

**Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela
Chilena, 2013- 2018.**



JOSÉ MIGUEL OLAVE ASTORGA

**Directora de Tesis
Doctora CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

Septiembre, 2018.

CONTENIDO

CAPÍTULO 1: “LO HEREDADO NO SE QUITA”	4
1.1 La promesa Latinoamericana	4
1.2 La privatización de la Promesa Latinoamericana	17
1.2.1 Políticas Públicas Educativas en Chile; de los bandos militares a los estándares	18
1.2.2 Análisis normativo aplicado al Sistema Educativo Chileno; sus efectos en la evaluación (1810-2006)	26
1.2.3 Relatado desde la rabia o los efectos derivados de la Modernidad/Colonialidad/Mercado	40
1.2.4 Promesa Latinoamericana, la evaluación y la búsqueda de horizontes de justicia 44	
CAPÍTULO 2: AFINANDO EL RELATO.....	47
2.1 Aproximación al campo de estudio	47
2.1.1 La evaluación/medición, confirmando el decir popular.....	48
2.1.2 Evaluación del aprendizaje o el tufillo cientificista que entra al aula	52
2.1.3 La evaluación científica y su influencia en la Identidad profesional docente	55
2.1.4 Evaluación/rendición o la administración geopolítica de los resultados académicos	59
2.1.5 Los cambios en evaluación o la posibilidad de reconocimiento.....	62
2.1.6 La disputa epistémica, volviendo al decir popular.....	64
2.2 Estado del arte o ¿Qué se está investigando en evaluación de aula?	68
2.2.1 Síntesis de ideas claves sobre lo que se investiga en evaluación en aula	87
CAPÍTULO 3 MARCO CATEGORIAL	96
3.1 Evaluación, visibilidad sobre que lo sabemos, somos y podemos	97
3.2 La confesión y el examen en la evaluación	98
3.3 Biopolítica y Geopolítica desde la perspectiva Decolonial.....	107
3.4 ¿Quiénes son los sujetos de la experiencia en evaluación?.....	113
3.5 Nociones de lo Juvenil	115
3.6 El mundo Juvenil en Chile	118
CAPÍTULO 4.....	120
DISEÑO DE ARTESANO	120
1. Antecedentes teóricos y metodológicos	120
2. Relatos de experiencias en evaluación.....	124

3. Diseño de investigación	128
CAPÍTULO 5.....	132
PROCESO INTERPRETATIVO COMPRENSIVO	132
I Primer momento: interpretando las experiencias.....	132
1. Relatos de experiencia desde los estudiantes.....	132
2. Relatos de experiencia desde los docentes	141
II Segundo momento: construcción de la trama.....	186
1. Claves comprensivas.....	186
2. Construyendo la trama	192
CAPÍTULO 6.....	208
REPENSANDO LOS HORIZONTES.....	208
1. La experiencia evaluativa.....	209
2. Buscando horizontes de justicia en evaluación	216
3. Evaluación y pedagogía.....	221
4. Para qué investigar la experiencia evaluativa.....	226
REFERENCIAS	229



DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: Agosto 2013 - Septiembre 2018	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
	Nombre: José Miguel Olave Astorga	Tesis de maestría ()
	Relación con el documento : Autor del documento (x) Sistematizador () Estudiante de doctorado (x) Estudiante de maestría ()	Tesis de doctorado (x)
		Informe de investigación ()
Artículo ()		
Otro: Cual:		Otros () Cual: _____

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)	
		Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades
Desarrollo Psicosocial			
Construcción de las Paces			
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía			
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud			
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía	x
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	
		Infancias y Familias en la Cultura	
		Ambientes Educativos	
		Desarrollo Humano	
Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes		
Otro grupo			

	Cual:	
	Otra línea cual Cual:	
Título	Evaluación desde horizontes del reconocimiento recíproco, narrativas de la experiencia evaluativa en la escuela chilena.	
Autor/es/as	José Miguel Olave Astorga	
Tutor-a co-tutora	Doctora Claudia Vélez de La Calle.	
Año de finalización de la investigación	2018	
Año de publicación	2018	
3. Información general de la investigación		
Temas abordados	Evaluación de aula, narrativas de experiencia, perspectiva decolonial	
Palabras clave	Evaluación en aula – Justicia Social- Reconocimiento-Pedagogía- Decolonialidad	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cómo se narra la experiencia evaluativa de la escuela chilena desde la perspectiva de profesores y estudiantes?	
Fines de la investigación	Comprender los sentidos de las experiencias evaluativa y cómo estos configuran subjetividades en docentes y estudiantes, desde relatos de la escuela chilena.	
4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página		
<p>Evaluación y Saber social.(p.31) De este modo la primera aproximación al problema de estudio es revisar esta relación entre el conocimiento objetivo producido por las evaluaciones y su relación con el saber social, como expresión de saber/poder, donde se observa “Como la evaluación, fundamentalmente es una actividad social, se basa en unas premisas sociales y tiene consecuencias sociales” (Stobart, 2006, p.47).</p> <p>Evaluación como información. (p.57) “En particular, Tyler desplaza la evaluación hacia otros elementos del currículo: las metas y los objetivos de comportamiento prescritos y las estrategias metodológicas necesarias para llevarlas a</p>		

cabo...en segundo lugar, Tyler introduce el concepto de retroalimentación (feed-back) en el proceso de planificación de la enseñanza. Así la evaluación aparece como un elemento concurrente que debe ofrecer información útil para reformular la evaluación y para la toma de decisiones” (Carlino, 1999, p. 49).

Estado Evaluador (p.65)

En otras palabras, la influencia neoliberal en la política destinada a los sistemas educativos ha impactado de manera sustantiva, tal como lo señala Carlos Torres (2008), en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículo, educación superior o formación docente (Torres, 2008). Se observa a través de estas estrategias de control el protagonismo del Estado Evaluador (Elliot, 2002) que se despliega mediante la aplicación de evaluaciones estandarizadas.

Modernidad Colonialidad (p.117)

Esta arrogancia es parte de la relación modernidad/colonialidad, es el modo definitorio del qué y cómo se produce el conocimiento, normando sus reglas de validación e instalando, en este proceso lo que Foucault (1973) llama como “un régimen de verdad”. Este régimen de verdad produce la negación del conocimiento emergente, la escuela es también una máquina de negación de epistemes, de experiencias, subsumiéndolas bajo los parámetros de la universalidad de la ciencia moderna, y que, en suma, ha instalado al individuo en una relación de dependencia mercantil productor/consumidor, situándolo a los latinoamericanos, como consumidores de conocimiento, es decir, meros compradores de esta verdad producida.

Experiencia (p.119)

La experiencia para este escrito tendrá algunas características que la pueden describir en el sentido que se desea utilizar. En primer lugar su capacidad de inmersión con el mundo de la vida, para tener experiencias éstas serán propias de la forma en nos impliquemos con las cosas que nos pasan en la vida cotidiana, esta parecer ser una de sus primeras características en el sentido que deseamos entenderla; la capacidad del ser humano para abrirse a la experiencia de que nos acontece en una actitud de pasiva actividad (Contreras & Pérez de la Lara, 2010). Esta actitud de dejarse decir por lo que nos pasa podría acercarnos a la idea de práctica en sentido de praxis, entendida como la capacidad reflexiva de reflexionar sobre la acción.

Reconocimiento recíproco (p.232)

(...) en que los individuos aprenden a verse a sí mismos como miembros plenos en y, al mismo tiempo, especiales para la comunidad al irse convenciendo de las capacidades y necesidades específicas que los constituyen como personalidades, mediante los patrones de acción y apoyo de sus compañeros de interacción. (Honneth, 2006, p.136)

5. Actores
(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)

Nos interesa entonces indagar la experiencia evaluativa de estudiantes y profesores, para desde allí, comentar posibilidades para una evaluación que busque caminos de justicia, participación y transformación pedagógica. De esta manera se inicia el diseño investigativo, con una *etapa de convocatoria a estudiantes y docentes*, con objeto de pensar colectivamente la experiencia evaluativa. Constituido el grupo de participantes, se inicia la primera etapa de caracterización de la experiencia. Con esta finalidad, se organizan tres grupos de discusión con estudiantes pertenecientes a establecimientos emblemáticos de la Región Metropolitana de Chile. Paralelamente, se convoca a un grupo de seis docentes que pertenecen al mismo perfil de liceos emblemático donde se ha realizado la primera experiencia con estudiantes.

<p align="center">6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)</p>
<p>Los liceos emblemáticos, en Chile, son establecimientos que recogen la tradición académica del inicio de la república, ofreciendo un espacio particularmente atractivo y propicio para una exploración del tipo que se señala en esta investigación, puesto que su cultura se encuentra fuertemente marcada por la necesidad de legitimar su carácter excepcional y de excelencia en el contexto de la educación pública, situación que los vuelve especialmente resistentes al cambio dada su cultura evaluativa altamente rutinizada y selectiva.</p>
<p align="center">7. Identificación y <u>definición</u> de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</p>
<p>Finalmente se propone la interpretación de la trama producida por los relatos desde una perspectiva Decolonial, ya que entendemos que el método biográfico-narrativo se encuentra en un espacio fronterizo en el campo investigativo tradicional, especialmente resistente “al ingreso de conocimientos ligados a la emoción y los sentimientos, que no aparecen escindidos en los cuerpos vivos pero se separan ficticiamente en la academia” (Porta & Yedaide, 2016, p.179). Lo cual supone, una praxis investigativa desde un paradigma de comprensión que se preocupa de abrirle espacios a significados habitualmente silenciados, en palabras de Mignolo (2010),</p> <p>“Un paradigma otro es un paradigma que nos obliga a re/pensarnos, que nos conecta a formas críticas emergentes generadas en toda esta diversidad de experiencias que tiene como elemento común la experiencia colonial imperial desde el siglo XVI en adelante. (p.20).</p> <p>En consecuencia, este paradigma comprensivo, busca confrontar los saberes, poderes y subjetividades producidos en el entramado actual de educación y mercado, que habitualmente ha desperdiciado la experiencia de los actores, “desperdicio de la experiencia que se impuso a sí mismo para sustentar la imposición a los otros”. (Santos, 2010, p.48). Este paradigma comprensivo desde un enfoque Decolonial se instala frente a procesos “de arrogancia epistémica” (Restrepo & Rojas, 2010) que silencia saberes otros. Por último, este paradigma otro, busca generar condiciones de posibilidad entre mundos posibles” (Quijano, 2008), permitiendo a través de las narrativas de estudiantes y profesores, la re existencias (Alban, 2006) de la experiencia evaluativa. En consecuencia, el presente artículo busca comprender los sentidos de las experiencias evaluativa desde una perspectiva Decolonial, y cómo estos relatos configuran modos de implicarse de docentes y estudiantes en la escuela chilena.</p>

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar
principales autores consultados**

Afirma Martínez Miguélez (1997), “No están en crisis los paradigmas de las ciencias, sino el paradigma de la ciencia en cuanto modo de conocer” (p. 3). Esta forma de conocer moderna nos ha dejado en un terreno de incertezas en el que la única certeza será la evidente diversidad de preguntas que emergen ante respuestas débiles. Como se ha revisado en el capítulo anterior, en Chile, los movimientos sociales expresan de manera sólida la experiencia de la injusticia. Ante ella, las repuestas han sido reformas que solo son “más de lo mismo”. Esta distancia entre la ciencia y la voz de la “docta ignorancia”, para usar un término rescatado de Nicolás de Cusa, es propia de un tiempo en que no solo se han desacreditado las tradicionales disciplinas formadas en la especialización de los tiempos modernos, sino que una forma específica del conocer humano. Se trata, en definitiva, de una crisis de la episteme moderna.

La especificidad de la discrepancia entre preguntas fuertes y respuestas débiles en la transición paradigmática que vivimos resulta de los problemas de nuestro tiempo –los que suscitan las preguntas fuertes– que han dejado de ser objeto de reflexión por parte del conocimiento privilegiado de nuestro tiempo, la ciencia moderna, a medida que esta se institucionalizó y profesionalizó. (Santos, 2010, p.53)

Ante estas circunstancias, propongo transitar hacia una forma de conocer que no es nueva sino otra. Sigo en esto a Walter Mignolo, hijo de inmigrantes asentados en Argentina -otro país del sur geográfico- que desde su pensamiento fronterizo propone un “paradigma otro” (2010) que se opone a la universalidad moderna, aventado por la evidente “diversalidad” del mundo actual. Este paradigma permite dar cuenta de una comunidad compuesta por la experiencia de injusticia promovida desde la relación modernidad/colonialidad.

Un paradigma otro es un paradigma que nos obliga a re/pensarnos, que nos conecta a formas críticas emergentes generadas en toda esta diversidad de experiencias que tiene como elemento común la experiencia colonial imperial desde el siglo XVI en adelante. (Mignolo, 2010, p.20)

Esta invitación a realizar un desplazamiento epistémico (Mignolo, 2010, 2014) se relaciona con la de otros pensadores que han planteado el agotamiento del paradigma moderno (Santos, 2000), distanciándose, así, de interpretaciones que sitúan este momento como un instante inacabado de la modernidad o, incluso, como uno que señala su fin. Parecería más apropiado designarnos como participantes de un paradigma “otro”, en el marco del cual se asume la colonialidad, pero se decide pensar, a América Latina en este caso, desde la propia capacidad epistémica; un paradigma que permite interpretar las diversas formas de relacionamiento humano, incluidas las nuestras, producidas por la relación modernidad/colonialidad.

En síntesis, este desvío al sur epistémico es una respuesta a la crisis de las ciencias sociales modernas y su forma única de conocer basada en un absolutismo metodológico de las ciencias naturales que ha negado nuestras propias formas de conocer. En este contexto, lo que nos corresponde realizar es un trabajo de interpretación más que de regulación: “la tarea del científico social queda así más asociada a la labor de un hermeneuta que a la de un científico

natural (...). Gana importancia lo local y pierde importancia la pretensión de universalidad” (Herrera, 2010, p.14).

Sirva esta toma de posición epistemológica para establecer como lugar de enunciación el lugar del sentir y del pensar, del decir y del actuar/sensible. Pues, como lo diría nuestra querida Violeta Parra, “el hombre es un todo comprendido de lo humano y lo divino, de su mente y su corazón”. Por lo tanto, el autor de esta investigación se siente en libertad de expresar lo que piensa y siente, ya que “sentir significa estar implicado con algo” (Heller, 1980, p. 15). En la historia de América Latina, esto significa estar implicados a la experiencia marcada por la huella de nuestra colonialidad y esta experiencia no puede ser otra que un acto de comprensión, que rebasa los límites propuestos por Gadamer en sus círculos hermenéuticos (1997), ya que se debe poner atención a las fracturas producidas en la comprensión producto de una larga historia de silencios.

Un paradigma otro de comprensión, entonces, no se instala como una forma de comprender distinta, de mayor o menor alcance, sino más bien como una forma de comprender otra, que empatiza epistemológicamente con otras comprensiones. Ya es tiempo de pensar desde el sur un pensamiento solidario y empático, un pensamiento otro, que comprende que si usted es parte del norte global, no podrá reconocer mi gusto por la brisa de primavera luego de un invierno frío, pero yo sí podré ayudarle a comprender, desde el sur epistémico, que esta es una experiencia que usted también merece vivenciar. Un paradigma otro de comprensión reconoce la diversidad de ignorancia que tanto en mí y en usted habita; ignorancia que es el producto de una diversidad de preguntas negadas, que las disciplinas sociales modernas desecharon por su propia incapacidad de resolverlas. Se trata de un pensamiento desde el sur que comprende esa gran diversidad sin afán de controlarla y regularla, sino que, más bien, se preocupa de abrirle espacio, consciente de que, en esa tarea, usted y yo transformaremos nuestros puntos de vistas, nuestra forma de modelar el mundo imaginado y también el mundo de lo “real”. En palabras de Mignolo (2006),

La construcción del conocimiento y la comprensión ponen en juego, tanto el acto de decir, de hacer y los destinatarios del decir y el hacer, como lo dicho, lo hecho y el mundo al que presuntamente modela, conservando o transformando la imagen de lo “real” construida por previos actos dicentes y previos objetos discursivos o semióticos. (p.8)

En consecuencia, el paradigma de comprensión será un paradigma hermenéutico diatópico y pluritópico. Diatópico, ya que supera la sincronía y diacronía de las comprensiones que habitan en una misma comunidad de sentidos; asimismo, supera los medios por los que generamos diálogo, utilizando el lenguaje escrito, el lenguaje oral y el virtual, ya que lo diatópico reconoce las diversas formas que existen en el intercambio simbólico, ampliando el concepto de texto al máximo posible. Una hermenéutica pluritópica, por su parte, intenta capturar los sentidos de nuestra “diversalidad” de ignorancia.

En este estudio, en particular, se propone realizar una hermenéutica diatópica y pluritópica para comprender las prácticas evaluativas experimentadas en los distintos espacios educativos de la escuela actual. Diatópica, en tanto se trata de comprender las fracturas que, por ejemplo, en una misma comunidad de docentes se presentan ante las prácticas evaluativas. Dados los saltos históricos que he revisado, puedo advertir que en la comunidad de sentidos de los docentes habitan distintas tradiciones que modelan sus prácticas. Pluritópica, dado que se entiende que en las aulas de clases existe una pluridiversidad de sentidos, entre otros, los sentidos comunes compuestos por los estudiantes y que, en ellas, el docente se relaciona estableciendo vínculos de

poder.

Este paradigma abre espacio a la interpretación intercultural entre los *topoi*¹ o redes de sentidos en los que participa el docente y los *topoi* en los que participan los estudiantes. La interculturalidad “se refiere a la existencia de esas diversidades, complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales que genera esa existencia, buscando desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Bergesio, 2013, p.2). Dada esta evidente complejidad, la propuesta es el diálogo y la traducción cultural, lo que implica una relación horizontal entre los participantes del intercambio, asumiendo la necesaria semiosis colonial (Mignolo, 2006) implicada en esta acción hermenéutica.

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Retomando las argumentaciones sobre el paradigma de comprensión hermenéutico diatópico y pluritóxico en el cual se enmarca esta investigación, en efecto, la producción de narrativas invita a sostener un diálogo entre implicados, en este caso docentes y estudiantes, que serán convocados mediante una invitación abierta que establece con claridad los objetivos y su carácter de voluntariedad. De esta manera se inicia el diseño investigativo, con una etapa de convocatoria a estudiantes y docentes, con objeto de pensar colectivamente la experiencia evaluativa.

Constituido el grupo de participantes, se inicia la primera etapa de caracterización de la experiencia. Con esta finalidad, se organizan tres grupos de discusión con estudiantes pertenecientes a establecimientos emblemáticos de la Región Metropolitana de Chile. El objeto de constituir estos grupos de discusión es conocer y comprender las posiciones y fracturas de los estudiantes que comparten la experiencia evaluativa y, de este modo, obtener una suerte de caracterización de la experiencia que emerge desde el lugar de enunciación de los estudiantes y que, necesariamente, implica también a los docentes.

Paralelamente, se convoca a un grupo de seis docentes que pertenecen al mismo perfil de liceos emblemático donde se ha realizado la primera experiencia con estudiantes. La convocatoria es abierta y emplaza a seis docentes quienes participan elaborando narrativas sobre la experiencia evaluativa, durante un semestre en sesiones quincenales, abriéndose de este modo, un proceso investigativo y un fenómeno narrativo de profunda riqueza intelectual y diálogo profesional. En estas sesiones de trabajo colectivo se realiza un proceso de elaboración de narrativas, ahora desde el lugar de enunciación de los docentes. De manera sincrónica al trabajo de elaboración de los relatos por parte de los docentes, se despliegan entrevistas narrativas a cada docente que permiten abrir un diálogo de mayor confianza entre los docentes y el investigador.

Finalizada esta etapa se realiza un primer momento interpretativo que obliga al investigador a desarrollar un proceso de reflexividad (Guber, 2001), que busca separarse pertinentemente del trabajo de campo y establecer un primer horizonte de sentido a la experiencia investigativa, que haga posible vincular los hechos narrados por los participantes con su incidencia en sus biografías escolares. Se busca, en esta etapa, identificar la posición y lugar simbólico de estos hechos y reconocer los lugares de enunciación de cada grupo participante, identificando las fracturas y opacidades de cada comunidad (docentes y estudiantes).

¹ Santos entiende el concepto de *topoi* como lugares comunes de comprensión que representan a una comunidad: “[los] *topoi* [son] lugares comunes, ampliamente aceptados por un auditorio relevante” (Santos, 2000, p.111).

Como es posible observar, en el desarrollo de estas etapas, se ponen en operación los dos primeros objetivos de esta investigación, a saber:

- Identificar cuáles son los hechos biográficos significativos que señalan los docentes y estudiantes en su trayectoria vinculados a su experiencia evaluativa.
- Reconocer los sentidos y tensiones generados desde los relatos elaborados por los docentes y estudiantes enfrentados a los discursos evaluativos presentes en la actualidad.

De esta manera, se presentará, aquí, un primer reporte de la experiencia investigativa, que llamaremos primer momento interpretativo, con el propósito de convocar al lector a pensar el proceso investigativo como un proceso dialógico. En particular, se presenta una caracterización de la experiencia evaluativa de los estudiantes recogida de los grupos de discusión constituidos en la primera etapa de este diseño. A la par, se realiza una presentación biográfica de los docentes participantes en el estudio, distinguiendo sus lugares de enunciación y sus propósitos enunciativos. De esta forma, se pretende invitar al lector a conocer quiénes son los sujetos de la experiencia, poniendo en juego su propia subjetividad de lector, como parte de un mundo académico fluido en permanente interpretación. Invitamos en esta propuesta a comprender (...) cómo esas experiencias de investigación formación-acción tienen en común la expectativa de provocar simultáneos procesos de subjetivación, o de reconfiguración de posiciones de sujeto en el campo pedagógico, en una serie de sentidos complementarios y articulados que definen otras políticas de conocimiento y de reconocimiento para la escuela y el campo pedagógico. (Suarez, 2014, p.767)

En coherencia con la perspectiva que entiende las narrativas desde una doble dimensión, como proceso de indagación narrativa y como experiencia narrativa, pienso que resulta igualmente correcto decir indagación sobre la narrativa que indagación narrativa (Clandinni y Connelly, 1994; Huber et al., 2014; Contreras, 2016; Suarez, 2014; Murillo, 2010). De esta manera, se señala que la narrativa es a la vez fenómeno y método, donde “aprendemos a contarnos mejor sobre aquello que somos y quiénes somos, cuáles son nuestros deseos y nuestras pasiones, nuestros propósitos y nuestras creencias e intenciones” (Murillo, 2010, p.76).

En otras palabras, es tan importante el producto que se elabora en formato de relatos, como el proceso narrativo en que se ven implicados, inmersos, tanto los docentes como el propio investigador con objeto de pensar juntos la experiencia. De este modo, se hace necesario contar la experiencia como un metarrelato del proceso que ayuda al lector a comprender una parte importante del proceso investigativo que habitualmente queda fuera del reporte final y que, en definitiva, es parte fundamental de la praxis investigativa. Afirmamos, con esta propuesta, que el método biográfico-narrativo se encuentra en un espacio fronterizo en el campo investigativo tradicional, especialmente resistente “al ingreso de conocimientos ligados a la emoción y los sentimientos, que no aparecen escindidos en los cuerpos vivos pero se separan ficticiamente en la academia” (Porta y Yedaide, 2016, p.179).

Simultáneamente, en este apartado se presentará un ejercicio de configuración de la trama colectiva que comprende el segundo momento interpretativo/compreensivo. A partir de los sentires y deseos que los unen, junto a los horizontes de sentidos propuestos por los docentes y estudiantes, se presentará el diálogo entretejido de saberes construidos por la experiencia evaluativa de docentes y estudiantes. La narración de experiencias tiene esta belleza a través de la cual se pretende reemplazar el discurso del individuo productivo, ese autor de sí mismo que no tiene mucho que dejar a su comunidad, por un rescate de saber solidario, prudente y colectivo, un saber para nosotros mismos, que no pretende distanciarse de su comunidad para volverse objetivo (Rorty, 1996; De Souza, 2001). Será, entonces, momento de presentar aquello que Paul Ricoeur (1995) señala como la tesisura de la intriga, la configuración de una narración común, tejida desde los distintos relatos y reelaborada por el investigador para una comunidad. Parafraseando al autor, será la experiencia colectiva vivida que ha encontrado una narración (Ricoeur, 2006).

Creo que “La investigación de la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos

subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí tratar de sostener en primera persona la pregunta por su sentido educativo” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 45). En consonancia con esto se presenta aquí, entonces, el resultado de un segundo momento comprensivo, el cual considera la pluridiversidad de sentidos desplegada en cada relato, implicados en la experiencia evaluativa, buscando finalmente comprender estos horizontes, por medio de un proceso de interpretación orientado a

Comprender los sentidos de las experiencias evaluativa y cómo estos configuran subjetividades en docentes y estudiantes, desde relatos de la escuela chilena.

El planteamiento sostenido anteriormente se acerca a la reflexión bajtiniana sobre la heterogeneidad de géneros discursivos sometidos constantemente a hibridación en el proceso de la interdiscursividad social. El dialogismo como se suele entender, transfigurado en el lenguaje por medio de relatos y narraciones, nos introduce en una dinámica social y cultural, donde el relato reelaborado en una trama colectiva permite la inteligibilidad de la vida por medio de la escucha de voces otras que abren nuevos espacios para lo social, y para la búsqueda de valores compartidos y nuevos sentidos de comunidad y pedagogía. Así pues, Bajtín (2011) plantea que “El lenguaje entra a la vida a través de enunciados concretos y es a través, pues, de enunciados concretos que la vida entra en el lenguaje” (p.19). Serán estos enunciados, que provienen de la vida del hablante en forma de relatos, los que se convertirán en el lenguaje-discurso hibridado de la experiencia personal y colectiva de docentes, estudiantes e investigador.

Situados ya en este nuevo horizonte comprensivo, se invita al lector a indagar en las posibilidades y fronteras nuevas que esta experiencia investigativa propone. Se trata de un tercer momento, de construcción de sensibilidades que propone un proyectar el pensamiento hacia la imaginación de horizontes, que se hace cargo del último objetivo de esta investigación: Conocer los horizontes de sentido que se pueden proyectar en la experiencia evaluativa desde la producción de subjetividades, bajo la mirada de la experiencia decolonial . Lo que se busca, entonces, es distinguir las fronteras abiertas en un espacio de relaciones entre saber/poder/decolonialidad que implica, nuevamente, una invitación al lector a un ejercicio de discusión de resultados y posibles conclusiones del proceso investigativo en general.

10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos) (máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Este recorrido permite identificar claves, aperturas de interpretación, que permiten comprender la experiencia evaluativa vivida en la escuela chilena como una experiencia situada sobre una base normativa que obliga a la competencia individual enmarcada bajo objetivos funcionales. En este contexto, se asumen nuevas preguntas, que nos obligan a caminos otros, cómo desde la evaluación iniciar procesos de justicia social (Gysling, 2017, Hidalgo, 2018).

Entiendo por justicia en evaluación la generación de un juicio que se ajuste a las expectativas generadas tanto por estudiantes como docentes, que permita reconocer las capacidades implicadas en el proceso de manera individual y colectiva, y que sustantivamente produzca conocimiento para mejorar las condiciones de su contexto inmediato, fortaleciendo mediante el dialogo la relación pedagógica desplegada entre saberes disciplinarios y no disciplinarios.

La base normativa de este planteamiento recoge el principio de reconocimiento recíproco, como un proceso

(...) en que los individuos aprenden a verse a sí mismos como miembros plenos en y, al mismo tiempo, especiales para la comunidad al irse convenciendo de las capacidades y necesidades específicas que los constituyen como personalidades, mediante los patrones de acción y apoyo de sus compañeros de interacción. (Honneth, 2006, p.136)

Desde esta perspectiva, la evaluación puede ser un proceso de reconocimiento recíproco en tanto propone procedimientos donde los participantes despliegan sus capacidades para aprender a reconocerse como miembros activos de una comunidad. Desde aquí se abre un horizonte normativo que permite a los actores, por un lado, comprender cuáles son sus capacidades y cuánto pueden seguir creciendo y, por otro lado, reconocer horizontes colectivos orientados a mejorar su propio contexto de comunidad.

En síntesis, los relatos de estudiantes y docentes proponen generar criterios propios y situados en su acontecer, aquello que la investigación en evaluación señala que ayuda para estudiantes y profesores a comprender aquello que ha sido dispuesto para ser evaluado e identificar mejor las estrategias de enseñanza de los profesores, promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, generando aprendizajes profesional mejorando su desempeño (Farrell , 2018, Johansson, 2018, Ericksson, 2017, Motsenbocker, 2017, Israt, 2017, Quast, 2016, Hartley, 2016). También se ha expresado que el uso de criterios junto a prácticas de retroalimentación genera procesos de regulación del aprendizaje por parte de los estudiantes (Quast, 2016, Eriksson, 2018, Johanson, 2018). Sin embargo, la presente investigación puede informar sobre el proceso de comprensión y aplicación de estos criterios contextualizados a las realidades de los estudiantes en un diálogo de saberes (entre el saber de los estudiantes y el saber de los docentes); generar escenarios de evaluación contextualizados y auténticos que respondan a las capacidades intelectuales, afectivas y culturales de los participantes; generar procesos de retroalimentación entre pares, y entre docentes y estudiantes, en un diálogo de reconocimiento recíproco e intercultural no subalternizado, que permite tomar decisiones pedagógicas que respondan a nuevos horizontes colectivo de aprendizaje.

Estas experiencias pueden inscribirse en una trayectoria de re-existencia (Alban, 2006), en tomar decisiones posibles y plurales (Quijano, 2008), que nos involucra performativamente desde una gramática decolonial (Mignolo, 2017), pues estas respuestas locales a problemas globales corresponden a un proceso de desprendimiento epistemológico y ontológico de la experiencia evaluativa, que deja atrás la selectividad individual de las evaluaciones tradicionales, para proponer horizontes éticos y pedagógicos colectivos.

De esta manera no es posible eludir el desafío de volver a vincular una pedagogía que recoja la tradición crítica, ética y transformadora (Cabaluz, 2017) con evaluación con intencionalidad Decolonial, que significa reconocer las distintas experiencias que están en juego, asumiendo críticamente que en este juego existen subjetividades atravesadas por procesos de colonialidad (saber, poder y objetivación) , buscando que esta situación no dé lugar a un diálogo que inmovilice o convierta estas condiciones en verdades irreflexivas. En este sentido, concuerdo con lo planteado por Adriana Arroyo (2016) quien señala sobre una pedagogía Decolonial pueden “dotar de nuevos significados las existentes, interrogar y transformar los distintos escenarios cotidianos” (pp.59-60).

También en este estudio, las didácticas disciplinares y, por extensión, por la evaluación, debiese recoger estas recomendaciones, ya que, a decir de docentes y estudiantes, se hace necesario que los diseños didáctico-evaluativos reconozcan aquellos saberes recogidos por la experiencia, respetando su diversidad -sin subalternizarlos- y los pongan en diálogo con los saberes que cada disciplina ha construido para, desde allí, puedan producir nuevos saberes colectivos, pasados por el tamiz reflexivo de una auténtica pedagogía situada, en un escenario de diversidad cultural.

Se trata de una evaluación y pedagogía en un proceso de reconocimiento recíproco, que nos permite comprender “lo pedagógico de la pedagogía”, aquello que nos permite reconocer nuestras fronteras, nuestras formas de implicarnos en el proceso evaluativo, tal como plantea Alexander (2005), “lo que se busca es traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, para saber lo que creemos que sabemos, para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes” (Citada por Walsh, 2013, p.14-15).

Finalmente, este emplazamiento que se hace desde la experiencia evaluativa me lleva a pensar en el saber pedagógico como espacio de diálogo y lucha de diversos discursos que se despliegan dentro de los procesos pedagógicos y también fuera de ellos, como es el caso de los discursos económicos que interpelan a la pedagogía. Tal complejidad obliga a entender a la evaluación y la pedagogía como un espacio de ejercicio de reconocimiento recíproco no subalternizado, que impida validar la subordinación a alguna disciplina que lo constituye por sobre otra, o validar conocimientos “expertos” que despliegan recetas hacia el campo de la práctica. Valga esta advertencia, ya que no podemos olvidar que el saber pedagógico es un espacio diverso de saberes que entran en un diálogo no exento de tensiones (Zuluaga, 1999).

En consecuencia, evaluación y pedagogía enfrentan el desafío de elaborar saberes pedagógicos a partir de procesos de reconocimiento no subalternizado, abrir espacios para repensar sus finalidades educativas, y reflexionar sobre sus procedimientos y sobre las experiencias que posibilitan a sus actores, “la decolonialidad nos transporta a otras formas de conocer, saber, sentir, ser, pensar, poder y vivir” (Ortiz, Arias & Pedroso, p.72). En consecuencia, la propuesta nos invita a ser una evaluación afirmativa de aquello que somos y podemos ser juntos, ya que la decolonialidad también es afirmativa de nuestras experiencias latinoamericanas, de nuestros modos de implicarnos. Este implicarse y pensar juntos, la experiencia evaluativa, abre el espacio a nuevos aprendizajes desde un punto de partida personal, inter subjetiva, que caracteriza nuestra posición generacional e intergeneracional. Es un pensar desde sí, enraizado en nuestras experiencias, que invita a no quedarse estancado, a desarroparse y involucrarse nuevamente en la experiencia con los otros, con sus leguajes transfigurados por estéticas propias, a implicarse, en el caso particular de las experiencias evaluativas, con el pensar y sentir de la niñez y la juventud.

**11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)**

Es vital mirar la investigación social no como un proceso lineal. Sino, más bien como un proceso reflexivo que tiene distintos desplazamientos, epistemológicos y metodológicos.

12. bibliografía citada en la investigación

Albán, R. (2006). Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores”, en: *Textiendo textos y saberes*. En Albán, R. A. (Compilador). *Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* . Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Albán, R. (2012). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas?. *En revista Kula*. 6, pp. 22 – 34.

Arroyo. A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*. En, Di Caudo. M.V, Llanos. D, Ospina, M.C. (Coordinadores). *Interculturalidad y educación desde*

el Sur Contextos, experiencias y voces. Cuenca, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
ISBN UPS: 978-9978-10-235-0

Aguilera, O. (2014). *Generaciones: movimiento juveniles, políticas de la identidad y disputa por la visibilidad en el Chile neoliberal*. Buenos Aires: Clacso.

Clacso. Recuperado de https://www.Clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=917&campo=autor&texto=

Aguilera, O. (2008). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. *Revista propuesta educativa, Volumen (35)*. Agosto, 2008. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=35>

Carlino, F. R. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique .

Cabaluz, F. (2017). *Entramando pedagogías críticas Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Quimantu.

Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Los Ángeles: Sage Publications.

Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31

Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice*, (pp. 47–63). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago de Chile: LOM.

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Contreras, J. D. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 14-30.

Elliot, J. (2002). *The paradox of educational reform in the evaluatory state: Implications for teacher education*. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/225971650>

Fallabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Campinas, Brasil. Educação e Sociedade*, 36, (132), p. 699-722, 2015.

- Farrell, D. (2018). Las percepciones de los docentes sobre cómo el uso de la evaluación por pares podría mejorar su práctica docente (Tesis doctoral). Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2013). 2013). *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencia de Dartmouth 1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Green, J. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 13-26.
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, pp. 74-89. DOI: 10.1080/0969594X.2015.1046812
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Leiden, Holanda.
- Grossman, P, Wilson, S, & Shullman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2), pp.14-27.
- Hattie, J & Timperley, H (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1) 81-112. Recuperado de: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>.
- Hartloff, K. M. (2015). *Participación de los compañeros en la evaluación docente. Un estudio de caso múltiple* (Tesis doctoral). Universidad Estatal de California, Estados Unidos.
- Hidalgo, N. (2018). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación, MDP, Año 5 N°7|2014*, pp. 33-74
- Israt, J. (2017). *Uso de los maestros de los criterios de evaluación en actividades de ciencias prácticas* (Tesis doctoral). University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la

- experiencia. En Contreras, D. & Pérez de la Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata
- Mathena, A. (2017). *Comprender el impacto de la calificación en línea y las libretas de calificaciones basadas en estándares: un estudio fenomenológico sobre la enseñanza de maestros en el nivel elemental* (Tesis doctoral). Liberty University, Canadá.
- Mignolo, W. (2010). *Historias locales diseños globales. Colonialidad, subalternidad y pensamiento fronterizo*. México, D. F.: Aral Editores.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Murillo, G. (2015). *Maestros contadores de historias. Relatos de vida*. Medellín, Colombia: Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Porta, L, & Yedaide. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia*, (17), 177-192.
- Pnud. (2017). *Informe Desigualdades. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile:Pnud.
- Quast, J. (2016). *Una fenomenología de los alumnos de sexto grado sobre su experiencia utilizando una rúbrica para la e*
- Restrepo, E, & Rojas. A. (2010). *Inflexión Decolonial*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rizo, M. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *RMIE*, 17 (54), pp. 849-875.
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. London, UK: Allen Lane, The Penguin Press.
- Stobart, G. (2006). *Tiempos de Pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Morata.
- Santos De Sousa Santos, B. (2001). *Crítica de la razón indolente*. México, D.F: Siglo XXI.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C, & De los Ríos, C. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Santiago de Chile: FONIDE: 211, 2006.
- Villalobos, C, & Valenzuela, J.P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. En *Revista de Análisis Económico*, 27 (2), pp. 145-172.
- Zuluaga. O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Zúñiga, C.G. & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72. doi: 10.4151/07189729.

CAPÍTULO 1: “LO HEREDADO NO SE QUITA”

1.1 La promesa Latinoamericana

Era un día oscuro de esos de invierno, el viaje a casa de esa tarde fue uno de los trayectos más difíciles en mi temprana juventud, lloraba en silencio, me sentía apenado y avergonzado. Mi padre vendría de su primera reunión de apoderados del liceo emblemático en que ese año me habían matriculado para iniciar este camino a la Universidad. Porque lloraba, sabía que vendría con las notas, que los había decepcionado.

Mi padre llegó y luego de conversar brevemente con mi madre, me hizo sentar frente a él y me dijo dos cosas que hasta hoy me acompañan.

Primero, Estas castigado por el resto del semestre, y segundo quiero que entiendas que es por tu bien, ya que la educación es lo único que te podremos dejar para tu futuro.

La verdad, es difícil entrar en contradicción sobre esta maravillosa promesa que rodea la mesa familiar latinoamericana repetida en la intimidad casi como un objeto de fe. Qué se puede decir frente a esta poderosa afirmación que versa sobre la esperanza que provoca la educación, la única herencia que algunas familias pueden aportar en el destino de sus hijos. Este bello acto, quizá puede ser visto como un hecho banal lleno de engreimiento aspiracional por un mejoramiento en la condición económica familiar; sin embargo, es un hecho tan aceptado como poco observado en su regularidad, en consecuencia no debería ser fundamento para pasar por sobre él, el hecho de que sean banales no significan que no existan.

Tal vez lo que se podría hacer es descubrir qué problemas específicos y quizá originales están conectados con los hechos. Uso este acto de intimidad tan propio de América, para poner en contexto el interés investigativo de este estudio, ya que como dice Violeta Parra, - investigadora chilena de lo humano, folclorista, pintora, madre y

hermana, mujer nacida en Chillan más al sur del mundo de lo que Ud. se imagina- .En tal sentido, esta bella artista, rescata esa emancipación expresiva (Santos, 2001) de antaño, quien plantea que si se va a decir algo tiene que ser porque es importante para quien lo dice, “yo canto a la Chillaneja cuando tengo que decir algo, y no tomo la guitarra, por conseguir un aplauso, yo canto a la diferencia que hay de lo cierto a lo falso, de lo contrario no canto”(1961¹).

Como consecuencia, se propone como primera aproximación a un problema complejo, mirar con detención algunos aspectos que posee este acto de intimidad e identidad latinoamericana, con el fin de iluminar los problemas específicos que posee esta promesa de esfuerzo y trabajo para las familias, denunciar las renunciadas implícitas, los costos económicos y culturales que durante largos años de educación masiva, han venido encubriendo un tipo de verdad construida y alimentada por un deseo legítimo de crear una buena vida para sus seres queridos.

En el caso de Latinoamérica tal promesa de superación por medio de la educación se vuelve un relato tan aceptado pero a la vez vaciado de realidad, dada la evidente brecha de desigualdad y concentración económica² que cubre al mundo globalizado y que en particular se muestra con cierta indolencia en nuestra realidad latinoamericana. Hasta ahora esta aspiración vía acceso a la educación, sólo ha provocado una ampliación del mercado educativo, y ha dejado sobre los hombros de las familias el costo de tan preciada promesa.

En ese contexto, las familias, en primera instancia, fueron invitadas a integrarse al deseo de cobertura en educación primaria y secundaria, y en la actualidad, también lo

¹ De la canción “Yo canto a la diferencia”, en Toda Violeta Parra, 1961.

² Según cifras de Cepal (2011,2013) el nivel de desigualdad de América Latina y El Caribe es bastante alarmante, se plantea que el ingreso de la quinta parte más rica es 19,7 veces mayor que el ingreso del 20% más pobre; en este contexto, una de cada tres personas es pobre con variaciones, desde países donde los pobres superan el 50% de la población como Bolivia, Paraguay, Honduras o Guatemala, a otros en los que el porcentaje de pobres es inferior al 20% como Costa Rica, Uruguay y Chile. Según informe estadístico Cepal de 2017, las principales áreas de desigualdad se encuentran, en el acceso a la educación, los sistemas de pensiones, distribución de los ingresos y acceso a la salud. Ver más en Cepal,2017.

hacen como demandantes de educación terciaria; intención bien recibida por el sistema privado educativo, dado que de esta manera se consolida un creciente mercado a partir de la reinstitucionalización de las Universidades (Bernasconi , 2015; 2017), para cubrir la demanda por la preciada educación terciaria

De ahí que este problema tiene una huella profunda en la neoliberalización de los sistemas educativos, que aprovechan este envión de la demanda dejando el grueso de la inversión en manos de las familias, tal cual lo indica el reporte del *Panorama Educación Indicadores*³(OCDE, 2014 a, 2017). Este reporte sitúa a Chile como el país con mayor porcentaje de gasto privado en todos los niveles educativos por sobre los países miembros de esta organización económica, con un 40% del gasto en educación proveniente de las familias, cifra que se dispara al 76% en la educación terciaria.

En otras palabras para enfrentar el gasto en educación y salir de la pobreza, se aplica a la promesa Latinoamericana el dicho popular, “tendrás que rascártelas con tus propias uñas”. Asimismo, esta política de desresponsabilización de los Estados, caería sobre los sectores más sensibles de la vida social y económica. Esta es parte de una política que tiene como consigna, menos *Estado* y más *Mercado*, afectando a los ámbitos básicos de la vida de la población; en salud, vivienda, transporte público, pensiones de vejez, entre otros.

En el caso de la educación, en Chile, se genera un mercado educativo multisegmentado, ya que no todos pueden pagar los “colegios reprivados”, produciéndose lo que en éste país se conoce como descreme de la educación o la

³ En éste informe se señala que la inversión en educación es altamente rentable (nótese el lenguaje), que para un Hombre su inversión en educación tendrá un retorno económico de US 100.000. No sería lo mismo para una mujer ya que su retorno sería de US 60.000, lo cual ya constituye una brecha de desigualdad. Además se afirma que “El nivel educativo influye en las oportunidades de trabajo y los ingresos, que a su vez afectan al nivel de salud. La educación puede también mejorar los conocimientos sobre cómo vivir una vida más saludable, lo que lleva a mejores elecciones del uso del tiempo y de los bienes que afectan la salud” (Ocde, 2014, p. 35). Lo que no dice el informe que en países como Latinoamérica, los niveles de precarización de los trabajos ha aumentado y que los servicios, como la educación, vivienda y salud, no son subsidiados por el Estado, es decir, tendrán que pagar de sus bolsillos nuevamente.

aplicación práctica de la política del “chorreo” neoliberal, es decir, quien tiene más puede pagar más, quien tiene poco, accede a poco y quien tiene menos que poco, se va a la educación pública.

Se observa en consecuencia un panorama desregulado en el mercado educativo, o más bien una suerte de aplicación maximizada de la “mano invisible del mercado”, que deja a Chile no sólo como el país con el mayor gasto privado en educación, además uno de los países con mayor desigualdad social y económica⁴.

En consecuencia, la promesa no tendrá una base de realidad para las familias, quienes deben asumir esfuerzo económico y emocional. Ahora bien, es importante decir que esta situación sólo comprueba una evidente desigualdad la cual se pareciera naturalizar, aplicando una especie de principio de darwinismo social que selecciona sólo algunos con ciertas características especiales.

Por consiguiente no sólo genera inequidad, ya que evidentemente no todos tienen las mismas oportunidades para pagar el costo de la educación, además genera una suerte **de *ethos social de la competencia***, reafirmando la idea que sólo con algunas virtudes personales podrán salir de su estado de precariedad; se hace mención a virtudes como resiliencia, la resignación o eufemismos instalados como la superación ante la adversidad, que se deben aprender a pesar de la exclusión social en que se vive, alimentando esta verdad de progreso social y económico basada en la competencia entre los individuos.

Para comprender mejor la emergencia de este relato sociocultural que se ha llamado “la promesa Latinoamericana”, se debe mirar a la generación de los padres; ellos, crecen con la América Latina del proyecto desarrollista tardío que impulsa los Estados Unidos (1961) en la región, quien propone un programa de ayuda económica y social para América Latina denominado Alianza para el Progreso como respuesta a la

⁴ En el caso de Chile, según el último informe de desigualdad emitido por la Oede (2017b). Chile es el país con mayor índice de desigualdad de los países miembros de esta organización económica internacional con un 0,47 en el coeficiente Gini, donde el valor 0 es donde mayor igualdad y 1 es el valor de mayor desigualdad. Ver más en, <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm>

revolución cubana de corte izquierdista; éste sugiere mejorar las condiciones de vida de la población basado en un riguroso sistema de planificación social. Se promueven políticas económicas basadas en medidas sanitarias, la ampliación el acceso a la educación y la vivienda, controlar la inflación e incrementar la productividad agrícola mediante la reforma agraria⁵.

