



Educação Unisinos
ISSN: 2177-6210
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente¹

Assaél, Jenny; Albornoz, Natalia; Caro, Miguel

Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente¹

Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, 2018

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590009>

DOI: 10.4013/edu.2018.221.09

Dossiê: Políticas de Currículo e Docência: significados, impasses e desafios no contexto Iberoamericano

Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente¹

Educational standardization in Chile: Tensions and
consequences for teachers' work

Jenny Assaél²

Universidad de Chile, Chile

Natalia Albornoz²

Universidad de Chile, Chile

Miguel Caro³

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Resumen: El artículo propone un marco de análisis general de la política curricular y de evaluación en Chile, crecientemente estandarizada en los últimos veinticinco años y problematiza la relación contradictoria entre currículum, evaluación y docencia, mostrando cómo los diseños curriculares, y las políticas prescriptivas del trabajo docente y de la evaluación de los aprendizajes, constituyen un obstáculo para el ejercicio de una docencia autónoma, flexible, contextualizada y activa. Para ello, se realiza una breve descripción de los principales ejes de mercantilización y privatización del sistema educativo chileno, y se profundiza respecto a las características de la gestión pedagógica, del currículum y de la noción de aprendizaje en las políticas de estandarización, las tensiones subyacentes a las mismas, así como sus implicancias en el trabajo docente.

Palabras clave: política curricular, docencia, estandarización, políticas de evaluación.

Abstract: This paper proposes a general framework for analyzing curricular and evaluation policy in Chile, increasingly standardized in the last quarter century, and shows the contradictory nature between curriculum, evaluation and teaching. It exhibits how curricular design, and prescriptive teachers' work policies and learning evaluation, constitute an obstacle for an active, flexible, contextualized and autonomous teaching practice. For that purpose, there is a brief description of the key ways the Chilean educational system has been commoditized and privatized, and a focus on the characteristics of pedagogical management, curriculum, and notions of learning as they appear in standardization policies, the underlying tensions within them, as well as their implications in teachers' work.

Keywords: curricular policy, teaching, standardization, evaluation policies.

Introducción: La mercantilización del sistema educativo chileno

Las tensiones del sistema educativo chileno se dan en el marco de un proceso de mercantilización implementado desde 1980 por la dictadura cívico militar y que, en sus rasgos fundamentales, no ha sido modificado hasta ahora.

El modelo de cuasi-mercado educativo es reconocido internacionalmente por la introducción masiva de una lógica de funcionamiento neoliberal (Verger *et al.*, 2016). Este modelo se sustenta

Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, 2018

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Recepción: 08 Septiembre 2017

Aprobación: 14 Diciembre 2017

DOI: 10.4013/edu.2018.221.09

Financiamiento

Fuente: Fondecyt

Nº de contrato: 1160445

CC BY

en cuatro pilares descritos por Assaél *et al.* (2011): (a) rol subsidiario del estado que resguarda la libertad de enseñanza; (b) sostenedores privados como nuevos administradores de establecimientos; (c) sistema de subsidios portables por estudiante o *voucher*; y (d) privatización del sistema de educación superior.

Las políticas educativas post dictatoriales no han cambiado sustantivamente los pilares del modelo que, además, se han ido fortaleciendo a través de mecanismos asociados a una gestión managerial (Sisto, 2012). Entre estos mecanismos se encuentran evaluaciones estandarizadas de tipo censal, gestión basada en resultados y competencia entre escuelas (Verger *et al.*, 2016). En esta línea, el modelo de gestión que se prescribe a las realidades escolares se relaciona con criterios gerencialistas, con la instalación de estándares de calidad desde la institucionalidad de nivel macro, con la rendición de cuentas y con la medición constante de resultados, principalmente en logros de aprendizaje de los estudiantes (Sisto, 2012).

