con los docentes de los departamentos de Lenguaje y Matemática para los liceos, y con los grupos de reuniones de ciclo, en el caso de las escuelas básicas. Asimismo, constituyen espacios de reflexión interna, en los cuales los docentes utilizan su experticia para analizar la consistencia entre criterios y escenarios, proponiendo mejoras, y para analizar la evidencia de aprendizaje derivada de la aplicación de los escenarios de evaluación apli-

cados a sus estudiantes.

6) Instancias de participación e involucramiento de la comunidad:

Según los datos levantados durante el 2017, se considera importante que todos los actores de las comunidades involucradas (padres, estudiantes, cuerpo docente) estén informados y comprendan el sentido del sistema y enfoque de evaluación con que se está trabajando. Es por ello que en el proceso 2018, se incluyen instancias de difusión más amplias entre los docentes de las escuelas y los apoderados, apoyando la socialización del sistema comunal.

6.-Paradoja del tránsito hacia otra educación

En la aplicación de esta experiencia quedan dos sensaciones muy marcadas que constituyen la gran paradoja del presente en nuestras escuelas. La confianza en los docentes, ya que sin ellos no podría ser posible ni este proyecto ni cualquier tipo de educación pública. Pues, cuando pensamos en ella, no existe otra posibilidad más que confiar en el trabajo docente, entregar más apoyo y ampliar los espacios de deliberación. Este proyecto nos permite mirar desde cerca y profundamente una educación pública que respetamos y valoramos, basada en la escucha y la prudencia, en la afirmación de la diversidad de nuestros territorios, y en las capacidades profesionales instaladas allí. Hemos comprobado

⁶ Instancia de participación y deliberación, en la que se calibran y diseñan instrumentos de evaluación que serán utilizados por todas las escuelas del proyecto. En este caso se validaron criterios y escenarios de evaluación- es decir el qué y cómo evaluar-, fueron discutidos entre los docentes y participantes del panel, validados en una instancia que convierte la evaluación en un espacio democrático y deliberativo.

mediante los relatos de los profesores participantes, que este modo de trabajar tiene sentido para ellos y construye otros sentidos posibles, haciéndonos soñar con otra educación basada en lo humano que constituye el acto educativo, sin embargo, la paradoja se instala. Mientras más creemos, más desconfiamos de la sustentabilidad, no por capacidades propias, sino por voluntades políticas.

Basados en la experiencia recogida en este proyecto, en primer lugar creemos que podemos permitirnos seguir soñando y construyendo una educación pública que se reconcilie con el aprendizaje de

sus comunidades. En segundo lugar, un sistema de evaluación comunal basado en la confianza, que permite la inclusión profesional y genera comunidades de aprendizajes, que acerca no sólo a los docentes con sus pares, sino se plantea en un dialogo horizontal autentico entre estudiantes y profesores, en aquello que podemos llamar reconocimiento reciproco no subalterno (Olave, 2018), que instala un horizonte pedagógico, ético y político para nuestra educación pública.

Creemos que esta es la base para construir acuerdos y deliberaciones, es decir, autonomía en las escuelas, para promover

y avanzar en la construcción de un sistema de evaluación que se aleja de la estandarización y la selectividad y que, frente a ello, opone diversidad y progresión. Se trata de avanzar hacia un sistema de evaluación basado en los territorios y que aproveche los principios que la recientemente aplicada Ley del Sistema de Educación Pública propone⁷ (Ley 21.040), que no es otra cosa que entregar autonomía a las escuelas y propender a generar sistema con otras escuelas que comparten un sentido político común desde un territorio que les entrega identidad y diversidad al mismo tiempo.

Referencias

- Baird, J. A., Hopfenbeck, T., Ahmed, A., Elwood, J., Paget, C., & Usher, N. (2014). *Predictability in the Irish Leaving Certificate Examination (Working Paper 1)*. Oxford: University of Oxford and Knowledge Centre for Education.
- Berryhill, J., Linney, J.A. & Fromewick, J. (2009). *The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good?* *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1-14.
- CRUZ, M. y MARTÍNEZ, M. (2012). "Perfeccionamiento de un instrumento para la selección de expertos en las investigaciones educativas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), pp. 167-179. Recuperado 27/10/2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cruzmtnz2012.html>.
- Darling-Hammond, L. & Rustique-Forrester, E. (2005). "The consequences of student testing for teaching and teacher quality". En: J Herman & E Haertel (eds.). *The Uses and Misuses of Data in Accountability Testing: the 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II*. Malden, MA: Blackwell, 289-319.
- ESPOSITO, R. (2013). "Vida biológica y vida política", *Revista Pléyade*, 12, julio-diciembre, pp. 15-33.
- ESPOSITO, R y ALCAIDE, A.V. (2009). "Una biopolítica afirmativa: entrevista con Roberto Esposito", *Minerva, Revista del Círculo de Bellas Artes*, (12), pp. 67-71.
- Hopfenbeck, T; Flórez Petour, M.T.; Tolo, A. (2015). *Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 44-60.
- Ley 21.040, *Sistema de Educación Pública*, Noviembre 2017.
- MINEDUC (2015). *Propuesta de plan de evaluaciones nacionales e internacionales 2016-2020*. Santiago: MINE-DUC.
- Olave, J.M (2018). *Reatos de experiencias de evaluación. Comprensiones Decoloniales de la escuela Chilena.2013-2018*. Tesis doctoral, Universidad de Manizales Centro Avanzado de Niñez y Juventud.
- Ozga, J. (2009). *Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation*. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- SOTO GARCIA, P. y ESPINOZA LOLAS, R. (2017). "De la condición inmunitaria del Urstaat a la construcción de una biopolítica afirmativa", *Revista de Filosofía Aurora*, 29 (46), 95-110.
- Shepard, L. (1992). *Will national tests improve student learning?* CSE Technical report 342, CRESST, University of Colorado, Boulder.
- UCE/MINEDUC. (2016). *Recomendaciones a la Política Evaluativa en Aula*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

⁷ Ver más en , <http://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/01/Resumen-Ley-que-crea-el-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.pdf>

Red de escuelas con sello experimental: hacia un proyecto de escuela pública para una vida digna, justa, democrática y socialmente protagónica.

Miguel Caro

Profesor de Historia y Geografía
Investigador en políticas curriculares.
Académico UMCE.
Profesional Centro de Saberes
Docentes Universidad de Chile
Miembro del Departamento de
Educación del Colegio de Profesores.



El proyecto Red de escuelas con sello experimental es una iniciativa impulsada por el Colegio de Profesores (en convenio con la Universidad de Chile y con la colaboración de Unesco-Santiago), cuya implementación comenzó en 2018 en la Región Metropolitana. Dicha iniciativa busca desarrollar una red de escuelas públicas al servicio de las necesidades educativas de las comunidades y basada en principios educativos que promuevan el interés de las mayorías y minorías excluidas y vulneradas. De manera que, se trata de un proyecto que apuesta por una nueva educación pública y que cuestiona, por tanto, la estandarización (Colegio de Profesores, 2017) y la idea de calidad basada en aprendizajes cognitivo-académicos, disociados de la formación multidimensional de las personas. En tal sentido, el proyecto se orienta hacia lógicas de formación integral, contextualizada, humanizadora y crítica (Freire, 2001).

En esta primera etapa, los establecimientos involucrados¹ -todos de carácter público, no selectivo y que trabajan en contextos alta precariedad y

vulneración socio-económica, migración múltiple y necesidades educativas complejas- abordaron en grupos de trabajo docente la tarea de reflexionar sobre sus propias experiencias pedagógicas, no solo de aula, sino también aquellas que refieren a las formas de organización, las orientaciones técnico-directivas y el modo en que trabajaban con los instrumentos curriculares oficiales previo al desempeño de aula.