“Ya en la década de los sesenta y extendiéndose a lo largo de la siguiente, se crea y se difunde en el contexto de Estados Unidos y Europa, el pensamiento de la teoría del capital humano que, sin duda, marca las prioridades de la época. Para decirlo muy sencillamente, esta teoría intenta vincular la inversión en educación y su rendimiento, definiendo a la educación como un servicio con valor económico” (Carlino, 1999, p.51).

En este contexto, en la Conferencia de Punta del Este (1961) los delegados de todos los países miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) acuerdan

⁵ En este contexto durante la década de los sesenta en Chile se llevara adelante importantes reformas propiciadas por el pacto suscrito en 1961, de la mano de los gobiernos de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964) y Eduardo Frei Montalva (1964-1970); la Ley de Reforma Agraria N° 16.640 y por éste último se lleva adelante la reforma educativa que entre otras cosas, cambia la estructura de enseñanza organizada hasta el momento, dejando una educación básica que durará ocho años y una educación media que prepara a los estudiantes para la educación terciaria, en un periodo de cuatro años. La reforma educacional iniciada a fines de 1965 alteró la estructura de la población que participaba del sistema educativo, que para 1950 correspondía sólo al 26% de la población en edad escolar (entre 0 y 24 años de edad). Cifra que casi es doblada en la década del sesenta y setenta, (49% en 1981) y que se estanca en la década de los ochenta con el régimen militar, llegando sólo al 51% de la población en edad escolar (Ver cifras en OEI, Evolución histórica de la Educación) <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL02.PDF>. Asimismo, la reforma de los sesenta amplía la obligatoriedad de enseñanza hasta la educación básica, modificando la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria del 26 de agosto de 1920 “que además de tener en su centro el problema de la obligatoriedad, constituyó una oportunidad para debatir, reformular o reafirmar aspectos tan importantes en la educación primaria chilena como el rol del Estado, el espacio para la educación particular, el carácter confesional de la enseñanza” (Mineduc , 2004, p. 23). Esta obligatoriedad será completada hasta la educación media, ya en los gobiernos post dictadura, con la ley 19.876 del año 2003. Asimismo, la reforma de los años sesenta, creara el Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica (Cpeip), organismo que en 1967 se creó el Servicio Nacional de Evaluación, cuya tarea central fue la administración de una prueba nacional al término de la enseñanza general, destinada a medir habilidades verbales y matemáticas.

su adhesión a dicho plan (Alianza para el Progreso); se excluye de dicho acuerdo Cuba, quien se niega a firmar el pacto vislumbrando el condicionamiento geopolítico que enmarca la situación de Latinoamérica hasta la época actual.

El espacio cotidiano, temporal y territorial en que transcurre la vida de los padres es la familia, el club social y por supuesto la fábrica, es allí donde se encuentra un lugar en la escala productiva y social para la vida de hombres y mujeres, pudiendo proyectar un porvenir para sus futuros hijos. Este sitio temporal y espacial local donde se conocen los padres del autor de esta investigación, y deciden construir una familia, compone un pequeño espacio de totalidad, de certezas, un lugar fértil para proyectar hacia el futuro los sueños de progreso y libertad, en suma será un pequeño retazo de modernidad. Quizá sería en palabras de Santos (2003) el espacio-tiempo nacional que tiene una primacía total sobre los espacios-tiempos regionales, locales o supranacionales.

A su vez, el Estado nación tiene una primacía total en la regulación de ese espacio-tiempo. “El objetivo último de la acción estatal es la población nacional residente, las familias y los individuos, y la mayoría de las políticas tienen por objeto garantizar la reproducción constante de familias estables biparentales en las que el hombre gana el salario familiar en un empleo seguro” (p. 131).

Claramente, la política económica comienza a copar todos los espacios de la vida cotidiana, es la puesta en marcha de una política de regulación nacional promovida desde un Estado que aplica estrategias de conducción cimentadas en principios regulatorios modernos (Santos, 2001, 2003), marcados por la dualidad totalidad/individualidad que se aplican en materia económica.

Es la promoción del Estado asistencialista o benefactor (totalidad), quien se asume como motor de inversión creando estrategias de pleno empleo, impulsando la industria nacional, los servicios y la administración estatal, mientras que los ciudadanos (individualidad) que participan como trabajadores en el mercado también ahora lo hacen como consumidores; estos aspectos según Santos (2003), “Fueron los mecanismos centrales de la gestión capitalista de la desigualdad y de la exclusión por parte del Estado moderno: el Estado providencia, que se dirigió sobre todo a la desigualdad, y la política cultural y educacional, que se dirigió principalmente a la exclusión”(p.130).

De tal forma se produce un régimen de verdad aceptada por los ciudadanos, que admiten la promesa moderna de integrarse al mundo del trabajo pudiendo superar la desigualdad económica, asimismo el compromiso implica que por medio de la educación y las políticas sociales del Estado, pueden integrarse a la sociedad de incorporarse a esta pequeña totalidad construida.

De lo que se sigue que, este será el espíritu que caracteriza a las reformas de los años sesenta en educación, que Chile aceptó, convirtiendo a los padres en un producto de esa implementación. Es así como, la educación en Chile es parte de un ejercicio racional de planificación desde el estado y los asesores externos a través de los organismos multilaterales tal como se muestra en los principios que constituyen la reforma de los sesenta; “por el deseo de lograr la integración de la escuela al contexto social y cultural en que actuaba y constituirse en su centro dinamizador y un factor del desarrollo social, además de ser parte integrante e instrumento esencial de los procesos de modernización” (Mineduc, 2004, p.46).

Como consecuencia, la escuela asumirá el desafío de superar la desigualdad y la exclusión, consolidándose como la mayor institución regulatoria del Estado; esta situación se expresa en la reforma de los años sesentas, bajo el Decreto 27.952 del año 1965, que fija como objetivos de la reforma educativa para sus estudiantes; 1. “Alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad; 2. Capacitarlo para la vida del trabajo; y 3. Habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país. Será el tiempo de los padres del autor, de la fábrica de textiles nacionales donde se conocieron, será el tiempo de la regulación moderna liderada por el Estado, será el tiempo donde la promesa Latinoamericana es producida.

No obstante, el discurso desarrollista basado en un Estado impulsor de las grandes políticas educativas tendrá un gran freno entrando en la década de los setenta. Será tiempo de recesión económica para Latinoamérica, violencia política y dictaduras en el Cono Sur, incluyendo por cierto la dictadura en Chile de Pinochet (1973- 1990). Es

tiempo del viraje hacia las políticas neoliberales⁶, entonces, la promesa Latinoamericana tendrá un condimento distinto, aunque manteniendo su sello original, la fe en la educación. Lo distintivo será que ahora los estados Latinoamericanos pasarán de ser promotores y responsables de los sistemas educativos, a asumir un rol de promotores de la oferta educativa, (tal como lo define el artículo 20 de la Constitución Política del estado de Chile de 1980). En consecuencia, efectivamente la promesa latinoamericana tendrá que “rascárselas con sus propias uñas”.

Para fines del siglo XX se levantan orientaciones emanadas por organizaciones de distinta naturaleza que tendrán un poderoso ascendiente en el diseño de políticas educativas tanto para Chile como para el conjunto de los países de Latinoamérica. Se señalan (Cepal - Unesco, 1990) en el conocido informe “Transformación Productiva con Equidad”, una serie de estrategias con el objetivo de superar las situaciones de pobreza vividas durante la década de los ochenta, destacando la idea de dejar atrás las simples ventajas comparativas obtenidas en América Latina basadas en operar sobre bajos salarios, recomendando derivar a las llamadas ventajas comparativas, ligadas a aumentos en la productividad del trabajo, es decir, elevar los niveles de producción por medio de una mano de obra mejor calificada, reinstalando las temáticas del capital humano propuestas en la década de los sesenta.

Otro documento de interés de la época, es la propuesta “Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (Cepal-Unesco, 1992), que mantiene las recomendaciones del documento anterior, vinculando la relación entre sistema educativo y sistema productivo; el énfasis de este documento está puesto en la relación educación y mundo productivo, dejando ver un marcado tono economicista para entender el fenómeno educativo, en proceso que debe maximizar sus resultados al menor costo posible. Será lo que Ruiz (2010) señala como la influencia de la política neoliberal en los estados de la región, de la cual Latinoamérica no podrá escapar, y que Chile en particular será sede, promotor y principal lugar de experimentación.

⁶ Este periodo podrá ser desplegado con mayor profundidad al adentrarse en el diseño del sistema educativo Chileno. Por ahora se hace énfasis en el cambio de rumbo del papel que toman los Estados desde un Estado providencial (Santos, 2003) que asume la dirección del proyecto desarrollista, a un Estado que media entre mercado y los ciudadanos.

Posterior a las dictaduras de los ochentas⁷, se observa un tiempo de grandes acuerdos en los países de la región por consolidar sus sistemas democráticos a través de la inversión en sus sistemas educativos; de hecho en la mayoría de los países latinoamericanos, las reformas educativas de los años noventa son frutos de grandes acuerdos nacionales. Los sistemas educativos tomarán nota de las recomendaciones realizadas desde las distintas organizaciones internacionales para proveer “la educación para todos”, desoyendo las consideraciones realizadas a favor de mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, y en particular la condición de niñez y juventud de quienes participan de los procesos de educación formal.

Es, sin duda, un período de plena influencia neoliberal en la política educativa que deja ver la relación insoslayable entre la economía política de financiamiento educativo y las vinculaciones entre educación y trabajo (Torres, 2008). “Todas estas medidas tienen un gran pretexto: la necesidad del ajuste, cuyo peso se hace caer entero sobre los docentes [y estudiantes]” (Ruíz, 2010,p.127).

Como puede notarse, es una época en la cual, los sistemas escolares están fuertemente tensionados no solo por la crítica más especializada, ya que los acuerdos alcanzados van acompañados de aumentos presupuestarios en educación, elementos que marcaría la planificación de los estados elevando sus presupuestos en educación por sobre el cinco por ciento del PIB, en consecuencia aumentarán la presión por resultados, diseñando estrategias de control y rendición de cuentas que pondrán una alta cuota de tensión sobre los actores.

Resumiendo, esta primera parte, la promesa latinoamericana tiene su emergencia en las décadas de los cincuenta y sesenta junto al proyecto desarrollista asociado a la

⁷ En el caso de Chile, la dictadura de Pinochet, terminaría con un proceso de gran movilización social que provoca que en 1998 se realice un plebiscito que daría paso al retorno a la democracia. En Marzo de 1990 el Dictador, entrega el poder sin antes dejar la última de las leyes llamadas de “amarre”, la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Loce, 1990) promulgada un día antes del traspaso de mando. Esta vergüenza, sólo podrá ser superada dieciséis años más tarde por medio de un gran movimiento estudiantil denominado “Revolución pingüina”, movimiento que será analizado con mayor detalle en capítulos más adelante.

idea del Capital Humano, propia de la estrategia hegemónica de los Estados Unidos y Europa, para consolidar su control geopolítico en Latinoamérica. La confianza en que el mercado y su productividad se basan en una racionalidad económica que los estados recogerán a pie firme, instalando una política económica aplicada a la vida de la población, impactando con especial precisión en el campo educativo, asociándose a la veleidosa idea de la promoción social para quienes participan de esta promesa.

Tal apuesta en su inicio, es promovida por los Estados Latinoamericanos a partir de estrategias de gobierno de la población, asumiendo un papel de corresponsabilidad junto a las familias. Su objeto de gobierno será la productividad de la población; se puede hablar aquí con propiedad de una conducción biopolítica (Foucault, 2004) a partir de estrategias de control sobre la población se intensifican, visibilizando la productividad como una razón de Estado.

De tal manera que, el fin de siglo estuvo marcado por el abandono del Estado de su rol promotor totalizador, abriendo espacio a otras estrategias más invisibles para imponer la relación entre el mercado, los sistemas educativos y las familias. De hecho esta promesa Latinoamericana de promoción social y mejoramiento de calidad de vida de las familias, a pesar del evidente fracaso que posee a nivel microeconómico, aún tiene plena vigencia.

En tal sentido, se ha remarcado los costos económicos que esta tozuda oferta implica, aspectos que han sido suficientemente estudiados desde los ámbitos de la reproducción, la segregación y la desigualdad, abordajes que han silenciado otros costos que las familias deben pagar y que muy seguido se invisibilizan en la discusión. Entre ellos se hace referencia a los procesos de renuncia sociocultural que implica el ingreso de los estudiantes al sistema educativo formal.

La entrada a la escuela de un niño o niña implica una renuncia sobre aquello que ha constituido su soporte cultural, todo el sistema de pensamiento social que portan los estudiantes producto de su socialización primaria entra en conflicto con los códigos culturales que sustenta la escuela, lo que en efecto es evidente al observar lo dificultoso

que se hace para los estudiantes avanzar en el entretrejo cultural con el cual está formada la escuela.

Así pues, para un estudiante de origen socioeconómico popular, este proceso de renuncia es aún más radical, ya que posee menos herramientas que un estudiante con mayor capital cultural para enfrentar este proceso de asimilación cultural. Tal situación provoca un desplazamiento de los códigos culturales que portan los estudiantes que no están en sintonía con los establecidos en el sistema educativo formal.

Sobre esta materia los antecedentes son variados y muy interesantes, investigaciones que tienen su origen en la década de los setenta a partir de los aportes críticos de autores como: Bourdieu y Passeron (1970) en “La reproducción”; también estudios presentes en América por Paulo Freire (1970) en “La pedagogía del oprimido”; Baudelot y Establet (1971) en “La escuela capitalista en Francia”; Bernstein (1971) en “Clases, códigos y control”; Young (1971) en “Conocimiento y control: nuevas direcciones de la sociología de la educación”; Bowles y Gintis (1976) en “Schooling in capitalist America” y Apple (1979) en “Ideología y currículum”.

Tales investigaciones aportan en la comprensión de este fenómeno educativo, de renuncia cultural, enmarcándose en una relación entre ideología y poder, que se puede identificar con las teorías críticas en educación. Estos estudios, tendrán mucha influencia en el desarrollo de las llamadas pedagogías críticas, principalmente desde los estudios del currículum; al analizar el diseño de estos dispositivos, se vinculan a miradas económicas de la vida social y cultural de cada Nación. Es así como, la Teoría Crítica no dejará sin resaltar la relación ideológica, económica y política de estos dispositivos para reproducir los parámetros culturales y económicos.

En efecto, se resalta el aporte de las Teorías Críticas por abordar con mayor complejidad este tipo de problemáticas, desplazando la discusión desde una concepción psicologista de fines del siglo XIX que entendía que el fracaso escolar de los niños y niñas más de privados económicamente se debía a condiciones innatas. Las Teorías Críticas hacen énfasis sobre las finalidades educativas para una sociedad, ayudando a comprender de mejor manera aquello que he llamado los costos y procesos de renuncia de las familias.

Sin embargo, se cree que han iluminado con mayor intensidad la arista económica del asunto, eclipsando aspectos de interés más opaco en la investigación social; en relación al agenciamiento de subjetividades producto de la experiencia de los estudiantes en procesos educativos, aspecto que por cierto encierra un problema epistemológico de fondo.

La escuela es una institución moderna, y que pese a todos los remezones que ha tenido que soportar en las últimas décadas debido a las diversas demandas sociales asociadas a la educación masiva, la deslocalización del conocimiento y las nuevas tecnologías entre otros aspectos que caracterizan nuestra sociedad contemporánea, la escuela sigue siendo la institución triunfante de la época moderna (Pineau, 2001). Triunfante por sobre otras instituciones disciplinarias (Foucault, 2008) creadas en la modernidad, en ella aún recae la mayor función en los procesos civilizatorios de la época moderna, la distribución social del trabajo y la construcción de subjetividades funcionales al sistema social. Hasta ahora, los estudiantes al ingresar a la escuela, y tal como lo relata Jackson (1968) “La vida en las aulas” un estudiante ingresa a la escuela integrándose a un complejo entramado de relaciones de saber/poder/ subjetividad.

La escuela como institución moderna conlleva un poder regulatorio que se despliega por medio de prácticas visibles e invisibles, siguiendo a Santos (2001) “El paradigma de la modernidad pretende un desarrollo armonioso y recíproco entre el pilar de la regulación y el de la emancipación, y pretende también que ese desarrollo se traduzca indefectiblemente en la completa racionalización de la vida individual y colectiva. Esta doble vinculación -entre los dos pilares, y entre ellos y la praxis social- garantizará la armonización de valores sociales potencialmente incompatibles, tales como justicia y autonomía, solidaridad e identidad, igualdad y libertad” (p. 53).

Como resultado, plantea el autor, la modernidad será sostenida por estos dos pilares de regulación y emancipación, por sobre ellos se fundan las promesas de justicia social, igualdad y participación. Como se ve la promesa Latinoamericana es una promesa moderna, que, a juicio del autor de esta investigación, termina generando en los individuos procesos regulatorios mediante distintos mecanismos de disciplinamiento que se distribuyen de variadas formas a lo largo de su trayectoria de vida, promoviendo una racionalización de la vida individual y colectiva.

De tal manera que la escuela porta en su ejercicio, dispositivos de saber y poder (Foucault, 2008) que van agenciando un tipo singular de estudiante, que regula su sexualidad, sus horizontes, sus libertades; los predispone para este tipo de procesos civilizatorios de normalización. Este gran poder sobre el ciudadano, el estudiante, el joven; lo hace ponerse en acción, avergonzarse y secarse las lágrimas, volverse resiliente, y comprometerse una y otra vez para no quedar prontamente fuera de esta veleidosa promesa.

Como el autor de esta investigación argumenta, la escuela ilumina un régimen de verdad construida sobre la lógica del conocimiento racional que constituye la esencia misma de la escuela; ya que como a todos les han repetido alguna vez, “a la escuela se va a estudiar”, materias que son importantes; conocimientos que los harán libres de otros conocimientos que no gozan de la misma envergadura ni estatus; conocimientos que deben ser desechados para dar paso al conocimiento “objetivo” que poseen las materias escolares.

He allí la renuncia de mayor costo para las familias Latinoamericanas, está pérdida de identidad, es parafraseando a Dussel (1980) en su *Pedagógica Latinoamericana*, el primer feminicidio o femicidio cultural de nuestra biografía; el conocimiento científico padre moderno de la escuela asesina al saber popular, madre y creadora de nuestra existencia. En reemplazo, entregan un cartoncito certificatorio o “bien una medallita” como diría n la querida Violeta Parra.

Retomo a Santos (2001) cuando señala que el conocimiento científico se convierte en el mecanismo regulatorio del paradigma moderno, abandonando su originario poder emancipador, y lo que es peor, el conocimiento científico desvinculado del saber que le ha dado origen (saber social) se convierte en juez y parte de la exclusión social y mecanismo de apalancamiento para la consolidación del capitalismo. “Promovidos por la rápida conversión de la ciencia en fuerza productiva, los criterios científicos de eficiencia y eficacia se convirtieron en hegemónicos, al punto de colonizar gradualmente los criterios racionales de las otras lógicas emancipadoras” (p. 53). En tal

circunstancia, la escuela como se conoce, se convierte a partir de esta relación entre saber/poder, en una institución regulatoria y productora de subjetividades.

Profundizando la argumentación, se considera que no se ha estudiado con atención la producción de subjetividades, que es la forma en que los niñas, niños, jóvenes y adultos viven estas constantes modelaciones del éxito o supervivencia en el sistema, maximizando la competencia, asumiendo un ethos social que ha llevado hasta el límite del individualismo.

De allí que una consecuencia no tan evidente de este proceso de subjetividad es el continuo traspaso de responsabilidades al individuo, como un control interno que siempre obliga a estar en forma - ya no se trata de estar sano – estar listo para el próximo desafío, es una maximización de la ética neoliberal, como lo explicaría Foucault (2004) en el “Nacimiento de la Biopolítica”, es el dominio del hombre económico u hombre consumidor que está por sobre las responsabilidades ético políticas de una sociedad.

En la actualidad, ese “tirano íntimo” que se lleva dentro, ha traspasado los límites de las sociedades del encierro, hoy es claramente observable en el discurso de la responsabilidad individual que se transmite en innumerables formas y contenidos, “no mires hacia arriba ni hacia abajo; mira dentro tuyo, donde se supone reside tu astucia, tu voluntad y tu poder, que son todas las herramientas que necesitarás para progresar en la vida” (Bauman, 2004, p.37). Los seres humanos son el prototipo de las *sociedades del control* (Deleuze,1990) que los lleva a estar siempre dispuestos a poner en riesgo sus vidas por aquella veleidosa promesa moderna.

1.2 La privatización de la Promesa Latinoamericana

Se ha escogido el caso chileno, no sólo por lo evidente que resulta la relación del autor de esta investigación con este país, sino, porque Chile es un caso que puede aportar para entender la idea de la privatización de la educación y la producción de subjetividades de mercado asociados a este proceso. En Chile se han extremado las políticas neoliberales en los últimos cuatro décadas, se puede tomar como un caso

paradigmático y que puede ayudar a mirar la pertinencia de esta política económica de privatización de la educación en Estados Unidos y Europa⁸, que como he señalado no es excluyente para los Estados Latinoamericanos, ya que desde el mundo del “norte global” (Santos, 2010) se ha definido a Latinoamérica como un espacio geopolítico de influencia.

Se presentará a continuación un grupo de antecedentes que nos ayudan a comprender este proceso de influencia geopolítica a partir de las reformas realizadas por la política pública de Chile, en un tramo que va desde el advenimiento del golpe militar hasta las medidas tomadas por los gobiernos post dictadura, en un periodo de tiempo que va desde 1973 al 2006. El análisis de este periodo ayuda a caracterizar el comportamiento del Estado de Chile en referencia las políticas públicas referidas al sistema educativo chileno.

El segundo análisis corresponde a un periodo de tiempo más largo desde 1810 a 2016, esforzándonos por anclar el primer análisis referido al diseño de políticas públicas que afectan los últimos cuarenta años, son parte de un proceso de más larga duración. Este segundo análisis más extenso en términos de tiempo, se focaliza en el conjunto de normativas relativas al sistema educativo, en especial las referidas a las practicas evaluativas ya que a nuestro entender, son claves en el análisis de estrategias de conducción bio y geopolítico.

1.2.1 Políticas Públicas Educativas en Chile; de los bandos militares a los estándares

La década de los sesenta y setenta fueron claves por sus reformas educativas, en especial por la ampliación de cobertura a nivel de educación básica o primaria, y luego

⁸ Ver para el caso de Estados Unidos y Europa, Trivelli Carolina “Apoyo público a escuelas privadas en la experiencia de Europa y Norteamérica”, en “El gran experimento”. Bellei, C. (2015). El caso de Latinoamérica seis experiencias de privatización en Colombia, Argentina, Brasil, Haití, Cuba y México. Consultar el artículo de Orellana, V. (2015). Privatización de la educación en Latinoamérica, en Bellei, C. (2015).

de educación media o secundaria. La irrupción violenta de la Dictadura militar en 1973 había marcado un proceso de reformas neoliberales en ámbitos claves de la vida social y económica, medidas que hoy se reconocen como los pilares del sistema neoliberal chileno. Estas medidas, dado el contexto de libertades restringidas, las comunicaban en formato de bandos militares, y que literalmente resuenan como ráfagas marciales.

De tal manera, se inicia un proceso de traspaso de las empresas del Estado a manos de privados, aprovechando que las fuerzas sociales fueron apagadas por las fuerzas represivas del dictador. Entre las principales medidas del régimen se cuentan las siguientes:⁹ durante 1975 el programa de recuperación económica que incluye la eliminación de gravámenes sobre las riquezas y las ganancias del capital, y una reducción notable de la carga tributaria sobre las utilidades; en ese mismo año se privatizan los bancos con excepción del Banco Estado, se permite la entrada de bancos extranjeros y se liberalizan las tasas de interés.

Desde 1981, producto de una crisis interna la Superintendencia de Bancos de la Nación¹⁰ interviene los bancos traspasando sus deudas al Banco Central, dando acceso a divisas a precios preferenciales y la reprogramación de sus deudas que correspondían al 35% del PIB de la época. En 1986 se expide la Ley General de Bancos que, entre otros aspectos, estableció la segmentación de carteras según tipo de riesgo, es decir, los hogares de ingresos bajos son catalogados como más riesgosos en términos económicos tendrán mayores tasas de interés; en 1979 se implementa un nuevo Plan Laboral (Decreto-Ley N° 2950), el cual deroga todas las leyes anteriores sobre la materia y crea una base legal que norma las relaciones entre empleados y empleadores; en 1980 se aplica la reforma previsional (Decreto-Ley N° 3.500) que reemplaza el antiguo régimen de reparto por un sistema de pensiones en que los beneficios que obtienen los afiliados están relacionados directamente con los esfuerzos que realizan como cotizantes durante

⁹ Datos obtenidos desde sitio ; <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-719.html#cronologia> y Fundación Sol; <http://www.fundacionsol.cl/2015/09/la-violencia-estructural-y-cotidiana-a-42-anos-del-golpe-los-11-pilares-dictatoriales-que-todavia-sostienen-el-modelo-economico-social/>

¹⁰ Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras- institución que depende del ministerio de Hacienda- cuya misión institucional es resguardar la Ley General de Bancos e Instituciones Financieras, que es supervisar las empresas bancarias y otras instituciones financieras, en resguardo de los depositantes u otros acreedores y del interés público. <http://www.sbif.gob.cl>

su vida laboral activa; en 1980 (Decreto-Ley N° 1) introduce sustanciales reformas al sistema universitario chileno, permitiéndose la creación de establecimientos de educación privados, ya sea universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica. En 1981, se comienza a financiar las escuelas a través de una subvención a la demanda¹¹.

También se permite que las escuelas particulares reciban subvención; sin embargo, éstas pueden seleccionar a los alumnos, lucrar, y a partir de 1993, pueden cobrar aranceles (política de Financiamiento Compartido implementada en el segundo gobierno de la Concertación). Para imaginar de mejor manera el panorama que se pretende describir, mientras en 1981, existía un 78% de matrícula en la Educación Municipal, hoy sólo queda un 36,8%, dando cuenta del desplazamiento de la matrícula al sistema educacional privado con subvención del estado y al sistema privado. En Educación Superior, a partir de 1981, se permitió la creación de Universidades, Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Privados (IP), todas instituciones de administración privada generándose un mercado de la educación y un crecimiento inorgánico de la matrícula. En la actualidad, las universidades estatales sólo cuentan con un 12% de financiamiento basal¹², el 68% del gasto en Educación Superior lo realizan

¹¹ Este sistema es conocido en Chile como sistema de “voucher” o subsidio a la demanda. A cada estudiante se le asigna un valor, que el estado pagara a los establecimientos públicos y particulares subvencionados. Este sistema que también se ocupa para movilizar el mercado de la salud o de la construcción, subsidiando a las familias que desean comprar su primera vivienda. Los “voucher” serán el mecanismo que moverá la competencia entre escuelas tratando de capturar la matrícula, ya no serán los estudiantes serán un valor que se agrega al negocio de la educación.

¹² Creado en 2012, este mecanismo de financiamiento a instituciones está dirigido a las 25 universidades del Consejo de Rectores (Cruch). Es un Fondo de carácter plurianual y de renovación vinculada al cumplimiento de resultados y la disponibilidad de recursos en la Ley de Presupuestos de cada año. El Fondo Basal por Desempeño establece una categorización de instituciones que utiliza como criterios principales la cantidad de programas de doctorados acreditados que ofrecen y publicaciones que producen. Así, las 25 universidades del Cruch son divididas en tres categorías: universidades con énfasis en la docencia, investigación y programas de doctorado; universidades con énfasis en la docencia e investigación focalizada y universidades con énfasis en la docencia. Los umbrales de corte establecidos entre cada categoría se revisarán periódicamente, cada dos años, por el Ministerio de Educación.

las familias chilenas y prácticamente no existen Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales públicos.

Estas medidas que afectan al sistema educativo chileno, son propias de un modelo general, por ejemplo durante 1981 se realizan importantes reformas en el área de la salud, al iniciarse el proceso de municipalización de los Centros de Atención Primaria y establecerse la formación de las Instituciones de Salud Previsional -instituciones privadas-, que obliga a las personas a optar entre adquirir su seguro obligatorio en este sistema privado o atenderse en el sistema público, a través del Fondo Nacional de Salud (Fonasa).

La situación del sistema educativo en Chile es parte de una máquina más compleja, por tal no puede ser estudiada en forma aislada. De fondo se evidencia cómo la vida cotidiana es permeada en todas sus instancias por una racionalidad de mercado, maximizando la individualización, empujando a esta promesa Latinoamericana al destino del mercado tal como sucede con las otras áreas del desarrollo social y cultural. Valga este resumen de transformaciones realizadas en Chile para observar las marcas que posee la época actual Latinoamérica¹³, que fundamenta en el consumo, las formas fundamentales de relacionarnos social y culturalmente.

El modelo neoliberal traspasa las distintas esferas de la vida social, promoviendo un tipo de racionalidad de libre mercado, que empodera a quien es exitoso y castiga a quien no lo es. Esta racionalidad acompaña a las distintas reformas aplicadas al sistema educativo chileno, que a partir de los años ochenta tomará una velocidad radical. Siguiendo a Bellei (2015), investigador que recientemente trabaja el tema, las políticas educativas neoliberales aplicadas en el sistema educativo chileno pueden ser ordenadas en tres momentos, a saber:

Consultado el 25 enero tomado de Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=4418&id_contenido=21829

¹³ Sirva también este relato como excusa para repensar nuestra forma de pensarnos, ya que esta historia violenta de dictaduras, también es la de Argentina, Uruguay, Brasil, Paraguay. Historia de violencia política que nos hermana con otros países Latinoamericanos, esta historia negra que nos persigue, es propia de una herida que nos define, y que sin lugar a dudas, nos hace pensar de otro modo. Creo que por medio de nuestra memoria histórica podemos reconocernos en la experiencia de la injusticia y probablemente nos puede ayudar en la búsqueda de horizontes de transformación.

1 *Política de apertura al mercado en educación* (1980-1990), periodo que se caracteriza por el abandono de la tradicional política educativa centralizada por el Estado y apertura al mercado del sistema educativo. Entre las principales medidas le corresponden: la Municipalización de la educación pública, que implica el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales a las Municipalidades, sistemas de administración local que entre otras tareas responde a tareas como: pavimentar calles, administrar los sistemas de salud pública local, aseo y ornato, desde ese momento se harán cargo de las escuelas públicas. Paralelamente se crea un subsidio universal a la demanda para escuelas públicas y privadas, lo que implica que la oferta educativa se amplíe, medidas que representan el espíritu de la Constitución de 1980 (Decreto 100, 1980)¹⁴, que en su artículo III sobre los derechos y deberes constitucionales, no establece el derecho a la educación, pero sí establece el derecho a la libertad de enseñanza, entendida como proveedora de la oferta educativa. Adicionalmente, a estas medidas y frente al desmembramiento violento de las organizaciones gremiales representativas del magisterio, se promueve la desregulación de la profesión docente (Decreto Ley 3166¹⁵), separando a los maestros pertenecientes al sistema municipal que se registrarán por la administración municipal, dejando por fuera a todos los demás docentes. Si bien el número de maestros para la época no representa más del diez por ciento, en la actualidad representan a dos tercios, que tendrán según la actual legislación, que regular sus condiciones contractuales con el empleador, bajo las normas del código civil del trabajo, asumiendo toda la precariedad profesional que esto implica. Tal situación inaceptable, se mantiene hasta el invierno de 2015, bajo el segundo período presidencial de Michelle Bachelet (2014-2018), quien lidera la iniciativa de un Sistema Nacional de Desarrollo profesional Docente, proyecto que incluye el diseño de una carrera docente. Este plan nacional, presenta mucha resistencia, ya que condiciona el ascenso en los tramos de la carrera docente a los resultados en las evaluaciones.

¹⁴ Ver en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

¹⁵ Ver en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=70774>

Proyecto que se envió al congreso nacional para su trámite legislativo, en medio de un paro nacional docente que se prolongaba más de lo conveniente.¹⁶

2. *Las políticas de mercado y Estado (1990-2006)*, etapa que se caracteriza por un intento por parte del Estado por retomar las políticas educativas. La característica de este periodo esta puesta en los principios de maximización de recursos, es decir, hacer de la educación un servicio más eficiente, promoviendo Programas de Mejoramiento a la Calidad Educativa basados en la focalización de esfuerzos humanos y económicos. Estos programas de intervención del Estado, concentran los recursos y esfuerzos. Este tipo de políticas marcadas por el tono de eficiencia económica, es lo que se conoce como la “tercera vía” (Cox, 2003) donde el Estado asume un rol en el incentivo a la actividad educativa. Reformas que no tienen mayor impacto en el proceso global de privatización de la educación, tal como evidencian los resultados en las pruebas estandarizadas al que el sistema educativo es sometido desde 1998. Además, la publicación de resultados de estas pruebas nacionales de rendimiento escolar expondría la gran segregación y desigualdad socioeconómica. Las llamadas pruebas Simce (Sistema de Medición de la Calidad Educativa)¹⁷ se convierten en el indicador del

¹⁶ Ley 20.903, promulgada en Abril de 2016 que crea Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En esta ley se define el proceso de entrada Carrera profesional Docente, mediante un sistema de encasillamiento según resultado de un proceso de evaluación docente, ver más en, <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

¹⁷ Chile se integra a los sistemas de medición nacional desde la época de la Dictadura con la aplicación la Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER, 1982), más tarde se suma a iniciativas regionales lideradas por la Unesco en lo que será la prueba Simce, esto en a partir de un pilotaje de pruebas censales en el año 1998, que contemplaba la medición de lectura y matemáticas en el nivel de cuarto básico. Debido a la necesidad medir resultados y aumentar control, se han agregado las asignaturas de Historia y geografía, Ciencias, Educación, Educación Física, Inglés. Paralelamente a la ampliación sectores de aprendizajes, se han agregado más niveles de enseñanza y se intensifica su frecuencia como los niveles sometidos a medición (segundo, cuarto, sexto y octavo básico, a la par de segundo nivel de Enseñanza Media). Esta intensidad es vivenciada por la escuela, sus profesores y sus estudiantes, aplicándose un promedio anual de 12 mediciones por institución escolar. Paralelamente a estas mediciones, hay que decir que Chile, a principios del siglo XXI se incorpora al sistema de mediciones internacionales; la mayoría de estas evaluaciones son financiadas por organizaciones económicas, demostrando un claro interés por parte de nuestro país para dar muestras de mérito ante estas organizaciones. A partir del año 1997, Chile ha

mercado educativo, el PIB del sistema educativo (Bellei, 2015); orienta el creciente mercado educativo, siendo en sí mismo un sistema clasificatorio que categoriza y ordena a las escuelas y a los que son parte de ellas, las pocas son las “exitosas”, mientras las demás sufren el estigma del fracaso. En este escenario surgen nuevas medidas, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1995) que promueve la reforma del currículum nacional, aumentando las horas en los programas de estudio, asimismo, se crea la Jornada Escolar Completa que extiende la jornada de los estudiantes de mañana a tarde, aumenta entonces efectivamente el tiempo instruccional en un tercio por sobre el tiempo lectivo de antes. Tal situación, va a generar un agobio tanto para el estudiante como para el docente, máxime si este tiempo adicional se termina utilizando en torno a la preparación para mediciones nacionales.

Sumado a estas medidas, se promueve un incentivo económico para los docentes que tengan mejores resultados académicos, incentivo conocido como Subvención por Desempeño de Excelencia¹⁸ y el bono de Asignación Variable de Desempeño Individual

participado en diversos estudios internacionales organizados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde) y la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Su integración en distintos sistemas de medición, el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Perce) es en el año 1998, el Estudio Internacional de Educación Cívica (IEC) en el 1999, el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (Timss) en el año 1999, y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Pisa) en el 2000. De este modo sostenidamente Chile ha sido expuesto a los rankings elaborados por estas instituciones. Se hace evidente como tanto la evaluación interna como externa en Chile se ha convertido en el mayor sistema de control y regulador del mercado educativo.

¹⁸ Este bono se conoce como Sned, es un pago trimestral a docentes de establecimientos educacionales que tienen mejores desempeños relativos. La selección es cada dos años de acuerdo a la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, de aquí sus siglas. Otro bono por resultados académicos es el llamado Asignación Variable de Desempeño Individual (Avdi), el cual se otorga a docentes de aulas municipales que habiendo obtenido niveles de desempeño destacado o competente en su evaluación de desempeño, rinden en forma voluntaria la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, obteniendo logros suficiente, competente y destacado. Pago trimestral durante un período comprendido entre 2 a 4 años. Todo este sistema de bonos a la docencia va creando un ambiente de plena competencia

(Avdi). Todos estos mecanismos se adicionan al sistema de financiamiento a demanda (voucher) lo que provoca una constante competencia entre las escuelas y al interior de ellas. La crisis de resultados del periodo, genera una mayor política de control, la *vida en las aulas se simcifica* – aludiendo al Sistema de Medición de la Calidad (Simce)- convirtiéndose en el modo de hacer educación que el mercado y su saber designó para ser vivido.

3. *Las políticas del Estado Evaluador y las reformas basadas en estándares (2006 a la actualidad)*. Estas políticas comienzan con una manifestación masiva liderada por los estudiantes secundarios. Ellos responden ante una crisis evidente del sistema, y ante una clase política favorable a las políticas de mercado, sin voluntad de hacer reformas para cambiar las condiciones de desigualdad.

Como consecuencia, el movimiento estudiantil (2006) logra cambiar la última ley del Dictador (Ley 18.962, 1990)¹⁹ aprobada el 10 de marzo 1990, un día antes de entregar el poder. Con la publicación de la nueva Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009²⁰) se dispone de dos nuevos organismos para regular, fiscalizar y promover la calidad educativa. La primera de ellas es la Superintendencia de Educación, relacionada con los aspectos financieros y administrativos de las escuelas, figura que opera sobre la lógica de rendición de cuentas. La segunda de estas nuevas instituciones es la Agencia de la Calidad,²¹ destinada a generar estándares para regular los resultados académicos. Como se observa al parecer el cambio de la ley significó un triunfo más

al interior de las escuelas, ya que como se puede observar son bonos individuales, entregando un mensaje claro sobre cómo se concibe la profesión docente.

¹⁹ Ver en ; <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>

²⁰ Ver en; <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

²¹ “La ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas “ Ver en; <http://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>

simbólico que real, ya que ambas intuiciones basan su lógica de funcionamiento sobre lo que se entiende como Estado Evaluador (Elliott, 2002), que multiplica su control externo del sistema educativo, basándose en estándares de aprendizaje y evaluaciones. Este desarrollo se aplica, no solo a las escuelas, sino a las universidades, en especial se supervigila, por medio de estándares y pruebas, toda la trayectoria (inicial y continua) de los docentes.

1.2.2 Análisis normativo aplicado al Sistema Educativo Chileno; sus efectos en la evaluación (1810-2006)

Para entregar mayor argumentación a nuestra comprensión del problema presento aquí un breve relato, de cómo la evaluación ha conseguido tener un especial lugar de poder en el Sistema Educativo Chileno. Para este ejercicio tomaremos referencia a dos investigadoras chilenas en evaluación educativa, quienes describen la relación que ha tenido la evaluación en períodos que van desde la independencia (Naciente Nación Chilena) hasta la actualidad.

En primer lugar, hacemos referencia al artículo de Flórez (2012) “La importancia de una perspectiva histórica para el análisis de las políticas educativas (o de cómo llevamos haciendo lo mismo durante mucho tiempo)” y el artículo de Gysling (2015) “Desarrollo histórico de la evaluación educativa en Chile: 1810-2014” (por su título español). Esta última autora realiza un recorrido a través de las normativas por los cuales el Estado de Chile ha regulado el campo de la educación en general, haciéndose especial énfasis en referencia las practicas evaluativas. Como primer acercamiento, sugiero sumarme a la periodización propuesta por Gysling (2015); sin embargo, más adelante a partir de la propia interpretación donde se define otras formas de periodizar y nombrar. Los periodos propuestos por la autora son:

- *La educación como cuestión de Estado 1810-1900, dejar morir hacer vivir;* en este periodo la educación es el centro de la construcción de la nación y la evaluación se dispone como herramienta por la disputa ideológica. En Chile al igual que otros países de Latinoamérica, la educación previa a la independencia fue mayormente una

preocupación de las organizaciones religiosas, con el paso de la independencia a las repúblicas emergentes, se entenderá que el control de la educación por parte de las nuevas naciones sería un efecto legitimador. En Chile este aspecto se resolvió por medio del examen. Así es, como el Estado promovía la creación de establecimientos educativos que imprimieran los valores de la nueva Nación, tal como lo fue la creación del Instituto Nacional (1813)²² (este sería el nacimiento de los llamados “liceos emblemáticos en Chile”. El control del Estado de la educación sería a través de estas instituciones, quedando las organizaciones educativas religiosas supeditadas a rendir examen de validación ante comisiones evaluadoras representantes del sistema estatal, esta tarea le fue encomendada a la naciente Universidad de Chile²³ (1942).

- Se observa cómo se comienza a regular el flujo educativo que tendría la población chilena, distribuyéndola funcionalmente. A partir de los exámenes un tipo de estudiantes terminarían sus estudios en la primaria para incorporarse a las tareas

²² El Instituto Nacional fue creado por José Miguel Carrera, luego de la primera Junta de Gobierno celebrada en 1810. La idea era crear un sistema educativo que fomentara los idearios de la naciente Nación Chilena y alojara a la elite criolla de la época. Éste establecimiento es el primer liceo Chileno público de varones, y hasta hoy, es quien lidera los ranking de efectividad para entrar a la universidad, por lo tanto también constituye el principal objetivo de promoción social para las familias. Es uno de los liceos que en Chile se les llama coloquialmente “emblemáticos” por su larga tradición pública y republicana; se dice de ellos que de allí salen los futuros presidentes de Chile, por su larga lista de mandatarios que efectivamente cursaron sus aulas- esto claramente antes de la educación de masas y de mercado-. En Chile, los “emblemáticos” son el sinónimo de éxito académico y representante de la promesa de ascenso social mediante la educación. Ver más en <http://institutonacional.cl/el-instituto/>

²³La fundación de la Universidad de Chile en 1842, sin duda alguna, uno de los hitos más significativos de la naciente República. Representa en sí uno de los más claros actos de autodeterminación, al situar en el saber y la enseñanza pública el eje articulador del país que comienza a construirse. Existía consenso entre los intelectuales de la época de que un Estado —aun no estando separado de la Iglesia como en ese entonces— debía velar por el progreso y la promoción de valores universales. Desde un comienzo la Universidad de Chile se define a sí misma como garante de la cultura clásica, humanista y secular. Esta es sin duda la impronta de su primer rector, don Andrés Bello, para quien el saber es una cuestión social, íntimamente ligada al progreso material y cultural de una nación. Como decía el sabio venezolano: "Todas las verdades se tocan —en el área del conocimiento—, se llaman unas a otras, se eslabonan, se empujan". Bello asociaba la universidad con las necesidades nacionales: "Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen en un centro: la patria". A las puertas de la revolución industrial, cuyos ecos comenzaban a oírse desde Europa, y en pleno apogeo de las ideas liberales la universidad debía estar al servicio del país. Como una nueva institución educacional debía desprenderse de viejas prácticas y tradiciones, así como también, del sometimiento a algún credo determinado o a ideas absolutas, respecto de las cuales la nueva Universidad comenzaría a reflexionar. Tomado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/resena-historica/4727/una-mirada-a-la-historia>. Consultado en enero 25 de 2016

productivas, los que logran pasar el examen, principalmente los hijos de las elites, podrán seguir estudios para luego tomar opciones en las profesiones liberales para el servicio del estado naciente. El Sistema Educativo Chileno a inicios de la república estaba compuesto por dos niveles regulados por el Ministerio de Educación de la época. El nivel primario su énfasis era la educación moral y la alfabetización de la población. El segundo nivel se componía de las escuelas preparatorias, escuelas secundarias e instituciones de la educación superior- dependientes de la recién creada Universidad de Chile- dirigido a la formación de profesionales y la elite burocrática.

- En particular, el control hacia el sistema educativo primario no tenía mayor regulación, no así para el caso de las instituciones secundarias fuertemente regulado por medio de exámenes. Estos exámenes eran altamente arbitrarios ya que quedaba a juicio del evaluador quién debía pasar o queda repitiendo el curso. Estos eran públicos y se realizaban anualmente, el tipo de conocimiento que se deseaba medir era la capacidad de memorizar y retener las materias llamadas clásicas- propias de la educación colonial-. “A medida que avanzaba el siglo XIX, el sistema educativo se desarrolló lentamente y los exámenes comenzaron a marcar la transición entre grados, esta medida primero fue aplicada a la secundaria (Reglamento del Instituto Nacional, 1863) y más tarde en la educación primaria (Ley de Instrucción Primaria, 1883). Los exámenes finales de la educación secundaria otorgado a los estudiantes un certificado o "Bachillerato", que sirvió como un requisito de acceso a la universidad”. (Gysling, 2015, p.5).

- El tono que marca este periodo es la especial preocupación por la educación secundaria, por el contrario, se observa un cierto desprecio por la educación primaria, entendida como la educación de las clases populares; en opinión de Flórez (2012) “el funcionamiento casi completamente aislado de dos circuitos educativos. Uno de ellos corresponde a la educación primaria popular, cuyo principal objetivo es formar a los estratos sociales más bajos en el manejo de habilidades básicas que los convirtieran en mano de obra calificada, junto con educarlos en ‘la disciplina y el buen comportamiento’, ya que la elite parece ver a estos grupos como ‘viciosos y necesitados de civilización” (p.78).