Actualmente, pese a que nos encontramos en un proceso de reforma educativa en respuesta a una década de movilizaciones sociales por la educación, el escenario no parece estar cambiando sustantivamente. Es decir, los intentos de reforma mantienen la lógica de financiamiento a la demanda, la igualdad de trato público-privado, la competencia entre escuelas y el rol reducido del estado (Assaél *et al.*, 2015; Donoso *et al.*, 2015). En relación a la docencia, las nuevas prescripciones contienen más estándares, incentivos individuales, evaluaciones de desempeño, mayor flexibilidad laboral y competencia entre pares (Cornejo *et al.*, 2015). Estaríamos, entonces, frente a una profundización del modelo de la Nueva Gestión Pública y en lo que Sisto (2012) denomina una “política de evaluación e incentivos como un dispositivo subjetivante” (p. 37).

En este marco, se comienza a consolidar un contexto de estandarización educativa que no se refleja sólo en las políticas a nivel macro del sistema educativo, sino especialmente en sus espacios más cotidianos, en la gestión pedagógica y en el currículum, como veremos a continuación.

Políticas de estandarización en la gestión institucional y pedagógica

(i) La gestión pedagógica en las políticas de estandarización

La implementación del modelo de cuasi-mercado en Chile, que se suma a la creciente implementación de políticas basadas en la Nueva Gestión Pública, ha tenido consecuencias también en la dimensión pedagógica y curricular. Los criterios de eficacia y eficiencia, especialmente en el ámbito de la gestión escolar y pedagógica, impactan las identidades docentes y la forma de realizar su trabajo (Sisto, 2012). En ese sentido, el quehacer docente se desprofesionaliza, se precarizan las condiciones y la docencia comienza a concebirse como un oficio técnico que aplica políticas diseñadas por expertos externos a la escuela (Anderson, 2013).

La implementación de estas políticas de gestión respondería a reformas a nivel global en el marco de una llamada transnacionalización de

políticas educativas (Anderson, 2013); en específico, la estandarización de políticas que Estellés (2013) denomina de Primer Orden, en tanto se aplican de modo remedial para mejorar resultados sin cambiar los pilares de los sistemas educativos. Para la autora, estas políticas y su rápida proliferación global se debería a que han sido fuertemente impulsadas en las últimas décadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la misma UNESCO. Dichos organismos han tendido a homogeneizar los modelos educativos, en su gestión (Anderson, 2013) y en sus contenidos (Estellés, 2013).

Como dijimos anteriormente, Chile no ha quedado exento de la ola de reformas de nivel mundial y en sus políticas ya se pueden apreciar estos discursos hegemónicos. Así, como señalan Cornejo *et al.* (2015), el marco regulatorio chileno de los últimos años prescribe los objetivos de la docencia, la forma de hacer el trabajo y su evaluación a través de la medición intensiva. Esto tendría como principal consecuencia el empobrecimiento curricular y la disminución de autonomía, al menos prescriptivamente, de la docencia.

Un ejemplo paradigmático sobre cómo en la política educativa se prescribe el quehacer pedagógico es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (LEY, 2008) y sus reglamentos derivados. Esta ley, inspirada fuertemente en la política *No Child Left Behind* de Estados Unidos, entrega recursos adicionales vía subvención a los administradores de los establecimientos según la cantidad de estudiantes de nivel socio-económico bajo (Contreras y Corbalán, 2010). No obstante, estos recursos se entregan sólo bajo la condición de mejorar sus resultados en una serie de dimensiones medidas principalmente a través del SIMCE, instrumento de medición censal que retomaremos más adelante.

Complementariamente a la evaluación de aprendizajes y al diseño curricular, la política educativa reforzó esta mirada con la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC, 2005a) que busca regular la gestión escolar bajo principios gerenciales introduciendo conceptos como liderazgo con visión de futuro, satisfacción de los usuarios, mejora continua, rendición de cuentas y orientación a resultados. En la construcción de este sistema normativo confluyeron distintas influencias, como las corrientes sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas, los modelos empresariales de calidad total, “los sistemas de acreditación y certificación de la calidad de la gestión como el Malcolm Baldrige Award (Estados Unidos de Norteamérica), el Premio Europeo a la Gestión de Calidad, el Premio Nacional a la Calidad (Chile) e ISO 90009, entre otros; y por último, la tendencia internacional de reformas del sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos (desarrollada especialmente en países anglosajones como Nueva Zelanda, Australia, Canadá e Inglaterra)” (Navarro, 2007, p. 31).

