



**Entre el sinsentido y el sentir: una reflexión desde la narrativa biográfica
sobre el actuar docente en una educación de mercado**

Seminario final para optar al título de Profesor de Educación Media

En las Asignaturas Científico-Humanistas con Mención en Historia

Seminario de título

Narrativas e Identidad Docente

Profesora guía: Ana Arévalo

Estudiante: Felipe González Padilla

Santiago de Chile

2020

A quienes están , a quienes ya se fueron y a quienes vendrán

Índice

I. Resumen	4
II. Introducción.....	5
III.La desesperanza y el sin sentir	6
IV.La apatía del mercado.....	15
V. Sentido el acto de validar a otre	19
VI.Palabras finales.....	25

Resumen

Este artículo presenta una investigación autobiográfica como profesor en formación respecto al ser docente, trabajada desde una perspectiva narrativa en que se exploran los principales momentos que marcaron mi formación. De este modo, en el primer apartado se presenta la idea del sin sentido que experimenté dentro del sistema formal de educación. Luego, en el segundo apartado, intentó dar una explicación a este sin sentido a través del contexto mercantil de la educación en Chile. Para finalmente, en el tercer apartado, rescatar experiencias que me generaron sentido, para, desde ahí, identificar algunas propuestas para poder dotar de sentido las experiencias escolares.

Palabras claves: sentido y sinsentido en la educación, justicia escolar, narrativa docente.

Introducción

Esta investigación busca levantar una reflexión sobre el quehacer pedagógico desde una exploración narrativa y desde la experiencia biográfica. En el curso que tomará el escrito, ahondaré sobre mi experiencia durante el paso por distintas instituciones educativas, y de cómo ciertas prácticas, rituales y/o costumbres me afectaron como estudiante o profesor en formación.

Para comenzar, me imagino que en este momento estás preguntándote ¿qué relevancia puede tener (académicamente hablando) la experiencia personal, la “historia de vida” de una persona, siendo que dicha vivencia es muy acotada si consideramos la inmensidad de la sociedad? ¿Cómo podría ser un aporte más allá de la anécdota? Lo cierto es que cada experiencia reconstruida en un relato, es una oportunidad de poder investigarnos desde nuestras prácticas y experiencias particulares, las cuales, una vez procesadas y sumadas con otras, nos ayudan a construir un conocimiento nuevo y situado. De este modo, las experiencias expuestas en esta investigación pueden no ser únicamente experimentadas por mí, y tampoco han sido inocuas en mi trayectoria de vida. Por lo que han marcado un antes y un después en el modo en cómo me relaciono con la pedagogía, considerando que previo a mi formación pedagógica pasé 12 años en la escuela ¿pero cómo poder adentrarme analíticamente en estas experiencias tan complejas y dinámicas? Para Connelly y Clandinin (1994) la respuesta se encuentra en la narración:

Al considerar la formación del profesor desde una perspectiva narrativa, vemos la reconstrucción como la metáfora más apropiada para (entender) dicha formación. Esta metáfora es una tentativa para pensar que la educación no es lineal, ni avanza paso a paso. Más bien es un proceso de replanteamiento y reconstrucción del pasado. (p. 148)

Así, en esta reconstrucción del pasado nos desarmamos y nos volemos armar. Lo vivido cobra sentido en torno al relato, nos damos cuenta que lo experimentado también nos formó ya sea aportando a nuestro ser o erosionándonos. A través de estas vivencias nos acercamos a los hitos que fueron moldeando nuestro ser docente antes incluso de entrar a la carrera de

pedagogía. Es más, autores como Bolívar (2010) afirman que respecto a este ejercicio hermenéutico que: “La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social” (p, 204). De esta forma, lo vivido no solo es relevante para el autoreconocimiento personal, estas vivencias están situadas en un contexto común, con otros actores, y debido a este contexto en común estas vivencias también podrían ser vivencias de cualquiera de estos individuos que conforman la sociedad.

La desesperanza y el sin sentir

Mi relato comienza en mi época escolar, estudié en un pequeño colegio particular-subvencionado de un curso por nivel, originalmente administrado por la fundación Las Rosas que, a principios de la década del 2000, fue comprado por un grupo de privados. Recuerdo como hito de aquello la desaparición de las monjas que habitaban el espacio, y el comienzo de la sutil pero siempre presente obsesión por las pruebas estandarizadas.

En la básica fue el SIMCE¹ y en la enseñanza media fue la PSU². Nos preparaban con años de antelación para cada una de estas pruebas (en el caso de la PSU desde primero medio). La idea del colegio era competir con los establecimientos públicos y particulares-subvencionados de la comuna, esto, solo para que la dirección cada año pudiera alardear, orgullosamente, que nuestro colegio estaba en el ranking de los cinco mejores de la comuna.

Mi gusto por la Historia, recuerdo que surgió en la básica, gracias a una profesora recién egresada que llegó en esos años, tomando la jefatura de nuestro tercero básico. No tengo con qué comparar las clases de la profe Tamara, pero recuerdo que me fascinaban. Cada clase era muy colorida y llena de temas muy interesantes, muchas veces relacionados con la cultura, la música, el cine o la actualidad. Recuerdo que siempre nos decía que era nuestro deber estar

¹ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), son un conjunto de pruebas estandarizadas que se realizan en 4° básico de forma obligatoria y en 8° básico y 2° medio de formas alternadas, se profundizará más sobre este sistema de medición mas adelante en el texto.

²Prueba de Selección Universitaria Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una prueba de alternativas que es necesaria para acceder a las universidades adscritas a este sistema de admisión, comenzó aplicarse en el 2003 su última aplicación como tal fue el 2020, actualmente está en un proceso de cambio y este año se realizará una prueba de transición

informados. Por un intervalo de tiempo incluso fue también nuestra profesora de artes, clases que también relacionaba con las de Historia, ¡hasta recuerdo que en algún momento me enseñó a tocar guitarra! Estas clases eran un oasis con respecto al resto de clases que lentamente empezaban a girar en torno a las pruebas estandarizadas.

Y entre todo este frenesí de las pruebas estandarizadas me encontraba yo. En esos años, me definiría a mí como un estudiante “fantasma”, de esos que están en la sala físicamente pero que no participaba mucho. En general me portaba bastante bien, y tenía un rendimiento bastante promedio.