- La segunda etapa corresponde *Desarrollo y la socialización de los individuos 1900-1960, Innovación frustrada*; esta etapa, la primera mitad del siglo XX Chile recibe la influencia de las ideas educativas representantes de la escuela nueva, centrada en las experiencias educativas de los niños y niñas, lo que implica una forma de mirar la relación entre profesor y estudiantes de otra manera, abandonando las ideas tradicionales de la educación transmisora y academicista.

- Estas ideas no serían nuevas para nuestro sistema educativo, ya que fueron recogidas en la reforma del año 1883-1886 y difundidas en el contexto de las escuelas públicas. Sin embargo, la política de exámenes frenaría esta pedagogía moderna, ya que los reformadores no incluyeron estos cambios en la regulación de los exámenes “Toda la evidencia de la práctica muestra que los exámenes se entendieron durante todo el período como instancias en que el estudiante exponía frente a una audiencia externa aquellos contenidos que ha acumulado en el año, y que pasar el examen significaba ser capaz de repetir de memoria todo aquello que el profesor había ‘machacado’ durante el año” (Flórez, 2012, p. 83). En este contexto, se aprueba la ley la obligatoriedad de la educación primaria (Ley 3.654 de 1920), además de la reforma educativa en 1928 y 1929, principalmente promovida por los docentes de la época, sería un gran momento reformista de este movimiento gremial.

- De aquí en adelante, se entiende en Chile la educación primaria y secundaria como secuencial, asegurando el Estado de Chile sólo la educación primaria (12 años de edad de los estudiantes). Asimismo, durante este periodo se aplican una serie de normativas (Decreto 3060 de 1929; la circular N° 77 de 1934, para la educación primaria; y los Decretos 6087 de 1927, el 2545 de 1929; el 2944, 1944; el 1469, 1949 y el Decreto 842 de 1959, para la educación secundaria. Entre ellos se prohibieron los castigos físicos en las exámenes; “La diversificación de los instrumentos de evaluación, así como aumento de la frecuencia de evaluación llevada a cabo durante el año escolar [ya no sólo al final del curso]); A la cuantificación de los juicios evaluativos representados en una escala numérica de uno a siete; se agregó un examen de los factores cognitivos y de actitud en la adjudicación de las calificaciones finales; para

regular el acceso a la educación terciaria, se estableció en 1929, un solo examen administrado por la Universidad de Chile el llamado examen de "Bachillerato" como un requisito de ingreso a todas las universidades. Todas estas regulaciones son consideradas en favor de hacer del proceso evaluativo menos arbitrario, pero a su vez, se intensifica un control sobre el individuo y el desarrollo del aprendizaje, el Estado por medio de los exámenes busca asegurar procesos de socialización, remarcando su responsabilidad individual en el proceso educativo. "debido a las prácticas de evaluación más objetivas, los resultados se conectaron cada vez más a título personal, las actitudes de los individuos y mérito; y los alumnos eran vistos cada vez más como responsables de su propio éxito o el fracaso" (Gysling, 2015, p.6).

- *La educación de Masas 1960–1973*; Esta etapa como hemos relatado anteriormente, responde al discurso del capital humano, recogiendo la demanda por mayor cobertura y eficiencia. Es de este modo que se lleva a cabo la reforma educativa que va a administrar estos intereses agregando dos años de escolaridad obligatoria (de seis a ocho años de obligatoriedad). En coherencia con estos principios de aumentar la relación educación y trabajo, se agregan nuevas materias escolares, reforzando un currículo escolar en el área de ciencias naturales.

- Por otro lado, se intenta profesionalizar a los docentes creando un centro de investigación pedagógica que reúna las demandas de formación continua; esta iniciativa es centralizada por el ministerio de educación de la época quien crean el Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica (Cpeip, 1967). Asimismo, se introducen las técnicas de evaluación por selección múltiple - masificados por un avance tecnológico llamado lector óptico-, de esta manera se implementará en Chile una prueba única para seleccionar el ingreso a las universidades. La llamada Prueba de Aptitud Académica fue entregado para su aplicación a la Universidad de Chile, la cual evaluaba las aptitudes verbales y matemáticas de los estudiantes siguiendo el modelo internacional SAT (por sus siglas en inglés, Test de Aptitudes Escolares) muy difundido en Estados Unidos e Inglaterra, que se utiliza para predecir resultados en la vida académica futura (Stobart, 2008). Esta prueba reemplazaría los exámenes finales del

bachillerato y fue aplicada por primera vez en 1968. Para el sistema escolar se integran nuevas normativas (decreto 11.2017, 1967; decreto 6.859, 1968; decreto 7056, 1967; y el decreto 192, 1972) todas ellas en favor de favorecer el acceso y flujo al interior del sistema educativo.

- Entre los mayores cambios observados en este periodo pueden mencionar, mayor responsabilidad a los colegios para diseñar los exámenes y aplicarlos al final de cada semestre regulando el tránsito entre un nivel educativo y otro. Con esta medida son reemplazados los exámenes externos posibilitando una mayor descentralización del sistema escolar, entregando mayor poder a las escuelas locales a partir de las prácticas evaluativas propias. Además, se incorporó la evaluación criterial²⁴ focalizados en materias escolares excluyéndose aspectos de conducta y la personalidad. Asimismo, se establece una prueba nacional al final de la educación primaria gestionada por el Ministerio de Educación de la época (con tecnología de lector óptico), examen que referencia el paso de los estudiantes al mundo del trabajo o hacia la prosecución de estudios secundarios y universitarios.

- En opinión de la autora “estas profundas reformas redefinen sustancialmente el modo y finalidad del control del Estado de la evaluación educativa. Ahora concentrado en las evaluaciones nacionales sobre el futuro educativo y trayectorias laborales de los sujetos individuales” (Gysling, 2015, p.8). En mi opinión reflejan el modelo de administración biopolítica del Estado por medio normativas que regulan las prácticas evaluativas, tanto del sistema educativo en general, como las prácticas evaluativas al interior de las escuelas.

²⁴ La evaluación criterial corresponde a la pedagogía de dominio o mastery learning relacionada con la pedagogía por objetivos y el conductismo. “El papel educativo de la pedagogía de dominio es conseguir el éxito total en la instrucción para cada alumno individualmente; de ahí la denominación también como pedagogía del éxito” (Heredia, 2009, p. 40). La evaluación criterial surge vinculada a la difusión de la enseñanza programada, el desarrollo de las teorías del aprendizaje y auge de los objetivos conductuales, es una respuesta a la evaluación normativa de carácter innatista promovida por los llamados test de inteligencia. La evaluación normativa es una evaluación que está orientada a clasificar a un estudiante en referencia a su grupo.

- *Reversión del proceso democratizador 1973-1980, emergencia de la Promesa Latinoamericana.* Como hemos relatado, este período marcado por la irrupción de la dictadura de Pinochet (1973-1990) se caracterizó por un periodo de gran represión a los movimientos de organización social, tales como sindicatos, organizaciones gremiales como el colegio de profesores. Además en las escuelas se crea el cargo de Jefe Técnico Pedagógico, con la obligación de hacer el control de los contenidos, quietándoles poder a los docentes organizados antes en departamentos para generar sus pruebas locales, reemplazadas en esta época por las pruebas globales que ahora quedan como responsabilidad individual de cada docente (Decreto, 164, 1974).

- De esta forma se pierde la posibilidad del trabajo profesional colaborativo, para cada vez más responsabilizar a estudiantes y profesores de manera individual sobre sus éxitos y fracasos. Asimismo en 1975, a la Prueba de Aptitud Académica (PAA) - creada en la etapa anterior- se le agregan otras pruebas de conocimientos específicos, volviendo a la postura tradicional sobre el dominio académico por sobre las aptitudes, lo cual presiona el rendimiento individual para acceder a la universidad.

- *La educación de mercado y la contracción de la educación pública 1980-2000, Privatización de la promesa Latinoamericana.* Este período estará caracterizado por una política de apertura al mercado de abierta influencia neoliberal (Ruiz, 2010), la toma de posición de un Estado Evaluador (Elliot, 2002) y la administración geopolítica de los resultados académicos. Recordemos que la dictadura de Pinochet, traspasa las escuelas a los sistemas de administración local (municipalidades) y se fomenta el emprendimiento de escuelas particulares impulsadas por el financiamiento a la demanda o sistema de “voucher”.

- De esta manera la llamada prueba nacional Simce -sistema de medición nacional basado en estándares- será el índice que los padres podrán seguir para invertir en educación, asimismo las escuelas competirán por capturar a los estudiantes y hacer cobro de los “voucher”. En materia de evaluación de aula, es el retorno a la toma de exámenes escritos finales (Decreto 176,1985), si los estudiantes fallaban, debían enfrentar exámenes orales, dejando en manos de las escuelas el proceso de aprobación.

- Todos estos son signos de una despreocupación del sistema educativo en particular, pero con un claro control a distancia a través de los sistemas de evaluación nacional. Complementariamente, se incorpora en la PAA, prueba que regula el ingreso a las universidades, una nueva prueba de conocimientos específicos, la prueba de Historia y Geografía, con un serio énfasis en el control ideológico. Como se ha mencionado, en esta época se ha abierto la posibilidad de fundar nuevas universidades privadas, las cuales crean sus propios sistemas de ingreso, maximizando la política neoliberal de libre oferta y demanda. Finalmente, esta época termina con lo que se ha llamado la última ley de amarre de la dictadura, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Loce, 1990). En ella se contempla que los resultados de las pruebas nacionales se puedan publicar, impulsando un perverso sistema de competencia entre escuelas, asunto que hemos descrito en el capítulo anterior destacando sus “altas consecuencias” (Flórez, 2012).

- Para los primeros años del retorno a la democracia, su preocupación en materia educativa fue asegurar la retención de estudiantes en el sistema escolar, replicando el enunciado de la educación para todos. En evaluación se observa una flexibilización en los requisitos mínimos de aprobación para los niveles de enseñanza favoreciendo la retención escolar, asimismo se les entrega la opción a las escuelas de elaborar propios sistemas de evaluación interna, incluso se aprueba la promoción automática para los primeros años de educación primaria (Decretos 511, 1997 y 112, 1999). “Estas medidas coinciden con el espíritu más inclusiva del momento, como se expresa en políticas tales como la jornada escolar completa (1996) y la educación obligatoria hasta los 17 años (2003)” (Gysling, 2015, p.11)

- *Tiempos de pruebas y rendición de cuentas 2000-2014 La privatización de la Promesa Latinoamericana.* La última etapa en este ordenamiento que hemos propuesto, corresponde a aplicación de las políticas del mercado (Bellei, 2015), que comienza con la opción del Estado por intervenir focalizadamente apostando por la eficiencia entre inversión y resultados, o *tercera vía*. En materia de evaluación Chile se integra prontamente a este sistema de control geopolítico de los resultados, participando en las Pruebas Pisa, Timss y el sistema de evaluaciones regionales promovido por Oreal - Unesco. Pero sin lugar a dudas la característica principal del periodo es la ampliación en

número y niveles de las pruebas nacionales Simce que influyen todo el marco de acción en las escuelas de Chile.

- Este sistema resulta ser un sistema multipropósito, de allí la evidente tensión entre los fines pedagógicos y su marcada funcionalidad como evaluación para la rendición de cuentas (Flórez, 2012). La ley de garantía de calidad (Ley 20.529 de 2011) le concede al Estado la capacidad de intervenir e incluso cerrar las escuelas, dado un sistema de clasificación de escuelas basado principalmente en los resultados obtenidos en la prueba Simce. Asimismo, se aprueba la Subvención Escolar Preferencial²⁵ (Ley, N° 20.248, 2008) que asigna un nuevo subsidio a cambio de resultados académicos, con esto se amarra el funcionamiento y gestión de las escuelas a la rendición de cuentas. En el mismo año el Ministerio de Educación, incluye una modificación a las pruebas incluyendo Niveles de Logro²⁶, asumiendo las críticas acumuladas al sistema de evaluación dada la escasa información pedagógica que proporciona este tipo de evaluaciones (Meke y Carrasco, 2010, Mineduc, 2014).

²⁵ La Ley de subvención especial preferencia (SEP) se establece como una medida de equidad con el fin de entregar más recursos por medio del sistema del implementado sistema de subsidio a la demanda “voucher”. La mayor asignación se entrega a los estudiantes de sectores con mayor vulnerabilidad llamados estudiantes “prioritarios”- en mi opinión otra forma de categorizar la pobreza-, en 2011 se integran cambios a esta ley, subiendo en un 21% el bono de asignación económica por estudiantes, a cambio de que las escuelas diseñen un plan de acción de mejora de resultados académicos llamado Plan de Mejoramiento Educativo (PME). De esta manera se asocian resultados a un modelo de gestión de recursos. Ver más en <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-10>

²⁶ Los Niveles de logro corresponden a estándares que describen la progresión de aprendizajes para un dominio determinado, para la época que se está relatando, se elaboraron para las pruebas de Lectura, Matemáticas, Historia y Ciencias. En Chile, estos Niveles de logro son asociados a rangos de resultados obtenidos en las pruebas, y constituyen el referente para clasificar escuelas, docentes y estudiantes. Estos Niveles de Logro serán reemplazados por estándares de aprendizaje, los Estándares de Aprendizaje definen los aprendizajes que se consideran adecuados, elementales e insuficientes (los cuales se asocian a rangos de puntajes. Se establecieron luego de consultas y validaciones, y fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación en 2013. Ver más en: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-33859.html>

- Para el año 2009, luego de la irrupción de las movilizaciones de los estudiantes secundarios quienes motivan el cambio de la Ley Loce a la actual Ley General de Educación. Se establece que el 67% de la clasificación de las escuelas estaría amarrada a los puntajes Simce, mientras que el total restante corresponde a otros estándares de *Calidad*, entre los cuales corresponden aspectos como gestión del currículo, participación, gestión de la ciudadanía en la escuela. De esta forma la gestión escolar queda subalternizada a la gestión de resultados académicos, tal como lo hemos mencionado en este escrito.

- Adicionalmente a estas medidas, en el año 2003 fue cambiada la PAA por la Prueba de Selección Universitaria, en un esfuerzo por articular los conocimientos evaluados entre el Simce y la prueba que selecciona el ingreso a educación terciaria. Todos estos aspectos, van quitando autonomía a las escuelas y otorgando mayor poder a las pruebas estandarizadas que asumen el control del sistema educativo.

Frente al primer ordenamiento que he propuesto, observo cómo la política educativa se ha comportado en forma reactiva frente al desborde del mercado, con una enervante parsimonia de las políticas públicas frente a la vertiginosa acción del mercado, provocando en mi opinión un silencioso modo de privatización del modo de entender los procesos educativos. Otra forma de mirar este proceso, es caracterizarlo abiertamente como una política de privatización educativa, donde se combinan estrategias de “privatización abierta e interna”.²⁷ Este silencioso proceso es preocupante

²⁷ Esta proposición supera la definición binaria entre educación pública y privada, propuesta por Unesco la que entiende que la escuela pública son las instituciones que son operadas y por autoridades del Estado, es decir el control es realizado por autoridades públicas, empero, al interior de las instituciones se adquiere un modo de funcionamiento privado, gracias a la entrada de sistemas de administración y gerenciamiento privado, formas de planificar la enseñanza y las evaluaciones, son realizadas por instituciones privadas. En este ejercicio la escuela pública busca asimilarse a la educación privada, creando una competencia abiertamente desleal. En definitiva, este es un fenómeno que debe ser estudiado con mayor precisión, en “rigor no se trata de una privatización del sistema de educación pública, sino de una privatización del sistema educacional, por cuanto incrementa la presencia de la educación privada sin que esto implique necesariamente una transformación de las escuelas públicas existentes” (Bellei, 2015, p. 65).

no sólo porque ha modificado las relaciones entre lo que se entiende como “lo público y lo privado” - aquello que tiene su sentido común afianzado en la comunidad, diferente de aquello que responderá en última instancia, a intereses particulares-. Esta relación de privatización silenciosa, tensiona al sistema, favoreciendo a las escuelas privadas -con o sin financiamiento público-, ya que además de tener el derecho de seleccionar y discriminar a sus estudiantes, su modo de funcionar está orientado a un modelo de negocios que busca generar lucro.

Una segunda consecuencia que nos deja este panorama, es la naturalización de una política económica en la relación entre la Familia, Estado y Educación. Observo, como esta relación se ha enmarcado bajo una lógica de oferta y demanda definiendo la educación como un bien de consumo lo que dificulta para futuras transformaciones, desdibujando otros horizontes formativos o emancipatorios tal como lo expresa Bellei (2015) “se deben agregar las complejidades culturales de este proceso , dado el enraizamiento en general de la sociedad chilena y en particular de las familias chilenas y los actores escolares [estudiantes/docente] a las reglas institucionales existentes [del mercado], que hacen más complejos pensar en los cambios al sistema” (p.45).

Tal forma de entender la educación como un servicio, comprime la concepción de educación a las relaciones de consumo, fenómeno sobre el cual se debe poner atención. Como se mencionaba, la educación no es un sistema aislado del complejo social, vemos como la “vida de consumo” (Bauman, 2014)²⁸, es la muestra de la invasión, conquista, y colonización de la economía política (saber y poder) en la red de relaciones humanas por parte del mundo y patrones de comportamiento a la medida de los mercados, es un fenómeno que ya ha dejado de pertenecer al estricto convenio privado contractual, atravesando todos los modos de relacionarse.

²⁸ Aunque aquí valga una salvedad sobre cómo se entiende la vida de consumo. En la actualidad el consumo, ya no se entiende como la adquisición de bienes durable, más bien como el breve goce del consumir (Bauman, 2014), de este modo, la educación se entendería como un producto no como un proceso formativo, con todas las implicancias que encierra esta conceptualización para las familias, los docentes y los estudiantes.

Finalmente, este ordenamiento propuesto tiene la virtud de observar cómo las políticas públicas del Estado de Chile, han transitado por un camino de planificación e intervención para conducir a la población. Una política heredada de las formas coloniales, ahora promovida por los nuevos gobernantes criollos en la nueva república y que se caracteriza por una etapa de construcción paulatina del Estado Nación, con fines de crear una población homogénea, donde la educación entrega un grado de cohesión social que circula entorno a una identidad común.

Dicha característica que se deja observar con mayor claridad hasta la reforma de los sesenta. Desde esa etapa y con la intervención sin limitaciones que ofrece una dictadura, Chile ingresa al fin del siglo veinte con una marcada definición neoliberal, caracterizada por un Estado que ha sido doblegado por la intervención del mercado global y que encuentra en los estándares y las pruebas nacionales un mecanismo de control sobre el sistema educativo. Se podría afirmar con toda propiedad que es “tiempo de pruebas” señalaría Stobart (2006), advirtiendo el poder de los evaluadores de crear realidad por medio de mediciones, agregando, el poder de agenciar subjetividades por medio de estrategias geopolíticas del rendimiento académico, clasificando a los Estados por los resultados obtenidos, dejando por cierto a Latinoamérica como los productores de recursos naturales y consumidores de tecnologías.

En la actualidad las evaluaciones reducen el proceso educativo al acto certificador, privilegiando la práctica evaluativa orientada a la rendición de cuentas por sobre una función pedagógica, enfatizando el valor de cambio por sobre el valor de uso de los saberes escolares (Santos Guerra, 2003), es decir, todo se reduce a, tú rindes yo te premio. Cabe aquí la idea de Sánchez (2008), la evaluación se ha convertido en el “nuevo poder pastoral”, penetrando en todas las esferas de la vida, transmitiendo bajo sus innumerables prácticas, un modo de relacionarse entre los estudiantes, docentes, apoderados y todos los que participan en el sistema escolar, agenciando un nuevo tipo de subjetividades de mercado.

Complementario a éste primer análisis de contexto sobre las políticas públicas educativas, se propone que las prácticas evaluativas no pueden ser leídas separadas de

las prácticas sociales (Filer, 2000); éstas se entiende como un efecto del agenciamiento desde un modo social impulsado por la relación modernidad y formas de producción capitalista. No ocupa el estilo de vida actual heredera de estos agenciamientos, que subsumen el valor de la vida a los procesos productivos, tal como lo hizo a la llegada de los conquistadores con los indígenas nativos de estas tierras. Si se toma atención al relato legislativo desde la independencia hasta el presente, en especial a las normativas referidas al campo evaluativo, se observa como en su conjunto son utilizadas como una estrategia que regula el flujo de la población por las distintas derivadas del sistema educativo, con un objeto de engrosar funcionalmente el campo productivo.

Para observar lo anteriormente dicho, se puede tomar por ejemplo el uso de los exámenes en la primera etapa de la república, los cuales definían quiénes accederían a la educación secundaria de los que se irían directamente al campo del trabajo. Más tarde se acentuaría el carácter selectivo con el fin de aumentar su eficiencia, incorporando otras técnicas regulatorias al interior del sistema y principalmente se establece un principio de responsabilidad individual en el proceso.

Posteriormente, es posible observar cómo este conjunto de técnicas evaluativas que se aplican al interior del sistema educativo, a partir de la educación masiva comienzan a parecerse de alguna manera, a los modelos de conducción geopolítico impuestos por Estados Unidos y Europa, en un primer momento con la tecnología de lector óptico y el modelo SAT aplicado en la Prueba de Aptitud Académica (1967) que regula el ingreso a la universidad, más tarde, en plena emergencia neoliberal, con la adopción de un modelo regido por la triada estándares/pruebas nacionales/pruebas internacionales.

Quizá el punto de inflexión en esta línea de continuidad que se ha intentado relatar es a juicio del autor de esta investigación, la década de los sesenta, donde se amplifica el proceso descrito dada la condición de educación de masas que comienza desarrollarse. En este punto, al parecer el interés de las normativas en evaluación ya no sería solamente darle fluidez al sistema educativo orientando la distribución funcional de la población en los distintos roles sociales.

El énfasis que se puede observar desde la década de los sesenta, es una marcada influencia del *modelo de desarrollo hegemónico* que invade a Latinoamérica, que se asume desde una normativa en evaluación orientada a elevar la productividad económica, asunto que con el advenimiento de las políticas neoliberales asumirá mayor impronta. El conocimiento devenido del mercado globalizado, *genera tipo de verdad* que se aplica como política económica en las decisiones internas de los países Latinoamericanos, *ejerciendo un poder* que ha tensionado el sistema educativo, sus escuelas, sus docentes y estudiantes. La obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas será el *dispositivo* más idóneo, para *agenciar subjetividades* individualistas y competitivas, vinculadas con la gestión, la mejora continua y los indicadores de efectividad en el sistema escolar.

Estos antecedentes de contexto tienen como objeto contextualizar esta promesa de educación como posibilidad de movilidad social y acceso a mejores condiciones de vida. Asimismo, invita a observar a la evaluación y sus técnicas, como un gran espacio de visibilidad que propone a la población un modo de vivir bajo el enunciado del individualismo y la búsqueda del éxito, mensaje que es producido tanto en la vida escolar como fuera de ellas. En suma, los antecedentes entregados son una forma de analizar las actuales estrategias de producir vida productiva, en vinculación con las prácticas evaluativas y éstas con la producción de subjetividades en los individuos.

Ecuador.
114 49

1.2.3 Relatado desde la rabia o los efectos derivados de la Modernidad/Colonialidad/Mercado

“Yo maldigo a sangre fría, las aulas, las sacristías porque me aflige un dolor, maldigo el
vocablo amor con toda su porquería, cuánto será mi dolor”

(Maldigo del alto Cielo)

Violeta Parra

Las investigaciones recientes sobre el sistema educativo chileno señalan con claridad los efectos de estas políticas neoliberales, evidenciándolo a nivel global como un sistema de alta segregación (Valenzuela, Bellei, De los Ríos, 2008; Eyzaguirre, 2012; Bellei, 2015; Echeñique y Urzúa, 2013; Falabella, 2015). Los estudios muestran una desigualdad estructural. Dicho de otra forma sólo los estudiantes que participan del sistema particular (privado) logran resultados de aprendizajes pertinentes a su nivel educativo. Entonces no sólo es cuestión de bajos resultados, sino de una notable desigualdad socioeconómica. Adicionalmente, las investigaciones recientes muestran que es un sistema altamente fragmentado y bajo polarización educativa, situación, que entre otras cosas, desecha el llamado efecto par o aprendizaje con los otros compañeros; efecto que en sí mismo debilita los mecanismos más básicos de cohesión social (Villalobos y Valenzuela, 2012).

Esta segregación, polarización y fragmentación de la educación chilena, es organizada bajo criterios, económicos y de rendimiento académico; sobre este último aspecto las prácticas evaluativas toman mayor relevancia, ya que terminan por clasificar escuelas, profesores y estudiantes. El resultado es simple, si se puede pagar ingresas, y los que no quedan sólo en el camino, para postular a un colegio de los llamados emblemáticos. Estas instituciones, agrupan al 3% de la matrícula pública, y se caracterizan por su alta selección académica, inclusive maximizando la polarización interna, ya que al interior de estos colegios las calificaciones van ordenado los grupos de

cursos, entonces ordenan las aulas según el rendimiento interno, amplificando la competencia²⁹.

Recientes estudios confirman esta situación, dado que los resultados académicos de las escuelas no dejan conformes a nadie, a pesar de que Chile figura en los primeros lugares OCDE (2014) a nivel regional; estos resultados no hacen sintonía con los esfuerzos ya relatados. La pregunta que se han hecho los investigadores de la segregación escolar es, ¿por qué las familias están moviendo a sus hijos al sistema particular subvencionado?

Nada despreciable el desplazamiento, ya que para al año 2014 éste tipo de educación privada con financiamiento público concentra el 67% de la matrícula (Donoso, Arias y Castro,2011). Estos autores explican que las familias eligen establecimientos particulares o particulares subvencionados principalmente por temor a un conjunto de “peligros” que asocian con las escuelas y liceos municipales públicos; y lo hacen fundamentalmente buscando orden y seguridad para sus hijos (Bellei, Canales, Orellana, 2014)³⁰. Se observa que estas relaciones fundamentales basadas en el consumo y sus relaciones mercantiles, provoca que las familias aseguren por vía pago de matrículas, las relaciones sociales de sus hijos, seleccionando escuelas que mantengan una suerte de eugenesia social, para nuestro gusto, un proceso de “colonialidad interna” que mete sus raíces en la historia más profunda de nuestra latinoamericanidad, que revela aquello que también somos, esa tríada inseparable entre

²⁹ Cada año en época de postulaciones (septiembre-octubre) se observan como los padres y sus hijos hacen largas filas para solicitar el ingreso a este tipo de colegios, ¿quiénes son estos estudiantes?, en su mayoría los de mejor rendimiento escolar en sus escuelas locales, que ven por ésta vía la oportunidad de ascenso social, como ven, estamos donde iniciamos este relato, la promesa Latinoamericana continua con toda vigencia.

³⁰ Investigadores de la Universidad de Chile llevan dos años entrevistando apoderados para entender por qué eligen colegios particulares subvencionados, si en promedio no son mejores que los establecimientos públicos. No se trata de que sean “aspiracionales”, concluyen los expertos, sino que sienten miedo a perder un estatus que ya adquirieron. Buscan el orden y la seguridad que los colegios particulares subvencionados les ofrecen “Tomado de <http://ciperchile.cl/2014/12/01/por-que-se-elige-particular-subvencionado/> .

modernidad/colonialidad/subjetividad, que sigue mostrando estrategias para salir del estigma de la vergüenza por la negritud o nuestra ignorancia colonial.

Se observa como este proceso que se podría llamar de blanqueamiento cultural, social y racial, pervive en Latinoamérica, es un efecto de nuestra colonialidad interna, basada en las subjetividades producidas por nuestro modo de ser subalterno, que entiende que, la mezcla social, racial y cultural en sí misma es negativa, ya que te confiere desprestigio social. Entonces participar de grupos que tradicionalmente han sido mirados como mejores socialmente hablando, permitiría un mayor acceso a ese tipo de privilegios que por nuestra herida de origen han sido negados, el mecanismo de esta selección cultural se aferra al sueño de la educación como promesa de progreso y ascenso social.

En medio de este escenario los docentes denuncian lo que ellos llaman “agobio laboral”, expresión que muestra algo que va más allá del “malestar docente” (Estévez,2000) asimilado comúnmente con las malas condiciones de trabajo. Se cree que en este caso el agobio laboral recoge por un lado, el malestar por la aplicación de las políticas públicas que enferman a los docentes, tal como lo que refleja aquello que Darling-Hammond (2012) describe como políticas iatrogénicas, señalando que “vivimos una época en la cual las políticas públicas se vuelven iatrogénicas, es decir, dañan la salud de los sistemas educativos en vez de mejorarlas” (p.13); por otro lado, se puede creer que este agobio del cual hablan, tiene relación con las subjetividades producidas a partir del modo de ser del mercado en el cual se asume la educación.

Más aún, se observa un creciente discurso hipócrita instalado en la vox pública, ya que se afirma que “los docentes son el techo de las reformas” (Barber y Mourshed, 2008) mostrando de manera discursiva una alta confianza en la profesión docente, visibilizando por medio del lenguaje del emprendimiento, del liderazgo educativo, convirtiendo a la gestión en la nueva “episteme” (Grinberg, 2008) del profesorado, soliviantando nuevas virtudes esperadas para los docentes; ésta retórica hipócrita, genera las claves del nuevo “profesionalismo” (Avalos, 2013) levantando la concepción de la profesión docente como una gestor de resultados, producidos por acciones individuales. Esta imagen sostenida por esta retórica del gerenciamiento, tensiona la idea de la

docencia en su dimensión social, vinculado a su medio, como un actor clave en sus comunidades, identidad construida tradicionalmente en el binomio Estado/Docente (Nervie, 2014).

En medio de esta tensión de identidad profesional, los docentes denuncian su “agobio laboral”³¹, porque entienden que su identidad profesional se está transformando, perdiendo fuerza aquello que ellos identifican el núcleo ético de su profesión, profesión “con otros y para los otros” (Tenti, 2007). En medio de esta tensión, el Estado Evaluador, los sigue responsabilizando a través de un sistema de estándares y pruebas que ponen en cuestión su autonomía profesional, posición de categoría social, con sus propias subjetividades, entramados en una gran encrucijada, como plantea Avalos (2013):

“el status de la profesional docente se ha vuelto un callejón sin salida. Individualmente se sienten comprometidos con su profesión y reciben indicaciones de muchos que están cercanos a ellos de que es una profesión socialmente importante; pero los mensajes públicos y las condiciones en que trabajan parecieran indicar lo contrario” (p.53)

Por otro lado, los estudiantes en Chile son la otra cara de la resistencia, ellos son objeto de un doble proceso social de categorización, por un lado multi evaluados en el colegio y por otro lado, desde las ciencias sociales multi categorizados. Los estudiantes, serán burros, los flojos del colegio, los que no trabajan, ni estudian, improductivos para los economistas. Todas estas categorías construidas desde una lógica adulto céntrica (Duarte, 2012) y de mercado, que pretende normalizar su condición juvenil.

³¹ En la última década los docentes se han organizado en torno a nuevas formas colectivas, desplazando la organización gremial que tradicionalmente lidera el Colegio de Profesores. En este tipo de organizaciones, como el movimiento 50/50, levantan sus demandas utilizando las redes sociales y otras formas no tradicionales de organización y difusión de sus demandas (entre ellas los famosos “memes”). Una de las expresiones que más ha causado conmoción y empatía en la sociedad chilena, ha sido la consigna en contra del “agobio laboral”, al parecer la que hace más sentido.

1.2.4 Promesa Latinoamericana, la evaluación y la búsqueda de horizontes de justicia

Se ha descrito hasta aquí el centro de una problemática compleja, que encara un problema social, que tensiona finalidades educativas y ve en ella una promesa de justicia social. Se ha expresado como esta promesa ha sido incumplida, más aún se ha privatizado, no solo porque son las familias las que, efectivamente, deben pagar por la educación de sus hijos, sino porque los modos culturales ligados al mercado, la han privatizado. Asimismo, se ha descrito, como la evaluación se ha convertido en el cuchillo de doble filo que aumenta la herida, construyendo por medio de sus prácticas, subjetividades subalternas.

De fondo, las prácticas evaluativas ponen el foco en la producción de una subjetividad de mercado, respondiendo al modelo de encubrimiento “Podemos concluir entonces que "el huérfano" por excelencia de la pedagogía de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial, el mestizo latinoamericano al que le asignan gato (cultura imperial) por liebre (naturaleza humana)”. (Dussel, 1980, pp.38-39).

No obstante, no son sólo los estudiantes en general, más allá de su condición de niñez y juventud, los que sufren esta deformación de horizontes educativos, sino también los docentes que particularmente son instrumentalizados para que este modelo de dominación funcione con mayor encubrimiento, la cultura Latinoamericana es oscurecida, negada por este momento ontológico basado en un relato inventado en la modernidad, la vieja promesa latinoamericana.

El asunto de la evaluación cruza todos estos temas casi invisiblemente, coloniza todas las esferas de la vida cotidiana. En un principio se hace parte de nuestros cuerpos dóciles, por medio de las múltiples prácticas evaluativas dispuestas en la escuela, más tarde, en el afuera de la sociedad nos controla como dispositivo biopolítico. Este control interno, implicado en la estructuración colonial, que resulta ser inmanente a la forma en que los individuos se reconocen, en la forma de habitar, conocer y situarse frente y en el mundo, es aquello que Quijano (2000) se refiere como colonialidad del poder es parte de

la globalización, que opera en cada uno de los espacios, ámbitos, dimensiones materiales y simbólicas de la sociedad. La evaluación y su relación pedagógica son “parte de una estructuración colonial compleja de poder político, social, económico y epistémico”

Bajo este relato se instala una emergencia de humanidad como horizonte investigativo, que sea propositiva de justicia ya que como he manifestado anteriormente, las políticas públicas Latinoamericanas sólo han propuesto modelos desarrollistas heterónomos, geopolíticamente dependientes y agenciados bajo políticas públicas iatrogénicas.

No sólo se trata de denunciar este tipo de problemáticas, sino más bien, buscar caminos de salida y construir horizontes distintos. Alejándose de toda epistemología universal, que acerque a los saberes culturales, que enseñan a residir/resistir desde allí, es una aproximación a los saberes otros, a los saberes instalados en la decisión de habitar el mundo, “es una ecología de saberes basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es el conocimiento moderno) y en la interconexiones continuas y dinámicas sin comprometer su autonomía” (Santos, 2013, p.52) Esta propuesta de investigación busca aquellas marcas textuales de nuestra narrativa latinoamericana que posibilite reconocer saberes para construir una visión mucho más amplia de lo que no se sabe, así como de lo que se sabe.

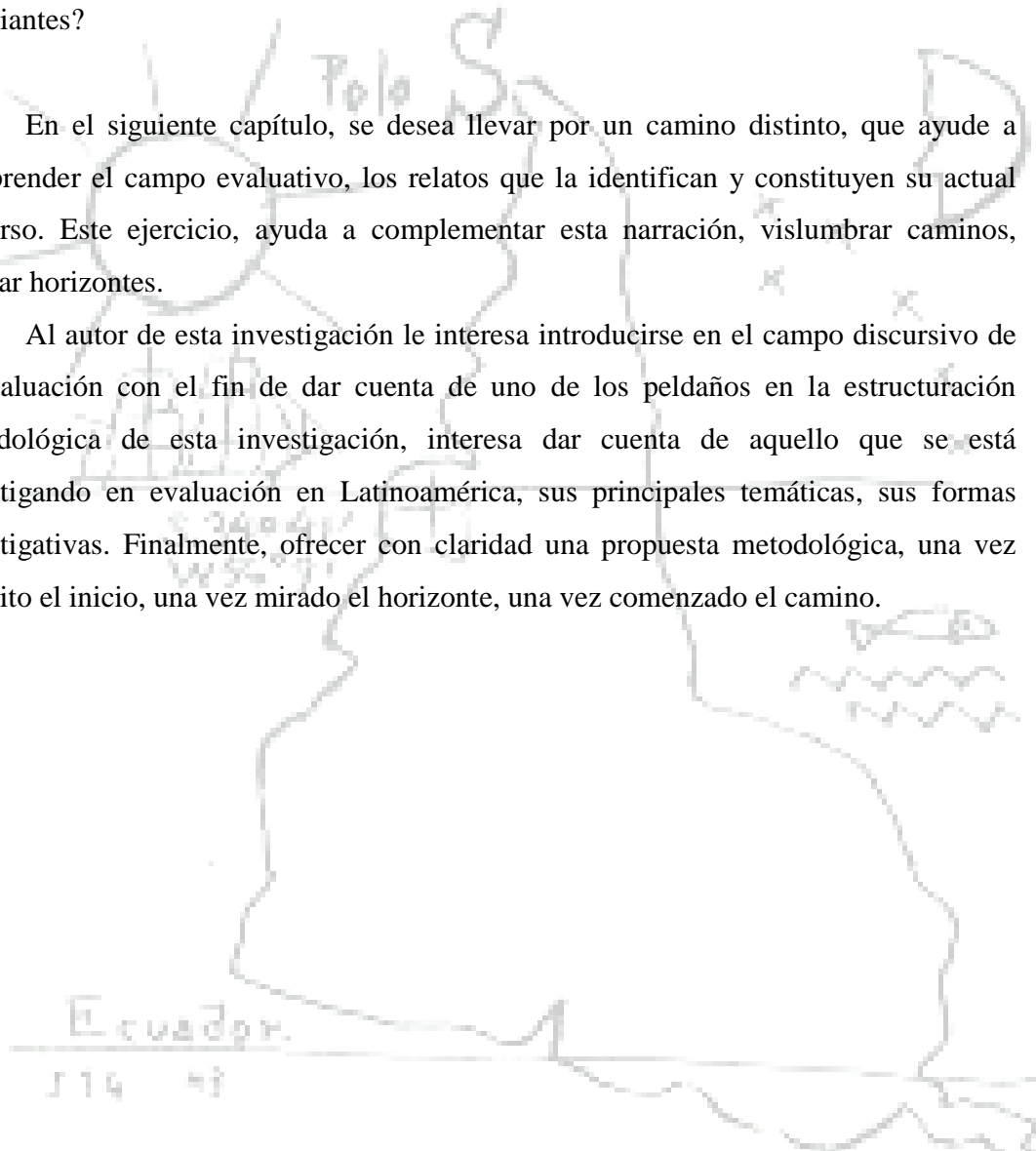
Se busca investigar sobre las experiencias evaluativas presentes en la escuela, indagar en las voces de “los oprimidos” (Freire, 1985), con objeto de encontrar pistas de cómo se construyen procesos evaluativos distintos a los instalados desde una lógica de rendición de cuentas. Imagino entonces una evaluación de este tipo, que instale otra relación pedagógica, otra educación. Una investigación, que ayude a reconocer una epistemología de nuestra latinidad propia e inmanente a nuestra forma de pensar. Ya que, aunque es claro que Latinoamérica casi en su totalidad ha obtenido su independencia administrativa, la dualidad modernidad/colonialidad aún está presente entre los seres los sudacas, a pesar de la valorable conciencia crítica. En suma, las

investigaciones desde el sur, pueden ser una práctica desde la emergencia, una forma de enfrentar horizontes normativos de justicia.

Se deja aquí enunciada esta pregunta con el objeto de enfocar el problema. ¿Cómo las experiencias en evaluación configuran subjetividades en docentes y estudiantes?

En el siguiente capítulo, se desea llevar por un camino distinto, que ayude a comprender el campo evaluativo, los relatos que la identifican y constituyen su actual discurso. Este ejercicio, ayuda a complementar esta narración, vislumbrar caminos, dibujar horizontes.

Al autor de esta investigación le interesa introducirse en el campo discursivo de la evaluación con el fin de dar cuenta de uno de los peldaños en la estructuración metodológica de esta investigación, interesa dar cuenta de aquello que se está investigando en evaluación en Latinoamérica, sus principales temáticas, sus formas investigativas. Finalmente, ofrecer con claridad una propuesta metodológica, una vez descrito el inicio, una vez mirado el horizonte, una vez comenzado el camino.



CAPÍTULO 2: AFINANDO EL RELATO

2.1 Aproximación al campo de estudio

Como he señalado, desde los albores del nuevo milenio, se comienza a sellar el vínculo entre la sostenida confianza en la educación como motor del desarrollo y los intrincados sistemas de evaluación de estos procesos, situación que pareciera ser una natural alianza entre desarrollo, educación y evaluación, que es la piedra de tope para el sueño de la justicia social que involucra nuestra promesa latinoamericana.

Esta manifestación de voluntades se expresa en los llamados de distintas organizaciones internacionales para convertir a los sistemas educativos como propulsores del progreso común; es así como la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (1990) marca una manifestación a nivel global de la voluntad y compromiso de los países para establecer, desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias, nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza. Así mismo sucede con La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996) sigue estas recomendaciones, lo hace el Foro Mundial de Educación (2000) el cual plantea la necesidad de asegurar la calidad en el proceso educativo “mejorando todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (Unesco, 2000, p. 7).

Paralelamente a estas recomendaciones se plantea la necesidad de crear sistemas apropiados de supervisión y evaluación, incluidos los sistemas de retroinformación para facilitar las revisiones y los esfuerzos de mejoramiento. Aunque como ya se ha visto, la evaluación se ha convertido en cerrojo que traba los procesos educativos. Se cree que en este sentido, se hace necesario revisar algunos de sus principales hitos, con el ánimo de describir las relaciones entre sus finalidades, el tipo de conocimiento producido, su incidencia en los sistemas educativos y las vinculaciones con los saberes socioculturales.

2.1.1 La evaluación/medición, confirmando el decir popular

En primer lugar, el autor de esta investigación invita a pensar sobre el poder de los evaluadores como creadores de realidad, clasificando, jerarquizando y explicando los fenómenos de la vida, más allá de aquello que sus propios instrumentos pueden medir, en otras palabras, esta relación entre conocimiento objetivo y el poder de crear realidades simbólicas, basados en la afirmación o rechazo de ideas pre concebidas dispuestas en la sociedad.

Un buen ejemplo para ilustrar este fenómeno, es rescatar el decir popular que en el contexto Latinoamericano suele ser escuchado y repetido con cierta frecuencia, “el problema es que la raza es la mala” frase que se usa cuando algo anda mal; pareciera no ser necesario aclarar que no precisamente en el caso de nuestras sociedades la alusión de “mala raza” es la raza blanca, por el contrario, la alusión popular es una condena a la mezcla indígena y negra. De este modo la primera aproximación al problema de estudio es revisar esta relación entre el conocimiento objetivo producido por las evaluaciones y su relación con el saber social, como expresión de saber/poder, donde se observa “Como la evaluación, fundamentalmente es una actividad social, se basa en unas premisas sociales y tiene consecuencias sociales” (Stobart, 2006, p.47).

Se reconoce al siglo XX como un siglo que marca un gran dinamismo en la actividad evaluativa (Gubay Lincoln, 1989; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Madaus, 1991; Cabrera, 1986; Salvador, 1992; Madaus & O’Dweyer, 1999). Se destaca el acuerdo sobre los aportes que provienen del campo de la Psicología que llevan la tonalidad de una época conocida como «testing», instrumentos de medición que ayudan a definir la funcionalidad que puede ofrecer un individuo frente a una tarea a partir de escala de normalidad.

Se acentúa entonces la relación evaluación/medición, al punto que se entenderán como términos intercambiables bajo los supuestos que los individuos son portadores de condiciones naturales, y que estos instrumentos podrían determinar tales características,

por ello uno de los focos de preocupación se asocia a los procedimientos de validez y confiabilidad en el diseño de estos test, ya que su finalidad es “detectar y establecer diferencias individuales, es decir, el hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal” (Escudero, 2003, p. 13).

El quehacer evaluativo se centrará en elaborar instrumentos para detectar diferencias individuales en busca de establecer una selección tal, que discrimine entre los más aptos y los menos aptos, se observa en estas prácticas dos aspectos importantes a destacar; la primera tiene que ver con la forma de entender la evaluación, como un proceso intrínsecamente instrumental, propia de una concepción de sociedad funcionalista y por otro lado, se observa una racionalidad vinculada a la forma de producir conocimiento arraigada en la tradición empírica analítica, que separa al objeto de evaluación del juicio de quien evalúa.

El resultado de esta episteme sitúa tanto al evaluador como al evaluado en dos mundos distintos, que refleja una forma de producir un tipo de conocimiento objetivo, propio de la separación entre sujeto y objeto, construyendo una distancia entre un mundo de expertos, el de los evaluadores. La evaluación se considera herramienta que mide externamente el rendimiento, evaluar es medir y es, para esta época sinónimo de evaluación educativa ya que podría prescribir los rendimientos individuales configurándose en un predictor de su aprendizaje.

A partir del análisis de la información que provee el uso masivo de los test de inteligencia es posible reflexionar sobre el poder que comienza a adquirir la evaluación para crear realidades, si se pone atención, a partir del uso de estos instrumentos se va ir configurando la noción de inteligencia, cuestión que es el objeto de este tipo de mediciones masivas. Sin embargo, muy rápidamente, la aplicación de las mediciones comienzan a clasificar los resultados de estos instrumentos más allá de aquello que señalan medir, en otras palabras los test comenzaron a describir y explicar la inteligencia haciendo inferencia sobre la conducta de un individuo.

Los test de inteligencia están perfilados para detectar la inteligencia subyacente que poseen los individuos, como éstos se aplican masivamente la información se

contrasta entre grupos, lo que trae como consecuencia, que muy prontamente y de manera arbitraria, las interpretaciones sobre estas condiciones subyacentes las relacionan con el ámbito biológico y genético de los individuos. “Esta operación causal, en gran medida especulativa, redondea el proceso: la inteligencia es relacionada con una condición biológica, heredada, que puede medirse con precisión y causa diferencias de rendimiento tanto entre individuos como entre grupos. La evaluación se utilizó entonces para respaldar esas creencias” (Stobart, 2006, p. 46). Se observa cómo el campo evaluativo se vincula con una forma de concebir las sociedades y a la par se inventa un rol en el campo social, en este proceso la evaluación es puesta a disposición de consolidar cierto tipo de creencia social y cultural con objeto de justificar un tipo de orden o funcionamiento social.