Distintos estudios han indagado respecto a la traducción de estas políticas en las cotidianidades escolares. Acuña *et al.*, (2014) estudiaron, mediante un diseño etnográfico, cómo los discursos de la política educativa actual en Chile son traducidos en la vida escolar, dando cuenta

de las contradicciones que se generan, especialmente en la visión sobre los estudiantes y en la necesidad de ayuda externa pero rechazando la sobre-intervención.

En una dirección similar, las prescripciones de estandarización del trabajo pedagógico y cotidiano de los docentes son indicadas por los propios docentes como una limitación importante en la generación y desarrollo de los vínculos con los estudiantes, tanto en el ámbito del conocimiento como en la dimensión emocional (Albornoz *et al.*, 2017). La imposibilidad de establecer vínculos con los estudiantes, supuestos protagonistas del proceso educativo, respondería también a un énfasis en el desarrollo de dimensiones cognitivas y desde un paradigma de transmisión de contenidos curriculares que ha caracterizado a las reformas educativas cuyo foco es la eficacia y la eficiencia (Hargreaves, 1998). Es más, los aspectos emocionales entran a la discusión sólo de forma instrumental para ayudar en la mejora de los resultados, en palabras de McNess *et al.* (2003, citado en Ball, 2003, p. 96): “lo efectivo compromete lo afectivo”.

Esta estandarización, para Oliva y Gascón (2016), responde a una racionalidad política neoliberal que se basa principalmente en la homogenización cultural de los distintos sistemas educativos a partir de la imposición de niveles de logro en ciertas áreas del conocimiento que son priorizadas. Según estos autores la medición sería “el principal dispositivo en la creación de la matriz de la estandarización” (p. 302).

La capacidad de responder a las exigencias del estándar determina el nivel de eficacia de cada una de las escuelas medidas individualmente, sin una comprensión de escalas intermedias y más allá de cualquier consideración del contexto o del carácter de la política educativa. En este sentido, para Slee y Weiner (2001) “Los estudios sobre la escuela eficaz diluyen el contexto con su marco analítico. No hablan del efecto que pueda tener sobre el rendimiento de las escuelas el Currículum Nacional, o la mercantilización de la escuela, la presión por conseguir la inscripción de alumnos selectos [...]” (p. 13).

Es interesante, en este punto, cómo discursos gerencialistas, de eficacia y eficiencia, que conllevan a la estandarización de todos los procesos del ámbito educativo, se van entrelazando, en algunos marcos legislativos, con ciertas nociones de tradición más constructivista, como la formación integral de los sujetos, que recoja sus experiencias, y contemple finalidades múltiples del proceso educativo.

A modo de ejemplo, la Ley General de Educación (LGE, 2009) en su Artículo 19 establece que “La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal”.

De la misma forma, en el Artículo 30 se indica que la educación media: “tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos

desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan [...] Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable [...] Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia”.

Y luego, en un punto manifiesto de tensión, se introduce la estandarización como mecanismo de evaluación de esa diversidad de fines, lo que a todas luces constituye un conflicto de enfoque. Precisamente, el Artículo 37 plantea que “Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje. Esta medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación básica y media [...] Estas mediciones deberán informar sobre la calidad y equidad en el logro de los aprendizajes a nivel nacional”.

Tal como se indica, la calidad queda amarrada a los logros de aprendizaje que se derivan del currículum nacional y de la evaluación según estándares de igual naturaleza. En dicho sentido, es el referente curricular el que genera la primera señal prescriptiva que traduce los objetivos generales de la LGE (más amplios y multidimensionales) a lógicas de estándar y enfoques fuertemente unidimensionales. Por ello es relevante, para comprender las orientaciones sobre la docencia, examinar el sentido y estructura que tiene en nuestra política educativa, el diseño curricular.