Durante la enseñanza media las clases no me llamaban mucho la atención, salvo las de Historia, Lenguaje, Física y Música. En las dos primeras, me atrevería a decir que llegamos a ocupar por lo menos la mitad de las horas en “clases PSU”, que consistían básicamente en hacer ensayos, mini-ensayos y pasar materia atingente a esta prueba. Cosa que encontraba espantosamente aburrido.

Este tedio no era solo una percepción mía, pues recuerdo que en estas clases, concretamente en las que correspondían a las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje, el comportamiento de mi curso no era el mejor. Había un sentimiento generalizado (al menos en los primeros años de enseñanza media) que en estas clases no se aprendía mucho, o no servían, y en caso de ser funcionales eran muy aburridas para ser toleradas. Con el pasar del tiempo se le fue tomando más peso a estas clases por la cercanía de la PSU, situación que se vió favorecida por el discurso que se nos repetía mucho en el aula: si nos iba mal en esta prueba y no cursábamos estudios superiores íbamos a fracasar en la vida.

En primero medio empezaron los ensayos PSU y, para mi alivio y el de mis compañeros, en un primer momento estos eran “sin nota”, ya que se consideraba que no poseíamos el conocimiento para poder responder de forma apropiada la prueba. Sin embargo, se inició una práctica que se mantuvo hasta el fin de la enseñanza media: la publicación de los puntajes de estas evaluaciones afuera de inspectoría luego de unos días respondido el ensayo.

De este modo, cada vez que se publicaban los resultados nos agolpábamos nerviosamente para mirar en qué lugar quedamos, transformándose en un ritual. En ese momento era común

hacer bromas de los que tenían puntajes bajos, y era momento de orgullo para quienes estaban teniendo puntajes considerados buenos. Aunque en ese momento nadie le dio mucha importancia. Esto debido a que no había consecuencias positivas ni negativas a raíz de los resultados. Sin embargo, esta experiencia sería el comienzo de una tradición que se tornaría mucho más relevante con el pasar de los años.

Con la finalidad de mejorar los puntajes y “motivar” a los estudiantes a que los mejoraran paulatinamente, estos ensayos empezaron tener notas, y las asignaturas en su modo PSU empezaron a ser más relevantes. Esta estrategia no se detuvo ahí: las listas con los puntajes PSU tomaron más peso, se utilizaron para poner notas en torno al rendimiento que obtenías en esta lista. Las clases PSU se empezaron a dividir en grupos por rendimiento: estos eran tres, un pequeño grupo de “élite” que se buscaba potenciar teniendo clases personalizadas, separándoles del grupo curso para llevarlos a un ambiente más adecuado para trabajar como la biblioteca, otra sala o espacio que estuviese desocupado con un profesor o dos. El siguiente grupo era el de “rendimiento promedio”, el cual seguía en la sala sin mayores cambios respecto a la modalidad que ya tenían. Por último, queda el grupo de más bajo rendimiento que se quedaba junto al grupo promedio en la sala, con la diferencia de tener un trabajo diferenciado respecto a este último compartiendo la misma profesora o profesor.

Cuando comenzó este sistema de trabajo por esos años habíamos leído en la clase de lenguaje el libro de Aldous Huxley “Un mundo Feliz”. Esta forma de organizarnos por rendimiento era aterradoramente similar a la forma en que en el libro se organizaba la sociedad mediante castas. desde los *alfa* gobernantes, hasta los destinados a las tareas más duras de la sociedad, los *gammas*, los cuales también eran los más postergados. En mi colegio no solo accedían a un mejor tipo de educación por tu posición, si no dentro del discurso de proyecto de vida que promovían (en donde acceder a la educación superior era el único camino para ser considerado alguien “exitoso”) , al estar dentro del grupo de alto rendimiento también estarías destinado a este camino. Mientras que, si tu rendimiento era bajo, hasta se podía precarizar la educación que recibías y difícilmente podías proyectarte al “exitoso” mundo profesional al que tanto nos llamaban a aspirar.

En este sistema de castas tuve la experiencia de poder estar en todos estos estamentos. Siempre recuerdo la clase de matemáticas PSU. En esta, debido a mi bajo puntaje en los

ensayos, me encontraba en el grupo de “bajo rendimiento”. La profesora, al entrar, dividía el salón de clases a la mitad: frente al pizarrón estaban los con rendimiento promedio y tenían clases con la profesora, los que estábamos en la parte de atrás, los con “bajo rendimiento”, teníamos la única labor de completar una carpeta con ejercicios y mostrarla al final de la clase para que la profesora la timbrara. A decir verdad, generalmente no hacíamos mucho, ya que había una especie de abandono. Muchas veces no realizábamos los ejercicios, ni tampoco podíamos recibir mucha ayuda por parte de la profesora. Ya que, si bien estábamos en la misma sala, ambos grupos tenían clases distintas.

De todas formas, estas castas no eran inmóviles, a pesar de que no era muy común pasar de un grupo a otro. En la clase de Lenguaje PSU, en un principio estaba en el “rendimiento promedio”, nunca estuve muy lejos del puntaje necesario para ascender al siguiente grupo (600 puntos) y el hecho de que uno de mis amigos estaba en el grupo de mayor rendimiento me motivó a subir para estar en este grupo. En el siguiente ensayo logré obtener el puntaje requerido, lo que significaba que pasaría al grupo de “alto rendimiento” en la siguiente clase.

Cuando dijeron mi nombre y apellido para que saliera de la sala con el resto de estudiantes del grupo de “alto rendimiento”, no esperaba algo muy distinto a la experiencia en las clases PSU normales. Sin embargo, estas clases eran distintas, se hacían en una biblioteca donde el profesor nos dejaba ponernos en las disposiciones que nos parecían más cómodas y, si bien realizábamos mini ensayos que el docente conseguía de sus trabajos en preuniversitarios, esto no era lo único que se hacía.