Para entender mejor esta idea es bueno seguirle la pista a la masificación de estas prácticas a nivel mundial. Por ejemplo en Estados Unidos el test de Binet lo recoge Luis Terman (1877-1956) psicólogo de la universidad de Stanford, quien aprovecha una serie de estudios realizados en este país sobre ítems del tipo opción múltiple, técnica que simplifica la aplicación de este tipo de instrumentos permitiendo su masificación. Pero volviendo al uso de la información recogida por las mediciones masivas, éstas transitan rápidamente desde la generación de clasificaciones a jerarquizar a los grupos sociales, será el mismo Terman, quien comenta sobre sus hallazgos: “los hijos de padres funcionarios y cultos puntúan más alto que los hijos de familias desgraciadas e ignorantes por la sencilla razón que su herencia es mejor” (citado por Stobart, 2006, p.48).

Se puede inferir que entorno al uso y abuso de estos instrumentos se va generando la noción de inteligencia, construida a partir de creencias sociales que circulan en la sociedad de la cual los investigadores e investigadores forman parte, por ejemplo la categoría de emigrante es sinónimo de poca inteligencia y lo mismo ocurre con los individuos pertenecientes a grupos raciales como indígenas y negros.

Es así como, en Inglaterra en esta misma época Francis Galton (1822-1911) se convierte en un defensor de la eugenesia que pregonaba la mejora de los rasgos hereditarios humanos mediante diversas formas de intervención manipulada y métodos

selectivos entre grupos humanos. Se puede observar que se va construyendo una idea de la inteligencia como algo innato, fijo, hereditario y distribuida entre razas y clases, por lo tanto, que no tiene posibilidad de desarrollarse, ya que como se afirmaba anteriormente, se hace un juicio determinando las posibilidades de aprender, no sólo de las condiciones de entrada del individuo.

Conforme al uso y abuso de estos test de inteligencia en el campo educativo que hasta la actualidad acompañan, en el camino se le han integrado diversas argumentaciones que han intentado criticar estas posiciones deterministas surgidas a propósito del uso masivo de la evaluación /medición. Este es el caso de algunas posiciones que surgen del área de la psicometría que cuestionan la construcción de las escalas de puntuación en forma paralela a la construcción de las mediciones, otras miradas critican el uso excesivamente pragmático en la aplicación de estos test, cuestionados por ser elaborados a la medida de aquello que se desea seleccionar, instalando la idea de que las escalas de discriminación se construyen en relación al número de puestos vacantes que se pueden ofrecer.

El relato que se ha realizado puede ayudar a repensar algunas prácticas evaluativas que hasta ahora se invisibilizan tras la multifuncionalidad que en la actualidad se le atribuye a la evaluación, nos permite hacer una lectura más reflexiva sobre cómo este campo de estudios se ha configurado. En primer lugar la noción construida de inteligencia se fundamentaría sobre una serie de procedimientos e instrumentos avalados por un lenguaje y modo de hacer ciencia propios de un “habitus” o disposición en el hacer, que a la par de ello, estos lenguajes, procedimientos y modos de hacer, son legitimados por otros campos de conocimientos que ya se entienden como socialmente válidos en el campo del conocimiento, en este caso el campo de la psicología.

Entonces no hay duda en señalar que el conocimiento resultante de estas mediciones goza de un estatus de objetividad. Como consecuencia de estas relaciones, muy rápidamente se le confiere un régimen de veracidad tanto al que produce esa verdad como el sistema de creencias sociales que se configura a partir de este conocimiento objetivo. En este proceso interesa destacar, por un lado, una suerte de validación interna

producto de la forma de producir esta verdad, es decir, los distintos procedimientos que se ajustan a los principios del método científico. Y, por otro lado, se destaca la importancia del lenguaje que se utiliza para comunicar esta verdad, en este caso el uso de un tipo de lenguaje matemático proveniente de la estadística, lo cual señala, que no sólo es importante la presencia de un método de validación sino también como se comunica esa verdad, en otras palabras, el decir veraz tiene su propio lenguaje que la sociedad entiende como objetivo.

Por último, este decir veraz constituye relaciones de poder, entre quien clasifica y quien es clasificado. En este sentido se retoma el concepto de efecto bucle propuesto por el filósofo de las ciencias Hackin (1970) quien aludiendo a la respuesta identitaria que ofrecen los individuos clasificados, en otras palabras, el clasificado construye una vida de acuerdo a tal clasificación. Dicho efecto no se reduce sólo al individuo clasificado, sino que también afecta a las instituciones clasificatorias, los expertos y las instituciones que generan políticas públicas que se diseñan e implementan programas de intervención en la sociedad fundados en estos efectos clasificatorios, y agregamos, a la sociedad en general que se somete a este régimen de verdad.

2.1.2 Evaluación del aprendizaje o el tufillo cientificista que entra al aula

Retomando la exposición inicial, interesa destacar la relación generada entre prácticas evaluativas, el conocimiento que se genera y los vínculos sociales producidos. Durante la segunda mitad la del siglo XX, como se ha descrito en el apartado anterior, América Latina se inserta en una zona de administración geopolítica liderada por Estados Unidos y Europa orientados por interés económicos. Esta relación de dependencia se obliga a convertir a los individuos en consumidores de conocimientos, como objeto del avance de las teorías cognitivistas del aprendizaje, que produce un giro del enfoque inicial innatista en busca de la importancia del uso de la información que provee la evaluación para mejorar el “rendimiento escolar”, es entonces la etapa de la evaluación educativa (Scriven,1967) que instala una forma de entender la evaluación como una proceso por el cual se puede tomar decisiones en favor de la eficiencia.

Este cambio de enfoque, no es el único hallazgo que revela la investigación educativa; se señala además, una relación entre enfoque evaluativo y enfoque del aprendizaje que dinamiza la incidencia entre estos ámbitos como partes integrantes del análisis de los procesos educativos. Se observa entonces que junto al desarrollo del paradigma conductista, el florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas que apoyan a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero, se hace un énfasis en relevar su cientificidad a partir de una rigurosidad en el método, es así como la investigación en evaluación educativa en esta área distingue el aporte de “Ralph Tyler en la mitad del siglo XX, por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica” (Escudero, 2003, p.15).

Según estas consideraciones, la idea de una evaluación objetiva que sirva para perfeccionar la calidad de la educación, sus aportes están orientados a entregar mayor consistencia entre los programas de estudios y los objetivos de evaluación, iniciando un largo vínculo, así como un espacio de discusión entre el ámbito del currículo escolar y la evaluación. Los aportes de Tyler son de gran ayuda para comenzar un giro en las prácticas evaluativas, sin embargo, creo que su influencia tiene mayor impacto en los diseños curriculares que promueven una elaboración precisa de objetivos educacionales como centro de los cambios, vinculando estrechamente la función evaluativa con la mejora de los programas de estudio.

“En particular, Tyler desplaza la evaluación hacia otros elementos del currículo: las metas y los objetivos de comportamiento prescritos y las estrategias metodológicas necesarias para llevarlas a cabo...en segundo lugar, Tyler introduce el concepto de retroalimentación (feed-back) en el proceso de planificación de la enseñanza. Así la evaluación aparece como un elemento concurrente que debe ofrecer información útil para reformular la evaluación y para la toma de decisiones” (Carlino, 1999, p. 49).

Es a juicio del autor de esta investigación, Bloom (1913-199) quien tiene mayor incidencia en las prácticas evaluativas; el autor parte desde una crítica a la excesiva selectividad contenida en la evaluación/medición, quizá una crítica que lee una tensión más generalizada de la época, dada la necesidad de incorporar una mayor fuerza laboral

a los sistemas productivos; “la naturaleza del cambio en la sociedad moderna exige en tanto a la educación formal como la informal continúen durante la vida...esta tendencia dictada en gran medida por los cambios en el sistema económico y el deseo de una movilidad social y económica” (Bloom,1971, p. 20) .

La visión que posee Bloom está a mi juicio relacionada con una mirada global sobre el desarrollo instalada desde Estados Unidos luego de las guerras mundiales, en la cual la educación se convierte en el objeto de gobierno de los Estados de América Latina, “se debe aprender a ser un padre eficaz, un ciudadano eficaz y un consumidor (o productor) eficaz” (Bloom, 1971, p. 20), se puede leer la penetración de un discurso económico que tiñe el tono de los cambios, destacando el enunciado de la eficacia como resultado de un tipo de enseñanza deseada.

Desde éste entendimiento donde el autor señalado se sitúa para levantar críticas al sistema educativo en general, y a las prácticas evaluativas en particular; “Durante dos siglos se ha pensado que la educación es una suerte de pirámide: todos o la mayor parte de los grupos más jóvenes asisten a la escuela en la base, y muy pocos alcanzan la cúspide” (Bloom, 1971, p.21).

Parece muy importante la crítica que hace Bloom la función que ha tenido la evaluación hasta ese momento; sin embargo, se cree que esta crítica aún no ha sido superada, a pesar del cambio de enfoque propuesto que busca hacer de la educación un proceso de mejora de aprendizaje y de la evaluación una herramienta que provea de información para hacer de la enseñanza un proceso eficiente.

En tal sentido Bloom (1971) entiende que; “la evaluación como nosotros la consideramos, es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante” (p.23), si se observa en esta definición del autor se encuentra este cambio de enfoque; muy trasgresor para época ya que plantea ir de la evaluación/medición de las condiciones innatas de entrada, hacia la evaluación del aprendizaje.

Se evidencia en esta proposición una concepción de la educación y de los procesos que conllevan, una oportunidad de provocar cambios en los individuos “si el papel de la educación es producir cambios en los estudiantes, entonces alguien debe

decidir qué cambios son posibles y qué cambios son deseables” (Bloom, 1971, p.24). En síntesis, el autor propone una visión sobre la evaluación resumida en los siguientes cinco puntos;

1. Un método para adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje del estudiante y de la enseñanza.

2. Algo que abarca una gran variedad de evidencias más allá del habitual examen final.

3. Una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y como un proceso para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en las formas deseadas.

4. Un sistema de control de la calidad en que puede determinarse en etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje si ese proceso es eficaz o no, y, si no lo es, qué cambios deben efectuarse para asegurar su eficacia antes de que sea demasiado tarde.

5. Por último, un instrumento de la práctica educativa que permite establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no, para alcanzar un conjunto de metas educacionales. (Bloom, 1971, p.23).

2.1.3 La evaluación científica y su influencia en la Identidad profesional docente

Con estas indicaciones es posible explicar la gran influencia que este autor tiene en el paisaje de los gobiernos Latinoamericanos³², su trabajo ha sido muy difundido a

³² En Chile los planteamientos de éste autor serán profusamente difundidos entre los docentes como una iniciativa para incentivar su profesionalización. Bloom será traducido y formalizado sus conocimientos en manuales gracias al esfuerzo personal e influencia de personajes que tendrán el privilegio de ser discípulos directos de este autor, como son los casos de Eduardo Cabezón y Mario Leyton. En el caso de éste último, quien personalmente viaja a realizar sus estudios de posgrados a la universidad de Chicago,

través de la traducción de su obra incluso por algunos de sus discípulos Latinoamericanos que buscan con celeridad la difusión de sus planteamientos al interior de sus países de origen.

La influencia de Benjamín Bloom se puede observar en dos grandes ámbitos. El primero, es su influencia en un nuevo perfil en la profesión docente, sus ideas sobre las prácticas evaluativas tienen muchísima importancia en este ámbito, ya que en primer lugar realza el valor de los docentes como profesionales que deciden frente a evidencias. En segundo lugar, a partir de su propuesta de selección de objetivos educativos propone un riguroso orden lógico de trabajo con un renovado estatus técnico que va moldeando

donde obtiene el grado de Doctor en educación. En su trayectoria formativa, conoce a Bloom y Tyler con quienes tendrá la oportunidad de realizar publicaciones en conjunto. En Latinoamérica su incidencia es reconocida “ Chile su incidencia en las políticas educativas es notable, ya que se distinguirá por su participación en organizaciones internacionales, como la ONU, la UNESCO, el BID y la Agencia de Cooperación del Gobierno de Holanda, ocupando el cargo de Director de Proyectos Educativos. Dada su condición de experto, en Latinoamérica “será uno de los especialistas que participará en la gestión de diferentes reformas de los sistemas educativos de varios países latinoamericanos, tales como Colombia, Venezuela, Costa Rica y Guatemala, entre otros; proponía reestructurar el currículum, exportando las ideas desarrolladas en Chile con la Reforma Educacional de 1965” (Caicedo, 2013, p.7). En Chile, será quien lidera la reforma educativa impulsada por el Gobierno de Eduardo Frei Montalva entre los años de 1964 y 1967, quien tendrá especial participación en la reforma al currículo nacional y el sistema de medición para acceder a la educación universitaria, la llamada Prueba de Actitud Académica (1968) que deja atrás el sistema de evaluación del bachillerato. Además, Mario Leyton sería nombrado por Juan Gomes Milla, ministro de educación de la época, como el primer director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Cpeip), creado por decreto supremo del 16 de septiembre de 1967. Este organicismo estatal, estaría encargado de promover el desarrollo profesional de los docentes del país. A través de esta institución se promoverá una gran capacitación de profesores del país, quienes leerán desde la traducción de Mario Leyton, el planteamiento de Tyler y Bloom. Se pueden destacar los escritos diseminados por todas las escuelas de la época que hasta hoy llevan más de 15 ediciones publicadas; entre las más reconocidas; Co-autor con Ralph Tyler (1970) Planeamiento Educacional: Un Modelo Pedagógico. Santiago de Chile: Ed. Universitaria; Compendio Analítico de la Taxonomía de los Objetivos Educativos. México: Editorial Ibalpe; Co-Autor con B. Bloom, A. Lewy, N. T. Postlethwaite, W. Yoloye, C.T. Yow (1976). Para ver detalles de su pensamiento educativo de Mario Leyton, ver (Caicedo, 2013).

un aspecto de identidad profesional, que va más allá del compromiso afectivo que tradicionalmente se le asocia a la construcción identitaria que el docente ha forjado, imprime un nuevo aspecto, que en mi opinión no debe ser entendido como ámbitos distintos, más bien como complementarios y distintivos del imaginario de un docente.

Al decir del autor, la educación se mueve entre dos horizontes; entre lo deseable y lo posible, son los docentes quienes actúan entre estos dos horizontes, entregando de alguna manera una posición de mayor importancia entre la enseñanza y el aprendizaje, a la par, su intervención está basada en un proceso meticuloso que emana de una suerte de práctica evaluativa rigurosa, que envuelve al docente y al ejercicio profesional, y a la pedagogía en general, de un cierto hálito fresco y renovado a partir de la conceptualización de una pedagogía científica, tal como se difunde en la profesión docente en ese momento, a través de masivos cursos de formación continua, materiales didácticos como manuales disponibles para el uso del profesorado de la época.

Al respecto señala Bloom (1975); “la enseñanza es un ciclo que se repite a través de los distintos grupos de estudiantes. El docente que se dedica realmente a tu tarea se esfuerza por lograr una enseñanza y un aprendizaje más eficaces cuando repite estos ciclos. Si utiliza adecuadamente la evaluación le proporciona parte de la información necesaria para determinar su mejoramiento” (p.25).

A mi entender, estos argumentos entregan al magisterio un carácter profesionalizante en su tarea, un aspecto de identidad profesional que genera aceptación y distinción entre otras profesiones, podría arriesgarme a plantear que le entrega un habitus distinto a la profesión docente, un modo de hacer la pedagogía que intenta distinguirla de las prácticas ligadas a la vocación y el afecto que tradicionalmente acompañan la identidad docente, esculpiendo a la maleabilidad de la profesión docente, un perfil profesional técnico y científico.

Por otro lado, Bloom con estas estipulaciones sobre la evaluación intenta una acercamiento a un modelo industrial del proceso de educativo, entiende a la escuela homologándola a los procesos productivo, entonces, se abre paso seguro a posturas de política económica que rondan en esta época, que instan a los Estados a ser capaces de invertir y controlar la implementación de políticas educativas de gran escala, que tienen expresión en procesos de reforma educativas aplicadas en los sistemas internos, para

asegurar el modelo del capital humano, tan presente en Latinoamérica a partir de la llamada Alianza para el progreso (1961). “Ya en la década de los sesenta y extendiéndose a lo largo de la siguiente, se crea y se difunde en el contexto de Estados Unidos y Europa, el pensamiento de la teoría del capital humano que, sin duda, marca las prioridades de la época.

Para decirlo muy sencillamente, esta teoría intenta explicar la inversión en educación y su rendimiento, dicho en otros términos, su preocupación central es establecer el valor económico de la educación (Carlino, 1999, p.51). La evaluación se pone al servicio de estas miradas para llevar un efectivo proceso de control y monitoreo basado en resultados, es así que los gobiernos entregados a las propuestas de desarrollo económico, ponen su foco en una evaluación para la redición de cuentas como un efectivo tamiz de calidad, eficiencia y eficacia al interior de sus sistemas educativos, aspecto que desarrollaré en detalle más adelante.

Un aspecto poco visibilizado en la propuesta del uso de taxonomías y que no debe soslayarse, es la proposición que se hace respecto de cómo se entiende la producción de conocimiento que subyace al uso de taxonomías; a mí entender, hace emerger los viejos y seguros principios del paradigma empírico analítico, ya que, en su puesta en práctica, promueve la idea de que para poder conocer la realidad, es necesario la fragmentación del mundo en pequeñas unidades asibles, aislables y controlables, y que el profesor tomara como objetos, planificando cada objetivo educativo bajo la observación atenta que proveen las evaluaciones, en una distinción nuevamente entre sujeto y objeto; en tanto las taxonomías promueven este proceso para “el correcto análisis de la tarea”, para asignar la medida justa por medio de un estímulo o tarea de clases pertinente. Dicho de otra forma el autor propone la siguiente metáfora;

“se comienza a enseñar a un niño a andar en una bicicleta de dos ruedas teniendo una imagen mental del niño que utiliza la bicicleta al final del proceso de aprendizaje. Luego el docente es capaz de fragmentar la tarea de aprendizaje en los pasos adecuados” (Bloom, 1971, p.31).

En esta imagen, se refleja la postura epistémica que se ha mencionado, el docente definiendo el dominio que desea enseñar (cognoscitivo, afectivo y psicomotriz),

puede por medio del uso de una taxonomía adecuada, ordenar las tareas desde la más simple a la más compleja, resguardando su progresión jerárquica, buscando controlar cada etapa de las tareas. De este modo los docentes pueden organizar la enseñanza y evaluar unidades fragmentarias de contenidos ordenados jerárquicamente en; conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

De esta manera, Bloom logra penetrar en aquello que se considera los más sensible de las prácticas de la escuela, la enseñanza, vinculando fines y medios; logra en definitiva acercar dos discursos distintos de campos del conocimiento social que se estrechan en estas prácticas; la economía y la psicología, ambos campos vinculados por una amalgama profesionalizante, bajo un discurso de pedagogía científica, desplegada por medio de prácticas evaluativas organizadas taxonómicamente para el desarrollo de objetivos educativos, potenciando en definitiva una suerte de máquina para educar, desde una de sus piezas más sensibles, los docentes.

En otras palabras el modelo fragmentario de la realidad, supone la conquista paulatina de una totalidad que el estudiante no alcanza a visualizar nunca, los estudiantes están en una eterna cueva del conocimiento reconociendo sombras del saber, tratando de empinarse unos sobre otros tratando de alcanzar una suerte de escalera infinita del conocimiento, desde aquí instalo mis sospechas sobre esta manera de entender el aprendizaje/enseñanza y pedagogía, una nueva ocasión de decir que sólo se trata nuevamente de gato por liebre (Dussel, 1980).

2.1.4 Evaluación/rendición o la administración geopolítica de los resultados académicos

Dejando de lado a Bloom, por un momento, para retomar la línea central de este escrito, señalo que estas proposiciones se realizan en un periodo en que se discute sobre la educación masiva y sus formas de conducirlas. Desde las demandas externas por hacer de los sistemas educativos estructuras más eficientes con objeto de elevar el capital humano de nuestras sociedades latinoamericanas.

Es un período de plena influencia neoliberal en la política educativa que deja ver la relación insoslayable entre la economía política de financiamiento educativo y las vinculaciones entre educación y trabajo (Torres, 2008). En este contexto, a nivel nacional y latinoamericano, la evaluación se convierte en importante estrategia de gobierno, basada en un eficiente sistema de administración geopolítico del rendimiento académico, usando como estrategia la aplicación de un sinnúmero de pruebas nacionales e internacionales, las cuales ordenan a los estados de acuerdo a la elaboración de ranking de resultados académicos de los estudiantes, indicador de rendimiento que se convierte en clave para dirigir los mercados de inversión.

En tal contexto, La evaluación muestra su cara más eficiente, para mover poblaciones de un lado o de otro de su escalas de certificación, nombrando los sistemas que cumplen con las metas y los que no, es una efectiva forma de rendir cuentas por los recursos invertidos; se intensifican las pruebas de medición nacional y la evaluación comienza a colonizar todos los aspectos de la vida en las escuelas.

Un posible ejemplo de ello, lo constituye el documento elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde, 2003) “Aprender para el mañana”, basado en su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa), recomienda que “el propósito fundamental de los gobiernos a la hora de mejorar la calidad de los servicios educativos es la posibilidad de ofrecer poderosos alicientes que incentiven a las personas, las economías y las sociedades a elevar el nivel de educación.

De tal modo que, la prosperidad de los países se deriva hoy, en gran parte, de su capital humano y, si quieren triunfar en un mundo en rápida transformación, las personas necesitan mejorar sus conocimientos y habilidades a lo largo de toda la vida. Para ello es preciso que los sistemas educativos sienten unas bases sólidas, promuevan el saber y las habilidades, y refuercen la capacidad y la motivación de los jóvenes para seguir aprendiendo después de terminar su escolarización” (Ocde, 2003, p. 3).

Será una época donde la tecnología evaluativa tiene su mayor despliegue basado en tres pilares; estándares, pruebas nacionales del tipo censal y; un sistema de clasificación asociado a incentivos y castigos económicos, es decir, siguiendo las recomendaciones internacionales , por ejemplo la Comisión Internacional sobre

Educación, Equidad y Competitividad Económica (Preal, 1998), señala que, “los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos.

En consecuencia “las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países” (Ferrer, 1999, p. 3). Es así como con más frecuencia, se va configurando una geopolítica del rendimiento educativo medido por evaluaciones estandarizadas.

En otras palabras, la influencia neoliberal en la política destinada a los sistemas educativos ha impactado de manera sustantiva, tal como lo señala Carlos Torres (2008), en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículo, educación superior o formación docente (Torres, 2008). Se observa a través de estas estrategias de control el protagonismo del *Estado Evaluador* (Elliot, 2002) que se despliega mediante la aplicación de evaluaciones estandarizadas.

Es la administración geopolítica del rendimiento escolar, como forma de conocer las dinámicas internas y regionales de los Estados involucrados, generando políticas comunes, a pesar de diversas culturas y las diferencias contextuales presentes en cada espacio geopolítico (Ravela, 2008). La adopción de estándares corresponde a la expansión de una política educativa cimentada por un modelo económico cuyo objetivo es la calidad entendida en la relación costo beneficio.

Por lo anteriormente descrito, entrego un antecedente que pone a la evaluación externa y estandarizada como una pieza clave en los sistemas educativos tanto de Chile como en Latinoamérica, entregando un mensaje muy claro sobre qué es lo importante, sobre cuál, es el sujeto que se desea lograr y cómo evaluarlo .

En lo que respecta a esta investigación, la evaluación desempeña una función de primer orden, en cuanto elemento de información valorativa sobre el estado de la educación. El ejercicio de dicha función tiene un carácter hondamente político, por ello destaco el papel que toma la evaluación, sus finalidades, las instituciones que participan en ella, y lo que interesa muy especialmente: relevar lo qué está sucediendo con:

docentes, estudiantes, las voces olvidadas, que me llevan a preguntar ¿Cómo esta máquina de evaluar realidades produce imaginarios y representaciones en los sujetos que participan de estas dinámicas evaluativas?

2.1.5 Los cambios en evaluación o la posibilidad de reconocimiento

Se han revisado y expuesto los efectos de la evaluación a partir de los impactos producidos por la política educativa aplicada en Chile y Latinoamérica. Se ha considerado, el caso chileno para observar el proceso Latinoamericano.

Asimismo, se ha revisado la molestia desde los actores sociales, docentes y estudiantes- que constituyen una narrativa de resistencia³³, son un conjunto de argumentaciones que exigen repensar las prácticas evaluativas de una manera más compleja y vinculadas a prácticas sociales, no sólo como una expertica del evaluador sino más bien en relación con los evaluados, sus contextos y por su vinculación con los procesos políticos, económicos y socioculturales presentes en sus contextos de actuación.

Una de estas manifestaciones, que agrupa a distintos académicos, docentes y estudiantes, señala,

Es necesario preguntarnos por la forma de evaluar la calidad de la educación y el sentido que le damos a dicha evaluación. Finalmente, manifestamos nuestra disposición a colaborar en la construcción de un nuevo modelo de evaluación del importante trabajo que cumplen las escuelas y liceos, educando y formando a las nuevas generaciones de nuestro país (Alto al Simce, 2013, p.1)

Esta Carta abierta, recoge un malestar generalizado ante la hegemonía de las evaluaciones del tipo estandarizadas, denunciando sus efectos negativos. Entre otros la reducción del Currículum y el menosprecio por la evaluación en aula. Asunto también es señalado en el llamado “Equipo de Tarea para la Revisión del Simce”, mesa de trabajo promovida por el Ministerio de Educación en el año 2014, de cuyo informe final “Hacia

³³ Revisar sobre narrativas de resistencias al sistema de evaluación en Chile, en (Pino, M. Oyarzun. G, Salinas. I, 2017)

un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile” (Mineduc, 2014) se reconocen entre otros aspectos que señala el informe,

un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación y la presión hacia los establecimientos escolares, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlos y desarrollar sus capacidades... Además, se plantea que la evaluación interna se entiende generalmente como calificación, minimizándose, de este modo, el valor que tiene como herramienta para el progreso de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes (p.51)

Bajo este panorama , no resulta desventurado pensar otras perspectivas en evaluación de aula que situé de manera más equilibrada, los procesos evaluativos levantados por docentes que observan cómo la presión de los resultados invalida una concepción de evaluación con mayor sentido y que supere , de manera total, la dicotomía entre evaluación formativa y sumativa, ya que la información que se tiene disponible nos hace pensar que lo formativo se vuelve menos importante que lo sumativo referido a responder con resultados, de esta manera “la evaluación formativa y sumativa, ha resultado en que ambas operan como sistemas de evaluación paralelos, por lo general marginando la función formativa” (Mineduc,2017).

Por otra parte los estudiantes son la otra cara del menosprecio, siempre objetivados como los “evaluados”, tal como señala, el estudio de Zuñiga y Cárdenas (2014), quienes señalan que los estudiantes les gustaría participar tanto de los modos de evaluar, según cuenta el estudio, “Los estudiantes señalaron sentir más libertad al realizar este tipo de evaluaciones [ensayos, disertaciones, portafolios], pues “en esas pruebas uno tiene que obviamente ampliar más la respuesta y ver también lo de nuestro punto de vista” (p.63). Cómo también, plantean que otras formas de evaluar distintas a las “pruebas cerradas”, les permite vincularse con otros estudiantes y ampliar sus propios puntos de vista.

En esta búsqueda de nuevos horizontes para la evaluación en la escuela, se hace preciso señalar, que existen esfuerzos por introducir en el sistema escolar otros

paradigmas centrados en quien aprende³⁴ y que apoye el desarrollo curricular de los docentes³⁵.

Sin embargo estas propuestas no han llegado al centro de la discusión, y se han mantenido como una práctica reducida del docente y su espacio escolar. El peso de la evaluación estandarizada ha negado el paso de estas ideas en el entramado complejo que proponen las prácticas evaluativas, su relación con el pensamiento social.

Estos desarrollos motivan una serie de planteamientos que transitan por el margen del paradigma cientificista y que entran rápidamente en contradicción la perspectiva empírica analítica de la evaluación. La evaluación como parte de un sistema social y cultural, tal como lo plantea Filer (2000) instala la reflexión del campo evaluativo y de la educación en nuestras sociedades actuales. A mí entender abren espacios para una mayor interpretación de los procesos educativos, son una oportunidad para entrar en un enfoque hermenéutico de los procesos evaluativos, esto es: un desplazamiento hacia una evaluación comprensiva (Santos Guerra, 1996, 2007).

Considero que el camino es justamente éste, buscar horizontes distintos que permitan desplegar realmente una discusión de las distintas epistemes implícitas, buscar en las experiencias evaluativas pistas que orienten hacia una verdadera ecología de saberes (Santos, 2013), que potencie la “simiosis cultural” (Mignollo, 2006), un diálogo intercultural, firme y sostenido sobre, aquello que somos, sobre aquello que podemos ser: Latinoamérica.

2.1.6 La disputa epistémica, volviendo al decir popular

El relato descrito sobre las tensiones observadas permite adentrarnos en la constitución de lo que he denominado campo evaluativo, y sus vínculos entre el saber/poder y las subjetividades. Retomando Jean-François Lyotard (1977) en su Obra

³⁴ En esta línea el Ministerio de Educación, bajo el Impulso de su Unidad de Currículum y Evaluación, realizó la publicación de los volúmenes “Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor”, dirigidos a docentes de enseñanza media (2006), de segundo ciclo básico (2008) y de primer ciclo básico (2009).

³⁵ En este contexto, la elaboración de Mapas de Progreso del Aprendizaje entre los años 2004-2009. Los Mapas de Progreso se desarrollaron como los estándares de contenido que describían los conocimientos y habilidades que debían desarrollar los estudiantes dentro de un área de aprendizaje, según la secuencia en la que estos característicamente se desarrollan.

“La condición posmoderna”, quien plantea que el saber científico es una clase de discurso que es producido y elaborado para ser consumido, es decir será dispuesto en una competencia mundial por el poder, en palabras del autor “la cuestión del saber en la edad de la informática es más que una cuestión de gobierno” (p. 24). En esta competencia por el poder que entrega facultades para gobernar, el saber científico es sólo una parte del saber social, pone una especial valoración en diseñar estrategias de legitimación para asegurar su posición en esta lucha por su consumo.

Al igual que éste autor pienso que la legitimación otorga autoridad, tal como un legislador tiene potestad de generar leyes y regular relaciones civiles “entonces desde esta perspectiva el derecho a decidir lo que es verdadero [en nuestro caso los evaluadores] no es independiente del derecho a decidir de lo que es justo...Hay un hermanamiento entre el tipo de lenguaje que se llama ciencia y ese otro que se llama ética y política: uno y otro procede de una misma elección, y esta se llama occidente” (Lyotard, 23)

Entonces, la legitimación de un saber científico esgrimido por los evaluadores de occidente produce una verdad, que a la vez se considera justa, se considera ética y política, se vuelve un discurso social no exento de problemas.

A mí juicio el primer problema radica, en la participación de expertos e instituciones asociadas a la evaluación, sus instrumentos globalmente validados, que encierran en sí mismo un *habitus común* a la evaluación, es decir, una forma de hacer ciencia evaluativa que le otorga legitimidad, en otras palabras, se iguala evaluadores y sus métodos al producto de sus operaciones, “la verdad del enunciado y la competencia del que lo enuncia” (Lyotard, 53).

Un segundo problema, que se desprende de lo anterior, es que este saber científico que promueven las evaluaciones, exige la exclusión de los lenguajes creando líneas abismales (Santos, 2001) diferenciando otros saberes que no revisten este *habitus de ciencia formal*, y que en nuestra opinión, corresponden a otros lenguajes que habitualmente están en el mundo de lo social. El lenguaje denotativo, es decir que manifiesta de forma objetiva un hecho que utilizan las evaluaciones, sólo puede ser refutado por otra comunidad de investigadores, lo cual lo vuelve un discurso excluyente.

En resumen, doy cuenta de una suerte de menosprecio por el saber no científico y una preeminencia del conocimiento científico, a pesar de que ambos componen el saber del “mundo de la vida” empero comparten reglas distintas en los juegos del lenguaje. Ahora bien, creo que existe una sensación en el cotidiano de la vida, que el saber científico puede existir con prescindencia del saber social, o lo que es peor que el saber social es embrionario del saber social, como si éste último siempre debiese aspirar a vestirse del traje científico, en ambos casos es un fenómeno que debe a la vez de lamentarse, preocuparnos.

Esta última reflexión abre paso a un planteamiento más amplio, puede pensarse que es efectivo que el saber social sirve de cultivo para el saber científico; sin embargo, aquí planteo una distancia, ya que creo que no existe tal división entre una narración y otra, creo que ambas son una misma narración, son parte de un relato que enuncia la relación entre saber y poder. Es de sorprenderse la incidencia que en la vida común las prácticas evaluativas van generando, lo que sorprende aún más es cuando este poder situacional que la evaluación ha construido se mezcla con los saberes culturales que ella misma produce, es decir, las narraciones científicas y las narraciones sociales se hacen parte de una sola narración, creando una sensación de verdad incontrastable.

Este tipo de discusiones son las que este estudio pretende abordar, repasando en este apartado las formas y métodos que ha desarrollado la evaluación en la construcción de un campo de estudio en plena dinámica. Este campo de estudios es productora de un tipo de verdad que no sólo tiene importantes implicaciones en las instituciones y sistemas educativos, sino que con mayor preocupación, compone prácticas evaluativas al interior de las escuelas. Éstas, visibilizan un tipo de conocimiento, que a la par va generando una suerte de ética de vida para los que participan de estas prácticas, y que forman parte de una verdad que constituye su forma de vivir y morir en nuestras sociedades occidentales. Me acerco a dilucidar algunos puntos que pueden aportar a esclarecer como el campo de la evaluación tiene su propio relato remarcado por algunos hitos que se muestran en este escrito. He visto como la voluntad de saber ha generado tres marcados modos de entender la evaluación, como he descrito; la

evaluación/medición desarrollada por medio de la elaboración test de medición cuya principal función es la certificar y clasificar a quienes son sometidos a este tipo de evaluación. Otra forma de evaluación con mayor influencia al interior de los sistemas educativos es la evaluación del aprendizaje principalmente orientada a la toma de decisiones que los docentes y escuelas pueden tomar a partir de los resultados académicos. Por último, la evaluación como rendición de cuentas que maximiza los dos modelos anteriores, que principalmente ha orientado la toma de decisiones sobre el destino de los sistemas educativos y el diseño de estrategias geopolíticas, a través de la definición de estándares y pruebas nacionales e internacionales.

Se ha descrito el discurso construido sobre cómo el campo de la evaluación se ha consolidado como un espacio de estudio compuesto por distintos conocimientos generados al interior de distintos campos disciplinarios de las ciencias sociales, permeando constantemente el campo educativo y en especial el espacio de la evaluación, influenciando sus definiciones fundantes, orientando sus finalidades como también sus prácticas y lenguajes asociados al conocimiento generado. Se ha visto como las instituciones educativas, los maestros y estudiantes han tenido que adaptar sus posiciones en el juego, sin estar exentos de tensiones producto de estas acomodaciones. Tensiones que pueden agruparse en distintas escalas, por un lado, las tensiones entre las macro políticas educativas que influyen en los sistemas educativos internos, quienes a la par, tensionan a los sistemas educativos internos, orientan estrategias internas para dar observancia a las metas globalmente definidas por medio de aquello que he llamado estrategias geopolíticas del rendimiento académico. Políticas que someten a los sistemas educativos internos, cada vez más orientados al cumplimiento de expectativas económicas, por medio de evaluaciones estandarizadas. Finalmente, las tensiones a nivel de escuela y aula que obligan a directivos, docentes, estudiantes y apoderados en general a orientar sus proyectos educativos institucionales hacia el logro de resultados en mediciones nacionales, experimentan aquello que he definido como la enseñanza para el examen. En la cola de esta larga lanza, se encuentran, a mí entender los menos visibilizados y más tensionados, docentes y estudiantes. Los primeros obligados a tensionar su propia identidad como docentes y su propia subjetividad de actores en los

procesos educativos, y los estudiantes obligados a sortear una suerte de tsunami de evaluaciones, que tensiona firmemente su relación consigo mismo, y su construcción como sujetos.

Estas son las escalas del problema que no dejan de tener singular importancia para el estudio de las ciencias sociales, en general, queda entonces preguntar por el lugar de la evaluación en la constitución de subjetividades, y en particular por cuál es el destino de este relevante campo de estudios en la actualidad. En particular, en el capítulo siguiente exploraré la pregunta del ¿qué se está investigando en evaluación en Latinoamérica y cuáles son sus formas de acercarse al conocimiento que producen?

Asimismo, una temática que subyace a todo proceso evaluativo tiene relación con poner en aplicación ciertos principios de justicia, buscando un juicio justo a partir de distintas prácticas; quizá este sea el tema más dificultoso de explorar ya que a nuestro entender tiene relación con una reconfiguración de la relación pedagógica, aspecto que no se observa comúnmente desde el campo evaluativo, pero que debe ser la hebra que teje las relaciones, entre enseñanza y aprendizaje, los horizontes de las escuelas e instituciones educativas y en una perspectiva más amplia, los principios que orientan las finalidades educativas de un país.

2.2 Estado del arte o ¿Qué se está investigando en evaluación de aula?

El siguiente apartado, tiene como objetivo proporcionar el relato del otro, el de los investigadores, como se planeó en el capítulo anterior, ellos toman especial relevancia, ya que son a mi juicio, quienes accionan el poder con el saber. Por esta razón he acotado la selección en virtud de ser coherente con la orientación que posee esta investigación. A razón de ello, se ha escogido, sólo aquellas investigaciones doctorales relacionadas con evaluación educativa, desde un enfoque que entiende la íntima relación entre prácticas evaluativas y prácticas sociales. “Evaluación y Práctica Social es tal vez un genuino enfoque para tener una perspectiva explícitamente sociocultural sobre evaluación, sobre cómo se muestra la estructuración social de las sociedades modernas.

Este enfoque ofrece algunas ideas sobre las razones detrás del crecimiento sin precedentes de la actividad evaluativa de todo tipo en los últimos años. Ellos proporcionan la base para explorar las implicaciones de sus desarrollos como un nuevo mecanismo de poder y control y, como un nuevo medio de legitimación de las desigualdades sociales.” (Filer, 2000, p. 12).

En particular, se busca evidenciar recurrencias temáticas en la investigación sobre evaluación en América Latina, principalmente en torno a las formas de abordar la investigación, y de esta forma poder descubrir claridades y opacidades en los modelos investigativos propuestos. En específico el estado del arte concentra sus esfuerzos bajo la siguiente pregunta ¿Qué y cómo se ha investigado la Evaluación Escolar en Latinoamérica?

La revisión documental aborda dos etapas, la primera hace registro de las tesis doctorales que se han realizado en países Latinoamericanos, principalmente en Colombia, Brasil, y Chile. El periodo de selección corresponde a las investigaciones que van desde el 2008-2014³⁶, que corresponden a un momento en particular del desarrollo en evaluación educativa, de gran actividad post las reformas de fines del siglo XX, y que han visto en la evaluación una estrategia de rendición de cuentas como de orientación y reorientación de estas grandes políticas educativas al interior de los estados Americanos. Este momento de gran incidencia de la evaluación educativa en los sistemas educativos Latinoamericanos, lo veo como una gran estrategia de control desde el estado, que hoy se ha definido como Estado evaluador.

³⁶ Para ampliar la muestra se seleccionaron repositorios particulares de Universidades de la región ubicadas en los primeros 20 lugares en rankings para la región, las cuales son: Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), Universidade de São Paulo, Universidade estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidad de los Andes, Universidad de Chile, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), UNESP, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro, Universidad Nacional de Colombia, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidad de Santiago de Chile (Usach), Universidade de Brasilia, Universidade Federal de São Carlos - (Ufscar), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Austral. La mayoría de estas universidades no cuentan con repositorios virtuales óptimos para sus tesis en los doctorados en educación, o bien, no tienen doctorados en educación. No obstante, permiten dar cuenta de los principales referentes en investigación para la región.

Este primer ejercicio tuvo por objetivo, revisar desarrollos investigativos que se acercan al tema trabajado en esta investigación, por medio de este proceso se pueden levantar planteamientos iniciales, sirven al autor para enmarcar el problema de investigación y hacer sus primeras opciones metodológicas, a la par , sirven para orientar, focalizar y estimar proyecciones sobre un planteamiento epistemológico y metodológico de esta misma investigación, pero no corresponden a una revisión exhaustivo de la temática en general.

En una segunda etapa, realizada temporalmente ya iniciado el proceso del trabajo de campo, se ejecuta una segunda revisión, en ella se pretende enriquecer el desarrollo del proyecto de investigación, revisando nuevamente investigaciones doctorales que se vinculan con el tema que trabaja el autor; principalmente las investigaciones vinculadas a la evaluación formativa en aula ; cuyos sujetos de estudios sean estudiantes y profesores; estudios conducentes al grado de Doctor realizadas entre enero de 2015 a Septiembre de 2018. En esta etapa se revisan tesis doctorales publicadas en los principales repositorios nacionales e internacionales³⁷ que permiten dar una mirada panorámica en el tema indagado.

En la revisión de la primera etapa, la distribución por países en donde se aplicaron las investigaciones seleccionadas corresponden a; Venezuela (1), Chile (4 investigaciones), Brasil (11 investigaciones) y Colombia (2 investigaciones). Por último, es posible encontrar investigaciones para Perú (1). Para iniciar el análisis he realizado una breve descripción de todas las investigaciones seleccionadas.

1.- Evaluación de aprendizajes estrategia pedagógica para generar competencias en la enseñanza. Rubí Rosas (2012) Universidad de Córdoba. País estudiado: Venezuela.

³⁷ Entre ellos, sistema de gestión de Tesis Doctorales Teseo; base de datos de contenidos científicos Dialnet; consorcio de bibliotecas de investigación y consorcios de bibliotecas para acceso global a las tesis de investigación europeas DART EUROPE; Repositorio de Tesis Doctorales de Universidades Catalanas TDR ;Repositorio abierto de Disertaciones y Tesis Oadt ; repositorio de Trabajo en red de tesis y disertaciones Ndltd; repositorio electrónico de la Universidad de Manizales, y repositorio de Tesis doctorales de la Universidad de Chile, que esta vinculadas a las principales universidades Latinoamericanas.

El objetivo general de este trabajo es presentar la propuesta del diseño de los instrumentos de Evaluación fundamentados desde la Evaluación Cualitativa, para el modelo educativo venezolano. Teniendo en cuenta la opinión de Alcedo (2007, citado por Rosas, 2012), quien define la evaluación cualitativa como —un proceso dinámico, reflexivo, interactivo, integrador y adaptativo que posibilita la apreciación metódica y periódica del rendimiento escolar de los estudiantes en las diferentes asignaturas o áreas académicas. En esta tesis se busca comprobar la relación entre las actividades diarias y las competencias por alcanzar en cada Área de Aprendizaje. Teniendo como referencia que evaluar competencias significa: diseñar instrumentos para que el candidato o evaluado demuestre con evidencias (ejecuciones) que puede realizar las tareas de la competencia a través de indicadores todo esto en concordancia en forma macro con el Proyecto de Aprendizaje y el horario (Suárez,2009, citado por Rosas, 2012).

2. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. Tomás Sánchez (2008) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde. País estudiado: Colombia.

La siguiente investigación se articula sobre tres objetivos. Por una parte, busca describir las formas como la evaluación ha signado la segunda mitad del siglo XX de la educación colombiana (mediante el análisis de las condiciones que permitieron la conformación y consolidación de un saber con pretensiones de autonomía y de la caracterización de los discursos que la enuncian, que la hacen visible y posible). Por otra, busca rastrear la génesis de los acontecimientos que han posibilitado su emergencia, instalación y operación mediante determinadas prácticas de poder; a través del análisis de los regímenes que han permitido su instalación; y la especificación de los modos de accionar en los marcos de las denominadas sociedades disciplinarias y de control. Y finalmente, busca identificar las modalidades de sujetos que produce y gestiona, en razón al establecimiento y la legitimación de relaciones objetivas-subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales.

3. El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia. 1900-1968. José Ortiz (2012) Universidad Nacional de Colombia. País estudiado: Colombia.

En esta tesis se estudia la relación entre desarrollo de clases medias y el temprano establecimiento de un examen de selección para ingreso a la educación superior. El enfoque histórico remite la primera mitad del siglo XX. En esta investigación se consultaron y analizaron fuentes (archivo del Icfes, prensa de la época, Asacun, entrevistas), así como se estudiaron políticas educativas durante la primera mitad del siglo XX. Como resultado, se muestra la relevancia de patrones culturales de discriminación social y su articulación con prácticas de evaluación educativa. La recepción y apropiación de estas últimas está relacionada con teorías científicas, métodos pedagógicos y prácticas experimentales educativas que hacen presencia en el país por lo menos desde el último cuarto del siglo XIX. Por otra parte, la articulación referida resalta la influencia de patrones de discriminación social en la construcción de propuestas de selección educativa. Estos patrones, que perviven desde la Colonia, revelan intereses de sectores sociales dominantes, de acuerdo con los cuales las jerarquías sociales (que traspasan al campo educativo) se justifican con marcos teóricos disímiles como la filosofía natural, el positivismo y las metodologías experimentales.

4. Acreditar el rendimiento, evaluar el aprendizaje: coordenadas para el desarrollo de la calidad educativa según las necesidades formativas de profesores y escuelas. Livio Núñez (2013) Universidad de Santiago de Compostela. País Estudiado: Chile.

