

Educación: Evaluación Estandarizada, Caballo de Troya de la Privatización** **Guillermo Scherping V ***

En Chile y como parte de las políticas privatizadoras de los ochenta se comenzó a imponer la evaluación estandarizada hace veinte y cinco años. Tiempo suficiente para medir su verdadero impacto. En la década de los 90 el magisterio chileno en su Congreso nacional de Educación precisó su crítica a dicha modalidad señalando que las pruebas estandarizadas: a) omiten la diversidad cultural y las capacidades de los estudiantes, discriminando a los más pobres y menos integrados a la “modernidad”; b) sancionan y estigmatizan a la educación pública, que es la que recibe en su mayoría a los alumnos y alumnas con mayor atraso educativo, familias con bajos niveles escolares y socioeconómicos, y baja inversión por parte del Estado; c) se aplican de modo homogéneo, negando las necesidades educativas de los alumnos/as; y d) promueven la competencia por alcanzar los premios de excelencia académica, en vez de instancias de intercambio y colaboración intra e interescuelas. En términos generales, se rechazan estos instrumentos por ser: **restrictivos**, al medir sólo contenidos; **punitivos**, al establecer premios y castigos; y estigmatizadores o **segregadores**, al distinguir escuelas “buenas” y “malas”. Este informe sostuvo también que los resultados de estas pruebas no pueden ser utilizados en la evaluación de los docentes.

La evaluación estandarizada es una forma de descontextualización educativa que beneficia a ciertos grupos privilegiados en el marco de un sistema educativo segregado como el chileno, donde: “no puede parecernos que sea aceptable que el sistema esté dominado por esa escala homogénea. Un aspecto central aquí es identificar la emoción que nos guía: ella es la emoción de la angustia de no tener identidad, la angustia por saber dónde está ubicado nuestro país, dónde está ubicada nuestra escuela, nuestro hijo o hija, en relación a una escala única (...). Para que el alma humana pueda florecer es preciso darle importancia al contexto, pues es allí donde ella se nutre. La preocupación de la diversidad implica necesariamente la preocupación por el contexto. Por otro lado, el esfuerzo fundamental de la homogeneidad es la preocupación por descontextualizar (...). Una política basada en la evaluación descontextualizada, como lo que ocurre en nuestro sistema educativo, es en la realidad sólo parte del contexto del privilegio”. (Cassasus J. 2009)

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

*Director Ejecutivo Revista “Docencia”, del Colegio de Profesores de Chile. El presente artículo tiene como base la elaboración del Equipo de la Revista Docencia N° 38 2009. Editor General Revista www.plumaypincel.cl

**Ponencia presentada al Seminário Internacional sobre Diretrizes Conceituais e Operacionais da Avaliação na Educação Básica y Secundaria. Organizado por el Consejo Nacional de Educación, CNE y el Ministerio de Educación del Brasil. MEC. 24 y 25 de Octubre 2011

Esta “aceptación” incluye, también, a las pruebas rendidas al final de la enseñanza escolar, como pruebas de selección universitaria (PAA y PSU), las que se inscriben en la lógica de seleccionar a los/as “mejores” candidatos/as para el ingreso a las universidades, no obstante el debate sobre la legitimidad de estas pruebas se ha acrecentado estos últimos años.

El hecho que un 43% de los jóvenes más pobres no alcance el puntaje mínimo para postular (PSU 2008), mientras esto le ocurra sólo al 5% de los jóvenes de las familias más adineradas, habla de la fuerte segregación socioeconómica que valida esta prueba.

El sistema de cuasi mercado educativo clásico impuesto sin más en la década de los ochenta, y consolidado posteriormente a través de políticas que conservaron la municipalización y privatización de la enseñanza y leyes tales como la de Financiamiento Compartido, son causantes de la actual crisis educativa expresada en baja calidad integral, desigualdad de oportunidades y profunda segmentación del sistema educativo.