Se reconocieron allí trayectorias previas de esfuerzo por enfrentar los diversos desafíos, hitos relevantes que han quedado en la memoria de las comunidades, intentos por modificar los enfoques con los que se ha trabajado, búsquedas y tensiones en la concepción de escuela pública, etc. También se develan los diversos obstáculos estructurales que complejizan aún más su labor, por ejemplo, la falta de tiempo para reflexionar colectivamente el quehacer cotidiano o la permanente trampa de las exigencias basadas en lógicas de estandarización y resultados medibles externamente; se advierten, a su vez, ciclos de crisis y/o

¹ Liceo Confederación Suiza y Escuela Cervantes Básica, de la comuna de Santiago; y Liceo A-5 de Macul (perteneciente a la UMCE).



cierta inestabilidad en los lineamientos adoptados en determinados momentos, así como retrocesos o ausencia de capacidades para generar prácticas de sistematización de las propias experiencias.

En ese marco, se analizaron también las dificultades y/o posibilidades que generaba la política educativa y curricular para establecimientos que desarrollan su labor en condiciones de alta complejidad y que tienen como desafío enfrentar necesidades muy variadas y en distintas dimensiones y niveles de dificultad. Se plantea que predominan concepciones estandarizadoras y rígidas del currículum y la evaluación, así como formas de despliegue centradas en la implementación y en la cobertura cuantitativa antes que en la interpretación y rediseño contextualizado y globalizador de las coordenadas formativas. Se concuerda en que tales miradas no representan una alternativa genuina de formación para la mayoría de los establecimientos bajo estas características.

Diagnóstico de la política curricular

A partir de las reflexiones iniciales se ha ido generando entonces un diagnóstico que ubica a la política educativa y curricular como una de las

causas de las dificultades que enfrentan los establecimientos para impulsar procesos educativos significativos y con sentido para las comunidades. El diagnóstico construido con los establecimientos se corrobora con la perspectiva que surge de otras fuentes e instancias de discusión en investigación.

Por ejemplo, en un estudio realizado recientemente por el Colegio de Profesores de Chile (2018)², se logra evidenciar la relevancia del problema relacionado con las lógicas de cobertura curricular del sistema. De más de 6 mil profesores/as encuestados, el 71,8% señala que la presión por cobertura curricular es el principal factor de presión que sobrecarga el trabajo docente; dato que supera incluso a la presión por pruebas estandarizadas, la que también es muy alta en la percepción docente (67,4%).

Por su parte, el Mineduc publicó recientemente un estudio (2018) que devela la naturalización del currículum como prescripción estándar. En sus conclusiones dicho estudio señala que:

“Para los docentes no es claro el carácter de sugerencia que tienen los Programas de estudio, tienden a atribuir mayor nivel de prescripción que el que realmente tienen”. Y luego agrega que: “El seguimiento al currículum que

² En etapa de edición de informe final.



se realiza a nivel directivo es de cobertura de contenidos, y no de cobertura de aprendizajes”.

Con anterioridad incluso a estos antecedentes, el campo de los especialistas en currículum, convocados en 2016 por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE)³ del Mineduc, ya señalaba que era necesario:

“Dotar al currículum nacional de una estructura que defina expectativas formativas expresadas por medio de aprendizajes nucleares, enfatizando su carácter de logros anuales y progresivos, sustantivos cultural y disciplinariamente, centrados en desempeños relevantes para la vida y suficientemente amplios para permitir su contextualización”. (Mineduc 2016:24)

Esta convicción la ratifica otra comisión oficial -de reciente funcionamiento- llamada “Todos al aula”. Dicha instancia, convocada por el presidente de la república Sebastián Piñera, busca levantar propuestas que apunten a disminuir la carga burocrática de las escuelas y los docentes. Sin perjuicio de que el Colegio de Profesores no aprueba el sentido general del documento y las relevantes omisiones, esta comisión asume en su informe final (noviembre 2018)⁴, respecto del currículum oficial, que:

“Son demasiados objetivos, los que sobrepasan

la cantidad de semanas de clases y obstaculizan la posibilidad de desarrollar procesos de contextualización curricular y de generación de aprendizajes significativos” (p. 33-34).

En suma, sostenemos que las políticas curriculares -tanto de diseño como de despliegue de los instrumentos que de allí se derivan- juegan un rol significativo en la regulación de los procesos formativos y en el enmarcamiento de la praxis docente. Tal regulación, expresada en el diseño curricular, es previa e independiente de los procesos didácticos y evaluativos, dado que define un conjunto de orientaciones y prescripciones anteriores al uso de las mismas y cuya configuración puede responder a un amplio abanico de posibilidades de estructura, contenido y enfoque. Dichas definiciones inciden en el trayecto educativo en distintas direcciones, dependiendo de aquella por la que se opta, lo cual determina el contenido del aprendizaje (lo que el Banco Mundial⁵ ha denominado la “norma educativa”), el tipo de conocimiento que tiene como base y los fines y propósitos educativos; define por tanto la direccionalidad del proceso formativo.

Efectivamente, dicha norma establece, además de una serie de fines, una determinada selección cultural (entre otras posibles), una cierta estructura de áreas de formación y un conjunto de

³ Informe mesa de desarrollo curricular; Mineduc, 2016.

⁴ Informe final Comisión todos al aula.

⁵ Organismo clave en el financiamiento de las reformas educativas en América Latina.



prescripciones de logro. Las prescripciones fijan los límites de posibilidad y los espacios para que emerjan otros saberes; las maneras de concebir y organizar el conocimiento y el aprendizaje (más allá de lo que se declara); todo lo cual responde, finalmente, a un marco epistemológico-filosófico y también ideológico sobre el tipo de sujeto y sociedad que se busca construir (Soto, 2003).

Si el diseño curricular, mediante el cual se regula todo el proceso educativo, no provee una selección cultural adecuada o no abre los espacios para su contextualización y, a su vez, restringe la perspectiva sobre el conocimiento y el aprendizaje, tenemos entonces un problema inicial de gran envergadura: ¿cuál es la forma en que está definida y construida la norma educativa? Lo que genera efectos relevantes sobre la docencia. A ello podrían agregarse dos problemas posteriores adicionales, el del modo en que dicha norma se despliega desde un punto de vista pedagógico-didáctico y la forma en que esta se evalúa, lo que tiende a reforzar la educación en una determinada dirección elegida.

En este sentido, en los últimos 25 años⁶ (Osandón et al., 2018) se ha configurado un ideario curricular que, al margen de las declaraciones generales contenidas en los instrumentos, se caracteriza por un conjunto de problemas que obstaculizan el desarrollo de procesos formativos pertinentes, globalizadores y transformativos. Dichos problemas están asociados fundamentalmente a fragmentación curricular, al desequilibrio

entre áreas de formación, a la saturación de contenidos, la reiteración procedimental, la disociación y reducción instrumental del aprendizaje y la desconexión contextual; entre otros.

En tal sentido, el diseño curricular no es inocuo ni constituye una mera referencia que pudiese ser adaptada flexiblemente y contextualizada según la diversidad de realidades (más allá de lo "metodológico"). Más bien, impone un estándar de logros y unos límites estructurales a las posibilidades de uso del tiempo escolar y de los objetivos de aprendizaje (bajo la triada de contenidos, actitudes y habilidades académicas separadas por asignatura, en este caso) que tensionan la profundidad y contextualización del proceso formativo, no siendo este un espacio determinado solo por las capacidades de gestión pedagógica docente.

El poder prescriptivo del diseño curricular ha sido establecido, mediante criterios de obligatoriedad y cobertura, en diversos cuerpos normativos que han regido el sistema educativo: en un primer momento en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), desde 1990 y luego en la Ley General de Educación (LGE), desde el 2009 hasta el presente; también en la Ley de Aseguramiento de la Calidad (2011) y en las propias estipulaciones contenidas en las distintas versiones del currículum nacional: Marco Curricular (1996-1998), Ajustes Curriculares (2009) y Bases Curriculares (2012-2013). También se puede observar una alta prescripción en la oferta de programas de estudio oficiales en los mismos períodos seña-

⁶ Considerando las primeras orientaciones que se entregan en el marco del "Informe de la comisión para la modernización de la educación" (conocido como Informe Brünner).

lados, los que se convierten en obligatorios al no tener el establecimiento sus programas propios (Gobierno de Chile, 1990, 2009; Mineduc, 2012).

Insistimos en que, más allá de lo estrictamente declarativo, el enfoque de las políticas curriculares en Chile no adscribe –en ninguna de sus versiones- a corrientes que se centren en la persona, en sus intereses y contextos o que se orienten al desarrollo de las dimensiones formativas de los sujetos. Contrario a lo que se suele señalar, los diseños curriculares implementados en nuestro país no son de tipo constructivista y están bastante lejos de posibilitar el protagonismo de los sujetos en la construcción del conocimiento (Caro y Aguilar, 2018).

