



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Departamento de Educación
Magíster en Educación

***Representaciones de los profesores sobre el
concepto de calidad educativa presente en la LGE.***

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

Tesista: ALEXIS PABLO MAUREIRA MIRANDA.
Director de Tesis: SR. PABLO LÓPEZ

Santiago-Chile
2015

A mis padres y a ti...

AGRADECIMIENTOS

Agradezco sobre todo a mis padres, a mi madre, por su amor incondicional; a mi padre, por iniciar mi motivación hacia el conocimiento; a mis hermanos, por su compañía. Por supuesto un agradecimiento íntimo, infinito y sentido a mi compañera de viaje, María Antonieta Campano, cuya presencia y amor hace que esta tarea se haya realizado con más alegría y sentido.

Agradezco asimismo a todas las personas que me acompañan en este viaje, amigos compañeros, familiares, pues con y en ellas he crecido y he llegado a ser quien soy.

Agradezco también a mis amigos del Magíster, Alex, las Francias, Iván, Mario, Paulina, Jenny, Roberto, y tantos otros, que entre risas y conversaciones siempre iluminaron mi intelecto con nuevas ideas.

Por último agradecer al departamento de Educación, y en especial a mi profesor guía Don Pablo López, sin cuya guía y entendimiento este trabajo no hubiera sido posible.

Índice

Resumen.....	6
Introducción	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Contextualización del problema.....	12
1.2 El problema y su importancia.....	15
1.2.1 Objetivo general.....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.....	20
2.1 Antecedentes empíricos.....	20
2.1.1 El contexto chileno.....	26
2.2 Antecedentes teóricos.....	31
2.2.1 Teoría tradicional, teoría crítica y pedagogía.....	31
2.2.2 Educación y escolarización	32
2.2.3 Poder y saber	34
<i>Disciplina</i>	35
<i>Panóptico y examen</i>	36
2.2.4 Currículum	37
2.2.5 Concepto de calidad educativa.....	39
2.2.6 Concepto de reforma educacional	40
2.2.7 Reificación	42
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	43
3.1 Enfoque del estudio.....	43
3.2 Tipo de estudio.....	44
3.3 Características del contexto educativo	44
3.4 La muestra y su justificación.....	46
3.5 Técnicas de investigación.....	47
3.6 Mecanismos de credibilidad.....	48
3.6.1 Concepto de saturación simbólica.....	48
3.6.2 Técnicas de triangulación.....	48
3.6.3 Plan de análisis.....	49
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	50

4.1	LGE y Estado evaluador	50
4.1.1	Significado del concepto de calidad educativa en la LGE	53
4.2	Primera categoría: Control social	54
4.2.1	Escolarización	54
4.2.2	LGE como panóptico	57
4.2.2.1	SIMCE.....	60
4.2.3	Reforma e imposición cultural	66
4.2.4	Reificación	71
4.3	Segunda categoría: LGE y práctica pedagógica.....	75
4.3.1	Metodología y Evaluación	75
4.3.2	Afectividad.....	79
	CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	85
5.1	Conclusiones finales.....	85
5.2	Proyecciones futuras	89
	Bibliografía	91
	ANEXOS.....	96

Resumen

El concepto de calidad educativa está en el centro de las políticas públicas que el Estado chileno ha diseñado e implementado recientemente con el fin de transformar el sistema de enseñanza. En consecuencia, este trabajo sigue un curso investigativo que relaciona las políticas educativas (en este caso el marco regulatorio que prescribe la LGE) con las representaciones de los profesores en torno al concepto de calidad educativa que comparten estas políticas. Para lograr esto, se realizó un análisis textual de los documentos relacionados con la implementación de las políticas educativas y se aplicaron 4 entrevistas en profundidad, lo que nos permitió concluir que los profesores sostienen una posición crítica frente al concepto de calidad educativa que fundamenta la LGE.

Palabras claves: sistema de enseñanza, calidad educativa, política educativa, LGE.

Introducción

En su más amplio sentido, el concepto de educación corresponde a una experiencia que comparten una gran diversidad de seres vivos, sin embargo, en el ser humano, pareciera alcanzar niveles extraordinarios:

En la educación, tal como la practica el Hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin (Jaeger, W., 1994: 15).

El carácter complejo que adquiere la educación en nuestra especie, obedece a un desarrollo extraordinario de nuestras facultades mentales, desarrollo que en parte se explica por una singular relación dialéctica entre cerebro y cultura a través de la historia de la humanidad¹. En el transcurso de esta relación, el ser humano ha creado sistemas sociales cada vez más elaborados y, consecuente a ello, “la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del Hombre.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992:17)

De esto se sigue que la educación sea el modo de socialización por excelencia, y la causa primera de nuestra condición. Al respecto, Inmanuel Kant (1982) señaló que “únicamente por la educación el Hombre puede llegar a ser hombre” (p. 31). Con esto, el egregio filósofo alemán establece una característica inmanente de nuestra existencia, y que ya Platón hiciera notar maravillosamente en su mito Prometeo², a saber: que el Hombre

¹ Justificamos esta relación de simbiosis entre biología y cultura apoyándonos en la idea antropológica moderna que observa estos dos componentes como un continuum; Edgar Morin define al hombre, en este sentido, como un ser bio-psico-cultural. Bajo la perspectiva de este autor, la cual compartimos, el ser humano es resultado de un proceso de interdependencia entre lo cultural y lo biológico. No hay una razón (Descartes) o un espíritu (Cristianismo) que nos separe de la naturaleza. El ser humano es una sinergia, que surge de la relación dialéctica entre la cultura y la evolución biológica. También considerar el concepto de pedagogía culturalista de Jerome Brunner (1997).

² Véase el Mito de Prometeo presente en su libro Protágoras y citado en la introducción de la obra “Historia de la pedagogía” de N. Abbagnano y A. Visalberghi. Básicamente, Platón sostiene aquí la idea que el hombre queda desnudo en comparación a los animales debido a la repartición indolente de su hermano Epimeteo,

debe crearse a sí mismo, pues no está hecho, no viene al mundo, como los animales, listo para actual en él, situación que ha sido reformulada y desarrollada magníficamente por otros autores, quienes han señalado la necesidad de autorrealización filogenética del ser humano dada su condición de “desvalido orgánico”, o falta de especialización³:

Así pues, el hombre es un «ser carencial» orgánicamente (Herder), no apto para vivir en ningún ambiente natural, de modo que debe empezar por fabricarse una segunda naturaleza, un mundo substitutivo elaborado y adaptado artificialmente que compense su deficiente equipamiento orgánico. Esto es lo que hace dondequiera que lo vemos. Vive, como quien dice, en una naturaleza artificialmente convertida por él en inofensiva, manejable y útil a su vida, que es justamente la esfera cultural. También se puede decir que él se ve biológicamente obligado a dominar la naturaleza (Gehlen, 1993: 66).

Debido a esta condición, el hombre está constreñido a elaborar un medio artificial para poder sobrevivir, pues no puede hacerlo sólo a través de sus capacidades y aptitudes naturales. En esta misma dirección, Ernst Cassirer (1945) define al hombre como un “animal simbólico”, rasgo que declama que el ser humano se relaciona de manera indirecta con la naturaleza, porque mediatiza la inmediatez a través de la interposición de una especie de “filtro” dispuesto entre el cerebro y la naturaleza:

El hombre no puede ya enfrentarse con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara... (El hombre) en lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido

quien les da todas las destrezas y habilidades a las demás especies sin dejar nada para el Hombre. Al ver esto, su hermano Prometeo decide robarle el fuego a los dioses (lo que desde el punto de vista mitológico representaría la razón y la técnica), lo que en una primera instancia salva a nuestra especie de una extinción segura.

³ Véase el concepto de hombre como “ser carencial” en Arnold Gehlen (1961). También el trabajo de Adolf Portmann, quien califica el embarazo humano como “prematureo”, condición que estaría ligada a la necesidad del influjo cultural. Veamos una cita decisiva al respecto: *“Tal vez el corte más importante en el curso vital sea el nacimiento, el tránsito de una vida aprovisionada y protegida en el claustro materno a la existencia como un ser expuesto. Todos los mamíferos superiores tienen unos tiempos de embarazo que se alargan proporcionalmente al diferente grado específico de evolución. Según esta «ley» el hombre debería tener un tiempo de embarazo de veintiuno a veintidós meses, cuando es bien sabido que ese período es de sólo nueve meses. Y otra observación en este mismo sentido. Para casi todos los animales el fin del tiempo del embarazo coincide con el final de la maduración de las facultades necesarias para una vida autónoma; la rapidez de la maduración, que aún se prolonga, disminuye después de modo muy notable. La maduración de la organización neuromuscular del niño prosigue, no obstante, a un ritmo sostenido durante aproximadamente un año más. De ahí que califique el primer año de vida humana como «el año extrauterino del embrión». La importancia de tal anomalía está en que de ese modo la marca sociocultural del lactante se prolonga a lo largo del estadio de su inmadurez «embrional» a la vez que se ahonda de forma proporcionada. (A. Portmann (1986), “antropología Filosófica”)*

conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial (p. 45-46).

Este medio artificial, esta “segunda naturaleza” insoslayable es la cultura, que si bien no es una creación exclusiva del Hombre, hace posible la supervivencia de éste en la naturaleza⁴. Para estos Gehlen y Cassirer, la cultura representa el medio por el cual nuestra sobrevivencia es posible; un medio que se realiza en la relación intersubjetiva, una herramienta vital que sólo es posible dentro de la vida grupal de la que somos biológica y evolutivamente herederos. Se concluye de esto que nuestra especie, por su misma condición ontológica, es un ser político, social y cultural, corroborando la temprana idea aristotélica del *Zoon politikón*⁵.

Gracias al lenguaje, la acumulación de conocimientos y prácticas que conforma la cultura le permite al ser humano garantizar que las nuevas generaciones no comiencen de cero en su esfuerzo de mantener la sociedad, y más bien apoyen su desarrollo en ese conjunto de conocimientos acumulados. Por tanto, todo logro de la humanidad no debe perderse en el camino, más bien debe ser conservado y transmitido a través de las generaciones; la educación es crucial para ello.

La educación, entonces, es un dato bio-antropológico trascendental, cuya importancia no puede ponerse en duda. Para nosotros, los seres humanos, significa todo. Su configuración y fines promoverán la constitución de un tipo de humanidad, en desmedro de otra; al conocer la educación que tiene una sociedad, se comprende también a ésta.

La educación nos crea como seres humanos. Considerando esta certeza, nuestra preocupación nos lleva a la necesidad de reflexionar y cuestionar la educación en su configuración moderna, es decir, la educación vinculada al fenómeno de masas. Como

⁴ Jesús Mosterín, a partir de los descubrimientos en las áreas de la Antropología, la Biología y la Etiología señala lo siguiente: “La cultura no es un fenómeno exclusivamente humano, sino que está bien documentada en muchas especies de animales superiores no humanos. Y el criterio para decidir hasta qué punto cierta pauta de comportamiento es natural o cultural no tiene nada que ver con el nivel de complejidad o de importancia de dicha conducta, sino sólo con el modo como se transmite la información pertinente a su ejecución.” (Mosterín, 1998: 146)

⁵ Aristóteles define al Hombre como un “animal político”, ya que no puede vivir como ser humano fuera de la polis.

educadores e investigadores no podemos sustraernos a la tarea de delimitar la naturaleza y fines que configuran la educación en la actual sociedad, considerando que hoy en día somos testigos de una época cuya complejidad no tiene precedente alguno; una sociedad que contempla problemas tan trascendentales que por primera vez pueden incidir directamente en la extinción misma de la especie. Bajo la postura de este trabajo, gran parte de las problemáticas políticas y culturales de este mundo globalizado son consecuencia de un sistema social que incita el individualismo extremo, el consumo ilimitado y la destrucción sistemática de los ecosistemas. Para cambiar este *estatus quo* el rol de la educación resulta fundamental pues ésta, al estar enclavada en imbricaciones complejas dentro de las redes de poder social, también puede ser –como se especificará en líneas posteriores- un agente de transformación cultural si se estima que la sociedad en funcionamiento no acoge valores que nos parecen correctos.

Hoy, a nivel global, no cabe duda que la educación se encuentra en el centro de la preocupación política, y Chile, por supuesto, no ha permanecido ajeno a tal coyuntura.

En el sentido de lo señalado, este trabajo de investigación se enmarca en la discusión política que se lleva a cabo en nuestro país acerca de los sucesivos cambios que ha sufrido el sistema escolar chileno. Discusión que surge a partir de las continuas y mediáticas manifestaciones estudiantiles, y que tiene como telón de fondo la exigencia de una transformación radical del sistema educativo heredado del régimen militar.

En esta discusión política, el concepto de calidad educativa ha sido tomado como referente para pensar la institución escolar y, con base a él, se han decidido las acciones políticas en torno al problema educativo. Asumida esta centralidad, este trabajo busca aportar en el análisis dicho concepto; esto significa indagar sobre su significado, establecer las consecuencias sociales, culturales y pedagógicas de su utilización, y evaluar críticamente aquellas consecuencias, apoyándonos para ello en las representaciones de profesores.

En la primera parte de este trabajo se plantea el problema exponiendo la importancia del mismo, tanto desde una mirada amplia como contextualizada a la realidad nacional; también aquí mencionaremos los objetivos centrales del estudio.

En la segunda parte se exponen los antecedentes tanto empíricos como teóricos. Se indaga brevemente acerca de la relación histórica entre los conceptos de educación y economía, tanto en el plano internacional como nacional, para luego exponer las definiciones y conceptos teóricos que orientarán este estudio.

En la tercera parte se hace referencia a la perspectiva cualitativa en que se apoya esta investigación; se hace mención a los métodos utilizados para la recolección de la información, se justifica la elección de la muestra y se indican los mecanismos de credibilidad que se usarán para dar consistencia y validez al trabajo realizado.

En la cuarta parte se señalan las categorías que se desprenden de la información de campo, y se realiza la interpretación de ellas tanto desde la perspectiva teórica general que sustenta este trabajo como de los propios conceptos que fueron emanando de la información recabada.

Por último, la quinta parte de esta investigación está constituida por las conclusiones que se derivan de lo investigado, así como también se esbozan ideas en torno al concepto de calidad, su carácter problemático, y, por último, se señalan algunas proyecciones futuras.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización del problema

El problema que nos convoca tiene como telón de fondo la globalización, dado que es en este proceso donde se consolida definitivamente la relación entre economía y educación, circunstancia que a su vez hace posible que el concepto de calidad –relacionado fundamentalmente al ámbito económico- se incorpore al campo educacional. El fenómeno de la globalización nace primero como un proceso económico para luego advenir en uno cultural, y ocurren en la segunda mitad del siglo XX. Gimeno Sacristán (2004) lo entiende como: “las interrelaciones económicas, políticas de seguridad, culturales y personales que se establecen entre las personas, países y pueblos, desde lo más cercanos hasta los más alejados lugares del planeta” (p. 17). Según este autor, este fenómeno responde a un acontecimiento histórico en el cual se intersectan y mezclan factores sociales, políticos y económicos que han significado una reestructuración de los valores y estructuras de la modernidad. Por esto mismo, la sociedad se ha vuelto una cuestión de difícil aprehensión, pues es un acontecimiento inacabado. En este tenor, a la sociedad actual se le ha etiquetado como una sociedad del riesgo (Beck, 2002), aludiendo a la incertidumbre de los procesos sociales, los cuales escapan a los sistemas de control tradicionales de la era industrial; como una sociedad líquida (Bauman, 1999), que hace referencia al carácter efímero de los valores, los deseos, la fragmentación de las estructuras tradicionales relacionadas a la modernidad ilustrada, etc.; se le ha caracterizado también como la sociedad del “triunfo del individuo”, o sociedad del vacío (Lipovetsky, 1986), señalando que lo que define a nuestra época es un individualismo “narcisista” que responde a una crisis generalizada de las sociedades posmodernas. Cada uno de estos marcos de pensamiento buscan comprender lo que está ocurriendo en la sociedad actual, la cual parece estar marcada por un conflicto multifactorial que enfrenta a grupos sociales jerárquicamente asimétricos en nuevas tramas socioculturales, que se proyectan en un futuro cada vez más incierto.

Pero sin lugar a dudas, una de las características que define esta época es la naturaleza del saber. En este sentido, Manuel Castells (1994; 2001) habla de una “sociedad de la información” o “sociedad red”, destacando que el conocimiento (en cuanto a su

generación, apropiación y difusión) se ha convertido en un factor importante dentro de las dinámicas sociales y económicas de la era actual. Ahora, desde un punto de vista antropológico esto no representa ninguna particularidad de la actual sociedad. Como bien lo ha indicado Gimeno Sacristán (2004), toda sociedad es del conocimiento, en el sentido que toda cultura observa como fenómeno clave para su existencia la conservación y traspaso de un marco simbólico y práctico, hecho que sucede gracias a la educación. No obstante, bajo la sociedad moderna la transformación y el traspaso del saber de una generación a otra adquieren nuevas dimensiones y características. En este sentido, es posible destacar dos características para entender la diferencia entre esta sociedad y las sociedades tradicionales en cuanto al conocimiento: por una parte, en las naciones modernas el conocimiento -y ya no exclusivamente las materias primas o la fuerza de trabajo asociadas a la era industrial- es considerado factor clave para el desarrollo productivo y económico de las naciones; por otra parte, la diversidad y rapidez de su desarrollo, apuntalado por las tecnologías de la informática y la comunicación, plantea la necesidad de relevar el desarrollo de capacidades de intelectuales por sobre la asimilación exclusiva de contenidos, lo que ha tenido consecuencias importantes para los sistemas educativos en casi todo el mundo.

Sobre esta base, vale decir, la que sostiene la centralidad del conocimiento y la información para la “aldea global”, varios autores han apuntado que los sistemas educativos de las sociedades enfrentan grandes desafíos (Morin 1999, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008; Hargreaves 1995; Castells, 1999). No es casual que en las últimas décadas el problema educativo haya tomado una relevancia enorme, circunstancia que ha llevado a las sociedades a ajustar y reformular los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de su cultura, bajo la convicción de que la educación es una herramienta axial para la adaptación de las ellas a las nuevas configuraciones y dinámicas contemporáneas. De esto dan cuenta numerosas reformas educativas que se han producido en diferentes naciones (México, EE.UU, Inglaterra, Francia, Chile, entre otros), buscando adaptar los fines y métodos de la educación formal a los imperativos socio-económicos de la sociedad capitalista contemporánea.

Ahora, para entender las características del sistema educativo a nivel global, es necesario primeramente hacer una referencia breve al capitalismo, planteando algunas

consecuencias fundamentales para el campo educativo. Esto porque el capitalismo es el sistema económico y cultural que establece las bases simbólicas y materiales de la sociedad contemporánea.

El capitalismo tiene como uno de sus fundamentos la consigna ilustrada del progreso (Adorno, Th.; Horkheimer, M., 1994). Fue consecuencia del convencimiento del Hombre en el poder de la razón para transformar el mundo, de tal manera de eliminar los males que aquejan a la humanidad. El capitalismo nace en el contexto histórico de grandes transformaciones sociales, cuyo origen fue la voluntad de salir de una época oscurantista e irracional, para renacer en un nuevo mundo más libre e intelectualmente superior. Este origen esperanzador de la sociedad moderna se vio trágicamente frustrado por la barbarie de las guerras mundiales. La razón ilustrada sufre una metamorfosis y guía al hombre a dominar no tan sólo la naturaleza, sino también a sí mismo. En este proceso, la razón se desvía de su propósito humanitario original y termina por generar una sociedad que tiene como único objetivo el progreso técnico y económico indefinido⁶, desconociendo que el desarrollo trata también, y más importantemente, de aspectos relacionados con la autorrealización espiritual (y no exclusivamente material) y la autonomía intelectual (Adorno, 1993). Bajo el paradigma capitalista, todo se ha vuelto un mercado en el cual se sacrifica al individuo y sus necesidades, a las necesidades de dicho mercado. La teoría crítica se niega a justificar esta realidad socio-histórica, pues para ella la verdadera racionalidad (razón emancipadora) es la crítica a todas las formas de ideología⁷ y dominio, y que son derivaciones justamente de un concepto de razón que la entiende básicamente como un instrumento. Para esta perspectiva filosófica, la racionalidad instrumental se ha transformado en un discurso hegemónico que, en cuanto tal, permea cada nivel de la experiencia social:

⁶ Es necesario recordar que esta concepción de la razón tiene su inicio histórico en la ilustración, movimiento filosófico y cultural que exacerbó la importancia de la razón como instrumento del progreso humano. Esta noción fue la que acompañó históricamente al nacimiento de la burguesía y al sistema capitalista de producción. La escuela de Frankfurt, y especialmente Adorno en su libro "Dialéctica de la Ilustración", hace una revisión crítica de este movimiento y resultados históricos, sosteniendo una visión pesimista de ella y sus consecuencias históricas.

⁷ Entendemos ideología en su sentido amplio, es decir: "El sistema de ideas, creencias, juicios de valor, actitudes y opciones respecto a fines y objetivos, que se haya en el fondo y que a la vez es el origen, de las opiniones, decisiones y actuaciones que los individuos adoptan en los asuntos sociales y políticos". (Diccionario de Filosofía Herder)

En esta sociedad, el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en la medida que determina, no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo, borra la oposición entre la existencia privada y pública, entre las necesidades individuales y sociales (Marcuse, 1981: 36).

Esta hegemonía del aparato productivo se reproduce y pervive porque los valores relacionados a la ideología de mercado son legitimados y validados por los grupos dominantes de la sociedad, y traspasados a la cultura de masas de tal modo que permite incluso un efecto en la estructura psíquica misma de los individuos, vale decir, contribuye a su constitución psíquica, subjetiva (Horkheimer, 2002; Apple, 1986; Fromm, 1978). Este traspaso justamente encuentra en la escuela un enclave fundamental y, de acuerdo a esto, en la sociedad posindustrial, capitalista y globalizada, el sentido de la educación se ha resignificado de tal modo que su función socializadora se ha prestado para fines que son extraños a la misma acción de educar, y que se relacionan fundamentalmente con saberes que son considerados esenciales para el sistema productivo de las sociedades posindustriales (Gimeno Sacristán, 2010). De este modo, la práctica pedagógica deviene en un dispositivo que se utiliza, ya no para formar la humanidad latente en cada hombre y mujer, sino para imponer unas coordenadas simbólicas, provenientes de los grupos dominantes de la sociedad, que permitan la conservación de sus privilegios. En este sentido, y como lo ha dicho Apple (1986), la escuela, al controlar y distribuir significados, está en el centro neurálgico de relaciones entre poder, cultura y política.

1.2 El problema y su importancia

Toda sociedad orienta su sistema educativo según el ideal de humanidad al cual se dirige (Frondizi, 1977; Durkheim, 1996; Gimeno Sacristán, 2010). En otras palabras, la educación es reflejo y extensión axiológica de la sociedad:

La educación participa de la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad” (Jaeger, 1994: 6).

Estos valores que son considerados como válidos en una sociedad, provienen de los grupos sociales que mantienen un dominio simbólico y económico sobre los otros grupos que componen la misma. Estos grupos dominantes buscan legitimar su visión de mundo utilizando mecanismos que permitan la aceptación, validación y utilización de esa cosmovisión por parte de los grupos dominados. Dentro de estos mecanismos se encuentra justamente la educación. En efecto, como lo han establecido autores como Apple (1993, 1996), Giroux (1992, 2000), Bourdieu y Passeron (1979), Peter McLaren (1984), Bernstein (1982), y otros, la escuela en particular, y el sistema educativo en general, sirve de manera importante a este propósito de legitimación del corpus axiológico y cognitivo de la cultura que comparten los grupos poderosos de una sociedad. Y decimos “de manera importante” porqueno desconocemos que esta imposición no es total y absoluta. La misma pedagogía crítica señala que no todo es imposición cultural en las instituciones escolares, pues también pueden ser enclaves de resistencia y cambio.

En esta dirección, sostenemos que, precisamente, la inserción del concepto de calidad en el ámbito educativo es resultado de la imposición de un discurso político que, avalado por las circunstancias históricas que se desarrollaron en el siglo XX, vinculó la institución escolar a los procesos de cambio y desarrollo económico y productivo en las sociedades modernas (Popkewitz, 2000), haciendo posible que el lenguaje habitualmente utilizado para explicar y caracterizar el campo económico y empresarial, se trasladase hacia el sistema educativo. Como consecuencia, en la actualidad gran parte de la nomenclatura económica tiene un uso extensivo y naturalizado para comprender, explicar y evaluar los fenómenos educativos.

Uno de los efectos más patentes e importantes de este proceso de “colonización” económica que sobrelleva la educación formal, tanto en el plano internacional como nacional, es el hecho de que el concepto de calidad educativa se haya convertido en el faro que orienta la toma de decisiones en política educativa. Esta circunstancia se asocia a la ya mencionada tendencia global de asumir la institución escolar bajo una lógica empresarial, de la cual Chile no ha permanecido ajeno, muy por el contrario, la historia reciente de nuestro país demuestra cómo se ha orientado su estructura educativa según los valores del mercado (Ruiz, 2010). En efecto, el sistema educativo chileno, sobre todo luego de la

desarticulación de la educación pública efectuada por el régimen militar, ha sido encaminado hacia una administración basada en los principios del mercado. No obstante, los gobiernos posteriores al término del mencionado régimen, aplicaron (de 1990 en adelante) políticas educativas en pro de transformar cualitativamente el sistema educativo heredado de éste, eso sí, ahora bajo un espíritu distinto⁸. Sin embargo, las políticas de la primera mitad de los 90 nunca pudieron modificar sustancialmente la estructura del sistema educativo heredado, puesto que la “política del consenso” impedía la concreción de acciones basadas en posiciones abiertamente críticas (Picazo, 2007). No fue hasta el año 2006 -producto de la llamada movilización “pingüina”- que se acepta la necesidad de reestructurar profundamente el sistema educativo chileno. La idea principal era devolver el carácter público y gratuito que tenía la educación chilena antes de la intervención del mercado acaecida bajo el gobierno militar, reencontrando de ese modo el sentido republicano de la educación, circunstancia que fue interrumpida abruptamente por el mencionado gobierno militar. En este contexto, y si bien el concepto ya se utilizaba en las políticas gubernamentales, el problema de la calidad educativa toma relevancia nacional y se utiliza como bandera de lucha en la trama de esta reestructuración.

Como respuesta a los requerimientos emanados desde el citado movimiento estudiantil, los gobiernos han diseñado y aplicado políticas educativas que tienen como *leit motiv* el concepto de calidad. No obstante, pese a las buenas intenciones en el plano discursivo, el diseño y finalidad de las políticas educativas del Chile reciente no ha estado ajeno a la controversia. Hasta el día de hoy no existe un acuerdo entre los actores sociales en relación al tipo de educación y la finalidad que ella debiese tener. En este tenor, aquella movilización estudiantil fue solo una demostración civil de un descontento generalizado de quienes trabajan en la práctica docente, y que se arrastraba hace años. Se debe considerar como un punto importante el hecho de que las acciones gubernamentales que se aplican en

⁸ En este sentido Cox (2012) señala: “Las políticas educacionales de las dos décadas que median entre 1990 y 2010 se centran en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar. Las mismas se diferencian en forma marcada de la década previa por priorizar el rubro educación en el gasto público e implementar políticas expansivas donde había habido restricción (el gasto público en educación cayó en poco menos de un tercio en términos reales de 1982 a 1990); por definir metas respecto a equidad, ausente del vocabulario de las políticas educacionales del período autoritario; y por valorar la educación pública y un Estado capaz no solo de velar por condiciones mínimas de funcionamiento de la educación (concepto de rol subsidiario que caracterizó las políticas de los años ochenta), sino de definir y realizar políticas de desarrollo del sector (rol promotor que caracteriza los años noventa y 2000).” (p 14)

Chile luego del 2006 (año de la movilización pingüina), y que tiene como finalidad una transformación radical del sistema educativo imperante, no provienen de la voluntad política, sino que responden a un descontento ciudadano que presiona y finalmente obliga al Estado chileno a realizar cambios sensibles al sistema educativo.

Dado que la promulgación de la LGE se origina desde un conflicto social, y que además es la primera ley educacional en hacer uso explícito del concepto de calidad educativa dentro de su narrativa, nos parece interesante analizarla en sus aspectos esenciales. Para esta investigación, este análisis, implica tres finalidades. En primer lugar, este trabajo quiere aportar datos para la clarificación de este concepto, puesto que consideramos que se hace un uso irreflexivo del mismo. Vale decir, no importando el color político, se tiene la convicción de quererla, todos están de acuerdo en que la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje es algo positivo y a lo cual hay que llegar, pero, sin embargo, no existe claridad acerca de su significado; creemos de fundamental importancia aportar en el sentido de la clarificación del término. En segundo lugar, queremos saber qué noción de calidad educativa sostiene la LGE y si esta noción contribuye a la creación de una sociedad más justa a los ojos de los profesores entrevistados y; en tercer lugar, relacionado con este último punto, queremos indagar qué perspectiva acerca de la pedagogía se destila de esa noción de calidad, y cómo perciben dicha perspectiva los profesores, pues, finalmente, son éstos los que viven en carne propia, en el aula, los principios y supuestos pedagógicos de toda reforma educativa.

Considerando las líneas anteriores, la importancia de este trabajo radica principalmente en dos razones: a) contribuye al debate social sobre el concepto de calidad educativa (y sobre la educación chilena en general), debate que es crucial si reconocemos que la interpretación que se tenga de este concepto condiciona tanto los discursos como las acciones políticas que se realizan en función del mejoramiento del sistema educativo chileno y; b) permite analizar los supuestos y consecuencias pedagógicas que tiene la LGE desde el punto de vista de los profesores.

En consecuencia, la pregunta de nuestra investigación se plantea del modo siguiente: ¿Qué relación existe entre las representaciones que tienen los profesores sobre el

concepto de calidad educativa con el significado que dicho concepto tiene en la LGE? Para responder esta pregunta nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo general

- Conocer la relación que existe entre las representaciones que tienen los profesores sobre el concepto de calidad educativa y el significado que sobre dicho concepto está presente en la LGE.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conocer los discursos que tienen los profesores sobre el concepto de calidad educativa presente en la LGE.
- Conocer el significado que tiene los profesores sobre el concepto de calidad educativa.
- Comparar el significado que tienen los profesores y la LGE sobre el concepto de calidad educativa.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

2.1 Antecedentes empíricos

La relación entre los conceptos de calidad y educación se inicia en la primera mitad del siglo XX y se profundiza en la segunda mitad del mismo siglo, al extrapolarse la estructura empresarial y sus valores al campo educacional. (Apple, 1986; Cox 2012; Marchesi, 1998; Cox y Courard, 1996; Valdebenito, 2011).

En el contexto de profundos cambios socioeconómicos que experimentan las sociedades en estos períodos, las instituciones escolares sufren variaciones sin precedentes, transformándose en herramientas funcionales vinculadas a procesos de regulación social; bajo este contexto, “los nuevos cometidos de la escuela fueron los de disciplinar y regular a los individuos en tanto que miembros productivos de la sociedad.” (Popkewitz, 1994: 14) En este sentido, el mismo Popkewitz señala que las reformas, como proceso político, son mecanismos concretos con que esta regulación social se realiza. Es decir, las reformas educacionales que diseñan y aplican los gobiernos, tienen por objetivo alinear la educación a los intereses de las naciones:

Las prácticas de la reforma contemporánea están relacionadas con los problemas sociales y de autorregulación surgidos ante las transformaciones que se hicieron patente tras la segunda guerra mundial, aunque predominaron históricamente en la década de los ochenta y primeros años de los noventa. Utilizo la segunda guerra mundial y la Era progresista como “Hitos” que señalan unos cambios sociales, culturales, económicos y políticos sin par, relacionados con la escolarización(p. 27).