La Prueba Nacional Estandarizada, SIMCE, señala tener como propósito principal “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del curriculum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden”. El objetivo inicial fue informar a los padres acerca de la calidad en un mercado educacional donde las escuelas compiten por estudiantes, apareciendo adosados luego dos objetivos más, tendientes a: identificar los establecimientos con peores resultados para realizar una focalización de los recursos del Estado y monitorear la inversión; y medir (como instrumento principal) la calidad y mejoramiento de las escuelas en Chile: La entrega anual de resultados escolares del SIMCE provoca un debate acerca de la educación pública que es mayor que lo que específicamente mide el programa de evaluación. En forma creciente, los resultados estandarizados de las pruebas son vistos por los medios de comunicación, por las autoridades y el público, como medidas del éxito o efectividad de las reformas, este objetivo explícito se superpone con el hecho de ser, en la práctica, una pieza fundamental del modelo de mercado escolar, a través del ranking y competencia que surge tras la publicación de los resultados. Con el transcurrir de los años, desde 1988 -año de creación del SIMCE- hasta hoy, el sistema se ha dotado cada vez de más pruebas estandarizadas, y ha diversificado indiscriminadamente la utilización del SIMCE. Esta característica polimórfica radica en el hecho que el SIMCE, en particular, es la única medición censal que posee el Ministerio de Educación, sustentada en el paradigma de la verdad incontrarrestable de los números y estadísticas.

Considerando que es un test individual, es sorprendente el uso diversificado que se le da. De una parte se busca que oriente la demanda, es decir, la selección de establecimientos, para una mejor orientación a los padres, clasifican las escuelas y a las buenas, sean públicas o privadas, les prometen mayor autonomía en la utilización de recursos. De otra usan la clasificación para la asignación de incentivos docentes, focalización de recursos, según resultados y buscan orientación de la oferta de establecimientos educacionales. Finalmente consideran los resultados como indicador de evaluación de programas ministeriales y aspiran a asociarlos con evaluación docente

y salarios. Como vemos se asigna a esta cultura de auditoria, orientaciones milagrosas y su resultado para a ser el elemento principal de definición de política pública.

En este sentido, el SIMCE, sus utilizaciones y conexiones con otros dispositivos de administración y evaluación del sistema educativo, determinan una forma de ver la educación que no dialoga con la realidad pedagógica de los diferentes contextos ni con nuestras historias... Las mismas evaluaciones estandarizadas operan diagnosticando una realidad, diseñando los medios para enfrentar los problemas detectados, y luego evaluando la efectividad de sus acciones.

La evaluación de este carácter responde a un imperativo económico (Banco Mundial, FMI, OCDE, etc.) de homogeneización de procesos y resultados medidos a través de indicadores cuantitativos, que se han ido progresivamente apropiando de los calendarios anuales de las escuelas, en la primera década de retorno a la democracia Chile se midió 24 veces, aumentándose a 36 ocasiones en la década siguiente. Específicamente se observa que desde el año 2005 hay una masificación acentuada de pruebas, concentrando 25 aplicaciones entre 2005 y 2011 incluyendo la evaluación anual a los cuartos años de educación básica. Todo esto nos configura un escenario desfavorable para el sistema público, especialmente al privatizar “las culpas” por el fracaso, es decir, se responsabiliza sólo a los alumnos y alumnas, y sus profesores/as, de los resultados en las pruebas estandarizadas. Se obvia, en este sentido, las características segregadoras del sistema educativo chileno, evidenciadas, por ejemplo, en el hecho que el modelo ha presionado por que la mayoría de los alumnos/as que habitan nuestra escuela pública proviene de familias pobres.

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

La medición estandarizada, y el uso de los resultados en Chile, está más bien encaminada hacia la inserción de Chile en el mercado competitivo global (Tratados bilaterales de Libre Comercio, pertenencia a la OCDE) que a una preocupación real por el aprendizaje de cada niño, la educación para la vida o el progreso de la educación pública. No se puede extrapolar un resultado de un estudiante en una prueba estandarizada -que enfatiza la memoria, y una cierta capacidad para resolver situaciones descontextualizadas- a una valoración de la calidad de la educación, ejercicio que sólo tensiona más a los docentes y a los climas escolares.