Para sobrevivir a estas concepciones, regulaciones y presiones, los establecimientos han generado estrategias para superar, especialmente la fragmentación, descontextualización y saturación “contenidista” de las asignaturas. Así, han dado vida a una serie de conceptos que buscan enfrentar las prescripciones curriculares, con distinto nivel de modificación o resignificación. En la tabla que sigue registramos los conceptos utilizados por los establecimientos en esa dirección.

Conceptos con tendencia a un enfoque cuantitativo	Conceptos con tendencia a un enfoque cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquización • Priorización • Recorte • Reorganización • Poda curricular • Selección 	<ul style="list-style-type: none"> • “Poda con brote” • Adaptación • Síntesis • Integración • Nuclearización • Contextualización curricular

En el primer listado, se presentan conceptos que buscan resolver el problema del tiempo y de la cobertura de aquello que pudiese ser considerado mínimo o indispensable del largo listado de prescripciones. Si bien es un avance en la perspectiva de intentar cierta concreción de aprendizajes concebidos como apropiación, en alguna medida dicha matriz de conceptos sigue en el enfoque cuantitativo, por cuanto el problema no es solo de tiempo o de conocimientos mínimos garantizados, sino de proximidad a aprendizajes sustantivos y globalizadores, los que pueden involucrar saberes que por tiempo y complejidad

pudiesen eventualmente quedar fuera en un enfoque cuantitativo.

En tal sentido, el segundo listado da cuenta de un conjunto de estrategias que se orientan a resignificar y cualificar los saberes y aprendizajes, buscando extraer aquellos aspectos fundamentales de estos, los cuales operan muchas veces como modelos y categorías generales recurrentes, que explican o engloban distintas temáticas dentro de un mismo campo disciplinar. Por la presión, las escuelas que no ceden frente a las lógicas de cobertura, tienden a inclinarse o a una mirada más cuantitativa de reducción selectiva de las prescripciones, o bien, a una cierta combinación de estos dos tipos de ordenamiento. Tales decisiones se resuelven en el complejo entramado de discusiones, orientaciones y prácticas de planificación curricular y didáctica por las que individual o colectivamente se opta.

Efectivamente, hemos corroborado –tanto en las escuelas del proyecto como en muchos otros establecimientos⁷- la configuración de un espacio de decisión de gran relevancia asociado a las formas de uso del currículum. Una suerte de “caja negra” –y por tanto escasamente investigada- en la que se despliega una serie muy amplia de prácticas y concepciones de trabajo con el currículum en el marco de los proyectos educativos y realidades contextuales. Se trata de procesos de definición y prácticas previas, en paralelo y/o posteriores a la labor directa en aula, que hablan de los modos de articulación de múltiples referentes y factores para la toma de decisiones sobre el desarrollo curricular. Estos procesos involucran la consideración de ciertos aspectos del PEI (valores, principios, sellos, modelos pedagógicos, etc.) y del contexto sociocultural de las/os estudiantes, así como formas de organización profesional y dispositivos utilizados para diseñar y concretar el despliegue del currículum oficial.

Sobre esa base, los supuestos en los que se sustenta la resignificación curricular que ha puesto en juego el proyecto, son dos: 1. que el problema no se resuelve exclusivamente a nivel didáctico y 2. que ninguno de los discursos que apuntan a la integralidad y al fortalecimiento de las transversalidades educativas (como inclusión, ciudadanía, convivencia, interculturalidad, etc.) podrá instalarse como proceso formativo real si no cruzan el currículum formal, definiendo por tanto espacios de interacción con los saberes de las asignaturas

⁷ En numerosas experiencias de apoyo profesional a establecimientos de distintas regiones del país.



y sus objetivos. Dichos elementos de transversalidad difícilmente se constituirán en experiencias educativas genuinas si no se materializan en propósitos amplios e integrados, que incluyan las experiencias, saberes e intereses de las/os los estudiantes. Todo ello sostenido en tiempos reales de la trayectoria escolar, de modo que permitan su abordaje con la suficiente profundidad y a partir de los cuales se dé cabida a expresiones renovadoras en el plano didáctico y evaluativo.

Desde el proyecto y los establecimientos educativos participantes, se tiende a concluir que en el contexto de las políticas curriculares vigentes no es posible avanzar en la perspectiva antes señalada, por lo que se ha ido asumiendo el desafío de generar procesos de transformación del diseño curricular a partir de las necesidades reales de cada contexto y de una noción de aprendizaje formativo, que supere la mirada instrumental predominante. No se trata simplemente de extraer entonces lo que parezca relevante del currículum, pues en muchos aspectos en dicho(s) instrumento(s) oficial(es) no está lo central para una formación integral y globalizadora.

Enfoque de trabajo y los primeros avances

A partir de la experiencia generada con los establecimientos, sostenemos que producir transformaciones educativas de fondo pasa por tomar el problema desde su inicio y en su amplia configuración, buscando alinear -en una mirada distinta al paradigma hegemónico de la eficacia y la mejora- los procesos curriculares, pedagógi-

co-didácticos y evaluativos. Si bien, el punto de partida del cambio puede ser cualquiera de estas dimensiones, en una perspectiva de conjunto se debe alterar el sentido de todas ellas. En el marco de nuestras investigaciones y experiencias profesionales, nos parece que la primera dificultad surge precisamente del enfoque con el que se construyen los instrumentos curriculares y las políticas que se adoptan para impulsar su despliegue, en cuanto determinan previamente el contenido de la enseñanza. Por ello, la resignificación curricular ha sido un buen punto de partida para gatillar procesos de análisis crítico y de reconfiguración de la praxis educativa en las escuelas.

Precisamente, en el marco del proyecto y de la reflexión con con los establecimientos que participan de este, se está generando un enfoque de trabajo que ubica su punto de partida en la resignificación y reorganización del currículum oficial, poniendo en perspectiva propósitos formativos que den cuenta del contexto y que se orienten a un concepto de formación para la vida. Pero no como desafío adaptativo-funcional e individual respecto del contexto, sino como un esfuerzo para comprender globalmente su complejidad y que permita generar herramientas y valores para una vida plena, digna, justa, en comunidad y con sujetos socialmente protagónicos. Desde esa perspectiva, se comienza a poner el foco en las transversalidades educativas (definidas por las comunidades) y en problemáticas socialmente relevantes o cotidianamente significativas, como objetos de aprendizaje trascendentes, a cuyo servicio se ponen los saberes de las diferentes asignaturas.

Esto supone un cambio profundo en las con-

cepciones del aprendizaje, superando la tríada instrumental (antes mencionada) y avanzando hacia la generación de experiencias que permitan configurar y ampliar modelos conscientes y progresivamente fundados de representación del mundo (Bruner, 1987), más allá del nivel de acumulación de saberes. Se trata de posibilitar un aprendizaje que valide la preocupación por los dilemas que viven las comunidades, que fije horizontes éticos para la vida en sociedad y que valore la diversidad en todas sus expresiones.

Al mismo tiempo, en algunos espacios, se ha comenzado a definir el conjunto de transversalidades, como ciudadanía crítica, experiencias de solidaridad, inclusión y diversidad, interculturalidad, identidad local, autocuidado, etc. para ser abordadas a partir de los saberes de las asignaturas bajo lógicas de interdisciplinariedad e integración de Objetivos de Aprendizaje. También se están comenzando a definir o proyectar algunos ejemplos de problemáticas socialmente relevantes (García, 1998), para diseñar y desplegar las unidades de aprendizaje desde una perspectiva de contextualización curricular (Zabalza, 2102) globalización de saberes y capacidades de pensamiento crítico.

El proceso de reflexión que se lleva a cabo ha avanzado con distintos ritmos y niveles de profundidad, visualizando aspectos variados pero que en su conjunto van apuntando gradualmente a modificar las formas de organización del currículum oficial, la revalorización del trabajo colaborativo, la centralidad del proyecto educativo y de los valores públicos como elementos orientadores de la formación.

