

SEMINARIO INTERNACIONAL
TRABAJO DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA E
INCLUSIVA

Belo Horizonte, 28-30 octubre 2015

Trabajo docente, currículo y evaluación: autonomía y control¹

Jenny Assaél
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales, U. Chile

En primer lugar, agradezco esta invitación que me permite compartir reflexiones y experiencias, en un momento en que la temática que nos toca analizar está en debate y tensionada por la ejecución de las actuales políticas.

A nivel planetario se están implementando un conjunto de reformas que apuntan a mejorar la calidad educacional sobre la base de la competencia y la gestión por resultados.

Es en este contexto que la calidad se reduce al resultado de la medición estandarizada de los aprendizajes que pueden ser medidos, dejando de lado una concepción más integral de la educación.

Una característica de estas políticas es que trasladan, como ejemplos a imitar, lógicas empresariales al sector público. De este modo, la escuela, cada vez más, es el equivalente a la empresa, al tiempo que los equipos directivos son asimilables, a su vez, a gestores gerenciales, cuyo rol y responsabilidad es asegurar buenos resultados en el mercado de la educación.

¹ Esta ponencia presenta algunos resultados de las investigaciones: “El proceso de construcción social de la política educacional: el caso del SIMCE”.. Fondo de Investigación/Creación. Cuarta Convocatoria. Iniciativa Bicentenario, Universidad de Chile (2015-2016); “Transformaciones en la cultura escolar en el marco de implementación de la Ley SEP: un estudio etnográfico de dos establecimientos municipales”. Programa Línea Mejoramiento Escolar, Línea Etnográfica: Basal CIAE, Proyecto FB0003 (2014-2018). “¿Cómo entienden las comunidades escolares de establecimientos vulnerables las políticas educativas?”. Fondo de Investigación Disciplinaria, Perfil 2, Equipos de innovación, Fondo Iniciativa Bicentenario (2014-2015).

En este sentido, empiezan a ser consideradas relevantes la participación del sector privado en los sistemas educativos y el impulso de políticas de incentivos, junto a dinámicas de competencia entre y al interior de las escuelas y del cuerpo docente.

En este marco, se plantea como cuestión central aumentar los estándares de calidad educativa, lo que deriva en que las escuelas sean sometidas a rendiciones de cuentas en función de elevar desempeños.

Estas reformas han ido modificando profundamente la naturaleza y el contenido de la enseñanza como profesión, comenzando a alterar fuertemente el trabajo docente.

Chile es un país donde las políticas de estandarización y control se evidencian en su expresión más radical. Por ello me parece interesante describir en esta presentación, de manera sucinta, cómo ellas se han ido implementando en mi país y cuáles han sido sus principales consecuencias para el trabajo docente.

El articulador de políticas educativas de mercado en Chile, a partir de 1990, ha sido el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), prueba estandarizada censal que mide el rendimiento de los alumnos en algunas asignaturas de un currículum nacional, en distintos niveles del sistema escolar (2º, 4º, 6º, 8º de primaria y 2º de secundaria).

Lo que ha quedado de manifiesto por los resultados sucesivos de esta prueba es que los mejores puntajes los obtienen sistemáticamente los establecimientos que atienden a los sectores medios y altos de la población, evidenciando la profunda estratificación y segmentación social que sufre el sistema educativo.

Los resultados de cada establecimiento en estas pruebas son rankeados públicamente, bajo el supuesto de que esto permite la entrega de información confiable a las familias/clientes, para que éstas puedan elegir el colegio para educar a sus hijos. Al mismo tiempo, a partir de la difusión de este ranking, se postula que la educación privada es mejor que la pública, sin considerar que, en

general, ésta última no selecciona, y atiende a los alumnos de sectores en situación de mayor pobreza.

Desde la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el año 2008, el SIMCE adquiere mayor preponderancia, puesto que esta nueva ley clasifica a los establecimientos, cada cuatro años, a partir de los resultados obtenidos en tal prueba.

En consonancia con esta clasificación, se les otorga mayor o menor autonomía, es decir, sufren de mayor o menor control por parte del Estado, llegándose al extremo de que un establecimiento clasificado en el nivel más bajo (“en recuperación”), debe cerrarse al cabo de cuatro años si no logra aumentar lo suficiente sus puntajes en el SIMCE para pasar a un nivel de clasificación más alto.