La medición estandarizada en educación en un sistema de mercado representa un sello de calidad para seleccionar el “bien de consumo”, pero en sistemas educativos no domesticados por el mercado, representa una sutil forma de asalto a lo público. Es algo así como el Caballo de Troya de la “industria educacional”. Ello porque, al no siempre ser posible privatizar un sistema en toda su extensión, la estrategia neoliberal ha de cambiar de modo radical. En este caso buscará que el sistema educativo adquiera y asimile una estructura de mercado sin que tenga que ser ‘comprado’ o adquirido por una

empresa, o simplemente privatizado. Por ejemplo, la promovida alianza publico-privada, la responsabilidad social empresarial, las donaciones. Donde los privados no pagan más impuestos, sino que se les reducen y aportan según su decisión en iniciativas educativas y/o sus fundaciones. ¡Qué buenos que son !

Si alguna duda cabe vamos a la Estrategia 2020 del Banco Mundial, que plantea en educación, entre otros el apoyo a los sectores privados lucrativos, otorga protagonismo inusual a las corporaciones, señalando que el ajuste fiscal y el aporte de los privados en alianzas con lo público financiará a los pobres, pues así la clase media ira a colegios privados y se liberaran recursos fiscales para los pobres.

Las actuales propuestas oficiales en Chile, alumnos obedientes del Banco, llevan a consolidar políticas que están en el fondo de las causas de los problemas educativos, tales como, la subvención vía vouchers, la libre competencia de proveedores diversos, la centralización del curriculum, externalización de servicios de apoyo técnico, evaluación de la calidad a través de test estandarizados y producción de variada información (semáforos) para una mejor elección de los padres/clientes, por nombrar algunos de los dispositivos que constituyen el “accountability de mercado” (Darling-Hammond 2004).

Estas concepciones importan un sutil mecanismo de control que pretende cambiar la compleja y rica cultura escolar propia de la educación, por una cultura de la auditoría, propia de la economía

Ha cambio de la colaboración, del espacio de reflexión de la practica docente entre pares, de la búsqueda de desarrollo integral y no sólo cognitivo, de aprendizajes significativos para la vida y la ciudadanía transformadora, se pretende imponer la competencia individual y discrecional, el comportamiento acorde con lo prescrito en estándares curriculares establecidos centralmente y una concepción de rendición de cuentas como dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de las tareas.

De esta manera, la cultura de rendición de cuentas fomenta la recriminación como el traspaso de la culpa a otros en orden jerárquico (Lipman 2009). De este modo lo central pasa a ser una cultura de la actuación o de la teatralidad, con un constante desempeño para el otro, donde los distintos actores planifican y calculan sus acciones con el fin de satisfacer las demandas externas del mercado y el Estado. De este modo se pretende imponer un nuevo conjunto de valores y un nuevo comportamiento moral, más cercano a una ética empresarial que a la identidad profesional propia de los docentes, fundada en el equilibrio entre el saber pedagógico y la apropiación de las disciplinas. De este modo se induce a un docente instructor negando al profesional educador.

La rendición de cuentas y la regulación centralizada de las escuelas constituyen un régimen de control social. Este es un sistema que despoja de poder a directores, profesores, estudiantes y comunidades. A través de la rendición de cuentas el Estado traspasa la responsabilidad del “éxito” y “mejoramiento” a la escuela y los docentes, aunque les da menos autonomía, menos control sobre sus evaluaciones y menos espacio de libertad de acción. (P. Contreras y F. Corbalán, 2010)

Si miramos Chile es probable que tengamos que reinterpretar la famosa frase crítica de Séneca: “*non vitae, sed escolae discimus*”. (*Aprendemos, no para la vida sino para la*

escuela) puesto que con cierta libertad en Chile hoy podríamos decir *no aprendemos para la vida, sino para superar las pruebas PISA.*

Avanzar en Propuestas

El fortalecimiento de una educación pública de calidad integral, que relacione aprendizajes cognitivos, con valores, emociones, actitudes, con creatividad y ciudadanía pasa, entre otros, por sistemas de evaluación pertinentes, contextualizados y científicos. Donde el aula, los estudiantes y los docentes estén al centro de las preocupaciones de la política pública.