A pesar de estar estudiando para una prueba estandarizada, el profesor trataba de promover otro tipos de habilidades y sensibilidades. Un día llegó con un artículo del diario hablando sobre la desigualdades que hay detrás del ingreso a la educación superior por PSU como ejercicio para trabajar la comprensión lectora. Nos sentábamos en una mesa grande a conversar sobre esto y las cosas que nos preocupaban sobre la prueba: como qué queríamos hacer al salir del colegio, o si teníamos algún problema personal. Fue una buena experiencia, pero me molesta pensar que yo tuve el privilegio de tenerla y mis compañeros no, solo por el hecho de tener más o menos puntos, de estar más cerca de la gran meta que indicaba la escuela.

Si bien la creación de categorías y valoraciones nunca ha sido una práctica ajena a la vida escolar, Philippe Perrenoud (2008) nos comenta que “tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia. Abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos” (p.10). De este modo, en mi contexto, ser capaz de obtener un buen puntaje en la PSU es la norma de excelencia.

Generalmente, estas jerarquías de excelencia se traducen en una valoración de los estudiantes bajo un juicio: el estudiante capaz, el estudiante hábil, el estudiante incapaz. En el caso de la escuela, la creación de estas jerarquías no solo quedan plasmadas en las calificaciones o en la valoraciones que puede hacer un docente sobre el estudiante, sino que también configuraban y definían un tipo de clase u otra en base a que tan cerca de la noción de éxito o de lo que debería ser el estudiante estaban o aportaban. Era una hiperbolización de él y en cierto modo una perpetuación de la “casta” a la que pertenecías: si eres “bueno” tienes acceso a una educación más personalizada, potenciadora, si eres “malo” o “deficiente” las cosas se te hacen aún más difícil porque el sistema pierde el interés en ayudarte. Al respecto, Pino, Oyarzún y Salinas (2016) nos aportan una interesante reflexión:

Todo evaluador sirve a otro, es instrumento de otros en la promoción de determinadas visiones sobre la sociedad. Así entendido, evaluar no se reduce a una práctica técnica, sino que posee un carácter político, en tanto incide directamente en los valores del sistema educativo que queremos (p.348)

En nuestro caso, la jerarquización no ha de sorprendernos pues se traduce en los valores de una sociedad neoliberal con una educación de mercado, en donde se suscitan desigualdades dentro de esta pequeña sociedad escolar, y se promueven valores como la competición y el individualismo. Sin embargo, Perrenoud (2008) dice: “Las jerarquías de excelencia escolar tendrían menos peso, durante la escolaridad o más allá de ella, si los principales interesados dudaran de la realidad” (p. 44), esto nos lleva a cuestionarse sobre esta jerarquía y valores de donde provienen, ¿los profesores de mi colegio realmente querían construir una pedagogía con esta diáspora de valores? en caso de no ser así ¿Qué tanta agencia tenían para resistirse a la promoción de estos valores y ejercer una pedagogía más liberadora?

Este devenir con la PSU se mantuvo constante durante toda mi educación media, hasta que en cuarto medio, en el marco de los electivos que daban a escoger, opté por los electivos de “Antropología” y el de “Historia de Latinoamérica”. Ambos cursos para mí fueron una locura, primero porque se escapaban del formato de cualquier clase que tuve antes, y segundo, por primera vez en mi vida escolar, me vi motivado a participar activamente en clases. En estas asignaturas realizamos actividades, como por ejemplo, organizar debates, leer, comentar en clases textos profundamente políticos, y realizar investigaciones que respondían a nuestros intereses y no sobre temas “impuestos”. En ambos cursos había una especie de “horizontalidad” en donde la clase la hacíamos todos... en esos momentos decidí estudiar Historia.

Esta experiencia me dejó de todas formas un sabor agrisado, me preguntaba: ¿Cómo las mismas profesoras que tuve durante la enseñanza media de un día para otro lograron crear esta enriquecedora experiencia educativa? ¿Por qué no lo hicieron antes? ¿Realmente este era el único momento o espacio que tenían para hacer algo distinto a la promoción de los valores de una educación de mercado?

El entrar a la universidad para mí fue un balde de agua fría: nunca estuve acostumbrado a leer tanto, ni a responder pruebas (que no fueran de alternativas) o hacer ensayos más allá de la experiencia que tuve en el último año del colegio. Nunca sentí que se me dieron las herramientas mínimas necesarias para esta tan anhelada etapa, que insistentemente en el colegio nos empujaban a llegar. En la mayoría de estos años se nos enseñó a contestar la PSU y no solo el enfoque en el contenido de esta prueba, sino también en trucos y mecanismos para tener un mejor puntaje, por ejemplo: ser estratégicos en el omitir preguntas o jugar con las probabilidades de que una pregunta sea correcta, entre otras herramientas.

¡Qué rabia! Lo había logrado, obtuve un puntaje que me permitió entrar a la carrera que tanto anhelaba estar, y cumplí con las metas y proyecciones que nos suscitaron en el colegio, pero ahora que estoy aquí en la universidad todo es muy abrumador y pareciera que poco o nada de lo que aprendí durante tantos años me sirve ahora...

Grandes espacios de la escuela se basaron en el SIMCE o la PSU, pero no promovía muchos saberes, habilidades o sensibilidades. Pino et al (2016) nos cuenta que este tipo de práctica ya está estudiada y “(...) la realización de talleres de reforzamiento de contenidos medidos e

incrementados en el tiempo dedicado a asignaturas que preparan a alumnos para obtener mejores puntajes SIMCE (fenómeno conocido en Estados Unidos como Teaching to the Test).” (p. 340)

De algún modo “sobreviví” a los primeros semestres de la universidad, no con buenas notas pero sin reprobar nada. Ya cuando me había “adaptado” a esta nueva vida académica, me encontraba “abollado” por la ansiedad y el *stress*, cosa que me frustraba bastante porque no podía disfrutar muchos de los textos y contenidos que sabía que me gustaban, pero por la presión de rendir y sobrevivir a esta vorágine universitaria no lo disfrutaba.