El objeto de investigación de esta Tesis es conocer, a través de las percepciones de los profesores implicados, de qué modo se ha desarrollado ese ajuste curricular; y hacerlo con especial énfasis en la práctica de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes por los profesores, en tanto que relevante indicador de esa calidad de la educación que se declara perseguir. El estudio, por tanto, se plantea como un proceso de investigación descriptivo interpretativa en la que, tras acceder a las percepciones de los profesores mediante la aplicación de un cuestionario-entrevista, lo que interesa

comprender es de qué manera ellos dan significado al proceso de ajuste curricular en general, y a las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en particular.

5. Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción. Katherine Urriola (2013) Universidad Autónoma de Barcelona. País estudiado: Chile.

Esta investigación se centra en la evaluación del profesorado a nivel no universitario, pretendiendo conocer cuáles son las percepciones y las vivencias que sobre el desarrollo de un sistema de evaluación docente concreto tienen quienes se encuentran implicados en éste. En este sentido, se centra la atención en la evaluación del profesorado a nivel de sistema, esto es, no a nivel individual ni a nivel de centro. En base a esto, el objeto de estudio que se ha investigado es el desarrollo de este sistema evaluativo docente dentro de la ciudad de Concepción. Para lo cual, se ha realizado tanto un análisis documental como de trabajo de campo recogiendo las opiniones de los diseñadores del procedimiento de evaluación y de expertos externos mediante entrevistas y de los profesores sometidos al mismo a través de un cuestionario de opinión. En este sentido, se señala que la investigación hace uso de la metodología mixta y el método de investigación considerado es el estudio de casos.

6. La escuela como reproductora de la exclusión socio-cultural. El caso de 12 comunidades educativas vulnerables de Chillán-Chiloe. Enrique Blanco (2011) Universidad de Valladolid. País estudiado: Chile.

En este estudio, se analiza la acción educativa de la escuela principalmente desde la mirada de los profesores, actores fundamentales en el proceso de integrar, por encargo del Estado, a los niños pertenecientes a grupos poblacionales pobres denominados marginales. En este sentido, se intenta develar la existencia o no de rasgos excluyentes en la dinámica relacional de las comunidades escolares investigadas. En el marco de este análisis, la evaluación de los aprendizajes aparece como piedra angular del sistema educativo chileno, en su forma individualizante de los procesos formativos.

7. Educación indígena en Iberoamérica: poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la Educación intercultural. (Caso Perú: 2000-2010)

La Investigación se plantea respondiendo al siguiente planteamiento: la educación de los pueblos con las tradiciones culturales no occidentales nos hace pensar en nuevos modelos educativos que respeten, revaloren y difundan la ciencia y la tecnología de los pueblos originarios dentro de un modelo educativo Decolonial. Por tanto, ¿qué tipo de educación debemos ofrecer a la ciudadanía del siglo XXI?, ¿el futuro de los niños del siglo XXI está garantizado en los diseños curriculares del sistema educativo actual?, ¿los grupos minorizados étnicamente deben enrolarse a los desafíos de la globalidad o deben buscar nuevas alternativas de procesos civilizatorios?

Esta investigación en rigor no tiene como foco central la evaluación, sin embargo, la cercanía del enfoque Decolonial desde donde se levanta la investigación.

8. A avaliacao da aprendizagem no contexto da inclusao de alunos com necessidades educacionais especiais na escola publica. Adriano Castro (2007) Universidad de Sao Paulo. País Estudiado: Brasil

Esta investigación es de naturaleza cualitativa, indagando cómo la evaluación de los aprendizajes tensiona a los maestros de escuelas públicas, bajo políticas de inclusión educativa que deben integrar estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, tiene como foco analizar los procedimientos de evaluación ocupados por los profesores de años iniciales de enseñanza. La investigación plantea que los consensos y conflictos existentes en los procesos de evaluación a estudiantes con necesidades especiales, retoman los factores intervinientes que dificultan la implementación de una evaluación formativa. Las visiones tradicionalistas de educación impedirían que los docentes sientan la libertad para ejecutar nuevas formas de evaluación.

9. Assessment Reform In Chile: A Contested Discursive Space. María Flores (2013). Universidad de Oxford. País estudiado: Chile.

La siguiente investigación se propone determinar los principales sistemas (con sus actores, actividades y relaciones internas) y las principales interacciones entre los involucrados en la evaluación de los procesos de reforma en Chile. Caracterizar los discursos sobre la evaluación producidos, cómo circulan en este sistema, y cómo el conocimiento sobre la evaluación se refieren a cuestiones de poder. Para lograr dichos objetivos realiza un barrido histórico documental de los distintos procesos de reformas educacionales chilenos, para luego hacer entrevistas a actores claves responsables de las políticas educativas del medio escolar chileno. Explora las relaciones de poder que circulan en los discursos evaluativos y cómo en las prácticas evaluativas estos discursos se despliegan

10. The construction of assessment portfolio in a Public Child Education School in Sao Paulo: a critical report. Jussara Silveira (2008) Universidad de Sao Paulo. País Estudiado: Brasil.

Esta investigación tiene por objetivo comprender críticamente el proceso de construcción de portafolios de evaluación de la crianza, a partir de las políticas educativas de evaluación docente que ocurre en una escuela municipal de Educación Infantil de Sao Paulo. Este proceso está fundamentado en la concepción de evaluación como acompañamiento y registro del desenvolvimiento de cada crianza, conforme lo establecen distintos dispositivos legales. Esta investigación hace mirar la relación entre la teoría de evaluación en educación infantil y las prácticas de los educadores.

11. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. Alzira Leite (2006). Universidad de Campinas. País Estudiado: Brasil

La siguiente investigación se concentra en comprender el rol (y el poder) que ejerce la evaluación escolar en el proceso de apropiación del conocimiento por parte del

estudiante, en una situación de enseñanza aprendizaje. Para lograr dicho objetivo, se obtienen 390 reportes de estudiantes universitarios, donde a través de un análisis socio-histórico se busca que reconstruyan diferentes experiencias vividas en diferentes niveles de su escolarización formal. La experiencia de investigación abre posibilidades de explorar investigaciones a partir de las narraciones de quienes ha sido evaluados en la escuela, es decir los mismos estudiantes.

12. As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual : análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil. Mariangela Camba (2011) Universidad de Campinas. País estudiado: Brasil.

Esta investigación estudia la trayectoria e implementación de la política evaluación en Brasil con un foco en el Sistema Estadual de evaluación escolar de Sao Paulo. El itinerario de esta investigación cubre el proceso de las políticas, contextualiza la temporalidad de la "ola" de las políticas de evaluación, encuentra la introducción de la Agenda de gobiernos nacionales y estaduais, describe y analiza tres iniciativas que, durante el período de 1995 a 2010, desarrollaron e implementaron la evaluación de políticas. Esta línea de tiempo llevó a reconocer los momentos de inicio, desarrollo y consolidación y, al mismo tiempo, en qué medida cada una de las administraciones estaba imprimiendo la configuración y la creación de dispositivos para la (re) orientación y / o fortalecimiento de sus propósitos vinculados a crear una cultura de evaluación y proporcionar subsidios para discutir la mejora de la calidad de la educación.

13. A avaliação da escola pelos pais. Mônica Cristina Martinez de Moraes (2010) Universidad de Campinas. País estudiado: Brasil.

En los últimos años, la calidad de escolar ha sido discutida ampliamente entre varios actores brasileños y sectores sociales. En efecto, el sujeto es plural y ha sido abordado en una variedad de temáticas que van desde la "calidad de la educación" a la "gestión Estatal". Sin embargo, algunos estudios se preguntaron cómo participan los

padres en el proceso de evaluación escolar de sus hijos, pregunta que es el motivo de esta investigación. Esta investigación, permite explorar la mirada de la evaluación vista desde las familias, implicando un actor habitualmente investigado en la relación económica, no desde su relación con el proceso educativo, en este caso su punto de vista frente a la evaluación.

14. Avaliação na creche : o caso dos espaços não-escolares. Elisandra Girardelli Godoi (2006). Universidad Estatal de Campinas. País estudiado: Brasil.

Este estudio trata de entender las prácticas evaluativas presentes en la vida cotidiana de los niños, teniendo como referencia las siguientes preguntas: ¿Cómo ha sido construido y vivenciada a diario la evaluación por niños, profesores y monitores? ¿Cuáles son las herramientas que se utilizan en este espacio educativo? ¿Qué papel cumple la evaluación? Por la propia naturaleza del tema, la metodología se construye a través de la investigación cualitativa realizada en una guardería de la Red Municipal de Campinas por un año y utiliza los siguientes recursos para recopilar datos: observaciones y entrevistas. Esta investigación nuevamente abre la pregunta hacia otros actores en este caso los niños y niñas, como he señalado, objetivados en la investigación social.

15. O desafio da construção de referencias de qualidade para os sistemas de ensino : uma avaliação com o uso de análise envoltoria de dados - DEA. Antonio Carlos Miranda (2008) Universidad Estatal de Campinas. País estudiado: Brasil.

Esta investigación buscó explorar la aplicación del sistema de evaluación del desempeño de la educación básica de las escuelas municipales de la ciudad de Campinas. La metodología incluye el diseño de indicadores de calidad especificados por las escuelas involucradas. Este método permite la construcción y análisis, respetando la escuela aisladamente, al mismo tiempo en que construye una frontera de eficiencia para cada institución a partir de criterios que no son arbitrarios o extraños para las mismas.

16. A implantação e implementação do sistema de avaliação das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória/ES : possibilidades e limites. Maria Hermínia Baião Passamai (2014) Universidad Estatal de Campinas. País estudiado: Brasil

Este trabajo tiene el propósito de analizar el proceso de implementación y puesta en práctica de un sistema de evaluación de la educación municipal de Vitoria, Espírito Santo, Brasil. Busca comprender las opciones que figuran en la evaluación de las propuestas de las escuelas de la red y sus significados en un sistema educativo repleto de modelos de evaluación, de carácter externo. De esta forma, intenta comprender si el diseño evaluativo está en consonancia con un proyecto de educación en la búsqueda de una educación de calidad, en consonancia con los compromisos de la misión educativa y social de la escuela. Para ello, se buscó analizar la aceptación o rechazo de las unidades que mostraron los mecanismos implicados en la implementación de la política pública. La investigación es un relato descriptivo con enfoque cualitativo y tiene características de evaluación. Que tiene como objetivo analizar las reacciones implicaciones / ocurrieron en unidades municipales, debido a la implementación del sistema de evaluación, así como sus posibilidades y límites. Para ello, se procedió a un estudio exploratorio en diez escuelas en dos regiones administrativas de la ciudad, lo que permitió la selección de tres unidades educativas con el fin, por lo tanto, la verticalización de la investigación.

17. Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP : a experiência de três instituições públicas. Sandro Ricardo Coelho de Moraes (2014) Universidad Estatal de Campinas. País estudiado: Brasil

Este estudio tuvo como objetivo investigar la construcción e implementación de la evaluación institucional en tres centros públicos de Educación Infantil de Campinas, Sao Paulo, en atención política de evaluación aplicada por el municipio. Esta investigación plantea que la evaluación institucional no puede ser tomada como redentora de Educación Infantil, debido a sus límites; pero que sin embargo, constituye

una poderosa herramienta para mejorar el desempeño de la institución de este colectivo de actores y lograr la calidad deseada. Desde esta perspectiva, se observa *el interés investigativo de relacionar los procesos de autonomía local con sistemas de evaluación institucionales propios.*

18. Avaliação e educação física escolar : práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo. Marina Hisa Matsumoto (2014). Universidad Estatal de Campinas. País estudiado: Brasil

Este estudio se centra en las prácticas cotidianas de cuatro profesores y maestros de educación física de las escuelas públicas de educación Estado de Sao Paulo. Se realiza por medio de entrevistas narrativas con el fin de entender la evaluación en el contexto de la educación física. El material producido en las entrevistas fue explorado tomando como referencia las metodologías tradicionales en evaluación, generando material importante para la comprensión de la práctica evaluativa y su relación con la enseñanza de la educación física en el contexto local.

19. Avaliação institucional no ensino fundamental : a participação dos estudantes. Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa (2012). Universidad Estatal de Campinas. País estudiado: Brasil

Este estudio analiza las diferentes formas de participación de los estudiantes en el proceso de conceptualización de la calidad de la escuela pública, plan impulsado por las políticas públicas locales. Esta investigación se instala sobre los procesos de evaluación institucional participativa (EIP) implementado en las escuelas primarias de la Red de Educación Municipal de Campinas, São Paulo. El objetivo es comprender, también, los significados atribuidos por los alumnos a los procesos de calificación de la escuela y los cambios propuestos por la AIP en el proceso educativo. La investigación hace uso de la etnografía en conjunto con un análisis documental para reconstruir procesos de las mismas.

La segunda etapa de revisión, contiene una base documental de 13 tesis conducentes al grado de Doctor entre los años de 2015 a 2018. La distribución por países en donde se aplicaron las investigaciones seleccionadas corresponden a; España (1), Chile (1), Suecia (2), Estados Unidos (3), Reino Unido (1), Australia (1), India (1), México (1) y Canadá (2). La riqueza de este cuerpo documental radica en que tienen mayor cernía con el tema investigado y en segundo lugar, la diversidad de países involucrados, puede dar cuenta de una diversidad de sistemas de evaluación que pueden señalarse desde con mayor rendición de cuentas , por ende con mayores consecuencias para las escuelas, entre los que contamos a los sistemas Chile, Inglaterra y Estados Unidos, a sistemas educativos con mayor autonomía de las escuelas para evaluar sus propios resultados, aquí podemos encontrar, sistemas como Canadá , Australia y Suecia.

1. Participación de los compañeros en la evaluación docente. Un estudio de caso múltiple. Hartloff, Kristin Michelle (2015), Universidad Estatal de California. País del estudio, Estados Unidos.

El problema que esta investigación abordó fue la eficacia de los sistemas de evaluación docente y cómo la práctica evaluativa puede mejorarse desde las perspectivas de los directores y los docentes consultores (TC). El estudio encontró que los directores y los TC tenían reacciones mixtas con respecto a la inclusión como una medida múltiple para la evaluación del docente. Todas las percepciones de los participantes sobre el rol del TC incluyeron el lenguaje común de partidario, ayudante, coach y mentor. Los datos mostraron que la subjetividad, el miedo y la falta de tiempo afectaban negativamente el proceso tradicional de evaluación docente y que involucrar a los compañeros en el proceso podría ser beneficioso.

2. La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural. Iván de Jesús Espinosa Torres (2015), Universidad de Málaga, España. País del estudio, México.

Como objetivo de la investigación se planteó interpretar y analizar cuáles son las experiencias escolares significativas que se construyen en la relación profesorado, estudiantes y padres/madres de familia de las escuelas telesecundarias, entendidas como

sedes ubicadas en la región intercultural de Husancha, México. En las 10 escuelas telesecundarias de la región interactúan estudiantes de entre 11 y 15 años, descendientes de los pueblos mayas (tseltales y tsotsiles) que han habitado la región con mestizos. Se propone como producto del análisis reflexivo de los resultados de investigación la dimensión intercultural-afectiva como la reflexión pedagógica y decolonial a partir de la disposición de los inter-sujetos colectivos para el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes significativos al contexto. En segundo lugar se plantea una pedagogía crítica que atienda a las particularidades de contextos posmodernos/decoloniales.

3. Una fenomenología de los alumnos de sexto grado sobre su experiencia utilizando una rúbrica para la evaluación con referencia de criterio. Quast, Julie (2016), Liberty University, Canadá. País del estudio, Canadá.

Estudio fenomenológico El tamaño de la muestra incluyó a 29 estudiantes que completaron un cuestionario, 12 estudiantes que participaron en una sesión de grupo focal y dos estudiantes escribiendo su experiencia en el diario. Los cinco temas incluyeron planificación / expectativas, retroalimentación y calificación, motivación, reflexión y limitaciones / restricciones. Las implicaciones de este estudio apoyan a los maestros, administradores y responsables de la formulación de políticas en la realización de la instrucción y la evaluación decisiones para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes.

4. Autoeficacia del docente y retroalimentación de la evaluación formativa. Hartley, Corey (2016), Ball State University, India. País del estudio, India.

El propósito de este estudio fue entender la relación entre la autoeficacia de los profesores y el uso pedagógico de las evaluaciones formativas en el aula, y las creencias de eficacia de los profesores sobre sus habilidades para enseñar a los estudiantes influyen en sus decisiones educativas. Además, las estrategias de enseñanza efectivas ayudarán a moldear las experiencias de dominio de los estudiantes y, por lo tanto, influirán en las creencias de eficacia de los mismos. Además, mis resultados demostraron que el desarrollo profesional y la asignación de recursos estaban relacionados con las creencias de eficacia de los maestros. Una mayor exploración de

estos resultados podría ayudar a los maestros y directores a ser más efectivos en sus prácticas. Al comparar las respuestas del maestro y del director de las instituciones participantes, se encontró una fuerte correlación positiva entre las creencias de eficacia de los maestros y su uso de evaluaciones formativas.

5. La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile. Gysling, Jacqueline (2017). Universidad de Leiden, Holanda. País del estudio, Chile.

El objetivo de esta investigación es conocer e interpretar la formación inicial de profesores en evaluación y el discurso sobre la evaluación de aula y nacional con que egresan los estudiantes de pedagogía. Al analizar los significados sobre la evaluación de académicos y estudiantes de pedagogía se constata que la formación comunica una visión de la evaluación de aula similar entre instituciones y carreras estudiadas. Tres planteamientos centrales organizan los significados sobre evaluación de académicos y estudiantes de pedagogía: la evaluación es un proceso, evaluar no es calificar, la evaluación debe ser justa. Sobre esta base, los futuros profesores consideran que la mejor práctica evaluativa es la informal, totalmente inmersa en el proceso y sin ninguna consecuencia negativa para los alumnos, no obstante la información con que se cuenta de otras investigaciones es que esta práctica informal puede ser arbitraria y reproductiva de las diferencias sociales. Los problemas de la formación se pueden interpretar a partir de la tensión entre el propósito formativo y el propósito selectivo de la evaluación, que en definitiva es una tensión no resuelta en un sistema de masas inclusivo que convive con la tradición selectiva del sistema.

6. Uso de los maestros de los criterios de evaluación en actividades de ciencias prácticas. Jahan, Israt, (2017), University of New South Wales, Sydney, Australia. País del estudio, Australia.

Este estudio tiene como objetivo explorar el uso de los profesores de los criterios de evaluación en las actividades de ciencias prácticas (PSA) siguiendo una perspectiva ecológica. Los datos cualitativos recopilados de tres estudios de casos (dos escuelas públicas y una escuela independiente) se analizaron mediante un método comparativo constante. El uso de los criterios por parte de los docentes puede verse influido por numerosos factores: limitaciones de tiempo, falta de experiencia docente, colaboración

con colegas y otros factores contextuales. Sin embargo, la brecha entre los maestros y los líderes escolares en la comprensión del papel y el uso de los criterios es un problema para la implementación de políticas públicas en evaluación.

7. Comunicar la retroalimentación: Un estudio sobre la evaluación del profesor de la retroalimentación para la evaluación formativa en la advertencia escrita.

Eriksson, Sandra (2017), Universidad Karlstad, Suecia. País del estudio, Suecia.

El foco del estudio es el uso de la retroalimentación escrita por docentes, Se utilizó una encuesta con preguntas de naturaleza cerrada, pero también se utilizaron algunas preguntas de carácter abierto con objeto de recoger la percepción de los profesores participantes de la investigación. El resultado ha demostrado que los profesores, en los que se basa el estudio, tienen una idea de la evaluación formativa como un proceso en el que los docentes durante el curso, los estudiantes reciben comentarios relevantes con el objetivo de ayudar y apoyar a los estudiantes hacia los objetivos que se han establecido. Sin embargo, aunque los profesores de este estudio tenían una idea ideal del concepto de evaluación formativa, pocos de estos profesores percibieron la evaluación formativa como algo que también apunta a desarrollar su propia enseñanza. La comunicación oral de los comentarios formativos es algo que muchos de los alumnos recibieron mejor que los estudiantes. Sin embargo, los investigadores tienen puntos de vista diferentes sobre si los comentarios orales deben ser entregados a los estudiantes.

8. Comprender el impacto de la calificación en línea y las libretas de calificaciones basadas en estándares: un estudio fenomenológico sobre la enseñanza de maestros en el nivel elemental. Mathena, Ann (2017), Liberty University, Canadá. País del estudio, Canadá.

Estudio de caso, que busca relacionar el uso los comentarios de retroalimentación hacia los estudiantes, ampliando la comprensión de los estudiantes de sus logros más allá de las calificaciones. El estudio se focaliza en setenta y cuatro profesores, organizando grupos de discusión, y entrevistas individuales a un grupo muestral. Los resultados del estudio incluyeron la necesidad de consistencia en la calificación mediante el uso de rúbricas, el uso de Understanding by Design (UbD) para la planificación de la enseñanza por parte de los maestros, el uso de la evaluación formativa con la retroalimentación de los maestros para el aprendizaje de los estudiantes, y la articulación de las metas de

aprendizaje de los estudiantes a través de criterios de éxito y progresiones de aprendizaje creadas a través de la Maryland Formative Assessment for Educators (FAME).

9. Evaluación formativa: actitudes y preferencias de los estudiantes en la escuela secundaria superior sueca. Magnus, Johansson (2018). Universidad de Örebro, Suecia. País del estudio, Suecia.

El objetivo de este estudio, fue identificar cómo los estudiantes perciben la retroalimentación, así cómo reaccionan e interpretan los comentarios que reciben en los textos escritos. Para ello se envió un cuestionario a los estudiantes de la escuela secundaria superior sueca, luego los resultados se utilizan en una discusión entre docentes que apunta a llamar la atención sobre las posibles implicaciones que la retroalimentación puede tener en la motivación de los estudiantes para escribir. Para los maestros, la capacidad de proporcionar retroalimentación sobre la cual los alumnos puedan actuar es primordial para que el aprendizaje de la escritura sea posible. Los resultados sugieren que cuando una determinada forma de retroalimentación no es comúnmente utilizada por los profesores o es utilizada de manera diferente por diferentes profesores, entonces la retroalimentación se vuelve difícil de interpretar para los estudiantes. Entonces, se necesita mayor estabilidad en los comentarios con propósito de su mejor comprensión entre los docentes.

10. Análisis comparativo de la evaluación basada en la competencia frente a la tradicional con respecto al rendimiento académico y los procesos de retroalimentación. Motsenbocker, Pamela (2018), Concordia, Universidad de Chicago, Estados Unidos.

País del estudio, Estados Unidos.

El objetivo del estudio, es comparar entre dos maestros el uso de la calificación y rubricas y retroalimentación respecto del dominio de habilidades. Es un estudio experimental con grupo de control. Las chicas del grupo de control vieron que el feedback proporcionado era efectivo. Las respuestas a la entrevista de los maestros proporcionaron tres temas principales; la inclusión de comentarios en el aula basada

en las competencias que van más allá de la práctica tradicional. Ambos docentes usaron los comentarios para ajustar el currículo y la enseñanza. Además, el maestro de intervención señaló que se necesita más tiempo para ayudar a los estudiantes a aplicar el sistema basado en competencias. Con base en este estudio, la primera recomendación es implementar calificaciones basadas en competencias y procesos de retroalimentación. La segunda recomendación es que se implementen procesos de retroalimentación formativa y sumativa basados en las competencias para ayudar a los estudiantes a identificar su comprensión y desempeño en habilidades y conceptos. Las recomendaciones para futuros estudios incluyen tener un tamaño de muestra más grande y continuar el estudio por un período de tiempo más largo.

11. Evaluación para el Aprendizaje (AFL) en un Maltese State College. Pace, Ijo (2018). Universidad de Sheffield, reino Unido. País del estudio, Reino Unido.

Este estudio tiene por objetivo, identificar las posibles estrategias de mejoras en la enseñanza, partir del uso por parte de maestros de estrategias del enfoque de evaluación, Evaluación para el aprendizaje - por sus siglas en inglés AFL- . La primera fase consiste en recopilar datos de dos cuestionarios abiertos con ochenta cinco maestros y ocho directores de escuelas. La segunda parte del estudio consiste en un estudio de nueve meses de duración con tres profesores nuevos en AfL. Estos participantes asumieron el rol de investigadores de acción para mejorar sus situaciones de clase al incorporar un conjunto de estrategias de AfL en sus clases. Los hallazgos de la parte de investigación de acción colaborativa muestran que este modo de aprendizaje profesional de los maestros tuvo una influencia positiva general en la relación creencias-práctica, aunque con diferentes grados de mejora. No obstante, los participantes todavía terminaron con una creencia tambaleante sobre AfL que tiene el mismo efecto en todos los estudiantes. Esta tesis argumenta que la creencia sobre la pedagogía también se basa en las percepciones de los profesores sobre las actitudes y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Por lo tanto, las percepciones de los maestros sobre los estudiantes están afectando sus expectativas y perspectivas del éxito, o no, de AfL.

12. Las percepciones de los docentes sobre cómo el uso de la evaluación por pares podría mejorar su práctica docente. Farrell, Dale Patrick (2018). Universidad de Maryland, College Park. Estados Unidos. País del estudio, Estados Unidos.

El objetivo del estudio fue identificar las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, por medio del uso de evaluación entre estudiantes. El estudio se realizó en un distrito escolar suburbano de Maryland. Un total de 34 profesores participaron en el cuestionario de la encuesta. Una primaria, una secundaria y una secundaria fueron seleccionadas para participar en la encuesta. Los datos fueron recolectados a través de una encuesta en línea realizada en septiembre de 2017. Este estudio proporciona evidencia sobre la aceptación de los docentes sobre la posible integración de la evaluación por pares, donde perciben que la evaluación entre pares puede resultar en un aumento en la cantidad de tiempo dedicado a compartir estrategias de enseñanza entre otros docentes. Los hallazgos también informaron beneficios potenciales tales como un mayor intercambio de mejores prácticas de estrategias de enseñanza, una retroalimentación más oportuna y relevante, y una menor sensación de aislamiento en las prácticas generales de evaluación. Este estudio identificó además los posibles desafíos, como la falta de tiempo para completar las evaluaciones entre iguales, los prejuicios personales y la percepción de que necesita agregar una tarea más al ocupado día profesional de un maestro.

13. Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Hidalgo, Nina (2018). Universidad Autónoma de Madrid. País del estudio, España.

El objetivo del estudio fue correlacional las concepciones de evaluación y justicia por maestros. Las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación tienen una fuerte incidencia sobre sus prácticas evaluativas y sobre el desarrollo de los estudiantes. La investigación se centra en conocer las concepciones de docentes y estudiantes acerca de qué es una evaluación justa. Para ello se ha desarrollado un estudio cualitativo de carácter fenomenográfico. Los participantes son 30 docentes y 32 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que las concepciones de evaluación justa de los participantes están divididas, estando algunas más cercanas al principio de igualdad y otras al de

equidad. La conclusión final del estudio es la influencia del contexto del centro educativo en la concepción de evaluación justa.

2.2.1 Síntesis de ideas claves sobre lo que se investiga en evaluación en aula

Primera etapa: Luego de una breve descripción a estas investigaciones, se realiza un agrupamiento temático de las mismas, con intención de observar sus recurrencias en las temáticas investigadas, tensiones relevantes y espacios de oportunidad. Como es natural, el primer grupo de recurrencias se encuentran las correspondientes en visibilizar la tensión entre finalidades educativas o finalidades administrativas que conllevan las prácticas evaluativas. “son los docentes los encargados de administrar la evaluación, administrar, señal inequívoca que se habla cuantitativamente, los que, en referencia a lo prescriptivo, verifican el conocimiento, dejando de lado todas las áreas que conforman un ser humano; social, emocional, cognitivo y las competencias a desarrollar en los aprendizajes fundamentales en el siglo XXI” (Rosas, 2012, p.5). Se evidencia la función administrativa por sobre la función pedagógica, o como un proceso que valide los procesos de planificación educativa, “se propone el objetivo de validar el diseño y aplicación de instrumentos en evaluación de aprendizajes como estrategia pedagógica, validación de su diseño, diseño realizado por los docentes” (Rosas, 2012, p. 97). Este es un primer elemento que tensiona la práctica educativa, aunque no se indaga sobre las razones más profundas. En la misma línea, se observa la evaluación como un proceso aislado, en la lógica de evaluación del aprendizaje. La autora señala que en los casos investigados se privilegia “establecer la evaluación no como un hecho aislado que se realiza en momentos únicos” (Rosas, 2012, p. 17). Por su parte de la investigación de Castro (2007) se desprenden consensos y conflictos existentes en cuanto a evaluación de los alumnos con necesidades especiales de educación. Se abre un nuevo foco de tensión entre el diseño de políticas públicas basados en la inclusión y las prácticas evaluativas de la escuela, que como se ha visto, se orientan a un control administrativo.

En gran parte de estas investigaciones es posible hallar una perspectiva de la Evaluación como disruptiva del proceso de aprendizaje: se entiende el aprendizaje para la evaluación y no evaluación para el aprendizaje, se señala entonces una crítica sobre el campo evaluativo, en mi opinión, desvinculándolo de las prácticas sociales, al parecer según estos investigadores, el problema está en el medio y no en el fin, “La especialización de la evaluación como un campo delimitado, ha ido progresivamente asumiendo en su discurso oficial una clara tendencia hacia la excelencia como sinónimo de calidad y ésta calidad se ha traducido en buenos resultados o altas puntuaciones en los instrumentos de evaluación externa (pruebas de papel y lápiz)” (Iñiguez, 2008, p. 21).

Otra gran recurrencia observada en el análisis de las investigaciones, se refiere a la vinculación entre el diseño de políticas públicas y las prácticas evaluativas. En esta línea se encuentra una fuerte crítica al modo en que la práctica de control, comienza a colonizar la práctica evaluativa de las escuelas. En la investigación de Núñez (2013), destaca el cambio de orientación que ha tomado la política pública en Chile, haciendo énfasis en el ambiguo concepto de la calidad, el que ha generado cambios en la práctica evaluativa. Para el autor, los cambios curriculares enfocados al desarrollo de un currículum por competencias propuesto por el Ministerio de educación de Chile, presiona a los docentes por promover una evaluación con énfasis en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. De la investigación, se desprende que la evaluación de los aprendizajes sigue estando más cerca de la acreditación y calificación de resultados que de una evaluación centrada en el proceso y mejora de los aprendizajes. Lo cual evidencia, también, que se requiere satisfacer un conjunto de necesidades formativas del profesorado, así como acometer cambios en las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje -de ciencias, y especialmente de biología- en establecimientos del tipo municipalizado (Núñez, 2013). En coherencia con esta línea investigativa, Urriola (2013) se centra en la evaluación del profesorado a nivel no universitario, pretendiendo conocer cuáles son las percepciones y las vivencias que sobre el desarrollo de un sistema de evaluación docente concreto tienen quienes se encuentran implicados en éste. En este sentido, se pone la atención en la evaluación del

profesorado atendiendo al giro que ha hecho la política educativa entorno a instalar mayor control sobre los docentes.

Se desprende de este tipo de investigaciones, que la evaluación como control ejercido desde la política pública, ha permeado la cultura institucional y ha afectado la vida escolar, de allí que las funciones de la evaluación, la pedagógica y la demanda del mercado educativo, se han ido mezclando de modo tal, que se ha ido creando una cultura de éxito y del fracaso escolar, tanto de estudiantes como de docentes.

Otra observación importante de orden de diseño metodológico y enfoque investigativo, es que en la mayoría de estas investigaciones se definen como investigaciones de corte hermenéutico. Si aceptamos esta definición inicial su interés investigativo es buscar la comprensión de fenómenos. Es notable observar en estas investigaciones un elemento común que las agrupa, la diversidad de técnicas que caracteriza este tipo de investigaciones, ahora pues, lo interesante de este ejercicio es que se puede rescatar la intención de acercarse a las voces implicadas en el estudio, asunto que pareciera de suyo importante, pero que a la luz de esta revisión queda en evidencia que no lo es. Valga también que si bien su interés es comprender la complejidad de las prácticas evaluativas, no es posible evidenciar las relaciones entre saber, poder y subjetividad que implican estas prácticas como sí lo abordan las investigaciones que se definen desde un enfoque genealógico e histórico.

Sobre estas últimas investigaciones se puede mencionar que su intención es hacer un recorrido desde la pregunta de cómo se ha llegado hasta el uso y abuso de las prácticas evaluativas. Se trata de estudios que pretenden rastrear tanto el concepto, los enfoques y modelos de la evaluación como su aplicación en el aula durante un contexto temporal determinado, principalmente finales del siglo XX. Las investigaciones aquí agrupadas trabajan sobre el análisis documental, decretos, instructivos, documentos históricos, leyes, todos documentos que orientados a poner en marcha una política pública determinada. Con distintos matices, el objetivo de estos trabajos consiste en dar cuenta del proceso histórico que deviene en la situación presente de la Evaluación en el

Sistema Educativo. Es posible constatar esto principalmente en las investigaciones de (Sánchez, 2008; Ortiz, 2012; Mateos, 2008), constatando que la emergencia de la evaluación es innegable, sitúan el peso de la investigación en las siguientes preguntas: “¿cómo se ha operado tal irrupción?, ¿cómo se ha producido esta emergencia?, ¿qué condiciones han permitido dicha instalación?, ¿por qué todo ha de ser sometido al juicio de la evaluación?, ¿qué le ha posibilitado gozar de tanto prestigio?, ¿que la ha investido de tanto poder?, ¿cómo ha llegado a constituirse en una cultura, en un nuevo culto?” (Sánchez, 2008, p. 16)

En esta misma investigación, se pone de manifiesto la importancia de describir la forma que ha adoptado la evaluación en relación a los procesos históricos de la educación en el país correspondiente. Desde el enfoque de estas investigaciones, la descripción se lleva a cabo mediante el análisis de las condiciones que permiten la conformación y consolidación de un saber; y de la caracterización de los discursos que la enuncian y que la hacen posible. Asimismo, se plantea la importancia de rastrear la génesis de los acontecimientos vinculados a la emergencia de los procesos evaluativos, vinculándolos al concepto de ‘prácticas de poder’ (Sánchez, 2008). Donde, por último, se busca identificar las formas en que se producen y gestionan sujetos, a partir del establecimiento de relaciones entre instituciones, entre sujetos, y entre la subjetividad y objetividad de estos.

Estos planteamientos son de mucha importancia para esta investigación ya que ponen en evidencia una necesidad investigativa, y los niveles en la riqueza del análisis. A la par de esta gran conclusión, también señala la necesidad de ampliar la metodología de investigación para abordar este tipo de problemáticas. El segundo aspecto es el reconocimiento que se hace a la práctica evaluativa como ejercicio de poder, “La evaluación se ha constituido en una estrategia de producción de saber y verdad, en dispositivo de poder, de disciplinamiento, normalización y control; y, en tecnología para la gestión y el agenciamiento de sujetos, instituciones proyectos, procesos, acciones, políticas” (Sánchez, 2008). En este sentido la evaluación presenta una finalidad por parte del poder político, lo que he llamado Estado Evaluador que utiliza la práctica

evaluativa para controlar el sistema educativo, que conduce a vigilar y mantener el orden social establecido.

A modo general, se puede observar que gran parte de las investigaciones analizadas presentan una problematización vinculada a una lectura crítica, o escéptica, con respecto a la evolución que ha presentado el campo de la evaluación. Se plantea que la evaluación ha tenido un gran desarrollo, convirtiéndose en una técnica muy sofisticada, en un discurso educativo regido por el mercado. Esta crítica se hace a la par del reconocimiento de la influencia que ha tenido la evaluación estandarizada como mecanismo de control. Se señala que “La evaluación ha pasado a ocupar espacios cada vez más invasivos en las instituciones educativas, desplazando tareas que eran propias de los profesores o de las instituciones educativas, hacia el control externo de las mismas” (Iñiguez, 2008, p. 8).

En la segunda etapa de revisión, donde se sitúan los estudios más recientes (2015-2018), es posible observar que existe un desplazamiento del foco de investigación hacia los actores del proceso evaluativo. Dado el interés investigativo del presente informe se focaliza la base documental de 13 tesis doctorales buscando particularmente la voz de los actores, profesores y estudiantes, por tanto es importante transparentar que la búsqueda de éste desplazamiento es intencionado. Dicho esto, es posible observar recurrencias en esta segunda etapa de revisión. Se observa que existe una marcada tendencia en investigar bajo un marco teórico más comprensivo de la evaluación en aula, se trata de investigaciones que buscan aproximarse desde la perspectiva de *evaluación formativa*, orientando sus objetivos de investigación particularmente en la relación docentes/proceso evaluativo en aula/estudiante.

En este marco, la revisión aporta en el desarrollo de intereses investigativos con mayor foco en quien aprende y cómo los procedimientos y estrategias evaluativas ayudan a procesos de autorregulación tanto de la enseñanza por parte de los profesores como de los procesos de aprendizajes de los estudiantes. En primer lugar se observa, una serie de investigaciones destacando las ventajas producidas por el uso de criterios de evaluación pre establecidos para el diseño y aplicación de las evaluaciones, acentuándose el uso de

criterios en la identificación de habilidades prioritarias para el currículum , destacando prácticas que mejoran el desempeño profesional, como la retroalimentación entre pares y otros profesionales como por ejemplos los directores de escuelas (Hartloff, 2015), mejorando las estrategias de enseñanza con el uso de retroalimentación hacia sus estudiantes. A la vez, este tipo de investigaciones, dejan amplios desafíos para el campo de estudio, como son el uso del tiempo para realizar este tipo de prácticas, los espacios de tiempo para coordinarse con otros colegas y realizar actividades de retroalimentación para estudiantes y entre colegas, desafíos que a mi juicio tienen relación con un modo de trabajo docentes que se escapa de una lógica por los resultados y que se enfoca las oportunidades que entrega un enfoque formativo de evaluación para la mejora de los desempeños docentes (Farrell , 2018, Johansson, 2018, Ericksson, 2017, Motsenbocker, 2017, Israt, 2017, Quast, 2016, Hartley, 2016). En este ámbito de investigaciones que vinculan profesionalización docente junto al uso de un enfoque evaluativo formativo, se vuelve un espacio de interés investigativo del campo de estudio, que puede configurar una relación distinta entre los investigadores y profesores, observar cómo los docentes se vuelven investigadores de su propia práctica utilizando los resultados de las evaluación para mejorar su desempeño (Pace, 2018), es en particular un interés para el autor de esta tesis, ya que según lo expuesto se observa como el campo de la evaluación se abre a una relación distinta entre profesores e investigadores.

Otra recurrencia observada en el análisis de las segunda revisión de tesis doctorales, es el interés investigativo puesto en aquello que la investigación educativa ha denominado, *auto regulación del aprendizaje* (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005 Hattie & Timperley, 2007, Black & Willians , 2009, Rizo, 2012, Willians 2014) . Se observa cómo a través de una aplicación del enfoque formativo y la retroalimentación a los estudiantes, éstos van haciéndose partícipes del aprendizaje mejorando sus resultados académicos (Quast, 2016, Eriksson, 2018, Johanson, 2018). En especial profundizan en el poder de la retroalimentación entre docente y estudiante y entre pares (Farrel, 2018).

Finalmente, un ámbito que ilumina esta investigación es la relación entre el desarrollo del campo de la evaluación y la justicia social, volviéndose a la pregunta sobre el tipo de sociedad y el tipo de prácticas sociales, ahora llevado al campo específico de las

prácticas de justicia, en este ámbito identificamos tres investigaciones que desde la dimensión del reconocimiento a la experiencia de los estudiantes, se generan prácticas y estrategias que mejoran la relación pedagógica en la escuela (Espinoza, 2015). En esta línea la investigación de Gysling (2017), quien trabaja con académicos y estudiantes participantes de programas de formación inicial docente, proponiéndose desde los significados de académicos y estudiantes; que la evaluación es un proceso; que la evaluación no es calificar y, que esta debe ser justa, dejando al campo evaluativo una pregunta que intentaremos abordar desde esta investigación, si acaso, ¿ la evaluación puede ser justa y cómo puede serlo? Finalmente, en esta misma línea de investigación se avanza hacia el aula de clases, indagando entre las creencias de docentes y estudiantes, sobre la justicia y las prácticas de evaluación, concretamente más cercanas al principio de igualdad y otras al de equidad (Hidalgo, 2018). En estas últimas tres el desafío queda planteado, en tanto vincular prácticas de evaluación con prácticas de justicia; como también recoger desde los actores sus formas de entender ambos campos de interés – evaluación y justicia social- y cómo los contextos pueden ser determinantes entre estos ámbitos de estudios.

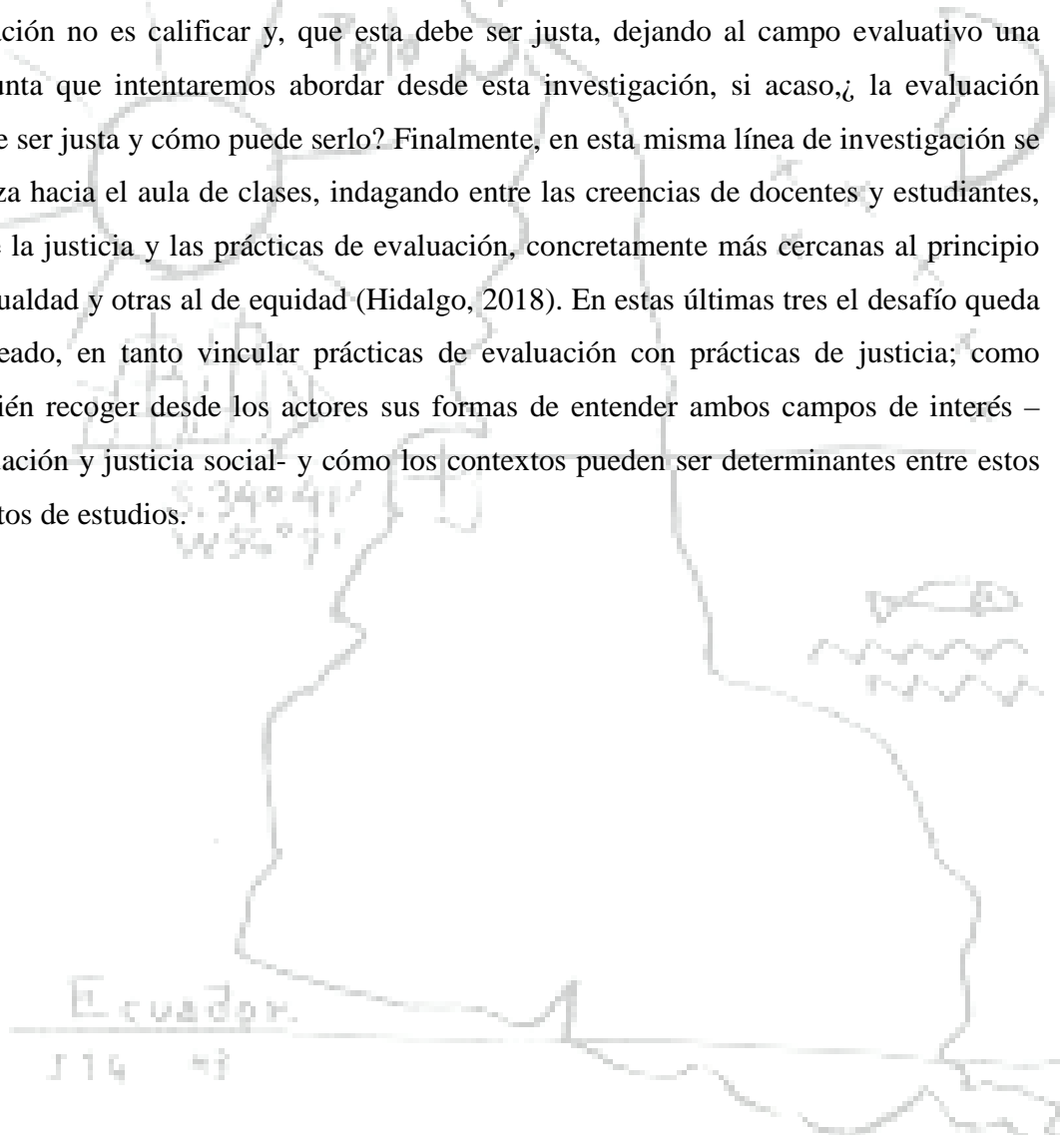




Ilustración 1, realización del autor³⁸

³⁸ La ilustración es parte de la innovación y el pensar con otros. La ilustradora Pamela Vergara, profesora de arte de Chile, colabora con su arte para dar mayor sentido al escrito.