(ii) El currículum y la noción de aprendizaje en las políticas de estandarización

Al establecer el contenido del aprendizaje (saberes, habilidades, actitudes, valores, etc.), el currículum es el instrumento que regula el carácter de la formación escolar y, por tanto, el dispositivo referencial de lo que se entiende por aprendizaje. Los modos de concretar esto son variados, tanto en estructura, como en propósitos, grados de amplitud y densidad, así como en cuanto a niveles de precisión y/o generalidad. Así, la formación puede variar su carácter, inclinándose hacia un modelo de tono más orientador o bien hacia uno de tipo más prescriptivo de los aprendizajes y de los objetivos de la política educativa.

Diversos autores han asociado el eficientismo y el modelo productivista de resultados de aprendizajes mensurables, a la imagen de una fábrica, alejada, por tanto, de la naturaleza del fenómeno educativo como espacio de formación humana. Se señala por ejemplo que “[...] las expectativas respecto de lo que las escuelas tienen que cumplir, deben traducirse en acción; los trabajadores (docentes) de la fábrica (escuela) deben realizar las tareas que se les asignan y la burocracia debe estar poblada de burócratas que implementen las metas oficiales de la institución” (Goodson, 2004, p. 64).

A nivel curricular, el nivel de cierre o apertura de la prescripción repercute directamente en el carácter del trabajo docente respecto de

la conexión con los desafíos educativos en realidades concretas, lo que constituye un dilema complejo de enfrentar. Sobre esto, la propia Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016) ha planteado que “es posible identificar que el Currículum actual presenta dos grandes desafíos que complejizan su implementación: el primero dice relación con la extensión de la prescripción curricular, y el segundo, con la dificultad para su contextualización, impactada por la diversidad de categorías curriculares, que pueden implicar el riesgo de tender a una visión fragmentada del aprendizaje” (p. 14).

Efectivamente, cuando se cuenta con un currículum de orientación más global, se hace cierta apuesta por la autonomía docente, por mayor flexibilidad curricular y por una formación que enfatice aspectos más generales, a la vez que basados en saberes más contextualizados. Pero cuando predomina el enfoque prescriptivo (como sería el caso de nuestra política curricular), la formación tiende a operar como estándar, definiendo con un alto nivel de especificación los saberes concebidos como mínimos necesarios y alcanzables por todos los estudiantes, fijando por tanto restricciones importantes a la labor docente y a las demandas de aprendizaje situado de los y las estudiantes.

El currículum nacional de nuestro país al inclinarse fuertemente por esta segunda opción, en las distintas versiones de diseño que se han implementado, establece, con alto nivel de densidad y especificación, los objetivos, saberes e indicadores que deben formar parte de la experiencia educativa, promoviendo a su vez una política de cobertura curricular cuantitativa y fragmentaria, como sinónimo de equidad de los aprendizajes pero que termina promoviendo un enfoque de tipo académico. Para Gysling (2016), esta aproximación fragmenta el conocimiento, extiende el currículum al infinito y lo orienta hacia la enciclopedia, es decir, hacia el conocimiento acumulativo de información. En ese sentido, Oliva y Gascón (2016) en el marco de una matriz de estandarización identifican a las bases curriculares como el instrumento fundamental de un modelo centrado en los aprendizajes que formula a priori los logros esperados para cada año escolar.

La examinación de ciertas áreas de este currículum prescrito, se realiza a través de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que se implementa a partir de los noventa y cuyos resultados se publican con el fin de proveer información a las familias sobre la calidad de las escuelas (Carrasco, 2013).

Este sistema consiste en la aplicación, anual o bianual, de pruebas estandarizadas destinadas a medir el rendimiento de los alumnos en algunas asignaturas del currículum nacional en cinco niveles del sistema educativo en todos los establecimientos del país. La clasificación de escuelas en distintas categorías implica mayores o menores niveles de autonomía para los establecimientos (mayores puntajes, mayor autonomía; bajos resultados, mayor control). Aquellas escuelas con bajos puntajes que son clasificadas como con desempeño insatisfactorio, que no logran subir sus puntajes durante cuatro años, pueden ser cerradas.