Finalmente entré a pedagogía y la práctica docente la realicé en un liceo técnico profesional de administración delegada. Ahora podía ver las cosas desde la otra vereda, desde el punto de vista del docente. Al entrar al liceo, de inmediato vi cómo mi profesor guía se quejaba a diario de las presiones que ponía la jefa de UTP, la cual le exigía “evidencias” que, básicamente correspondían a largos textos en el cuaderno de los estudiantes. Esto generó que mi profesor guía cambiara el formato de clases: pasando de una dinámica de grupos en la sala de computación, a una triste rutina tras la prohibición del uso de dicha sala, que terminaron con él escribiendo un texto que abarcaba toda la pizarra de la clase, sin explicarlo, y esperando a que lo copiaran en su cuaderno. Desarrollando una notoria frustración en el profesor y en los estudiantes. Sin embargo, esta situación de cansancio y monotonía se vio interrumpida luego de la revuelta social de octubre:

Al volver al liceo en la semana subsiguiente del estallido, el ambiente estaba cambiado, lo primero que noté fue en la sala de profes, los profesores hablaban más de lo común. Algunos solo se referían a la cotidianidad que se había hecho algo más dura, otros hablaban del futuro del país. El horario era distinto ahora las horas de clases eran más cortas y la salida de clases era temprana que antes. Ese día me tocaba ir a colaborar con el primero medio B, tocaba formación ciudadana había menos estudiantes de lo que ya era recurrente a primera hora de la mañana (éramos sólo 5 en la sala) conversando algunos estudiantes me contaban que afuera habían protestas, y que la mayoría prefería estar afuera y llegar tarde al colegio. En la clase trabajamos sobre el mismo estallido social y la clase consistía en hacer un diagnóstico del país a raíz de las principales demandas y escribir que les gustaría que pasara, la mayoría

habló de su familia, las pensiones y de la desigualdad, las y los estudiantes me comentaban que era la primera clase de formación ciudadana que les hacía sentido, este comentario me dejó pensativo, porque en clases previas al estallido habíamos trabajado temas similares pero ahora algo caló en los intereses de los estudiantes”. (Sistematización de práctica, segundo semestre de 2019)

Recuerdo ese día que entré al liceo lleno de incertidumbres, no sabía qué esperar, el primero medio b (el curso presente en el relato), siempre fue calificado como un curso el cual era imposible trabajar con él. Ese día se generó un diálogo y debate tan enriquecedor que me sorprendió, lo que habían dicho les estudiantes sobre que era la primera vez que esta clase les hacía sentido me hizo pensar que quizás son los profesores quienes están equivocados al poner estos mote como “desordenados” o “difíciles”, cuando quizás el problema no estaba en el estudiantado, sino en el actuar docente o institucional, posteriormente pasó que:

(...) dentro de este mismo contexto, dentro del liceo surgían pequeños estallidos en donde las y los estudiantes salían espontáneamente de las salas a meter ruido e intentar reunirse para organizarse, ante esto desde la dirección del liceo se llamó hacer jornadas de reflexión con ánimos de calmar los ánimos y “normalizar” la situación en el colegio, estas se hacían por nivel, me tocó participar con los segundos medios, la actividad se basaba en que los estudiantes se juntaban en grupos y les pasábamos un documento con 100 demandas y cada grupo debía elegir 5 y responder una serie de preguntas cerradas tipo ensayo , sin generar ningún diálogo o nexo entre los grupos más allá de estar dentro de la misma sala, personalmente sentí que la actividad reflejaba la intención de la COMEDUC de intentar volver aunque sea forzosamente a la “normalidad”, a la situación previa al estallido”. (Sistematización de práctica, segundo semestre de 2019)

De todos los grupos que estaban en la sala solo unos pocos respondieron la guía pasada por la institución. No sabría decir a ciencia cierta si es lo mismo, pero este tipo de presión institucional me recordó mucho a esas clases obligadamente PSU que recibí durante la enseñanza media. Aunque tienen muchos puntos en común ya que se promueve una desintegración social del grupo estudiantil separándolos en grupos pequeños que no dialogan entre sí, como las castas de las clases PSU de donde estudié.

En este contexto parece inevitable preguntarse ¿por qué las instituciones se comportan de este modo? Si bien ya mencioné anteriormente que desde la evaluación se generan construcciones de jerarquías y categorías que proyectan el modelo sociedad en donde está inscrita, Claudio Naranjo (2002) problematiza ese argumento afirmando que:

Tal vez debamos preguntarnos si la educación, a sabiendas o no, no es el brazo secreto de este sistema opresor: una institución cómplice del sistema económico, que en vez de ayudar a la conciencia humana y al equilibrio de la sociedad está sirviendo a la perpetuación del status quo. (p. 4)

De este modo, la escuela donde estudié replicaba los sistemas de valores y proyecciones de la sociedad actual. Y por su parte, el establecimiento donde realicé mi práctica profesional durante la revuelta de octubre del 2019, replicaba el actuar de mi escuela, tomando decisiones totalmente fuera de sintonía de los intereses de los actores fundamentales de la comunidad educativa: los estudiantes y los profesores.

Entonces ¿cuándo se genera el sinsentido? Y ¿quién lo genera?, si bien estas situaciones se generan en el aula, su matriz no es necesariamente en esta. Nace de la agenda y necesidades que tiene la directiva de la institución escolar, las cuales son impuestas al no consultar los intereses de la comunidad educativa, generando un diálogo desigual entre la institución y los profesores, que decantan finalmente entre los profesores y los estudiantes.

Pero ¿de dónde se originan estas necesidades de la escuela de generar estas jerarquías y proyectos? La respuesta la podemos encontrar en la historia reciente de nuestro país que revisaremos a continuación.

La apatía del mercado

Si bien se dice que nadie es el malo en su propio cuento, ¿Por qué mi escuela practicó lo que ya mencionamos como *teaching to the test*? O más extraño aún, ¿por qué mi centro de práctica tuvo la imperiosa necesidad de volver a la “normalidad” previa a la revuelta social de octubre generando una ficción de diálogo? Diálogo que nunca tuvo realmente en cuenta la propia comunidad que integraba el colegio, ¿por qué se tomaron esas medidas? revisemos brevemente el contexto histórico para poder entender estas decisiones.