A inicios del siglo XX, el primer trabajo que alude a la cuestión de la eficacia escolar, y que establece un vínculo entre los conceptos de educación y de calidad es de Franklin Bobbitt (1876 – 1956). Considerando el establecimiento escolar como una especie de fábrica tyleriana⁹, Bobbitt (1918, en Apple, 1986) señala como elementos centrales de la

⁹ Frederick Tylor (1856 – 1915) fue un economista e ingeniero estadounidense que planteó que la industria debía organizarse según el método científico, organizándola, de tal manera, que pudiese responder a las nuevas condiciones productivas de nueva época. En efecto, la especialización de las profesiones que

escolaridad criterios que han perdurado hasta el día de hoy, y que, como demostraremos, están presentes en el marco regulatorio que rige actualmente la educación chilena (LGE y SNAC): eficiencia, formulación de estándares, importancia del producto, etc.

Bobbitt argumenta que la educación está vinculada estrechamente con la sociedad, ya que a través de los procesos pedagógicos los individuos son preparados para el rol productivo que jugarán en ella. Aquí hay algo muy interesante, pues, siguiendo los alcances que hace Apple (1986) a la obra de este autor, el pensamiento social de Bobbitt implica la noción de una comunidad en la que existen grupos productivos diferenciados, los cuales, desde su peculiaridad, velan y garantizan el desarrollo de la sociedad en su conjunto, característica que tendría un tinte aparentemente progresista según Apple¹⁰. Sin embargo - para Apple- esta idea de comunidad defendida por Bobbitt conlleva, al mismo tiempo, un “alto grado de consenso normativo y cognitivo entre los elementos de la sociedad”. (Apple, 1986: 95).

Esta perspectiva de la educación (y del currículo) como una herramienta de control social, cuyo contexto son los acontecimientos sociológicos de principios del siglo XX en EEUU—especialmente la inmigración y los procesos productivos de la sociedad-, se profundiza en el proceso histórico de post-industrialización que viven los países después del término de la II guerra mundial, momento en que la lógica económica empresarial pareciera transformarse en un discurso político ubicuo e inapelable, el cual dicta y orienta la estructuración y planificación de la sociedad fundamentado en el propósito del desarrollo económico y la industrialización plena de los países. Para el caso de Estados Unidos, se ha señalado que los mismos sujetos que se hicieron cargo de la planificación militar en la segunda guerra mundial, comenzaron a trasladar dichos principios de administración a otros

demandaba la nueva organización político-económica de la época (paso de una economía fundamentalmente agraria a una industrial) condicionó la estructura y funcionamiento de la fábrica. La imagen clásica de este tipo de fábrica es la que genialmente da a conocer Charles Chaplin en la película “Tiempos modernos” de 1936.

Resolver si Tylor efectivamente aplicó el método científico a la fábrica lleva a plantearse cuestionamientos epistemológicos y políticos que no indagaremos aquí debido a su envergadura y complejidad.

¹⁰ Existe cierta semejanza entre la idea de comunidad que elabora Bobbitt y la idea de sociedad que menciona Platón en “la República”, pues el filósofo griego también postula que la sociedad debiese estar dividida en grupos de personas especializadas para ciertas funciones sociales, de las cuales, sobre todo en el caso de Platón, no podían salirse jamás.

ámbitos sociales como la educación. Estos principios de administración justamente estaban fundados en los valores empresariales y administrativos, los cuales ahora se aplicaban a la educación de manera global:

La globalización de la economía mundial en el período de posguerra que vincula los negocios japoneses, estadounidense y europeos, así como las relaciones entre estas economías y el hemisferio sur, influye en los procesos sociales de escolarización (Popkewitz, 2000: 126).

De este modo, los procedimientos y valores industriales, sustentados filosóficamente en una racionalidad técnica objetivo-resultado y en la epistemología positivista, que en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje -como lo había anticipado Bobbitt- se traduce en una concepción conductista de los mismos, comienzan a incidir en las políticas sobre educación. La institución escolar se entiende como un dispositivo cultural pragmático cuyo fin—insistimos— es preparar a las personas para ingresar a la estructura laboral de la sociedad, y con ello potenciar y desarrollar la economía de los países (Apple, 2001)¹¹. En palabras del profesor Ruiz (2010), la educación se hace parte de una planificación total de la sociedad adecuada al contexto histórico en proceso:

La planificación de la vida económica tiene por último como corolario el planeamiento integral de la educación a la que se le asigna precisamente como función esencial la producción de los roles modernos que se requieren como condiciones de desarrollo e industrialización (p. 85)

¹¹ Con esta idea de pragmatismo se quiere apuntar a que los propósitos de la escolarización en las sociedades modernas capitalistas apuntan a un objetivo preponderantemente utilitario, específicamente económico, tanto a nivel individual como colectivo. Individualmente se le observa como un dispositivo que permite la movilidad social y la posibilidad a los individuos de hacerse consumidores al entrar en la dinámica de las mercancías (Baudrillard, 2007); colectivamente, se le observa como un potente motor del desarrollo de los países. En este sentido, no pretendemos desconocer que la educación, en todas sus formas, tiene intrínsecamente una función pragmática, al ser la herramienta que sirve al propósito fundamental de insertar a los sujetos a la cultura de nacimiento, y en este tenor, enseñar las prácticas y costumbres que justamente posibilitan esta inserción, fenómeno que incluso puede observarse en los animales. No obstante, somos críticos frente a la perspectiva que ve solamente esta función de la educación pues, sin lugar a dudas, la educación también trata de un desarrollo fundamental que involucra el desenvolvimiento de una naturaleza contemplativa y ética de la humanidad, y esta circunstancia la consideramos un fin en sí mismo de la educación, no un medio para lograr un fin externo a la propia realización humana. Como fundamento a estas apreciaciones usamos el concepto de formación (*Bildung*) que está contenido en el idealismo alemán (Hegel y Kant principalmente), y que hace referencia a un desarrollo del espíritu humano por sí mismo, en su identidad como especie, y que poco tiene que ver con los propósitos sociales de carácter práctico que se esperan de la educación bajo una perspectiva instrumental.

Por su parte, la praxis pedagógica también se ve afectada por la racionalidad de los procedimientos empresariales, verificándose esto en la elaboración y aceptación de enfoques curriculares que observan la educación como una actividad técnica (Pérez Gómez, 2008) cuyo fundamento epistemológico se encuentra en las teorías conductistas del aprendizaje, teorías a su vez relacionadas a la corriente científica positivista. En efecto, gran parte del conocimiento y la producción científica en este terreno se hizo operante a los cambios en la estructura laboral, lo que exigió dos cosas a los diseños curriculares: a) que fueran coherentes a los requerimientos que las fuerzas productivas prescribían y; b) su adaptación a la proliferación de las nuevas tecnologías que exigían mayor flexibilidad de la mano de obra, la que ahora debía ajustarse a una sociedad donde el cambio y la especialización del trabajo eran la regla. En este contexto, el aporte principal de autores como el ya mencionado Franklin Bobbitt (1913), Werret Charters (1923), Ralph Tyler (1934), Benjamin Bloom (1956), entre otros, fue reemplazar los diseños curriculares basados en contenidos, de carácter enciclopedista, por diseños basados en objetivos de aprendizaje, cuya principal característica era la enseñanza de capacidades y destrezas que se podían movilizar aplicando una pedagogía basada en mecanismos sistemáticos y algorítmicos, pensada en posibilitar la incorporación de destrezas y capacidades que los nuevos integrantes del renovado sistema laboral debían aprender para lograr su adecuada integración socio-laboral.

Este cambio en el paradigma del diseño curricular se contextualiza en el período de posguerra, justamente como consecuencia de los procesos de industrialización de los países afectados por la segunda guerra mundial. En este contexto, la alineación entre educación y economía se acentúa. En este tenor, las perspectivas sobre el capital humano (nacida en la década de los 60) y la idea de una educación que impacta en el desarrollo de los países, refuerzan la convicción de que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben articularse con la estructura laboral y productiva de la sociedad.

Posteriormente, esta situación de imbricación entre educación y economía se consolida de modo definitivo bajo el contexto de la globalización. Efectivamente, la transnacionalización de los mercados, la importancia creciente del conocimiento como

valor productivo y factor clave de las actividades empresariales, y el relevamiento de las capacidades humanas como elemento crucial en las acciones productivas-entendidas bajo el eufemismo de capital humano-, obliga a las sociedades a reafirmar la importancia de la educación para el desarrollo material y económico de los países y la vinculación de éstos en el mercado global (Gimeno Sacristán, 2005).

En el contexto de supresión del Estado de bienestar y su sustitución por el Estado subsidiario, situado históricamente en las décadas de los 80 y 90, los conceptos de eficacia, eficiencia, calidad, competitividad, etc., ligados al mundo empresarial, adquieren definitiva relevancia en el mundo educativo a nivel global y comienzan a explicarlo (Adams, 1993); se integran como parte constituyente de un discurso hegemónico que dicta las directrices de las políticas educacionales alrededor del mundo:

La eficacia y la competitividad se convierten en señuelos que condicionan las concepciones, las actitudes y las prácticas de las personas inmersas en la cultura hegemónica. La eficacia, como sinónimo de la calidad, es el mito contemporáneo (Le Mouël, 1992). No se queda al margen la educación, que es arrastrada por tesis aparentemente incontrovertibles (Santos Guerra, 1999: 78).

Desde este momento los sistemas educativos comienzan a explicarse utilizando una terminología empresarial; es más, todo proceso social, todo ámbito social es susceptible de ser explicado y estructurado bajo la lógica económica omnipresente.

Una vez que la hegemonía de la lógica empresarial se consolida, las organizaciones internacionales comienzan a utilizar explícitamente un lenguaje asociado a la lógica económica para referirse a las problemáticas educativas, y es en este contexto sociopolítico y económico en el que se releva el concepto de calidad¹². Por ejemplo, la declaración de

¹² Antes de este momento ya se había ocupado el concepto de calidad para referirse al ámbito educativo, pero su uso es todavía aislado. En el contexto de la revolución estudiantil de Mayo de 1968, donde la crítica fundamental apuntaba al carácter excesivamente utilitario de la educación, es decir, como mera preparación para la vida laboral, la 15ª reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (1968) declara lo siguiente: "...La Unesco ayudará a los Estados Miembros, en especial mediante la investigación pedagógica relativa, en particular, a los métodos y programas y el perfeccionamiento de las estructuras y los sistemas de administración de la educación a mejorar la calidad de la educación con objeto de obtener el mayor rendimiento posible de los recursos disponibles. (p. 87)¹².

Jomtien (1990), el Marco de acción Dakar (2000) y el informe Delors “La educación encierra un tesoro” (1994), y el documento de EPT (2005), dependiente de la UNESCO, por dar sólo algunos ejemplos, marcan la definitiva puesta en escena del concepto de calidad en los contextos educacionales. En este tenor, en el artículo 4 de la Declaración mundial sobre “Educación para Todos” (2005) realizada en Jomtien se expresa lo siguiente en relación al concepto de calidad educativa:

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final (p. 5 - 6).

En esta perspectiva internacional, el concepto de calidad educativa, si bien no queda claramente definido, se relaciona con dos indicadores fundamentales: el desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes, y la promoción de las actitudes y valores para la vida cívica (UNESCO, 2005). Huelga decir que la declaración de Jomtien abre definitivamente el camino para que la mirada economicista de la educación se globalice.

Como se verá en capítulos posteriores, la adopción de la terminología económica en el campo educacional tiene serias consecuencias para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin lugar a dudas, una de las consecuencias más claras y preocupantes señala que bajo esta perspectiva “se pretende convertir a la escuela en una empresa que tiene como único objetivo el rendimiento” (Santos Guerra, 1999: 79). Lamentablemente, pese a la perspectiva presente en estos citados organismos internacionales, que trata de vincular la calidad no sólo a aspectos de rendimiento cuantitativo, sino de observarla como

En estas líneas ya puede observarse de manera clara el uso del concepto de calidad de la educación, en un ambiente que focaliza su atención en el desarrollo económico de los países y que, relacionado a ello, vislumbra la idea de la educación permanente como factor que permite a los individuos ajustarse a la naturaleza de los cambios productivos y culturales del momento histórico, los cuales están atravesados por dinámicas de permanente incertidumbre, donde las destrezas cognitivas son más importantes que la apropiación pasiva de conocimientos.

consecuencia de una multiplicidad de factores, entre los cuales los aspectos cualitativos parecieran tener mayor importancia e incidencia, las políticas de algunos países han enfatizado la perspectiva instrumental de la educación, confinada bajo los parámetros de la eficacia industrial. De aquí que nos parezca muy importante clarificar la postura que ha tenido y tiene hoy en día el Estado chileno frente a esta problemática, pues –como se dijo– está en juego aquí el tipo de sociedad y, finalmente, de ser humano que queremos construir.

2.1.1 El contexto chileno

En Chile la discusión sobre el rol de la educación para el desarrollo económico del país se observa desde principios del siglo XX. En este sentido, Zemelman y Jara (2006) señalan lo siguiente:

La “crisis del centenario”, la llamada cuestión social y la propia situación del magisterio, conjuntamente con los cambios económicos, sociales y políticos globales que se iniciaron en el siglo XX, generaron un fuerte debate nacional en torno al papel que debía jugar la educación para el desarrollo del país (p. 23).

En este momento histórico se instala en Chile la necesidad de transformar la educación bajo nuevos imperativos que reemplazarán el carácter enciclopedista (que caracterizaba el sistema educativo previo), acercando los procesos educativos a una visión más práctica, ligada a los intereses laborales y económicos de la emergente sociedad industrial. No obstante, la masiva migración del campo a las ciudades produjo importantes problemas sociales que dirigieron la preocupación hacia aspectos ligados a la justicia social; además, esta migración campo-ciudad condicionó a los gobiernos a considerar la alfabetización de estas masas rurales como prioridad.

De este modo, la política educacional de la primera mitad del siglo XX se divide en dos grandes preocupaciones: por una parte, ampliar la cobertura de la enseñanza y

garantizar su obligatoriedad¹³ y, por otra parte, asegurar el orden y control social. En este tenor, si bien desde principios de siglo el país es consciente del vínculo entre educación y el desarrollo económico, la relación entre estas dos esferas sociales “fue más indirecta, ya que el sistema educacional público chileno buscó el control social antes que la coherencia con el mundo productivo.” (Zemelman, M. y Jara I., 2006: 111).

Coincidiendo con los planteamientos de Edwars (1991), Popkewitz (2000) y Apple (1986), las autoras señalan que este panorama, que observa la educación todavía como distanciada, o no tan directamente conectada con la economía, cambia después de la segunda guerra mundial:

Después de la segunda guerra mundial, el auge del modelo industrializador alteró estos planteamientos. Los trabajos de Theodore Schultz (1969.61) y Edward Deninson (1962) concluyeron que la educación era determinante en la eficacia de los procesos económicos, y que debía entenderse como una inversión que, a la larga, elevaba la productividad y la calidad de vida de los trabajadores (...) El énfasis puesto en los cambios socioeconómicos profundos fortaleció el naciente vínculo entre educación y sectores productivos y justificó el incremento de las inversiones en el ítem educacional. La educación fue estimada como propulsora del desarrollo y, por tanto, debía acomodarse al modelo económico imperante. La “teoría del capital humano”, entonces tan arraigada en el continente en los años sesenta, constituyó la matriz ideológica de los proyectos de reforma educacional de aquel periodo (Zemelman, M. y Jara I., 2006: 112 -113).

En consecuencia, la primera reforma educacional en Chile que vincula claramente economía y educación, y que reconoce una fundamentación técnica de esta última fue la aplicada bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva el año 1965, la cual tuvo como “marco global el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización” (Ruiz, 2010: 83)¹⁴. En esta reforma se inician modificaciones al currículo que implicaron

¹³ En este aspecto, en el año 1920 se da un importante paso con la creación de la Ley de Instrucción Primaria.

¹⁴ Esta reforma es el corolario de un conjunto de perspectivas y políticas educacionales, internacionales y nacionales, que se venían fraguando en los años inmediatamente anteriores, específicamente en el gobierno de Jorge Alessandri. En efecto, fue consecuencia del impulso de organismos como la UNESCO y la OEA, la FAO, etc., quienes instaron a los países latinoamericanos (en el marco de la Alianza para el Progreso) a

cambiosen los planes y programas de enseñanza básica y media general de acuerdo a una óptica curricular basada en las propuestas de Benjamin Bloom y Ralph Tyler¹⁵; se reformaron también, bajo la misma inspiración, los programas de las diversas especialidades de la educación media técnico-profesional¹⁶. Junto con el nuevo currículo, empiezan a introducirse progresivamente enfoques y aplicaciones de la moderna tecnología educativa: nuevos métodos de evaluación del rendimiento, la introducción de nuevos textos escolares y materiales de enseñanza, etc.

En la perspectiva de estos sucesos señalados, se ha indicado que en Chile la adecuación de la institución escolar a la eficiencia empresarial de corte liberal -con atenuaciones sólo en el gobierno de Allende- persiste sin cambios significativos (Cox, 2012). Se agudiza durante la dictadura a partir de 1980, época que marca el momento en que la educación es orientada profundamente por la económica capitalista bajo los parámetros del mercado y la privatización (Ruiz; 2010), cuya consecuencia es que “el sistema escolar de Chile pasa a ser el caso más radical de sistema escolar nacional regulado por mecanismos de mercado.” (Cox, 2012: 14)

La descentralización administrativa de la educación nacional realizada bajo el régimen militar, tuvo como efecto la instauración de un “mercado escolar” donde la elección educativa de las familias se encuentra con la oferta competitiva de los

considerar la educación como una herramienta vital para el desarrollo económico de la región. Para un mayor detalle sobre esto, véase la obra de Zemelman, M. y Jara, I. (2006) y Soto Roa, F. (2013).

¹⁵La Reforma de los años sesenta enfatizaba la evaluación de la enseñanza a través del logro de los objetivos. El aprendizaje se preocupaba de lo que los alumnos debían aprender y no de las actividades que el profesor debía realizar. Por lo tanto, la objetividad pasaba a ser una característica fundamental para medir el rendimiento. Paralelamente, en el concierto internacional se empezaban a conocer los aportes hechos por los equipos dirigidos por estos dos educadores en los Estados Unidos, especialmente en las áreas del desarrollo curricular y de la evaluación del rendimiento escolar. Esta última se entendía como la determinación del grado de congruencia entre los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y los objetivos propuestos. Chile no estuvo ajeno a estas influencias, y muchas de esas ideas sirvieron de base para orientar la Reforma de los años sesenta y las múltiples acciones de capacitación y de perfeccionamiento de profesores y directivos de Educación Básica y de Educación Media de esos tiempos. Tyler y Bloom fueron considerados verdaderos innovadores en el campo curricular, por haber cambiado el paradigma que ponía énfasis en la consecución de metas objetivas del aprendizaje hacia objetivos que tuvieran mayor consideración con el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

¹⁶ La creación de esta modalidad de establecimientos educacionales fue una respuesta gubernamental a la importante desocupación laboral de los jóvenes en esa época. Sumado a esto fue el hecho de que Chile necesitaba formar una fuerza de trabajo importante en pos de la industrialización del país.

establecimientos educacionales. Este hecho se consolida con la aprobación de la LOCE, ley 18.962, el año 1990. En el artículo 2 de esta ley se expresa discursivamente la ideología que marcará el camino educacional del país por 19 años, y en cierto sentido, lo marca hasta el día de hoy:

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho: y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación (LOCE, 1990: 1).

Bajo la perspectiva de esta ley, las escuelas deben competir entre ellas porque se considera que la competencia es la base para mejorar los procesos de enseñanza. Esta competencia asume a las instituciones educativas como organizaciones técnicas que deben demostrar su valía a través de resultados objetivos. Podemos aquí ya vislumbrar la presencia del concepto instrumental de calidad educativa, considerando que en esta época se crean pruebas nacionales estandarizadas como el PER, el SIMCE y la PAA, las cuales implican una visión de la evaluación educativa que persiste hasta hoy (pues el SIMCE sigue operando en la LGE).

Tras el retorno a la democracia los gobiernos de la Concertación se preocuparon por disminuir la brecha social de la educación chilena y, en ese marco, se inicia un proceso de reforma educacional cuyos fundamentos son los términos de calidad y equidad (Cox, 2012). Específicamente, a partir de 1990 se impulsaron proyectos de mejoramiento en relación a la educación formal. El debate acerca de esta adquiere un carácter prioritario en los gobiernos de los partidos de la Concertación, teniendo como centro discursivo el concepto de calidad¹⁷. En este sentido, las políticas de mejoramiento de la calidad, equidad y participación en el área de la educación pasan a ser políticas prioritarias del Estado, quien comienza a tener un rol mucho más protagónico en la administración y regulación del sistema educativo.

¹⁷ La llamada concertación es una coalición política que se articula en primera instancia como oposición al Gobierno Militar del General Pinochet y que gobierna Chile desde el fin de su Dictadura ininterrumpidamente hasta el gobierno de Sebastián Piñera, electo en el año 2010.

No interesa aquí pasar revista a todas las acciones que se llevaron a cabo durante este tiempo y que corroboran este nuevo rol estatal, aunque sí es necesario resaltar que estas acciones se ejecutaron en tres grandes áreas: currículum, recursos y cobertura¹⁸.

No obstante, sí nos interesa recalcar que estas acciones se mantienen dentro de los límites impuestos por el régimen militar, situación que –como se dijo– gatilla el movimiento estudiantil del año 2006, que pone en tela de juicio todo el sistema educativo, acusándolo de mantener las desigualdades e injusticias de una administración educativa que todavía se estructura bajo la lógica de mercado. A partir de este momento, y como respuesta a este movimiento, el Estado chileno realiza una serie de acciones de las cuales la más importante es la derogación de la LOCE y la promulgación, en su reemplazo, de la LGE en el año 2009, reforma que si bien mantiene el carácter mixto del sistema, refrendado legalmente en la libertad de enseñanza, finalmente significa un acrecentamiento sustancial del rol y presencia del Estado en el ámbito educativo.

¹⁸ En este sentido hay trabajos muy completos sobre las políticas educativas que se implementaron después del término de la dictadura militar. Cristian Cox (2012); Dagmar Raczynsky y Gonzalo Muñoz (2007); Jesús Redondo (2015); CLACSO (2005); Inés Picazo (2007).

2.2 Antecedentes teóricos

A continuación se dan a conocer las principales referencias teóricas que serán utilizadas en este trabajo.

2.2.1 Teoría tradicional, teoría crítica y pedagogía

La distinción entre teoría tradicional y teoría crítica (Horkheimer, 1937)¹⁹ es fundamental para entender el trabajo de los autores que representan la pedagogía crítica, perspectiva que a su vez orienta la reflexión de este trabajo. Esta primera distinción, basada en una concepción común a los autores de la escuela de Francfort²⁰, permite a la pedagogía crítica observar, bajo una relación dialéctica²¹, a la escuela como una institución social inextricablemente ligada a problemas de poder, control, y legitimación en la sociedad dominante, (Giroux, 1992; Apple, 2008; McLaren, 1984; Popkewitz, 1994). Desde esta perspectiva, los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje y las coordenadas simbólicas que las envuelven no son socialmente neutros, sino que profundizan los aspectos

¹⁹ La teoría tradicional se ilustra en un observador separado radicalmente del objeto, en un ejercicio de reflexión separado del mundo y, por tanto, de carácter desinteresado. Bajo esta forma operaría la ciencia física, es decir, se procede deductivamente y se presupone la identidad sujeto-objeto y la adecuación concepto-cosa; “todo lo racional es real”, en palabras de Hegel. De manera muy sucinta esto implicaría que el conocimiento nace de una reflexión formal que es independiente del contexto histórico, y que además observa el conocimiento como un fenómeno sin conexión alguna con las vicisitudes históricas de una época dada. La racionalidad, en este sentido, sería una capacidad que se desarrolla por obra de sí misma y no sufre la injerencia de las estructuras económicas, políticas y culturales en su desenvolvimiento, entendiéndola como una realidad ontológicamente aislada de las estructuras sociales.

Por el contrario, la teoría crítica establece la necesidad de vincular los procesos de configuración de pensamientos e ideas de una época con los factores históricos y políticos que están presentes en ella. La teoría crítica se opone a la separación del sujeto con respecto a la realidad que observa y analiza. Toda teoría, todo discurso se elabora desde una postura intelectual que a su vez responde a una praxis histórica, cultural y política que nunca es neutra y siempre involucra un interés.

²⁰ Movimiento teórico alemán (1922-1923) que se propone la reconsideración crítica de los postulados filosóficos de Carlos Marx de manera no dogmática. Sus representantes más destacados son T. Adorno, H. Marcuse, M. Horkheimer y J. Habermas y Eric Fromm.

²¹ La idea filosófica de que la realidad se constituye a través de un movimiento dialéctico tiene una amplia tradición en Filosofía. Autores como Heráclito, Platón, Hegel y Marx la asumen como una propiedad ontológica fundamental de la realidad. Para los fines de esta investigación, la dialéctica se asume como la relación entre lo micro y lo macro social, vale decir, representa las relaciones, discontinuidades, rupturas entre los individuos en su conexión e interdependencia con la sociedad de la cual son parte. Bajo esta perspectiva, existe una retroalimentación continua entre estos dos factores, los cuales se influyen bilateralmente creando una situación de interdependencia mutua: la sociedad cambia al individuo, pero el individuo también cambia a la sociedad.

ideológicos que están presentes de forma implícita (currículum oculto) y explícita (currículum escrito y recomendado)²² en las prácticas y discursos pedagógicos, reconociendo de paso la influencia que ejercen los aspectos macro-sociales (a nivel de políticas públicas) en los aspectos micro-sociales (prácticas pedagógicas en el aula) de la enseñanza.

Para la pedagogía crítica, la escolarización de masas se erige como un proceso institucionalizado que representa límites e intereses muy claros, los cuales tienden a estar al servicio de una cultura hegemónica que busca permanentemente legitimarse. Esta legitimación tiene en la institución escolar una de sus herramientas principales pues, como lo plantea Popkewitz (1994), los procesos de enseñanza están vinculados a la creación de una epistemología social, entendida como el conjunto de valores, creencias y conocimientos que los individuos utilizan para hacer inteligible su mundo²³.

2.2.2 Educación y escolarización

Utilizaremos la distinción que realiza la pedagogía crítica entre *educación* y *escolarización*. Bajo esta perspectiva, la educación es una práctica de socialización cuya función principal es la formación integral del individuo que conlleve a la progresión moral de la humanidad. Este significado se emparenta con la noción de *paideia* y *bildung*, que entienden la educación como un acto que tiene valor en sí mismo y que por tanto no está supeditada o dirigida según el orden económico y productivo de las sociedades; la escolarización por su parte, como práctica social surgida en el seno de las sociedades modernas y cuya característica principal es su carácter masivo, se asocia generalmente con una función legitimadora del orden social (Apple, 1986; Gimeno Sacristán, 2004). Principalmente, dentro de esta corriente de pensamiento pedagógico, son McLaren (1984) e

²² Tomamos esta distinción de Glatthorn (2006)

²³ Tomamos este concepto de Thomas Popkewitz (1994) quien la vincula a la tradición pragmática y no a la disciplina filosófica que busca plantear un saber universal acerca de los orígenes y límites del conocimiento. A diferencia de esta concepción, este autor se refiere a este concepto (epistemología social le llama él) como "un contexto que en el que pueden considerarse las reglas y normas mediante las que se forma el conocimiento sobre el mundo, las distinciones y categorizaciones, las formas de responder al mundo y la concepción del "yo" (p. 27)

Illich (2012) quienes tienen una postura radical al respecto y conciben la escolarización como un proceso cultural-educativo que tiene por objeto alcanzar fines pragmáticos, ligados a las condiciones productivas de la sociedad. De acuerdo con estos autores, la escuela se considera como un dispositivo relacionado a procesos de control y regulación social. En esta misma dirección, Popkewitz (1994) indica: “como institución primaria para establecer el propósito y la voluntad en la sociedad, la escuela une la política, la cultura, la economía, y el estado moderno a los patrones cognitivos y motivacionales del individuo.” (p. 25)

Por su parte, entendemos *control social* como el control cognitivo y simbólico que ejerce la sociedad a través del Estado, las instituciones sociales como la iglesia o la familia, y hoy principalmente a través de los medios de comunicación de carácter masivo, sobre los individuos de tal modo de garantizar un orden mínimo, que permita una cohesión social que garantice la permanencia del *status quo*. Este control generalmente involucra relaciones de poder asimétricas entre grupos sociales dominantes (cuyos valores y creencias se extrapolan a todos los grupos sociales restantes) y grupos dominados (que asumen estos valores a veces conscientemente, otras inconscientemente). A este respecto, Dawe (citado en Apple, 1986) señala que el control social implica la imposición del significado de un grupo dominante a un grupo dominado. Bajo esta perspectiva, la institución escolar se observa como una herramienta de aculturación dedicada a homogeneizar conciencias y constituir subjetividades de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes. Al respecto esta cita de Apple (1986) es clarificadora:

La escuela no solo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como “conocimiento legítimo” – el conocimiento que “todos debemos tener”-, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo de convertir su conocimiento en “conocimiento para todos” está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia (p. 88).

El vínculo que establece este autor entre legitimación y poder, nos dirige hacia otra de las referencias teóricas de importancia para este trabajo.

2.2.3 Poder y saber

Asumiendo la hipótesis de la pedagogía crítica que señala la imposibilidad de desconocer el carácter estratégico de la escolarización, y particularmente de la escuela, en los procesos de formación y subjetivación de los individuos, llegamos a otra de las bases conceptuales que sostienen esta investigación. Se trata de la concepción y el vínculo que establece Foucault entre saber y poder, en cuanto este vínculo ha sido un aporte valioso para entender cómo los procesos educativos están en el centro de la configuración social e individual.

Para Foucault los discursos que se validan en la sociedad responden a una lucha de poderes asimétricos que se enfrentan en el seno de la misma; el discurso que finalmente se legitima depende, en última instancia, del posicionamiento político que tiene el grupo que lo plantea. Foucault, en este sentido, fue muy claro al conectar los conceptos de poder y saber: la verdad, la objetividad, o si se quiere, la racionalidad de un discurso (lo que es válido o no), se establece desde el posicionamiento político de un grupo, el cual impone su “verdad” al resto de los grupos de la sociedad. La verdad, entonces, no tiene que ver con una visión aristotélica acerca de la adecuación de la palabra al objeto, ni con el alcance de un mundo platónico inteligible; la verdad es algo mucho más terrenal: la verdad es un discurso político (Foucault, 1992)²⁴. En efecto, uno de los modos que tiene el poder para incrementarse e impactar en los sujetos es generar discursos que se transforman en verdades incuestionables; existe, en este tenor, una relación dialéctica de entre poder y saber: el poder construye verdades, y estas verdades, a su vez, ayudan a conservar el poder. Ceballos (1994) indica esto claramente: “La verdad se vuelve ley gracias al poder, pero el poder subsiste y se reproduce gracias debido a que existe un saber que se erige socialmente como verdad, a que logra ganar el consenso de la gente, a que se introyecta en las conciencias y en los actos de los individuos sujetos al poder” (p. 53).

²⁴Foucault define el poder como: “(...) la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes al dominio en que son ejercidas y constitutivas de su organización; el juego que a través de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que estas relaciones encuentran los unos en los otros, de manera que conforman cadenas o sistemas, o, por el contrario, descalabros, contradicciones que los aíslan los unos de los otros; en fin, las estrategias dentro de las cuales tienen efecto, y cuyo dibujo general y cristalización institucional toma cuerpo en los aparatos estáticos, dentro de la formulación de la ley, dentro de las hegemonías sociales.” (Foucault, 1992: 203).

Toda sociedad -para Foucault- consta de regímenes de verdad que delimitan lo aceptado y lo que debe rechazarse. Estos regímenes de verdad, sin embargo, no son entendidos como elementos constituyentes de los que Marx denomina la superestructura de una sociedad, sino que penetran en la cotidianidad misma de los sujetos, constituyendo el sentido común e introyectando en los individuos una epistemología con la cual se hace inteligible el mundo.