Estos resultados son difundidos a modo de ranking provocando múltiples efectos: clasificación de las escuelas según los resultados en estas pruebas, la obligatoriedad de crear planes de mejoramiento educativo en función de estándares ligados a las áreas del currículum medidas por el SIMCE, especialmente lenguaje y matemáticas, así como también la desconfianza respecto del juicio del docente para tomar decisiones en el ámbito curricular y de perfeccionamiento (Acuña *et al.*, 2014; Contreras y Corbalán, 2010).

No obstante, al mismo tiempo que se prescriben detallados objetivos y habilidades que deben ser evaluados sistemáticamente, se formula un lenguaje que se inscribe en la perspectiva de las pedagogías activas, especialmente las de tipo constructivista, respecto del proceso de enseñanza. Efectivamente, se orienta el trabajo pedagógico de modo que este ponga el acento en el estudiante y en el aprendizaje, más que en el docente, en la enseñanza o en los contenidos (MINEDUC, 2011).

En esa línea, Estellés (2013) realiza un análisis en el ámbito de las ciencias sociales del currículum nacional, encontrando una serie de incongruencias en sus discursos. Es decir, se declaran intenciones de integralidad, sin embargo, se presenta una sobre especialización disciplinar.

Por su parte, el Marco Curricular Nacional (MINEDUC, 2005b) plantea la necesidad de “[...] una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos” (p. 9). Esto entra en absoluta contradicción con la exigencia que tienen los docentes de obtener buenos resultados en las pruebas SIMCE.

Las Bases Curriculares, aún vigentes, por su parte, establecen una relación directa entre aprendizaje y las nociones de estándar y calidad; concibiendo todo como sinónimo de igualdad educativa. En estas bases se señala que su foco son las habilidades, actitudes y conocimientos que los niños deben aprender. Sin embargo, en el mismo documento se define “una progresión de los aprendizajes, que es **alcanzable para todos** [...]”. De esta manera, se asegura a todos nuestros alumnos una educación de calidad con igualdad de oportunidades” (MINEDUC, 2011, p. 8). Así, se “asegura que la totalidad de los alumnos participe de una **experiencia educativa similar** y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social” (MINEDUC, 2011, p. 7).

En los anteriores fragmentos se expresa la concepción de currículum como estándar y, por tanto, como un canon universal de saberes que a todo evento debe ser *alcanzable para todos*, independiente de los contextos y realidades particulares. Se reafirma, en ese marco, la idea de calidad vinculada con la provisión de una *experiencia educativa similar*, por sobre la singularidad o la diversidad de experiencias y privilegiando, en cambio, *la cohesión e integración social* (MINEDUC, 2011).

Estas bases asumen una definición acerca de cómo ocurre el aprendizaje, en una perspectiva absolutamente lineal-acumulativa y adquisitiva: “El conocimiento se construye de modo gradual sobre la base de los conceptos anteriores. Este carácter **acumulativo** del aprendizaje influye poderosamente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento” (MINEDUC, 2011, p. 3). Por otra parte, definen que los Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura “son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar” (p. 13).

Como se puede apreciar en la propia fundamentación, en estas bases curriculares se concreta una aproximación al concepto de aprendizaje desde una perspectiva lineal-cuantitativa; una progresión en que cada concepto nuevo depende del anterior, en una secuencia acumulativa, hasta lograr los objetivos de aprendizaje, dado que estos son concebidos como terminales.

El tipo de prescripción que ofrecen los instrumentos curriculares (distribuidos tanto en los instrumentos prescriptivos generales - Marco o Base curricular -, como en los de orientación pedagógica - Programas de Asignatura) -, usualmente se expresa a través de un lenguaje convencional de tipo técnico: propósitos operacionalizados (objetivos), conocimientos, habilidades y actitudes asociadas (contenidos), aprendizajes esperados e indicadores de evaluación.