Aquellas escuelas peor clasificadas son fuertemente intervenidas, exigiéndoseles planes de mejoramiento que, en general, son elaborados por externos, existiendo un monitoreo y evaluación constante de los logros de aprendizaje de los alumnos. Además, se pide a los docentes planificaciones diarias, sumado al hecho de que muchas veces son observados en aula, ya sea por sus directivos o por agentes externos.

La lógica de esta ley, en términos de clasificación de establecimientos, cumplimiento de estándares, control y rendición de cuentas, se extiende al conjunto del sistema escolar a partir de la promulgación, en el año 2010, de la Ley General de Educación (LGE).

Consecuencias de las políticas de estandarización y control para el trabajo docente

La aplicación de estas políticas está significando, a lo menos, dos efectos concretos en los docentes. Por una parte, pérdida de autonomía, y una desprofesionalización; y por otra, una cada vez mayor responsabilización del profesorado.

Pérdida de autonomía y desprofesionalización

La presión ejercida sobre la escuela, a través de la exigencia de metas de rendimiento, provoca que el quehacer docente se centre principalmente en aumentar puntajes SIMCE.

No podemos alejarnos del SIMCE porque todo apunta para allá. Ellos (supervisores externos) visitan a los profesores, a los directores... y nos hacen reuniones mensuales respecto del Plan de mejoramiento, con lo cual ellos se aseguran que se alineen con sus actividades... Monitorean las acciones de profesores y directores (Director 2015).

Los docentes consideran que estas exigencias por aumentar los puntajes SIMCE van en desmedro de otros aprendizajes que consideran tanto o más importantes, como la atención a problemas psicosociales o emocionales (Assaél et al., 2012).

La prueba del SIMCE no sirve. Qué calidad pueden medir con el SIMCE cuando tenemos otro tipo de problemas, problemas de familia... tienen problemas sociales... (Profesora 2° primaria, 2015).

Ah no, el SIMCE es toda una preparación... En esta escuela los niños no tienen una realidad ajena a su cotidianidad familiar... Hay niños que sufren agresión verbal y física en sus casas. Por eso yo digo que el SIMCE no mide mejora ni calidad, porque en esta escuela el niño tiene una realidad y hay que partir desde ahí (Profesora de 1° primaria, 2015).

Las principales acciones que están realizando todas las escuelas, como la planificación diaria, las observaciones de aula, el monitoreo y evaluación constante de los logros de aprendizaje, también son vividas como imposiciones sin sentido, que les restan autonomía (Assaél et al., 2012).

La presión por obtener resultados, junto a prácticas como la planificación diaria o la producción de evidencias, se transforman en una sobrecarga, en tanto los docentes no disponen de tiempo suficiente fuera del aula; lo que les impide, entre otras cosas, desarrollar trabajo en equipo.

La labor docente queda reducida a planificar, evaluar y producir evidencias para otros, .Los profesores se ven obligados así a aumentar las exigencias a sus alumnos, a enseñar más contenidos en las áreas del curriculum que serán medidas, y a entrenar habilidades que les permitan enfrentarse a los instrumentos de medición.

...la escuela no tiene mucha autonomía, no hay autonomía por lo tanto lo que queramos ser no le importa a nadie. Interesa SIMCE, SIMCE, SIMCE, sin importar, digamos, el medio (Profesora, 2012).

Al mismo tiempo, el requerimiento por producir evidencias provoca sensación de desconfianza en la palabra del profesor, “todo lo tengo que probar, mi palabra no es creíble” (Docente entrevistado) (Assaél et. al., 2012).

Responsabilización de los docentes por los resultados

Los profesores observan que los logros que alcanzan con sus alumnos, en ámbitos que no están medidos por las pruebas, no son valorados por el sistema, por lo que son áreas vistas como una “pérdida de tiempo” (Profesor entrevistado). Por otra parte, sienten que, dado que trabajan con alumnos de sectores populares y en condiciones difíciles, muchas veces consiguen aumentar resultados, pero si éstos no alcanzan los altos niveles exigidos, no son considerados. Los docentes viven esto como un castigo injusto, donde no importan los procesos ni los contextos. Tampoco el escaso o nulo grado de injerencia que han tenido en la construcción de las metas exigidas (Assaél et al., 2012).