CAPÍTULO 3 MARCO CATEGORIAL

No recuerdo bien si era un verano o ya volvía a clases en marzo, tendría ocho años, iba con mi madre en el transporte público, y al pasar por ese gran edificio que parecía un castillo, allí mismo mi madre apuradita hizo parar la micro y me tiro abajo – ven te voy a mostrar un lugar me dijo- al ver mi cara de desconcierto. Entramos, era un edificio amplio, de pasillos altos y muy sombreado, parecía una gran biblioteca o un edificio municipal, pero con un apacible silencio. Era el campus Oriente, de una de las más prestigiosas Universidades capitalinas. Mi madre que no pudo terminar la secundaria por atender a sus hermanitos pequeños, me miraba a los ojos y me dijo, tú...cuando seas grande... vas a entrar a la UNIVERSIDAD;iii

Hasta aquí el autor de esta investigación ha revisado un análisis de contexto sobre las normativas en evaluación que van estructurando una suerte de flujo de la población hacia la integración funcional de la sociedad Chilena. Se ha hecho énfasis en el tono de privatización que ha sumido el ambiente educativo a partir del periodo dictatorial que abre el camino hacia la instalación de un modelo neoliberal que promueve una relación entre Estado, Familias y Mercado, bajo la noción de educación como un servicio. Bajo ésta noción de servicio dispuesto en el mercado de ofertas y demandas, la evaluación opera en los sistemas educativos como estrategia de control y poder, instalándose como dispositivos de administración gerencial en el sistema educativo nacional, penetrando en la vida cotidiana de los docentes y estudiantes. El contexto ayuda a entender la estrecha relación entre sociedad/evaluación, Estado/Mercado. En la mirada histórica, la evaluación se acopla al interés de conformar una idea de nación emergente, más tarde, específicamente en la segunda mitad del siglo XX, vemos como las practicas evaluativas se entienden como medios para gerenciar un modo de relacionamiento social funcional aun mundo leído en clave económica, parafraseando a Foucault, “el poder dejara de administrar la muerte y pasaría a administrar la vida (Foucault, 1976, 1977, 1978-79). Este momento de inflexión es contemporáneo a la consolidación Geopolítica de Latinoamérica subalternizada bajo los

códigos económicos del mercado impuestos desde Estados Unidos y Europa. La vida y la forma en que debe orientarse, el gran campo de visibilidad que ofrecen la experiencia evaluativa, construyen un relato de los buenos Estados, los buenos sistemas educativos, las buenas escuelas, los buenos docentes, los buenos estudiantes, lo visible, en un horizonte de éxito económico para quienes participan.

3.1 Evaluación, visibilidad sobre que lo sabemos, somos y podemos

Para entender de mejor manera estos planteamientos se hará alusión a la obra de Foucault (1976) “Historia de la sexualidad”, obra que está organizada en tres tomos, y que en su primer tomo, el autor se ocupa de como las sociedades europeas del siglo XVII-XVIII instalan un espacio de visibilidad sobre una verdad producida por medio de la relación saber/ poder/ sexualidad; en esta obra analiza los mecanismos del poder tejidos desde una multiplicidad de discursos sobre un tipo de sexualidad que se desea promover; “se trata de determinar, en su funcionamiento y razones de ser, el régimen de poder –saber-placer que sostiene en nosotros un discurso sobre la sexualidad humana” (Foucault, 2010, p.15). Será entonces como el autor por medio del estudio de la sexualidad ayuda entender la relación entre los discursos de verdad, la mecánica del poder que se accionan en la sociedad y la producción de subjetividades . Un concepto clave en este tipo de análisis será aquello que el autor entiende como *mecánica del poder* difuminada sobre distintos discursos de verdad que “la hunde en los cuerpos, la desliza bajo las conductas, la convierte en principio de clasificación y de inteligibilidad, la constituye en razón de ser y orden natural del desorden” (Foucault, 2011, p.44). Se cree que este análisis hecho por el autor es análogo sobre lo que se plantea en esta investigación sobre la evaluación; ésta actúa en la mecánica del poder portadora de una verdad, que se hunde en los cuerpos de los estudiantes y docentes, penetrando en sus formas de saber y hacer, entregándoles un orden clasificatorio del mundo, una jerarquía de posición y función, entre los exitosos y los fracasados, referenciado la ubicación en las que Ud. se debe localizar. Ampliando el análisis, la evaluación, no sólo ordena, además legitima en el proceso, verdades, contenidos, exclusiones, todas ellas en lo que

podríamos llamar como, rutinas de lo deseable, estándares del mérito escolar, en suma, crea realidad, saber y poder.

Se observa que desde inicios de nuestra república esta mecánica del poder va instalando una verdad asociada a un sistema evaluativo de altas consecuencias, cuestión que vemos extendido desde la apertura del sistema educativo a las practicas del mercado, siguiendo a Flórez (2012) este “fenómenos a los que se ha dado nombre solamente a partir de los años '80, como el de la enseñanza para la prueba [teaching to the test], han estado ahí desde fines del siglo XIX y han sido criticados desde entonces por diferentes actores educativos” (pág.84). De esta manera el control del Estado por medio de las evaluaciones no sólo controla la aplicación de los contenidos escolares seleccionados en el currículo escolar, además orienta un modo de socialización no política sino económica (Gysling, 2015).

Esta idea de gobierno por medio de las evaluaciones, es una característica del discurso del hacer vivir/producir, canalizada por medio de las prácticas evaluativas instaladas el sistema educativo desde inicios de la república, tal como lo señala Flórez (2012) “un aspecto que emerge como una constante desde el siglo XIX hasta hoy se relaciona con el poder de la evaluación, es reflejado en su capacidad para hacer que todo el sistema educativo se mueva en una dirección específica” (p.212) , esta conducción , es un modo específico de un biopoder- maquina abstracta del poder que tiene por objeto la vida-, es decir una racionalidad para ocuparse de la población de una forma tal que puedes construir una relación a distancia con el individuo, en nuestra opinión, las practicas evaluativas movilizan la maquina social como engranajes, por medio de estas micro técnicas de poder.

3.2 La confesión y el examen en la evaluación

Es un hecho que la evaluación en nuestras sociedades actuales ha copado múltiples espacios de la vida social y cultural de la población, sin embargo, la aceptamos con un pasmoso inmovilismo asociado a la excesiva naturalización de estas prácticas. Interesa también destacar que la evaluación y sus múltiples derivaciones,

incluyen técnicas de poder que han sido recogidas de aquellas prácticas pastorales inculcadas en el proceso de conquista y evangelización, nos referimos al examen de conciencia y la confesión, las cuales actuaban en complemento para la corrección moral de las sociedades. Esas dos técnicas, fueron diseminadas en las llamadas sociedades disciplinarias³⁹, tal como lo ha planteado ampliamente Foucault (1975) en su obra “Vigilar y Castigar”. Sobre el examen el autor plantea que: “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. 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. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (Foucault, 2008, p. 190). Se ha destacado como la utilidad del examen, en los inicios de la república es utilizado como un instrumento de poder en manos de las instituciones de carácter republicano- en el caso de Chile, instituciones *emblemáticas* como el Instituto Nacional y la Universidad de Chile- éstas, funcionan como reguladores del sistema educativo y aseguran, el flujo de la población al interior de la nueva Nación chilena. Asimismo, los exámenes han devenido en técnicas más sofisticadas para atender la masividad, será el caso de los test de opción múltiple y las pruebas estandarizadas del tipo nacional e internacional. Exámenes nacionales en formato de pruebas estandarizadas se instalan como efectivos controles a distancia, de esta manera los exámenes devenidos en pruebas, adquieren altas consecuencias, ya que mantiene su capacidad de construir espacios de visibilidad, elaborando jerarquías entre los estudiantes, docentes, escuelas y por supuesto, también países distribuidos geopolíticamente. El examen es una micro técnica para vigilar el funcionamiento interno del sistema educativo/productivo, de las escuelas y sus actores,

³⁹ Estas sociedades las podemos entender también como sociedades normalizadoras, “La formación de la sociedad disciplinaria remite a cierto número de procesos históricos amplios en el interior de los cuales ocupa lugar: económicos, jurídico-políticos, científicos. De una manera global puede decirse que las disciplinas son unas técnicas para garantizar la ordenación de las multiplicidades humanas”(Foucault. 2008, p. 251).

docentes y estudiantes. El examen establece una verdad, diferenciando, otorgando posición y función a los que participan de éste masivo ritual.

Siguiendo a Foucault (1976) quien plantea que hemos llegado a ser una sociedad altamente confesante. “La confesión difundió hasta muy lejos sus efectos: en la justicia, la medicina, la pedagogía, en las relaciones militares, en las relaciones familiares, en las relaciones amorosas, en el orden de lo más cotidiano...la gente se esfuerza en decir con mayor exactitud lo más difícil de decir; y se confiesa en público y en privado, a padres, educadores, médicos, seres amados.” (Foucault, 1981, p. 58). Se observa que estas prácticas utilizadas para la observación cuidadosa del sujeto moral, se hacen parte de la sociedad actual, por medio de los discursos que llaman a la autoevaluación permanente y el deseo de contar al mundo nuestras verdades. Este acto de intimidad circula en diversos medios digitales, ya no sólo en los ámbitos citados por el autor, en la actualidad hacemos notar nuestros estados de ánimo, nuestros éxitos, alegrías, tristezas y todo cuanto pueda confesarse. El autor advierte en no caer en una falsa ilusión de libertad, pues nos invita a pensar en aquello que se silencia, en las omisiones, en lo que se niega. Entonces la confesión es parte de un gran espacio de visibilidad sobre lo que somos, que ayuda la constitución de subjetividades, tal como lo afirma el autor:

“en la cual occidente sometió a generaciones a fin de producir-mientras otras formas de trabajo aseguraban la acumulación de capital- la sujeción de los hombres, quiero decir: su constitución como sujetos, en los dos sentidos de la palabra” (Foucault, 2005, p.59).

Bajo estas ideas, se entiende la confesión como; “un acto verbal mediante el cual el sujeto plantea una afirmación sobre lo que él mismo es, se compromete con esa verdad, se pone en una relación de dependencia con respecto a otro y modifica a la vez la relación que tiene consigo mismo” (Foucault, 1981, p. 25). En la actualidad, la confesión deviene en la práctica de decir la verdad frente al saber que el profesor transmite, la confesión construye esta relación de autoridad, que el estudiante debe saber decir por medio de múltiples ejercicios de evaluación.

Otro punto importante sobre la confesión y el examen es su capacidad de modulamiento interno dada las circunstancias del contexto histórico en que se desarrollan, incluso su capacidad de integrarse en el uso. Como se ha mencionado el examen es capaz de modelarse en formato test, prueba global de un curso o en su versión más actual, como prueba estandarizada. De la misma forma la confesión tendrá la capacidad de adoptar un formato distinto dado la preeminencia de la discursividad científica. No se puede olvidar que ambas técnicas tienen una procedencia en las prácticas religiosas, en lo que se pueden entender como prácticas ligadas al cuidado de sí. Con el advenimiento de la época moderna, éste tipo de conocimiento queda subsumido bajo el formato que obliga la discursividad científica, debiendo adoptar criterios de rigurosidad científica. Incluso, se promoverá

“la combinación de confesión con el examen, el relato de sí mismo con el despliegue de un conjunto de signos y síntomas descifrables; el cuestionario, el interrogatorio, la hipnosis y un conjunto de otros métodos para reinscribir el procedimiento de la confesión en un campo de observaciones científicamente aceptables” (Foucault, 2005, p. 64).

Esta capacidad adaptativa de los distintas técnicas evaluativas a las variaciones discursivas de cada época, son muy relevante para el campo de la práctica evaluativa. Dos ejemplos pueden ayudar a ilustrar mejor este fenómeno. Por ejemplo, el paso del examen oral a los test de opción múltiple, son coincidentes con la emergencia de la discursividad científica en lo que se ha llamado *evaluación del aprendizaje*. El examen oral variaría al formato test de opción múltiple, asociado al discurso de eficiencia instalado en la época de la planificación proceso-producto. La rigurosidad en el método de validación y confiabilidad interna de sus instrumentos, junto a la aparición de indicadores y tablas de especificaciones referidos a una taxonomía conductista, no hacen más que hacer pensar que tanto la confesión y el examen, poseen la capacidad de adaptarse a los métodos y procedimientos que la discursividad de una pedagogía científica instala. Sin ánimo de agotar al lector, se puede agregar que en la época actual, la confesión ha devenido en técnica de auto evaluación propias del discurso de mejora continua instalado en los sistemas educativos de Latinoamérica, en mi opinión la

confesión /autoevaluación es propio de otros discursos colindantes que invaden nuestras vidas, como son el discurso de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), al excesivo protagonismos del *self*, una auto evaluación sobre el juicio de sí mismo.

Siguiendo a Grinberg quien afirma sobre la evaluación, que en el sentido foucaultiano involucra pensarla como racionalidad y como tecnología; esto es, los principios que regulan la práctica así como las rutinas y procedimientos que nos ponen a hacer de determinados modos. Nos preguntamos por los modos de saber, de producir verdad sobre nosotros mismos, de chequearnos y de proceder sobre nosotros para reconducir nuestros accionar que las actuales lógicas de la evaluación traen consigo (Grinberg, 2015, p.158).

De esta manera se entiende que tanto la confesión y el examen, son dos técnicas constituyentes del acto evaluativo y provocan una forma de verdad, que el individuo evaluado y el evaluador instituyen como un espacio discursivo de veracidad, en el cual ambos están implicados y deciden entrar en el marco de una promesa de movilidad social que la educación ha conjurado entre Estado, Familia y Mercado. Estas tecnologías de gobierno, que hoy se pueden observar en nuevos formatos y modulaciones, tienen una caracterización de época y discursividad, en la actualidad son agenciadoras de subjetividades *en su libertad*.

Bajo las consideraciones anteriores, cobra mucho sentido comprender las condiciones en que se construyen los discurso, es por esta razón que nos hemos acercado al concepto de Biopolítica, este concepto tiene emergencia a partir de fines del siglo XIX , utilizado por los autores cercanos a las teorías funcionalistas que establecen un vínculo entre los modos sociales, el Estado y las formas de gobierno bajo la analogía del funcionamiento orgánico de la vida, haciendo relación entre sistema biológico y sociedad. Sin embargo, será a partir de los estudios de Foucault (1926-1984) quien propone otro sentido al concepto, donde las relaciones sociales articuladas por el Estado, la política y el gobierno, estarán orientados por el cálculo de la vida biológica de población, es decir su objeto será el gobierno de las formas de vida de la sociedad.

Se propone entonces una formulación para entender el poder, no como un contrato, ni como lucha, ni como una sustancia, más bien como una acción sobre los cuerpos sociales, en una relación que parece ser contradictoria, entre la población y el sujeto, en una relación individualizante /totalizante. En su obra Foucault lleva a mirar hacia un horizonte histórico para buscar la procedencia de lo que hemos llegado a ser, en las obras “Seguridad territorio y población” (1971) y “El Nacimiento de la Biopolítica” nos hace mirar en los orígenes del liberalismo algunos elementos que configuran esta conducción de la población. Será el conocimiento del mercado con su sabia mano invisible (Smith, 1776) y la constitución de la Economía Política uno de los elementos que configuran la razón de Estado y que orientan su actuar “el mercado, objeto privilegiado en los siglos xvi y xvii bajo el régimen de una razón de su mercantilismo que hacía precisamente del comercio uno de los instrumentos del poder del estado se constituiría ahora en su lugar de veridicción⁴⁰” (2004, p.50).

Los estados buscan gobernar para mantener el poder que han ganado, ejerciendo un tipo de gobierno que aspira a maximizar su poder basado en un régimen de verdad que emerge desde la ciencia económica, este es el tránsito de un tipo de sociedad a otra, de las sociedades disciplinarias a las sociedades gubernamentalizadas .

Este es el periodo que se ha puesto como referencia, el nacimiento de las nuevas repúblicas Americanas, coinciden con este ethos social, que transforma al *homo legalis* en *homo económico*, y desde allí en adelante, la evaluación se sitúa como un discurso para hacer vivir/producir. Geopolítica, en nuestro sentido hace referencia a un cuerpo de población, cuerpos Latinoamericanos, que han sido seleccionados y subalternados, bajo la lógica de la explotación/exclusión, propio del discurso del emperador, propio del discurso hacer vivir/producir.

En la actualidad, hemos planteado que el giro discursivo se ha orientado en el hacer producir, de esta manera vemos como Latinoamérica será reorientada, subalternizada por una suerte de administración geopolítica de resultados económicos y

⁴⁰ Término Acuñado por Michel Foucault , Veridicción: (veridictions plural) Declaración de que es cierto de acuerdo con la visión del mundo de un tema en particular, y no objetivamente cierto. http://diccionario-internacional.com/definiciones/?spanish_word

en mi particular observación, resultados asociados a la evaluación basada en estándares y pruebas nacionales. En síntesis, Bio y Geopolítica, responden a la producción del discurso económico que hasta la actualidad se ha difuminado en distintos enunciados asociados a la productividad de la vida. Bio y Geopolítica corresponden también a emergencia de una época, moldeando estrategias de poder – examen, confesión, pruebas estandarizadas- con el fin de producir verdad y agenciar subjetividades.

Para acercarse a esa producción de subjetividades es necesario adentrarse en la noción de discurso dado la relación que se ha fijado entre saber, poder y subjetividad. Por esta razón hemos tomado una definición compleja del discurso (Van Dijk, 2011), que incluye distintos desarrollos elaborados por los aportes propios de la lingüística del área de la comunicación, además de los estudios de la Antropología, la Psicología, la Sociología y la Filosofía.

A partir de estas distintas aportaciones podemos señalar que nuestra adopción se acerca a la noción propuesta por la escuela Francesa desarrollada en la década de los sesenta del siglo pasado. En ella se destacan las influencias del Estructuralismo, el Marxismo y el Psicoanálisis. Según esta tradición, discurso se entendería como un conjunto de enunciados para los que se pueden definir sus condiciones de producción.

Por lo tanto existe un alejamiento de la comprensión tradicional que somete el discurso en la relación emisor/mensaje/receptor, se cree que es mucho más que esta definición, ya que un enunciado, es en sí misma expresa una relación de poder que actúa sobre el mundo, lo interesante de nuestra definición poder hacer una distinción entre enunciado y discurso. Entendiendo enunciado “el conjunto de frases que emitidas entre dos bandos semánticos y discurso como el enunciado considerado bajo el punto de vista del conjunto discursivo que lo condiciona” (Iñiguez, 2006, p.104).

A partir de estas consideraciones preliminares, discurso estará constituido por una multitud de enunciados, los enunciados representan una emisión de singularidades que representan un espacio correspondiente; por ejemplo en la actualidad Latinoamericana, el *enunciado de la mejora continua en evaluación* que se sitúa en un espacio educativo; en torno a este enunciado se distinguen tres porciones de espacio, el

espacio colateral o espacio adyacente, definido por el conjunto de enunciados que forman parte del mismo grupo o una familia de enunciados. Siguiendo el ejemplo del enunciado *mejora continua en evaluación*, otros enunciados que comparten el espacio colateral pueden ser, “toma de decisiones pedagógicas”, “las metas de aprendizajes” o “manejo de instrumentos de monitoreo”.

El enunciado a la vez comparte un espacio correlativo; este se trata de la relación entre los enunciados, los sujetos y con los objetos, que define la función derivativa del enunciado, en este caso el docente y el estudiante, dado que mejora continua emplazan al sujeto, de esta forma; sujeto objeto y concepto, sólo son funciones derivativas del primer enunciado *mejora continua en evaluación*.

De esta manera podemos entender por espacio correlativo, como el orden de los emplazamientos o posiciones de sujeto, de objetos y conceptos en una familia de enunciados. Finalmente, los enunciados comparten un espacio complementario o formación no discursiva, que corresponde a las instituciones, acontecimientos, prácticas y procesos económicos. En este caso, la mejora continua en evaluación, comparte un espacio dibujado en la política pública en la forma discursiva de la eficiencia escolar y la rendición de cuentas.

Cabe destacar aquí que, las relaciones discursivas y los medios no discursivos comparten una suerte de límite exterior de los discursos, en síntesis “los enunciados son siempre multiplicidad de relaciones entre distintas formas discursivas” (Deleuze, 1987, p. 36). Por último, es importante considerar que bajo estas consideraciones el enunciado es concebido siempre como resultado, es decir no es ajeno al contexto de producción, se podría decir que tiene cierta historicidad y memoria, se puede entonces proponer una definición que integra estos elementos pues “llevan las marcas de sus propias condiciones de producción” (Iñiguez, 2010, p. 104).

El interés del autor de esta investigación es acercarse a estos discursos que están contenidos en la experiencia evaluativa cotidiana, arrimarse a esta mecánica de poder que genera sujeción y producción de subjetividades, buscando observar sus mecanismos internos, su configuración en la experiencia evaluativa, identificando los mecanismos internos que van estructurando subjetividades.

Asimismo, con igual intensidad, interesa buscar pistas en el intersticio íntimo entre esta verdad producida por las evaluaciones y la práctica de decir la verdad que decide realizar el sujeto, es decir la toma de posición del estudiante y los docentes, que se enfrentan a esta práctica de veridicción, buscando pistas sobre la construcción de subjetividades diversas, resistentes.

Particularmente se cree que los estudiantes y docentes, se encuentran en un plano medio entre los códigos fundamentales de la cultura “los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas que fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá. El otro extremo del pensamiento, las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican porque existe un orden general, a que ley general obedece” (Deleuze, 1987, p.6).

Se tiene la convicción que este punto medio del cual se refiere el autor, es donde puede emerger un relato humano de aquello que sabemos de nosotros, de aquello que deseamos ser, de aquello que podemos ser juntos. Este es el intersticio urgente por explorar, la línea de fuga de una investigación desde las ausencias y desde las emergencias como lo llamaría Santos (2001, 2010, 2014).

Se propone entender en medio de estas aproximaciones cómo los estudiantes y docentes van configurando subjetividades por medio de la experiencia en evaluación, asumiendo el riesgo que sujeto y sociedad, se implican en sus experiencias, que toda sociedad compuesta por una comunidad, piensan y actúan, sin la necesidad de separar las cosas del pensamiento por un lado y el actuar por otro, “otra cosa es que tanto sujeto como sociedad sea consciente de esta implicación teórica y práctica” (Foucault, 2010, p. 236) de aquí el interés de este estudio, ya que esta forma de vivir es propio de una sociedad, compuesta por individuos que no siempre reelaboran sus experiencias.

Se piensa que estas experiencias están dispersas en variedades de formas que posee la vida misma, y que es posible de observarlas a partir de sus formas de narrar estos relatos por los involucrados, los discursos son la materialidad de estas relaciones teórico/prácticas,

la historia de las practicas tanto de aquellas que tienen la forma de costumbre humilde y obstinada, como las de aquellas que pueden crear un arte suntuoso, procurar revelar la actitud, la manera de hacer y de ser, de actuar y de sentir. Atentos al gesto mudo que se perpetúa durante milenios, así como a la obra singular que duerme en el museo, fundando todas las anteriores, el principio estilístico de la existencia y de cuya forma el hombre se manifiesta, se inventa, se olvida o se niega en su fatalidad de ser vivo y mortal. (Foucault, 2010, p. 229).

Este es el objeto de estudio, el obstinado interés, tal como lo plantea el autor, observar los gestos mínimos de la vida por el cual circula la vida y sus formas de vivir y hacer vivir, capturar esos relatos, la narración de experiencias evaluativas que mueven y nos implican con nuestras vivencias cotidianas, nuestros modos de hacernos sujetos y comunidad, que perfilan modos de subjetivación y que en el caso específico del ámbito educativo, perfilan los modos y formas de hacer la pedagogía en las aulas, entre los mundos mínimos de estudiantes y profesores, sus formas en que niegan al ser humano y las formas en que es ensalzado para negar lo específicamente vulnerable de su humanidad.

3.3 Biopolítica y Geopolítica desde la perspectiva Decolonial

Como he relatado en el apartado anterior, la educación latinoamericana ha navegado aunque con un timón zigzagueante, con un rumbo claro, la privatización de las formas de vida bajo la racionalidad moderna y capitalista. Es necesario, en este planteamiento agregar un elemento más para comprender el lugar desde donde planteo este relato: la dimensión de colonialidad en la que como latinoamericano he crecido.

La colonialidad, es un modo de ser cultural, económico, político y social, es - utilizando un concepto sustraído desde la corriente post-estructuralistas- un “efecto derivado” producido por el enunciado “modernidad”. América nace derivada de Europa centro del mundo, y la colonialidad surge como una función derivativa del enunciado de la modernidad, es así cómo el indígena “inferior” surge como una función derivada del europeo conquistador, es la misma relación que Ud. escuchaba cuando pequeño y nos decían en su escuela, usted es un flojo, ¿cómo no entiende?, ¿pero cómo no estudia?

Son funciones derivadas del enunciado Modernidad que tiene grandes efectos asociados a la multiplicidad discursiva que le viene acompañada, por tanto no sólo es porro⁴¹, es un fracasado y tendrá que acostumbrarse a una vida sin la gloria y fortuna del conquistador.

Modernidad y colonialidad no pueden ser entendidos como procesos distintos, más bien es una relación de poder, tal como se establece entre conquistador y conquistado, son sus cuerpos los que están en oposición y que constituyen subjetividad. De acuerdo a esta perspectiva la colonialidad está adosada a la modernidad, en otras palabras, no se puede pensar en comer una *tortilla de rescoldo* sin prescindir del gustillo a la ceniza que le ha quedado adosada a la masa, sobre la cual ha sido cocida. En otras palabras, “la colonialidad es el inmanente de la modernidad, es decir, la colonialidad es articulada como exterioridad constitutiva de la modernidad” (Restrepo,p.17).

Entonces para entrar en estas derivaciones se propone asumir una perspectiva Decolonial, que es a juicio del autor de esta investigación, repensarse desde la relación Colonialidad/Modernidad como procesos constitutivos de la subjetividad latinoamericana, de las heridas y las victorias. El cuerpo sabio recuerda como gratuitamente han clasificado a los seres humanos como los burros, los flojos, los sudacas, los ignorantes, los bárbaros, dejando entre los cuerpos y en el interior de ellos, una herida que los hace distintos y que aún no tiene posibilidad de cerrar. A veces, el cuerpo también recuerda desde la intimidad, que también son los que disfrutaban una arepa, una marraqueta o unos tamalitos con huevo al iniciar el día, se disfrutaba de una escalera interminablemente sinuosa para llegar a nuestros trabajos, se disfrutaba el final del día juntándose con unos amigos a conversar la tarde.

Se piensa a Latinoamérica como un lugar inundado por lo real e imaginario de este continente, el mundo de los olores y los atardeceres, nuestro lugar cómodo y fresco desde donde pensar y pensarse. Siguiendo a Mignolo (2010) surge la pregunta ¿Cuáles

⁴¹ Para la semántica chilena, porro viene a ser un estudiante flojo, que no estudia, que posee bajo rendimiento escolar.

serán entonces las “estrategias de desprendimiento” epistémico que nos puedan ayudar a redefinir nuestros horizontes?, que por un lado, lleven a situar las interpretaciones del mundo con un mínimo de dignidad y por otro lado, a defender la divergencia, la posibilidad de levantar un diálogo desde un lugar que haga pensar verdaderamente con comodidad nuestra americanidad. En palabras de Santos (2013)

Asumir nuestro tiempo, en el continente latinoamericano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita que podemos formular de la siguiente manera: tenemos problemas modernos que no podemos solucionar de manera moderna. Los problemas modernos de la igualdad, la libertad y de la fraternidad persisten con nosotros. (p.22).

El desafío de pensar con comodidad temas y preocupaciones propios de la cultura de éste lado del mundo no es sólo un problema de confortabilidad más bien es una aspiración de justicia que implica ampliar nuestros horizontes investigativos en la producción de conocimientos, con afán reivindicativo de rescate de toda aquella “experiencia desperdiciada” (Santos, 2001). Esta afirmación sólo podrá tener sentido en el entendido que se precise que el conocimiento social precede al conocimiento científico o académico, y que sólo este último tiene posibilidades de ampliar los horizontes de justicia si está orientado a “la comprensión de sí mismo” (Herrera, 2010).

Es decir, a la comprensión del mundo de la experiencia cultural desde donde procede, nuestra experiencia, mi experiencia. En consecuencia, ampliar horizontes de la investigación social es a la vez una defensa de nuestra particular forma de vivir la experiencia de la vida, validar las voces, las palabras no dichas, los cantos que acompañaron nuestra infancia, las promesas incumplidas, será en suma, visibilizar una práctica social oscurecida en la relación modernidad/colonialidad.

En este campo del juego, la educación y el capitalismo son parte del filo del mismo cuchillo que penetra las subjetividades produciendo realidad. En el entramado actual, escuela y universidad, docentes y estudiantes, se encuentran unidos por la misma hebra del capital, en un fenómeno que se puede señalar como “colonialidad del saber” entendida ésta como “una especie de arrogancia epistémica por quienes se imaginan

modernos y se consideran poseedores de los medios más adecuados (o incluso los únicos) de acceso a la verdad (sea esta teológica o secularizada), y por lo tanto suponen que pueden manipular el mundo natural o social según sus propios intereses” (Restrepo y Rojas, 2010, p.137).

Esta arrogancia es parte de la relación modernidad/colonialidad, es el modo definitorio del qué y cómo se produce el conocimiento, normando sus reglas de validación e instalando, en este proceso lo que Foucault (1973) llama como “un régimen de verdad”. Este régimen de verdad produce la negación del conocimiento emergente, la escuela es también una máquina de negación de epistemes, de experiencias, subsumiéndolas bajo los parámetros de la universalidad de la ciencia moderna, y que, en suma, ha instalado al individuo en una relación de dependencia mercantil productor/consumidor, situándolo a los latinoamericanos, como consumidores de conocimiento, es decir, meros compradores de esta verdad producida.

La experiencia de colonialidad pretende ser el tamiz por el cual se atravesará las categorías antes desarrolladas; saber, poder y subjetividades, producidas por medio de la experiencia evaluativa. Este análisis adquiere una perspectiva, un lugar desde donde mirar esos discursos producidos y agenciados entre estudiantes y docentes, es a la vez un lugar epistémico desde donde gestar conocimiento que recoja la experiencia latinoamericana desperdiciada por tantos años de escolarización. Esta experiencia es el foco central de nuestra investigación, la experiencia productora de subjetividades a partir de la vivencia evaluativa de maestros y estudiantes.

Entonces ¿cómo entenderemos experiencia?, ya que como hemos planteado, la experiencia de colonialidad latinoamericana, nos define, nos identifica y nos compromete. Para delimitar el campo de comprensión e interpretación, hemos de entender la relación entre experiencia y educación y ésta en relación a las experiencias en evaluación de docentes y jóvenes.

Otra noción importante en este entramado categorial que se ha estado tejiendo es la noción de experiencia. En coherencia con los antecedentes presentados, es necesario

buscar acercamientos a esta noción tan usada cotidiana en la doxa popular, pero en la opinión naturalizada del autor de esta investigación, en el lenguaje cotidiano, restándole sentido y dignidad. Entonces el camino de reflexionar sobre la experiencia tendrá un doble esfuerzo, primero diferenciarla de la propuesta de la filosofía clásica como *empeiria*, que la situaba en una posición menor frente a otras nociones cercanas a la praxis (reflexión sobre teoría y acción); la *techné* (acción intencionada); y la ciencia (como conocimiento verdadero). Otra proposición es situar a la experiencia tránsito a lo verdadero, es decir la experiencia como un paso en el camino desde las apariencias hasta lo verdadero. La experiencia merece su valoración propia, ya que se sitúa con el mundo de las cosas misma, en sí misma es un tipo de conocimiento relacionado al saber de la vida cotidiana.

Distanciando de los planteamientos de la filosofía clásica, también pretendemos alejarnos de la noción de experiencia como experimentación ligada a la ciencia moderna, que trata de objetivar la experiencia, encapsularla, medirla, controlarla y explicarla. El afán regulatorio de la ciencia moderna -tema que se ha desarrollado en este escrito- oculta otras formas de saber, eclipsando, negándolas, ya que no tiene recursos para someterlas a su dominio, dado que “la experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida” (Larrosa, 2003, p. 3).

La experiencia para este escrito tendrá algunas características que la pueden describir en el sentido que se desea utilizar. En primer lugar su capacidad de inmersión con el mundo de la vida, para tener experiencias éstas serán propias de la forma en nos impliquemos con las cosas que nos pasan en la vida cotidiana, esta parecer ser una de sus primeras características en el sentido que deseamos entenderla; la capacidad del ser humano para abrirse a la experiencia de que nos acontece en una actitud de pasiva actividad (Contreras & Pérez de la Lara, 2010). Esta actitud de dejarse decir por lo que nos pasa podría acercarnos a la idea de práctica en sentido de práxis, entendida como la capacidad reflexiva de reflexionar sobre la acción.

Sin embargo, aquella reflexión sobre las acciones realizadas pone la atención en lo que se hace, lo que está pasando. En el sentido que se desea instalar, la experiencia, nos orienta hacia el camino de aquello que sucede o que pasa en el sujeto de la experiencia, por lo tanto, para el contexto de esta investigación, invita a pensar en los significados de aquellas acciones evaluativas, en tanto docentes y estudiantes, son a la misma vez, sujetos y objetos de la experiencia evaluativa de esas acciones. En el sentido que se están orientando estas reflexiones, implícitamente se plantea que este revisar lo que nos pasa, es también una actitud comprensiva sobre la realidad, la experiencia es una herramienta para volver sobre la práctica pedagógica, y tomar razón de ella.

Esta invitación a volver a pasar por la experiencia evaluativa en el contexto Latinoamericano, es la invitación a investigar sobre la experiencia Decolonial, que incita a volver a tejer este hilado rugoso de tres hebras; el saber, el poder y las subjetividades las cuales configuran nuestra experiencia de modernidad/colonialidad Latinoamericana.

Dada esta primera consideración la experiencia siempre será una invitación hacia lo que se podrá llamar, la apertura hacia un viaje que está afuera, el prefijo “ex” de experiencia connota esta condición. Un viaje desde nuestras experiencias Latinoamericanas en evaluación, para reelaborarlas, para volver a pasarlas por el tamiz de la experiencia, con la intensión de construir un relato de esa experiencia, que ponga timón comprensivo de esas experiencias.

No es una proposición de ordenamiento de la práctica evaluativa, ni siquiera una propuesta de recomendaciones para mejoramiento de resultados, más bien, la investigación de la experiencia evaluativa la entendemos cómo; “una realidad en que se producen procesos educativos, sin revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que pedagógica que hay en ella” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.39). En tal sentido, la investigación de la experiencia evaluativa, buscaría develar ese entretejido de subjetividades que son provocados por las condiciones del contexto y los sujetos de la experiencia.

En síntesis, experiencia como la estamos entendiendo es un enunciado correlativo al enunciado de la comprensión. En atención a estos planteamientos decimos

que experiencia es una construcción de subjetividades colectivas e individuales, “subjetividad no significa aislamiento, sino el tránsito necesario por el que pasa lo que se vive, a través de la cual se construye el sentido y en el que se cultivan, las sensibilidades, las disposiciones y las acciones.

Subjetividad es desde el lugar que se experimenta el mundo” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p.46). el pasar por estas experiencias en evaluación, lo que se está construyendo es un contingente de sensibilidades tanto para docentes y estudiantes, las pruebas, los exámenes, los constantes procesos de auto, co y evaluación, son vivencias que docentes y estudiantes, atraviesan en lo que podemos entender llamar como trayectoria escolar. En este andar prolongado, las evaluaciones van construyendo subjetividades, agenciándolas desde distintos discursos, la comprensión de valores, intenciones y disposiciones a vivir un tipo de vida. En suma,

La vida, como la experiencia, es en relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y con lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser. (Larrosa, 2010, p.88).

3.4 ¿Quiénes son los sujetos de la experiencia en evaluación?

Este viaje que se ha planteado por la experiencia en evaluación tiene esta forma de tejido rugoso construido con las hebras conceptuales del saber, poder, subjetividades, entrelazadas en la experiencia Decolonial. Queda visualizar a los actores señalados como sujetos y objetos de la experiencia educativa, docentes y estudiantes.

Ya se han descrito los docentes chilenos se desempeñan en el contexto de una educación mercantilizada, tensionados entre los discursos de identidad/vocación entendido como cuerpo activo de una sociedad, y el discurso de la profesionalización/competencia individual, discursividad propia de la educación de mercado.

Sin embargo, las demandas de las sociedades a nivel mundial exigen cambios en los sistemas educativos, buscando formas de aprendizajes más eficientes para el estilo de vida del siglo XXI. Es así como se señala en la Asamblea de Ministros de Educación, en el contexto de las metas educativas 2021, que “la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social”. A la vez se reconoce la relevancia de los docentes, “especialmente para el aprendizaje de los niños y niñas en situación de pobreza y necesidad” (Oreal/Unesco, 2010).

Este creciente interés social ha obligado a cambiar el foco de las reformas y las políticas educativas desde la necesaria cobertura de finales del siglo XX, hacia una definición más profunda sobre aquello que implica para un país su sistema educativo y en particular sus docentes, con un eje central en sus capacidades y desempeños, reconocidamente, el ámbito más difícil de alcanzar por las políticas educativas (Schwartzman, Cox, 2009).

En la actualidad la política pública, hace en comprender la profesión docentes como trayectos inclusivos que se pueden ordenar de la siguiente manera: selección, formación inicial, certificación o habilitación y desempeño. Es posible entonces observar una preocupación por una comprensión más compleja de la profesión docente, como una trayectoria que se inicia desde la selección de los mejores talentos, la preocupación por la calidad de su formación inicial, su inserción en el sistema educativo y su desarrollo en ejercicio. Esta mirada de trayectoria es un aspecto distintivo que nos debiera ocupar a la hora de pensar sobre el saber de los docentes como un proceso que se va construyendo en su experiencia profesional.

Esta mirada compleja de la profesión docente, es contrastada por el reciente estudio publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica” (2013), donde se deja en claro el precario aporte económico a la formación de profesores. En este estudio se afirma que el caso de Chile el gasto en políticas docentes no supera el 1% respecto del presupuesto anual destinado a educación. Colocando en entredicho lo que el discurso de la política pública supone

poner en relevancia, ya que en realidad queda en manos del propio docente la responsabilidad de su desarrollo profesional.

Los docentes desde su mirada laboral como también desde su función social, es la forma como interesa mirar y entender a los docentes. Creemos que además de realizar un trabajo profesional, construyen un horizonte social asociado a su trabajo. Observar sus experiencias por medio de las vivencias en evaluación, es una manera de comprenderlos en ambas dimensiones.

Por otra parte, los jóvenes, son la otra cara de la moneda, los estudiantes y sus experiencias en la evaluación escolar, configuran la otra mirada que deseamos rescatar en esta investigación, docentes y estudiantes, constituyen la experiencia en evaluación, de sus relatos nos basaremos para acercarnos a la construcción de subjetividades. Pues entonces un recaudo de justicia, es proponer cómo entendemos a los estudiantes, cómo entendemos su condición de juvenil.

La escuela entendida como una comunidad de voces diversas, donde se encuentran comprensiones sobre cómo vivir juntos en un mundo que tiene como compromiso la posibilidad de vivir juntos, iguales y diferentes (Touraine, 1997). En esta comunidad de voces nos preocupa la categoría de juventud que tiene la emergencia de entenderse más allá de una etapa biológica o de paso hacia hacerse responsable y adulto. Superar esta tradicional conceptualización implica comprenderla como un conjunto de formas culturales e históricas que conceptualizan lo juvenil. Esto significa aceptar una tensión frente a una suerte de inflación de expectativas del mundo adultocéntrico (Duarte, 2012) hacia el mundo juvenil, expectativas especialmente devenidas de las demandas del mercado y en la configuración de nuevas ciudadanas del siglo XXI.

3.5 Nociones de lo Juvenil

No cabe duda que la condición juvenil ha sido tema de estudio en las ciencias sociales durante los últimos años y objeto de diseño de políticas públicas en los distintos

países de Latinoamérica. Esta particular preocupación surge por dos demandas muy particulares del tipo económico y civil. La primera demanda es hacer productivo a este grupo y tratar de volverlo un grupo social económicamente activo, integrándolos prontamente a las áreas productoras del sistema económico. De esta manera, evitar ese estado de latencia incómoda para los gobernantes, los llamados “NiNi”⁴², que no estudian ni trabajan. La segunda demanda es institucionalizarlos en la llamada sociedad civil, haciéndolos partes tanto de responsabilidades penales como a la vez, de integrarlos al sistema democrático.

Al menos estas dos razones ponen en condición de aceptar el desafío de superar aquella noción de juventud como un estado moratorio o de tránsito para volverse adulto. En la actualidad la semántica de lo juvenil ha cobrado especial atención, sobre todo en el campo de mercado que con su habitual perspicacia lucrativa ha visto en este grupo un concepto, un grupo objetivo. A la par de este fenómeno, la sociedad mira a la juventud con especial atención, o quizá sería más preciso decir que la mira con especial expectativa, debido a la cercanía que poseen con los avances tecnológicos y los nuevos lenguajes digitales que, el mundo adulto, se relaciona con evidente desventaja.

Tanto el diversificado mercado de lo juvenil y el acceso a nuevas tecnologías, ha creado en las sociedades Latinoamericanas una especie de inflación de expectativas, atmosfera que es violentamente contrastadas con las pocas oportunidades de empleabilidad, las dificultades para acceder a educación terciaria dado el costo de los aranceles y la excesiva criminalización con la que se le mira. Esta situación es agravada por la violencia física y el número de fallecidos jóvenes por causas externas que han poblado las páginas de la crónica roja de la prensa mundial. Tal situación que ya se ha hecho cada vez más cotidiana, ha sido nombrada como juvenicidio, haciendo que la pertinencia del concepto adquiera mayor habitualidad, en mi opinión con un cierto halito de naturalidad que no nos puede dejar indolentes.

⁴² Según el informe, "Education at a glance 2017", elaborado por la Oede, en Chile la cifra de jóvenes que no estudian ni trabajan alcanza el 21% de la población entre 15 y 29 años, por sobre el promedio de la organización que es de un 15%.

Tales circunstancias, obligan a pensar que las sociedades han integrado estas emergencias de “lo juvenil” desde una enfoque funcionalista haciendo énfasis en la integración de roles sociales, visibilizando las necesidades de productividad y participación civil, dejando como desafíos la comprensión y apertura de espacios para dar cabida a las formas propias que conlleva la condición de juventud. Una aproximación preliminar de esta conceptualización es la que ofrece Reguillo (2010), autora mexicana que ha desarrollado gran parte de su trabajo con jóvenes, ella introduce en una concepción sociopolítica de aquello que entendemos como condición juvenil;

como un conjunto de multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente “aceptadas” que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las/los jóvenes... alude a los mecanismos tanto estructurales (especialmente) culturales que enmarcan los procesos de inserción de sujetos concretos, considerados jóvenes, en una dinámica sociocultural histórica y geopolíticamente configurada. (Reguillo, 2010, p. 401).

En esta noción se integran dos ideas centrales en la comprensión de lo juvenil que nos permiten una mirada de mayor complejidad; en primer lugar la relación entre la conceptualización de la condición juvenil con su contexto, al plantearse que es una experiencia subjetiva particular, diferenciadora de otras experiencias por el grupo sociocultural en la que se producen; y en segundo lugar, este conjunto particular, diferente, subjetivamente vivenciado, hace parte de las otras comprensiones culturalmente aceptadas, como la niñez, la condición adulta, la tercera edad, todas en su conjunto conforman un sistema social y cultural, que levantan discursos a partir de su propia experiencia.

Entonces no podríamos entender lo juvenil sin la relación dinámica y dialógica con las otras subjetividades presentes en la sociedad, lo que en su conjunto estructura un modo de relacionarse intra/inter condición subjetiva. Todo lo anterior sirve para enmarcar que, la condición juvenil es parte de un campo de lucha mayor, donde se contraponen experiencias distintas sobre las formas de mirar la vida, las formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, formas de organizarse y manifestar sus

ideas del mundo. En este sentido, cabe decir que lo juvenil entra en disputa con el mundo adulto, especialmente en los campos donde el mundo adulto ha tenido tradicional control. Este es el caso de la escuela, donde docentes y estudiantes entran en disputa de los espacios de poder.

3.6 El mundo Juvenil en Chile

Sin embargo, cuando yo era profesor, no recuerdo mejor día que aquella mañana fría de junio del 2006, doblando la esquina hacia mi lugar de trabajo, de perfil se asomaba el liceo, mi sonrisa no pudo estar más completa, los “chiquillos se habían tomado el liceo”. Era la imagen hecha canción en lo que ya cantaba Violeta, “que vivan los estudiantes jardín de nuestra alegría, son aves que no se asustan, ni animal ni policía”.