En el caso de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2011) y sus respectivos Programas de Estudio, se redujo la nomenclatura esencialmente a dos categorías, Objetivos de aprendizaje (en el documento Base) e Indicadores de Evaluación (en los Programas). No obstante los objetivos de aprendizaje fueron subdivididos en tres dimensiones (habilidades, actitudes y conocimientos temáticos), aumentando la especificación y segregación de propósitos y saberes. A la vez, se agregaron listados de conocimientos a abordar (en los Programas), enfatizando con ello el contenido y la lógica de cobertura explícita de conocimientos.

Un balance cuantitativo (y resumido) del total de prescripciones curriculares relacionadas con el aprendizaje, considerando sólo Objetivos e Indicadores (sin la subdivisión por dimensiones), nos da una dimensión de la magnitud de los logros que se busca alcanzar para toda la población escolar, independiente de sus diferencias y contextos. En los siguientes cuadros se muestran ejemplos de la cantidad de objetivos e indicadores anuales en algunas asignaturas y niveles de enseñanza de la educación básica (MINEDUC, 2011), mostrando que este es un fenómeno no solo asociable a Enseñanza Media.

Se constata en los cuadros 1 y 2 la hiper-densificación de la que hemos hablado. Independiente del instrumento curricular que tomemos y del período en que fue creado (en este caso Bases Curriculares), la tendencia siempre es a ofrecer una alta prescripción, potenciando el enfoque acumulativo-fragmentario y, asociado a esto, un trabajo docente de ejecución altamente estandarizada. Ya sea por el lado de los Objetivos de Aprendizaje o los Indicadores de Evaluación, la cantidad

de prescripciones normalmente iguala o supera el número de semanas de clase establecidas para un año escolar (38 en total) y en algunos casos la magnitud es casi inimaginable: 528 y 613 indicadores para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 7° y 8° básico respectivamente.

Con todo ello se impone una lógica de rendimiento productivo que en diversos contextos es muy difícil de abordar. A esto nos referimos cuando planteamos los dilemas de implementación que genera un currículum excesivamente estandarizado y extenso, dificultad que la propia Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación ha señalado recientemente: “[...] el modelo educacional actual estaría basado en una visión de las y los estudiantes como receptores de conocimientos y no como sujetos activos de su proceso de aprendizaje; así, se promovería un tipo de estudiante pasivo, al que se le entregan contenidos que debe asimilar, y con ello se limita el desarrollo del pensamiento crítico y de aprendizajes más significativos” (MINEDUC, 2016).

Esta realidad del sistema, a nivel de la política curricular, se contradice con lo que señala la LGE en su artículo 31: “El Consejo Nacional de Educación aprobará las bases curriculares [...] velando por que los objetivos de aprendizaje contemplados en éstas sean **relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales establecidos en la ley**. Asimismo, deberá constatar que los objetivos de aprendizaje que se le presentan sean adecuados a la edad de los estudiantes, estén debidamente secuenciados y sean **abordables en el tiempo escolar disponible** en cada nivel y modalidad [...]”.

La coherencia que solicita la LGE es respecto de los Objetivos Generales que allí se establecen, los que por cierto están en una perspectiva más global y multidimensional que lo que termina concretando el currículum. Misma situación respecto del tiempo que supone el abordaje de la gran cantidad de objetivos, conocimientos asociados e indicadores, los que al expresar una opción de alto volumen y reiteración generan desconexión y escaso margen para la contextualización. Esta mirada no se condice con la posibilidad de desarrollar procesos formativos orientados a construir proyecto de vida, expresar intereses y necesidades desde los sujetos, tal como lo declara la Ley.