La experiencia chilena demuestra que la mejor predicción del éxito futuro de los estudiantes son las evaluaciones sumativas y formativas puestas por los mismos profesores/as. (Prueba Nacional de Selección Universitaria, Psu; Propedéuticos, iniciativa de Universidades dirigida a estudiantes de liceos públicos con buen rendimiento escolar. (Usach, U de Chile, U Raúl Silva Henríquez). Para reducir al mínimo las consecuencias no deseadas, la evaluación sumativa debiera diseñarse con el fin de proporcionar información para propósitos específicos y aplicarse sólo cuando exista la necesidad de sintetizar y evaluar los avances. En otras instancias los profesores debiéramos privilegiar el uso formativo de la evaluación.

Pero además debiésemos considerar:

- Contar con procedimientos sólidos y permanentes para el aseguramiento y control de calidad de nuestros juicios, de modo que la evaluación sumativa que realizamos proporcione informes válidos y confiables del aprendizaje de los alumnos.
- Tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo deben contribuir a ampliar el conocimiento y el manejo de habilidades referidas a la evaluación y a sus distintos propósitos, hacer notar los prejuicios potenciales de la evaluación realizada por profesores, y ayudarlos a reducir al mínimo el impacto negativo de la evaluación sobre los alumnos.
- Prestar atención y proporcionar los recursos necesarios para establecer criterios que indiquen la progresión del aprendizaje hacia el logro de metas específicas y que sean aplicables a un rango amplio de actividades.
- Desarrollar una formación continua que fortalezca la evaluación de habilidades y comprensión que contribuyan a emitir juicios referidos a un amplio rango de metas de aprendizaje.
- Usar procedimientos transparentes y emitir juicios fundamentados con evidencia.
- La evaluación sumativa debe estar en armonía con los procedimientos de evaluación formativa y diseñada para minimizar la carga de trabajo de profesores y alumnos. (Assessment Reform Group, Reino Unido)

Debe pensarse en evaluaciones que realmente sean útiles para el quehacer de las escuelas y del sistema educativo en general. Evaluaciones que restituya la confianza en

el profesionalismo y calidad docente como requisito esencial para valorar la práctica de evaluación pedagógica cotidiana.

En esta medida se debe buscar la participación protagónica de los docentes de aula en los procesos de evaluación del sistema educativo. Bajo estas condiciones puede aspirarse a la construcción de un sistema complejo e integral de evaluación pertinente que permita apuntar realmente al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta evaluación debe integrar indicadores cuantitativos y comprensiones cualitativas, incluyendo la voz de los actores educativos. Si se confía en los docentes, no es necesario recoger datos individualizados, sino más bien, seleccionar muestras representativas de estudiantes que permitan retroalimentar las políticas públicas.

Por otra parte, debe construirse otro tipo de instrumentos que apunten a cumplir con las necesidades extra pedagógicas, asociadas a la gestión de las políticas públicas, evitando así, asociar todo a los rendimientos académicos.

Seguir apoyando la defensa de un derecho a una educación integral, con instrumentos de medición amplios, contextualizados, respetuosos de las diferencias, y con una inspiración equitativa, debiese ser nuestro horizonte.

Referencias bibliográficas

Juan Cassasus, Actuales escenarios educativos: una mirada desde la Democratización de la Educación, en Otra Escuela es Posible, la Educación puede cambiar, Documento de Trabajo, Colegio de Profesores de Chile AG., Santiago de Chile, 2009

Juan Casassus, Los Sistemas Estandarizados de medición: Tema en Debate .Revista Docencia, 2003

Darling-Hamond,L (2004. Standars, accountability, and School Reform. Teachers College Record, 106 (6), 1047-1085.

Lipman,P. (2009), Más allá de la rendición de cuentas, Escuelas para Nuevas Formas de Vida. Docencia 38,26-44.

Paulina Contreras y Francisca Corbalán. Qué Podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Docencia 41, 11-14. 2010

Assessment Reform Group, Reino Unido. El rol de los profesores en la evaluación del Aprendizaje. Docencia 38, 65-79.