Disciplina

Ahora bien, el “micro-poder”, que entrecruza y traspasa a los individuos, se realiza a través de lo que Foucault denomina disciplina, la cual se define como “aquellos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1992: 141). En otras palabras, la disciplina es una técnica que no sólo reemplaza otras formas de poder que existían en la sociedad, sino que también las inviste o las coloniza, vinculándolas, extendiendo su dominio, aumentando su eficacia, y, sobre todo “permitiendo conducir los efectos del poder hasta los elementos más sutiles y más lejanos”(Foucault 1992: 129).

Por último, el poder hace visible a los sujetos en quienes se ejerce, y en este sentido los conceptos de panóptico y examen son importantes para observar lo que sucede en las personas que están bajo las políticas públicas que se configuran como reformas educacionales.

Panóptico y examen

El *panóptico* es una idea, o más bien una figura arquitectónica que Foucault toma de Bentham (1780), y que alude a la mirada sistemática y constante sobre los individuos en los dispositivos carcelarios, cuyo efecto principal es “inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 1992: 204). Por su parte, el *examen* es el dispositivo por medio del cual se establecen jerarquías entre los individuos y permite su clasificación. El examen para Foucault es “una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (Ibid, 189). Ahora bien, en el contexto del estado evaluador anteriormente mencionado, la idea del examen en Foucault resulta del todo interesante para analizar el tipo de reformas educacionales que se han implementado en Chile, pues permite entender la naturaleza y las consecuencias de estas reformas, las cuales, bajo la perspectiva de este autor, serían parte de políticas narrativas que se ejercen mediante una dinámica de poder-saber, y que encauzan la conducta de los individuos en quienes se aplica, en este caso: directivos, profesores y alumnos.

2.2.4 Currículum

El currículum tiene una dimensión social y pedagógica (Gimeno Sacristán, 1988). Como dimensión social es la herramienta por medio de la cual se traspa el conocimiento que es considerado legítimo por una sociedad determinada, dando cuenta pragmática de la función socializadora intrínseca de la institución escolar; como dimensión pedagógica, es el conjunto de prácticas y ordenamiento estructural y secuenciado que rige lo que conocemos como enseñanza, prescribiendo los tiempos, el tipo de didáctica y de evaluación que se aplican al interior del aula. El currículum, en estos términos, corresponde a todos los elementos pedagógicos asociados a las experiencias educativas que tienen los alumnos en un proceso de enseñanza. Ambas dimensiones son inclusivas en tanto la política curricular condiciona la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula. En efecto: “Las funciones que cumple el currículum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí.” (Ibid: 17)

Relacionado con lo anterior, será de mucha utilidad para este trabajo la clasificación que realiza Glatthorn (2006) en torno al currículum. Este autor señala 7 tipos de currículos: currículum escrito, apoyado, recomendado, enseñado, evaluado y oculto. Este trabajo pondrá especial énfasis en el currículum que el citado autor denomina como intencionado: el escrito (propuesto por el estado), el recomendado (referido a las propuestas gubernamentales concretizadas en políticas que prescriben el contenido y secuencia de los mismos), el enseñado (que hace mención a los que realmente hace el profesor al interior del aula) y el evaluado (los conocimientos que son evaluados realmente por los profesores, independientemente si estos conocimientos eran o no los prescritos por las esferas políticas).

El currículum intencionado es importante toda vez que corresponde al currículum que se prescribe políticamente, vale decir, existe tras él una decisión consciente que se impone al sistema educativo y a la sociedad en general. En este sentido, compartimos plenamente la visión teórica que define al currículum como una “construcción cultural”

(Grundy, citado en Gimeno Sacristán, 1988). El mismo Gimeno Sacristán, desarrolla esta idea del currículum como una construcción cultural al señalar lo siguiente:

El currículum, en su contenido y en las formas a través de la que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar (Gimeno Sacristán, 1998: 18).

Si el currículum es una construcción cultural, estará condicionado de acuerdo a la ideología que rijan a una sociedad en un momento histórico determinado; ideología que decidirá qué y cómo es correcto enseñar. De este modo, y siendo coherentes con el marco teórico que atraviesa este trabajo, compartimos la perspectiva que enfatiza y problematiza la relación entre currículum e ideología (Apple, 1986; 1996: Freire, 1970: Giroux, 2003). El currículum, será entonces, tanto el cúmulo de conocimientos que se legitima y se traspa de generación a generación, como las estructuras y prácticas que domina las relaciones entre profesores y alumnos de manera a veces subrepticia, esto último conocido como currículum oculto, el cual, bajo la perspectiva de este trabajo, se entenderá como lo que aprenden los estudiantes fuera de los límites e intenciones de la escuela (Glatthorn, 2004).

En cuanto a la relación entre currículum e ideología, nos basamos principalmente en las ideas de Michael Apple (1986), quien señala que el currículo impuesto a una sociedad responde a relaciones estructurales, tanto políticas como económicas, que condicionan la cultura a través de la imposición cognitiva y moral que atraviesa todo lo educativo. Este autor señala que desde su inicio el campo y la teoría curricular se han utilizado como herramientas claves para establecer el vínculo entre educación y economía, una característica que, según él, perdura hasta hoy. En efecto, gracias a este paradigma –señala Apple-, que combina los intereses económicos con la estructura y función escolar “sigue dominando actualmente el campo un modelo curricular económica y culturalmente conservador” (p. 93).

Por tanto, el currículum, como ocurre en general con los términos asociados a la educación, no es un concepto neutro, sino que más bien responde a intereses de clase

específicos. En palabras de Gimeno Sacristán (1998): “el sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el currículum” (p. 18).

2.2.5 Concepto de calidad educativa

El concepto de calidad educativa es polisémico: hay tantas definiciones de calidad educativa como visiones sobre la educación existen. En el prefacio de un texto editado por la UNESCO (2005) se puede leer lo siguiente: “La cuestión de la calidad debe contemplarse teniendo en cuenta la manera en que las distintas sociedades definen la finalidad de la educación” (p. 2). Por su parte Días Sobrinho (en Duk y Narvarte, 2008) señala: “El concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones” (p. 12). Y Verónica Edwards (1991) indica: “Los significados que se le atribuyan al concepto de calidad dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores o padres de familia o agencia de planificación educativa, etc.) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo)” (p. 15). De estas aseveraciones, se sigue que la definición del concepto de calidad educativa depende de los fines que atribuya un grupo social específico a la acción de educar. Ahora bien, este carácter teleológico implica, o bien que la educación es un fin en sí misma, o bien que este fin no es intrínseco a ella, sino que le es dado externamente, circunstancia que convertiría a la labor educativa más bien en un medio. Justamente esta distinción es la que mejor ha permitido – por lo menos desde la perspectiva de este trabajo – clarificar el significado de este problemático concepto. En efecto, para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) el carácter teleológico mencionado se corresponde a los dos enfoques en los que se pueden encuadrar todas las definiciones que la literatura ha generado en el último tiempo acerca del concepto de calidad educativa: a) el primero es el enfoque instrumental, el cual entiende que la calidad de un proceso educativo se logra cuando éste permite alcanzar resultados que son previamente establecidos por intereses ajenos al propio ejercicio educativo. De esta forma, la enseñanza pierde autonomía, no tiene valor por sí misma, y, en el contexto socio-político actual, pasa a ser un “instrumento técnico, al servicio de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigencias económicas” (Ibid, p. 104); b) el segundo es el enfoque

ético, el cual reconoce la complejidad del proceso educativo, distanciándose del reduccionismo a que se ve expuesto dicho proceso al considerarlo sólo desde la eficacia para lograr los resultados prescritos externamente. El enfoque ético sobre el concepto de calidad educativa entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad cultural compleja en el que reviste en sí misma su valor. Por tanto, es un proceso autónomo que “identifica la calidad en los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en la misma configuración que adquiere la propia práctica y no en los fines externos a los cuales sirve” (Íbidem).

No pretendemos pecar de ingenuos al desconocer que inextricablemente la educación debe preparar para fines externos a los alumnos, pues claramente todo ser humano debe ser educado para enfrentar al mundo desde toda su potencialidad; lo que no parece defendible es atribuir una finalidad exclusivamente utilitaria y productiva a dicha preparación. Por esto, este estudio comparte la idea de que la calidad de la educación se debe buscar en el aula, pues es ahí donde, a partir del diálogo racional y el intercambio cultural igualitario entre profesor y alumno, la concreción de los aprendizajes significativos puede manifestarse, y, por tanto, el crecimiento cognitivo y emocional de los estudiantes es potencialmente posible (Ahumada, 2005).

2.2.6 Concepto de reforma educacional

Similar a lo que ocurre con el concepto de calidad educativa, el concepto de reforma educativa no tiene una definición única y más bien va a depender del contexto cultural y social donde se realiza (Popkewitz, 1994). No obstante, en términos muy amplios, puede hablarse de reforma educativa cuando existe una voluntad política y social por modificar sustancialmente todo o parte importante de los elementos relacionados con los procesos de escolarización de una sociedad, con el propósito de mejorar lo existente. A este tenor, Zaccagnini (2004) indica varios factores que harían posible hablar de una reforma educativa, y que tienen que ver justamente con elementos que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre los que se cuentan: “...cambios de organización estructural del sistema; cambios en el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cambios al

sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional; descentralización de la burocracia central; cambios elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar, etc.” (p. 1).

Siguiendo nuevamente a Popkewitz (2000), la reforma es una práctica social y política cuyo interés es realizar una modernización de las instituciones y también parte de los procesos que constituyen a los propios sujetos. En el caso de la educación, la reforma sería todo intento político por mejorar los procesos educativos teniendo como horizonte unos objetivos claros. La reforma educacional, en este sentido, siempre apuntará a un deber ser que estará condicionado por el contexto social y, como diría Foucault, a las prácticas discursivas que operan en una sociedad, y que indican cuáles conocimientos y valores deben aceptarse y seguirse, y cuáles deben restringirse o prohibirse en pos de mantener el *status quo* imperante. Dice Popkewitz (2000): “Las reformas actuales no son sólo un mecanismo formal para responder a los hechos, sino parte de los hechos que sirven para estructurar la lealtad y la solidaridad social” (p. 120).

Este trabajo considerará la definición que hace Sergio Nilo de reforma educativa, entendiéndola como:

Acciones de gobierno de alcance global, acciones que buscan la realización de un deber ser en el campo educativo escolar (...) las reformas son actos políticos y en cuanto tales, tanto la formulación de ese deber ser como su implementación, son el resultado de una negociación entre actores sociales (gobierno, sectores de opinión, intereses, personalidades). Estas negociaciones se dan tanto en relación a fines (teorías que enmarcan la propuesta, los diagnósticos que la justifican, la interpretación de las expectativas sociales, los riesgos y amenazas que se generan); como a los medios (disponibilidad y asignación de recursos materiales, disponibilidad de estrategias de implementación, capacidad de implementación, personal, etc.). En consecuencia, no es posible juzgar una reforma como si fuera sólo un acto académico. Sin embargo, toda reforma tiene incidencia en el quehacer académico por constituir primero una opción académica y, finalmente, una instancia de validación práctica de teorías o responder a los desafíos teóricos que implica toda aplicación (Nilo, S. 1998, citado en Zemelman M. y Jara I., 2006: 9).

Aceptamos esta definición porque, como lo dicen muy bien Zemelman y Jara (2006): “la premisa anterior pone de manifiesto la intencionalidad teórico técnica y la intencionalidad sociopolítica implícitas en el planteamiento de las reformas educacionales, como conjunción de diversos factores históricos” (p. 9).

2.2.7 Reificación

Definimos el concepto de reificación como “la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o posiblemente supra-humanos. Se puede expresar de otra manera diciendo que la reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana *como* si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina” (Berger y Luckmann, 1968: 114). En el pensamiento marxista esto pasa con el fenómeno del fetichismo, el cual Marx extrae de la religión; sucede básicamente lo mismo: se les atribuye un poder a las cosas como si este poder emanara de ellos mismos cuando en realidad es el hombre quien le entrega ese poder. Marx relaciona esta condición sobre todo con las mercancías, las cuales en el mercado parecieran tener una existencia independiente del trabajador que las crea.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque del estudio

Cuando Dilthey (1980) establece que las ciencias del espíritu deben estar abocadas a la comprensión y no a la explicación de su “objeto” de estudio, subrayó el carácter histórico de toda teoría o hipótesis acerca de la realidad social. Los objetos o acontecimientos naturales, al ser estáticos, son congruentes con el conjunto teórico de los cuales derivan mecánicamente y que, por tanto, explican. Pero los hechos históricos o sociales, escapan a cualquier intento que pretenda englobarlos, pues, por un lado, se reconoce que no existe teoría capaz de unificar el proceso social y, por el otro, se admite que tanto al objeto y al sujeto no se les puede aislar, o mejor dicho, descontextualizar de la realidad histórica a la cual pertenecen.

Bajo la perspectiva de este trabajo, toda ciencia humana tiene una orientación política; no es posible defender la idea de que las investigaciones sociales deben hacerse en una atmósfera de neutralidad epistemológica. En las ciencias humanas, el juicio de hecho rápidamente se transforma en juicio de valor, desde el mismo momento en que el investigador se decide por observar ciertos fenómenos e ignorar otros. La investigación cualitativa, por supuesto, no puede escapar a esta obligación política que es inherente a su ejercicio, y esto resulta tan claro para nosotros, que no podemos desvincular nuestra pretensión de objetividad con la posición teórica, ética y política que hacemos intervenir en esta investigación.

Este trabajo es básicamente un análisis reflexivo de carácter comprensivo-interpretativo acerca de los discursos que existen en torno al concepto de calidad educativa. No es preocupación de esta investigación mensurar cantidades, medidas, o establecer relaciones entre variables. Su interés—como se dijo— es descriptivo, en el sentido que su propósito es caracterizar e interpretar los juicios, supuestos, valores y creencias de un grupo de personas (profesores) con respecto al concepto que aquí nos convoca. Por esto último, esta investigación tiene un carácter fundamentalmente cualitativo y hermenéutico, considerando que este tipo de investigación tiene como objetivo central hacer un ejercicio

exegético de las formas de entender que están detrás de los discursos explícitos de los sujetos, incorporando lo que ellos dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos, para descubrir y relevar un discurso significativo (desentrañar significados dice Ortí, citado en Delgado y Gutiérrez, 1995). Esto tiene sentido si consideramos que la interpretación de los discursos emitidos por las personas, nos llevan a una forma común, dinámica y compartida de representar la realidad pues “el sentido no es un dato sino una construcción social y, más precisamente, comunicativa o dialógica; no se trata, pues, de un “objeto” sino del proceso mismo en que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa” (Ibid: 427).

3.2 Tipo de estudio

Nuestro trabajo intenta construir una descripción, comprensión e interpretación de un tema social concreto, general y problemático, contextualizado a partir de la consideración de un grupo de profesores de un colegio específico. En este sentido, y siguiendo la distinción que realiza Stake (1995), este trabajo es una mezcla peculiar entre los estudios de caso intrínseco e instrumental. Efectivamente, creemos que en este estudio se entremezclan estos dos tipos dado que este parte focalizándose en las percepciones que un grupo de profesores tiene sobre el concepto de calidad educativa propuesto por el Estado chileno, vale decir, considera estas percepciones por sí mismas importantes, pero a su vez, también pretende tensionar el concepto de calidad educativa que fundamenta la última reforma educativa implementada en Chile con base en estas percepciones, vale decir, el trabajo también se utilizará para “comprender otra cosa” (p. 17), en este caso, la posición que toman los profesores frente al concepto de calidad educativa que está presente en la LGE.

3.3 Características del contexto educativo

El colegio San Fernando de Peñalolén es un establecimiento educacional particular subvencionado que inició sus funciones en 1980, con una matrícula de 78 alumnos de Kínder a 4° de Enseñanza Básica, en una casa en la comuna de Peñalolén. Su nombre se debe a Fernando Bosch, médico veterinario, científico y profesor universitario de destacada

trayectoria profesional, quien fallece el año 1979. La fundadora del Colegio es Ana Lucia Elgueta, quien da inicio a la historia del colegio y le da su primer proyecto educativo.

Hoy en día este colegio tiene una matrícula aproximada de 1.600 alumnos, siendo uno de los colegios más grandes de Peñalolén. Infraestructuralmente el colegio está dividido en dos sedes, una para básica y una para educación media (desde 8° a 4° medio).

Importa destacar que este colegio, lugar donde ejercen su profesión los profesores entrevistados, sigue el paradigma que en general caracteriza a los colegios del sistema educativo, vale decir, existe una potente preocupación por lograr buenos resultados en las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU), y se trabaja arduamente con ese propósito.

En este sentido, la visión de este establecimiento opera bajo la lógica de los estándares pues señala sólo el deseo de estar entre el 20% de los mejores colegios particulares subvencionados de la comuna para este año, reflejando con ello una apuesta por consolidar un aumento en las cifras relacionadas a la prueba nacional SIMCE.

La misión, por su parte, señala: “Nuestro propósito como comunidad es formar personas emprendedoras; con altas expectativas de su futuro, efectivos en el uso de la tecnología, responsables de sí mismos y respetuosos de su entorno.” Esta misión está en función del perfil familiar de la mayoría de los alumnos de este establecimiento ya que son familias de escaso capital cultural: obreros, feriantes, incluso narcotraficantes, lo que hace que el “valor agregado” que aporta la escuela sea de la más alta importancia.

Una de las características importantes de este colegio es que gran parte de los profesores no tiene una postura crítica frente al sistema educativo. Su trabajo es un tanto mecánico pues siguen al pie de la letra las directrices de la administración y la UTP, sintonizando con la necesidad de aumentar la presión en los estudiantes para mejorar su rendimiento en las pruebas nacionales estandarizadas. Justamente, los profesores entrevistados son una excepción en este sentido. Con base a esto se consideró su participación en este trabajo.

Además, cabe consignar que, como otros colegios del sistema, este establecimiento cae en algunos vicios asociados a esta sobrevalorada importancia que tiene los resultados

en las pruebas nacionales estandarizadas: disminución de horas de asignaturas “menos importantes”, sobreexplotación de las horas lectivas “libres” para trabajo SIMCE, etc.

3.4 La muestra y su justificación

La muestra se entiende en una investigación cualitativa como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.” (Sampieri, 2008: 562). Dado el conocimiento del establecimiento que se tuvo luego de trabajar en él por casi 4 años, podemos garantizar que los profesores entrevistados se destacaban por su nivel intelectual, y por su capacidad de enfrentar la realidad educativa bajo una perspectiva política clara, y por tener un nítido y profundo conocimiento de las políticas educacionales. Para ser más precisos, el criterio para la elección de estos profesores fue doble: a) participación activa en asociaciones gremiales y sindicatos de trabajadores de la educación con conocimiento suficiente de las políticas educativas del último tiempo; b) todos los profesores –a excepción de la profesora de Filosofía- tienen la mención en las asignaturas que están ligadas a la evaluación nacional SIMCE. En el caso de la profesora de Filosofía, su elección deriva del primer criterio: un conocimiento profundo de las políticas educativas actuales.

En síntesis, podemos señalar que, en cuanto a la muestra, esta investigación utiliza en cierto sentido una muestra de expertos (Sampieri, 2008).

En total, se realizaron 4 entrevistas en profundidad para recabar los datos.

3.5 Técnicas de investigación

Para el levantamiento de datos la investigación utilizará dos técnicas cualitativas: la entrevista semi-estructurada y el análisis de texto. Con la utilización de estas técnicas se quiere analizar un texto elaborado desde un ejercicio interpretativo y analítico sobre las dos perspectivas que se considerarán.

Entendemos la entrevista semi-estructurada, según Sampieri (2008), quien plantea que este tipo de entrevistas se basan “en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 537). Esta entrevista es coherente con nuestra intención de enfrentar el concepto de calidad educativa de la LGE con el significado que le dan los profesores a dicho concepto. Para realizar este trabajo se ha utilizado un listado de preguntas que orientan la trama de la conversación, y las cuales están asociadas al concepto de calidad educativa. Sin embargo, como la misma descripción citada lo plantea, se abrieron a partir de este listado otras preguntas que fueron surgiendo espontáneamente de la conversación. La herramienta metodológica utilizada no representa un obstáculo para el uso de la TA, pues este tipo de entrevista no condiciona rígidamente las categorías que podrían surgir en las entrevistas.

Por su parte, entendemos el análisis de texto como un ejercicio hermenéutico que aspira a extraer los significados implícitos de las prácticas discursivas. Específicamente, consideramos la idea fundamental de la Filosofía analítica, especialmente el trabajo de H. G. Gadamer (1977), que señala que el mundo del ser humano se construye a través del lenguaje. En este sentido, el lenguaje no sólo sería una herramienta para designar lo que está fuera de la percepción, sino el modo en que el hombre construye y entiende su realidad; el lenguaje no sólo designa la realidad, sino que la construye. La hermenéutica es la disciplina que se encarga de descubrir el sentido de mundo que se esconde tras el lenguaje de los textos, por tanto, al ser parte de nuestro estudio el objetivo de descubrir qué sentido de calidad educativa se encuentra en los documentos gubernamentales sobre educación, esta disciplina es muy importante.

3.6 Mecanismos de credibilidad

3.6.1 Concepto de saturación simbólica

Es probable que en este tipo de investigaciones, donde su desarrollo depende de opiniones diversas sobre un tema o un grupo de temas común, algunas ideas y conceptos puedan reiterarse, y con ello obstaculizar la emergencia de datos relevantes y nuevos.

El concepto de “saturación simbólica o de categorías” implica un ejercicio exegético que permite dar cuenta de marcos de significación operantes y compartidos en distintos actores; da cuenta explícita de un horizonte de entendimiento común de las personas (en este caso 4 profesores), que puede ser observado desde una teoría que no necesariamente haya sido establecida de manera a priori. La eventual teoría se levanta y enriquece a partir de la aproximación de los datos y su análisis; estos datos, como se dijo, pueden evidenciar ciertas características compartidas, las que a su vez pueden ser englobadas y consideradas bajo un marco teórico. Por eso es muy importante tener claro el nivel de codificación de los datos, que al ojo clínico del investigador, le van mostrando los significados compartidos que están implícitos en los discursos cotidianos de las personas, y que le permiten establecer categorías desde las cuales se va descubriendo un marco comprensivo integrador de la realidad estudiada.

3.6.2 Técnicas de triangulación

Se ha indicado que en la indagación cualitativa “poseemos una mayor riqueza y profundidad en los datos si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de datos.” (Sampieri, 2008: 623)

En este sentido, Denzin (en Flick, 2004) distingue 4 tipos diferentes de triangulación: triangulación de datos, triangulación del investigador, triangulación de la teoría y triangulación metodológica.

En este trabajo en particular utilizará las 4 técnicas:

1. Triangulación de datos: pues esta investigación busca comprender y analizar una temática considerando básicamente dos fuentes de información: la percepción de los profesores, y la percepción de los diseñadores gubernamentales, concretizada en la narrativa presente en los documentos oficiales.
2. Triangulación de teoría: pues este trabajo utiliza marcos teóricos de diferentes autores, con objeto de sopesar la utilidad de cada uno en la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado.
3. La triangulación del investigador: en el sentido de que para la realización de este trabajo se considerarán estudios previos, nacionales e internacionales, sobre el concepto de calidad educativa.
4. Triangulación metodológica: específicamente, basándonos en la diferenciación que establece Denzin (citado en Flick 2004), utilizaremos la subcategoría de triangulación metodológica “entre métodos”, dado que este trabajo complementará dos técnicas para recabar datos: entrevistas en profundidad y análisis de texto.

3.6.3 Plan de análisis

El análisis de la información recogida se realizará utilizando el método de investigación conocido como teorización anclada (desde ahora TA) también conocida por su nombre en inglés como Grounded Theory tal como lo entiende, principalmente, Mucchielli (2001), pero también considerando los aportes Emilie Raymond (2005).

Relacionada con un contexto particular, la TA permite levantar una aproximación teórica a partir de la recolección de datos, un análisis de tipo hermenéutico y la búsqueda de patrones significantes implícitos en las opiniones e ideas de los actores involucrados. Desde ahí, si bien en toda investigación social existe una aproximación teórica a priori del investigador, se espera focalizar el marco teórico según las categorías que surjan desde los informantes. Como la naturaleza de la investigación cualitativa es inductiva, las conclusiones generales de este trabajo se fundamentarán en las apreciaciones que los informantes tienen acerca del concepto de calidad educativa, para posteriormente, contrastarlas con la noción que de dicho concepto se infiere desde la narrativa de la LGE.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4.1 LGE y Estado evaluador

Haremos una pequeña contextualización sobre el tipo de reformas que representa la LGE, para luego dar cuenta de la noción de calidad educativa implicada en ella.

La LGE está inspirada en un tipo de reforma llamada “basada en estándares” (RBE), la cual es un tipo de gestión educacional nacida en Inglaterra en el contexto del reemplazo del Estado de bienestar por el Estado subsidiario²⁵. En este último tipo de administración estatal se descentraliza el control del Estado sobre la educación y esta se abre hacia una administración regulada por los mecanismos del mercado. No obstante, como la educación sigue considerándose como factor clave para el desarrollo de las sociedades y, con ciertas restricciones, todavía como un servicio público, deben existir mecanismos de control y fiscalización que permitan transparentar a la ciudadanía la calidad de la educación que están entregando los establecimientos con los recursos fiscales. Ahora bien, como el Estado no puede intervenir directamente en las políticas educativas (pues sería una vuelta al Estado de Bienestar) se adopta una forma distinta de control “gerencial” para el ámbito educativo, la que se ejerce mediante la evaluación y la rendición de cuentas (accountability). Gracias a este cambio de paradigma, en cuanto al rol que el Estado posee con respecto al diseño, elaboración, aplicación y evaluación de políticas educativas, la literatura habla hoy de “Estado evaluador”, el que básicamente conserva, con ciertos matices, la idea de la educación como un derecho social, pero bajo una perspectiva que la asume con rasgos relacionados con la lógica de mercado (Whitty, G., Powell S., Halpin D., 1998).

El Estado evaluador nace de la constatación del fracaso de los sistemas educativos administrados por el Estado burocrático, y desde esa constatación entiende que el mejor modo de administrar el sistema educativo es adoptando criterios empresariales como la eficacia, la eficiencia, etc. En esta dirección, el Estado se transforma en un ente supervisor

²⁵ El paradigma de este tipo de reformas es la reforma educacional implementada en E.E.U.U. el año 2002 conocida por su sigla NCHLB (*No Child Left Behind*).

que diseña, aplica y supervisa mecanismos de intervención y control sobre las instituciones escolares, salvaguardando que los objetivos trazados se cumplan:

El mecanismo principal de control indirecto que aplica el Estado evaluador es una técnica de auditoría que permite verificar minuciosamente la actuación de las entidades proveedoras. Las auditorías proporcionan los elementos de decisión necesarios para renovar o no un contrato cuando éste llega a término (Elliot, 2002: 4).

En consecuencia, la creación de la Agencia de Calidad (medición de aprendizajes y evaluación de escuelas), la Superintendencia de Educación (fiscalización y rendición de cuentas) y el Consejo Nacional de Educación (que aprueba el currículum y establece los estándares), creadas el 2011 bajo la promulgación del Proyecto de Ley de Aseguramiento de la Calidad (SNAC / ley 20.529), que constituyen el ciclo de rendición de cuentas del sistema, se perfilan exactamente como estas “técnicas de auditoría” que ejercen una evaluación del Estado sobre las instituciones u organizaciones a quienes se les encarga la implementación y desarrollo de los procesos de enseñanza. En este sentido, el Estado chileno se convierte en un Estado evaluador porque la evaluación la hace de manera a posteriori, e importan en ella más los resultados que los procesos, lo que implica una nueva evolución en la relación entre el Estado y el sistema educativo en la que impera un “racionalismo económico.” Bajo este racionalismo económico, se sostiene que el modelo administrativo y de control que ejerce el Estado sobre la educación debe tener como paradigma al mercado, lo que hace posible que la educación sea absorbida bajo los valores y el lenguaje propio de la administración empresarial. En estas circunstancias, a los gobiernos les es posible aplicar mecanismos de control más precisos y eficaces en comparación con la antigua burocracia; la administración para garantizar la eficacia de los establecimientos educacionales es lo más importante. Como consecuencia, esta nueva relación entre educación y Estado entraña un discurso económico que se sobrepone y anula la reflexión y discusión sobre la naturaleza del aprendizaje:

Aunque se justifiquen en relación con la información al cliente y la rendición pública de cuentas, estos programas permiten que los gobiernos examinen de modo más eficaz los gastos y la productividad de la educación, mientras impiden una definiciones alternativas de lo que pueda considerarse un aprendizaje adecuado (Whitty, G., Powell S., Halpin D., 1998: 57).

Este tipo de control y administración que ejerce el Estado evaluador se condice plenamente con la diferencia que señala Cassasus (en Bellei, 2010) entre políticas *de la* educación y *de* educación. Por una parte -señala este autor- las políticas que son *de* educación están orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando los elementos que se movilizan al interior del aula, vale decir, su preocupación es potenciar los factores que inciden directamente en la enseñanza vinculada a la interacción cotidiana maestro-alumno. Este, lamentablemente, no es el caso de las políticas educativas chilenas ya que es claro, para dar un ejemplo, que no existe una preocupación real por preparar profesionalmente al docente, factor áulico interno que incide críticamente en la mejora de los procesos de enseñanza. Efectivamente, hay una ausencia de políticas robustas de formación y desarrollo de las capacidades teóricas y prácticas del gremio. Esto es evidente si tomamos en cuenta las críticas que realiza el DEP de la Universidad de Chile al Proyecto de Carrera Docente recientemente aprobado, señalando a este tenor que en este proyecto se piensa en la labor docente desde el déficit, y que no existen políticas tendientes a profundizar el profesionalismo de dicha labor²⁶. Como respuesta crítica a esta situación, el documento señala: “Por el contrario, un proyecto de carrera docente que se fundara en la idea del desarrollo de la autonomía profesional, entendida esta como la plena apropiación del saber específico del profesor, pondría mayor énfasis en las medidas tendientes a fortalecer los procesos de formación inicial y continua.” (DEP, 2015: 3). Por otra parte, las políticas *de la* educación no están orientadas directamente hacia los aprendizajes, sino que más bien están asociadas a procesos centralizados que establecen externamente las condiciones en que realizan los procesos de enseñanza. Cassasus (en Bellei, 2010) plantea que este tipo de políticas de “arriba abajo” es la que ha predominado en Chile, y cuya consecuencia más notable es la desprofesionalización docente al “intentar transformarla en una actividad de técnicos ejecutantes de un diseño elaborado en otras instancias externas al aula” (p. 95). Esta circunstancia, obviamente tiene íntima relación con la noción de calidad que fundamenta la LGE, asunto que veremos a continuación.

²⁶ Nos referimos a un documento presentado en la cámara baja el 14 de Abril del 2015 por el DEP, en el marco de la discusión sobre el proyecto de carrera docente, el cual finalmente se aprobó en un contexto bastante polémico.

4.1.1 Significado del concepto de calidad educativa en la LGE

Espínola y Claro (2010) señalan que la LGE establece un marco regulatorio que está “basado en un concepto de calidad vinculado a resultados, que combina estándares de desempeño para actores e instituciones, con evaluaciones periódicas en función de estos estándares.” (p. 57). Esto es certero, pues en la letra b del artículo 3 de la misma LGE se señala lo siguiente: “Calidad educativa. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” (LGE, 2009: 2).

Los estándares son el centro de los mecanismos de control y administración de la LGE y son de dos tipos: estándares de contenido y estándares de desempeño. Cassasus (en Bellei, 2010) señala que cuando los estándares de contenido (o aprendizaje) están vinculados con los estándares de desempeño, son estos últimos los que rigen el proceso y los estándares de contenido pasan a segundo plano. Esto se condice con la centralidad que tiene el SIMCE en este nuevo marco regulatorio que propone la LGE, pues son los resultados (estándares de desempeño) que los colegios obtienen en esta prueba los que condicionan el ciclo de rendición de cuentas que establece la LGE a través de la SNAC. Finalmente, es el SIMCE el indicador de calidad de los establecimientos educacionales, pues como vimos en el artículo 3° de la LGE, la calidad educativa depende si las instituciones escolares logran alcanzar los estándares de aprendizaje que establece la ley, y esto, justamente, se demuestra a través los resultados “objetivos” que entrega el SIMCE.