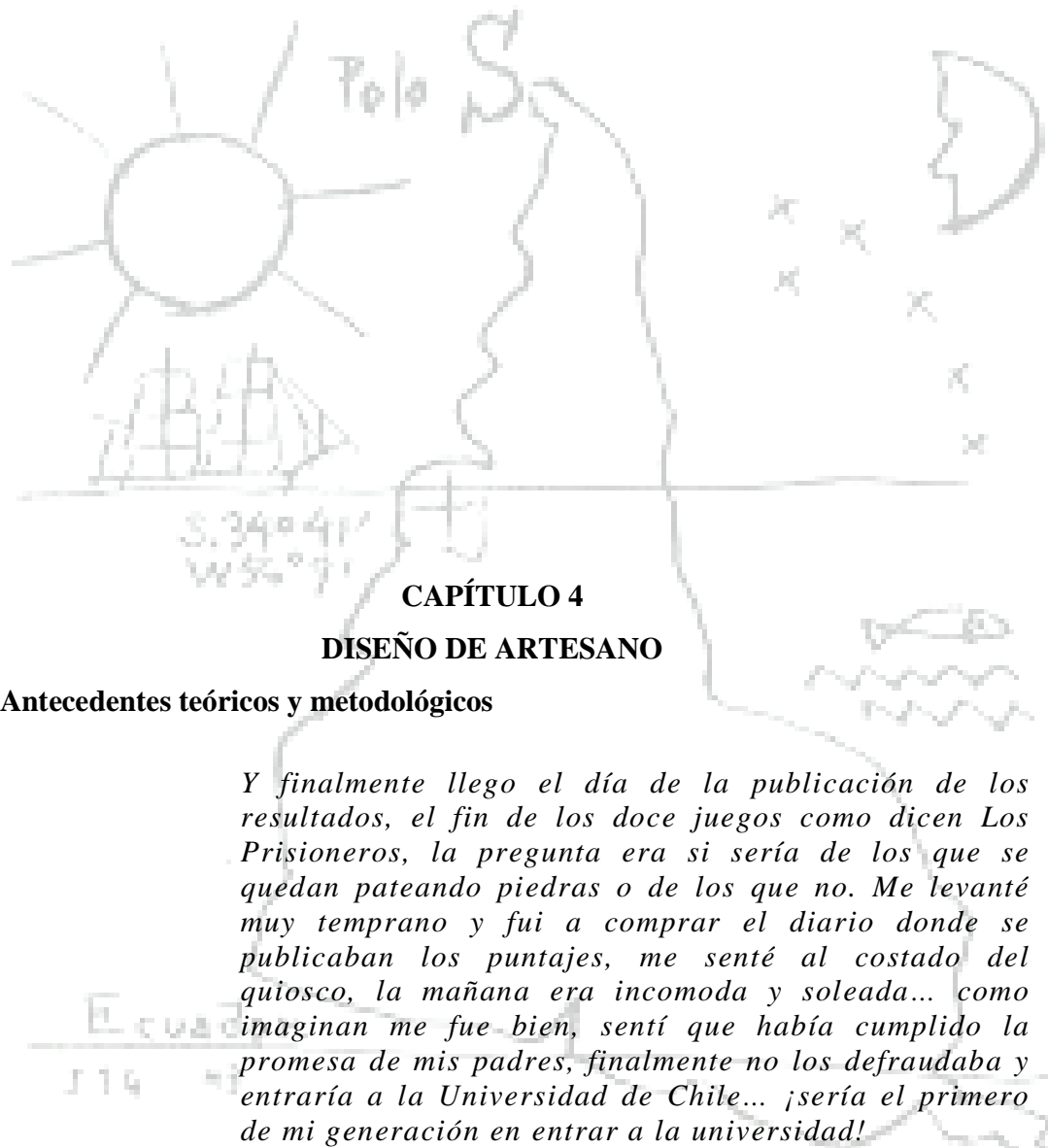
Los estudiantes, objetos de las políticas públicas, el producto de las reformas educativas de inicio de los noventa. Los de la jornada escolar completa, los objetos de las evaluaciones, los mismos que se organizan aplicando sus lógicas horizontales de organización, los que utilizan a su favor los avances de las llamadas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), ellos, representan la experiencia de la injusticia de toda una sociedad, sus demandas constituyen no sólo necesidades propias de un colectivo, representan “la experiencia del abandono del reconocimiento social- la degradación y de la falta de respeto- que es el centro del concepto de la injusticia” (Honeth, 2003).

Gracias a un despliegue de condición juvenil, se organizaron, crearon sistemas de comunicación internos, validaron propuestas, legitimaron estrategias horizontales, participativas y deliberativas. Ellos, los estudiantes logran cambiar una de las últimas leyes de la Dictadura de Pinochet, los estudiantes secundarios del 2006, corrieron el horizonte. Cinco años más sería el movimiento universitario del 2011 quien lidera las movilizaciones, convirtiendo las demandas contra el lucro en educación el centro de sus peticiones.

Este movimiento se convierte rápidamente en un movimiento social construyendo horizontes comunes para la sociedad chilena. Sus marchas, sus apariciones en plazas públicas, metros, estadios, universidades públicas y privadas, creando congestión en las horas punta, convocaron a distintas generaciones. Su mensaje es claro y directo, nos invitan a marchar por una nueva educación gratuita para todos. Nuevamente, los movimientos sociales estudiantiles reflejan las formas culturales que implican, nuevas formas de relacionarnos como sociedad, nuevas formas de practicar la justicia. Ellos son los que le perdieron el miedo a las generaciones de los hijos de la dictadura (Aguilera, 2014), ellos son los que llegaron para quedarse (Figuroa, 2012), abriéndose espacios políticos donde no los habían, incluso tomando espacios donde ya los había.

Más allá del relato épico, los movimientos sociales juveniles de 2006 y 2011, dejan algunas ideas claves para pensar. Melucci (1999), autor Italiano que ha investigado este tipo de nuevos movimientos sociales, retoma la idea de actor social planteada por Alain Touraine (1997). Melucci aplica esta concepción de un sujeto transformador de la realidad, que es capaz de sobrepasar las fronteras de su individualidad, desafiando no sólo la autoridad de turno, desafían el campo simbólico de la sociedad en toda su complejidad. Logran convertir sus demandas locales en interés colectivos, traspasan el límite entre un movimiento colectivo y un movimiento social.

Aunque sería facilista pensar que sólo se trata de la capacidad de construir una demanda social común, en mi opinión lo importante es pensar en el modo en que ellos se plantean. Son los modos culturales que su condición juvenil impone, la Juventud es más que una palabra como dice Bourdieu (1990), es la expresión de un modo cultural que entra en oposición de poder y resistencia frente a un modo cultural adulto, ese modo cultural que la escuela ha tenido por misión opacar.



CAPÍTULO 4 DISEÑO DE ARTESANO

1. Antecedentes teóricos y metodológicos

Y finalmente llego el día de la publicación de los resultados, el fin de los doce juegos como dicen Los Prisioneros, la pregunta era si sería de los que se quedan pateando piedras o de los que no. Me levanté muy temprano y fui a comprar el diario donde se publicaban los puntajes, me senté al costado del quiosco, la mañana era incomoda y soleada... como imaginan me fue bien, sentí que había cumplido la promesa de mis padres, finalmente no los defraudaba y entraría a la Universidad de Chile... ¡sería el primero de mi generación en entrar a la universidad!

Pero, ¿saben?, algo quedaba en mí, una sensación de vacío y defraudación: mi puntaje en matemáticas. Después de tantos rojos y vergüenzas, el puntaje era mucho más de lo que toda mi vida escolar me habían dicho que debiera ser. ¿Qué paso?

El vacío del que habla esta breve confesión se relaciona con el tipo de preguntas que mueven este estudio, las que nos sitúan en un tiempo histórico de incertidumbres dejadas por la época moderna. Es, en suma, una síntesis que propone una revisión de cómo entendemos las relaciones sociales, lo que llamamos el mundo de “lo social”, y las formas de conocerlas. Desde esta síntesis, se buscará realizar un replanteamiento del objeto de estudio de las ciencias sociales.

Me interesa mostrar que muchos de los problemas con que hoy se debate el mundo transcurren no solo del desperdicio de la experiencia que el occidente impuso al mundo por la fuerza, sino también del desperdicio de la experiencia que se impuso a sí mismo para sustentar la imposición a los otros. (Santos, 2010, p.48)

Se trata, entonces, de una doble problemática: por un lado, la del conocimiento desperdiciado por la indolente modernidad y, por otro, la de los efectos inmovilizadores que deja a su paso. Creo, al igual que el autor, que no solo se trata de la incapacidad de las ciencias de dar respuestas a las razones prácticas de la vida, sino también de la suerte de perplejidad producida ante las promesas incumplidas.

Tal como lo afirma Martínez Miguélez (1997), “No están en crisis los paradigmas de las ciencias, sino el paradigma de la ciencia en cuanto modo de conocer” (p. 3). Esta forma de conocer moderna nos ha dejado en un terreno de incertezas en el que la única certeza será la evidente diversidad de preguntas que emergen ante respuestas débiles. Como se ha revisado en el capítulo anterior, en Chile, los movimientos sociales expresan de manera sólida la experiencia de la injusticia. Ante ella, las repuestas han sido reformas que solo son “más de lo mismo”. Esta distancia entre la ciencia y la voz de la “docta ignorancia”, para usar un término rescatado de Nicolás de Cusa⁴³, es propia de un tiempo en que no solo se han desacreditado las tradicionales disciplinas formadas en la especialización de los tiempos modernos, sino que una forma específica del conocer humano. Se trata, en definitiva, de una crisis de la episteme moderna.

La especificidad de la discrepancia entre preguntas fuertes y respuestas débiles en la transición paradigmática que vivimos resulta de los problemas de nuestro tiempo –los que suscitan las preguntas fuertes– que han dejado de ser objeto de reflexión por parte del conocimiento privilegiado de nuestro tiempo, la ciencia moderna, a medida que esta se institucionalizó y profesionalizó. (Santos, 2010, p.53)

⁴³ Nicolás de Cusa, filósofo y teólogo, nació en Alemania en 1401 y murió en 1467. Entre 1438 y 1440, escribió la obra titulada *La docta ignorancia*.

Ante estas circunstancias⁴⁴, propongo transitar hacia una forma de conocer que no es nueva sino otra. Sigo en esto a Walter Dignolo, hijo de inmigrantes asentados en Argentina -otro país del sur geográfico- que desde su pensamiento fronterizo propone un “paradigma otro” (2010) que se opone a la universalidad moderna, aventado por la evidente “diversalidad” del mundo actual. Este paradigma permite dar cuenta de una comunidad compuesta por la experiencia de injusticia promovida desde la relación modernidad/colonialidad.

Un paradigma otro es un paradigma que nos obliga a re/pensarnos, que nos conecta a formas críticas emergentes generadas en toda esta diversidad de experiencias que tiene como elemento común la experiencia colonial imperial desde el siglo XVI en adelante. (Mignolo, 2010, p.20)

Esta invitación a realizar un desplazamiento epistémico (Mignolo, 2010, 2014) se relaciona con la de otros pensadores que han planteado el agotamiento del paradigma moderno (Santos, 2000), distanciándose, así, de interpretaciones que sitúan este momento como un instante inacabado de la modernidad o, incluso, como uno que señala su fin. Parecería más apropiado designarnos como participantes de un paradigma “otro”, en el marco del cual se asume la colonialidad, pero se decide pensar, a América Latina en este caso, desde la propia capacidad epistémica; un paradigma que permite interpretar las diversas formas de relacionamiento humano, incluidas las nuestras, producidas por la relación modernidad/colonialidad.

En síntesis, este desvío al sur epistémico es una respuesta a la crisis de las ciencias sociales modernas y su forma única de conocer basada en un absolutismo metodológico de las ciencias naturales que ha negado nuestras propias formas de conocer. En este contexto, lo que nos corresponde realizar es un trabajo de interpretación más que de regulación: “la tarea del científico social queda así más asociada a la labor de un hermenauta que a la de un científico natural (...). Gana importancia lo local y pierde importancia la pretensión de universalidad” (Herrera, 2010, p.14).

Sirva esta toma de posición epistemológica para establecer como lugar de enunciación el lugar del sentir y del pensar, del decir y del actuar/sensible. Pues, como lo diría nuestra querida Violeta Parra, “el hombre es un todo comprendido de lo humano y lo divino, de su mente y su

⁴⁴ Dado el evidente quiebre existente en las formas de conocer modernas, se abren distintas posibilidades de conocer que nos pueden empujar a tener que elegir entre “una forma de objetivismo y fundacionalismo del conocimiento, ciencia, filosofía y lenguaje, o un ineludible relativismo, escepticismo, historicismo y nihilismo” (Miguélez, 1997, p.7). Ambos caminos me parecen insuficientes y, por esta razón, adscribo a un paradigma otro, dado que “El hombre adquiere el conocimiento de su mundo y de sí mismo a través de varias vías, cada una de las cuales se ha ido configurando, a lo largo de la historia, de acuerdo con las exigencias de la naturaleza y complejidad de su propio objeto. La filosofía, la ciencia, la historia, el arte, la teología y, sobre todo, el sentido común, son las principales expresiones del pensamiento humano y las vías de aproximación al conocimiento de la realidad” (Miguélez, 1997, p. 8).

corazón”. Por lo tanto, el autor de esta investigación se siente en libertad de expresar lo que piensa y siente, ya que “sentir significa estar implicado con algo” (Heller, 1980, p. 15). En la historia de América Latina, esto significa estar implicados a la experiencia marcada por la huella de nuestra colonialidad y esta experiencia no puede ser otra que un acto de comprensión, que rebasa los límites propuestos por Gadamer en sus círculos hermenéuticos (1997)⁴⁵, ya que se debe poner atención a las fracturas producidas en la comprensión producto de una larga historia de silencios.

Un paradigma otro de comprensión, entonces, no se instala como una forma de comprender distinta, de mayor o menor alcance, sino más bien como una forma de comprender otra, que empatiza epistemológicamente con otras comprensiones. Ya es tiempo de pensar desde el sur un pensamiento solidario y empático, un pensamiento otro, que comprende que si usted es parte del norte global, no podrá reconocer mi gusto por la brisa de primavera luego de un invierno frío, pero yo sí podré ayudarle a comprender, desde el sur epistémico, que esta es una experiencia que usted también merece vivenciar. Un paradigma otro de comprensión reconoce la diversidad de ignorancia que tanto en mí y en usted habita; ignorancia que es el producto de una diversidad de preguntas negadas, que las disciplinas sociales modernas desecharon por su propia incapacidad de resolverlas. Se trata de un pensamiento desde el sur que comprende esa gran diversidad sin afán de controlarla y regularla, sino que, más bien, se preocupa de abrirle espacio, consciente de que, en esa tarea, usted y yo transformaremos nuestros puntos de vistas, nuestra forma de modelar el mundo imaginado y también el mundo de lo “real”. En palabras de Mignolo (2006),

La construcción del conocimiento y la comprensión ponen en juego, tanto el acto de decir, de hacer y los destinatarios del decir y el hacer, como lo dicho, lo hecho y el mundo al que presuntamente modela, conservando o transformando la imagen de lo “real” construida por previos actos dicentes y previos objetos discursivos o semióticos. (p.8)

En consecuencia, el paradigma de comprensión será un paradigma hermenéutico diatópico y pluritópico. Diatópico, ya que supera la sincronía y diacronía de las comprensiones que habitan en una misma comunidad de sentidos; asimismo, supera los medios por los que generamos diálogo, utilizando el lenguaje escrito, el lenguaje oral y el virtual, ya que lo

⁴⁵ Para esta investigación propongo la hermenéutica diatópica y pluritópica, buscando, entre otras cosas, superar el círculo hermenéutico creado por los límites de una sola cultura. Estas formas de la hermenéutica intentan “poner en contacto horizontes humanos radicalmente diferentes”, tradiciones o lugares culturales (tópoi) diferentes, para lograr un verdadero diálogo que tenga en cuenta las diferentes culturas. Lo que se busca es llegar a una comprensión “a través de esos lugares” diferentes (dia-topos). Para esto, es necesario un reencuentro entre el *mythos* y el *logos*, entre la subjetividad y la objetividad, el corazón y la mente, el pensamiento racional y el espíritu que vuela libremente, rompiendo todos los esquemas mentales rígidos (Panikkar, 2007).

diatópico⁴⁶ reconoce las diversas formas que existen en el intercambio simbólico, ampliando el concepto de texto al máximo posible. Una hermenéutica pluritópica, por su parte, intenta capturar los sentidos de nuestra “diversalidad” de ignorancia.

En este estudio, en particular, se propone realizar una hermenéutica diatópica y pluritópica para comprender las prácticas evaluativas experimentadas en los distintos espacios educativos de la escuela actual. Diatópica, en tanto se trata de comprender las fracturas que, por ejemplo, en una misma comunidad de docentes se presentan ante las prácticas evaluativas. Dados los saltos históricos que he revisado, puedo advertir que en la comunidad de sentidos de los docentes habitan distintas tradiciones que modelan sus prácticas. Pluritópica, dado que se entiende que en las aulas de clases existe una pluridiversidad de sentidos, entre otros, los sentidos comunes compuestos por los estudiantes y que, en ellas, el docente se relaciona estableciendo vínculos de poder.

Este paradigma abre espacio a la interpretación intercultural entre los *topoi*⁴⁷ o redes de sentidos en los que participa el docente y los *topoi* en los que participan los estudiantes. La interculturalidad “se refiere a la existencia de esas diversidades, complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales que genera esa existencia, buscando desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Bergesio, 2013, p.2). Dada esta evidente complejidad, la propuesta es el diálogo y la traducción cultural, lo que implica una relación horizontal entre los participantes del intercambio, asumiendo la necesaria semiosis colonial (Mignolo, 2006)⁴⁸ implicada en esta acción hermenéutica.

2. Relatos de experiencias en evaluación

Considerando los antecedentes revisados puedo decir que esta investigación se inscribe en la tradición de la investigación cualitativa, la

⁴⁶ Tomamos aquí la explicación rescatada por Bergesio (2013) de Raimon Panikkar, pensador indio, para quien la hermenéutica diatópica es una hermenéutica que va más allá de la tradicional hermenéutica morfológica y la hermenéutica diacrónica, en cuanto “toma como punto de partida la conciencia de que los *tópoi*, lugares de distintas culturas, no pueden entenderse con los instrumentos de comprensión de una sola tradición o cultura”. La hermenéutica morfológica descifra los tesoros (*morphé*, formas o valores) de una cultura particular, una sola tradición, y la diacrónica representa la mediación entre las distancias temporales de la historia cultural de la humanidad, pero también centrada, habitualmente, en un sola tradición de referencia. Ver más en <http://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-hermeneutica.html>,

⁴⁷ Santos entiende el concepto de *topoi* como lugares comunes de comprensión que representan a una comunidad: “[los] *topoi* [son] lugares comunes, ampliamente aceptados por un auditorio relevante” (Santos, 2000, p.111).

⁴⁸ El concepto de “semiosis colonial”, “señala las fracturas, las fronteras, y los silencios que caracterizan las acciones comunicativas y las representaciones en situaciones coloniales, al mismo tiempo que revela la precariedad hermenéutica del sujeto que se da por tarea su conocimiento y/o comprensión” (Mignolo, 2006, p.4).

cual pone al centro de su interés lo humano en sus distintas dimensiones, esto es, en su relación con las cosas de la vida y su historicidad. Se seguirá entonces la definición de Cresswell (2013), quien plantea lo siguiente:

(...) veo a la investigación cualitativa como un intrincado tejido compuesto de diminutos hilos, muchos colores, diferentes texturas y varias mezclas de material. Este tejido no puede ser explicado fácil o simplemente. Como el telar en el que el tejido es hilado, marcos generales mantienen a la investigación cualitativa unida. (p.12)

Siguiendo a Cresswell (2013), en los estudios cualitativos se pueden reconocer cinco tradiciones cada una con focos distintos que representan el trabajo de las distintas ciencias sociales preocupadas por aquello que entendemos como la vida social. Las cinco tradiciones son: biográfica narrativa; etnográfica; fenomenológica; teoría fundamentada; y estudio de caso⁴⁹. Todas ellas corresponden a hebras distintas del entramado que no pretenden atomizarse en sus estudios, al contrario, apuestan a una comprensión más holística de los fenómenos estudiados. Vemos la investigación cualitativa, entonces, en su relación con sus enfoques metodológicos tal como lo enuncia Cresswell (2013):

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 13)

En este hilado complejo se propone como horizonte investigativo el siguiente objetivo:

Comprender la producción de subjetividades por medio de relatos de experiencias en evaluación.

Este objetivo lleva a seguir la hebra de las *narrativas biográficas*, ya que la práctica evaluativa implica en la vida de estudiantes y docentes una serie de hechos que inciden en su biografía personal, constituyendo, en una suma no lineal, un proceso de configuración de subjetividades tanto en docentes como estudiantes.

Las *narrativas biográficas* han llegado a ocupar un lugar importante en la investigación social, sin embargo, no pueden ser agrupadas bajo un

⁴⁹ La tradición biográfica narrativa busca explorar la vida de los individuos; la fenomenológica, comprender la esencia de las experiencias acerca de un fenómeno; la etnográfica busca describir e interpretar un grupo cultural y social; la de las teorías fundamentadas busca desarrollar una teoría fundamentada sobre los datos recogidos en el campo; y la de estudios de caso busca desarrollar un análisis en profundidad de un solo caso o múltiples casos (ver más en Cresswell, 2013).

solo concepto, sino que más bien deben ser identificadas por los distintos modos de incorporarlas al trabajo investigativo. Se puede situar el inicio de esta forma investigativa en la llamada *Escuela de Chicago*, con las historias de vida de los inmigrantes polacos de inicios del siglo XX en Estados Unidos. Desde allí los estudios narrativos han cobrado mucha fuerza en la investigación social. Siguiendo a Cresswell (2013), se pueden distinguir tres formas de hacer este tipo de investigación: a través de *estudios biográficos*, en los que la historia de vida de un individuo está escrita por otro distinto al individuo que está siendo estudiado, usando documentos de archivo y grabaciones; a través de *autobiografías*, en las que la historia de vida es escrita por las mismas personas estudiadas; y a través de *historias de vida*, en las que el investigador reporta sobre la vida de un individuo o un grupo de individuos y cómo esta vida, o estas vidas, refleja temas culturales de la sociedad, personales, institucionales e historias sociales. Dada las características de esta investigación, es pertinente aproximarse a este último modo de hacer investigación.

Las narrativas son una forma de contar la experiencia, capturarla y, en este ejercicio, otorgarle sentido a lo vivido formulado en formato de pequeñas historias o relatos. Las narrativas son, entonces, una construcción humana para comunicar la experiencia, a través de un proceso reflexivo sobre aquello que nos pasa, con la esperanza de que un trozo de vida quede retenido en estos relatos. En este sentido, son un esfuerzo de trascendencia temporal.

En efecto, las narrativas son una representación de cómo los seres humanos podemos significar la(s) experiencia(s) vivida(s). El lenguaje en forma de relato es una expresión que convoca no solo a quien relata, sino a un lector otro, el cual podrá recrear la experiencia en su propio mundo. La idea del texto introduce la noción de interpretaciones múltiples, desde quien vive la experiencia hasta quien lee la experiencia del otro. En efecto, las narrativas son una muestra más de nuestra humanidad transfigurada a través del lenguaje, conscientes, eso sí, de que como el lenguaje es una producción humana, jamás podrá contener en un relato toda la experiencia vivida (Manen, 2001).

A la vez, las narrativas son una forma de intelegir la vida, una estrategia reflexiva para contener los acontecimientos, no todos los sucesos mínimos y cotidianos, sino aquellos que logran incidir en la forma en que vamos configurando nuestra vida, pues la narrativa es una reflexión sobre aquello que nos pasa, un momento de intelección humana que otorga significado a las acciones humanas. Las narrativas son una forma de rescatar la experiencia vivida, “son los medios de inteligibilidad de las experiencias, siempre particulares y colectivas a la vez, las vías de acceso a los conocimientos que nos conforman” (Porta, p.183).

Leonor Arfuch (2010) propone pensar el espacio biográfico como espacio de encuentro e hibridación “de formas disímiles, susceptibles de ser consideradas en una interdiscursividad sintomática, de por sí significativa, pero sin renuncia a una temporización” (p.22). La autora privilegia, por sobre la pureza canónica de los géneros narrativos para considerar el espacio biográfico como un espacio de inteligibilidad, un espacio que nos puede ayudar a comprender la vida misma desde la propia experiencia de quien la cuenta y quien la registra.

Ciertamente, si las narrativas son una forma en la que grupos o individuos otorgan sentido a la experiencia vivida, estas se vuelven un método de indagación para acercarse a esta experiencia, sistematizarla y volverla conocimiento. En otras palabras, la acción social puede ser devuelta al mundo de la vida en forma de relatos reelaborados, producto del proceso de investigación-reflexión, con objeto de ser revisados y reapropiados nuevamente. En suma, las narrativas, en su dimensión investigativa, constituyen una respuesta a una serie de inquietudes planteadas por Dilthey, Wittgenstein y Husserl, entre otros pensadores, que el campo de las ciencias sociales viene discutiendo desde fines del siglo XIX y comienzos del XX. Se instalan en el fragor de una discusión sobre el objeto y propósito de las ciencias sociales, acorraladas, en el siglo XIX, por los enfoques positivos de las ciencias naturales que traicionan la naturaleza situada de la experiencia humana con una producción de conocimiento universal, desligado del tiempo y el espacio desde donde este se produce.

En el campo de las ciencias sociales, las narrativas, entonces, facilitan una forma de hacer indagación de la experiencia humana desde los márgenes propios de un pensamiento fronterizo que busca resignificar la investigación social en y para los sujetos que participan en este proceso. Tal como lo plantea Porta y Yedaide (2014):

Lo cierto es que el corpus de conocimiento que la humanidad atesora, y que ha traspasado fronteras y ha sido acreditado como teoría de los campos del saber, tiende a presentarse en una forma inerte, huérfana de tiempo y espacio y –lo que es peor– desentendida de los problemas y la curiosidad que lo engendraron. Lo que nace como una práctica que también podríamos llamar “del conocer”, es decir como esta práctica de intelección de la experiencia que se origina en la curiosidad y la necesidad, pero cuyo valor radica esencialmente en su potencia para modificar de una vez y para siempre quienes somos, termina despersonalizada, desarraigada y encapsulada en grandes explicaciones que se distancian de nuestras vidas. (p.182)

3. Diseño de investigación

Retomando las argumentaciones sobre el paradigma de comprensión hermenéutico diatópico y pluritópico en el cual se enmarca esta investigación, en efecto, la producción de narrativas invita a sostener un diálogo entre implicados, en este caso docentes y estudiantes, que serán convocados mediante una invitación abierta que establece con claridad los objetivos y su carácter de voluntariedad. De esta manera se inicia el diseño investigativo, con una *etapa de convocatoria a estudiantes y docentes*, con objeto de pensar colectivamente la experiencia evaluativa.

Constituido el grupo de participantes, se inicia la primera etapa de caracterización de la experiencia. Con esta finalidad, se organizan tres grupos de discusión con estudiantes pertenecientes a establecimientos emblemáticos de la Región Metropolitana de Chile⁵⁰. El objeto de constituir estos grupos de discusión es conocer y comprender las posiciones y fracturas de los estudiantes que comparten la experiencia evaluativa y, de este modo, obtener una suerte de caracterización de la experiencia que emerge desde el lugar de enunciación de los estudiantes y que, necesariamente, implica también a los docentes.

Paralelamente, se convoca a un grupo de seis docentes que pertenecen al mismo perfil de liceos emblemático donde se ha realizado la primera experiencia con estudiantes. La convocatoria es abierta y emplaza a seis docentes quienes participan elaborando narrativas sobre la experiencia evaluativa, durante un semestre en sesiones quincenales, abriéndose de este modo, un proceso investigativo y un fenómeno narrativo de profunda riqueza intelectual y diálogo profesional. En estas sesiones de trabajo colectivo se realiza un proceso de elaboración de narrativas, ahora desde el lugar de enunciación de los docentes. De manera sincrónica al trabajo de elaboración de los relatos por parte de los docentes, se despliegan entrevistas narrativas a cada docente que permiten abrir un diálogo de mayor confianza entre los docentes y el investigador.

Finalizada esta etapa se realiza un *primer momento interpretativo* que obliga al investigador a desarrollar un proceso de reflexividad (Guber, 2001), que busca separarse pertinentemente del trabajo de campo y establecer un primer horizonte de sentido a la experiencia investigativa, que haga posible vincular los hechos narrados por los participantes con su incidencia en sus biografías escolares. Se busca, en esta etapa, identificar la

⁵⁰ Los liceos emblemáticos, en Chile, son establecimientos que recogen la tradición académica del inicio de la república, ofreciendo un espacio particularmente atractivo y propicio para una exploración del tipo que se señala en esta investigación, puesto que su cultura se encuentra fuertemente marcada por la necesidad de legitimar su carácter excepcional y de excelencia en el contexto de la educación pública, situación que los vuelve especialmente resistentes al cambio dada su cultura evaluativa altamente rutinizada y selectiva.

posición y lugar simbólico de estos hechos y reconocer los lugares de enunciación de cada grupo participante, identificando las fracturas y opacidades de cada comunidad (docentes y estudiantes).

Como es posible observar, en el desarrollo de estas etapas, se ponen en operación los dos primeros objetivos de esta investigación, a saber:

- **Identificar cuáles son los hechos biográficos significativos que señalan los docentes y estudiantes en su trayectoria vinculados a su experiencia evaluativa.**
- **Reconocer los sentidos y tensiones generados desde los relatos elaborados por los docentes y estudiantes enfrentados a los discursos evaluativos presentes en la actualidad.**

De esta manera, se presentará, aquí, un primer reporte de la experiencia investigativa, que llamaremos *primer momento interpretativo*, con el propósito de convocar al lector a pensar el proceso investigativo como un proceso dialógico. En particular, se presenta una caracterización de la experiencia evaluativa de los estudiantes recogida de los grupos de discusión constituidos en la primera etapa de este diseño. A la par, se realiza una presentación biográfica de los docentes participantes en el estudio, distinguiendo sus lugares de enunciación y sus propósitos enunciativos. De esta forma, se pretende invitar al lector a conocer quiénes son los sujetos de la experiencia, poniendo en juego su propia subjetividad de lector, como parte de un mundo académico fluido en permanente interpretación. Invitamos en esta propuesta a comprender

(...) cómo esas experiencias de investigación formación-acción tienen en común la expectativa de provocar simultáneos procesos de subjetivación, o de reconfiguración de posiciones de sujeto en el campo pedagógico, en una serie de sentidos complementarios y articulados que definen otras políticas de conocimiento y de reconocimiento para la escuela y el campo pedagógico. (Suarez, 2014, p.767)

En coherencia con la perspectiva que entiende las narrativas desde una doble dimensión, como proceso de indagación narrativa y como experiencia narrativa, pienso que resulta igualmente correcto decir indagación sobre la narrativa que indagación narrativa (Clandinni y Connelly, 1994; Huber et al., 2014; Contreras, 2016; Suarez, 2014; Murillo, 2010). De esta manera, se señala que la narrativa es a la vez fenómeno y método, donde “aprendemos a contarnos mejor sobre aquello que somos y quiénes somos, cuáles son nuestros deseos y nuestras pasiones, nuestros propósitos y nuestras creencias e intenciones” (Murillo, 2010, p.76).

En otras palabras, es tan importante el producto que se elabora en formato de relatos, como el proceso narrativo en que se ven implicados, inmersos, tanto los docentes como el propio investigador con objeto de pensar juntos la experiencia. De este modo, se hace necesario contar la experiencia como un metarrelato del proceso que ayuda al lector a comprender una parte importante del proceso investigativo que habitualmente queda fuera del reporte final y que, en definitiva, es parte fundamental de la praxis investigativa. Afirmamos, con esta propuesta, que el método biográfico-narrativo se encuentra en un espacio fronterizo en el campo investigativo tradicional, especialmente resistente “al ingreso de conocimientos ligados a la emoción y los sentimientos, que no aparecen escindidos en los cuerpos vivos pero se separan ficticiamente en la academia” (Porta y Yedaide, 2016, p.179).

Simultáneamente, en este apartado se presentará un ejercicio de *configuración de la trama colectiva* que comprende el *segundo momento interpretativo/comprendivo*. A partir de los sentires y deseos que los unen, junto a los horizontes de sentidos propuestos por los docentes y estudiantes, se presentará el diálogo entretejido de saberes construidos por la experiencia evaluativa de docentes y estudiantes. La narración de experiencias tiene esta belleza a través de la cual se pretende reemplazar el discurso del individuo productivo, ese autor de sí mismo que no tiene mucho que dejar a su comunidad, por un rescate de *saber solidario*, prudente y colectivo, un saber para nosotros mismos, que no pretende distanciarse de su comunidad para volverse objetivo (Rorty, 1996; De Souza, 2001). Será, entonces, momento de presentar aquello que Paul Ricoeur (1995) señala como la tesis de la intriga, la configuración de una narración común, tejida desde los distintos relatos y reelaborada por el investigador para una comunidad. Parafraseando al autor, será la experiencia colectiva vivida que ha encontrado una narración (Ricoeur, 2006).

Creo que “La investigación de la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí tratar de sostener en primera persona la pregunta por su sentido educativo” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 45). En consonancia con esto se presenta aquí, entonces, el resultado de un *segundo momento comprendivo*, el cual considera la pluridiversidad de sentidos desplegada en cada relato, implicados en la experiencia evaluativa, buscando finalmente comprender estos horizontes, por medio de un proceso de interpretación orientado a

Comprender los sentidos de las experiencias evaluativa y cómo estos configuran subjetividades en docentes y estudiantes, desde relatos de la escuela chilena.

El planteamiento sostenido anteriormente se acerca a la reflexión bajtiniana sobre la heterogeneidad de géneros discursivos sometidos

constantemente a hibridación en el proceso de la interdiscursividad social. El dialogismo como se suele entender, transfigurado en el lenguaje por medio de relatos y narraciones, nos introduce en una dinámica social y cultural, donde el relato reelaborado en una trama colectiva permite la inteligibilidad de la vida por medio de la escucha de voces otras que abren nuevos espacios para lo social, y para la búsqueda de valores compartidos y nuevos sentidos de comunidad y pedagogía. Así pues, Bajtín (2011) plantea que “El lenguaje entra a la vida a través de enunciados concretos y es a través, pues, de enunciados concretos que la vida entra en el lenguaje” (p.19). Serán estos enunciados, que provienen de la vida del hablante en forma de relatos, los que se convertirán en el lenguaje-discurso hibridado de la experiencia personal y colectiva de docentes, estudiantes e investigador.

Situados ya en este nuevo horizonte comprensivo, se invita al lector a indagar en las posibilidades y fronteras nuevas que esta experiencia investigativa propone. Se trata de un *tercer momento, de construcción de sensibilidades* que propone un proyectar el pensamiento hacia la imaginación de horizontes, que se hace cargo del último objetivo de esta investigación: **Conocer los horizontes de sentido que se pueden proyectar en la experiencia evaluativa desde la producción de subjetividades, bajo la mirada de la experiencia decolonial**⁵¹. Lo que se busca, entonces, es distinguir las fronteras abiertas en un espacio de relaciones entre saber/poder/decolonialidad que implica, nuevamente, una invitación al lector a un ejercicio de discusión de resultados y posibles conclusiones del proceso investigativo en general.



Ecuador.
114 49

⁵¹ Este apartado corresponde al Capítulo VI.

CAPÍTULO 5

PROCESO INTERPRETATIVO COMPRENSIVO

I Primer momento: interpretando las experiencias

1. Relatos de experiencia desde los estudiantes

1) *La experiencia evaluativa o la lucha por las notas*

Es difícil entender la educación sin la escuela. Históricamente esta ha sido el espacio de socialización moderno al cual nos mandan para aprender, para ser mejor, para ser alguien en la vida. Si ya es difícil pensar en deslindar la educación de la escuela, es mucho más difícil aún entender la escuela sin las notas.

La evaluación reducida a una medición expresada por medio de un número o calificación es aquello que la escuela llama notas⁵². Estas aparecen por medio de un algoritmo específico representado por un guarismo que decreta quién puede aprobar o no una determinada materia escolar. Así entendida, la evaluación es, gracias a sus altas consecuencias, el evento más importante de la vida escolar. Esta relación vinculante entre evaluación y calificación se ha convertido en la principal significación para los estudiantes en la escuela.

Como dije antes, para mí, la función que tiene la evaluación es solamente evaluar cuánto sabes en un preciso momento, sobre un preciso ramo en una precisa forma, para así poder sacar un número que te echas al bolsillo para toda la eternidad y que te va a seguir y que nunca te abandonará. (GD2)

De acuerdo a lo señalado, la nota o calificación es la expresión de un algoritmo que representa este evento y como todo algoritmo sigue una serie de pasos sucesivos para llegar a un estado final del cual se obtiene una solución o una nota, que tal como se menciona en la cita anterior, *te la hechas al bolsillo y sus consecuencias te acompañan a lo largo de tu vida*. En esta investigación me interesa indagar en los efectos que esta experiencia tiene para los estudiantes y preguntarme ¿cuáles son las estrategias que los estudiantes desarrollan para acompañar este evento evaluativo?, ¿cuál es el

⁵² En el sistema Chileno, la escala de calificaciones o notas va de 1.0 a 7.0. La nota de aprobación en esta escala de notas es 4.0.

mensaje que entregan las notas a los estudiantes? y ¿cuáles son los posibles efectos producidos en la subjetividades de los estudiantes involucrados en este tipo de experiencia escolar?

En búsqueda de una respuesta a estas preguntas he adoptado un enfoque de indagación narrativa (Clandinni, 1999), en una versión relato de experiencias (Murillo, 2008). Los relatos fueron recogidos a partir de tres grupos de discusión entre estudiantes que pertenecen a instituciones educativas de larga tradición en el sistema educativo chileno. Particularmente, estudiantes de secundaria pertenecientes a los llamados *liceos emblemáticos* de la región Metropolitana de Chile. El caso de los liceos emblemáticos en Chile ofrece una cultura evaluativa (Coll, Barberá y Castello, 2009) particularmente atractiva y propicia para una exploración de este tipo, puesto que su cultura se encuentra fuertemente marcada por la necesidad de legitimar su carácter excepcional y de excelencia en el contexto de la educación pública, así como su promesa de acceso a la educación superior. Estas instituciones representan una tradición, en el sistema educativo chileno, de buenos resultados, lo que en el nivel micro se manifiesta en la importancia que los estudiantes le dan a la preparación de pruebas y a la obtención de buenas calificaciones. Es por ello que la presente investigación se realiza en un contexto de este tipo⁵³, pues se trata de establecimientos particularmente propicios para la observación de la forma en que la experiencia en evaluación permea en distintas dimensiones a estudiantes y docentes. En este caso, describiremos, a partir de relatos de estudiantes, esta experiencia evaluativa.

2) La preparación del evento

Bueno, para las pruebas siempre dejo dos días antes para estudiar... Yo, dependiendo de la materia que sea, dependiendo si me va bien o me va mal, optimizo el tiempo o me junto con compañeros. (GD1)

Una primera impresión que vale la pena expresar sobre las evaluaciones en este tipo de establecimientos es su carácter sostenido. Lejos de ser un evento aislado, poseen una regularidad dispersa en distintas materias escolares y en ciertos periodos del año escolar este tipo de experiencias se intensifica. Frente a esta continua eventualidad, que habitualmente los maestros no observan, los estudiantes señalan que deben ajustar sus tiempos para enfrentar estas exigencias, lo cual implica quitar tiempo de sus vidas para preparar las materias en las que serán examinados.

⁵³ A partir de los recientes cambios en la legislación educacional (Ley 20.845, junio 2015), donde estos liceos ya no podrán seleccionar a sus estudiantes en la misma medida que antes, se genera una tensión, pues hay una presión por la inclusión que antes no existía y que evidentemente pone en cuestión sus estrategias y su mirada en el campo de la evaluación.

El tiempo que queda fuera es el tiempo familiar, el tiempo para hacer deportes, para estar con otros jóvenes, para descansar.

Hechas estas primeras elecciones sobre el destino de su tiempo, los estudiantes deberán establecer prioridades y jerarquizar las materias escolares, dependiendo de la complejidad del evento a ser calificado.

Lo que pasa es que, a veces, cuando te tocan tres o cuatro pruebas juntas es un poquito difícil, por el tiempo, y cuesta mucho organizarse porque cuando hay una prueba de matemáticas, de lenguaje y un trabajo de tecnología, uno prefiere preparar la prueba de matemáticas y lenguaje que hacer el trabajo en tecnología. (GD1)

3) Estimando las prioridades

Se observa cómo las exigencias administrativas imponen un ritmo en la experiencia evaluativa. Es muy común que se junten varias pruebas y trabajos calificados en una misma semana o, a veces, en un mismo día. Cada docente de asignatura debe tener una cantidad determinada de notas en el libro de clases, según el número de horas lectivas determinadas en los programas de estudios⁵⁴. Dada esta condición, los estudiantes se ven obligados a establecer jerarquías sobre las materias escolares: priorizar es parte del juego. Deben seleccionar, por ejemplo, entre las materias que tendrán mayor prioridad, constituyéndose jerarquías por signaturas. Siguiendo esta lógica ordenadora, Matemáticas y Lenguaje absorben el mayor tiempo de preparación dado su alto número de notas obligatorias, quedando más abajo en esta jerarquía otras asignaturas entendidas por los estudiantes como de menor categoría.

En forma paralela, se aplica una suerte de lógica complementaria a la hora de discriminar frente a la amplia demanda de calificaciones. Los estudiantes establecen lo que podríamos llamar una estimación sobre *el peso evaluativo del evento*, ya que no todas las instancias de evaluación poseen las mismas consecuencias. Por ejemplo, si un evento va directamente al registro en el libro tiene mayor importancia que otro que es solo acumulativo, al tiempo que estos dos están por debajo de los eventos que poseen doble calificación. Estos últimos, las llamadas evaluación coeficiente dos, casi siempre son del tipo prueba de opción múltiple y, sin lugar a dudas, acumulan el mayor tiempo y, por cierto, la mayor tensión. Otro elemento que ayuda a la toma de decisiones de los estudiantes en cada

⁵⁴ En el caso de Chile, se exige que por semestre cada asignatura tenga dos notas más que el número de horas destinadas al trabajo de cada semana. En la secundaria, se destinan ocho horas semanales a las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje por lo que a cada una le corresponde tener un mínimo de diez notas por semestre.

semestre es una suerte de *pronóstico del nivel de dificultad* frente al evento. Los estudiantes aprenden muy rápido a estimar el nivel de dificultad del evento calificado. Es así como, por ejemplo, se organizan y dejan para el último de sus esfuerzos aquellas instancias de evaluación que consideran de menor complejidad, tales como presentaciones que se pueden hacer resumiendo la materia de un libro o guías de trabajo que implican la entrega de un informe.

Sumado a estas prioridades, un último elemento que también juega un papel a la hora de tomar decisiones es determinar formas de asociarse para enfrentar de mejor forma el evento calificado. Tendrán que tomar decisiones en cuanto a la inclusión o exclusión de los compañeros que ayudarán a preparar el evento. Al parecer esta tensión es abordada desde la siguiente pregunta: ¿con quién estudio o preparo el trabajo?

Yo, para las pruebas, tengo que estudiar con anticipación, una semana antes o dos semanas y cuando es el día de la prueba me junto con unos compañeros a repasar sobre la materia sin libros y sin cuaderno, a puro conocimiento. (GD3)

En este sentido, asociarse para trabajar responde a *criterios de ventaja* frente a los resultados esperados. En otras palabras, se asocian a preparar alguna prueba o actividad calificada según *el grado de confianza académica que tienen en sus compañeros*, quedando excluidos criterios como empatía, solidaridad o amistad.

Yo, el año pasado, por elegir a mis amigos antes que a mis compañeros que sabían más... yo elegí a mis amigos cercanos y... sabíamos qué teníamos que hacer, [pero] los tres que sobaban no sabían nada. La profesora nos bajó dos puntos por no haber hecho nada. Al final salí yo perjudicada. (GD1)

4) Manejo del evento

Yo, para hacerlo más rápido, hago la pregunta, respondo y después pongo la hoja de respuesta al lado y verifico las respuestas. Veo, reviso y después la pongo, así, con cada pregunta. (GD1)

Creo que todos quienes hemos pasado por la experiencia escolar podemos estar de acuerdo en que el evento “prueba” es un momento de mucha tensión. Todos hemos sido sometidos a este tipo de instancias evaluativas de alta implicación emocional y cognitiva. En los relatos de estudiantes, frecuentemente, se observa un despliegue no menor de

sentimientos desagradables. Se observa un espacio de inteligibilidad a través de las *emociones*, entendidas por medio de un lenguaje de emociones, cognitivamente contextualizadas, que crecen frente a un evento al que el sujeto le entrega gran significatividad (Héller, 1980). Siguiendo esta idea, observo que en los relatos de los estudiantes se expresan emociones relacionadas con el estrés, la inseguridad, la ansiedad, el miedo y la vergüenza. Estas expresiones son propias de un territorio de experiencias calificadas que para los estudiantes son de altas consecuencias y que se manifiestan en su cuerpo a través de manos sudorosas, cefaleas, malestares estomacales, etc., todas sensaciones de incomodidad corpórea.

Ante tales circunstancias, se hace necesario cierto *manejo del evento* que ayude a minimizar estos efectos no deseados, ya que pueden influir de mala manera en los resultados alcanzados. De esta forma, observo que los estudiantes plantean estrategias para el manejo del evento calificado. Una estrategia muy recurrente es mecanizar el proceso, es decir, responder rápidamente, asegurando que no existan errores en el procedimiento con el fin de terminar rápido y entregar la prueba. La eficiencia del proceso ayuda a evitar “quedarse atrás” ya que esto puede ser signo de que algo anda mal, lo que aumenta la tensión. Asimismo, terminar antes que todos puede ser interpretado como signo de que no entendió bien las preguntas y generar más angustia. Entonces, la idea es responder disminuyendo la posibilidad de equivocarse en el procedimiento de respuestas, para entregar luego y olvidarse de la prueba. Inclusive, algunos estudiantes cuentan que evitan juntarse con otros compañeros luego de la prueba para discutir sus respuestas. Esta situación de retroalimentación colectiva, que podría ser una buena instancia de aprendizaje, aumenta la inseguridad, entonces lo mejor es entregar luego, esperar los resultados y... preparar la siguiente prueba.

Yo creo que [las evaluaciones] no reflejan tanto el aprendizaje, porque yo puedo estudiar... y puedo no haber entendido nada, pero me puedo haber aprendido todo de memoria, después hago la prueba, me saco un 7 y se me olvidó. Entonces, no aprendo nada con eso porque después en un año más no lo voy a recordar, no creo que refleje bien el aprendizaje porque yo me lo aprendí de memoria no más y después se me olvidó... no, no tiene sentido.

114 (GD2)

Asimismo, se recogen estrategias que hacen parte del “manejo del evento” pero que, en este caso, se sitúan en el orden de las *resistencias no permitidas*. Nos referimos a la trampa o el engaño en las situaciones de evaluación, en los que, por cierto, todos hemos sido parte algunas vez arriesgando un castigo, que hacen parte del juego. Tales situaciones tramposas son parte del manejo del evento.

Lo que mis compañer@s hacen muchas veces... en una esquina de la pizarra escriben la fórmula que sirve para la prueba o lo que sea para ayudar en la prueba. Cuando hacen eso, yo espero que me pasen la prueba y me cierro, me cierro, me escondo, trato de no mirar, pongo mi cabeza cerca de la mesa y me tapo. (GD3)

Ciertamente en la actualidad existen distintas alternativas para desarrollar este tipo de estrategias “ilícitas”, desde las más tradicionales como se menciona en la cita leída, hasta las más digitales utilizadas por medio de tecnologías para traspasar información o, dicho en un lenguaje más apropiado, #salvesequienpueda.