En la segunda etapa, el proyecto avanzará al diseño colaborativo e integrado de unidades de aprendizaje desde las redefiniciones curriculares, a su implementación en el aula y a su posterior registro y sistematización, para ajustar las propuestas a las reales necesidades educativas de las y los estudiantes. Los principios que se levanten y validen constituirán el saber pedagógico-curricular de estos establecimientos, lo que permitirá una redefinición de los dispositivos y modos de trabajo, así como su generalización a niveles más amplios de cada espacio escolar involucrado y, eventualmente, se conformarán como referencia para la construcción de una gama diversa de significados transformativos que contribuyan a la consolidación de una red de escuelas con sello experimental en mayor escala.

Referencias

- Banco Mundial (1995) *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/Prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-Banco-Mundial>
- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Paidós: Barcelona.
- Caro, M. y Aguilar, M. (2018) *Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas desde el profesorado*. En *Políticas para el desarrollo del currículum*; MINEDUC-UNESCO: Santiago.
- Colegio de Profesores de Chile (2017) *Diagnóstico. Nuestra visión sobre la educación chilena*. Recuperado de: <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/1-Diagn%C3%B3stico-Eduacaci%C3%B3n-Chilena-DEP-CP-2017.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile (2018) *Estudio sobre condiciones de trabajo docente*. Ed. Magisterio (en etapa de edición). Santiago.
- Freire, P. (2001) *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Siglo XXI: B. Aires.
- García, J. (2003) *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Recuperado de: http://dip.una.edu.ve/mpe/019didacticadelaeducacion/lecturas/Tema_4/Garcia_J_Hacia_una_teor%C3%ADa_alternativa.pdf
- Gobierno de Chile (1990) *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*.
- Gobierno de Chile (2009) *Ley General de Educación*
- MINEDUC (2012) *Bases Curriculares*
- MINEDUC (2016) *Informe Mesa de Currículum*
- MINEDUC (2018) *Informe Comisión Todos al Aula*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/2018/11/09/todos-al-aula-reducir-burocracia-escuelas/>
- Osandón, L., Caro, M., et al. (2018) *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)* UNESCO-OIE. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296_spa
- Soto, V. (2003) *Paradigma, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum*. *Revista Docencia*. Recuperado de: https://www.academia.edu/28224240/Paradigmas_naturaleza_y_funciones_de_la_disciplina_del_curr%C3%ADculum_1
- Zabalza, M. (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. En <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>.

Breves de Educación





Indicadores de Calidad de la Educación ¿Está equivocada la Agencia de Calidad de la Educación?

Álvaro Mardones Rivera
Departamento de Educación
Colegio de Profesores

El cuestionamiento que se ha realizado al concepto de “calidad” en la educación es ya de larga data en Chile, en especial en el ámbito de la educación escolar.

Los resultados de las pruebas estandarizadas en lenguaje, matemáticas, y otras materias evaluadas por estas pruebas (Simce) han sido utilizados -esencialmente por años- como “demostración” de que la educación en manos privadas obtiene mejores resultados que las escuelas municipales. Más aún, el lucro en la educación y la competencia contribuirían a elevar los aprendizajes de los niños y niñas del país. “La escuelas y sus profesores presionadas por la competencia estarían obli-

gadas a subir los aprendizajes para sobrevivir en el tiempo”(Beyer, 2003).

Los datos entregados en las pruebas estandarizadas (Simce) han revelado peores resultados en las escuelas municipales, esencialmente debido a que estos establecimientos matriculan estudiantes provenientes de familias de estratos socioeconómicos más bajos. Diversa literatura da cuenta de la correlación casi exacta entre niveles socioeconómicos y resultados en las pruebas estandarizadas. Es por ello, que el Ministerio de Educación compara dichos resultados por nivel socioeconómico. Junto a esto se ha demostrado que las escuelas particulares subvencionadas con fines de

lucro, sumado a la mala gestión de los recursos públicos, han tenido los más bajos resultados académicos medidos en Simce. (Mardones, Pérez y Aguilar 2011). Esto permitió que en el año 2018, se promulgara la Ley 20.845 la cual estipula que dichas instituciones pasan a ser corporaciones sin fines de lucro, lo que significó una derrota ideológica de los defensores del modelo neoliberal en la educación, ya que el lucro y la mano invisible del mercado no conllevó mejoras en los resultados académicos de los estudiantes chilenos.

La política de mercado en educación aplicada en los últimos 40 años llevó a muchas familias, en especial de clase media baja y clase media a matricular a sus hijos en escuelas particulares subvencionadas buscando una mejor "calidad de la educación". "Asumiendo que la elección de escuela privada está mediada por la subjetividad, por cómo los padres la entienden e interpretan". (Canales, Bellei y Orellana, 2017)

Sin embargo, la búsqueda de mejores resultados académicos, la competencia y que los padres compraran cupos, para tener a sus hijos en "mejores" escuelas particulares subvencionadas, generó un grave segregación socioeconómica y la pérdida de matrícula de familias de clase media en las escuelas municipales, lo que conllevó finalmente sendas movilizaciones estudiantiles en el año 2006 y 2011. (Fleet, 2011).

En el Departamento de Educación del Colegio de Profesores realizamos un cruce de datos entre: las denuncias de agresiones a estudiantes en las escuelas ingresadas en la Superintendencia de Educación entre el año 2014 al 2018 de todas las comunas del Gran Santiago y las comparamos con los índices de "percepción de clima escolar" en los establecimientos que imparten segundo medio, en las mismas comunas del Gran Santiago.

Desde el año 2014 al presente 8.163 estudiantes han reportado haber sido víctimas de maltrato psicológico o físico en los establecimientos educacionales, solo en la Región Metropolitana.

Los resultados se compararon con los 4 índices de calidad de las escuelas, extraídos de la Agencia de Calidad de la Educación: i) Autoestima académica y motivación escolar, ii) Indicador Clima de Convivencia iii) Participación y formación ciudadana y iv) Hábitos de vida saludable. Todos con puntajes de 1 a 100.

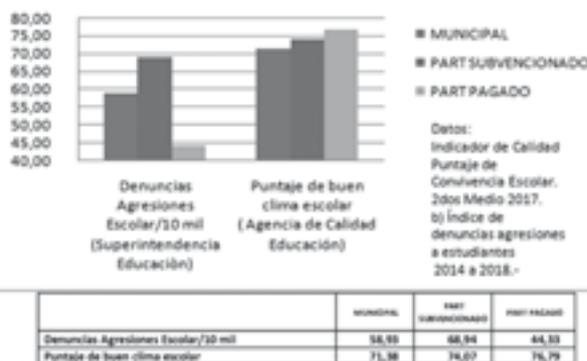
Si centramos la mirada sobre Clima de convivencia escolar, "indicador que considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes con respecto a la presencia de un ambiente de

respeto, organizado y seguro en el establecimiento". (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Se compara con los índices de denuncias de las mismas comunas, por tipo de sostenedor, de comunas del Gran Santiago:

Resultados:

Tabla comparada de denuncias de maltrato escolar (43 comunas del Gran Santiago)

Comparación: Denuncias agresiones estudiantes vs Percepción de buen clima escolar. Promedio Establecimientos Escolares del Gran Santiago



Fuente: Denuncias de maltrato escolar (2014-2018) Superintendencia de educación. Indicadores de calidad.(2017) Agencia de la Calidad de la Educación.

La lógica indica que debiera existir relación entre la percepción de clima escolar con las denuncias efectivas realizadas. En otras palabras, a mejor clima de convivencia escolar, menor número de denuncias en la superintendencia. Sin embargo, si comparamos los niveles de percepción de convivencia según tipo de establecimiento, encontramos que las escuelas municipales poseen un clima de convivencia negativo respecto de las escuelas particulares subvencionadas y pagadas.

En las encuestas de percepción (que toma en consideración la opinión de los estudiantes, padres y docentes), se indica que las comunidades educativas de las escuelas municipales perciben que los niveles de respeto, la existencia de normas de convivencia y el manejo de las situaciones de violencia escolar son peores, si se comparan con otros tipos de establecimiento.

Todo indicaría que los niveles de clima de convivencia son mejores en las escuelas particulares pagadas (puntaje 76) y particulares subvencionadas (puntaje 74), que respecto de las municipales (puntaje 71).

