

Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito

Revista Docencia

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



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

Voces críticas silenciadas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El tautológico sistema de evaluación educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



³ www.simce.cl



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

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

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



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

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

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

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

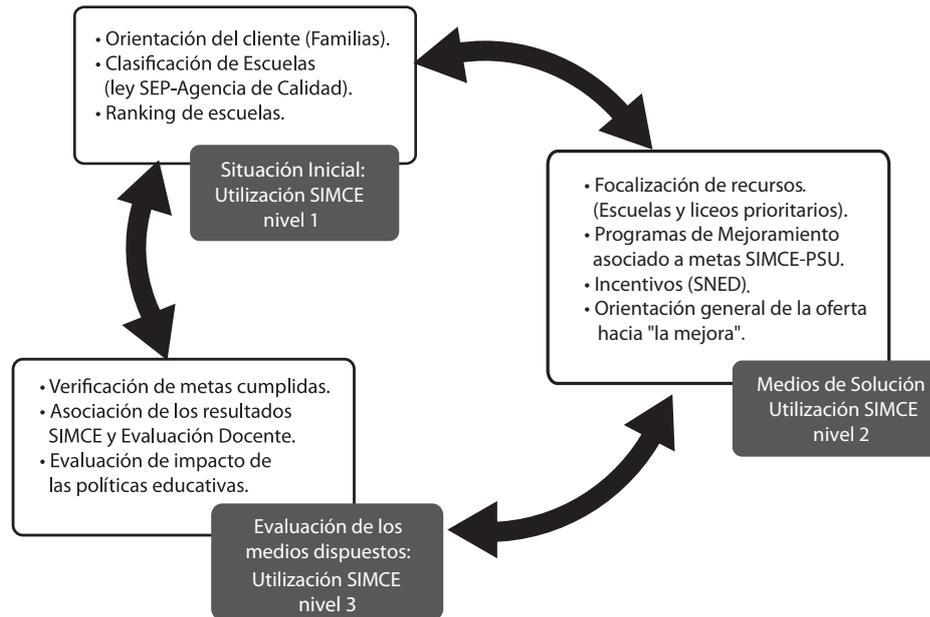
- Asociación con evaluación docente: la asociación de los puntajes SIMCE con los resultados de la Evaluación Docente se realizó por primera vez a partir de los resultados SIMCE 2008. Con esta utilización se vulneró el acuerdo establecido entre Ministerio de Educación, Colegio de Profesores de Chile y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

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

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

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

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



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

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

La compulsión estandarizadora

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

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

En el cuadro se presenta cada una de las pruebas:

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

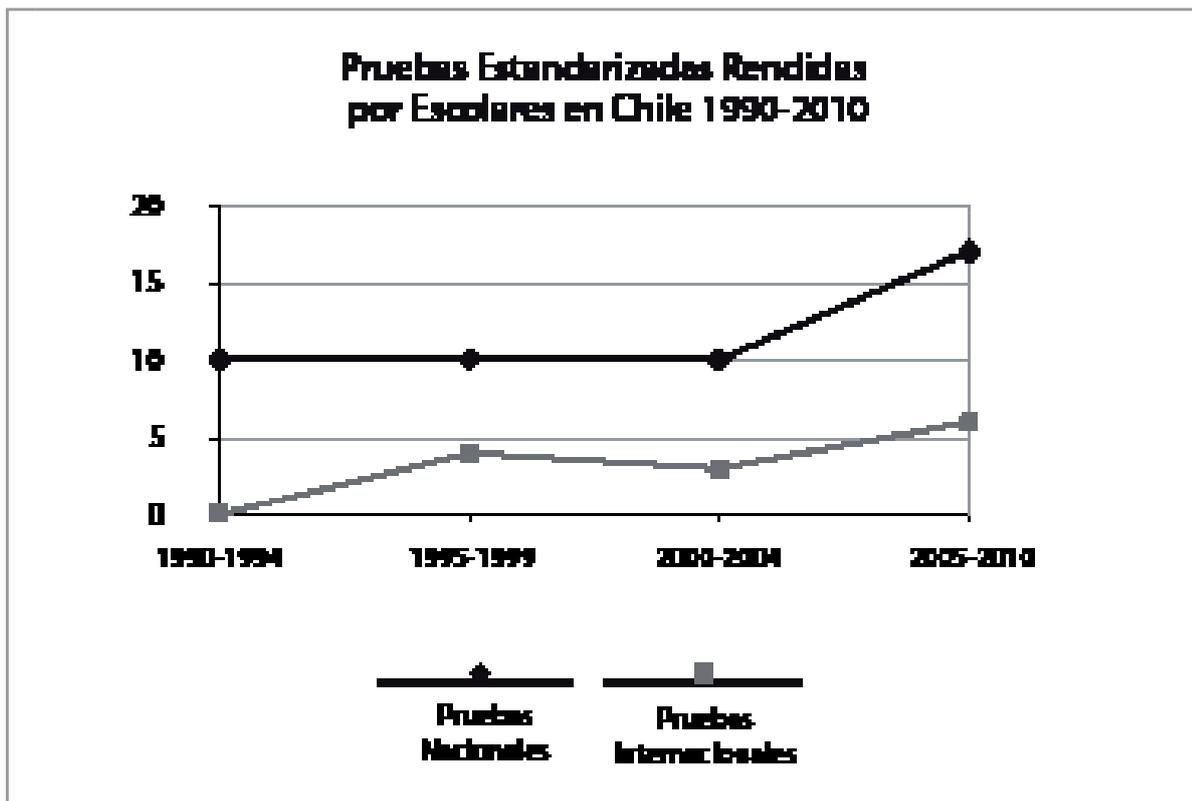
Carácter	Prueba	Descripción
NACIONAL	SIMCE	Las pruebas SIMCE evalúan Lenguaje, Matemática y Ciencias (Naturales y Sociales) en alumnos y alumnas de 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. Es censal. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del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

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

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

habitan nuestra escuela pública proviene de familias pobres.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El mito de Ouroborus

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



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

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

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

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



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

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

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

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

Para dejar de morderse la cola

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

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



representativas de estudiantes que permitan retroalimentar las políticas públicas.

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias electrónicas

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

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

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

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

Optimismo por ingreso de Chile en la OCDE:

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

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

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