El meollo del asunto puede rastrearse luego de los primeros años de la dictadura en Chile. Tras esta experiencia, el país, embarcado en un proyecto neoliberal, desarticuló la estructura educacional vigente, siendo el fin del modelo de Estado Docente que se había desarrollado hasta el quiebre institucional. Ya en 1979 las primeras intenciones del régimen frente a la educación se dejaban entrever con una estrategia de gobierno que nominó la doctrina del “Estado subsidiario”, la cual descentralizó el ejercicio el Estado en materia educativa, relegando el rol de Estado a las funciones que los privados no podrían cumplir (Ñúñez. 1997). Si bien estas nociones se desarrollan de forma muy temprana, no se profundizarían hasta la promulgación de la constitución de 1980. Es con este hito donde nacen las escuelas de mi relato. La escuela particular subvencionada donde yo estudié es ejemplo de cómo el Estado cumple un rol de apoyo frente a la intervención de privados, cumpliendo con las características que Pino et al (2016):

Descentralizar la administración de las escuelas, dar un rol subsidiario al Estado, favorecer la creación de instituciones privadas, aumentar la ‘eficiencia’ mediante condiciones idóneas para la competencia entre establecimientos, y modificar los mecanismos de financiamiento, consolidando un sistema de subvención a la demanda. (p. 338)

Ya para la década de los noventa, estas características están presentes en prácticamente todo tipo de establecimiento educacional, sin limitarse solo a los científicos humanistas, penetrando, con sus lógicas, a colegios como mi centro de práctica.

Es así como estas nuevas prácticas cambian las formas de financiamiento a la escuela. Al concurrir a la subvención a la demanda, queda en manos del mercado la obtención de

recursos. La lógica empresarial cambia el *ethos* de la escuela, haciendo que esta se base en principios de competencia y el cumplimiento de metas cuantificables (Pino et al, 2016). De este modo se va configurando la sociedad que proyecta la institución escolar, pero ahora el mercado es quien define la forma de pensar la escuela.

En este nuevo sistema educacional mercantil, surgen nuevas necesidades institucionales que giran en torno al qué tan competitivo al mercado laboral (nivel de calidad) serán los estudiantes (productos) que se forman en sus aulas. Por ello se hizo necesaria la creación de algún tipo de mecanismo que hiciera una “medición de calidad” que ayudara a jerarquizar las escuelas bajo las nuevas lógicas del mercado educativo (Pino et al, 2016). En este sentido, la administraciones de las escuelas se empiezan articular en torno a nuevos conceptos y metas que Herrera, Reyes y Ruiz (2018) destacan:

Se postula que el elemento articulador es el concepto de efectividad escolar, que define calidad educativa, estrechamente vinculada con equidad, pues se orienta a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de sectores vulnerables. Este discurso se sustenta teóricamente en dos líneas de investigación complementarias en educación, reconocidas como “escuelas efectivas” y “mejora escolar (p.1)

De este modo aparece el concepto de “efectividad” como eje de esta necesidad de medir calidad, la forma de medir esta efectividad en este contexto es mediante resultados cuantificables, los cuales serán el foco y meta de la administración escolar. Haciendo que todos los esfuerzos institucionales se dispongan para intentar asegurar o al menos, intentar alcanzar esta calidad.

Ahora bien ¿cuándo comenzó a regir con fuerza esta lógica? Para Herrer et al (2018), si bien la institucionalización legal de esta nueva lógica se llevó a cabo el año 2009, podemos rastrear estas ideas desde las primeras reformas educacionales de la década de los noventas.

De este modo, si bien las reformas de los noventas se configuraron dentro de las últimas herencias de la dictadura, sometiéndose de lleno a las demandas de la apertura del mercado del país. Este sometimiento tuvo un detalle: se consideró necesario, en materia educativa, el deber profundizar en la “efectividad” de la educación, en pos de asegurar una “calidad mejor”.

Es así como la estructura educacional chilena de la pos dictadura se fue diseñando a través de un modelo educativo que pretendía someterse al mercado sin sacrificar la calidad. Lo que se tradujo, concretamente, en la caracterización que presenta Cristián Bellei (2015). El cual explica que, en conjunto a la reforma educacional de los años noventa, y de la mano con la reforma curricular, se aumentó el tiempo instruccional (que corresponda al tiempo dedicado a la enseñanza) y el tiempo escolar total, unificando los antiguos grupos divididos en “mañana y tarde” en uno solo, la “jornada completa”. Nueva jornada en donde se les dio la libertad a las escuelas para acomodar los horarios a sus intereses.

Es en este contexto en donde es creada la escuela donde estudié, la cual tenía jornada completa. En este contexto de libertad de organización temporal que prontamente fue sometido al preparación del SIMCE en la enseñanza básica y de la PSU en la enseñanza media. Desmotivante sistema educativo en base a la “focalización” de las pruebas que, si bien estaba permitido a nivel legal, deja espacio para preguntarse ¿cuál es el interés real del establecimiento? ¿Qué tanta novedad tenía este sistema que suponía ser algo distinto al enfoque dictatorial? Para Bellei (2015) la respuesta es más bien desalentadora:

La reforma educacional iniciada en 1996 combinó cambios en aspectos estructurantes del sistema escolar –como la reforma del currículo y la jornada escolar completa-... Sin embargo, no modificó los componentes básicos del sistema escolar de mercado configurado en los años ochenta. (p. 32)

Estas reformas, al no escapar a las lógicas de mercado, generaron que todo el sistema escolar entrara en este ritmo empresarial solo para poder sobrevivir y adquirir más recursos en base a su “efectividad”. Y, como cabe suponer, es la prueba SIMCE el instrumento que que orienta y mide dicha efectividad. Generando una especie de obsesión por la medición retratada por Bellei (2015): “Para hacer más competitivo el mercado escolar y orientar mejor la elección de los padres, los resultados del SIMCE (incluyendo rankings de escuelas) se comenzaron a publicar en la prensa a partir de mediados de la década.” (P. 33).

Así, en este sistema los parámetros de “calidad” son medidos por estas pruebas estandarizadas. En esta danza entre el mercado y el Estado la relación entre estos dos no es solo de traspaso de recursos, sino que devela una tensión permanente con las escuelas. Ya que, si bien según los indicadores que estas pruebas arrojaban existió un mejoramiento en la

calidad, esas mejoras experimentaron un posterior estancamiento, que desencadenó finalmente en las movilizaciones de estudiantes de la década del 2000.