En consecuencia, la percepción de los padres que buscan matricular a sus hijos en escuelas pri-

vadas, ya que ellas tendrían mejor clima de convivencia, tendría asidero en datos concretos.

Sin embargo, si comparamos los niveles de denuncias concretas que realizan los padres y los estudiantes por agresiones (físicas y psicológicas) recibidas al interior de las escuelas, en la Superintendencia de Educación, nos encontramos con la paradoja de que los niveles de denuncia de maltrato es más alta en las escuelas particulares subvencionadas (6,8 denuncias por mil estudiantes) que en las municipales (5,8 denuncias por mil) y menor respecto de las escuelas privadas (7,6 por mil).

¿Por qué las denuncias en las escuelas particulares subvencionadas son significativamente más altas que en las municipales si la percepción de convivencia escolar en las primeras es mucho mejor?

Para ayudar a entender ese aparente contradictorio se realizaron tres gráficos de correlación entre índice de denuncia y percepción de convivencia.

Toda lógica indicaría que si la percepción del clima de convivencia es más alto (en un puntaje de 0 a 100), los niveles de denuncia deberían ser más bajos (denuncias / N° de estudiantes).

Por tanto, se hace el análisis de los 1.048 establecimientos educacionales comparados entre municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, agrupados en las 43 comunas del Gran Santiago:



Este gráfico compara la relación entre percepción de clima de convivencia escolar con los niveles de denuncias sobre escuelas particulares pagadas comparados por el índice de denuncias agrupadas por comunas del Gran Santiago. La conclusión es que no existe relación entre las dos

variables (coeficiente correlación -0,10). En consecuencia, el nivel de agresiones a estudiantes no se refleja en la percepción de buen clima escolar, sino que se comportan como dos variables totalmente independientes.

Con respecto a las escuelas particulares subvencionadas:



La situación es similar, la percepción de buen clima escolar no tiene relación (**coeficiente de correlación 0,03**) con los niveles de agresiones que denuncian los apoderados y estudiantes en las escuelas por comunas del Gran Santiago.

Por último, el análisis por escuelas municipales del Gran Santiago es el siguiente:



En contraste, se evidencia una relación (**coeficiente de correlación - 0,46**) entre percepción de convivencia con denuncias sobre agresiones, en las mismas escuelas y comunas. Esto quiere decir -por lo menos en la percepción de las comunidades educativas de las escuelas municipales- que mientras mejor es el ambiente de convivencia al



interior de las escuelas, menor es el número de denuncias de maltrato escolar.

Evidentemente la pregunta es ¿por qué en las escuelas municipales existe (aunque moderada) una correlación entre percepción y denuncias y no así en las escuelas particulares subvencionadas o pagadas?, ¿por qué la percepción de clima escolar es peor en las escuelas municipales si sus indicadores de denuncias son mucho menores?

Por otro lado, si las escuelas privadas subvencionadas exhiben percepción de mejor clima escolar, ¿por qué los niveles de denuncias por agresión son mayores comparadas con las municipales?, ¿por qué no existe una correlación en las particulares y sí en las municipales?

La respuesta puede estar, incluso más allá del instrumento de medición que usa la Agencia de Calidad para medir los niveles de convivencia escolar.

La hipótesis sería que hace años ya está instalada, en la opinión pública vía medios de comunicación, la percepción de que las escuelas particulares, no solo tenían un nivel de aprendizaje mejor que las escuelas públicas (cuestión que resultó falsa) sino que también los niveles de violencia eran bajos y, por tanto, los niveles de seguridad y tranquilidad en las escuelas particulares subvencionadas e incluso pagadas han sido mucho mejores que en las municipales. (Canales et al., 2017)

Sin embargo, los resultados ya señalados indican que, primero, las percepciones de clima de convivencia en las escuelas municipales están

más relacionadas con los niveles de agresiones efectivas denunciadas (evidencia: correlación estadística entre denuncia y percepción de agresiones). En cambio, es muy probable que a pesar de que las comunidades de las escuelas particulares subvencionadas y pagadas tengan niveles incluso más altos de denuncias de agresiones psicológicas y físicas a sus estudiantes, finalmente tiendan a responder las encuestas de la Agencia de Calidad influenciadas por una imagen pre- instalada en el inconsciente colectivo que insiste en que dichas escuelas mantienen un nivel de seguridad y convivencia alta. Esta hipótesis está ya estudiada en López et al. (2009) y López y Orpinas (2011), "al estudiar la prevalencia y características de la agresión entre escolares, no encontraron diferencias entre estudiantes de escuelas municipales, particular-subvencionadas y privadas en el nivel de agresión reportada, pero sí en el nivel de victimización percibida, donde los estudiantes de NSE medio-bajo, matriculados en escuelas municipales, percibían mayor victimización y se autopercibían más víctimas que los estudiantes de colegios privados"

De hecho, es evidencia, estudiada en Canales et al. (2017), que una de las razones que esgrimen los padres y apoderados del porqué matriculan a sus hijos en escuelas privadas es la seguridad que perciben en estas escuelas. Estas conclusiones también son extraídas de encuestas tal como la de Educación Escolar del Centro Democracia y Comunidad (2012) y la encuesta nacional Pre-



vención, agresión y acoso escolar del Ministerio de Educación (2011), que es muy categórico en sus conclusiones: "Las situaciones asociadas a agresiones escolares son más frecuentes en los establecimientos municipales, de los grupos socioeconómicos medio bajo y medio".

Una percepción también instalada hace mucho tiempo entre docentes es que en las escuelas privadas los niveles de agresiones sobre profesores serían más bajos, "la diferencia entre docentes de dependencias Municipales y Privadas [subvencionadas y pagadas] es significativa estadísticamente" (Ministerio del Interior y Educación, 2006). En consecuencia, los niveles de percepción de victimización entre los docentes es mayor en las escuelas municipales. Así mismo, análogamente, también reportan niveles de victimización más altos en escuelas de sectores socioeconómicos bajos.

Sin embargo, este estudio, que toma como evidencia las denuncias realizadas a la Superintendencia de Educación, es concluyente: **los índices de denuncias son más altos en la escuela privada, lo que contradice las encuestas de percepción de violencia en las mismas comunidades.**

Este estudio preliminar, ya nos permite avanzar en debatir el concepto de que la educación privada, dentro de un sistema de mercado, muestra niveles de "calidad" mejores que las escuelas públicas.

Es muy posible que los indicadores de calidad realizados por la Agencia de Calidad de la Edu-

cación, al trabajar con instrumentos de percepciones, estén influenciados por una cultura que valore lo privado, por sobre lo público:

"Mientras más extendido es el rumor sobre el desgobierno e inseguridad de las escuelas públicas, mayor es el mercado potencial de las escuelas privadas-subvencionadas, mayor su demanda [...]. De esta manera, cada año la realidad educacional se asemeja más a las percepciones, transmutadas en imágenes de marca, con precios y niveles de accesibilidad asociados. Esto permite comprender una aparente paradoja del mercado escolar chileno, cual es que las familias hayan mostrado tanta disposición a pagar por colegios que no poseen mayor efectividad educativa que la escuela pública. En la medida en que se instala un "mercado racional" de segregación y seguridad, la dimensión académica de la educación resulta crecientemente irrelevante para oferentes y demandantes.. (Canales et al., 2017)

Por ejemplo, aunque los resultados Simce, separados por grupo socioeconómicos, demuestran que las escuelas públicas obtienen mejores resultados, por sobre las escuelas privadas, en especial en los estratos bajos y medios bajos (Mardones et al., 2011), los padres y apoderados prefieren a las privadas por su percepción de seguridad: "búsqueda de orden y control" (Canales et al., 2017). Las dudas con los indicadores de calidad de la Agencia de Calidad radican en que las percepciones de las comunidades educativas pueden ser influenciadas por el sesgo que señalan los estudios de Canales.

Las escuelas municipales muestran en Motivación y Convivencia mejores puntajes comparados con comunidades particulares subvencionadas.

Sin embargo, el primer grupo de escuelas es categorizado por la Agencia de Educación de forma más negativa.