Efectivamente, la traducción de los objetivos generales es centrada en los contenidos, fragmentaria en cuanto a la densidad y particularización del saber (Estellés, 2013). La dificultad que surge de esta concepción curricular es que al inducir y luego medir conductas muy acotadas, bajo condiciones de observación y control, en las que se prescribe y se hace seguimiento de acciones puntuales y de ejercitación de las habilidades, en relación con saberes muy específicos y en realidades de baja disponibilidad de capital cultural formal, se debilita la contextualización (Zabalza, 2012) y la apropiación de los rasgos globales de los fenómenos estudiados considerando el sentido que necesariamente emerge desde la experiencia de los sujetos (Bruner, 1987).

El problema de fondo es que esta concepción curricular supone sujetos y condiciones ideales, alejadas de la realidad, con estudiantes sin

problemas y motivados, con profesores con tiempos suficientes y bien remunerados.

En definitiva, la saturación racionalista e irreal de propósitos y saberes es, entre otras razones, el resultado de hacer reformas con baja participación de los profesores o con formas esencialmente consultivas de involucramiento de dicho actor, sin que se incorpore la elaboración colectiva de la experiencia.

Sin embargo, la diversidad creciente en las aulas y los ideales educativos integrales no son coherentes con una visión estandarizada que no considere múltiples formas de aprendizaje y donde los contenidos y las didácticas requieren mayor flexibilidad. Asimismo, el trabajo docente debe contar con las condiciones que fomenten la reflexión colectiva de su práctica y que a su vez permita dar respuesta a las distintas necesidades de las comunidades educativas. Lo concreto, sin embargo, es que las actuales políticas curriculares y de evaluación están diseñadas en un sentido contrario, provocando, además, graves tensiones y consecuencias en el trabajo cotidiano docente.

Discusión y Conclusiones

Luego del breve repaso por el contexto educativo en Chile y la creciente ola de estandarización en todos los aspectos del sistema, es posible suponer que hay relativa coherencia entre los mecanismos de evaluación tanto de la calidad de la educación, como del trabajo docente y el currículum nacional operacionalizado en distintas prescripciones. En el mismo sentido, se entiende en este marco cómo los instrumentos de evaluación pasaron de ser una mera medición, a un dispositivo que determina qué es lo importante y define la vida cotidiana escolar.

En este marco, el trabajo docente pierde autonomía y gana malestar a partir de metas de rendimiento impuestas, muchas veces sin sentido y desprofesionaliza la labor.

Por otra parte, la presión por obtener resultados unido a la exigencia de planificaciones diarias para alcanzar la cobertura curricular es sentida por los docentes como una imposición sin sentido ya que la tarea docente queda reducida a planificar, evaluar y producir evidencias para la política.

Otra consecuencia de estas políticas es que los docentes se ven obligados a aumentar las exigencias a sus alumnos y enseñar más contenidos en las áreas del currículum que serán medidas. De este modo la autonomía profesional se pierde, convirtiéndose en meros entrenadores de habilidades que permitan a los alumnos enfrentarse a los instrumentos de medición.

Estas políticas de rendición de cuentas en la práctica están operando, además, como un dispositivo de vigilancia, lo que se logra visibilizando e individualizando las supuestas deficiencias del quehacer docente que son fácilmente observables a través de los resultados de las pruebas estandarizadas y mediante la supervisión de las prácticas de planificación y del ejercicio de la docencia en aula (Contreras y Corbalán, 2010; Ball, 2003; Lipman, 2009).

En definitiva, estas políticas de rendición de cuentas estarían presionando a los docentes que se sienten en una posición contradictoria, lo que tensiona el sentido de su práctica, ya que no saben si deben educar o deben enseñar para los exámenes (Darling-Hammond, 2004). En este sentido se le está imponiendo al docente un conjunto de prácticas y un comportamiento más cercano a una ética empresarial que al tradicional *ethos* del profesor (Gewirtz y Ball, 2000). Esta distancia entre asumir un rol autónomo y profesional de la docencia y las exigencias estandarizadoras de corte empresarial están generando creciente frustración y malestar en los docentes y una pérdida de sentido de su labor.