Dichas movilizaciones terminaron por generar nuevas lógicas educacionales, sin embargo, para Bellei (2015), estas no escapan de las reglas del mercado. En donde, si bien el Estado asume una nueva forma respecto a la educación: el Estado evaluador. Este nuevo rol de fiscalización se basa en un concepto de calidad que gira en torno a la medición cuantificable de pruebas estandarizadas. Dichas reformas, se encauzaron bajo la necesidad del mejoramiento del aprendizaje del estudiantado, y este mejoramiento se traduce en el seguimiento de estándares educativos que no fueron discutidos por la comunidad educativa. Pero, ¿por qué seguir con este rol secundario del Estado si no dio los resultados esperados en educación? Para Pino et al (2016) esto se debe en parte a que :

De este modo, los establecimientos mejorarían su calidad y eficiencia — basado en la teoría del libre mercado — pues la presión ejercida por la libertad de elección parental, apoyada vía financiamiento a la demanda, devendría en que las “mejores” escuelas aumentasen su matrícula, mientras aquellas con bajos resultados perderían alumnos hasta desaparecer. (P.339)

Así, el miedo constante de desaparecer por no obtener buenos resultados como escuela debido a las lógicas empresariales que promueve este modelo, generó, a mi parecer, que el foco educativo estuviese siempre alejado de los estudiantes y los profesores. Ese fue el caso de la escuela donde me eduqué. El foco siempre fue obtener un puntaje más alto para mantener la matrícula y los recursos económicos, desestimando toda idea y persona cuyos intereses se escapaban de esas pretensiones competitivas.

Sentido y esperanza: el acto de validar a otre

Es curioso como la escuela ha sido un eje articulador en mi vida (y no solo en la mía sino probablemente en la mayoría de la gente que paso por ahí), y no lo digo por la estructura o institución escolar en sí, sino por todo lo “colateral” que conlleva ir a la escuela. Por ejemplo, casi todas mis amistades las conozco desde la enseñanza básica o media, lazos que mantengo hasta hoy en día. Por otra parte, fue cuando estaba en la escuela que decidí estudiar la carrera que estudio actualmente, Pedagogía, y aquí me quiero detener un poco.

Haciendo memoria del por qué quise entrar a estudiar Historia, y después Pedagogía, recuerdo tres principales razones. Primero, encontraba de sentido común estudiar una disciplina que me gustara, ya que a eso me dedicaría toda la vida. Ahí entra la Historia, siempre fue mi asignatura favorita en el colegio y, desde pequeño, siempre ha captado mi interés imaginar y pensar el pasado; Segundo, me gusta mucho conversar, contar historias y explicar cosas; y por último, siempre he pensado y se me enseñó desde pequeño que el conocimiento y la educación son las herramienta más “poderosas” que se puede obtener, ya que trasciende a la riqueza material o capacidad física que se pueda desarrollar, y por lo tanto, es algo que es un deber compartir con el resto.

El punto de todo esto es que también recordé varias conversaciones que tuve por esos tiempos escolares, y también, al poco rato de salir de ella. Sobre la escuela, a la cual consideraba que su función era de ser una “cárcel bonita”, en donde estábamos obligados a cumplir horarios, vestarnos uniformados, aprender a sumar, leer, y obedecer. Yo decía que cumpliendo estas tareas, ya estabas listo para graduarte. Si pensaba esto de la escuela ¿por qué volvería? ¿Acaso el “reο” se quiere volver “gendarme”? ¿Cómo se cambian las cosas!? ¿Bastará con enseñar lo que no aprendí en la escuela por culpa del enfoque en pruebas estandarizadas? Dándole vueltas a este asunto, me di cuenta que, si bien la mayoría de mi experiencia escolar coincide, con este análisis o mirada algo pesimista sobre el rol de la escuela. En ese momento no considere lo determinante que fue en elegir la disciplina a la cual espero dedicarme el resto de mi vida, estas pequeñas experiencias de “sentido” y de sentir. Por ello, para continuar me gustaría hablar y relatar esta otra experiencia que mencioné en la escuela, de cuando tomé los electivos.

Como mencionaba en mi anterior relato, al pasar a cuarto medio, en el marco los electivos escolares, tome una gran decisión: opté por el electivo humanista que ofrecía mi colegio, los cuales consistían en cursos de “Antropología e “Historia de Latinoamérica”. A decir verdad, esperaba un “refrito” de la clase de Filosofía y de Historia respectivamente, pero no fue así. En estas instancias se generó un quiebre en torno a cómo nos relacionábamos dentro del salón, con los contenidos y con los compañeros.

La disposición espacial de la sala era muy importante en estos electivos, las profesoras nos instaban a sentarnos en círculo con la intención de que todos nos viéramos las caras. Facilitando no solo el diálogo entre docente-estudiante, sino también entre estudiante-estudiante, ya que se formaba un ambiente propicio para generar conversaciones y debates.

Fue en estos momentos la primera vez que leí un libro de Historia: “Las venas abiertas de Latinoamérica” que, si bien el mismo autor (Eduardo Galeano) admite que tiene mucho de fantasía, fue el texto seleccionado por la profesora para articular el curso de “Historia de Latinoamérica”. En las clases lo leíamos y debatíamos y/o veíamos documentales o hacíamos investigaciones afines a las temáticas que seleccionábamos. Cada clase era muy colorida, se transformaba en un viaje, una aventura por los rincones de nuestro sufrido continente. Cada clase era una denuncia, era un momento de empatía con tus semejantes, era un llamado a conocer una historia viva que se sufre, que sangra, que ríe y está viva, que no está muerta en una pregunta de alternativas que nadie quiere responder. Esto fomentó mi interés por la Historia.

El electivo de Antropología era similar solo que no estaba estructurado en torno a un texto, sino entorno a actividades que realizábamos: como debates o a leer ensayos que teníamos que escribir. La temática de este electivo era bien amplia y tenía mucho que ver con los intereses que demostrábamos en el aula y en los debates sobre ciertos tópicos, como por ejemplo el dilema razón-pasión.

Estos electivos fueron las primeras veces que me sentí escuchado, que mis ideas eran válidas o, por lo menos, dignas de ser cuestionadas. No sentía que “aprender” era ser un jarro que tenía que ser llenado, sino que se trataba de construir algo nuevo y por sobretodo útil.