		GRUPO SOCIOECONOMICO BAJO			
		INSUFICIENTE	MEDIO BAJO	MEDIO	ALTO
	MUNICIPAL	115	205	362	89
2017	PART SUBV	43	62	131	26
SIMCE 4º B	MUNICIPAL	239	242	245	242
	PART SUBV	223	229	243	261
MOTIVACION	MUNICIPAL	75,15	73,63	73,96	74,54
	PART SUBV	72,89	73,91	73,07	75,67
CLIMA CONVIVENCIA	MUNICIPAL	75,39	73,55	73,13	75,47
	PART SUBV	72,06	75,16	74,72	72,37

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. Datos 2017 Tabla elaboración propia.

No es lógico que existan 115 escuelas municipales categorizadas de insuficientes al año 2017 para el grupo económico bajo, considerando que estas han tenido en promedio mejores puntajes en la prueba estandarizada Simce y en los indicadores de calidad (ámbito de la motivación y convivencia escolar).

Es necesario, por tanto, debatir las bases de los indicadores de calidad. Ya existen amplias críticas respecto de que el 67% sea extraído de los resultados de las pruebas estandarizadas Simce, pero

además los otros indicadores de percepciones no tienen relación con los datos reales que permiten hacer análisis de clima escolar dentro de los establecimientos educacionales.

Por tanto, las dudas respecto de los instrumentos utilizados por la Agencia de Calidad son evidentes, ya que no existiría una correlación entre percepción y contexto educativo. Esto es significativo ya que estos indicadores son clave en las decisiones políticas educativas de nuestro país.

Referencias

- (1) Beyer, H. (2003) *La transformación económica de Chile Entre la autonomía y la intervención. La reforma de la educación en Chile.* Centro de Estudios Públicos
- (2) Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). *¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado.* ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. 42 (3)
- (3) Fleet, N, (2011) *Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica.* POLIS, Revista de la Universidad Bolivariana 10 (30).
- (4) Mardones, Á., Pérez, R. y Aguilar, M. (2011). *Avance de Estudio “Evidencia del lucro sobre la calidad educativa y aprendizaje escolar a nivel de enseñanza secundaria en Chile: proveedores comerciales comparados con públicos y particulares sin fines de lucro”.* Centro de Estudios Humanistas. Santiago, Chile.
- (5) Agencia de Calidad de la Educación. *Indicadores de desarrollo social y personal.* Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- (6) Superintendencia de Educación. *Base de Datos.* Santiago de Chile: Superintendencia de Educación. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- (7) Mardonez A, Aguilar M, Perez R. 2011. *Santiago de Chile: Educacion2020.* Recuperado de http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/2011.07_avance_de_estudioevidencia_del_lucro_sobre_calidad_educativa_y_aprendizaje_escolar...pdf
- (8) Agencia de Calidad de la Educación. *Desarrollo Personal y social: Otros Indicadores de calidad Educativa.* Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf
- (9) Centro Democracia y Comunidad. *Encuesta Educación Escolar. 2012.* santiago de Chile: Educacion2020. Recuperado de http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/encuesta_educacion_escolar.pdf
- (10) Ministerio de Educación. 2011. *Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar.* Santiago de Chile: Convivencia escolar. http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/PreveniOnagresiOnyaco-so2011.pdf

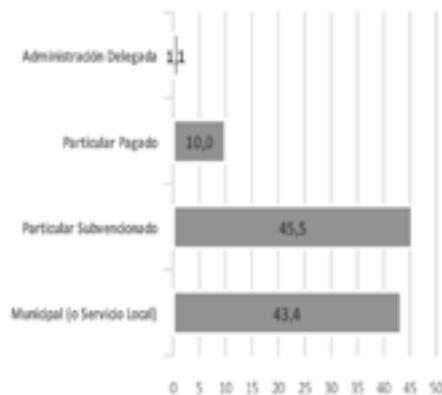
Principales resultados del sondeo #RealidadDocente: condiciones de trabajo de los docentes¹

#RealidadDocente nace como una iniciativa del Colegio de Profesores de Chile cuyo propósito es la generación de conocimiento propio, mediante consultas directas a la comunidad docente, sobre los principales asuntos que preocupan al conjunto del magisterio. En esta primera versión el sondeo se centró en consultar sobre las condiciones del ejercicio profesional docente y las situaciones de maltrato o violencia que se viven en los establecimientos educacionales.

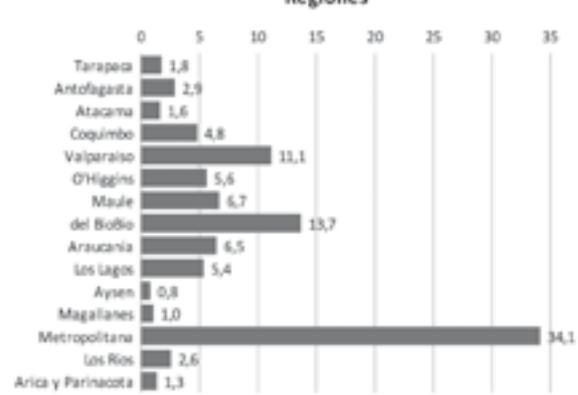
El levantamiento de información se desarrolló entre los meses de agosto y septiembre, mediante un cuestionario de aplicación *online* (plataforma *SurveyMonkey*) al conjunto de docentes colegiados y otros docentes que quisieran sumarse a la consulta. La muestra final de docentes que contestaron el cuestionario fue ajustada en relación con el parámetro poblacional -mediante procedimientos de ponderación- que considera las variables de dependencia administrativa y región de los docentes de aula de todo el país, según registros oficiales del Mineduc.

Variables estructurales de composición de la muestra del sondeo #RealidadDocente

Dependencia Administrativa del establecimiento educacional en que trabaja



Regiones



El cuestionario fue contestado por un total de 10.632 docentes (respuestas válidas) de los cuales 6.509 se identifican como **docentes de aula activos**.

A continuación, se presenta un adelanto del informe de los resultados que el Colegio de Profesores publicará durante enero, sobre la opinión de los docentes de aula (6.509 casos):

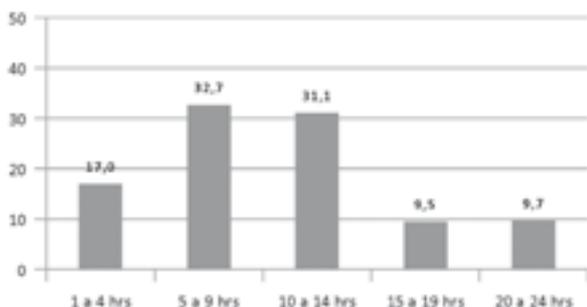
Sobrecarga de trabajo: Más del 60% de las y los docentes consultados/as señala que dedican entre 5 y 14 horas semanales de su tiempo libre a labo-

¹ Departamento de Educación, Colegio de Profesores de Chile A.G.

Breves de Educación

res docentes que, en lo formal, corresponden a tareas que deberían poder realizar durante su jornada laboral. Además, cerca del 20% indica que dedica más de 15 horas a estas labores. Las principales labores a las que dedican este tiempo son *preparación de clases y/o material docente* (80,9%); *planificación de unidades y clases* (64,1%) y *corrección de pruebas* (60,4%), todas actividades propias del tiempo no lectivo del trabajo docente.