La literatura es clara en afirmar que cuando estamos frente a una educación que basa su noción de calidad en el logro de objetivos previamente establecidos, estamos frente a una concepción técnica o instrumental de la educación, que tiene como fundamento una teoría conductista del aprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Santos Guerra, 1998; Ahumada, 2005; Stake 2006; Magendzo, 2008).

Así pues, desde una perspectiva instrumental, la calidad de la enseñanza reside en la eficacia con que se consiguen los resultados previstos para cada etapa del sistema educativo, confirmando, por

tanto, especial relevancia a la definición de los objetivos y a la medición exacta de los resultados (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 104).

Bajo esta perspectiva, la institución escolar se transforma en una especie de fábrica que debe velar porque sus resultados se ajusten al estándar fijo que se les propone externamente; el problema de la eficacia se vuelve crucial. En el caso de la LGE, los estándares son inflexibles y se prescriben desde la tecno-burocracia (Cassasus, en Bellei 2010). Siguiendo las ideas de Bernstein (1988), este “enmarcamiento fuerte” que caracterizaría la LGE al incorporar estándares inflexibles, supone que los establecimientos educacionales no tienen mayor autonomía respecto de aquéllos y, por tanto, estarían constreñidos a limitar su enseñanza según las bases curriculares que se presentan externamente, si es que quieren ser catalogados como establecimientos de calidad.

Establecido el carácter instrumental o técnico del significado de calidad educativa presente en la LGE, pasaremos ahora a considerar el punto de vista que tienen los profesores sobre el concepto de calidad educativa, y cómo juzgan, desde su punto de vista, la noción de que sobre este concepto está presente en la LGE.

4.2 Primera categoría: Control social

4.2.1 Escolarización

Como lo señalamos en el marco teórico, el concepto de escolarización entiende a las instituciones escolares como dispositivos culturales que están subsumidos por la estructura social y económica. En otras palabras, la noción de escolarización representa el proceso mediante el cual la escuela orienta su función de acuerdo a los intereses que exige la sociedad, especialmente los grupos dominantes de ésta.

Los profesores entrevistados coinciden en afirmar que la noción de calidad educativa que dirige las políticas educativas de Chile está asociada a procesos de preparación del estudiante para la vida laboral del futuro. Hablando sobre la escuela, un profesor señala:

“...su misión última pareciera restringirse a desarrollar las capacidades humanas, no porque estas son buenas en sí mismas para el individuo, sino porque gracias a ellas podrá este adaptarse a la sociedad, y colaborar en su mantenimiento.” (E1.18)

Y otros profesores indican:

“La idea es controlar y manejar a los alumnos de tal modo de incorporarlos al sistema laboral.” (E2.16)

“Y en el caso de la LGE, la calidad se remite a una visión tecnocrática de la educación, que es solidaria al sistema de mercado que la rige...”(E3.4)

“Mira, yo pienso que la escuela, bueno, y no solo la escuela, yo creo que esto también pasa, y más todavía, en las universidades, o sea, prácticamente todo el sistema educativo es una preparación para el mundo del trabajo...” (E4.22)

Para los profesores, el propósito utilitario de la enseñanza chilena se relaciona con el hecho de que el mismo concepto de calidad educativa se define desde una lógica de mercado:

“Por darte un ejemplo, en el modelo educativo chileno, estos criterios de calidad educativa están definidos por organismos internacionales como la OCDE y el FMI, y por eso creo que, por lo menos para mí, que el sentido economicista de nuestra noción de calidad proviene de los principios del modelo neoliberal.” (E1.16)

“O sea, calidad sería plantearse unos objetivos claros y realizar las acciones para llevarlos a cabo y conseguir dichos fines, es muy simple verlo de esa manera, y esa manera empresarial es la que está contenida, para mí, en las reformas de los últimas décadas...”(E2.6)

En estas citas es interesante notar que los profesores, al hablar de la educación chilena, establecen un vínculo claro entre la noción de calidad educativa y una visión “tecnocrática” de la educación. Esto para nosotros no es al azar. Existe una intencionalidad cuando se organiza la educación de tal modo que a los alumnos se les enseña un conocimiento especialmente elegido, dentro de muchos posibles. En efecto, la eliminación de asignaturas como Filosofía en el cambio curricular de 1994, cuando esta asignatura desaparece de 1° y 2° medio, o la preponderancia dada a otras asignaturas como Matemáticas o Lenguaje, responde a una elección política de ciertos conocimientos que se

consideran estratégicos para los coordenadas culturales que dominan la sociedad. No en vano la estructura administrativa y funcional de la LGE responde a una recomendación explícita del Banco Mundial²⁷, la cual es apropiada sin mayor crítica por el gobierno chileno de turno. En este sentido, ¿qué podemos esperar de un organismo internacional que ha recomendado en el pasado la reducción de las remuneraciones de los profesores en función de diversificar el financiamiento de la educación, y por tanto, la reducción de la intervención estatal en la misma?²⁸ Se trata aquí de relaciones de poder que organizan las prácticas (en este caso educativas) desde un nivel macro (políticas globalizadas) hasta un nivel micro (cristalización en las prácticas cotidianas de la interacción profesor-alumno), en relación a las cuales el concepto de escolarización resulta muy útil.

La escolarización nos obliga a ver la práctica educativa como un asunto de interés; ciencia (teoría pedagógica) y política (relaciones de poder) convergen para legitimar y perpetuar un orden, utilizando la función básica y fundamental de la enseñanza: la socialización. A este respecto, Iván Illich (2006) realiza una crítica feroz a la escolarización, al sindicarla como un mero adiestramiento de capacidades que son funcionales al sistema económico imperante, situación que para él opera como un mecanismo poderoso de discriminación, puesto que este adiestramiento se hace fundamentado en una noción etnocentrista de la cultura de carácter hegemónico, al establecer valores y conocimientos que deben ser aceptados y aprendidos por todos los miembros de la sociedad, desconociendo la diversidad cultural y cognitiva de los alumnos. En esta misma dirección, Jerome Bruner (1988) ha señalado la importancia de implicar los factores culturales en educación y cómo esta, a partir del influjo cultural, debe ser una experiencia de transformación que incluye la capacidad de los individuos, no sólo adquirir el conocimiento acumulado a través de las generaciones, lo cual también es importante, sino también de transformar dicho conocimiento; actuar sobre el mundo como un ser autónomo.

Es inevitable preguntarse si la educación ha cambiado en algo su propósito fundamental respecto a los sistemas educativos de masas que fueron concebidos a principios del siglo XX. La respuesta, al parecer, un siglo después, es que esta situación no

²⁷ "El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile." (Banco Mundial, 2007)

²⁸ Recomendación hecha a los países africanos. Ejemplo extraído de Ruiz (2010: p 126)

ha cambiado un ápice. Apreciación que pareciera corroborarse desde los profesores, pues para ellos la institución escolar sigue estando subordinada a los intereses productivos. Ahora, esto es comprensible si tenemos en cuenta que la estructura productiva y económica se ha mantenido intacta en sus principios fundamentales: garantía de la propiedad privada, la plusvalía del trabajo, la dinámica de la oferta y la demanda en torno a las mercancías, la competencia y el afán de ganancia.

Frente a esto nos preguntamos: ¿Es posible transformar la educación institucional que existe si no se transforma la estructura socio-económica en que vivimos? Dejaremos abierta esta pregunta.

4.2.2 LGE como panóptico

Al hablar sobre calidad educativa se preguntó a los profesores sobre el marco regulatorio que implementará el gobierno chileno prontamente²⁹. Esto es lógico, pues este marco regulatorio tiene como propósito explícito el aseguramiento de la calidad. En sus respuestas pudimos constatar una visión negativa de esta nueva arquitectura, en virtud de que expresan serias reticencias con respecto a la progresiva fiscalización que se ejercerá sobre ellos:

“...creo que esta última reforma nos va a poner en el ojo del huracán, a los colegios y a los profesores; presión, presión y más presión, ¿cachai?” (E1.24)

“...todo este sistema burocrático que se está armando es para en el fondo someternos a los requerimientos que demanda el Estado. Dicen que es para mejorar la calidad, pero al final es para encauzarnos hacia su idea de lo que debe ser la enseñanza...”(E2.18)

“Además esta reforma por vez primera instala consecuencias para los colegios, y para nosotros por supuesto, como parte de ellos. Yo no estoy de acuerdo con eso, o sea, te dicen “o te ajustas a lo que te decimos, o no sigues trabajando”, eeh, y esto corre no sólo para los colegios ah? Con toda esta cosa de la evaluación docente, nosotros también peligramos; ¿y qué hacemos? Someternos, no nos queda otra...” (E3.9)

²⁹ Este marco regulatorio se configura por un paquete legal tripartito: la Ley de subvención escolar diferencial (Ley 20.248); la Ley General de Educación (LGE/20.370) y la Ley para el Aseguramiento de la Calidad para la Educación parvularia, básica y media.

“...yo llevo más de 20 años haciendo clases, y creo que lo hago bien, por lo menos las personas que más me importan, mis alumnos, de ellos siempre he tenido buena acogida, “son mis pequeños maestros”, les digo yo. Pero no basta con eso, ahora ellos tienen que decirme si soy una buena profesora, y más encima, si a los alumnos les va mal en el SIMCE, dime, ¿quién paga el pato? Yo. O sea, evaluación hasta el cansancio.” (E4.29)

Al analizar estas impresiones es imposible no pensar que todo el marco regulatorio que justifica el objetivo de la calidad educativa en la LGE no es más que un gran dispositivo disciplinario. En efecto, y parafraseando a Foucault, este marco sería una arquitectura legal que permite un control interior, articulado y detallado, de todo el sistema educativo chileno, además de ser una herramienta que hace visible en quienes se les aplica (en este caso, escuelas y profesores). La norma (estándar), la vigilancia, la sanción, la jerarquización, y otros, son conceptos constituyentes de la filosofía de Foucault, que sin mayor esfuerzo podemos ver en los mecanismos que conforman la arquitectura fiscalizadora creada en la Ley SNAC (Sistema nacional de aseguramiento de la calidad)³⁰. Efectivamente, como lo indica Foucault (2004), el principal propósito del poder disciplinario es encauzar las conductas de quienes están sometidos a él³¹. En este contexto, los sometidos son las instituciones educacionales, los profesores y los alumnos. Todos ellos involucrados en este sistema disciplinario en el que está presente una normativa precisa a la cual deben ajustarse, y que por tanto los afecta directamente.

En el caso de las instituciones escolares, existe una normativa básica de procedimiento, que cumple una función de parámetro sobre lo que se espera que las instituciones realicen. A las instituciones escolares no sólo se les juzga por los resultados que obtienen, sino también por cómo se conducen para lograr sus objetivos. El SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa) responde a esta función de entregar directrices, o si se prefiere, estándares de conducción institucional.

³⁰ Nos referimos a la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación, El consejo superior de Educación y el Ministerio de Educación.

³¹ Foucault define el poder como: “(...) la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes al dominio en que son ejercidas y constitutivas de su organización; el juego que a través de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que estas relaciones encuentran los unos en los otros, de manera que conforman cadenas o sistemas, o, por el contrario, descalabros, contradicciones que los aíslan los unos de los otros; en fin, las estrategias dentro de las cuales tienen efecto, y cuyo dibujo general y cristalización institucional toma cuerpo en los aparatos estáticos, dentro de la formulación de la ley, dentro de las hegemonías sociales.” (Foucault, 2002: 203).

En el caso de los profesores, la hasta ahora existente asignación de excelencia académica (decimos “hasta ahora” porque este componente se elimina en el actual proyecto de carrera docente) y la resistida Ley de Carrera Docente son mecanismos disciplinarios que proponen conductas y estados a los cuales se debe llegar. Esto conlleva la forma de un *encausamiento*, que de acuerdo a las directrices de las políticas educativas obliga, en el caso del docente, a transformarse en una especie de operador técnico de la enseñanza (Cassasus, 2012; Gimeno Sacristán, 1992). Es decir, en términos del pensamiento de Foucault, se busca modificar su conducta con el propósito de normalizarla.

Foucault plantea que una de las formas que tiene la penalidad de operar es a través de la “inobservancia de la norma”, vale decir, todo lo que no se ajusta, todo lo que se desvía de la norma, es punible. Cuando esto sucede, el sistema entonces se encarga de movilizar mecanismos que tienen por objetivo eliminar esa desviación. Esto es claro en el sistema educativo chileno. Tanto las instituciones escolares como los profesores deben alcanzar ciertos estándares mínimos de desempeño, si no lo hacen, comienzan a operar una serie de dispositivos conducentes a mejorar sus resultados para alcanzar los estándares prescritos, y así ser considerados como establecimientos y profesores de calidad. En este tenor, tanto los establecimientos educativos como los profesores que se salen de la norma deben ser sometidos a ellas, término (“sometido”) que incluso es refrendado en los propios discursos de los profesores entrevistados.

El marco regulatorio chileno también se condice con otra forma de operar de la “sanción normalizadora”: la gratificación o la sanción³², y la respectiva jerarquización que los sometidos al sistema disciplinario obtienen de acuerdo a su ajuste o desajuste con respecto-de acuerdo a la nomenclatura técnica de la LGE- al estándar. En este sentido, el castigo disciplinario es “esencialmente correctivo” (Foucault, 2004: 184); se castiga para normalizar. Como dijo un profesor, esta reforma por vez primera considera la sanción o las “consecuencias” dentro del aparato fiscalizador del sistema educativo chileno. Esto ocurre sólo cuando el ciclo de rendición de cuentas se aplica a los estándares de resultados (pues los estándares de desempeño son indicativos, no obligatorios). Vale decir, se aplican en

³² La sanción, es necesario apuntar, no se utiliza en el caso de la evaluación de desempeño de los establecimientos realizada por la SACGE.

función de los aprendizajes de los alumnos y en función del ejercicio profesional en el caso de los profesores. En consecuencia, tanto los establecimientos como los profesores están sometidos a fuertes presiones, pues para cada caso la persistencia de una mala evaluación significa el alejamiento definitivo del sistema. Esto es sumamente problemático pues, al considerar el premio y el castigo como herramientas de mejora, se está contribuyendo a considerar los procesos de decisión pedagógica bajo una lógica conductista; desde un punto de vista sociológico también resulta problemático, pues “una sociedad formada así, es una sociedad irresponsable y que requiere de un sistema permanente de control social” (Cassasus, en Bellei, 2010: 98).

De acuerdo a los resultados de la evaluación, establecimientos y profesores son identificados en distintos niveles pues, como lo señala Foucault, se recompensa ascendiendo, y se castiga degradando de acuerdo a categorías jerárquicas, que cuando se aplican, visibilizan a los sujetos de escrutinio puesto que el poder de normalización tiende a la homogenización y, al hacer esto, concomitantemente individualiza, visibiliza lo que se ajusta o aleja de la norma.

4.2.2.1 SIMCE

El SIMCE representa un aspecto crucial de la actual reforma, y sobre la base de esta certeza, junto a lo emanado los datos obtenidos, le dedicamos un apartado exclusivo.

Como sabemos, el corazón del actual marco regulatorio del sistema educativo chileno está en los estándares (Espínola y Claro, 2010). Si bien en la LGE y la SNAC se entremezclan los estándares de desempeño con los estándares de resultados, son estos últimos los que adquieren mayor importancia al ser obligatorios, lo que quiere decir que la preponderancia del juicio normalizador recae en ellos. Esto concretamente significa que las decisiones de acción que la dinámica disciplinaria que contempla la actual reforma se basa fundamentalmente en el resultado que los colegios obtienen en el SIMCE; para decirlo simplemente, los colegios son considerados malos o buenos según su resultado en esta prueba, situación que como se verá- representa para los profesores un reduccionismo inaceptable de la práctica pedagógica.

Los profesores perciben la centralidad del SIMCE dentro del aparato de control de la LGE, y en este sentido fue inevitable referirse a esta temática en las entrevistas realizadas. La visión de conjunto nos dice que los profesores consideran nefasta su existencia para el sistema educativo, pues la perspectiva y las consecuencias pedagógicas que tiene la aplicación de una prueba de esta naturaleza van contra los fines de una enseñanza significativa. Volveremos prontamente a ver este punto, por ahora nos focalizaremos en las respuestas genéricas que nos dieron los profesores en torno a este procedimiento de evaluación, e indicaremos cómo esto tiene relevancia para el análisis en desarrollo. Revisemos algunas impresiones de los profesores:

“Mira, yo creo que en rigor el SIMCE no busca medir aprendizajes, pues para mí un verdadero aprendizaje no se mide con una prueba de alternativas, lo que busca es hacer que los colegios compitan entre sí, creyendo que bajo esa lógica, como si fueran fábricas, las escuelas van a mejorar, y eso, desde mi punto de vista, es totalmente absurdo.” (E3.16)

“Analiza el SIMCE por ejemplo. El SIMCE va de la mano con esta idea técnica de la educación, ehh, esta idea de que la calidad se alcanza simplemente porque se llega a cumplir con los estándares, aunque a todas luces la educación es más que eso La calidad no es simplemente llegar a los estándares.” (E2.6)

“El SIMCE es pedagógicamente un sinsentido. Me parece que su sola existencia nos recuerda el origen neoliberal de la educación que tenemos; fue creado por la dictadura en un contexto de privatización y todavía lo utilizamos.” (E4.14)

Los profesores vinculan este sistema de medición a una perspectiva instrumental de la educación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992) que entiende la enseñanza como una actividad técnica, dirigida hacia el logro de resultados que pueden medirse de manera exacta. La perspectiva instrumental justamente implica el establecimiento de ciertos estándares que deben ser alcanzados. Y cuando un proceso de enseñanza y aprendizaje consigue alcanzar estos resultados se habla de una educación de calidad, o lo que es lo mismo, de eficiencia escolar. Esto se condice claramente con la narrativa asociada a las políticas educativas de Chile. Veamos nuevamente lo que dice acerca de la calidad la LGE: “Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos

generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.” (LGE, 2009, art.3, letra b). Al respecto Magendzo (2008) señala que la evaluación de las reformas educacionales no puede quedar restringida sólo a la medición del logro de aprendizajes, y que más bien se necesita la aplicación de una evaluación multidimensional que dé cuenta de la diversidad de elementos que se interconectan en la educación. Como esto no ocurre en el caso de la LGE, la evaluación se basa únicamente en la aplicación de un procedimiento objetivo de carácter sumativo, desconociendo el valor que tienen otros procedimientos “auténticos” de evaluación y la aplicación formativa de evaluación para dar cuenta fehaciente de los aprendizajes logrados.

Otro punto no menor es el agobio laboral que significa para los profesores la aplicación del SIMCE en los colegios, y las prácticas impropias -algunas pedagógicamente reduccionistas- que muchos establecimientos aplican en favor de obtener buenos resultados:

“Mira, yo creo que nosotros los profesores vivimos en una lógica de eterna evaluación, se nos evalúa directamente a través de la asignación de excelencia pedagógica, que, perdóneme la expresión, es una mierda, porque tú igual podí acomodar todo pa que te salga bien, y en general los cabros, cuando les contai de qué se trata, te apoyan y se portan bien; se nos evalúa a través del SIMCE, porque igual los resultados nos afectan a todos, no solamente a los profes involucrados. Entonces la presión es alta poh, competí con el colegio de al lado, porque si te va mal en los resultados del SIMCE, los cabros se van porque los apoderados los cambian, y más encima te pueden cerrar el colegio, quedai sin pega. Me cachai?” (E1.26)

“...cuando converso con otros colegas nos damos cuenta que prácticamente todos estamos en la misma situación. Todo se relaciona con el SIMCE, los colegios viven para eso. Los directivos están presionados por el ministerio, nos presionan a nosotros y nosotros presionamos a los alumnos, es un mundo de estrés. En este colegio se hacen ensayos sistemáticamente, todas las semanas, en la mañana, en la tarde incluso, cuando ya estamos todos cansados.” (E3.14)

“...hay colegios que les ponen nota a sus alumnos según el resultado en el SIMCE, o sea qué onda, ¿cómo podí presionar de esa manera a los cabros para que les vaya bien? (E2.14)

Estas prácticas impropias de los colegios son bastante comunes. Es tanta la presión que se ejerce hacia las escuelas que ellas utilizan todo tipo de recursos para potenciar y elevar sus resultados. Más adelante haremos un análisis más profundo con respecto a la

validez de este instrumento para evaluar los aprendizajes de los alumnos según la perspectiva de los profesores entrevistados. De momento sólo queremos dar cuenta somera de las irregularidades que se cometen en los colegios con la finalidad de obtener buenos números, y el agobio laboral que sufren los profesores cada día gracias a la implementación de esta prueba. Como profesor de enseñanza media, el investigador no puede dejar de hacerse parte de esta constatación. Teniendo como prueba de respaldo de estas aseveraciones casi 10 años de labor pedagógica, damos fe de la veracidad de las impresiones de los profesores aquí expuestas. Ahora bien, con respecto al agobio laboral que sufren los profesores, un estudio realizado por la UNESCO (2005) indica que Chile es el país que presenta mayores índices de “burnout”³³, con un porcentaje de 49% en su índice alto, superando a Argentina (39.9%), Uruguay (29.2%), siendo el país con menos porcentaje en este índice Ecuador (12.3%). Además, el mismo informe constata que el año 2005 Chile presenta el mayor porcentaje de licencias médicas, con un 47%, seguido de Uruguay (27%), Argentina y Ecuador (ambos con un 25%) y siendo el índice mínimo Perú (11%). Nos preguntamos qué pasará con estas cifras luego de que todo este nuevo marco regulatorio presente en la Ley SNAC comience a operar, teniendo en cuenta, según lo visto aquí, el grado de presión que ejercerá sobre colegios y profesores.

Considerando lo anterior respecto al SIMCE, sostenemos que la centralidad de esta prueba se condice plenamente con el rol que cumple el examen en los sistemas disciplinarios según la perspectiva de Foucault. Para este filósofo, el examen opera como un dispositivo fundamental en los procedimientos de disciplina, porque es a través de él que se ejerce un control máximo sobre los sujetos: “Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (Foucault, 2002: 189).

³³ Reproduciremos literalmente la definición de este concepto que el mismo documento utiliza tomando como fuente la Enciclopedia de Salud y Seguridad en el trabajo, OIT, publicada en el año 2011: Burnout (“estar quemado”) es un tipo de respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo. Se ha estudiado particularmente en profesiones en que es central la relación directa con los usuarios de un servicio y en donde dicha relación lleva un alto componente de experiencias de intercambio emocional. Como tal no es una enfermedad, sino que caracteriza el tipo de respuesta, la cual se define operacionalmente como el resultado de tres componentes: agotamiento emocional (sensación de estar emocionalmente sobrepasado y de haber agotado los recursos emocionales), realización personal (sensación de logros y competencias en el trabajo) y despersonalización (este último componente es conceptualizado mejor como endurecimiento emocional en este estudio y se refiere a la sensación de una respuesta insensible y distante a los receptores del servicio).

Como se ha dicho, todo el aparataje creado en la LGE y la Ley SNAC tiene como uno de sus ejes centrales la medición de los resultados según los estándares de aprendizaje propuestos por Ley. A través de esta medición, justamente, se califica, se clasifica y se castiga a colegios y profesores, quienes, sobre todo en relación a los resultados SIMCE, quedan expuestos al escrutinio social en el momento en que se establece hacer públicamente conocidos los resultados; el grado de visibilización es máximo. El colegio y sus miembros quedan bajo el juicio público.

Este es justamente uno de los roles que cumple el examen: hacer visibles a los sometidos frente al poder sin que éstos puedan necesariamente ver el poder disciplinario, a excepción de ciertos momentos en que el “súbdito” puede ver su mirada, como cuando, por ejemplo, el colegio es visitado por fiscalizadores del ministerio. Por experiencia propia decimos que cuando esto sucede los colegios adquieren otras dinámicas; se preparan para la visita, pues el examen –como apunta Foucault- se convierte en una especie de “ritual disciplinario.”

No obstante, siendo fieles al pensamiento de este filósofo, el poder genera inexorablemente resistencia; el poder requiere de la resistencia como una de las condiciones fundamentales de su funcionamiento. Pero es también, desde luego, a través de la resistencia como el poder se quebranta. Y el SIMCE, situado en relaciones de poder específicas, genera resistencia. Existe un movimiento creciente entre los profesores que busca eliminar esta prueba del sistema educativo chileno: “lo esencial es invisible al SIMCE” plantea una consigna que, parafraseando una de las enseñanzas más edificantes del “Principito”, y extrañamente conectada con la terminología visual del pensamiento de Foucault, contiene una crítica radical a este procedimiento evaluativo: no considerar elementos que se suponen fundamentales para lograr un aprendizaje significativo³⁴.

Desde el punto de vista de los datos estadísticos, no podemos asegurar certeramente si la implementación de este tipo de reformas ha significado un mejoramiento en la calidad de la educación chilena. No obstante, Juan Cassasus (en Bellei, 2010) es claro en afirmar

³⁴Permítasenos compartir un video sobre el SIMCE, donde algunos profesores, alumnos y profesionales vinculados a la educación dan sus impresiones acerca de esta prueba. Para nosotros, es testimonio de que un grupo importante de actores de la educación considera pedagógicamente incorrecto este sistema de evaluación: <https://www.youtube.com/watch?v=eHyoa449tKU>

que no hay evidencia clara, ni nacional ni internacional, con la cual podamos demostrar que este tipo de reformas ha significado un mejoramiento en la calidad de la educación. Desde una perspectiva cualitativa, es decir, de los procesos de enseñanza y aprendizaje tomados en sí mismos, sostiene que es imposible un mejoramiento de la educación que esté dirigido por este tipo de reformas. Quizás los números nos hablen de que ha habido alguna mejora en los resultados del SIMCE y en pruebas como PISA -cuyo puntaje en el 2000 (410) subió en el 2009 (449),pero que sin embargo sigue siendo inferior al promedio OCDE (499)³⁵- pero el punto crítico para nosotros es reflexionar sobre la noción de aprendizaje que está detrás de este tipo de evaluación. ¿Es un aprendizaje significativo el que evalúa el SIMCE? ¿Considera el SIMCE el aprendizaje humano como desarrollo integral de sus capacidades?, etc.

Para concluir, creemos que todo este aparataje legal, basado en la noción de estándares y accountability pareciera acercarse a una especie de panóptico de permanente vigilancia omnisciente, cuya función básica es alcanzar grados crecientes de normalización en el campo educativo, vinculando a los trabajadores de la educación en un gran sistema de redes de poder y saber que configuran y orientan los aspectos simbólicos y prácticos implicados.

Pero la problemática que rodea la evaluación a la cual está sometido el sistema educacional chileno mienta sobre desde qué posición se hace, desde qué perspectiva es diseñada y elaborada, quiénes fijan los estándares, bajo qué criterios y qué piensan los profesores acerca de ello. Esta problemática será abordada en el siguiente capítulo.

³⁵ Fuente: Ministerio de Educación. Serie Evidencias 2013. Año 2, N°14.

4.2.3 Reforma e imposición cultural

Como se dijo, las RBE son tipos de reformas que tienen en su centro operativo a los estándares. Espínola y Claro (en Bellei, 2010) indican que los estándares son “señales técnicas validadas y socialmente acordadas” (p. 57). Sin embargo, Cassasus (Idem: 89) señala que los estándares de contenido se eligen desde una posición política y que, específicamente en el caso chileno, tal decisión se realiza desde la tecno-burocracia. Como se dijo anteriormente, en la estructura de la LGE y de la SNAC los estándares de contenido están vinculados a los estándares de resultados, y la calidad educativa de un establecimiento educacional finalmente se mide por los resultados, esto es, según el aprendizaje que demuestran los alumnos con respecto a los estándares de aprendizaje. Pero los profesores son contrarios a esta visión de calidad educativa:

“Desde mi perspectiva, un proceso educativo es de calidad cuando surge desde las propias comunidades para las cuales se implementa. Son las personas las que debiesen definir que es importante aprender y para qué, y solo desde ahí, cruzarlos con los requerimientos mínimos que el sistema espera que ellos desarrollen, haciendo de los procesos educativos una experiencia cultural original y auténtica desde las necesidades de la vida cotidiana, y no un molde funcional a las necesidades externas que un país define como objetivos nacionales.” (E1.28)

“Creo que se puede sólo en la medida que un proceso educativo es coherente y consistente con nuestras intencionalidades formativas, estando éstas centradas en el sujeto en formación, sus necesidades, intereses, sueños, etc., y no desde un enfoque de necesidades sociales que disocian al sujeto de su propia formación. De ese modo, un proceso educativo es de calidad según mi parecer.” (E2.20)

“Por otro lado, desde un punto de vista ya más social, yo creo que la calidad de la educación está ligada a qué tan bien fomentamos la creación de una sociedad justa, solidaria, reflexiva, cooperativa, etc. Pero yo no le puedo imponer esto tampoco a los alumnos, se trata de hacerlos partícipes de estas acciones, a partir de sus propias capacidades e intereses, y esto es justamente lo que desconocen los políticos y tecnócratas; ellos simplemente imponen un conocimiento, a través del currículum, que creen ellos es, o más bien, debe ser válido para todos.” (E3.24)

“Mira, en esta reformase habla de aceptación de la diversidad, de la necesidad de incorporar una visión multicultural de la educación considerando la gran cantidad de etnias que conviven en este

territorio, pero cuando tú hilas fino, y te das cuenta de la arbitrariedad del currículum chileno, ves claramente una contradicción entre los discursos y lo que permiten hacer en la práctica las bases curriculares impuestas. Aquí lo que hay es una imposición cultural y cognitiva. No se trata solamente de enseñar en la lengua Mapudungun cuando sea pertinente, se trata de incorporar la sabiduría mapuche en la escuela, considerar sus modos de ser, de pensar, y esto es justamente lo que no te permite el sistema educativo chileno, porque el SIMCE no lo evalúa.” (E4.17)

Vale decir, la posición de los profesores en relación a lo que sería una educación de calidad se muestra totalmente contraria a la presente en la LGE, pues en esta última se contempla un contenido que no necesariamente está vinculado a las diversas experiencias culturales de los alumnos, muy por el contrario, los estándares de aprendizaje implican un desconocimiento y negación de otros saberes:

“Además impone un conocimiento como si este fuera el único que vale. ¿Por qué no puede ser importante enseñarles a los alumnos permacultura por ejemplo? ¿Jardinería? A través de esta noción de estándares se está queriendo imponer culturalmente una visión hegemónica; se quiere homogenizar lo diverso cuando la diversidad cultural es nuestra mayor riqueza como humanidad.” (E3.6)

“Lo curioso, y que creo tiene lógica con lo que digo, es que el concepto de calidad lamentablemente no sea definido por las comunidades que desean educarse, imponiendo una condición de adaptabilidad a priori que somete al educando a estándares que muchas veces están en total desincronía con sus verdaderas necesidades, y muchas veces niegan u olvidan su realidad cultural.” (E1.18)

Es decir, para los profesores la presencia de estándares de contenido significa una imposición cultural que niega otras formas de entender y actuar sobre el mundo. Ahora bien, esta imposición se realiza bajo la siguiente dinámica: primero, se establecen bases curriculares rígidas; en segundo lugar, se consideran estas bases como el conocimiento que finalmente debe evaluarse (estándar); y, en tercer lugar, se clasifica y enjuicia a los establecimientos según el conocimiento que manejan los alumnos de los contenidos que prescriben estas bases curriculares. Por el carácter rígido del currículum chileno, da la impresión que para el gobierno no existe otro conocimiento, y sólo es considerado como válido el que se impone políticamente. Bourdieu (1995) llama a esto “violencia simbólica”, y sin duda esta conceptualización se aplica muy bien a la dinámica de poder que está detrás

de la LGE, pues -se insiste- impone un currículum intencional que tiene carácter inflexible, evitando -como decía un profesor- “hacer de los procesos educativos una experiencia cultural original y auténtica” (E1.25). De este modo, la escuela se transforma en un espacio de “arbitrariedad cultural” que se impone mediante las prácticas pedagógicas y el currículum, pues mediante este último: “se selecciona, se organiza y se distribuye el conocimiento” (Bernstein, citado en Silva, 2002; 1).