Referencias

- ACUÑA, F.; ASSAÉL, J.; CONTRERAS, P.; PERALTA, B. 2014. La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1):46-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>
- ALBORNOZ, N.; CORNEJO, R.; ASSAÉL, J. 2017. Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. (En prensa).
- ANDERSON, G. 2013. Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En: M. POGGI (ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, UNESCO, p. 73-120. Disponible en: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-II-PE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf>. Acceso el: 20/03/2018.
- ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; ETCHEBERRIGARAY, G.; HIDALGO, F.; LIGÜEÑO, S.; PALACIOS, D. 2015. La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2):334-335. Disponible en: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_etal.pdf. Acceso el: 20/03/2018.
- ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; REDONDO, J.; SÁNCHEZ, R.; SOBARZO, M. 2011. La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115):305-322. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>. Acceso el: 20/03/2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- BALL, S. 2003. Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(15):87-104. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaecyp/article/view/5979/538>. Acceso el: 20/03/2018.
- BRUNER, J. 1987. *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós, 223 p.
- CARRASCO, A. 2013. Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15(1):4-10. Disponible en: <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/2-articulo-1/15-mec>

- anismos-performativos-de-la-institucionalidad-educativa-en-chile-pasos-hacia-un-nuevo-sujeto-cultural-2/. Acceso el: 20/03/2018.
- CONTRERAS, P.; CORBALÁN, F. 2010. ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, (41):5-16.
- CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; CASTAÑEDA, L.; PALACIOS, D.; ETCHEBERRIGARAY, G.; FERNÁNDEZ, R.; GÓMEZ, S.; HIDALGO, F.; LAGOS, J. 2015. Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2):72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>
- DARLING-HAMMOND, L. 2004. Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6):1047-1085. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>
- DONOSO, S.; CASTRO, M.; ALARCÓN, J. 2015. Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. *Estudios Pedagógicos*, 41(2):305-324. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200018>
- ESTELLÉS, M. 2013. Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria de Chile y España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(82):1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n82.2013>
- HARGREAVES, A. 1998. The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8):835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- 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. <https://doi.org/10.1080/713661162>
- GYSLING, J. 2016. A veinte años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media. *Revista Docencia*, (59):14-25.
- GOODSON, I. 2004 *Estudio del Curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 125 p.
- LEY. 2008. Ley de Subvención Escolar Preferencial 20248. Disponible en: www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/60439.pdf. Acceso el: 20/03/2018.
- LGE. 2009. Ley General de Educación 20370. Disponible en: www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/60439.pdf. Acceso el: 20/03/2018.
- LIPMAN, P. 2009. Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida. *Docencia*, (38):26-44
- MINEDUC. 2005a. *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago, Ministerio de Educación, 14 p.
- MINEDUC. 2005b. *Marco Curricular Nacional*. Santiago, Ministerio de Educación, 395 p.
- MINEDUC. 2011. *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago, Ministerio de Educación, 252 p.
- MINEDUC. 2016. *Propuesta curricular para 3° y 4° medio, documento de consulta pública*. Unidad de Currículum y Evaluación; Santiago, Ministerio de Educación, 107 p.
- NAVARRO, I. 2007. Aseguramiento de la Calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? *Docencia*, (31):30-38.

- OLIVA, M.A.Y.; GASCÓN, F. 2016. Estandarización Y Racionalidad Política Neoliberal: Bases Curriculares De Chile. *Cad. CEDES*, 36(100):301-318.<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>
- SACRISTAN, G. 1991. *Curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 423 p.
- SISTO, V. 2012. Identidades desafiadas. Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2):35-46.<https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- SLEE R.; WEINER G. 2001 *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, Ed. Akal, 257 p.
- VERGER, A.; BONAL, X.; ZANCAJO, A. 2016. Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27):1-27.<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- ZABALZA, M. 2012. Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interaccoes*, (22):6-33. Disponible en: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>. Acceso el: 20/03/2018.

Notas

- 1 Este trabajo contó con el apoyo del Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT y del Proyecto Fondecyt Regular 1160445.

Notas de autor

Universidad de Chile. jennyassael@gmail.com
Universidad de Chile. natalbmu@ug.uchile.cl
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. caro.miguel@yahoo.es