Horas Semanales que dedica a labores docentes (grupos)



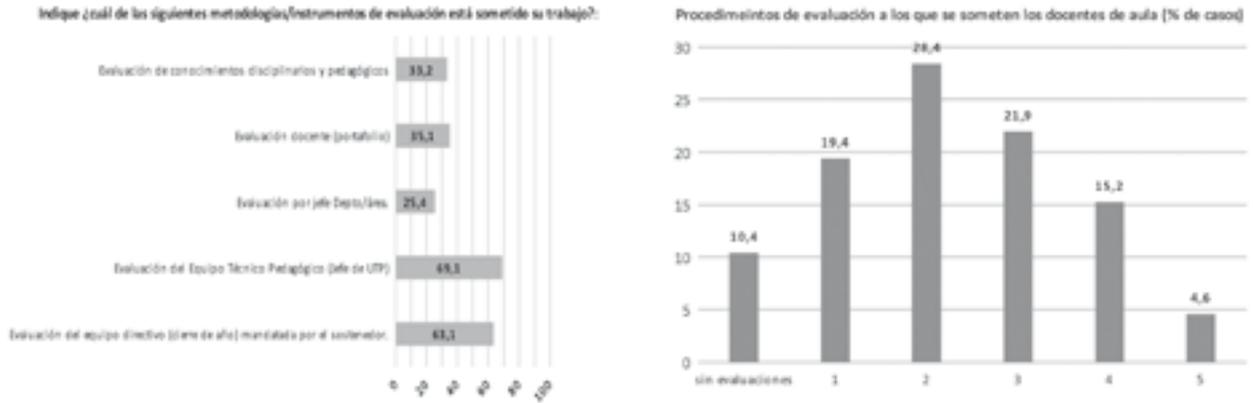
¿A qué tareas dedica principalmente ese tiempo adicional de trabajo? (opción múltiple)



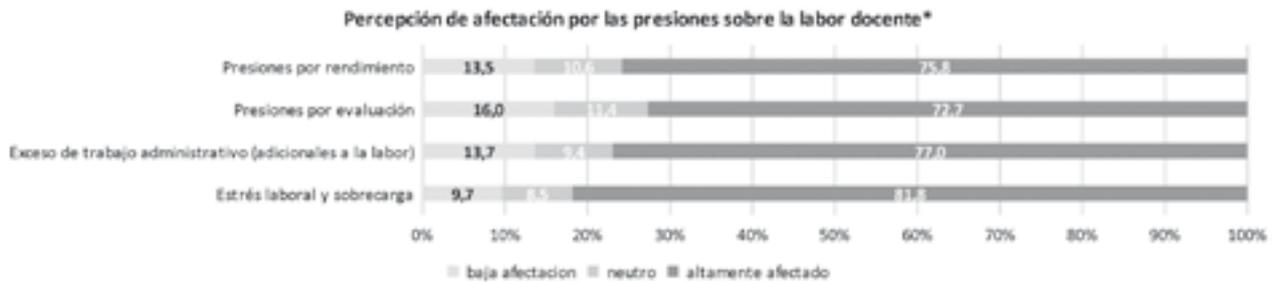
Consultados/as sobre cuáles son los principales elementos de **presión** a las que se ven sometidos/as, las y los docentes indican que la orientación a la cobertura curricular (64%) y el logro a las evaluaciones estandarizadas (60%) son la principal presión sobre su trabajo. Vinculado a lo anterior, los/as docentes manifiestan estar sometidos/as también a múltiples instancias, **dispositivos e instrumentos de evaluación** de su trabajo, que asocian a presiones adicionales sobre la labor docente. Los procedimientos más recurrentes son la evaluación del jefe técnico (69%), seguido por la evaluación mandatada por los sostenedores (63%). Sin embargo, el promedio de instancias de evaluación a las que están sometidos es 2,25, ya que más del 50% señala ser evaluado/a por dos o más procedimientos. Es más, algunos docentes manifiestan que su trabajo está sometido a 4 o 5 procedimientos (20%) entre los que se incluyen los instrumentos de la evaluación docente.

A su juicio, ¿a qué tipo de presiones por resultados está sometido su trabajo docente? (Opción Múltiple)





Consultados/as respecto al nivel de afectación (*percepción subjetiva*) con las que viven las presiones del sistema escolar, las y los docentes se consideran "*altamente afectados*" por la sobrecarga de trabajo (81,8%), presiones por exceso de trabajo administrativo (77%), presiones por rendimiento (75%) y presiones por evaluación (72%).



*Reúne las categorías de 6 a 10 en una escala de 1 a 10 sobre cuán afectado se consideran

Del mismo modo, consultados/as por *las condiciones que más afectan la satisfacción* con el trabajo señalan sentirse "*altamente afectados*" por la falta de tiempo, por un lado, para poder preparar clases (84%) y para la propia formación (84%); le sigue la responsabilidad de tener que llevarse trabajo a la casa (82,7%).



*Reúne las categorías 4 y 5 en una escala de 1 a 5 sobre cuán afectado se consideran

Por último, consultados sobre las situaciones de maltrato y violencia que viven los docentes en los contextos escolares en el último año, (pregunta de selección múltiple) destaca el hecho de que las principales situaciones hacen manifiesto un clima de agresiones que se vive en las escuelas, que en ningún caso se limitan a la violencia física de parte de los estudiantes. Muy por el contrario, la principal referencia es a situaciones de acoso laboral de parte de Directivos escolares (directores y sostenedores) con un 32.7% consultados que indican haber vivido situaciones de este tipo. Le sigue el 31.1% de docentes que señala haber estado sometido a agresiones verbales/psicológicas de partes de alumnos y 28.4% que han sido objeto de agresiones de este tipo de parte de directivos y, también, de apoderados (27,5%). Muy por debajo están las situaciones de agresión física protagonizadas por alumnos (16.9%).



En las próximas semanas el Colegio de Profesores publicará el informe global de los resultados del sondeo #RealidadDocente junto con informes regionales sobre los principales resultados.



Focus Group Santiago.

Proyecto representaciones de familia, género y sexualidad en profesores/as del sistema educativo chileno¹

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y el Colegio de Profesores AG se encuentran realizando un proyecto de investigación-acción sobre temas vinculados al género, la sexualidad y la educación. Cabe señalar que ambas instituciones venían trabajando de manera independiente estos temas, hasta que surge la posibilidad de aunar miradas y realizar un trabajo conjunto. Es así como, durante el 2018 se firmó un convenio de trabajo específico entre ambas instituciones para darle sustento formal a la iniciativa, que se encuentra parcialmente financiada por ambos

organismos. Desde la UMCE, un grupo de profesores/as tenían un proyecto que contaba con un cierto financiamiento de parte de la universidad, el cual originalmente era para ser trabajado con establecimientos educativos vulnerables que la UMCE tiene en el contexto de un programa propedéutico. Sin embargo, tras una reunión entre los académicos y representantes del Colegio de Profesores, se define cambiar el foco del proyecto y redireccionarlo para ser trabajado con los profesionales de la educación vinculados a la entidad gremial. De esta manera se fortalece el trabajo de la universidad con la comunidad y se

pone a disposición del Colegio de Profesores de Chile un equipo de expertos/as en el tema para hacer un trabajo conjunto con el equipo que opera dentro de la organización que agrupa a los profesores y profesoras de Chile. Desde la UMCE el equipo está conformado por el profesor Dr. Francisco Vidal y la profesora Dra. Isabel Pérez, junto a la socióloga Geraldine Gutiérrez, experta en análisis estadísticos, equipo al que se suma el Dr. Jaime Barrientos de la Universidad Alberto Hurtado. A su vez, el Colegio de Profesores aporta al equipo a la profesora y dirigente nacional Magdalena Reyes, encargada del Departamento de

¹ Equipo Departamento Formación Pedagógica UMCE y Departamento Mujer y Género Colegio de Profesores de Chile A.G.

Mujer y Género y la profesora Rosa Montecinos, directora de la Revista Docencia, Magíster en Estudios Avanzados de Historia del Arte.

En este contexto el investigador Francisco Vidal nos comenta; *“En términos muy generales, el proyecto consiste en el levantamiento de información sobre qué es lo que piensan y opinan los profesores y profesoras de Chile respecto de diversos aspectos vinculados a los temas señalados y que dicen relación con cambios que se encuentra experimentando la sociedad chilena y que son actualmente objeto de debate público. Cómo los cambios en la sociedad se expresan tarde o temprano en la micro sociedad que es la sala de clases, resulta relevante conocer cuál es la opinión de los profesores/as respecto de las transformaciones que los y las jóvenes se encuentran vivenciando en el ámbito de la familia, el género y la sexualidad”.*

Como contraparte, Magdalena Reyes, dirigente nacional del colegio de profesores, se refiere al proyecto; *“Nos parece crucial construir una educación no sexista, que erradique de nuestra educación actual, todo rasgo patriarcal, violento, discriminatorio y heteronormativo, para ello debemos construir entre todos los miembros de la comunidad educativa este nuevo paradigma. En esta línea es que pensamos este proyecto colaborativo, y creemos que sin duda este trabajo traerá frutos para la educación que nuestros estudiantes necesitan. Este es el objetivo de nuestro departamento, por ello, invitamos a nuestros docentes a sumarse a esta propuesta siendo protagonistas de este cambio que impulsamos”.*



Focus Group Valparaíso.