En la actualidad, gracias a los avances en la psicología cognitiva y los aportes de la antropología cultural, se reconoce que el aprendizaje humano no se genera en una especie de tabula rasa, muy por el contrario, los trabajos de Ausubel (1968), Vigotsky (1931) y Bruner (1988), por nombrar algunos de los más destacados, han puesto en evidencia la importancia que el factor socio-cultural tiene para el aprendizaje. En estas perspectivas, y a modo muy general, el aprendizaje sólo puede darse en la interacción intersubjetiva, en el diálogo que significa el intercambio cultural, afectivo y simbólico entre el aprendiz y el maestro (independientemente si esto ocurre en un contexto educativo institucionalizado), y no como resultado de la apropiación solipsista del conocimiento, principio epistemológico que fundamenta el conductismo.

El verdadero aprendizaje, entonces, sólo se logra si el alumno logra conectar los conocimientos impartidos por el profesor a su propia realidad cultural, pues, al hacer esto, le da sentido y coherencia a la experiencia educativa. Si esto no ocurre, hay una imposición, el alumno no logra dar sentido al contenido y el aprendizaje no ocurre. Según las opiniones de los profesores, el sistema educativo implica justamente la imposición de una forma mirar el mundo que se instala como válida, desconociendo e invalidando otras prácticas, otras formas de ver y entender el mundo, invisibilizándolos, negándolos.

Para Magendzo (1991) lo que ocurre es que se intenta planificar el currículum sobre una base supuestamente neutral, que se sustentaría en el carácter universal y tecnológico de la cultura occidental. A este respecto señala: "Los modelos curriculares no sólo se han generado y definido en culturas distintas, sino que, además, se han diseñado, por lo general, con referencia a los grupos medios y altos de la sociedad desarrollada que son adaptados a los grupos medios y altos de América Latina" (p. 23). Esto claramente se relaciona con la posición diferenciada de los grupos en la sociedad (y su poder en esta última) que

finalmente determina los conocimientos que son transmitidos a través de la escuela. Dicho de otro modo, la forma de entender los aspectos curriculares de la institución educativa y el currículo que finalmente se impone en las aulas “nos dice algo de extrema importancia acerca de quién tiene el poder en la sociedad” (Apple, 1996: 47).

Por su parte, Williamson (2003) enfatiza sobre la inequidad que en este sentido se recrea en el espacio educativo: “Cualitativamente no sólo se produce una discriminación estructural, determinada por la inequidad del sistema, sino también una pedagógica, que se expresa en el currículo y en las prácticas pedagógicas, así como en la organización escolar” (p. 113). Esto es preocupante para el caso de Chile, pues siendo este un país multicultural, el panorama descrito es más desfavorable cuando observamos lo que acontece con las etnias originarias: “Las culturas indígenas aparecen discriminadas a través de la omisión (de patrones culturales significativos para los niños), tergiversación (los indígenas son del pasado) y discriminación (Folclorización o desvalorización cultural)” (ídem: 117). Tanto la LEG como la SNAC no dicen nada específico acerca de cómo evaluar a las escuelas que tengan alumnos pertenecientes a los pueblos originarios que forman parte de nuestro país. Se limita a valorar y reconocer la multiculturalidad, a establecer (sólo discursivamente) como deber del Estado la promoción de “políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias” (LGE, Art.4); pero, a excepción de la educación bilingüe, no se observan políticas contundentes al respecto que permitan inferir la eliminación de esta folclorización cultural. No existe la voluntad política de incorporar la cosmovisión y los saberes ancestrales dentro del currículum que se enseña en contextos educativos de diversidad étnica. Especulamos que la rigidez de los estándares de aprendizaje no permite un cambio en este sentido. El currículo escrito (en la acepción de Glatthorn) sigue siendo dominante, y las instituciones escolares, producto de la presión que ejercen las pruebas estandarizadas (formuladas desde una especie de perennialismo), deben seguir dando prioridad a los conocimientos validados políticamente, dejando de lado la posibilidad de crear asignaturas que rescaten otros tipos de saberes, creencias, valores como, por ejemplo, la reciprocidad y la redistribución, tan presentes en las culturas originarias y tan ausentes en la nuestra.

Con respecto a este punto, es lamentable constatar que el espíritu de las LGE parece ir en una dirección opuesta a lo que prescriben organismos internacionales tan importantes e influyentes en las políticas públicas internacionales como la UNESCO o la UNICEF, pues, para estos organismos, uno de los elementos fundamentales que caracterizan una educación de calidad es la pertinencia de lo enseñado, que considera como centro del proceso al educando y su contexto cultural, señalando que una educación debiese respetuosa de la diversidad cultural y adaptada, por ello mismo, a las necesidades de cada comunidad local. Las políticas públicas relacionadas con la educación, aplicadas en Chile, exacerbaban la estandarización de contenidos, sostenida –como hemos dicho reiteradas veces– en una mirada instrumental y técnica de la práctica pedagógica.

Los profesores en cambio, alejados de esta especie de etnocentrismo curricular, si se nos es permitido llamarle así, valoran la pertinencia cultural como factor clave para el logro de una enseñanza de calidad. Para ellos -como pudimos constatar en sus palabras- la garantía de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad se vincula a fenómenos de multiculturalismo³⁶, pues sólo en el momento en que el aula se vuelve un espacio de intercambio y entendimiento cultural la educación de calidad es posible.

En esta tarea, la política educativa, como diseñadora, planificadora y ejecutora del currículum se muestra fundamental toda vez que es la plataforma de donde este tipo de transformaciones curriculares adquieren sustento político, social, antropológico y pedagógico:

Reformas educacionales integrales: educación para todos, educación de calidad para todos, y lo que ello implica una nueva forma de administrar la educación y de enseñar, centrándose en las comunidades y en los sujetos, una educación que sea capaz de integrar a estos a los cambios tecnológicos, económicos y sociales (...) que sea una garantía del respeto de la diversidad, el medio ambiente y los derechos humanos (Garretón y otros, 2003:102).

³⁶ El multiculturalismo no sólo se refiere para el caso de procesos educativos que incorporen etnias originarias, sino en reconocer que la escuela misma es un espacio de integración y diálogo cultural. En este sentido, siempre hay una tensión cultural al interior de los procesos de enseñanza, pues los alumnos poseen una cultura propia que muchas veces entra en conflicto con la cultura adultocéntrica, patriarcal y la mayoría de las veces capitalista de la escuela. El trabajo de Bernstein y de la reciente etnografía de la educación han sido claves para entender y sopesar con seriedad este fenómeno.

Además, y para terminar, esto tiene importantes consecuencias para el mundo interconectado de hoy, pues si el currículo prescrito no se relativiza en función de incorporar conocimientos que son parte también de la historia humana, será poco probable que los educandos adquieran un sentido de respeto por el “otro” y no de mera tolerancia:

(...) más aún, si se acaba la exigencia desde la creencia en la posesión de la verdad, se acaba la tolerancia, que es una negación suspendida temporalmente, y comienza el respeto. Este cambio no es trivial. Donde comienza el respeto al otro, o a lo otro, comienza la legitimidad del otro, y se acaba la aceptación de ideologías que justifican su negación y justifican su control (Maturana, 1992: 133).

4.2.4 Reificación

Como lo indicamos en el marco teórico de este trabajo, la reificación es un fenómeno por el cual las cosas y los procesos que intervienen en la sociedad comienzan a ser considerados como independientes de la acción humana que los crea, y adquieren un carácter dogmático que los naturaliza tanto en la sociedad como en la consciencia de los individuos. El mismo problema de la imposición cultural que se genera en los espacios escolares -que vimos en el apartado anterior- se relaciona con esto, dado que dentro del espíritu de la LGE hay cierto conocimiento que tiende a cosificarse; y no sólo el conocimiento, sino también un conjunto de capacidades y destrezas que se piensan como universales y exclusivas, ligadas sobre todo al pensamiento lógico-matemático, ¿pero qué pasa con otros tipos de inteligencias que hoy día se sabe son parte integral de la mente humana? ¿Son consideradas en el currículum que prescribe el sistema educacional chileno? ¿Son evaluadas por el SIMCE?³⁷

Desde las opiniones de los profesores se puede inferir la presencia de este fenómeno de reificación en la educación, y nos permiten destilar que el origen de esta situación obedece a la estructura educacional del sistema, condicionada por los principios no declarados de la LGE (como la escolarización o la imposición cultural que acabamos de ver):

³⁷ Nos referimos fundamentalmente al trabajo de Howard Gardner (1983)

“Históricamente esto no ha cambiado mucho, desde que la sociedad industrial nace la escuela tendió a hacerse funcional a los intereses económicos y productivos. O sea, imagínate, hoy entendemos la educación del mismo modo como se entendía al principio del siglo XX, como si la orientación económica de la educación fuera la única posible...” (E1.18)

En la entrevista 2, refiriéndose a un conversatorio al que asistió la profesora para reflexionar en torno a temas educativos, nos dice lo siguiente:

“Pero lo que me llamó la atención, fue que cuando había que hablar sobre la escuela que soñamos, fue que todos pedían mejores sueldos, más horas de planificación, que la subvención llegara directo a los colegios, que se mejore y dignifique la infraestructura, etc.; pero nadie dijo que lo que se necesita es una nueva educación, un nuevo sistema, nuevas escuelas, con salas redondas, donde los cabros dejen de mirarse las nuca y los profes no seamos como gendarmes en la prisión, nadie dijo que hay que hacer un nuevo currículo, que no se saca nada con cambiar las reglas del juego, eliminar el lucro y el copago si seguimos enseñando de la misma manera y lo mismo que hace más de 20 años (...) Y eso ocurre porque ya estas prácticas se ven como naturales, como que el profe no concibe otra manera de hacer las clases, está tan acostumbrado a este sistema que ya ni se lo cuestiona, o sea el profe, pa’ decírtelo en fórmula marxista, se aliena de su trabajo pues es su trabajo lo que lo domina a él, no él a su trabajo.” (E2.28/30)

“Eso, sin duda, tiene un trasfondo político ideológico que tiende a que los ciudadanos veamos este orden de cosas como el único posible. Hoy en día el dogma económico rige prácticamente todo, todo lo que dicen los economistas debe hacerse, se plantean las ideas económicas como si fueran verdades científicas absolutas, universales, y obviamente la educación también sigue este dogma.” (E3.28)

Se deduce de la primera cita (E1.28) que el orden económico que ha significado una función escolarizadora del sistema educativo se percibe como un dogma, y como tal no puede variar. Esta certidumbre se constata cuando la función de preparación para la vida laboral que observan los profesores en la educación, es idéntica a la función que se constata en las instituciones escolares a principio del siglo XX:

La función más importante de la escuela era ajustar el individuo a la economía. Mediante la enseñanza de modelos de conducta y habilidades específicas, la escuela produciría ciudadanos y trabajadores mejores y eficaces, y lo haría mediante un proceso de selección (pruebas) y de guía. Estos acontecimientos transformarían la idea de la igualdad de oportunidades educativas en

América, pues convertirían la segregación –mediante el currículo, la clase social, el papel vocacional proyectado- en algo fundamental para el funcionamiento de la escuela (Lazerson, 1971, citado en Apple 1986: 92).

En términos de Carlos Marx, la reificación se relaciona con el concepto de fetichismo, que alude a un proceso por el cual los productos humanos empiezan a verse como independientes de él mismo; como si tuviesen un poder independiente de la voluntad que los crea. Las ideas se transforman en verdaderos fetiches cuando se les adjudica un poder que parece emanar de ellas mismas, en circunstancias que sólo puede provenir de la acción humana. Por tanto, la fetichización conlleva a la alienación, pues el hombre olvida que el poder y verdad que adjudica a las cosas proviene de él mismo, es decir, externaliza en otra cosa la capacidad que él tiene para transformar la realidad y transformarse a sí mismo; se hace dependiente de algo que él mismo crea. En este sentido, el contenido de las opiniones citadas nos lleva a concluir que tanto la estructura económica como la estructura educativa se han transformado en fetiches. Esto se demuestra en el plano educativo en que el profesor no entiende (según la cita E2.28/30) que la práctica pedagógica es también una construcción social condicionada históricamente, y que por tanto puede modificarse.

Otro tanto ocurre con el conocimiento que, como vimos anteriormente, adquiere un carácter dogmático, o por lo menos eso inferimos de la tozudez gubernamental por favorecer un currículum inflexible y la utilización de estándares de aprendizaje, pues esto supone la existencia de cierto conocimiento que se considera único, objetivo e imprescindible, en desmedro de otro tipo de saberes. El conocimiento entonces también se reifica, y como todo está relacionado en la práctica educativa, reifica también los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales quedan reducidos a “la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados previamente desde fuera.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 79). Cuando sucede esto, cuando la práctica pedagógica queda supeditada a valores ajenos a su propio ejercicio, ocurre un proceso sutil de alienación, pues la práctica pedagógica deja de ser algo genuino y se transforma en una acción social que ni el profesor ni el alumno controlan:

El profesor y el alumno se enajenan en la práctica de la enseñanza al situar fuera de ellos los valores que justifican su actuación. Este principio se laja en la concepción instrumental de la vida humana y

se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable, por supuesto, muy en consonancia con los valores de la ideología que prevalece en las sociedades occidentales, dominadas por la ley de mercado, el pragmatismo y el progreso competitivo individual (Ibid: 106).

El concepto de reificación permite identificar dos cosas interrelacionadas con respecto al terreno educativo. En primer lugar contribuye a comprender cómo los valores y la lógica de mercado tienden a hacerse autoevidentes y conformar un *ethos* cultural que posibilita que el marco legal y político que regula el sistema educativo, tanto a nivel de administración como de práctica pedagógica, adquiera un carácter dogmático que favorece la conservación de los privilegios de grupos dominantes gracias a la aceptación acrítica de dichos valores³⁸. En segundo lugar, este concepto permite destacar una objeción fundamental de la pedagogía crítica a esta idea de una inevitable reproducción de las condiciones de desigualdad social, cuando señala que las prácticas escolares no sólo pueden reificar estas reproducciones sociales, sino además reconoce en ellas la capacidad de los individuos para resistir y transformar esos nudos reproductivos: “los maestros y alumnos no reciben sólo información; también la producen y la median” (Giroux, 1992: 86). Y en esta misma línea, McLaren (1984) señala: “una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación” (p. 204).

La pedagogía crítica abre entonces la posibilidad de reflexionar en torno a los modos y formas que toma la resistencia en relación a las prácticas y discursos legitimados por el poder político, reconociendo que la realidad social, si bien condiciona la conciencia de los individuos, no por ello niega en estos la capacidad de enfrentarse creativamente a ella³⁹.

Por último, queremos destacar que la reificación es un síntoma peligroso en la cultura, y ocurre cada vez que en la sociedad se instala una ideología que pretende hacer ver sus certezas como universales y fuera de toda crítica; por tanto, representa una amenaza flagrante a la libertad. En este sentido, si se permite que tanto la cultura social como la

³⁸ Pensemos por ejemplo en la marcha de la CONFEP, ocurrida en Octubre del 2014, cuando un grupo de personas marcharon por su “derecho” a pagar por la educación. Esto demuestra -por lo menos desde la perspectiva de este trabajo- cómo el poder crea verdades que pasan a formar parte de las creencias profundamente arraigadas de las personas.

³⁹ Esto ejemplifica lo que se quiere decir cuando se habla de la escuela de Francfort como una revisión no dogmática de los postulados de Marx.

escolar sean rebasadas por conocimientos y prácticas que pretenden imponerse como verdades inobjetables, estaremos condenados a perpetuar en las nuevas generaciones un modo de vida que privilegia el “tener” por sobre el “ser”, en el sentido que Erick Fromm da a esta distinción. Para nosotros, esta distinción de la cual nos habla Fromm es del todo importante, pues permite juzgar el tipo de sociedad que hemos construido en términos de un deber ser cuyo desarrollo tiene en la educación una fuente privilegiada. En este camino, Fromm (1978) plantea un desafío infranqueable para la educación, y es que esta debe transformarse radicalmente para transformar al hombre. El autor sostiene que el modo de *ser* en la educación implica la idea de un estudiante cuyo aprendizaje es activo y productivo, el conocimiento lo cambia y gracias a él comprende la importancia de la producción interna de su psiquis, más allá de la mera memorización y reproducción de un contenido inerte y vano (que sería el modo de *tener* en educación); se percibe así mismo como un universo en permanente cambio; crece en autonomía y responsabilidad tanto con el otro como con su medio social y natural; en términos nietzscheanos: hace de su vida una obra de arte. En conclusión, para Fromm la verdadera educación es la que lleva al individuo hacia la libertad de crear permanentemente su vida, fuera de cualquier tipo de constricción externa.

4.3 Segunda categoría: LGE y práctica pedagógica

4.3.1 Metodología y Evaluación

Es necesario descifrar el tipo de pedagogía que hay detrás de la LGE, reconociendo que “toda elección de un cierto tipo de pedagogía conlleva una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz” (Bruner, 1997: 81). Teniendo en cuenta este punto de vista, queremos saber qué consecuencias pedagógicas tiene para los profesores el marco regulatorio de la LGE. En este tenor, para ellos, la presencia de una prueba de carácter objetivo como el SIMCE nos lleva inmediatamente a entrever el tipo de pedagogía que valida la reforma educativa:

“...no sé, creo que a los alumnos se les está enseñando para pasar pruebas, pero no para comprender lo que ven en clases.”(E4.40)

“...el SIMCE te condiciona a que metodológicamente impartas una clase donde predomina una actitud pasiva del estudiante, donde lo que importa es que sepan bien algunos datos, algunos principios y a lo más lo puedan aplicar en situaciones que ni siquiera los estimulan.”(E3.20)

“Me refiero a los propósitos que están detrás de esta reforma, la cual tiene un enfoque pésimo de lo que es la educación porque hace rato ya que la llamada “educación bancaria” está obsoleta. Me refiero con esto a ese tipo de enseñanza que implica una pasividad total de los alumnos, lo cuales estudian de manera mecánica, en vista sólo a cómo van memorizar y repetir los contenidos que les van a ser evaluados. La reforma educacional actual se basa en un manera de mirar la evaluación que internacionalmente está ya obsoleta; todo apunta y va hacia la llamada evaluación auténtica.”(E2.22)

Luego de referirse a la evaluación auténtica, esta profesora agrega:

“Justamente este tipo de evaluación es contrario al que está implícito en esta idea de los estándares educativos. Esta idea de los estándares está fundada en una concepción de la evaluación que se conoce como basada en normas, y que permite solamente dar cuenta del resultado final de un proceso educativo, pero no dice nada de lo que pasa antes y durante el proceso, es más, la literatura dice que este tipo de evaluación es bueno para seleccionar personal o cosas parecidas, pero nunca para evaluar aprendizajes! Es realmente inaudito lo que pasa en Chile...o sea, Chile va para atrás en materia de reformas, pues se basan teóricamente en perspectivas sobre el aprendizaje absolutamente superadas, o bien incoherentes con una enseñanza significativa.” (E2.24)

Al analizar estas opiniones es claro que para los profesores la pedagogía que prevalece, o que más bien que se relaciona con el modo en que se evalúa el aprendizaje es de corte conductista, pues el SIMCE supone una adquisición de conocimientos que están en la mente del profesor, o en los libros, que el alumno no sabe y que tiene que aprender en un proceso preponderantemente pasivo. En esta dirección, Jerome Bruner (1997) sostiene que este tipo de pedagogía implica una visión de la mente humana como una especie de tabula rasa, donde el conocimiento se toma como un proceso meramente acumulativo. Esto coincide con lo que plantea Juan Cassasus (en Bellei, 2010), quien se refiere al origen conductista de las RBE. Según este autor, este tipo de reformas reflejan una visión muy simplista de la educación al desconocer la complejidad intrínseca de los procesos de enseñanza; señala que la idea misma de estándar remite a “un proceso y resultado que no requiere ninguna originalidad” (Idem: 88).

Relacionado también con esto, Cassasus resalta también la paradoja que involucra este tipo de reformas para la práctica profesional de los profesores, al ponerlos en una disyuntiva pedagógica de tener que enseñar “constructivamente” pero evaluar en términos conductistas. Justamente es eso lo que podemos extraer de las opiniones de los profesores entrevistados. El SIMCE para ellos no se condice con la práctica de una pedagogía que garantice un aprendizaje significativo; el SIMCE, que implica una noción de evaluación como producto final referida a normas estandarizadas, y que posibilita la comparación entre establecimientos, tiene como una de sus consecuencias la disociación de los procesos por los cuales los estudiantes aprenden, puesto que no es posible, bajo el tipo de enseñanza que se asocia la evaluación por normas, la construcción activa del conocimiento (Ahumada, 2005; Santos Guerra, 1996; Bruner, 1997).

Efectivamente, la teoría pedagógica vincula la evaluación objetiva (como el SIMCE) a procesos de aprendizaje de tipo conductista, asociados a lo que la profesora denomina “educación bancaria”, misma que remite a un aprendizaje memorístico y pasivo por parte del alumno y que niega por tanto la posibilidad de un aprendizaje para la vida (Ortiz, 2009; Freire, 1970). Este tipo de enseñanza implica la idea de un alumno “vasija” que recibe pasivamente el contenido que es entregado por el profesor; este contenido no es puesto en duda por el alumno, lo que da a la pedagogía un carácter dogmático inaceptable.

Por el contrario, cuando la pedagogía se basa en una -en palabras de Bruner- “visión mutualista” el conocimiento es posible gracias a la discusión e intercambio dialógico, lo que permite finalmente dar preponderancia a la comprensión y la interpretación de los contenidos, por sobre la memorización de un conocimiento factual. Es esta la visión de pedagogía que justamente manejan y defienden los profesores:

“El verdadero aprendizaje es el que tú puedes medir, no sé po, haciéndolos exponer por ejemplo a los chiquillos, haciendo que investiguen, que presenten un proyecto, etc., darles real autonomía, ehhh, enseñarles un contenido que crees importante para su crecimiento, pero haciendo que jueguen con él, que realmente lo comprendan en un acto colaborativo y crítico, y el SIMCE como te digo, no permite ese tipo de aprendizaje”(E2.8).

“Mira, cuando yo quiero ver el grado de aprendizaje de ciertos conceptos teóricos que me parecen importantes para la asignatura, ahí realizo una prueba de alternativas tipo SIMCE, pero cuando

quiero saber si realmente aprendieron a redactar un texto por ejemplo, los hago redactar un texto y aplico una rúbrica de desempeño, pero jamás se me pasaría por la mente evaluar ese objetivo con una prueba objetiva. Por eso te digo que el SIMCE, como prueba objetiva que es, no es un instrumento válido para evaluar un verdadero aprendizaje, ese aprendizaje que los alumnos llevan a sus vidas”(E3.20).

A partir de lo expuesto se refuerza la evidencia sobre un claro distanciamiento entre la noción de calidad que tienen los profesores y la idea de calidad que está detrás de la LGE, esta vez como consecuencia de que esta última favorece una práctica pedagógica que niega justamente lo que se pretende fomentar: la formación de un ciudadano crítico e intelectualmente autónomo, apto para la convivencia democrática. En efecto, en la última reforma el mensaje de la presidenta plantea lo siguiente: “...para todo ello, la clave es la educación. Una educación entendida no sólo como un mecanismo de transmisión de conocimientos o como un mero entrenamiento para el trabajo, sino como un proceso de socialización y formación de personas integrales, de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno y sociedad.” (2014: 5). La pregunta aquí es: ¿Se condice esto con una reforma basada en estándares? ¿Es posible formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos si utilizamos procedimientos evaluativos que se asocian a un tipo de enseñanza como la señalada? La respuesta es un tajante no. Como lo indicamos en líneas anteriores, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vinculan a este tipo de evaluaciones de carácter conductista, tributarias a esta educación “bancaria”, no pueden llevar a esta consecuencia pues “cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (Freire, 1976: 75).

Considerando la postura de los profesores, se infiere una contradicción total entre el discurso declarado por los diseñadores de la reforma y las acciones que se llevan a cabo: se pretende formar ciudadanos atentos a los acontecimientos de su sociedad, comprometidos con los cambios y luchas sociales en pro de convivencia democrática, y, sin embargo, se aplican políticas educativas que implican prácticas pedagógicas que inducen al acatamiento irrestricto y la pasividad intelectual. En este sentido, pareciera no haber por parte de las

personas que han diseñado y ejecutado la LGE un conocimiento mínimo, ni de la literatura actual acerca de la educación, ni de los procesos educativos en su praxis.

Aquellos que no son o no trabajan como docentes (políticos, patrones, economistas) tenderán a interpretar y a evaluar la calidad de la enseñanza en términos de valores externos al propio acto educativo. Desde su perspectiva, la educación aparece como algo que sirve a propósitos externos tales como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad, las exigencias de la sociedad, las exigencias del mercado de trabajo (Carr, 1989, citado en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Según esto, existe en la LGE una clara intención por vincular la escuela con los requerimientos que le impone la estructura social de la cual es parte. Quizás podamos ver consistencia ideológica entre este tipo de reformas y las transformaciones educativas asociadas a la dictadura militar, pues es claro que este gobierno no buscaba la formación de ciudadanos conscientes y libres, preparados para vivir en la condiciones de una sociedad democrática, pero nos cuesta entender que persistan en gobiernos que se autoproclaman (por lo menos discursivamente) progresistas.

4.3.2 Afectividad

Un aspecto importante que es mencionado por los profesores, y que para ellos impacta significativamente en los procesos de enseñanza, es la afectividad. Este elemento prácticamente no se contempla en la LGE, o su importancia es minimizada por cuanto su presencia adquiere un papel secundario con respecto a los propósitos para mejorar la educación chilena. Aparece como un elemento que complementa ciertos criterios en el SACGE, de lo que se concluye que su incidencia para el logro de una educación de calidad es mínima dentro de una reforma basada exclusivamente en estándares.

Sin duda la invisibilidad de los aspectos emocionales en el aula se corresponde con una civilización que históricamente ha apreciado el valor de la razón por sobre cualquier otra capacidad para entender y relacionarse con el mundo. Desde los griegos en adelante, la creencia de que sólo se puede acceder a la realidad por medio del *Logos* se instala como un inexorable demiurgo de toda nuestra cultura. Sólo consideremos que la antigua definición

aristotélica del ser humano como animal racional, pese al paso del tiempo, persiste hasta hoy como la más pertinente a la hora de asir nuestra naturaleza.

Realizando un pequeño recorrido por esta definición de nuestra naturaleza, es Friedrich Nietzsche (1973) quien acusa a Sócrates de ser el filósofo que ubica la supremacía de este hombre teórico, el cual rompe el equilibrio del *ethos* griego que conjuga el sentimiento y la razón en una amalgama que se explica en la metáfora divina de la contraposición Dionisio-Apolo.

Nuestra civilización, desde ese momento, divide el alma humana en dos dimensiones irreconciliables entre sí. Esta separación se agudiza en la filosofía de René Descartes, quien termina por instalar un dualismo entre razón (*res cogitans*) y mundo (*res extensa*) que pervive hasta nuestros días. La razón, en este filósofo, se independiza totalmente del mundo y es concebida como una substancia que supone un abismo entre la humanidad y los demás seres vivos. El ser humano es el ser pensante por excelencia y, de ese modo, todo lo que se relaciona con las emociones se relega al plano de los instintos animales; la emoción, entonces, es un obstáculo para el pensamiento racional.

Hoy en día, gracias al trabajo de filósofos como Max Scheler, Arnold Gehlen, biólogos como Adolf Portmann, el mismo trabajo de Charles Darwin y recientemente las contribuciones de Edgar Morin, Frans de Waal, y tantos otros, han hecho insostenible este paradigma que propone la separación total del hombre con respecto a la naturaleza, situación que Edgar Morin identifica con el concepto de “Antropologismo”. Al respecto Morin (1974) indica:

Sin embargo esta dualidad antitética hombre/animal, cultura/naturaleza, tropieza con la evidencia. Es evidente que el hombre no está compuesto por dos estratos superpuestos, uno bionatural y otro psicosocial, como también lo es que no hallamos en su interior ninguna muralla china que separe su parte humana de su parte animal. Es evidente que cada hombre es una totalidad bio-psico-sociológica (p. 21)

Y esto no sólo se explica con respecto a la singularidad hombre-naturaleza, sino también explícita con claridad que muchos rasgos que se creían exclusivos de la experiencia humana están ampliamente repartidos en la naturaleza, obligándonos a

reconocer un *continuum* vital entre naturaleza y cultura que nos obliga a abandonar la perspectiva que los observa como fenómenos antitéticos. En este sentido, no podemos seguir pensando que la sociedad es una especie de aparición espontánea de nuestra especie, o que haya sido posible gracias a un contrato racional entre los hombres cuyo fin era garantizar nuestra supervivencia. Estas ideas desconocen que la vida humana está íntimamente ligada a un viaje evolutivo donde la aparición de la sociedad responde a un desarrollo que está conectado con las experiencias de nuestros ancestros no humanos:

Tales hechos significan que la sociedad, concebida como organización compleja de individuos diversos, fundada a un mismo tiempo sobre la competición y la solidaridad y conllevando un rico sistema de comunicaciones, es un fenómeno extraordinariamente extendido en la naturaleza (...) En consecuencia la sociedad humana aparece como una variante prodigiosamente desarrollada del fenómeno social natural (Ibid: 35)

La emoción también es constitutiva de la conducta de nuestros antepasados primates. En una obra muy interesante, Frans de Waal (2007) establece que sentimientos como la empatía, la colaboración, etc., están presentes en nuestros antepasados más directos, y son fundamento de la conducta moral humana; la moral, entonces, no es un invento de nuestra especie, no trata de un epifenómeno de la naturaleza, al contrario, responde a un rasgo que evoluciona dada la utilidad que tiene para la supervivencia. Y no sólo eso, también en esta obra De Waal establece la contribución que la emoción realiza para entender el mundo:

Las emociones ocupan un lugar central; es bien sabido que, en lugar de ser la antítesis de la racionalidad, las emociones favorecen el razonamiento humano. Los neurocientíficos han descubierto que, por mucho que las personas razonen o reflexionen, si no hay emociones implicadas en las diferentes opciones de que disponen, nunca se alcanza una decisión o convicción (Damasio, 1994, citado en De Waal, 2007).

Otro apoyo teórico a esta idea lo establece Lavados (2012), quien señala que las emociones “son una decisiva forma de conocimiento y saber.” (p. 174). Así, cada decisión racional está acompañada de un fuerte influjo emocional, lo que en términos educativos significa que el aprendizaje sólo puede darse si existe una emoción positiva que lo acompaña. En esta misma línea argumentativa, Jerome Bruner (1988) también reconoce el

influjo de la afectividad en los procesos de enseñanza al señalar de manera tajante: “no cabe duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad” (p. 31).

Lo anteriormente expuesto tiene por objeto poner en su justo lugar la importancia que tiene la emocionalidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela. Como se dijo, esto parece evidente para los profesores, quienes desde su experiencia cotidiana en el aula, parecen estar conscientes de la importancia de considerar las emociones en los procesos de enseñanza. No obstante, es lamentable que esta certeza no esté asumida por los diseñadores de la reforma.