Este tipo de clases daban una sensación de sentido e incluso de utilidad a las herramientas que nos daban. Y finalmente resultó siendo así. Ya que estas fueron las únicas instancias en donde adquirí habilidades relevantes para la disciplina a la cual decidí estudiar. De este modo, para ahondar más en las sensaciones que generaron estas experiencias educativas en mí, me gustaría tomar el concepto de aprendizaje significativo y contrastar estas experiencias con lo que conocemos de esto.

Al respecto, Moreira (2005) nos dice que: “Sabemos que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo” (p. 86). La forma de trabajo de estos electivos, en donde el diálogo y la validación de los saberes del estudiantes se promovía, generaba esta conversación entre lo que ya habíamos leído o discutido o ya sabíamos sobre ciertos tópicos, en contraste a las ideas que nos mencionaba la profesora o entorno a lo que nacía del ejercicio dialógico de un debate.

Profundizando en lo anterior Moreira (2005) nos aporta que: “Sabemos también que el conocimiento previo es, de forma aislada, la variable que más influye en el aprendizaje. En última instancia, sólo podemos aprender a partir de aquello que ya conocemos” (P.86). La gran diferencia respecto a las experiencias de “sin sentido” es que se rescatan los ejercicios dialógicos en el quehacer docente. En el contexto dominado por las pruebas estandarizadas, el conocimiento no se construye en colectividad, hay solo una respuesta correcta y tú debes calzar en ella. Existe solo un solo un camino de aprendizaje. Respecto a esto, me parece interesante la idea de Moreira (2005) cuando plantea que: “En contraposición al aprendizaje significativo, en el otro extremo de un continuo, está el aprendizaje mecánico, en el cual nuevas informaciones son memorizadas de manera arbitraria, al pie la letra, no significativa (P.86). Las experiencias que he calificado como de “sin sentido” en este texto, caben entonces, dentro de la categoría de aprendizaje mecánico.

Otra gran diferencia que hay entre estas experiencias, son los valores que promueven detrás de su actuar. Ya conversamos como la escuela y sus mecanismos y rituales avalan un tipo de sociedad, en este sentido, me sumo a la propuesta de Murillo, Román y Hernández (2011) que dice:

A una educación justa se le exige, al menos, que logre revertir los actuales determinismos sociales que predicen y definen los resultados y desempeños que

alcanzan los niños, niñas y jóvenes según el grupo cultural o nivel socioeconómico al cual pertenecen: aprenden más y alcanzan mejores resultados quienes pertenecen a los grupos y segmentos con mayores recursos económicos y capitales socioculturales (P. 8).

Si bien este planteamiento de los autores refiere a un contexto educativo mucho más macro, ya que hace referencia al nivel país. Me gustaría extrapolar esta lectura a un contexto micro. Las ideas, los modos y rituales de estos electivos, promovían el diálogo y la horizontalidad de sus integrantes, ideas que van en contraposición a lo defendido en una educación de mercado (al menos con los hechos). Más aún, se contraponen a las experiencias de “sin sentido”, ya que estas experiencias formativas eran todo lo contrario al dictamen que exigía una escuela que basaba su éxito en un sistema escolar regido por castas en base a un posible rendimiento en evaluaciones estandarizadas. En donde, unos estudiantes se beneficiaban en desmedro de otros.

De este modo, las clases de los electivos demostraron que con el actuar pedagógico tenemos el poder de validar o no al otro. Vimos que en mi escuela, si bien se generaban jerarquías de excelencia por medio de ensayos PSU, también se creaban otras formas de valorizar a los estudiantes.

En sintonía con esta idea, Murillo et al (2011) plantea para que existen tres conceptos base de la denominada “Justicia social” que son: La distribución, reconocimiento y la participación. El primer término se refiere a la distribución de los recursos materiales y culturales; el segundo refiere al reconocimiento social y cultural de los integrantes de la sociedad, y el último refiere a la participación equitativa en las decisiones que afectan a la vida de estos integrantes que componen la sociedad. En sintonía con estas ideas, Paulo Freire (2008) nos recuerda que: “Otro testimonio que no debe faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser. Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes” (p. 99).

Retomando a Murillo, bajo el primer punto propuesto como justicia social, la distribución, el discurso elitizante y la separación de estudiantes según “rendimiento”, si bien la intención

no era generar un perjuicio, esta generaban varios efectos colaterales más allá del hecho de separar a los grupos en sí. Esta acción provocaba una discriminación en tu acceso a una mejor educación en función a tu capacidad de responder pruebas estandarizadas. Respecto a esto, los electivos no generaban ninguna diferencia en el contenido material o cultural, más allá de acceder a ellos cuando tenías que elegir un electivo.

Bajo el segundo punto, el de reconocimiento, Murillo (2011) plantea que: “La justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social. Este elemento es interesante para aquellos que son sistemáticamente excluidos por su origen, edad, género, habilidad, educación o situación socioeconómica” (p 10). Si bien en ninguna de las dos situaciones narradas existe una discriminación explícita, grupos subalternos o sistemáticamente excluidos. En el contexto escolar donde podemos reconocer la configuración de una especie de “sociedad de castas” generadas por tu nivel de rendimiento en la PSU, encontramos indirectamente un vejeo solapado a hacia los sectores que estadísticamente no les va bien en esta prueba. Que son, precisamente, los estudiantes que provienen de un contexto socioeconómico más bajo. No obstante, desde el punto de vista del reconocimiento en el electivo “Historia de Latinoamérica”, de forma discursiva se daba voz a grupos y luchas históricamente excluidas, como las reivindicaciones indígenas o anticolonialistas. Al respecto, Pino et al (2016) plantea:

Una perspectiva evaluativa que pone el acento en la justicia social no implica despreciar la importancia que tienen los aprendizajes integrales de los estudiantes en sus establecimientos educativos, sino más bien en considerar que son los actores del sistema los que deben tener mayor preponderancia para juzgar estos aprendizajes (P.348)

Si bien, personalmente considero que las pruebas estandarizadas no son el mejor camino para lograr constatar conocimientos o calidad en un proceso educativo, de hecho, creo que la preponderancia de estas ha generado un deterioro y una fragmentación en las comunidades educativas. Muchos de los saberes y contenidos que están dentro de esta prueba son bastante relevantes para los conocimientos disciplinares y no quiero bajarle el perfil a la importancia de esto. Sin embargo, esta importancia pasa a segundo plano cuando en la construcción de

saberes y aprendizajes no son considerados los estudiantes, los cuales deberían ser el actor central en estos. Al respecto, Claudio Naranjo (2002) comenta:

Se piensa: “Estamos en crisis porque la juventud ya no se interesa como antes en sus estudios(...)”. Y no se piensa que tal vez sea al revés: bien pudiera ser que los jóvenes estén adquiriendo una conciencia más despierta que los docentes que han sido programados para hacer una enseñanza tradicional, y que a los jóvenes les basta un contacto breve con la escuela para darse cuenta que no les interesa. (p.3)

Esta idea de Naranjo es interesante, es más, en mi relato del sin sentido se habla de este desinterés en esta educación tradicional que llevaba mi escuela. Con esta educación por el mercado, y no por el estudiante, quizá el actuar y la resistencia a este modelo no es tan consciente: puede ir desde la desmotivación al no querer estudiar, hasta resistencia más activa. Todo estos son síntomas de un tipo de educación que los estudiantes saben, o al menos intuyen, no los tiene como el foco principal de interés.

La mayoría de las prácticas escolares que vi y viví en la escuela caen dentro de lo que he llamado “sin sentido”. Nunca hubo una real consideración del interés y saber que teníamos como estudiantes. Sin embargo, estas últimas experiencias que he relatado, asignadas con el mote de “experiencias con sentido”, si bien no digo que hayan sido perfectas ni modelos a seguir al pie de la letra. Son experiencias significativas y relevantes. El hecho de ser tan disímiles con su entorno, como flores en el desierto con mis otras experiencias educativas, ha sido tan potente que me han marcado a pesar de ser menos en cantidad. Incluso fueron los canalizadores de las decisiones más importantes que he tomado para mi vida: estudiar Historia y ser profesor.

Palabras finales

Después de esta trayectoria en forma de relato, para concluir me parece necesario retomar la pregunta ¿A qué sistema aspiramos cuando estamos educando? Para mí, el estar entre la encrucijada del sentido y el sin sentido forma parte del rol docente inmerso en un contexto de educación de mercado. Me da pavor salir de aquí y que mis sueños y metas se desvanezcan, caer en la rutina, en el sin sentido. Convertirme en el profesor que habla pero no dice mucho, que oye pero realmente no escucha a sus educandos

Quizás más de alguna vez todos los profes han estado o estarán parados en esa vereda, lo importante es no quedarse ahí, y si tu contexto te orilla a estar ahí, debemos resistir, aprovechar cada ventana, cada oportunidad que tengas, para estar al otro lado. Con los estudiantes. Al respecto Freire (2008) nos alienta diciendo: “Comenzaré por la humildad, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás” (p. 75). Para cruzar esta vereda es necesario el valor que nos pide Freire, el auto respeto y el respeto por el otro, hay que escuchar y respetar si no queremos seguir replicando los males de la educación de mercado.

Entre el sentido y el sin sentido, el status quo que es proyectado en la escuela parece promover el sin sentido. Sin embargo, como vimos, incluso en una de las escuelas en donde había uno de los discursos más duros de la educación de mercado, que es la segregación, la desigualdad, y la falta de oportunidades para los que más las necesitan. Se abrieron ventanas, oasis en este desierto educacional. Espacios que seguían, o intentaban seguir lo más cerca posible las palabras de Freire (2008):

Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida: los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven; y "esa historia de sueños, de utopía y de cambio radical" lo único que hace es dificultar el *trabajo incansable* de los que realmente producen. (p. 102)

De este modo, no es solo necesario, sino que es un deber luchar contra este tipo de actos y discursos que perjudican a los estudiantes que más lo necesitan, discursos que quieren construir una sociedad para unos pocos y no para todos. Es deber de cada docente estar ahí y poner al servicio sus habilidades a todo aquel que la necesite, no solo a los que están destinados a “triunfar” en un mundo de mercado.

Es más, en estos tiempos se hace necesario pensar y repensar el rol docente, durante los relatos vimos cómo muchos sucesos parecieran escapar de nuestras manos debido a los amarres institucionales. Sin embargo, el contexto actual nos ha dado la oportunidad de cambiar una sociedad de base para construir un nuevo proyecto. Y en este nuevo proyecto es importante elevar el diálogo y discutir tanto nuestro rol como docentes en particular, y el de la educación en general, dentro de la sociedad. Si es un bien de consumo, un mero instrumento que sirve solo para categorizar a sus participantes. O si, por el contrario, es una herramienta más potente que sirve para formar, crear y pensar cómo nos constituimos como personas, y cómo armamos a la sociedad.

Al fin y al cabo, el sentido del acto educativo es sentir, es escuchar y ser escuchado, es construirse como un ser válido y no postergado. Espero que cuando sea docente pueda levantar espacios de sentido dentro y fuera del aula de clases, por más difícil que sea. No me gustaría que yo, o algún estudiante, sufra el sinsentido de no ser oído.

Referencias

- Bellei Caravacho, Cristián (2015). *El Gran Experimento: Mercado Y Privatización De La Educación Chilena*. Santiago, Chile. LOM ediciones.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 0(1), 201-212. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14/58
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1994). *Telling Teaching Stories*. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Freire, Paulo (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Herrera Jeldres, J. F., Reyes-Jedlicki, L., Ruiz Schneider, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2).
- Moreira, Marco Antonio (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6),83-102. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=771/77100606>
- Murillo, F. J., Román, M., & Hernández Castilla, R. (2016). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>
- Naranjo, Claudio. (2002). *Cambiar La Educación Para Cambiar El Mundo*. Recuperado de https://www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar_la_educacion_ch_4_spanis.pdf.

- Núñez, Iván. (1997) *Historia Reciente De La Educación Chilena*. Recuperado a partir de https://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf.
- Perrenoud, Philippe (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Colihue SRL.
- Pino, Mauricio., Oyarzún, Gonzalo., & Vargas, Iván (2016). Crítica A La Rendición De Cuentas: Narrativa De Resistencia Al Sistema De Evaluación En Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 337-354. recuperado a partir de <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00337.pdf>

Fuentes

- Sistematización de práctica de Felipe González, segundo semestre de 2019 .