El SIMCE, mis cabros el año pasado subieron 30 puntos. Poco en general pero yo estoy muy orgullosa. Son pequeños logros en general, porque uno logra cosas. Esta escuela ha logrado subir, pero a nivel nacional nunca vamos a resaltar. (Profesora 2º primaria, 2015).

Nunca hay nada positivo: “buena subiste 30 puntos, buena”. No, es que cumpliste con tu misión y la cumpliste a medias. Pero sacar menos, es muy malo. Te juzgan. El SIMCE mide al profe. No miran que el niño logró algo. (Profesora 6to de primaria, 2015).

El que la función docente sea pensada externamente por otros que supuestamente tienen claro cuáles deben ser los planes de mejoramiento que deben desarrollar las escuelas, significa que al docente sólo le queda recibir adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos, sin participar de su definición, al tiempo que se le acusa de ser el responsable por los malos resultados del sistema.

(El SIMCE) no nos permiten ver,..., o sea SIMCE nos categoriza pero no ve lo otro po' (...) Creo que (el SIMCE) es un instrumento estresante y bloqueador (Exdirectora, 2014).

Por otra parte, la rendición de cuentas estaría operando como un dispositivo de vigilancia (Contreras & Corbalán, 2010). Esto se logra visibilizando e individualizando las supuestas deficiencias, que son fácilmente medidas a través de los resultados de las pruebas de los alumnos, y mediante la supervisión de las prácticas de planificación y del ejercicio de la docencia en aula (Ball, 2003; Lipman, 2009).

El efecto de estas políticas es un creciente proceso de transformación de la cultura escolar, hacia una cultura de auditoría (Apple, 2007), en la que los profesores se ven obligados a producir constante evidencia, y presionados a comportarse de acuerdo a planes y metas establecidos por otros -ya sea a nivel central, o comunal, o de sus jefes en las escuelas-, lo que está significando una creciente desprofesionalización y pérdida de autonomía (Gewirtz, 1996).

Estas políticas de *accountability* ubicarían a los docentes en una posición contradictoria, en la que no saben si deben educar o deben enseñar para los exámenes (Darling-Hammond, 2004).

Desde esta óptica, la identidad profesional empieza a redefinirse a partir de los principios de la nueva gestión pública, lo que implicaría la entrada de un nuevo conjunto de valores y un nuevo comportamiento moral, más cercano a una ética empresarial que al tradicional *ethos* del profesor (Gewirtz & Ball, 2000; Whitty, Power & Halpin, 1999).

En este sentido, como señala Stephen Ball (2003), las políticas de incentivos que premian el comportamiento competitivo entre escuelas y entre docentes

...anima a los maestros a pensar sobre sí mismos como individuos que calculan constantemente sus conductas, que se “añaden valor” a sí mismos, que mejoran su productividad, que luchan por la excelencia, y viven en la existencia del cálculo constante. Son sujetos emprendedores que viven sus vidas como una empresa del self (p. 217).

El nuevo docente está en construcción, y si bien se observan resistencias y quejas, también se detectan grandes esfuerzos por adaptarse, por disminuir la angustia que produce no cumplir, alegría cuando los puntajes suben, temor cuando bajan.

Más allá de las consecuencias de estas políticas, aún se observan en el magisterio focos de resistencia. También, desde ciertos sectores del mundo académico y social, han surgido esfuerzos por generar una alerta que intente sensibilizar al país sobre los efectos negativos de estas políticas. Uno de los más significativos hoy en Chile es el movimiento Alto al SIMCE, que incluso ha movilizó, junto a estudiantes, familias y docentes, un boicot para no rendir la prueba.

En definitiva, el tema que estamos discutiendo en mi país está en pleno debate, entre una política que se intenta imponer y sectores conscientes de que están construyendo alternativas de resistencia y propuesta.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (2007). Education, Markets, and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 4-19.
- Assaél, J., Contreras P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V., Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 219-230.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Contreras, P., & Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Docencia*, 41, 5-16.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Gewirtz, S. (1996). *Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work*. Paper presented at the 'A Cultural Revolution? The impact of quasi-market reforms in education on institutional practices and values', British Educational Research Association Annual Conference.
- Gewirtz, S. & Ball, S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(3), 253-268.
- Lipman, P. (2009) Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida. *Docencia*, XIV (3), 26-44.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Morata.