Asimismo, es importante hacer notar que para los profesores existe mayor posibilidad de vincular las emociones a un aprendizaje cuando este tiene sentido para el alumno:

“En fin, creo que cuando existe esta flexibilidad curricular, existe un vínculo emotivo de sentido, un vínculo de pertenencia con el objetivo pedagógico que se espera lograr, entendiendo este logro como un beneficio tanto individual como colectivo de la comunidad en la que está inserta.” (E1.32)

“El problema es que la escuela moderna y la actual escuela neoliberal aíslan la emocionalidad del proceso de aprendizaje escolar, siendo éstas fundamentales en cualquier proceso de desarrollo humano y social, porque constituyen nuestro primer y más fundamental vínculo con el mundo, con lo otro, y por tanto, median toda nuestra experiencia con el ambiente.” (E2.26)

Al ser inquirida sobre cómo es posible evitar ese aislamiento emocional de la escuela la profesora responde:

“...los cabros te dejan muy claro esto, sino hay “feeling” no hay enseñanza. Y este “feeling” depende en gran medida en que ellos le encuentren sentido a lo que aprenden, de otra forma, se aburren, no pescan y la clase se te va al carajo. Si enseñas para la prueba, para que aprendan de memoria un contenido que no tiene ninguna vinculación emocional con ellos, difícilmente habrá aprendizaje real.” (E2.32)

“Creo que es un tema en el cual se debe investigar, pero por lo que yo conozco, hoy día la ciencia, la neurobiología en particular ha puesto en la mesa lo importante que son las emociones para el conocimiento; uno como profe sabe esto, generalmente los alumnos recuerdan alguna clase por la

emoción que les hizo sentir, asocian ese conocimiento con una alegría, con un sentimiento positivo...” (E3.26)

Y cuando se le pregunta al profesor cuando es posible vincular un aprendizaje con la afectividad responde:

“Mira, yo creo que para empezar el contenido tiene que tener algún sentido para el alumno, tiene que verle la utilidad que tendrá saber eso para su vida. Cuando pasa eso, cuando logras conectar lo que quieres enseñar con la vida del alumno, con su experiencia, logras algo que es importantísimo para una clase exitosa, logras una motivación intrínseca del alumno, es decir, este ya no hace el trabajo porque involucra una nota, sino que lo hace porque le interesa aprenderlo y eso sólo sucede cuando lo involucras, cuando lo dejas pensar por sí mismo, cuando le dejas reflexionar y poner en entredicho el contenido, no cuando simplemente se lo pasas como un saber dogmático.” (E3.28)

Existe entonces un vínculo evidente entre escuela y emoción, pues la enseñanza transcurre en una relación intersubjetiva donde el vínculo afectivo entre profesor y alumno está siempre presente. Es claro para los profesores que este vínculo es posible sólo en una clase no autoritaria, donde se impone un saber de alguien que supuestamente sabe a otro que se piensa como ignorante. La pedagogía crítica ha señalado que una buena educación sólo puede darse cuando se produce un diálogo comprensivo entre ambas partes, mediado por el conocimiento. Este último no es un objeto estático que pone en evidencia el carácter reproductor de la escuela, sino que se concibe como una construcción siempre permanente, proceso en el cual ambos son a la vez profesor y alumno.

La perspectiva técnica que sostiene la LGE obstaculiza esta tarea de reconstrucción cultural que tiene la verdadera enseñanza. Existe un conocimiento, un currículum estático que debe aprenderse y, como la forma de pensar el currículum condiciona la enseñanza, un currículum estático como el que está presente en nuestro sistema educacional plantea una visión de enseñanza como una estrategia mecánica, donde sólo se debe aplicar principios y reglas básicas para obtener los resultados esperados. Esta perspectiva de la enseñanza que está presente en la LGE, y todo el marco regulatorio que la acompaña, refuerza y reproduce una visión de la institución escolar como un espacio anti-emocional, pues se somete la motivación de los profesores y alumnos a fines externos impuestos por el peso de la autoridad, y por ello no reconoce que la motivación hacia el aprendizaje se construye

desde la interacción dialógica entre profesor y alumno; la primera circunstancia que permite una motivación intrínseca del alumno hacia el aprendizaje es cuando el conocimiento que se le presenta tiene sentido dentro de su experiencia, y esto último, no ocurre cuando el conocimiento es impuesto arbitrariamente.

Por tanto, los educadores y los que diseñan las reformas educacionales no deberían perder de vista un descubrimiento trascendental de la neurobiología: es la emoción quien lleva a decidirse por una acción u otra (Lavados, 2012; Maturana, 1990). En este tenor, Cassasus (2015) refrenda esta certeza al señalar -en el contexto de un estudio para identificar los factores que incidían más en un aprendizaje de calidad-que “la variable que más explicaba las diferencias en el aprendizaje era el clima emocional del aula” (p. 242).

Si la emoción apuntala la acción del ser humano, no se puede seguir desconociendo su importancia en los procesos de enseñanza. Somos seres evolutivamente cooperativos y esta característica hará la diferencia entre enseñar bajo la sombra de la competencia y el egoísmo, o enseñar para crear una sociedad verdaderamente democrática.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

5.1 Conclusiones finales

El estudio realizado nos lleva a una conclusión general tajante: existe una posición profundamente crítica de los profesores que participaron en este estudio con respecto al concepto de calidad educativa que fundamenta la actual reforma educacional. Si respondemos directamente la pregunta que guió esta investigación, tendríamos que señalar que la relación que se establece entre ambas nociones de calidad educativa se da en términos antitéticos.

Al analizar los discursos de los profesores podemos inferir que defienden una noción de calidad educativa claramente opuesta a la que está presente en la LGE. Desde sus percepciones, puede inferirse que son tres los componentes de la LGE que son blanco de críticas; estos elementos representan para los profesores la fuente desde donde surge y puede verse con claridad la noción de calidad educativa que fundamenta esta última reforma: los estándares, la prueba SIMCE y la arquitectura administrativa y fiscalizadora propuesta en la SNAC.

Para los profesores entrevistados, la LGE (y su concepto de calidad educativa) se fundamenta en una visión instrumental de la enseñanza. Esta visión implica cinco consecuencias indeseables para el sistema educativo chileno: a) la utilización pragmática de la escuela para servir a intereses hegemónicos, principalmente económicos y productivos; b) la imposición de una visión de mundo que desconoce la diversidad y autonomía cultural de las comunidades locales; c) la implantación de una lógica fiscalizadora que favorece la competencia y profundiza el agobio de la profesión docente; d) la permanencia de prácticas educativas basadas en teorías sobre el aprendizaje ya superadas y; e) el desconocimiento absoluto del importante papel que cumple aspecto afectivo en el aprendizaje. En esta dirección, la perspectiva crítica de los profesores coincide en gran medida con la crítica que varios autores han sostenido hacia esta perspectiva instrumental y gerencial que rige la educación en las sociedades modernas, y que además han llamado la atención sobre las consecuencias pedagógicas que tiene la intromisión de los valores asociados a dicha perspectiva.

Al analizar la LGE en sus componentes discursivos, concluimos que su perspectiva de la noción de la calidad educativa se distancia de las percepciones de los profesores al entender la institución escolar como un dispositivo cultural tecnocrático, que sirve para sostener un modelo de sociedad basado en la productividad material y el desarrollo económico. Su inclinación hacia objetivos preestablecidos de carácter rígido, y la preponderancia que adquieren los estándares de resultados, evidenciado en la centralidad que la prueba SIMCE tiene dentro del marco regulatorio prescrito en la LGE, permiten concluir inobjetablemente que la promulgación e instalación de la LGE significa que el sistema educativo de Chile seguirá operando según una lógica de mercado. La teoría ayuda a corroborar esta afirmación cuando asocia los currículos por objetivos a una perspectiva técnica de la enseñanza, donde esta última se transforma en un conjunto de procedimientos algorítmicos mecánicos, y en la que el profesor se convierte en un mero aplicador de técnicas pre-elaboradas por expertos externos:

La llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes de nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general (Gimeno Sacristán, 1988:14).

Esta perspectiva, como vimos, tiene consecuencias sociales, políticas y pedagógicas. Políticas porque la organización del conocimiento de la escuela se realiza en pro de la legitimación y difusión de un saber ordenado bajo criterios de eficacia, que son acordes a los valores de los grupos dominantes de la sociedad. Además, esta imposición se hace por medio de un marco legal, concretizado en la SNAC, que crea una arquitectura de control y fiscalización que tiene en el castigo la forma de “normalizar” a las instituciones escolares, de tal modo que éstas cumplan con los estándares impuestos por ley. En este sentido, todo el marco regulatorio que contempla la LGE y la SNAC tiene como único propósito controlar de manera sistemática y eficaz a las instituciones escolares, y de paso dirigirlas

hacia una pedagogía técnica cuyo modelo de funcionamiento tiene como paradigma la gestión empresarial.

Sociales porque bajo este contexto pedagógico se produce la imposición de un *arbitrario cultural* por medio de la coacción, no simbólica, sino punitiva; apela al miedo a las consecuencias y no a la fuerza de las razones para aceptar y reproducir el saber y las prácticas pedagógicas que se utilizan al interior del aula. De este modo, se atenta contra la diversidad cultural y la apertura hacia la negociación de significados con otros saberes que son legítimos en el contexto donde se ocupan: se facilita un pensamiento etnocentrista.

En cuanto a lo pedagógico, sorprende observar que la escuela como organización racional, técnica, no haya cambiado en más de 100 años. Sin duda esto nos habla de procesos de reificación que afectan la práctica pedagógica. Pese a las significativas transformaciones que la sociedad ha tenido desde que la estructura de fábrica en que opera la escuela surge, esta última no ha visto en lo más mínimo una transformación en este sentido. Ahora bien, cuando hablamos de esta racionalidad existente en la escuela nos referimos a una racionalidad calculante⁴⁰, a una especie de cientificismo que, basado en una perspectiva positivista del conocimiento, cree que la realidad escolar, la realidad social que es finalmente la escuela, puede explicarse aplicando ciertas leyes inmutables. Bajo esta perspectiva, se pierde la autonomía de los establecimientos educacionales, que se disocian de las comunidades donde están enclavadas; la profesión docente pierde valor como disciplina autónoma y creativa, y transforma al profesor –como se ha dicho- en una especie de operario del conocimiento. En esta visión, se desconoce seriamente el carácter flexible de la práctica pedagógica, ignora que la educación se da entre seres humanos, que no sólo se comunican desde la razón o intelecto, sino también desde la afectividad y los sentimientos, vale decir, desde una complejidad inmanente, lo que implica una tensión continua entre estados de orden-desorden; la práctica pedagógica-todo profesor atento lo sabe- es un ejercicio muchas veces espontáneo, regido por continuidades y discontinuidades que se niegan a ser encapsuladas en procedimientos mecánicos. En una palabra: la educación es en alto grado una actividad regida por fenómenos de serendipia.

⁴⁰ Concepto acuñado por Martin Heidegger para referirse a la supremacía de la técnica que en la época moderna significa el dominio de la naturaleza para fines meramente utilitarios.

Estas categorías anteriormente señaladas, son una respuesta crítica a una noción de calidad educativa que no se condice con la naturaleza de las interacciones culturales bajo las cuales se da la enseñanza en el aula. Una noción de calidad que se estima como un logro escolar que se refiere preponderantemente a resultados, y que por ello mismo desconoce que la calidad de los procesos educativos mienta sobre el valor superior de la praxis educativa.

Cuando estamos frente a una perspectiva empresarial de la educación (la que claramente está en la LGE), la misma posibilidad de generar un aprendizaje significativo se esfuma porque esta perspectiva no respeta la cultura de los individuos; no hay una voluntad empática por el saber propio de las comunidades, lo que imposibilita dar sentido al conocimiento. En otras palabras, el aprendizaje no puede darse porque hay detrás de esta práctica una desvalorización del otro, al cual se le trata de ajustar a un modelo de vida que quiere imponerse como el único legítimo, y esto, hay que decirlo con todas sus palabras, remite a prácticas dictatoriales que atentan contra la vida democrática. En este sentido, Giroux (2003), al pensar sobre la dinámica de uniformidad del currículum nacional y la aplicación de pruebas estandarizadas, señala que estas acciones políticas traen serias consecuencias tanto para la enseñanza como para la sociedad:

En esta perspectiva, la enseñanza se desgaja por completo de los contextos sociales y culturales que configuran las tradiciones, historias y expectativas particulares de una comunidad y una escuela. De ahí que este modelo de reforma educativa no reconozca que los estudiantes provienen de entornos distintos, llevan consigo al aula experiencias culturales diversas y se relacionan con el mundo de formas diferentes. Ya no se da importancia a que los maestros empiecen por aquellos lugares, historias y experiencias que constituyen la vida real de los estudiantes para conectar los saberes que aprendan con los marcos de referencia existentes. En cambio, en el modelo empresarial, la enseñanza se traduce el intercambio educativo a intercambio financiero, el aprendizaje crítico al dominio, y el liderazgo a gestión. Esta perspectiva carece de la capacidad de reconocer las historias de los estudiantes, los relatos que informan sus vidas y el imperativo educativo de integrar esa información en redes de significados que enlacen lo cotidiano con lo académico. La educación empresarial se opone a ese enfoque crítico porque no puede estandarizarse, rutinizarse y reducirse a un currículum prefabricado; por el contrario, una práctica educativa crítica y transformadora toma muy en serio las capacidades docentes de teorizar, contextualizar y hacer honor a las vidas diversas de los estudiantes. Dista mucho de un sistema educativo empresarial, basado en un modelo

industrial de aprendizaje que representa una violación flagrante de la misión educativa democrática (p. 90).

Quisimos cerrar con esta cita, porque en ella podemos ver todos los vicios que según los profesores entrevistados contiene la LGE como política educativa y cultural. Según esto, se evidencia lo errado que está el camino elegido por los expertos educativos chilenos, si es que este camino quiere llevar a la consolidación de una educación en que la calidad se sostenga en los propios valores de los procesos de formación intelectual y anímica que suceden en la escuela, y no en la sumisión de la práctica profesional a intereses externos. Creemos que se hace necesario cambiar el paradigma “instrumental” que sostiene la actual reforma; es una exigencia moral transformar la enseñanza según los valores intrínsecos a la experiencia educativa, que hace posible que esta se piense a sí misma desde su propio desarrollo, y que parta de los intereses y necesidades propias de cada comunidad. Sólo así será posible transformar la labor educativa en una experiencia que contribuya al desarrollo y consolidación de una sociedad democrática.

5.2 Proyecciones futuras

Podemos ahora dar cuenta de algunas proyecciones en torno a los resultados obtenidos en este trabajo. En este sentido, reconocemos que el tema elegido es amplio y su análisis requiere de un cuerpo teórico robusto. Es por esto que proyectamos las siguientes acciones:

1. Es imprescindible ampliar la muestra de este tipo de estudio hacia una mayor cantidad de profesores. Se necesita un número significativo de informantes para decidir si realmente esta última reforma coincide con los intereses y esperanzas de quienes día a día están en las aulas. En este sentido, también es necesario considerar informantes que puedan tener una percepción distinta a las observadas aquí, para establecer bajo qué coordenadas teóricas los profesores se distancian con respecto a su posición sobre la LGE. Esto también ayudaría a profundizar el análisis de la reforma y levantar nuevas categorías de análisis.
2. Sería interesante también extender el análisis hacia otros grupos relacionados con la educación, principalmente expertos académicos. Esto con el objetivo de contraponer

las opiniones de los profesores y quienes tienen una visión-podríamos decir- más teórica acerca de la misma.

3. Es también imperioso que se realicen estudios cuantitativos acerca de la percepción que tienen los profesores del país sobre la actual reforma. Podríamos con ello obtener una visión más global, contrarrestando la mayor cobertura de datos que proporcionan los estudios cuantitativos con la profundización de la información que por su parte posibilitan las investigaciones cualitativas. En esta dirección, realizar investigaciones de carácter mixto también resulta importante.
4. Por último, será interesante elaborar investigaciones que den cuenta de las consecuencias pedagógicas que tendrá la implementación de la LGE y el marco regulatorio que propone la SNAC. Una vez que toda esta estructura legal se consolide y lleve un tiempo de aplicación, se podrá comparar el estado actual de la situación de los colegios y los profesores, con su estado futuro. De esta manera, podremos levantar algunas conclusiones sobre si esta reforma ha sido positiva para el sistema educativo chileno.

Bibliografía

Adams, Don (1993) *Defining education alquality*, University of Pittsburgh, Estados Unidos.

Adorno, Th. (1993) *Consignas*, Editorial Amorrortu, Madrid, España.

Adorno, Th. (1998) *Educación para la emancipación*, Editorial Morata, Madrid, España.

Adorno, Th.; Horkheimer, M.(1994) *Dialéctica de la Ilustración*, Editorial Trotta, Madrid, España.

Ahumada, Pedro (2005) *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Editorial Paidós, México D. F., México.

Apple, Michael (2001) *Política cultural y educación*, Editorial Morata, Madrid, España.

Apple, Michael (1986) *Ideología y currículo*, Editorial Akal, Madrid, España.

Arrau, AlfonsoEd. (2003)*Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual*.PREDES - PIIE-RIL editores. Chile.

Baudrillard, Jean (2007) *La sociedad de consumo*, Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Bellei, Cristián; Contreras, Daniel, Valenzuela, Juan Pablo (Editores) *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*, Pehuén Editores, Santiago, Chile.

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1968) *La construcción social de la realidad*, Editorial Amorrortu, buenos Aires, Argentina.

Bruner, Jerome (1988) *La educación, puerta a la cultura*, Editorial Visor, Madrid, España.

Cassirer, Ernst (1945) *Antropología Filosófica*, FCE, México.

Ceballos, Héctor (1986) *Foucault y el poder*, Editorial Coyoacán, México.

Colclough, Christopher (Dir.) (2005) *Educación para todos: el imperativo de la calidad*, Ediciones UNESCO.

Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez, Juan (1985) *Métodos y técnicas cualitativas de investigaciones sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España.

De Wall, Frans (2007) *Primates y filósofos: la evolución de la moral del simio al hombre*, Editorial Paidós, España.

Dilthey, Wilhelm (1980) *Introducción a las ciencias del espíritu*, Editorial Alianza, Madrid, España.

Duk, Cinthia y Narvarte, Libe (2008) *Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes*, Revista REICE, España.

Durkheim, Emile (1996) *Educación y Sociología*, Editorial Península, España.

Edwards, Verónica (1991) *El concepto de calidad de la educación*, Ediciones UNESCO.

Elliot, John (2002) *La reforma educativa en el Estado evaluador*, R Perspectivas, Volumen XXXII, Reino Unido.

Foucault, Michael (1992) *Vigilar y castigar*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires Argentina.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Fromm, Erich (1978) *¿Tener o ser?*, Editorial FCE, México.

Gadamer, H. G. (1977) *Verdad y método*, Editorial Sígueme, Salamanca, España.

Garretón, Manuel (coordinador 2003) *El espacio cultural Latinoamericano. Bases para una política cultural de integración*, Colección EFE POPULAR-Convenio Andrés Bello, Santiago, Chile.

Gimeno Sacristán (1988) *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Editorial Morata, Madrid, España.

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. I. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid, España.

- Gimeno Sacristán, J. (Compilador) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Editorial Morata, Madrid, España.
- Giroux, Henry (2003) *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*, Editorial Morata, Madrid, España.
- Horkheimer, Max (2002) *Crítica de la razón instrumental*, Editorial Trotta, España.
- Illich, Iván (2012) *La sociedad desescolarizada* Editorial Godot, Buenos Aires, Argentina.
- Jaeger, Werner (1994) *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Editorial FCE, México.
- Kant, Immanuel (1983) *Pedagogía*, Editorial Akal, España.
- Lavados, Jaime (2012) *El cerebro y la educación: neurobiología del aprendizaje*, Editorial Taurus, Santiago, Chile.
- MacLaren (1984) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Editorial Siglo XXI, México.
- Marcuse, Herbert (1981) *El Hombre unidimensional*, Editorial Ariel, España.
- Maturana, Humberto (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política* J.C. Sáez Editores, Santiago, Chile.
- Maturana, Humberto (1992) *El sentido de lo humano* Hachette Editores, Santiago, Chile.
- Morin, Edgar (2005) *El paradigma perdido: ensayo de bioantropología*, Editorial Kairós, España.
- Mosterín, Jesús (1998) *¡Vivan los animales!* Editorial Debate, Madrid, España.
- Ortiz, A (2009) *Manual para evaluar el modelo pedagógico de la institución educativa*, Antillas Editores, España.
- Picazo, Inés (2007) *La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario*, Revista Pensamiento educativo, Vol 40, N°1. Chile.

Popkewitz, Thomas (1994) *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*, Revista de educación, N° 505, España.

Popkewitz, Thomas (2000) *Sociología política de las reformas educativas* Editorial Morata, Madrid, España.

Redondo, Jesús María et all (2002) *Equidad y Calidad de la Educación en Chile, Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990- 2001)*, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Vice rectoría Investigación, Ediciones LOM, Santiago de Chile.

Redondo, Jesús (2015) *La extinción de la educación pública en Chile*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Ruiz, Carlos (2010) *De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile*, Editorial LOM, Santiago, Chile.

Santos Guerra, M. A. (1999) *Las trampas de la calidad*, Revista Acción pedagógica, Vol. 8, N° 2, España.

Silva, Manuel (2002) *Conceptos y orientaciones del currículum*, FACSIO, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Smirnov, Leontiev y otros 1960. En Ibáñez, S Nolf. (2002) *Las emociones en el aula*, Estudios Pedagógicos. N° 28 Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Stake, Robert (1999) *Investigación con estudio de casos*, Editorial Morata, Madrid, España.

Soto Roa, F. (2013) *Historia de la educación Chilena* Editorial Universidad Central. Santiago, Chile.

Ureña L. Antonio (1988) *Gestión Estratégica de la Calidad*, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, Departamento de Economía y Administración de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Málaga, España.

Valdebenito, Lorena (2011) *La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil*, CISMA, Revista el centro telúrico de investigaciones teóricas, Chile.

Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D. (1988) *La escuela, el Estado y el Mercado*, Editorial Morata, Madrid, España.

Williamson, Guillermo (2004) *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*, Universidad de la frontera, Temuco, Chile.

Zaccagnini, Mario (2004) *Reformas educativas: espejismos de innovación*, en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), Universidad de Mar del Plata, Argentina.

Zemelman, M. y Jara I. (Editores) (2006) *Seis episodios de la Educación Chilena: 1920 – 1965*, Universidad de Chile, Serie Estudios, Santiago, Chile.

Recursos de internet

<http://www.palabrailustrada.cl/>

<http://www.mineduc.cl/>

<http://www.bcn.cl/>

ANEXOS⁴¹

Entrevista N° 1

Fecha: 13/03/2015

Entrevista: Felipe Cabaluz.

Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales

E1.1: Bueno, buenas tardes profesor, le doy las gracias por participar de esta entrevista.

E1.2.P1: No, de nada. Gracias a ti.

E1.3: Profesor dígame, ¿hace cuánto tiempo usted hace clases?

E1.4: Hace 7 años

E1.5: ¿Qué le parece esta profesión?

E1.6: Difícil pero maravillosa.

E1.7: ¿Por qué difícil y por qué maravillosa?

E1.8: Es difícil porque se realiza bajo condiciones desfavorables pienso yo. Es ya un cliché pero es muy cierto que con el promedio de alumnos que tenemos por clase en la mayoría de los colegios es bastante complicado realizar una clase que signifique algo para todos los alumnos, con una cantidad como promedio de 40 alumnos es imposible enseñarles a todos, inevitablemente van a haber alumnos a los cuales no vas a llegar. Por otro lado está el tiempo que debemos destinar si queremos ejecutarla de buena forma. En mi caso no hay día que no deba trabajar en casa, no te dan las horas suficientes en el colegio para poder planificar o revisar pruebas, y generalmente, cuando se presenta algún tiempo te mandan a hacer otra cosa, como cuidar un curso porque un colega faltó. En fin, hay tantas cosas. En

⁴¹ El nombre de los profesores entrevistados fue tergiversado porque no se realizó la gestión ligada al "consentimiento informado". El acuerdo sobre la participación se fundamentó principalmente a relaciones de amistad.

este colegio luchamos contra la familia, muchos cabros vienen de un ambiente pésimo, no tienen el hábito del estudio, te ves con cabros que todavía en media no saben leer bien, ni menos comprenden lo que leen, entonces hacer una clase se vuelve difícil, se puede, pero es difícil.

E1.9: ¿Y maravillosa?

E1.10: Es maravillosa por los cabros sobretodo. Cuando ellos te agradecen, no sé, te das cuenta que estás cambiando las cosas, que hiciste la diferencia, que lograste que quizás un cabro que no iba a llegar muy lejos hoy se la cree, y quiere llegar a estudiar una carrera técnica o profesional, da lo mismo, pero se hace expectativas porque empieza a confiar en sí mismo, se da cuenta que puede, que no está limitado, todo eso. Todo lo malo que pudiese tener esta profesión en esos momentos se olvidan, ahí vale la pena quedarse hasta tarde planificando, levantarse todos los días pa luchar por el futuro de estos cabros. Pienso que en ese sentido esta es la mejor profesión.

E1.11: Profesor, ¿usted conoce la actual reforma, la ha leído?

E1.12: Sí por supuesto.

E1.13: ¿Y qué le parece el concepto de calidad educativa que está en ella?

E1.14: El concepto de calidad que hay en ella...mmm, para mí la calidad educativa que está en esta reforma se refiere sólo a ciertos criterios estandarizados de logro de conocimientos y competencias necesarias para la futura inserción de los alumnos al mundo laboral, creo que en pocas palabras eso es...

E1.15: ¿Y de dónde cree que salen esos criterios profesor?

E1.16: bueno, creo que esos criterios están especializados en el trabajo, o sea, me parece que están definidos según los estándares que el modelo económico impone como requerimientos mínimos de desempeño. En este sentido, pienso que es evidente que la definición de calidad es determinada desde un posicionamiento político, que en este caso, es claramente capitalista. Por darte un ejemplo, en el modelo educativo chileno, estos criterios de calidad educativa están definidos por organismos internacionales como la

OCDE y el FMI, y por eso creo que, por lo menos para mí, que el sentido economicista de nuestra noción de calidad proviene de los principios del modelo neoliberal.

E1.17: En este sentido profe, relacionado con la perspectiva economicista que según usted está detrás del concepto de calidad educativa: ¿A qué se debe, según usted, que el concepto de calidad se haya incorporado al ámbito educativo, y qué opina de su inserción en este ámbito?

E1.18: A ver, como de alguna manera ya te lo dije, creo que se debe principalmente a requerimientos externos, a lo que las instituciones sociales, el modelo económico y el mundo laboral esperan de sus futuros miembros, en este caso los alumnos y alumnas. Por esto creo que el concepto de calidad por así decirlo oficial, impone estándares desde los cuales el sistema educativo se hace funcional al sistema país en el cual está inserto. Para mí es clarísimo eso. Además que históricamente esto no ha cambiado mucho, desde que la sociedad industrial nace la escuela tendió a hacerse funcional a los intereses económicos y productivos. O sea, imagínate, hoy entendemos la educación del mismo modo como se entendía al principio del siglo XX, como si la orientación económica de la educación fuera la única posible, ¿me cachai?... Ahora, en este contexto, la escuela para mí se transforma en un aparato de control y manipulación; de, como diría Foucault, construcción de subjetividad, vale decir, su misión última pareciera restringirse a desarrollar las capacidades humanas, no porque estas son buenas en sí mismas para el individuo, sino porque gracias a ellas podrá el individuo adaptarse a la sociedad, y colaborar en su mantenimiento. Lo curioso, y que creo tiene lógica con lo que digo, es que el concepto de calidad lamentablemente no sea definido por las comunidades que desean educarse, imponiendo una condición de adaptabilidad a priori que somete al educando a estándares que muchas veces están en total desincronía con sus verdaderas necesidades, y por lo tanto muchas veces niegan u olvidan su realidad cultural.

E1.19: Usted menciona que el concepto de calidad no es definido por las comunidades, lo que me hace pensar que según usted las comunidades deberían tener su propia definición de calidad, ¿es así?

E1.20: No me cabe duda de que debería ser así, cada comunidad sabe muy bien los problemas que tiene...(un momento de silencio). Me refiero a que la práctica educativa es una práctica que se hace en un contexto determinado y este contexto es el que debe orientar los procesos que la comunidad observa como más coherentes para su propia realidad. La calidad de la educación no puede estar definida, como dije, de manera a priori, y más encima por intereses ajenos a la propia realidad de cada comunidad, y que más encima se imponen desde los sectores de poder. Mira, por ejemplo, una comunidad rural, o mapuche, etc., tendrá una noción bastante distinta de calidad a la que se impone desde la institucionalidad, y esa noción sin duda estará condicionada por su propio contexto social. La calidad, creo, no es un concepto unívoco, al contrario, es totalmente dependiente del contexto escolar que la piensa y por eso para mí este concepto se define en la práctica, no en una oficina gubernamental.

E1.21: Bien profe, gracias. Usted dice que el concepto de calidad educativa se define en la práctica, entonces mi pregunta es: ¿En qué circunstancia se puede hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad? O bien, ¿cuándo un proceso educativo es de calidad según su perspectiva?

E1.22: A ver, déjame insistir en la perspectiva sistémica de este concepto. Se habla de un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad cuando se logran los objetivos curriculares definidos en un modelo educativo determinado. Si se cumplen los estándares a través de este proceso, se cumplen las condiciones desde las cuales se sustenta la noción de calidad. Para mí esta noción de calidad es bastante ciega, pues desconoce la riqueza de los elementos que se juegan en todo proceso pedagógico y cree que la calidad se basa en la medición de notas y su comparación. Esta noción de calidad nos obliga a los profesores, sobre todo los que somos de asignaturas que son directamente medidas en las pruebas estandarizadas, a pasar el contenido lo más rápido posible, o sea, en darle prioridad a la cobertura por sobre la profundización de los contenidos o la formación de nuestros alumnos; en el fondo es enseñar para la prueba en base a la memoria y a la repetición mecánica de unos contenidos...te aseguro que somos muchos los profesores que estamos en desacuerdo con esta noción de educación que está detrás de las políticas educativas de este país.

E1.23: Y entonces profesor, específicamente de la actual reforma, ¿cuál es su posición?

E1.24: En primer lugar, creo que esta última reforma nos va a poner en el ojo del huracán, a los colegios y a los profesores; presión, presión y más presión, ¿cachai? En segundo lugar creo que está súper mal enfocada, porque el tipo de evaluación que utiliza pedagógicamente es incorrecto. La educación es, bueno, según mi punto de vista, una transformación vital, aporta a la búsqueda de la verdad, al cambio de perspectiva en los alumnos. Por ejemplo, si yo quisiera lograr eso en los alumnos no puedo hacer una prueba de alternativas poh, sería pedagógicamente contradictorio y por tanto, para mí, no sería una enseñanza de calidad.

E1.25: Profe, ¿por qué la presión? ¿Por qué siente que con esta reforma están “en el ojo del huracán” como dice usted?

E1.26: Mira, yo creo que nosotros los profesores vivimos en una lógica de eterna evaluación, se nos evalúa directamente a través de la asignación de excelencia pedagógica, que, perdóneme la expresión, es una mierda, porque tú igual podí acomodar todo pa que te salga bien, y en general los cabros, cuando les contai de qué se trata, te apoyan y se portan bien; se nos evalúa a través del SIMCE, porque igual los resultados nos afectan a todos, no solamente a los profes involucrados. Entonces la presión es alta poh, competí con el colegio de al lado, porque si te va mal en los resultados del SIMCE, los cabros se van porque los apoderados los cambian, y más encima te pueden cerrar el colegio, quedai sin pega. Me cachai?

E1.27: Bueno sí profe, queda claro. Ahora, volviendo un poquito atrás, me gustaría preguntarle. ¿Qué características tiene, desde su punto de vista, un proceso de enseñanza de calidad?