El proyecto consta de tres etapas, una fase cualitativa, una cuantitativa y un taller de intercambio de experiencias. En la fase cualitativa, originalmente, se pensaba realizar dos grupos de discusión, pero este se amplía a 4 ó 5 al vincularse al Colegio de Profesores de Chile. A la fecha se han realizado tres de ellos, dos en Santiago y uno en Valparaíso.

Está programado realizar dos grupos de discusión adicionales, uno en el norte y otro en el sur. La parte cuantitativa se encuentra aún en fase de programación, ya que se debe construir un instrumento que posteriormente se aplicará a quienes voluntariamente decidan responderlo. Se pretende que, con miras a tener una muestra más amplia, la aplicación del cuestionario pueda realizarse *online* durante el primer semestre del 2019. Mientras más amplia sea la participación en esta parte del estudio por parte del profesorado, mayor validez tendrán sus resultados. Una vez realizadas ambas etapas del levantamiento

de información se trabajará en la construcción de un informe que dé cuenta de los resultados de la investigación en su fase cualitativa y cuantitativa. Teniendo los resultados, estos serán informados al magisterio en un taller de intercambio de experiencias en el cual, junto con dar a conocer los resultados del estudio en su conjunto, se invitará a algunos/as expertos/as de reconocida trayectoria en las temáticas consultadas para que entreguen información y orientación respecto de cómo abordar estas problemáticas emergentes que se encuentra experimentando la sociedad y que, por el mismo motivo, en la formación universitaria más tradicional no fueron abordados con la debida detención. Como se trata de una iniciativa parcialmente financiada por las entidades encargadas, nos encontramos en conversaciones con UNESCO y con el Programa de VIH del Ministerio de Salud con el objeto de conseguir recursos adicionales para realizar esta iniciativa de manera más holgada.



Fiscalía Nacional compromete seguimiento a causas de agresiones a docentes¹

Ministerio Público aseguró investigación a casos en los que se violente a maestros, luego que el Magisterio pidiera que ataques a profesores no quedaran en la impunidad. Se establecerá procedimiento para que la organización docente informe a la Fiscalía Nacional de casos de agresiones y estos no queden olvidados.

“El Fiscal Nacional manifestó interés en priorizar, incluso nos ofreció que cuando haya casos de este tipo no solamente hagamos las denuncias en las fiscalías comunales o regionales sino que también les hagamos llegar directamente los antecedentes al nivel nacional y ellos se encargarán de monitorear que los casos tengan tratamiento y lleguen a sanciones efectivas”, informó el Presidente del Colegio de Profesores, Mario Aguilar, luego de reunirse con la máxima autoridad del

Ministerio Público, Jorge Abbott.

Por su parte, Guido Reyes, Vicepresidente del Magisterio, señaló que “hemos salido satisfechos y con un mensaje a todos los profesores y la sociedad: cada vez que un profesor sea agredido por un apoderado o un adulto, debe hacer la denuncia correspondiente e informar inmediatamente a la organización, al Colegio de Profesores, para que nosotros podamos darle un seguimiento a todo este tipo de agresiones para que efectivamente tengan sanción quienes las cometen.”

“Nos parece una señal importante. Nosotros hemos reportado que la mayor cantidad de agresiones a docentes han crecido de parte de apoderados. El caso más grave de agresiones se produce por parte de apoderados y eso estaba quedando en un lugar secundario”, concluyó Aguilar.

¹ Departamento de Comunicaciones, Colegio de Profesores de Chile A.G. 2018. Diputados pedirán al ejecutivo incluir en presupuesto 2019 recursos para la Deuda Histórica. Recuperado <http://www.colegiodeprofesores.cl/2018/11/27/fiscalia-nacional-compromete-seguimiento-a-causas-de-agresiones-a-docentes/>

Diputados pedirán al ejecutivo incluir en presupuesto 2019 recursos para la Deuda Histórica¹



En sesión especial de la Cámara, los parlamentarios aprobaron por unanimidad un proyecto de resolución en el que solicitan al Presidente de la República que incluya la Deuda Histórica en una glosa del presupuesto de la nación del 2019. Asimismo, establecer una mesa de trabajo compuesta por el Colegio de Profesores, representantes del Ejecutivo y de la Cámara de Diputados para elaborar una propuesta de solución.

El debate se produjo con una alta y activa presencia de profesores jubilados en las tribunas del salón legislativo. "Lo que echamos de menos fue la presencia de la ministra de Educación y del ministro de Hacienda, pero felizmente los diputados estuvieron de manera excelente y nos demostraron que ellos están agradecidos de la labor del profesor que ha educado a todo el mundo. Y a la vez reconocieron que esta Deuda es con todos los profesores. Esperamos que el Presidente se conmueva

con la petición que le hacen los diputados", expresó Patricia Garzo, dirigente de los Profesores jubilados.

De acuerdo a la información oficial entregada por el MINE-DUC al Colegio de Profesores a fines de 2017, existirían 76.263 profesores afectados, de ellos 61.990 están vivos y mientras otros 14.263 fallecieron esperando reparación.

"Se demostró que la postura del gobierno de no reconocer que existe la Deuda Histórica es ridícula y es como negar la existencia de la cordillera de Los Andes. Hoy día todos los diputados que intervinieron reconocieron la existencia de esta Deuda y además la votación fue unánime con los 119 diputados presentes en la sala que respaldaron el proyecto de acuerdo. Es cierto que este proyecto tiene un efecto simbólico porque el único que tiene facultad para aprobar una ley de reparación es el Presidente de la República, sin embargo, para nosotros es un triunfo porque nuevamente se reconoce la Deuda. Con esto vamos a reactivar este tema en

la OIT", comentó Mario Aguilar, Presidente del Colegio de Profesores.

La sesión especial sobre la Deuda Histórica fue solicitada por los diputados Camila Rojas (IA) y Tomás Hirsch (PH). "Hay un reconocimiento transversal de este Congreso a la existencia de la Deuda Histórica, que se tiene que pagar y que no podemos seguir postergando a las profesoras y profesores de Chile que han entregado su vida a formar a los estudiantes de Chile. Lamentamos que el gobierno no se hizo presente, pero esperamos que se haga eco de lo que aquí salió", expresó la diputada que integra la Comisión de Educación.

Además de esta sesión especial, en la Cámara de Diputados existe otro proyecto de acuerdo promovido por la diputada Ximena Ossandón (RN), que solicita al Ejecutivo que incluya en la Ley de Presupuestos del Sector Público 2019 una glosa de carácter progresivo para saldar la Deuda Histórica mediante la mejora de sus actuales pensiones.

¹ Departamento de Comunicaciones, Colegio de Profesores de Chile A.G. 2018. Diputados pedirán al ejecutivo incluir en presupuesto 2019 recursos para la Deuda Histórica. recuperado <http://www.colegiodeprofesores.cl/2018/11/07/diputados-pediran-al-ejecutivo-incluir-en-presupuesto-2019-recursos-para-la-deuda-historica/>

Convenios para profesores colegiados

45 convenios para colegiados



Educación



Servicios



Salud



Turismo



Cultura



Bancos



Vivienda



Centros
Vacacionales

Informaciones www.colegiodeprofesores.cl
Fono: 2224704200



¡Súmate!

Colégiate ahora, así nuestro
Gremio crecerá y nuestra acción
tendrá más fuerza.

ESCUELA PERMANENTE COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G.

63 cursos y 16 talleres certificados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, CPEIP - MINEDUC.

EJES DE ACCIÓN

Política educativa

Emocionalidad y corporalidad

Currículum, Evaluación y Didáctica

Ecología y medio ambiente

Formación Ciudadana

Educación Intercultural

Género y Educación

Convivencia Escolar

Desarrollo profesional docente



INFORMACIONES:

Para la realización de cursos en regiones escribenos al mail:

@rositag@colegiodeprofesores.cl ☎ 224704206

Revisa Los cursos *GRATUITOS PARA DOCENTES COLEGIADOS en

🌐 www.colegiodeprofesores.cl