E1.28: Desde mi perspectiva, un proceso educativo es de calidad cuando surge desde las propias comunidades para las cuales se implementa. Son las personas las que debiesen definir que es importante aprender y para qué, y solo desde ahí, cruzarlos con los requerimientos mínimos que el sistema espera que ellos desarrollen, haciendo de los procesos educativos una experiencia cultural original y auténtica desde las necesidades de la vida cotidiana, y no un molde funcional a las necesidades externas que un país define

como objetivos nacionales. Un proceso educativo es de calidad cuando logra satisfacer las necesidades de las propias comunidades, siendo esta la instancia idónea desde la cual se puede reflexionar sobre el mundo que queremos a partir de su realidad concreta, considerando sus requerimientos más urgentes, inmediatos y de mayor persistencia histórica. Esto obviamente tiene efectos en la práctica profesional de los profesores, los métodos se adecuan a la manera de entender de un grupo de personas, se adaptan a ellos, la didáctica cambia; en este sentido se me hace familiar cuando dicen que la pedagogía es un arte, porque desafía a los profesores, cuando hablamos de la educación que aquí imagino, a crear modos de acercarse al mundo de los alumnos que tienen enfrente, significa empatía, crear lazos a partir de la relación dialéctica en que nos jugamos día a día, oye, si vamos a estar todo el día con ellos, bueno, mínimo que un profesor tenga la madurez emocional para reconocer que crea lazos quiera o no quiera con los alumnos, y los alumnos lo hacen notar, eso te lo aseguro: no es lo mismo hacer clases en un curso a cuyos alumnos, por ene motivos, les caes mal, a otro donde le simpatizas, insisto, da lo mismo el por qué, lo cierto es que sucede y uno debe entregarse a ese juego también.

E1.29: ¿Podríamos decir entonces que usted cree que existe cierta relación entre la calidad educativa y las emociones? ¿Existe tal relación? Y si existe, ¿qué rol juegan las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

E1.30: A ver, creo que, en teoría, la relación entre calidad educativa y la dimensión emotiva de los seres humanos es muy intensa. Sobre todo porque no existe el ser humano sin emociones, por tanto todo proceso que involucre el accionar humano está fuertemente influenciado por esta disposición emotiva. Las emociones son parte importante e incluso fundamental del resultado esperado de un proceso de enseñanza y aprendizaje, eso yo creo que es muy cierto.

E1.31: ¿Pero por qué profesor, puede explayarse un poco más al respecto?

E1.32: Mmm, a ver, lo que ocurre es que las emociones determinan, entre otras cosas, la disposición, el sentido...no sé, el cuidado, y la empatía necesaria para autoevaluar el resultado de una acción, incluso, las emociones juegan un rol importantísimo sobre el manejo de nuestra dimensión ética y moral a nivel personal como profesional. Es más, creo

que esta relación estrecha se hace más coherente aun cuando se flexibiliza la noción de calidad sistémica para entenderla hacia una noción de calidad construida desde las propias comunidades. Y volvemos a lo mismo, ¿no? Bueno, tiene que ser así creo; para mí todo en educación está ligado con todo. En fin, creo que cuando existe esta flexibilidad curricular, existe un vínculo emotivo de sentido, un vínculo de pertenencia con el objetivo pedagógico que se espera lograr, entendiendo este logro como un beneficio tanto individual como colectivo de la comunidad en la que está inserta. Una relación de responsabilidad con su mundo que va mucho más allá de la idea de “inversión” detrás de los procesos de enseñanza aprendizaje del sistema actual, donde el no logro de objetivos se entiende como un fracaso individual de una persona que no cumple con lo básico exigido por el modelo, ahí se deshace el modelo de toda la responsabilidad social y colectiva que contiene en sí mismo todo proceso educativo. Si la calidad educativa que yo creo está en la LGE niega nuestra dimensión emocional, la dimensión emocional de los cabros, es evidentemente que además niega nuestra condición más humana, lo que puede ser muy provechoso para el desarrollo de un sistema económico que funciona por criterios cada vez más deshumanizantes entre los seres humanos y en su relación con el medio ambiente. En suma, cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje no puede desconocer el lado afectivo de los alumnos, y de hecho, desde la misma literatura educacional se entiende la motivación como crucial para lograr el famoso aprendizaje significativo, y justamente la motivación depende en alto grado de la capacidad de los profesores de desarrollar el aprendizaje, de lo que sea, involucrando afectivamente a los alumnos. Vale decir, que no solo pasa por ser empático con ellos...sí, eso está bien, pero la afectividad debe estar presente en la misma práctica pedagógica, ligada a los métodos, a la propia didáctica utilizada al interior de la sala de clases.

E1.33: Muchas gracias profe. Volviendo un poco atrás, hablando sobre lo micro curricular, ¿qué piensa entonces sobre la relación calidad y evaluación?

E1.34: Creo que la relación es funcional y directa. Me explico. La evaluación educativa de los procesos permite dimensionar el grado de logro de los objetivos curriculares propuestos a partir de criterios de calidad. Sin evaluación, es muy difícil medir si existe calidad educativa, así como también, es muy difícil establecer criterios de evaluación adecuados si

es que no se define claramente lo que se espera como resultado del proceso educativo. Por tanto, calidad educativa determina casi como un ethos, el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

E1.35: ¿Entonces la evaluación dependerá de nuestros propósitos educativos y estos definirán la calidad, según creo y si lo sigo bien, no?

E1.36: Pero claro, cuando piensas en lo que debería aprender un alumno o alumna estás inmediatamente pensando en los propósitos formativos para él o ella, y estos propósitos, siendo consecuente con lo que te he dicho, tienen que estar acorde a la realidad de cada comunidad escolar; es ella la que debe determinar qué es mejor para sus alumnos, y una vez que ocurre esta decisión la calidad estará determinada por saber si se lograron estos objetivos o no.

E1.37: ¿Pero entonces qué pasa con los contenidos que deben saber los alumnos de manera necesaria, si dejamos al libre arbitrio de cada comunidad los objetivos educativos?

E1.38: Es que ahí entramos en un tema que da pa' largo poh (risas). Esto tiene que ver con las circunstancias culturales que se están viviendo a nivel global. Creo que el contenido debe estar, al menos un piso mínimo. Hay cosas importantes que los alumnos deben saber, pero más importante que el contenido mismo es aprender, creo, los métodos que llevaron a la creación o construcción de ese conocimiento. Hoy en día los cabros deben aprender a pensar, más que a repetir contenidos, deben a pensar de manera crítica, a evaluar, a pensar lógicamente. Se ha dicho que esta es una sociedad del conocimiento, que el mundo cambia rápidamente, y todo aquel que no sepa aprender a aprender está fuera. Independientemente de que esta sea una circunstancia ligada a esta sociedad que vivimos, creo que son aprendizajes universales, que valen para todo tiempo y lugar. Si enseñamos a nuestros alumnos a ser personas íntegras, capaces de poner en tela de juicio la multiplicidad de conocimientos que les llegan de todos lados, creo que los hemos preparado bien para enfrentar esta realidad.

E1.39: Creo que detrás de esto hay un concepto fundamental, y es el concepto de currículo. ¿De qué modo ve usted el currículo y la importancia de este en relación a la calidad educativa?

E1.40: Buu, claro, todos los profesores sabemos, al menos los que tenemos un mínimo sentido político, además del pedagógico, que el currículo es central en educación. Todos sabemos que a través de él se validan los conocimientos y aptitudes que una sociedad considera indispensables para su desarrollo. Yo creo firmemente que el currículo actual está mal enfocado al darle mayor énfasis a los productos educativos que a los propios procesos. Piensa por ejemplo en lo que ocurre en Chile con respecto al SIMCE y ese tipo de pruebas estandarizadas; al final esas pruebas no pueden ser sinónimo de calidad pues dan cuenta de un resultado final que tiene como método el operacionalizar la enseñanza en base a perspectivas técnicas de la misma; compara a los estudiantes y a los mismos colegios, pero como te dice, no dan cuenta de la riqueza y complejidad del hecho pedagógico; no toman en cuenta las circunstancias estructurales bajo las cuales trabajamos los profesores, por ejemplo, lo que decía recién, el número de alumnos por clases, o las horas que le dedicamos a nuestra reflexión pedagógica, prácticamente no tenemos tiempo para reflexionar sobre nuestra pega!! (alzando la voz un poco más). Todo eso es currículo. Hoy en día hay un currículo que se quiere presentar como único y universal, y volvemos a lo mismo: tanto el currículo como la calidad deben estar condicionadas por las diversas comunidades y sus necesidades, no puede venir desde afuera, no puede venir en este caso de las exigencias de organismos internacionales, que nos dicen qué enseñar y cómo enseñar. El currículo debe estar contextualizado, debe atender a las necesidades y peculiaridades culturales de cada comunidad escolar, si no se trata de una mera imposición y jamás lo que se impone puede tener buen fin, menos cuando esta imposición viene impregnada de reglas y conceptos económicos.

E1.41: Profesor, respecto al SIMCE: ¿Puede medir según usted un aprendizaje de calidad?

E1.42: Mmm, no sé, para mí la verdad es difícil. En general las pruebas estandarizadas no pueden medir más que conocimientos que los cabros olvidan al rato de dar la prueba, pero medir aprendizajes duraderos, que les sirvan no solo para pasar un ramo, lo veo difícil.

E1.43: ¿Pero qué piensa de quienes dicen que sí podría medir la presencia de procesos cognitivos superiores, como evaluar por ejemplo?

E1.44: La verdad, mmm...quizás sí...una prueba bien hecha podría dar cuenta de esos procesos, pero, mira, yo he visto las pruebas SIMCE, y la mayor parte de las preguntas lo que implican es memorización, a lo más comprensión de la materia, pero no veo nada que haga posible que los cabros usen su propia inteligencia, que critiquen una postura, etc. Además, el SIMCE es una prueba donde priman los contenidos conceptuales y uno como profesor sabe que el aprendizaje verdadero sólo puede darse cuando hay contenidos procedimentales de por medio, porque son estos los que hacen a los cabros trabajar el contenido, utilizarlo, no solo guardarlo, sino también utilizarlo en diferentes contextos. Para mí al final el contenido no es lo más importante, o sea, es importante, sí, yo como profe de historia quiero que sepan algunas importantes de su cultura, pero lo que importa realmente es lo que hacen los alumnos con ese conocimiento, es como a partir de ese conocimiento tú logras que los cabros piensen, reflexionen, si al final el conocimiento está ahí, está en internet, pero para eso estamos los profes, para enseñarles a discernir, a discriminar la buena información y la que es chanta cachai?

E1.45: ¿Entonces profesor no está de acuerdo con la medición que implica el SIMCE?

E1.46: Es que me parece que no es una herramienta que te permita establecer si los cabros realmente aprenden en la escuela, deja de lado muchas cosas, es un resultado frío, no dice nada realmente de lo que pasa en los establecimientos. Y otra cosa, creo que el SIMCE y la presión que tiene sobre nosotros, esto de andar preparando a los cabros para que den una buena prueba nos vuelve a los profesores como en una especie de técnico de la enseñanza, te dicen “ya, prepárelos para que demuestren estos conocimientos”, o sea, como si uno hubiese estudiado 5 años para acatar órdenes de unos tipos que se sientan en una oficina y que es probable que jamás hayan pisado una sala de clases...

E1.47: ¿Piensa que eso lo desvaloriza como profesor?

E1.48: Por supuesto que sí poh, si yo no soy un técnico, hacer clases no es seguir un mapa o una coordenadas fijas de actuación, un profesor crea, inventa, reflexiona sobre su práctica.

E1.49: Ok profesor, gracias. Una última pregunta: ¿Qué imagen o proyecto de ser humano está detrás de la perspectiva educacional que se tiene hoy a nivel político?

E1.50: Bueno, para mí eso es claro, lo que se quiere formar aquí es un ser humano funcional al modelo económico...eso es...que desarrolle competencias básicas para su productiva participación en el sistema laboral, que genere estrechos vínculos de dependencia con el mercado, que no cuestione el orden social, la autoridad, la noción de democracia y participación política, que sea obediente de las leyes pero que no piense en ser parte de su proceso de construcción, que esté informado al nivel que imponen los medios de comunicación de masas, y que por sobre todo, satisfaga sus necesidades dentro del modelo económico. Creo que la integración se da a la fuerza, o no se da. No se explica de otra forma la elevada exclusión del sistema educacional de muchos jóvenes por motivos académicos y económicos. Las reformas en la actualidad no intentan más que maquillar este problema que entra en evidente y directa contradicción con los criterios de calidad y equidad que se desarrollan en nuestros días, desde recomendaciones internacionales que lo ponen en evidencia, realidad que no han sido capaces de identificar nuestro todopoderoso panel de expertos de la educación. Para mí se sigue cumpliendo la máxima del despotismo ilustrado: “Todo para el pueblo, pero sin el pueblo”.

E1.39: Muy bien profesor, le doy las gracias por responder estas preguntas. Que esté muy bien.

E1.40: De nada estimado. Que te vaya bien en tu investigación.

E1.41: Gracias.

Entrevista N° 2

Profesora: Fernanda Pino

Asignatura: Filosofía y Psicología

Fecha: 13/03/2015

E2.1: Profesora, le doy las gracias por participar de esta entrevista. A continuación le haré unas pocas preguntas que tiene que ver con el concepto de calidad, concepto que es central dentro de la investigación que estoy desarrollando. Le pido que conteste con la mayor profundidad que pueda. Todo es absolutamente valioso.

E2.2: Ok, no hay problema. Espero te sirva.

E2.3: Profesora, ¿usted conoce la reforma actual, ha tenido la oportunidad de leerla?

E2.4: Claro que sí

E2.5: ¿Y qué le parece el concepto de calidad educativa que está en ella?

E2.6: Para mí, una educación de calidad para el gobierno es cuando alcanza los resultados que quiere obtener. Vale decir, creo que tiene una noción de calidad que viene dada desde una perspectiva técnica, nada más, ni nada menos tampoco. O sea, calidad sería plantearse unos objetivos claros y realizar las acciones para llevarlos a cabo y conseguir dichos fines, es muy simple verlo de esa manera, y esa manera empresarial es la que está contenida, para mí, en las reformas de los últimas décadas...(se queda pensando). Analiza el SIMCE por ejemplo. El SIMCE va de la mano con esta idea técnica de la educación, ehh, esta idea de que la calidad se alcanza simplemente porque se llega a cumplir con los estándares, aunque a todas luces se ve que la educación es más que eso. La calidad no es simplemente llegar a los estándares.

E2.7: Ya vamos a volver sobre su impresión sobre la calidad profesora, pero me gustaría preguntarle, ¿cuál es su opinión sobre el SIMCE?

E2.8: Para mí el SIMCE es una prueba que mide aprendizajes como si estos fueran un producto industrial, fijo, inalterable, en otras palabras, te enseño algo para que después lo

repitas. No lo cuestiones, no lo critiques, sólo repítelo. Lo que te decía anteriormente, es totalmente coherente con esta visión técnica de la enseñanza, no está dirigido a evaluar lo que verdaderamente nos hace humanos, el pensar, el pensar autónomo, la capacidad crítica, y claro, desde un punto de vista técnico no puede tampoco. Todo educador sabe que una prueba de alternativas no puede ir más allá de la capacidad de evaluación, si es que. Te puede hacer comprender, analizar, pero siempre sobre un conocimiento fijo. El verdadero aprendizaje es el que tú puedes medir, no sé po, haciéndolos exponer por ejemplo a los chiquillos, haciendo que investiguen, que presenten un proyecto, etc., darles real autonomía, ehh, enseñarles un contenido que crees importante para su crecimiento, pero haciendo que jueguen con él, que realmente lo comprendan en un acto colaborativo y crítico, y el SIMCE como te digo, no permite ese tipo de aprendizaje. La otra vez tuve una experiencia rebonita en clases, les pedí que me expusieran, a su manera, el pensamiento de un filósofo aplicado a una situación de la sociedad que ellos consideraran importante, ¿y sabes lo que hizo un grupo? Crearon una canción rapera en alusión a los medios de comunicación masivos utilizando la frase kantiana Sapere Aude y todo lo que ella implica. Tú conoces la frase ¿no?

E2.9: Sí claro.

E2.10: Bueno. ¿Tú crees que se les va a olvidar eso alguna vez?

E2.11: No profe, no lo creo, difícil que se les olvide.

E2.12: No po, nunca más lo van a olvidar, ¿por qué? Porque se involucraron, le dieron sentido desde su experiencia musical. Y eso es a lo que voy po estimado, el SIMCE implica una visión de la educación tradicional, la que observa al alumno como un recipiente vacío al cual se le llena de contenidos.

E2.13: ¿Y cómo ve la importancia que tiene el SIMCE para el sistema educativo chileno entonces?

E2.14: Uuhh, pésimo po, pésimo. Los colegios se desviven por el SIMCE, tienen locos a los alumnos, a cada rato ensayo tras ensayo, todo gira en torno a esta prueba, más ahora que la reforma estipula sanciones, noo, pésimo, lamentable para la educación, la competencia

que genera, entre los alumnos, entre los propios profesores, hay colegios que les ponen nota a sus alumnos según el resultado en el SIMCE, o sea qué onda, ¿cómo podí presionar de esa manera a los cabros para que les vaya bien? Les estamos enseñando desde chicos a los alumnos a ser individualistas, a pensar sólo en la conveniencia egoísta, ¿y queremos crear una sociedad justa a través de la educación? Esta gente no sabe lo que es la contradicción parece.

E2.15: Bueno, gracias profe, otra pregunta que quisiera hacerle: ¿A qué se debe, según usted, que el concepto de calidad se haya incorporado al ámbito educativo y qué opina de la inserción o inclusión de este concepto en este ámbito?

E2.16: Pienso que el concepto de calidad educativa siempre tiene una significación ideológica determinada, y en este sentido creo que el uso e incorporación de éste en el ámbito educativo, creo responde a la imposición de grupos sociales dominantes de una lógica de gestión educativa basada en una racionalidad instrumental costo-beneficio, y que instala parámetros de productividad económica al proceso formativo que se da en las instituciones educativas. La idea es controlar y manejar a los alumnos de tal modo de incorporarlos al sistema laboral. Ahora, algunos podrán argüir que esta lógica instrumental viene de la mano con el origen moderno de la escuela, pero creo que en los últimos 40 años esta lógica se ha exacerbado y es el discurso que domina a nivel global ¿no es así? Un sistema escolar orientado casi exclusivamente por una gestión empresarial y encasillado a un mecanismo de rendición de cuentas del logro educativo, el cual se mide principalmente a través de la recopilación de datos cuantitativos. Hoy yo creo que la intención política es que no eduque, sino que se entrene, se instruya, dándole lo mínimo a los alumnos para poder ejercer su función en la sociedad, pero no alentándolos a ser más, a ser mejores personas, a realizarse plenamente, no solo a nivel material.

E2.17: ¿Y cuál es su opinión al respecto?

E2.18: Yo creo que este concepto debe ser resignificado desde un sentido de formación humana, vista más allá de una preparación para un trabajo; yo creo que se trata de un sentido más profundo, algo así como un proceso de concientización individual dentro de un proyecto imaginado colectivo. El sistema educativo que tenemos no propende a eso, todo

este sistema burocrático que se está armando es para en el fondo someternos a los requerimientos que demanda el Estado. Dicen que es para mejorar la calidad, pero al final es para encauzarnos hacia su idea de lo que debe ser la enseñanza, tiende a promover la competencia. Por algo eliminan ramos como Filosofía, pero ese sentido profundo justamente es el fin que le veo yo a la educación, y la idea de calidad en educación, si la quisiera utilizar, nos hablaría de lo cerca o alejado que está el proceso formativo con ese fin.

E2.19: Usted mencionó recién que el fin de alcanzar una educación humanitaria involucraba otros procesos de enseñanza, otra didáctica. En este sentido ¿cuándo un proceso educativo es de calidad según su perspectiva?

E2.20: Creo que se puede sólo en la medida que un proceso educativo es coherente y consistente con nuestras intencionalidades formativas, estando éstas centradas en el sujeto en formación, sus necesidades, intereses, sueños, etc., y no desde un enfoque de necesidades sociales que disocian al sujeto de su propia formación. De ese modo, un proceso educativo es de calidad según mi parecer. Para mí tiene que ver con la naturaleza de los fines u objetivos que se plantea la educación hoy en día. Está bien alcanzar los fines, lo complejo es preguntarse acerca de los fines que estamos defendiendo, y eso es justamente lo que está condicionado a los márgenes del mercado. En fin, calidad educativa es alcanzar fines, pero estos fines deberían tener que ver con el desarrollo de una sociedad verdaderamente humanitaria, que busque la igualdad entre los seres humanos, que busque el respeto por la naturaleza, etc. esto significa cambiar la didáctica, obviamente los fines humanitarios de los cuales te hablo implican procesos de enseñanza distintos.

E2.21: ¿Cómo es eso de procesos de enseñanza que disocian al sujeto de su formación profesora? ¿Podría explicarme?

E2.22: Por supuesto, es fácil explicarlo. Me refiero a los propósitos que están detrás de esta reforma, la cual tiene un enfoque pésimo de lo que es la educación porque hace rato ya que la llamada educación bancaria está obsoleta. Me refiero con esto a ese tipo de enseñanza que implica una pasividad total de los alumnos, lo cuales estudian de manera mecánica, en vista sólo a cómo van memorizar y repetir los contenidos que les van a ser evaluados. La

reforma educacional actual se basa en un manera de mirar la evaluación que internacionalmente está ya obsoleta; todo apunta y va hacia la llamada “evaluación auténtica”, ¿has oído de ella?

E2.23: Sí profe, algo entiendo.

E2.24: Bueno, esta evaluación, sólo para explicártelo brevemente, tiene que ver con la integración activa del alumno en su propio proceso, es una evaluación que tiene en vista procesos más que resultados y que por tanto involucra todo el proceso educativo, desde principio a fin. Justamente este tipo de evaluación es contrario al que está implícito en esta idea de los estándares educativos, que son los que finalmente mide el SIMCE. Esta idea de los estándares está fundada en una concepción de la evaluación que se conoce como basada en normas, y que permite solamente dar cuenta del resultado final de un proceso educativo, pero no dice nada de lo que pasa antes y durante el proceso, es más, la literatura dice que este tipo de evaluación es bueno para seleccionar personal o cosas parecidas, pero nunca para evaluar aprendizajes! Es realmente inaudito lo que pasa en Chile...o sea, Chile va para atrás en materia de reformas, pues se basan teóricamente en perspectivas sobre el aprendizaje absolutamente superadas, o bien incoherentes con una enseñanza significativa. Además, te voy a decir algo, un montón de investigaciones han dicho constantemente cómo han fallado este tipo de reformas y que nunca han significado una mejora real en los resultados. Es lamentable todo esto; yo lo único que veo aquí es una imposición ciega y sin trabajo real. Se quiere implementar una reforma que coincida con el status quo del sistema educacional chileno, basado en la competencia y en las reglas del mercado nada más.

E2.25: Clarísimo profe. Gracias. Ahora, en cuanto a este concepto que usted nombra de “formación humana”: ¿Cree usted que se vinculan, o más bien, cómo se relaciona la calidad educativa con las emociones? ¿Existe tal relación? ¿Qué rol juegan las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

E2.26: Mira, antes de responderte la pregunta quisiera detenerme un poco en este concepto. Lo que yo entiendo por formación humana es una enseñanza que pueda realizar a los seres humanos en toda su complejidad y profundidad, ahora, ¿qué significa esto? Significa educar íntegramente al ser humano como ser social y espiritual, no solamente para

prepararlo para la sociedad que le tocó vivir, bueno, eso hasta cierto punto está bien, pero queda claro que el énfasis de la preparación está dado hacia las capacidades mínimas que deben tener los sujetos hoy en día para desempeñarse laboralmente, sino no se explica que solo Lenguaje y Matemáticas hayan sido hasta hoy las principales asignaturas del currículo. Eso es formación, formar para la vida, para disfrutar la vida, para crecer emocionalmente, para guiarse por tu propia razón, etc. Ahora, volviendo a la pregunta, claro que para mí hay vínculo entre lo educativo y la afectividad; si lo vivo todos los días (con una actitud corporal que denota mucha propiedad). Mira, si comprendemos la calidad como un indicador de lo cerca o lejano que se esté de lograr objetivos que se relacionen verdaderamente con la formación humana integral, obviamente el desarrollo y comprensión de la emocionalidad es un eje fundamental. El problema es que la escuela moderna y la actual escuela neoliberal aíslan la emocionalidad del proceso de aprendizaje escolar, siendo éstas fundamentales en cualquier proceso de desarrollo humano y social, porque constituyen nuestro primer y más fundamental vínculo con el mundo, con lo otro, y por tanto, median toda nuestra experiencia con el ambiente.

E2.27: ¿Cómo esta escuela neoliberal aísla la emocionalidad profesora?

E2.28: Es que desde la misma estructura queda fuera la posibilidad de relacionarse humanamente con los alumnos. La misma infraestructura te condiciona a ello. Mira, hace un tiempo estuve en uno de los diálogos ciudadanos en una comuna, de esos del mineduc... hablé y compartí con muchos actores educativos, de todos los ámbitos: docentes de aula, asistentes, apoderados, directores, funcionarios del ministerio. Lo bueno, lo que se puede rescatar, es que todos saben por qué el sistema es un fracaso, entienden el “rollo” y coinciden en que la médula del problema pasa por las pésimas condiciones laborales de los profesores, la precariedad e inestabilidad laboral, la desprofesionalización, la proletarización, el agobio, explotación y expoliación que se ejerce sobre nosotros, etc. Pero lo que me llamó la atención, fue que cuando había que hablar sobre la escuela que soñamos, fue que todos pedían mejores sueldos, más horas de planificación, que la subvención llegara directo a los colegios, que se mejore y dignifique la infraestructura, etc.; pero nadie dijo que lo que se necesita es una nueva educación, un nuevo sistema, nuevas escuelas, con salas redondas, donde los cabros dejen de mirarse las nuca y los profes no

seamos como gendarmes en la prisión, nadie dijo que hay que hacer un nuevo currículo, que no se saca nada con cambiar las reglas del juego, eliminar el lucro y el copago si seguimos enseñando de la misma manera y lo mismo que hace más de 20 años, bajo la estructura curricular que impuso Pinochet el 10 de marzo del '90, nadie pidió que se acabara la subvención y el subsidio a la demanda, nadie dijo que había que destruir por completo este sistema de mierda, perdóneme la expresión por favor pero ya me exalté...

E2.29: No se preocupe profesora, sea usted no más...

E2.30:...eso, que nadie se preocupa por cambiar realmente este sistema, pasao a neoliberalismo católico...que hay que hacer todo de nuevo. Y eso ocurre porque ya estas prácticas se ven como naturales, como que el profe no concibe otra manera de hacer las clases, está tan acostumbrado a este sistema que ya ni se lo cuestiona, o sea, el profe pa decírtelo en fórmula marxista, se aliena de su trabajo pues es su trabajo lo que lo domina a él, no él a su trabajo.

E2.31: Mmm, entiendo profe. Súper interesante el punto que menciona.

E3.32: Por eso te digo, todo este sistema va en contra de la posibilidad de comunicarnos afectivamente con los alumnos, porque nosotros y ellos estamos alienados en la escuela; si yo lo hago, u otros profesores lo hacen, es porque tenemos la voluntad y nos nace espontáneamente, pero el profesor debería formarse en aspectos relativos a la emocionalidad humana...los cabros te dejan muy claro esto, sino hay "feeling" no hay enseñanza. Y este "feeling" depende en gran medida en que ellos le encuentren sentido a lo que aprenden, de otra forma, se aburren, no pescan y la clase se te va al carajo. Si enseñas para la prueba, para que aprendan de memoria un contenido que no tiene ninguna vinculación emocional con ellos, difícilmente habrá aprendizaje real. Es pensar la educación como una fábrica; a los cabros como un número...imagínate, 45 alumnos en una sala, dime, ¿quién realmente puede enseñar en esas condiciones? Yo creo que nadie, no por lo menos a todos, alguien debe quedar afuera. En fin, esa es juntamente la enseñanza que el gobierno propone que apliquemos a los alumnos, prepararlos para rendir una prueba, un asco!

E2.33: Interesante profesora. Ahora bien, ya de alguna manera lo adelantó pero quisiera que ahonde en esta pregunta: ¿Cómo se relaciona, para usted, la calidad educativa con el tipo de evaluación que es el SIMCE?

E2.34: Mmm, bueno, te diré un poco lo que ya te dije. El problema del paradigma educacional imperante es que justamente vincula la evaluación con la calidad en tanto esta última significa la implementación de procesos de eficacia educativa que conllevan a un producto, el cual luego será evaluado según los mismos criterios provenientes de ámbitos foráneos a los intereses de los alumnos. Así, se evalúa justamente con propósitos de control del proceso de calidad impuesto. Como te dije, en el último tiempo han emergido miradas que intentan instaurar otras perspectivas de la evaluación dentro del proceso pedagógico, pero desde los muros interiores de la escuela y desde las políticas educativas, sabemos que la evaluación sigue siendo un proceso que verifica y da cuenta de la eficiencia de un proceso tecnificado que busca la calidad en tanto cumplimiento de objetivos que no se relacionan con la formación humana.

E2.35: Gracias profe. Una última pregunta: ¿Qué imagen o proyecto de ser humano cree usted que está detrás de la perspectiva educacional que se tiene hoy a nivel político?

E2.36: Interesante pregunta. Creo que desde las políticas públicas, sobre todo las políticas que se relacionan con la regulación de la labor docente y con evaluaciones estandarizadas, buscan en el fondo la reproducción de un sujeto individualizado e individualizante, que de un modo u otro, contribuya al mantenimiento de un sistema cultural basado en una ideología neoliberal que permea la sociedad en su globalidad. Para mí la imagen es un hombre como una especie de engranaje, indistinto, libre sólo en cuanto al consumo, pero alienado completamente de su ser propio, al cual no alcanza siquiera a conocer. Creo que en esta sociedad hay sectores de poder que buscan esto, y utilizan una herramienta poderosa, como es la educación, para lograr este objetivo de crear un hombre funcional, acrítico, conformista, egoísta. Es lo que decía Foucault, al hombre se le entrena, se le hace dócil, en estos tiempos no se hace esto sólo con la educación, sino que también a través de otros medios, quizás más poderosos que ella misma para hacer eso, como son, sobre todo, los medios de comunicación masivos; hay una imposición social, una hegemonía discursiva

que irrumpe y coloniza cada rincón de la vida social, que no respeta la diversidad, sino que para ella lo único válido es lo que genera productividad, ganancia de algo, o para alguien, todo lo demás es folklórico, que se tolera mientras permanezca neutro, mientras no obstaculice la marcha desarrollista de la sociedad neoliberal.

E2.37: Muy bien profesora, le doy las gracias nuevamente.

E2.38: No, de nada, encantada de participar. Además, tengo que decirlo, unas interesantes preguntas.

E2.39: Me parece. Que esté muy bien.

Entrevista N°3

Profesor: Víctor Castillo

Asignatura: Lenguaje y Comunicación

Fecha: 20/03/2015

E3.1: Profesor, primero que todo le doy las gracias por querer participar de esta entrevista.

E3.2: No mi estimado, de nada. Gracias a ti.

E3.3: Profesor, ¿qué le parece el concepto de calidad educativa que fundamenta la LGE?

E3.4: Mira, en primer lugar no creo que exista tal concepto, o más bien pienso que no debería existir en educación. Ahora, para mí el uso de este término es a todas luces impropio: la educación es un fenómeno social y humano, que apunta a la formación integral del ser humano y, en este sentido, la sociedad consigue educar a sus jóvenes o no logra. Pero no puede vincularse la educación al mero hecho de que los alumnos alcancen logros estandarizados, o porque sepa una información o no, la educación es más que eso: educar significa entregar a los educandos herramientas para que puedan desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y, lo más importante, para que sean capaces de crear conocimiento. Es decir, conceder valor agregado a la información disponible. Y esto no puede medirse simplemente con una prueba como el SIMCE, que implica la idea de que la “calidad” es sinónimo de resultado, de un dato final. En consecuencia, creo que el término calidad, para referirse a los procesos educativos, es inexacto y denota un desconocimiento de la naturaleza del proceso educativo. Y en el caso de la LGE, la calidad se remite a una visión tecnocrática de la educación, que es solidaria al sistema de mercado que la rige, en cuanto que al considerar la calidad con base a resultados estadísticos, se puede más fácilmente alentar la competitividad entre los colegios, hacerse comparaciones entre ellos y permitir por eso mismo la elección de los padres.

E3.5: Profesor, ya que lo nombró, ¿qué opinión le merece el SIMCE?

E3.6: Bueno el SIMCE es lo que es no más: un instrumento que sigue la lógica de una educación de mercado. Además impone un conocimiento como si este fuera el único que vale. ¿Por qué no puede ser importante enseñarles a los alumnos permacultura por ejemplo? ¿Jardinería? A través de esta noción de estándares se está queriendo imponer culturalmente una visión hegemónica; se quiere homogenizar lo diverso cuando la diversidad cultural es nuestra mayor riqueza como humanidad.

E3.7: Gracias profe. Y relacionado con esto que dijo, ¿a qué se debe, según usted, que el concepto de calidad se haya incorporado al ámbito educativo, y qué opina de la inserción de este concepto en el ámbito educativo?

E3.8: O sea, eso es claro en el caso chileno. En nuestro sistema educativo, creo que el concepto de calidad educativa proviene desde el mundo del mercado. Por lo que te dije anteriormente ¿verdad? Los productos que el mercado ofrece gozan de distintos grados de calidad, lo que los valoriza o minimiza. Y, como la educación pasó a ser un bien de consumo mercantil, se adoptó esa nomenclatura. Y te repito, creo que entender la educación como un bien de consumo...

E3.9: Y volviendo a la nueva reforma profesor, ¿cuál es su impresión de ella?

E3.10: Mmm, mira tengo una pésima impresión de ella. Para mí es una reforma que al estar basada casi exclusivamente en los estándares, contempla una perspectiva profundamente miope del proceso educativo.

E3.11: ¿Por qué profesor?

E3.12: Es muy simple: para mí obstaculiza el objetivo de tener un verdadero aprendizaje. Mira muchas veces yo debo pasar rápido los contenidos por el sólo hecho de que esos contenidos van a ser evaluados en el SIMCE, pero ya quisiera yo tener más tiempo para profundizarlos, para trabajarlos seriamente en clases. Hay una visión anacrónica del aprendizaje en esta reforma que me descoloca, no sé cuál es la intención del gobierno, hacer de los alumnos unos simples loros que aprenden unas palabras, unos conceptos y los repiten, no sé, lo encuentro pésimo. Además esta reforma por vez primera instala

consecuencias para los colegios, y para nosotros por supuesto, como parte de ellos. Yo no estoy de acuerdo con eso, o sea, te dicen “o te ajustas a lo que te decimos, o no sigues trabajando”, eeh, y esto corre no sólo para los colegios ah? Con toda esta cosa de la evaluación docente, nosotros también peligramos; ¿y qué hacemos? Someternos, no nos queda otra. O sea el nivel punitivo de esta reforma es enorme, los profes estamos ya bajo una presión inmensa, y ahora con esta reforma vamos a acrecentar este nivel de presión porque hasta nos pueden dejar sin trabajo.

E3.13: ¿Entonces usted cree que no debiese evaluarse a los profesores?

E3.14: Noo, de ninguna manera, yo creo que la evaluación es necesaria, sobre todo considerando que por mucho tiempo se preparó insuficientemente a una gran cantidad de profesores. Bueno, ese es otro punto, pero sí, creo que debe evaluarse, pero no a este nivel de estrés. Esto para mí es lamentable porque cuando converso con otros colegas nos damos cuenta que prácticamente todos estamos en la misma situación. Todo se relaciona con el SIMCE, los colegios viven para eso. Los directivos están presionados por el ministerio, nos presionan a nosotros y nosotros presionamos a los alumnos, es un mundo de estrés. En este colegio se hacen ensayos sistemáticamente, todas las semanas, en la mañana, en la tarde incluso, cuando ya estamos todos cansados. El SIMCE hace que haya asignaturas más importantes que otras, produce vicios inaceptables como decirles a los alumnos con menor rendimiento que falten a clases, etc.

E3.15: Lo que entiendo entonces profesor es que está de acuerdo en que se evalúe la práctica docente, pero no en la forma en que se hace.

E3.16: Justamente, hay que evaluar pero no para castigar, sino para mejorar. Además el aprendizaje de los alumnos no puede evaluarse exclusivamente a través del SIMCE, claro, entiendo que es pragmáticamente más simple evaluar con una prueba de alternativas, uno como profe sabe eso, pero hay que idear otras formas, que evalúen por ejemplo la capacidad de los estudiantes de crear, de emplear su inteligencia en situaciones nuevas, etc. Mira, yo creo que en rigor el SIMCE no busca medir aprendizajes, pues para mí un verdadero aprendizaje no se mide con una prueba de alternativas, lo que busca es hacer que

los colegios compitan entre sí, creyendo que bajo esa lógica, como si fueran fábricas, las escuelas van a mejorar, y eso, desde mi punto de vista, es totalmente absurdo.

E3.17: Pero algo debe medir el SIMCE poh profe.

E3.18: Sí, de acuerdo, pero mide conocimientos fijos, mide como un todo o nada. Mira, en educación, como tú debes saberlo, todo está conectado, la práctica pedagógica yo la entiendo como un sistema, un sistema flexible, pero un sistema al fin, en que todas las partes deben ser consistentes entre sí. Si yo pretendo enseñarles a pensar a mis alumnos, genero una metodología que busque más autonomía de aprendizaje en ellos, que los lleve a reflexionar sobre el tema tratado, y luego realizo una evaluación acorde con ese objetivo y con lo que he hecho en clases, con las experiencias lectivas en que han participado. Por ejemplo, uno de mis objetivos del curso es que desarrollen el pensamiento crítico, en clases entonces puedo darles casos particulares sobre algún tema y que ellos los juzguen, que den su opinión personal pero argumentada en razones, luego en la evaluación debo ser coherente con lo que he realizado, no puedo hacerles una prueba de alternativas, o de preguntas cloze por ejemplo, ¿me entiendes a lo que voy?

E3.19: Sí claro profe, entiendo.

E3.20: Con el SIMCE no ocurre eso, el SIMCE te condiciona a que metodológicamente impartas una clase donde predomina una actitud pasiva del estudiante, donde lo que importa es que sepan bien algunos datos, algunos principios y a lo más lo puedan aplicar en situaciones que ni siquiera los estimulan. Mira, cuando yo quiero ver el grado de aprendizaje de ciertos conceptos teóricos que me parecen importantes para la asignatura, ahí realizo una prueba de alternativas tipo SIMCE, pero cuando quiero saber si realmente aprendieron a redactar un texto por ejemplo, los hago redactar un texto y aplico una rúbrica de desempeño, pero jamás se me pasaría por la mente evaluar ese objetivo con una prueba objetiva. Por eso te digo que el SIMCE, como prueba objetiva que es, no es un instrumento válido para evaluar un verdadero aprendizaje, ese aprendizaje que los alumnos llevan a sus vidas.

E3.21 Bien profesor, ¿algo más que quisiera agregar?

E3.22: Mmm, no sé, sólo insistir en esta idea de que para mí el SIMCE no mide un verdadero aprendizaje, mide la incorporación de datos, que sabes o no sabes, pero no mide capacidades como reflexionar, como la crítica con argumentos, la creatividad, aprendizajes que se logran sólo cuando los alumnos le dan sentido al conocimiento, y el SIMCE, al medir principalmente conocimientos fijos no puede ser visto como un instrumento evaluativo que mide aprendizajes; te metes a la página del SIMCE del ministerio y te dicen que mide aprendizajes, mentira, eso no es verdadero aprendizaje. Por eso yo entiendo todo el movimiento antisimce que existe hoy.

E3.21: ¿Está de acuerdo con él? Perdón que se lo pregunte, me parece que está claro, pero me parece necesario.

E3.22: Pero claro que estoy de acuerdo, el SIMCE hay que eliminarlo, o por lo menos complementarlo con otras medidas evaluativas, que apunten más al proceso pedagógico que a su resultado. Y lo que hablábamos recién, el grado de ansiedad que genera en los colegas y en los colegios. O sea, en términos de salud mental y pedagógicos no hay como defenderlo.

E3.23: Bien profe, Gracias. Siguiendo pregunta: en el caso que aceptemos la utilización del concepto de calidad en educación, ¿en qué circunstancia, según su opinión, se puede hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad? O planteado de otra forma: ¿Cuándo un proceso educativo es de calidad según su perspectiva?

E3.24: Mira, creo que desde el punto de vista técnico, o sea, desde el punto de vista de la disciplina pedagógica, bueno, creo que algo adelanté en la anterior respuesta. Desde el punto de vista pedagógico un proceso de enseñanza aprendizaje debe contener una serie de requisitos: en primer término, planteamiento claro de objetivos, los cuales deben ser comunicados al estudiante, pues es lo que debe lograr. En segundo lugar, un plan de clases claro que incluya las tres instancias: inicio, desarrollo y cierre. Y por último, elementos metacognitivos para que el estudiante haga consciente sus procesos de adquisición de habilidades. En lo que respecta a la evaluación, ésta debe ser clara y apuntar sólo a la medición de los objetivos planteados en el diseño de clases o unidad de aprendizaje. Por otro lado, desde un punto de vista ya más social, yo creo que la calidad de la educación está

ligada a qué tan bien fomentamos la creación de una sociedad justa, solidaria, reflexiva, cooperativa, etc. Pero yo no le puedo imponer esto tampoco a los alumnos, se trata de hacerlos partícipes de estas acciones, a partir de sus propias capacidades e intereses, y esto es justamente lo que desconocen los políticos y tecnócratas; ellos simplemente imponen un conocimiento, a través del currículum, que creen ellos es, o más bien, debe ser válido para todos los estudiantes. Y eso no puede ser; para mí la educación debe apuntar a transformar la sociedad que vivimos, y para hacer esto debemos considerar humanamente al alumno. Como decía Freire, en la verdadera educación ambos nos liberamos, profesores y alumnos, porque ambos estamos en una posición igualitaria. Entonces, según esto, la calidad de la educación se mide en qué tan bien lo hace para llegar a construir una sociedad, no digo ni siquiera mejor, sino simplemente distinta.

E3.25: Profe, siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la calidad educativa con las emociones? ¿Existe tal relación? ¿Qué rol juegan las emociones, o la afectividad, en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

E3.26: Pienso que claramente existe tal relación. Las emociones son inherentes al fenómeno de lo humano. Ningún proceso educativo puede ni debe soslayar las emociones. Las emociones portan nuestra historia de vida, nuestros anhelos y nuestras expectativas. La dificultad de la inclusión de las emociones en un plan de clases radica en la heterogeneidad de emociones: hay tantos estudiantes como emociones. Creo que es un tema en el cual se debe investigar, pero por lo que yo conozco, hoy día la ciencia, la neurobiología en particular ha puesto en la mesa lo importante que son las emociones para el conocimiento; uno como profe sabe esto, generalmente los alumnos recuerdan alguna clase por la emoción que les hizo sentir, asocian ese conocimiento con una alegría, con un sentimiento de alegría...

E3.27: Y desde su punto de vista profesor, ¿Qué características debería tener una clase para lograr un aprendizaje, suponiendo que todo aprendizaje es posible sólo cuando el alumno lo vincula a una emoción?

E3.28: Mira, yo creo que para empezar el contenido tiene que tener algún sentido para el alumno, tiene que verle la utilidad que tendrá saber eso para su vida. Cuando pasa eso,

cuando logras conectar lo que quieres enseñar con la vida del alumno, con su experiencia, logras algo que es importantísimo para una clase exitosa, logras una motivación intrínseca del alumno, es decir, este ya no hace el trabajo porque involucra una nota, sino que lo hace porque le interesa aprenderlo y eso sólo sucede cuando lo involucras, cuando lo dejas pensar por sí mismo, cuando le dejas reflexionar y poner en entredicho el contenido, no cuando simplemente se lo pasas como un saber dogmático. Y esto es justamente lo que no te permite un currículum estático como el que tenemos hoy, porque trata el conocimiento como algo estático que debe ser repetido por los alumnos, entonces, es poco probable que le encuentren sentido, porque lo ven como algo que deben aprender, o sea lo ven como una imposición autoritaria, y si hay autoritarismo en educación es poco probable que haya aprendizaje porque simplemente los alumnos, como dicen ellos, no “pescan”.

E3.29: Gracias profesor. Una última pregunta: ¿Qué imagen o proyecto de ser humano está detrás de la perspectiva educacional que se tiene hoy a nivel político?

E3.30: Mira, yo creo que lo que se busca es formar trabajadores obedientes, disciplinados e irreflexivos. La idea es que no cuestionen las estructuras que subyacen a las relaciones de poder. Se premia el individualismo por sobre la colaboración. Eso, sin duda, tiene un trasfondo político ideológico que tiende a que los ciudadanos veamos este orden de cosas como el único posible. Hoy en día el dogma económico rige prácticamente todo, todo lo que dicen los economistas debe hacerse, se plantean las ideas económicas como si fueran verdades científicas absolutas, universales, y obviamente la educación también sigue este dogma. Llevamos más de 1 siglo con este tipo de escuela, que en la película “The Wall” se retrata muy bien ¿no?, una “escuela cárcel” como dicen los alumnos. Claro, obviamente la escuela no es sólo eso, pero los casos son excepcionales, el sistema en rigor sigue siendo el mismo... Bueno, eso.

E3.31: Ok profesor, le doy las gracias por haber participado en esta entrevista.

E3.32: De nada estimado.

Entrevista N°4

Profesora: Carolina Rojas

Asignatura: Lenguaje y Comunicación

Fecha: 27/03/2015

E4.1: Profesora, bueno, primero que todo buenos días. Gracias por estar aquí.

E4.2: No, de nada, gracias a ti.

E4.3: Profesora, ¿usted ha leído la última reforma educacional, la LGE?

E4.4: Sí claro, la he leído.

E4.5: La conoce bien entonces.

E4.6: Por supuesto que sí. Me gusta saber lo que me va afectar.

E4.7: Bueno, claro ¿no? Bueno. Profesora, sin mayor rodeo: ¿Qué le parece el concepto de calidad educativa que está presente en la última reforma educacional?

E4.8: Me parece un pésimo concepto el cómo lo entienden, absolutamente sesgado y reduccionista...

E4.9: ¿Por qué profesora?

E4.10: Porque creo que esta reforma es una reforma simplista, que cree que la educación se juega en una correlación entre buenos resultados-buena calidad. Me parece increíble que juzguen un establecimiento sólo por los resultados que obtiene en una prueba.

E4.11: ¿Se refiere al SIMCE profesora?

E4.12: Por supuesto.

E4.13: Pero por ley el SIMCE no es la única herramienta para medir a los colegios profesora...

E4.14: Pero claramente es la que importa más...si finalmente es en base a él que el ministerio toma las decisiones, ¿o no?

E4.15: Bueno sí, eso es verdad.

E4.16: Sin lugar a dudas querido.

E4.17: ¿Y qué opinión tiene del SIMCE profesora?

E4.18: El SIMCE es pedagógicamente un sinsentido. Me parece que su sola existencia nos recuerda el origen neoliberal de la educación que tenemos; fue creado por la dictadura en un contexto de privatización y todavía lo utilizamos. Pero déjame volver al punto anterior.

E4.19: Sí profesora, por favor. Pero pronto le preguntaré porqué piensa que el SIMCE pedagógicamente es un sinsentido.

E4.20: Sí claro, no hay problema. Bueno, te decía que es absurdo establecer la calidad de un establecimiento sólo por los resultados en esta prueba, porque dejan de lado un montón de otras cosas que también son importantes para nosotros.

E4.21: ¿Cómo cuáles?

E4.22: Como el clima escolar por ejemplo, la capacidad de análisis y crítica social de los alumnos, la ética, el compromiso, etc., tantas cosas. Por eso te digo que lo que hay detrás de esta noción de calidad es una visión que yo por lo menos no comparto de la educación. Se le ve como una actividad mecánica, ordenada, como si estuviéramos aquí en una elaboración de productos en serie. Además creo que reduce el conocimiento a una apropiación de datos que la mayoría de las veces no tienen ningún contacto con la vida de los estudiantes.

E4.23: ¿Y por qué piensa eso profesora?

E4.24: Te aseguro que el 80% de las preguntas del SIMCE son preguntas que el alumnos no utilizará en toda su vida, además yo pienso, y con mis 20 años de experiencia te digo esto, pienso que una prueba de alternativas no puede decirte a ti como profesor que el alumno ha alcanzado un aprendizaje real, que ha interiorizado en su vida ese conocimiento

que le presentas, las pruebas estandarizadas no sirven para eso. Tú si quieres obtener un aprendizaje debes evaluar de otra forma, si realmente quieres percibir aprendizaje debes evaluar cada momento, sistemáticamente, el SIMCE te evalúa una vez y listo, no es posible hablar de aprendizaje, o en este caso de una enseñanza de calidad basándose sólo en un momento evaluativo, además que para mí los alumnos demuestran que saben aplicando, para mí es clave que los alumnos puedan crear desde el conocimiento, y obviamente esta prueba da esa posibilidad.

E4.25: Volviendo un poco al tema de la calidad profesora, dígame, ¿a qué se debe, según usted, que el concepto de calidad se haya incorporado al ámbito educativo, y qué opina de su inserción en este ámbito?

E4.26: Para mí está claro que el concepto de calidad proviene del área económica, porque finalmente es la estructura social la que le plantea hoy en día los fines a la educación.

E4.27: ¿Y qué rol cumpliría la escuela en este contexto?

E4.28: Yo pienso que la escuela, bueno, y no solo la escuela, yo creo que esto también pasa, y más todavía, en las universidades, o sea, prácticamente todo el sistema educativo es una preparación para el mundo del trabajo. Eso está pasando en las universidades, por ejemplo, ya se perdió el concepto genuino de universidad, ahora simplemente vas para aprender una profesión, salir lo antes posible y empezar a trabajar. Fíjate en lo que pasa en el sistema escolar, la elección de asignaturas como lenguaje, matemáticas o las ciencias como relevantes no es porque sí, se les piensa como relevantes porque, según se cree, desarrollan las capacidades mínimas para desempeñarse en la estructura laboral de hoy. Y esto no es reciente. Responde a una orientación histórica de la educación, imagínate, ha pasado ya mucho tiempo desde que se diseñó esta orientación laboral de la educación y aún hoy sigue estando vigente.

E4.29: ¿Y eso cómo lo ve usted profesora?

E4.30: Lo veo muy mal...mmm, como que el orden de las cosas pareciera inalterable, como sistema la educación sigue orientándose hacia el trabajo, hacia la preparación de los alumnos para la vida laboral, por eso hay poco espacio para pensar en la escuela, algunos

profesores lo hacen porque están convencidos de que a través de la educación se puede cambiar este sistema en que vivimos, un sistema que propugna la competencia, que insta a los alumnos en pensar en el beneficio propio, bueno, por algo se dice que la escuela es un reflejo de la sociedad ¿no? Pero como te decía, algunos profesores hacen la diferencia, saben lo importante que es enseñarles buenos valores a los alumnos, pero son pocos, el sistema educativo no está diseñado para eso, hay que fijarse en cómo es la escuela no más, sigue la misma estructura de hace más de 100 años, se trata al alumno como si fuera un producto de fábrica; 45 alumnos por sala, como una producción en serie como te dije, es ridículo encuentro yo, es muy difícil hace una buena clase en las circunstancias en que ejercemos la mayoría de los profesores.

E4.31: Y relacionado con eso profesora ¿cuándo cree usted que se puede hablar de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad?

E4.32: Educación de calidad...mmm, creo que en el fondo es cuando invitas a los jóvenes a vivir experiencias transformadoras en la comunidad escolar; experiencias que por un lado valoren y respeten la cultura propia de los jóvenes y que les permitan desarrollarse integralmente, y que por otro lado le hagan cuestionarse la realidad, que le hagan ver que las cosas no son tan simples, que siempre hay que mirar por debajo de lo evidente. Creo que también es la posibilidad que le ofrecemos a los alumnos de maximizar sus potenciales capacidades. Eso. Creo que la buena educación transforma; cuando uno entra a un aula, si la clase fue buena, fue de calidad, no saliste igual. Mira, yo he visto muchas clases, como profesora y como jefa de UTP, unas buenas, otras malas, pero ¿sabes qué? ¿Sabes lo que me dice si una clase fue buena o mala? La cara de los chicos, eso me dice todo, salen con una cara cuando la clase fue buena...no sé, mirando hacia el horizonte (se ríe tenuemente). Y yo me digo: “algo pasó ahí”. Ese cabro no salió igual a como entró, salió distinto, pensando cosas, dándole vueltas a lo que escuchó en clase, no sólo de parte de su profesor, sino de sus propios alumnos, ellos mismos, al darles la posibilidad de compartir ideas, de compartir experiencias, se ponen en tela de juicio a ellos mismos, en su ser íntimo, se empiezan a conocer, a ver lo diferente que son de los demás, y lo iguales que son también por lo demás...en fin, la verdadera educación transforma, y no lo digo en el sentido que te transforma en tu capital social o porque te permite elevar tu calidad de vida, eso es una

consecuencia, para mí es casuística; lo que digo es que te transforma como ser humano, por eso te digo que esta reforma es simplista, porque no reconoce la complejidad que es educar a un ser humano...lo mejor que me pasa cuando salgo al patio en los recreos es escucharlos, sin que ellos lo noten obviamente, hablar de lo que vieron en esta u otra clase, bueno, cuando lo hacen, de lo sorprendidos que quedaron al pensar una cosa como nunca antes la habían pensado, eso es lo maravilloso de este trabajo, ver como los alumnos cambian para bien...eso es una buena clase, una clase de calidad, la que te remece, te hace reflexionar...

E4.33: Profesora, y desde el punto de vista de la reforma en curso, ¿cree que esto se logra?

E4.34: Como te dije pienso que no. Pienso que no porque no te orienta hacia esto que te digo. El gran problema esta reforma es que sigue en la lógica de la instrucción, de imponer un contenido porque se considera que ese contenido es esencial. No hay una mirada cultural de los procesos de aprendizaje.

E4.35: ¿Cómo es eso profesora? ¿Podría desarrollarlo por favor?

E4.36: Es que está relacionado con lo que te dije en la respuesta anterior. Se trata de respetar la cultura juvenil, de incorporar su visión de mundo en el aula, cuando tú respetas su mundo, y le enseñas a partir de él, ahí ocurre el aprendizaje, porque además se siente valorado, y si se siente valorado hay lo que se conoce como una motivación intrínseca hacia el saber, aprende no porque le van a poner una nota, sino porque le encontró sentido al conocimiento que tú quieres que aprenda, es decir, hay un intercambio cultural en la enseñanza., de negociación de significados, de entendimiento mutuo, de crecimiento mutuo como diría Freire, pero este aspecto cultural de la educación no se considera en esta reforma. En esta reforma se habla de aceptación de la diversidad, de la necesidad de incorporar una visión multicultural de la educación considerando la gran cantidad de etnias que conviven en este territorio, pero cuando tú hilas fino, y te das cuenta de la arbitrariedad del currículum chileno, ves claramente una contradicción entre los discursos y lo que permiten hacer en la práctica las bases curriculares impuestas. Aquí lo que hay es una imposición cultural y cognitiva. Eso es lo que hay. No se trata solamente de enseñar en la

lengua Mapudungun cuando sea pertinente, se trata de incorporar la sabiduría mapuche en la escuela, considerar sus modos de ser, de pensar, y esto es justamente lo que no te permite el sistema educativo chileno, porque el SIMCE no lo evalúa.

E4.37: ¿Y esa contradicción hace del SIMCE algo sinsentido?

E4.38: Exacto. Piensa, para mí hay dos contradicciones en el SIMCE: una es la que te acabo de decir, una contradicción en términos de cultura, de la otra hablamos hace un rato, y es que el gobierno dice que se quiere fomentar el pensamiento crítico, que los alumnos sean autónomos, que aprendan a pensar, etc., pero el SIMCE, como instrumento de evaluación no te permite eso, a lo más le permite a los alumnos evaluar, ya, te concedo eso, pero sólo si tienes la experticia de hacer un excelente instrumento desde el punto de vista técnico, lo que la mayor parte de las veces no ocurre. No sé, creo que a los alumnos se les está enseñando a pasar pruebas, pero no para comprender lo que ven en clases. Además de esto, está lo que significa ahora para los colegios, o sea, claro, los profesores ya somos evaluados individualmente, en mi caso, yo llevo más de 20 años haciendo clases, y creo que lo hago bien, por lo menos las personas que más me importan, mis alumnos, de ellos siempre he tenido buena acogida, “son mis pequeños maestros”, les digo yo. Pero no basta con eso, ahora ellos tienen que decirme si soy una buena profesora, y más encima, si a los alumnos les va mal en el SIMCE, dime, ¿quién paga el pato? Yo. O sea, evaluación hasta el cansancio. Lo que yo creo es que el gobierno, más que el gobierno, el Estado, quiere endosarnos a los profesores su irresponsabilidad de haber permitido la existencia de tanta formación docente mediocre. Y claro, ahora que ya reconocen que hay profesores malísimos, tienen que evaluar, pero no se preocuparon antes de preparar bien a los profesores, lo dejaron en las manos del mercado y cualquiera podía abrir un plan de estudios docente y no pedir prácticamente ningún requisito de entrada, solo pagar. Si nosotros somos clave para mejorar esto! Mira el ejemplo de Finlandia: ¿Cuál es el factor que realmente hace que tengan la educación que tienen? Los profesores.

E4.39: ¿Y qué tiene que hacerse profesora?

E4.40: Yo pienso que hay que cambiar de raíz todo el sistema educacional, para iniciar se debe fortalecer al profesor, darle mayor autonomía, confiar en que es un profesional y que

sabr  enseñar, claro, está el problema que te mencionó recién, y quizás en un primer momento habrá que evaluar, porque, hay que ser directa, hay tanto profesor malo dando vueltas, pero una vez que la formación inicial del docente sea sólida, que entren buenos alumnos a estudiar pedagogía, que est n comprometidos, que la sociedad los reconozca como tales, en la remuneración, porque es tan importante estar tranquilo para hacer este trabajo, imagínate t ,  qu  clase podrá hacer un profesor o profesora que est  agobiado por las deudas? Lo primero que tiene que tener uno es tranquilidad, si ya hay profesores bueno a pesar de lo que ganan, imagínate con un sueldo acorde a nuestra exigencia, a nuestra responsabilidad. Por otro lado, tiene que cambiar esta inclinación económica de la educación, más profesores de excelencia, más colegios, menos alumnos por sala, un aula distinta, que invite a la conversación, al diálogo, no todos mirando para el frente, mirándose la nuca, no s ...tantas cosas hay que cambiar, pero yo partiría por dejar de creer que la educación es para preparar a los alumnos para la vida laboral, la educación es preparar para la vida, es formar íntegramente al ser humano, es formarlo en las ciencias, en las artes, en las humanidades, es darle la oportunidad de probar todo lo bello que hay en el mundo para él, y que después elija en base a sus talentos, a sus inclinaciones, no puedes tener en una clase a un alumno que sabe que nunca va ver en su vida ese conocimiento... no s , muchas cosas

E4.41:  Y en este caso el currículum es clave no?

E4.42: Pero por supuesto, el currículum te dice todo, te habla sobre el mundo que quieren construir, y cuando tú ves cómo es el currículum que se impone en Chile, y te digo eso por se impone, porque tú aunque lo modifiques, sobre todo nosotros que estamos puestos a prueba en estas asignaturas, al final no puedes porque te obliga a ir rápido y por un camino ya señalado, como si el conocimiento fuera un grupo de parcelas...est  bien, tiene que haber una secuencialidad, pero una vez que los alumnos est n preparados la rigidez no tiene sentido. Por ejemplo, yo a veces quiero profundizar un tema que considero interesante, pero no puedo, y no puedo porque tengo que pasar la materia que me exigen, o sea, cobertura por sobre profundidad, el eterno problema. Eso te condiciona, condiciona tu modo de enfrentar la clase, de prepararla. En pedagogía todo el proceso debe ser coherente, si yo quiero que los alumnos lleguen a utilizar procesos cognitivos superiores, como evaluar o

crear, tengo que hacer posible que eso ocurra en clases también en clases, y obviamente aplicar una evaluación acorde a eso, una evaluación que no sólo les pida repetir información, sino transformarla, pero la presión por pasar los contenidos muchas veces te impide hacerlo. Cuando por “x” motivo me atraso en la materia, tengo que ir súper rápido y aplico la clase magistral, pero esta clase no les deja nada a los alumnos si no se complementa con otro tipo de metodologías. Los alumnos te escuchan, si te respetan; escriben y después reproducen en la prueba, pero no hay un involucramiento de los alumnos con el conocimiento, no los haces partícipes.

E4.43: A partir de lo que dice profesora, ¿cómo ve la relación entre la emoción y el aprendizaje?

E4.44: Yo creo que la relevancia de las emociones es proporcional al sentido que tiene el contenido con su experiencia, y que a partir de ese contenido tú hagas posible que el alumno sienta que su opinión importa, para mí ya está obsoleta esa idea de que el profe no más sabe y el alumno viene aquí a aprender, a escuchar lo que los adultos tenemos que decirles. Creo que eso es falso, los alumnos son cabros jóvenes, están aprendiendo a usar su inteligencia, y en ese aprender, en esa espontaneidad que los caracteriza tanto, a veces te dejan con la boca abierta. Nosotros podemos aprender tanto como ellos de nosotros, y si te pones en esa posición los alumnos te valoran, porque tú los valoras, y ese es el inicio para mantener una interacción adecuada para el aprendizaje al interior del aula. Si el aprendizaje se trata de dialogar, y el verdadero diálogo se da en equidad, de ahí el respeto viene solo. La clase típica, la clase en que tú te dedicas a enseñarles desde la autoridad de tu saber para mí está obsoleta.

E4.45: ¿Y se podría pensar profesora que la pedagogía que está detrás de esta reforma es parecida a esa?

E4.46: Para mí por supuesto que sí. Sí porque justamente enseña desde la autoridad del conocimiento, el alumno en ese contexto siente que no participa en nada. Hay un conocimiento que está ahí, que él tiene que aprender, ponerlo en la prueba y listo, no puede cuestionarlo...

E4.47: Pero hay conocimientos que no pueden ser cuestionados quizás profesora, como en su caso, no sé, la diferencia entre un texto argumentativo y otro expositivo...

E4.48: Sí, está bien, pero si es así, pienso sobre todo en el caso de las matemáticas, si es así, debes contextualizar ese conocimiento, enseñarle de dónde sale, como se gesta, cuáles son los problemas que seguramente tuvo ese hombre o mujer con su tiempo, etc. Siempre hay una forma de hacer pensar a los alumnos a partir de un conocimiento que dice ser objetivo, y desde la perspectiva rígida del conocimiento que fomenta el evaluarlo de esta manera, y juzgar a partir de este tipo de evaluación una educación de calidad, creo que el gobierno se equivoca una vez más, no sé, demasiado tecnicismo, demasiados economista metiendo sus manos en esto y pocos profesores con experiencia.

E4.49: Ok, gracias profesora. Profesora. Una última pregunta: ¿Qué imagen o proyecto de ser humano está detrás de la perspectiva educacional que se tiene hoy a nivel político?

E4.50: Pienso que lo que se busca en el sistema es un joven que permita mantener todo estático y sin variabilidad social, un ciudadano que no se cuestione y no intente cambiar lo que lo rodea. De algún modo te he contestado esto ya ¿no? Se busca simplemente un buen trabajador, apatía, conformismo, esas palabras me suena cuando pienso en este sistema que hemos creado.

E4.51: Profesora, le doy las gracias por esta entrevista, creo que sus palabras son de mucho valor, de verdad.

E4.52: Bueno, gracias a ti también. Me gustaron mucho tus preguntas. Espero que te vaya muy bien en tu tesis.

E4.53: Muchas gracias profesora, eso espero.