Los estudiantes manifiestan una postura de cuidado ético frente a estas estrategias. No las niegan, las reconocen más bien como “una parte del juego”, una especie de transgresión sin agresión. Sin embargo, lo que no es aceptado y, al parecer, rompe un código en el conjunto de reglas implícitas del evento es la copia al compañero. Esta transgresión, sin consentimiento del involucrado, se considera como un robo del esfuerzo personal.

Por ejemplo, cuando yo le soplo a mi compañero o le digo la respuesta, está bien, pero si él me copia, porque yo estudié y él no se esforzó... yo no lo dejo copiar. (GD3)

Al parecer existe un cierto código al que los estudiantes adscriben, sin que necesariamente esté normado, que sirve para “manejarse en el evento”. Este es parte de la experiencia escolar. Lo interesante de estas estrategias es que no son cuestionadas, sino que son parte del territorio de las evaluaciones, en el que todos jugamos y que evaluadores y evaluados saben que estarán de alguna manera presentes en el evento o como lo expresaría Phill Jackson (1968), hacen parte del currículo oculto de estas experiencias escolares.

5) Resistencias, aplazamientos y la tucha por las décimas

Vale la pena mirar con mayor detención aquellas acciones que presentaré aquí como estrategias de resistencia frente a un evento calificado. Para iniciar, recojo desde los relatos de los estudiantes los diversos intentos por aplazar la fecha de la prueba. Aparecen aquí algunas expresiones como “esto no lo ha pasado aún”, “¿podemos cambiar la prueba?”, “es que es el aniversario del colegio ¿podemos cambiar la prueba?”, “es que juega Chile ¿podemos cambiar la prueba?”. En todas estas situaciones se busca postergar la llegada de la prueba, sin embargo, lo observado por los estudiantes es que

desde los docentes la respuesta siempre es negativa. Por otro lado, se mencionan otro tipo de resistencias que proponen cambiar, ya no el plazo de la prueba sino su forma. Algunas de las expresiones más usadas son: “¿puede ser en parejas?”, “¿pueden ser en grupos?”, “¿puede ser con el libro abierto?”, “¿puede ser para la casa?”. Todas ellas buscan cambiar la forma en que son evaluados, buscan cambiar el uso de la evaluación tradicional tipo prueba, buscan, en última instancia, formas de ser evaluados más cercanas a los modos de aprender que desarrollan los estudiantes.

En lo personal, en las materias de matemática, química y biología, que son las que me cuestan, yo siempre pido que se cambien los métodos de evaluación, porque, por ejemplo, en biología, que siento que ya ese profesor perdió el toque para enseñar, no me favorece. (GD1)

Estas expresiones parecieran buscar establecer una relación distinta entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Manifiestan, a su vez, una falta de reflexión sobre aquello que podemos entender como relación pedagógica, ya que, a mi entender, buscan recomponer aquello extraviado por el docente, aquella relación pedagógica que “perdió el toque”.

Estas resistencias nos permiten observar que los estudiantes son conocedores de la relación entre evaluador y evaluado, como posicionamientos de comunidades distintas.

...entonces el profe debería darse el tiempo de mirar a los estudiantes y decirles... sinceramente, es como que se pusieran en nuestro lugar, porque ellos siempre te miran desde la perspectiva de un profe. (GD3)

Una última estrategia recogida que puede dar cuenta de la desvinculación entre evaluación y aprendizaje es aquella que, en su lenguaje, los estudiantes llaman “la lucha por las décimas”. En otras palabras, los estudiantes reconocen el valor de las notas por la suma total que terminará expresada en su promedio final. Los algoritmos son estos pasos que debo hacer para conseguir el mejor guarismo final. Cada décima suma, es como una cuenta de ahorro que expresa el modo como te vas acomodando a este sistema de competencia interna.

El año pasado yo me había sacado un 5,9 y como la profesora me debía una décima, la leseé, la leseé, la leseé, la leseé, la leseé, todas las dos horas, hasta que me subió la nota a 6. (GD3)

La lucha por las décimas da cuenta de cómo las notas se ahorran para el siguiente evento, *son un capital que puede compensar las pérdidas* de una prueba que no te ha sido favorable. Es aquí donde surgen insólitas estrategias para engrosar esta cuenta de ahorro tales como ofrecerse para presentarse en el acto de fiestas patrias, ofrecerse como semanero⁵⁵ u ofrecer traer trabajos o deberes voluntariamente. De esta manera, la creatividad da lugar a un sin número de actividades que no están vinculados a las materias que serán evaluadas en las pruebas, pero que, sin embargo, suman a la hora de “tirar la güincha” como se dice en contabilidad o, utilizando una expresión más cercana al colegio, todo suma a la hora de “sacar el promedio”. Este tipo de acciones son parte del “buen manejo del evento” y describen un modo de ser de los estudiantes que debe ser aprendido para sobrevivir a las evaluaciones.

6) *¿Qué dicen de mí las notas escolares?*

...pero siempre cuando termino la prueba me pone muy nerviosa que las personas entreguen la prueba antes que yo, porque siento que yo soy la que se está quedando atrás. (GD1)

Una buena forma de acercarse a los estudiantes, desde una indagación narrativa, ha sido preguntarles cómo eran sus notas antes de llegar a los llamados liceos emblemáticos, es decir, antes de llegar a la secundaria. La mayoría de los estudiantes se consideraban estudiantes destacados, situación que les permitió entrar a este tipo de establecimientos de resultados académicos exitosos. A la pregunta qué dicen las notas de mí, la respuesta más común es: “ahora soy normal”. *Este tránsito* no deja de afectar a los estudiantes.

Yo me consideraba un buen alumno pero, yo creo que es para todos muy complicado cuando entras a este colegio. Mis primeras notas fueron puros cuatro y terminé con promedio cuatro nueve o algo así y, para alguien que tuvo promedio siete o seis nueve el año pasado, igual fue un poco impactante. (GD1)

Es posible observar un paso de la experiencia escolar marcada por notas destacadas hacia otro proceso marcado por la normalidad, proceso que es compartido por esta pertenencia a una cultura evaluativa característica de este tipo de establecimientos.

Lo que pasó es que en las primeras reuniones [de apoderados] explicaron que las primeras notas no

⁵⁵ En la organización de los cursos, los estudiantes reparten tareas comunes como mantener el aseo, actualizar información del diario mural, recordar los eventos importantes, etc. Para estas actividades se suele nombrar a un par de estudiantes por semana, a los que se les llama “semaneros”.

iban a ser tan buenas por el cambio de colegio, entonces por eso mis papás no se asustaron mucho. Saben que mis primeras notas fueron de matemáticas un 3,9. No se asustaron mucho porque quedaba mucho y aparte ya les habían explicado que el cambio de colegio iba a ser difícil para acostumbrarse a los nuevos métodos de estudio que tiene el colegio. (GD1)

Se observa, entonces, la apropiación de un conocimiento institucional transmitido y compartido entre los participantes de este tipo de establecimientos. Las notas obtenidas son expresión de un tipo de normalidad que acompaña el éxito y fracaso académico. Las notas son el mensaje del cambio de condición para los estudiantes, un pequeño paso hacia una condición de adulto, un proceso más de agenciamiento de las subjetividades que inculca la escuela. Como decía al principio, la escuela es impensable sin notas, sin estas pequeñas muestras de normalización.

Yo creo que es una autodefinición compartida porque como que nos vemos entre nuestros compañeros y todos tenemos... estamos como en la misma situación, todos estamos como dentro de un promedio que está entre el 5,8 y el 6,2 y somos como todos iguales. (GD1)

7) Interpretando la experiencia evaluativa desde los estudiantes

La pedagogía, a mi entender, es una reflexión conjunta entre actores participantes del proceso educativo sobre aquellos significados culturales que están en juego. Esta debe estar orientada a las finalidades educativas. Enrique Dussell (1980) en su obra *La pedagogía latinoamericana* plantea que el padre, representado por el Estado imperial, el preceptor, el maestro, asesina a la madre cultura de origen de los estudiantes. El educando “huérfano”, entonces, es objetivado, su mundo otro es ontificado, con una promesa de alcanzar su libertad. En mi opinión este feminicidio pedagógico sigue aún sin condena. La relación pedagógica fundante aún sigue siendo la negación del otro cultural. Este delito es validado permanentemente a partir de este sistema de prácticas evaluativas que he relatado, máxime ahora que no solo es la cultura popular la que se ha quedado fuera de esta relación pedagógica moderna. Tiene lugar, también, un epistemicidio de lo juvenil que, en particular, queda fuera de este tipo de relaciones pedagógicas. Las evaluaciones son, a mi entender, un sistema de técnicas que generan prácticas que niegan otras formas de conocer, en especial, la forma de conocer de los jóvenes. En síntesis, la prueba es el arma asesina, la nota es la huella del delito.

La experiencia evaluativa, en suma, es aquello que nos pasa a partir de todas estas dinámicas de saber, poder y subjetividad. Por mi parte, propongo ver la evaluación desde una perspectiva más amplia que la vincule con un modo de pensar social y cultural propio de nuestras sociedades actuales. Una perspectiva que acerque la experiencia evaluativa a nuestra experiencia de vida y que nos ayude a comprender los procesos que emergen de esta práctica tan representativa de la escuela, tal como lo plantea la investigadora en evaluación Ann Filer (2001). También es importante señalar que la evaluación visibiliza un vínculo entre un evaluador y un evaluado, en este caso entre un estudiante y sus profesores. Es, además, un espacio de visibilidad de la experiencia en el contexto de la escuela que se convierte en un acto de altas consecuencias para la vida de los que participan de esta relación.

Como dije antes, para mí, la función que tiene la evaluación es solamente evaluar cuánto sabes en un preciso momento, sobre un preciso ramo en una precisa forma, para así poder sacar un número que te echas al bolsillo para toda la eternidad y que te va a seguir y que nunca te abandonará. (GD2)

Sirva esta primera caracterización para adentrarse en el mundo de la experiencia escolar a través de sus evaluaciones. En el apartado siguiente se presenta a los docentes participantes de este estudio, quienes por medio de sus relatos describen la experiencia evaluativa desde sus lugares de enunciación.

2. Relatos de experiencia desde los profesores

Como se menciona en el apartado anterior, las narrativas implican estar inmerso en el proceso de su producción. Dada su naturaleza situada, corresponden a una mirada reflexiva de aquello que sucede en un espacio individual y colectivo de la vida. El aula, como espacio donde acontece la experiencia educativa, se convierte en el sitio-espacio vital de la práctica educativa; es en ella donde estudiantes y docentes se encuentran inmersos en un proceso que está lleno de situaciones vividas, rutinizadas la mayor parte del tiempo entre el toque del timbre de inicio y el recreo. Las narrativas ofrecen al docente y al estudiante una herramienta para apropiarse de esta experiencia educativa. En efecto, son un instrumento para acercarse, desde una perspectiva personal, a los estudiantes quienes narran lo que les pasa sobre aquello que el docente ha dispuesto, planificado y creado, dada su experiencia personal con ellos y la materia a tratar. Se rescatan, así, por medio de una experiencia narrativa, los sentidos del currículum escolar, la evaluación, el aprendizaje, en suma, la pedagogía desplegada.

En los siguientes apartados, a los que he denominado *Narrar, contar, volver a pensar*, se presenta, por separado, a cada uno de los docentes que participaron en esta investigación, por medio de pequeños relatos contruidos por el autor a partir de las entrevistas en profundidad y los relatos elaborados por los mismos docentes. Sigo, aquí, a Murillo (2015) quien, en su texto *Maestros contadores de historias*, plantea que con la intención de construir relatos

(...) no se buscaba producir historias de vida, en el sentido de textos acabados y redondos, comprensivos de un ciclo vital, sino más bien relatos de vida que compartieran la inquietud acerca del sentido de los afanes cotidianos en las aulas y escuelas, acotados temporalmente a través del cristal de los testimonios de las vivencias de un testigo que es al mismo tiempo el sujeto de la acción. (p. 14)

Siguiendo esta afirmación, se presenta a los docentes por medio de un breve relato que busca identificar su lugar de enunciación para, de esta manera, facilitar al lector un primer acercamiento a quienes serán los sujetos de la experiencia.

Cada quince días, alrededor de una mesa de trabajo junto a café con galletas, seis maestros y maestras nos reuníamos a registrar relatos de experiencias sobre evaluación; dejábamos, por un momento, el cansancio de la vida y del trabajo para pensar juntos la escuela, la pedagogía y la educación. Al escuchar sus relatos, se me venía a la memoria mi experiencia como profesor de secundaria y pensaba cómo, inevitablemente, nuestras experiencias partían desde nuestra experiencia de maestros, desde nuestra trayectoria biográfica profesional y se enlazaban con las experiencias de nuestros estudiantes. Es allí donde realmente comienza esta investigación, es allí cuando la narrativa de mi construcción como docente (ahora trabajando en la formación docente) se convierte en el comienzo de un viaje, en una invitación de acompañamiento, mediación e iniciación (De Souza, 2011)⁵⁶.

Este pensar juntos abre el espacio a nuevos aprendizajes desde un punto de partida personal, subjetivo, biográfico. Es un partir de sí, enraizado en nuestra experiencia, que invita a no quedarse estancado, a desarroparse y involucrarse nuevamente en la experiencia con los otros; es un partir de sí⁵⁷

⁵⁶ Se utilizan aquí estos conceptos en el sentido que les da Clementino De Souza (2011): acompañar-formar y mediar-iniciar, en sus relaciones dialécticas y formativas, evidencian que los aprendizajes y las experiencias contruidos a lo largo de la vida están marcados tanto por la dimensión personal como por la profesional y entrecruzan movimientos potencializadores de la profesionalización, inscribiéndose en la historia de vida de cada sujeto, en su dimensión de actor y autor de su propia narrativa de formación (p.54).

⁵⁷ Tomo este concepto de Anna María Piussi (2000) quien plantea la vinculación entre las prácticas relacionales, acciones que nos vinculan con los otros, y las prácticas de sí, que nos enraizan con nuestra experiencia y, a la vez, nos permiten alejarnos para vincularnos con los otros. Es importante entender,

para construir realidades otras, sensibilidades evaluativas nuevas en mí, inquietudes pedagógicas nuevas, “realidades que viven de la práctica de las relaciones y del partir de sí, crean pensamiento de la experiencia y no conocimientos abstractos” (Piussi, 2013, p.32).

La indagación narrativa permite generar saber pedagógico no como un reservorio de conocimiento que habilita a alguien para ser maestro, sino como un saber pedagógico en relación con el pensar juvenil de sus estudiantes, que rescata las cualidades pedagógicas de la experiencia pedagógica. Tal como lo expresa José Contreras (2017), es una invitación a pensar “que la enseñanza en primer lugar es un tejido de relaciones y que esta cobra su sentido educativo si se realiza atendiendo y cuidando las relaciones” (p.20). Es otras palabras, se trata de entender la experiencia pedagógica como un “dejarse tocar para que algo nos suceda” (Molina. M, Blanco. N, Arbiol. C, 2016), permitirnos ser afectados por las subjetividades juveniles y, de esta manera, dejarnos afectar nuestra forma de pensar la pedagogía. Como respuesta a una pedagogía abstracta, esencialista y deshumanizada, abrirse a una forma de pensar la relación pedagógica desde nuestros cuerpos sensibles, infantiles, juveniles y adultos, todos transfigurados en un devenir colectivo.

En síntesis, este apartado rescata los relatos de los docentes y además despliega una suerte de diálogo interpretativo/comprendivo entre las proposiciones de sentidos relatadas por los maestros y aquello que el investigador comprende de estos relatos, con objeto de entender, para sí mismo, su posición como investigador y el producto del proceso investigativo. Dicho de otra manera, “la interpretación es una interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse” (Ricoeur, 2002, p.141).

Solo desde estas comprensiones epistemológicas/metodológicas, podemos proponer, a la par de las proposiciones de sentido dispuestas por los docentes, un despliegue de pensamientos que fluyen desde este partir de sí hacia el encuentro comprendivo de sentidos entre los docentes y el investigador, proponiendo también un diálogo con quien lee en estos momentos estos textos. Propongo este tipo de análisis interpretativo, ya que entiendo que el papel del investigador no es el de sancionar/validar lo dicho o escrito por los docentes, sino tratar de ser justos e interpretar para comprender el sentido de lo narrado. Pensar está ligado, aquí, a tres aspectos: el saber, las relaciones que derivan de este saber y las

aquí, que para la autora, cuando hablamos del sí mismo, “no debe entenderse como el yo solipsista, atomista y auto-originante de la cultura masculina (por lo menos desde Descartes en adelante), que construye la sociedad con otros yo hechos en serie a través de relaciones contractuales entre iguales basadas en principios abstractos y universalistas del derecho formal y del mercado, [sino como] un sí relacional desde su nacimiento” (p.109).

subjetividades vinculadas en el entrelazamiento de estos aspectos. En términos de Deleuze (1986),

(...) pensar es inventar cada vez el entrelazamiento, lanzar cada vez una flecha desde uno mismo al blanco que es el otro, hacer que brille un rayo de luz en las palabras, hacer que se oiga un grito en las cosas visibles. Pensar es lograr que ver alcance su propio límite, y hablar el suyo, de tal manera que los dos sean el límite común que al separarlos los pone en relación. (p.152)

1) *Narrar, contar, volver a pensar: Leslie*

Leslie es profesora de matemáticas con cuatro años de experiencia en su labor docente y llevó a cabo su práctica en la escuela comercial donde ella realizó sus estudios secundarios. En la actualidad es docente en un liceo de la comuna de Providencia.

Dentro de sus experiencias trascendentes en la labor educativa, la docente refiere la llegada al Liceo en el que realiza clases hoy, destacando las experiencias transmitidas por otros profesores que colaboraron con ella en el proceso de inmersión en la profesión docente.

Entonces esta profesora tenía la gracia que sabía mucha matemática, llevaba muchos años de experiencia así que sabía cómo enseñar ciertas cosas, pero estaba súper abierta a todas las propuestas que yo le hacía. Entonces yo con ella casi preparaba mis clases. Le decía: mira profe, aquí tengo que enseñar esta cosa, ¿qué le parece si hago esto y esto? Ah, sí. ¿Usted cree que después tendría que empezar con esto o con esto otro? No, mira, yo creo que siempre es mejor empezar por acá... Entonces eso para mí fue súper importante.

Dentro de sus motivaciones para ejercer la docencia se encuentra la visión como estudiante de que la pedagogía no estaba siendo bien realizada, manifestando que la matemática es más fácil de lo que la explican en la actualidad.

...yo soy profesora porque, creo, ese era mi concepto desde chica, que todo ellos lo hacían mal, así que yo quería hacerlo bien, jajá, por eso como que soy profe, porque la matemática es demasiado fácil para que la compliquen tanto. De hecho, en el colegio la profesora explicaba y después mis

compañeras me preguntaban a mí, yo les explicaba de nuevo y listo. Era como todo así. ¿Eso es así? Sí, así es, ya. Entonces quizás es un poco distinto a todo el resto.

Sin embargo, al día de hoy, su experiencia es de desilusión respecto al ejercicio de la docencia debido a que aquellas situaciones que en un momento la motivaron a ser profesora, bajo la idea de mejorar los aprendizajes y la entrega de estos, se constituyen en obstáculos para su profesión, como la falta de tiempo y la exigencia inmediata del sistema educativo.

No sé, tiene que ser porque al final todo va donde mismo... es que al final es como la desilusión no más... como del sistema. Como todas esas cosas que yo creía, que yo criticaba en mis profesores, al final ellos las hacían porque no tienes tiempo para nada más y porque supuestamente te están exigiendo para algo. Pero es igual..., o sea, a mí se me hace la contradicción, porque se supone que ya, la excelencia, ¿cierto? Todos queremos la excelencia, pero para llegar ahí no necesariamente tienes que seguir el mismo camino que todos siguen, pero cambiar el camino necesita tiempo, y no hay tiempo de ninguna manera.

La visión de Leslie sobre la docencia, específicamente el aprendizaje de las matemáticas, tiene que ver con la utilidad de estas y esto no se hace presente en el sistema educativo. Del mismo modo, plantea que la finalidad de la matemática es siempre encontrar soluciones, donde a través de mecanismos lógicos podamos dar cuenta de la realidad y mejorar nuestras vidas, y que es de esta manera como debe ser enseñada para poder generar procesos exitosos de aprendizaje.

Las matemáticas son mucho más que eso, podemos hacer una analogía con cualquier juego: hay reglas y, lo más importante, una finalidad. La meta es encontrar una solución, llegar primero o bien lograr que una expresión se escriba con la menor cantidad de caracteres, que sea más corta, que sea más "bella"... como dirían los matemáticos. Es por esto que después de andar contando ovejas por las praderas se nos ocurrió ponerlas en establos (agruparlas) y sumarlas, luego pensamos

que sería más práctico tener la misma cantidad de ovejas en todos los establos y comenzamos a multiplicar.

Al detenerse en el contenido de su relato, Leslie cuenta, en primer lugar, su experiencia en un seminario al que asiste donde se presentan nuevos métodos para sumar y cómo esta actividad genera entusiasmo tanto en ella como en los asistentes, debido a lo entretenido de la experiencia y la posibilidad que ofrece de concitar la atención de los estudiantes. Por esta razón, decide realizar esta actividad en el liceo donde ejerce, presentándose dos opiniones divergentes, desde las estudiantes, respecto a la actividad realizada: algunas manifiestan interés y entusiasmo y otras dudan acerca de la utilidad de la clase en miras de la prueba de selección universitaria.

La clase en los tres cursos fue todo un éxito, fue un tremendo agrado ver todos esos ojitos brillantes jugando con un par de números. Seguí al pie de la letra mis apuntes y una vez cerrada la clase (de 40 min.) las niñas comenzaron a reflexionar de por qué se daban esas relaciones, a evaluar para qué números sería válido aplicar las mismas estrategias... ¡Ellas comenzaron a hacer matemática! No faltaron las estudiantes en 3ro medio que preguntaron ¿y esto va a entrar en la PSU?, pero entre ellas mismas se respondieron: esto nos sirve para poder abordar un problema de distintas formas.

Luego, relata la experiencia de trabajo con dos octavos básicos y las diferencias en la formas de aprendizaje de estos dos cursos y cómo estas diferencias se pueden utilizar para mejorar los aprendizajes de ambos grupos, destacando las particularidades de cada uno de ellos.

El 8vo C era un curso perfecto, de esos a los que llegas, saludas, pones el objetivo, un título y las estudiantes se muestran interesadas en lo que les estás explicando, no importa lo que sea, puedes irte en volada y ellas querrán aprender la cosa que tú les quieras enseñar. En una esquina completamente opuesta estaba el 8vo A: si llegabas a este curso solo poniendo un objetivo y un título no llegarías a ninguna parte. Había que motivarlas. Su gracia era que les fascinaba discutir, tenían mucha curiosidad en por qué las cosas eran de ese

modo y no de otro, cuestionaban cada propiedad matemática, cada resultado. ¡Eran geniales!

Posteriormente, se refiere a una experiencia con una estudiante de uno de los cursos donde realiza clases, describiéndola como una estudiante con problemas para motivarse y realizar actividades de aula. En este ámbito, Leslie da cuenta de los métodos utilizados para motivarla y entusiasmarla, además de lo relevante que es el conocimiento que ella posee acerca de la estudiante para mejorar la actividad en el aula.

Camila tenía muy poco respondido en su guía y cuando llegó el momento de compartir información solo lo hizo con su grupo cercano. Al darme cuenta de esto, les volví a recordar (a todo el curso) que debían intercambiar opiniones por toda la sala. Camila se paró de su puesto y comenzó a revisar su trabajo con sus compañeras. Se acercó a decirme que ya había terminado, yo le pedí que fuera a ayudar a otras compañeras... al final Camila estaba feliz, había corregido sus errores y entendía en qué se había equivocado y se paseaba por toda la sala comentando y explicando a sus compañeras los errores que estaban cometiendo. ¡La actividad fue todo un éxito!

A pesar de los métodos y actividades utilizados, la situación no originó mejoras sostenidas en la motivación de la estudiante, por lo que la docente manifiesta que no pudo continuar trabajando específicamente con ella, pues el contexto educativo implica convocar y desarrollar aprendizajes para todas las estudiantes y no destinar los esfuerzos solo a una de ellas.

Un miércoles, voy saliendo del curso de Camila y me topo con ella, viene tarde nuevamente, me sonrío y me dice, mañana llego temprano profesora. Solo alcancé a decirle que la echaba de menos, no tuve tiempo de preguntarle qué le había pasado... Al día siguiente llegó temprano, pero con la misma actitud de un comienzo, abrió su cuaderno y se acostó sobre él. Solo tuve tiempo de tocarle la cabeza (para mí una forma "suave" de decir despierta, presta atención, pero nada). No pude dedicar más tiempo a Camila, pues el resto

de las estudiantes también tiene derecho a aprender.

Finalmente, la docente en su relato pone en evidencia la contradicción del ejercicio de la evaluación, bajo la idea de que si son los profesores los responsables de los aprendizajes, es responsabilidad de ellos que las estudiantes tengan buenas calificaciones, pero que dentro del sistema educativo no se consideran las diferencias, las habilidades y los tiempos que requieren los procesos de aprendizaje para cada estudiante en particular.

*¿Que nosotros somos los profesionales capacitados para generar estrategias donde todos y todas logren ciertos aprendizajes?
¿Entonces no es acaso nuestra responsabilidad el que no todas las estudiantes tengan notas excelentes?*

2) *Narrar, contar, volver a pensar: Ulises*

El autor nos relata experiencias recogidas en su lugar de trabajo en una escuela pública de la comuna de Providencia de matrícula mixta, es decir, compuesta por niñas y niños de educación básica. Ulises es profesor de historia con tres años de experiencia en aula. Sus primeras experiencias de trabajo tuvieron lugar en una institución educativa de preparación para exámenes libres con el fin de certificar el grado de educación básica, en la que, en consecuencia, el foco era la docencia como instrucción para pasar esos exámenes. En este sentido, la primera institución señalada genera un punto de inflexión en la forma como el docente reflexiona sobre la labor del profesor.

[Hubo] un momento en el que yo sentí que no era yo, cuando estaba en este instituto, bueno, era bien loco porque te grababan las clases... Ahí me di cuenta que claro, no era yo el que estaba actuando o el personaje me estaba comiendo. Entonces esa fue una gran pregunta.

La segunda experiencia referida a clases en una escuela básica y las complicaciones que tuvo para realizar clases en uno de los cursos manifiesta otra de las transformaciones e hitos dentro de su visión como profesor, donde solo la posibilidad de empoderarse como profesor le permitió tomar responsabilidad sobre los problemas que se tienen al interior del aula.

Algunos profes lloraban cuando llegaban a ese curso. Yo, la verdad, estaba bastante molesto: ya no podía controlar que estas

chicas gritaran, se movieran, bailaran, era como bien..., y no las podías sacar de la sala y estrategias pedagógicas no encontraba. Ahí también pensé en retirarme a los tres meses de trabajar y estudiar alguna carrera técnica, algo así; y también hubo hartito que pensar, conversé justamente con los profes que llevaban algunos años más, conversé con mi jefe. Ahí, yo creo que hubo un hito porque a partir de eso, después pude crearme más el cuento que ya, bueno, estaba siendo (...) profesional y tenía que hacerme cargo ahora.

Otro de los hechos biográficos que resaltan en el relato de Ulises se refiere a la finalización de una de las movilizaciones impulsada por el Colegio de Profesores, organización gremial que representa a los docentes. Ulises señala este hecho como una derrota que se vuelve a experimentar dentro del aula.

El momento del que te estoy hablando no es casual, o sea, del que hablo en el relato es un momento de derrota, en parte. Y yo también creo que... como que vinculo dos derrotas en el mismo momento, que es comienzos de agosto, finales de julio del año pasado, cuando termina el Paro Docente, cuando tenemos que volver como a retomar la rutina. Pero retomando una rutina como con cierta derrota, porque sabiendo que a lo que tú aspirabas como movimiento no se logró. Y, ahí, me acuerdo y, creo, también creo, que sigo experimentando como esa sensación de injusticia, que creo que va de la mano con ser profe hoy día también, o sea, que no existan..., o sea, yo creo que yo podría hacer mucho mejor mi trabajo con ciertas condiciones, que... fueran mejores.

Esta sensación de derrota y frustración está vinculada a una experiencia incluida en el relato de Ulises, es decir, a través del relato se permite narrar su experiencia como docente donde habla de la incapacidad y del fracaso de sí mismo y de cómo el fracaso de las estudiantes en una prueba le permite enjuiciar el modelo de evaluación imperante.

Todo pasa muy rápido, mucho más rápido que casi siempre y, como casi nunca, desde UTP me habían

revisado minuciosamente la prueba que había enviado; sexto básico, desde Independencia hasta Gobiernos Liberales y la ocasión perfecta para inaugurar la última adquisición del colegio: el lector digital. El aparato que, en teoría, podría ayudar a dejar de ocupar tanto tiempo en revisar pruebas y relacionar porcentajes de logro, habilidades y objetivos de aprendizaje.

Primera prueba de alternativas y el desafío era grande; nunca había confiado mucho en ese tipo de pruebas, ya que si bien estaba convencido de que, efectivamente, se podía cubrir distintos tipos de habilidades, me alejaba de ellas por sus cercanías con la estandarización del conocimiento y su parentesco, formal al menos, con Simce, PSU y pruebas de nivel. Además, el solo hecho de no ver letras escritas, estudiantes soltando la mano para... escribiendo argumentos propios, me hacía dudar... pero entre el tiempo de revisión limitado y la opción de ocupar el lector, simplemente decidí cambiar, por una vez, la forma de evaluar. Me venía a la cabeza que en realidad estaba casi todo mal.

Mientras trabajaba sin parar y seguía sintiendo el sabor a derrota que me dejó el fin del paro, con un Proyecto de Carrera Docente en proceso de tramitación y con profesores nuevamente desplazados por las normas de la tecnocracia, no se me podía quitar tanto la sensación de injusticia como la certeza de que las decisiones apuntaban en un sentido contrario al del bien común.

Y sobre la prueba, las dudas y cuestionamientos que tenía, ¿qué hice? Nada. No lo hablé en ese momento. ¿A quién? ¿En qué minuto? Da lo mismo casi. Se imprimió la prueba, se la tomé a las niñas del 6to A, un muy buen curso, y como prueba de alternativas corregidas por el lector, al otro día tenía las notas y estadísticas. Felicidad. ¡Tiempo a mi favor!

Todo muy fácil, hasta que me doy cuenta de que había habido una masacre. Pino, Farías, Carreras, que también se llamaban Cata, Antonia, Canela, aunque a veces lo olvido en un gesto de mecanización, habían tenido notas bajísimas. A las que le había ido bien estaban superando por poco el 4,0 y el resto qué decir,

un 70% del curso nadando en aguas rojas. Ya no encontraba dónde meterme.

Ulises, a partir del relato de estas situaciones vividas, que en algún momento lo hicieron pensar en abandonar la docencia o replantearse de qué manera estaba llevando a cabo su profesión, reflexiona sobre cómo la evaluación y el contexto en el que los profesores y estudiantes se insertan en el sistema educativo normalizan e internalizan la idea de estandarización y autoridad. Esto ocurre a través de procesos como la evaluación y las demandas de evaluación que hace el sistema educativo desde instituciones como los colegios o el ministerio y también las estudiantes exigiendo evaluaciones para ellas y para los profesores. La pregunta por la evaluación, para Ulises, enmarca sus experiencias de errores, aciertos y fracasos y lo lleva a preguntarse a sí mismo: “¿Soy yo un buen profesor?”.

(...) las estudiantes tienen todo el derecho a esperar que sus profesores sean buenos en lo que hacen y en algún momento debería preguntarles qué significa, para ellas, que un profesor sea “bueno”, qué esperan de nosotros, qué esperarían de mí para considerarme un buen profesor. Ahí estaba mi principal duda/ inquietud/ curiosidad ¿Soy yo un buen profesor a los ojos de Jimena, Antonia, Canela?

En su relato, Ulises recuerda un hecho de su vida de estudiante, ligado a las movilizaciones estudiantiles del año 2006, que se conecta con esta experiencia y que le permite hacer un vínculo biográfico con su propia experiencia como profesor.

Es interesante posicionarse desde el otro lugar. Me acuerdo que cuando era estudiante de primero o segundo medio, pensaba que varios de mis profesores eran flojos; tomaban la hoja de un libro, la fotocopiaban y esa era la clase. Ese era el ejemplo desde el cual los pensaba a todos como un montón de incompetentes que cada cierto tiempo se iban a paro con el fin de mejorar sus sueldos y hacían muy poco, en realidad, para merecer un aumento de sueldo. Afortunadamente llegó el año 2006 y algo se modificó en mi forma de ver el mundo, así que al ritmo de las movilizaciones pingüinas pude cambiar algunas perspectivas y traté de abandonar el molde neoliberal en el que se había horneado mi cerebro... Les poníamos sobrenombres a los profesores o, en general, repetíamos los que habíamos escuchado de los estudiantes de cursos

más grandes. A las profesoras más estrictas las masculinizábamos y de los hombres siempre había algún parecido con algún personaje de la tele; muchos respetaban a los profes cuando eran estrictos, duros, sin muestras de humanidad; a las profesoras que tenían conductas similares, en tanto, se las trataba como militares (la sargento, la paco). Yo creo que los profesores sabían cómo les decíamos, no sé si les habrá interesado o si se habrán detenido en los apodos y rumores que corrían sobre ellos; lo que sí sé es que ahora desde el otro lado he podido entender un poco más algunas cosas.

El relato de Ulises habla desde los docentes hacia los docentes e invita a reflexionar sobre la labor del profesor en el sistema educativo chileno y sobre la evaluación en una doble lectura: desde la evaluación que es realizada a las estudiantes y desde la evaluación que se realiza de sí mismo y de los docentes a través de la nota de los estudiantes, los procesos estandarizados de evaluación y la evaluación docente como instancia evaluativa. Para esto, el relato narra el regreso de las movilizaciones estudiantiles y el cambio de un modelo de evaluación, de una prueba de respuesta abierta a una prueba con alternativas de carácter cerrado, que tuvo malos resultados en las estudiantes. De este modo, se pregunta sobre cuál es realmente el objetivo y los significados de la evaluación y las consecuencias de esta, que genera estandarización, jerarquías y una visión de la educación que solo permite mostrarse a través de resultados cuantificados mas no da cuenta sobre los procesos de aprendizaje que se realizan al interior de la escuela. También describe, en base a la experiencia vivida por las estudiantes, una visión sobre el fracaso y cómo esta situación permite generar conciencia, reconocer dónde nos encontramos, y analizar nuestros caminos y prácticas en diferentes ámbitos de la vida que no atañen exclusivamente a lo laboral o educativo.

¿Cómo explicar a las niñas que, al menos por esta vez, las notas no tenían ni una proximidad con lo que yo había observado en sus reflexiones? ¿Cómo explicarles a las niñas que las notas no son tan importantes, pero que de todas formas era lo único que verían sus padres y el mundo cuando quisieran saber si habían aprendido? ¿Cómo explicarles que, sí, yo, su profesor que me pretendía tan serio y dedicado, no había construido una prueba realista y que, pese a que la había hecho yo mismo, no le

*creía ni a los resultados ni a las decisiones
tomadas por mí mismo?*

De modo paralelo a esta historia, el autor relata sus visiones de la labor docente, y la falta de comprensión que tenía, cuando era estudiante, del trabajo y la exigencia que conllevaba la labor de los profesores. Ahora constata que a través del concepto de vocación, se ocultan los esfuerzos individuales extralaborales que los y las docentes realizan para mejorar la educación de los estudiantes. De esta manera, el relato también se refiere a cómo la evaluación permite generar modelos o estereotipos sobre los profesores y sus cualidades, y sobre la labor y el ejercicio de la docencia. El relato describe cómo la evaluación docente se constituye en un medio de control y cómo se puede combatir o transformar el enfoque de la evaluación, entendiendo su importancia en el proceso de aprendizaje, pero sustrayendo de ella el enfoque estadístico y normativo.

¿Cómo ayudar a combatir esa cultura, en la práctica? No es malo terminar con una pregunta, porque si bien implica el riesgo de fracasar y no tener respuesta, también plantea el desafío de esforzarse por responder y encontrar caminos colectivos para poder hacerlo; y esto corresponde a una dimensión ética y política en la cual me comprometo como sujeto a desarrollar prácticas que se alejen de las visiones actualmente hegemónicas, pero que me incluyen como sujeto político docente dispuesto a construir junto a otros y otras que, como asistentes, estudiantes o docentes, pueden aportar sus perspectivas a la construcción de una escuela que se inserte en el siglo XXI desde un enfoque transformador, centrado en los aprendizajes sociales más relevantes, antes que en los indicativos estadísticos que nos someten actualmente y, al mismo tiempo, un país más libre, justo.

El relato de Ulises me hace pensar en la idea que plantea sobre quedar expuesto a través de la evaluación y experimentar una sensación de fragilidad. Destacan en su relato las referencias a la presión de los resultados, de decidir contra sus convicciones y de quedar expuesto al tiempo administrativo que impone la práctica evaluativa en la escuela y que produce una sensación de siempre estar debiendo algo o sentirse culpable por algo sobre lo que no llevas el control. El relato de Ulises me hace pensar en esa excesiva *responsabilización individual* que el sistema educativo chileno le carga a los profesores, un sentido profesional

tecnócrata e instrumental, signado a pasar materias y transformarlas a notas, obligado a la rendición de cuenta como medio de prueba de su trabajo, en un contexto de estandarización de los aprendizajes y de la propia práctica docente. La gestión administrativa del tiempo escolar y del trabajo docente está asociada a pruebas y notas escolares que agobian a estudiantes y docentes.

Escribir las notas en el libro de clases se volvió una rutina administrativa, sabía que debía hacerlo, pero no había representación de algo, había un acto repetitivo que cruzaba números con otros, que intentaba forzosamente demostrar que ahí había un reflejo de saberes objetivados; y el ejecutor de esa objetivación era yo mismo, de principio a fin, incluso cuando creo que no plantea un escenario positivo para un niño o una niña verse enfrentados a ser catalogados como “buenos” o “malos” para algo, según cómo les fue en una prueba o en varias, da lo mismo.

- Te mandé la prueba hace 3 días poh jefazo, ¿y ahora me dices que tengo que hacer 37 cambios? ¿Y a qué hora quieres que lo haga?

Si no mando hoy la prueba, después el PIE me dirá que me atrasé.

- ¿En serio quieres que iguale el formato de cada una de las citas? ¡No es un artículo científico!

No alcanzas a ir al baño mientras la Inspectora te comenta que faltó una firma...

Mandé la prueba corregida a última hora, hice caso en casi todo y en lo que no, simplemente busqué ahorrarme problemas. Quizás debí haber actuado de otra manera, eso es lo que pienso ahora; debí haber defendido apasionadamente lo que creía a partir de mi posición como profesional, experto si se quiere. Pero preferí no tener problemas, pensando el escándalo que hubiera sido no enviar una prueba; dejar de tener la prueba a tiempo, cambiar el calendario de evaluaciones, no entregar las notas a tiempo... en la reunión de apoderados quedar expuesto como irresponsable frente a todos... Lo importante es que ya estamos ahí, en medio de la plaza, en el centro del ojo público, en medio de la

posibilidad continua de ser apuntados como los culpables de algo.

Una segunda idea que me hace pensar el diálogo con Ulises tiene que ver con la recomendación implícita de llevar una vida poco examinada, expuesta al ritmo vertiginoso del hacer y producir, que la escuela se encarga de cultivar a punta de notas. Me hace pensar en esa experiencia escolar guiada por la acción evaluativa reducida al cumplimiento vacío de obligaciones, una marcha constante sin pausas para la reflexión y donde la evaluación tradicional se ajusta muy bien a estos sentidos, produciendo y transfiriendo significados sociales por medio de una práctica de control/clasificación que distorsiona los sentidos de una evaluación que acompañe el aprendizaje.

Este año también me someteré a la Evaluación Docente. Decidí inscribirme, por simple curiosidad, ya que si bien me siento alejado del proceso y tengo referencias negativas acerca de lo que verdaderamente puede aportar esta evaluación para mejorar como profesor, de todas maneras me llama la atención experimentar el proceso, reconocer si sirve de algo para mi práctica... Es raro eso de sentirse evaluado, ahora que lo pienso, porque en realidad la idea de verme expuesto y potencialmente cuestionado forma parte de un significado que es común sobre la evaluación, pero que de todas formas está distorsionado. La evaluación debiera ser una parte fundamental de cualquier proceso de aprendizaje. La idea del castigo asociado a la evaluación tiene que ver con una definición que es compartida, creo, tanto por los estudiantes como por los profesores y creo que se debe a que estamos insertos dentro de una dinámica de castigo permanente, a la que ha contribuido, en el imaginario más reciente, la imposición de la Carrera Docente entre los profesores; pienso, además, en el nerviosismo que provoca una prueba, en la utilización de las calificaciones como medio de control e incluso también como dispositivo que pretende aumentar la competitividad entre nuestros estudiantes. Y todo eso forma parte de la herencia negativa que dejamos a la sociedad y a la que, de distintas maneras y en tonalidades variadas, hemos contribuido como docentes.

Sin embargo, me sorprende en el relato de Ulises aquello que le pasa al comentar los malos resultados de una prueba realizada en su curso -a pesar de su voluntad- y observar las reflexiones que le genera el diálogo

con sus estudiantes, quizá una forma deliberada para hacernos pensar en un sentido opuesto a los construidos anteriormente. Ulises, a partir del diálogo con las estudiantes, reflexiona sobre el trabajo docente que los encasilla en un trabajo “tecnocrático”, generando tablas de especificaciones para medir habilidades que luego las revisará un lector óptico del mismo tipo que usan las pruebas estandarizadas. Este tipo de trabajo docente se corresponde con *un profesor que se ajusta a esa objetividad* de las preguntas tipo ítems, que lo alejan de aquella escritura suelta de sus estudiantes que propician las preguntas abiertas, aquellas que hacen pensar sobre la forma de responder libre de sus estudiantes, esas instancias que abren posibilidades de iniciar diálogos variados con sus estudiantes, momentos que lo vuelven humano nuevamente.

La verdad es que lo expliqué de alguna manera, sin la extensión suficiente ni buscando fortalecer las reflexiones de las niñas de manera evidente, pero les dije que, lo que yo había visto en clases, cuando reflexionaban, opinaban y respondían correspondía a algo más valioso que lo que podían estar reflejando las notas. Comentamos entonces el porqué de los malos resultados y algunas niñas comentaban que se habían confiado; otras señalaban que el tipo de prueba, con alternativas, las complicaba; y otras que, en realidad, habían estudiado, pero se habían fijado en fechas y datos que no se preguntaron en la prueba. Hablamos de que, en realidad, nos quedaba un semestre entero para mejorar las notas, pero que sobre todo quedaba un semestre entero para aprender y creo que, después, el asunto mejoró bastante, aun cuando lo notoriamente mejor siempre fue el desarrollo de ideas escritas, antes que la respuesta según cuatro alternativas.

Desde allí me hace pensar en sus proposiciones de una pedagogía con sentido colectivo, que se adentre en el sentido social de lo bueno, a través del diálogo con los implicados en los procesos evaluativos; que se arriesgue con otras formas de evaluar conectadas con otras áreas del conocimiento, para generar saber pedagógico colectivo.

Fue sobre todo gracias al paro del año 2015 que pude aprender a ver (desde) el otro lugar, ya que me relacioné con profesores, y profesoras fundamentalmente, entre las cuales muchas hacen clases desde antes que yo y que tienen algo así como una experiencia generacional compartida con la mayor parte de mis profesores de la época en que era estudiante. Y lo que pude ver fue, en muchos casos, un compromiso enorme con la labor de

enseñar, contradicciones similares a las que emergían en mi corta experiencia en torno al maltrato laboral constante que significa entender la pedagogía como un voluntariado permanente y en el que resulta cómodo, para quienes diseñan la política para el sector, seguir utilizando la idea de “vocación” con el fin de encubrir las condiciones de trabajo que tienden a agobiarnos y a responsabilizarnos individualmente de las consecuencias que generan, justamente, las actuales condiciones de trabajo. Esas mismas condiciones de trabajo nos encasillan en labores técnicas y alejadas de tareas profesionales tan importantes como la creación de clases distintas, diversas, planificadas a partir de un conocimiento de quienes están en la sala de clases, conectadas con otras áreas disciplinares a partir del trabajo de comunidades de aprendizaje y con la posibilidad de desarrollar investigaciones que permitan, desde el aula, generar conocimiento pedagógico.

Pienso, a partir del relato de Ulises, en una propuesta de sentido pedagógico que resuelve esa oposición entre vida profesional y vida personal, ya que cuando uno es profesor está decidiendo desde su propia experiencia y es imposible escindirse, no se puede decidir en contra de las propias convicciones. El relato de Ulises me hace pensar en lo que les pasa a profesores que entienden la pedagogía con un sentido más colectivo pero se ven guiados por la dinámica neoliberal de las escuelas a dejar sus convicciones profesionales y personales para seguir dándole cuerda a la maquineta del hacer como un condenado disponible a ser castigado. Me parece que su propuesta quiere resolver esta tensión profesional/personal por medio de la búsqueda de un sentido otro de la pedagogía, que nos implique y que nos responsabilice a la vez. La reflexión que hace de la evaluación tiene este mismo sentido: *un proceso que nos implique a nosotros mismos, entrelazados en un diálogo de expectativas colectivas*. De fondo me deja la idea de fracaso y éxito escolar como parte de un paradigma que deseo dejar atrás, ya que también creo, como Ulises, que la evaluación y la pedagogía se merecen otros horizontes.

3) *Narrar, contar, volver a pensar: Franz*

Este autor nos relata experiencias recogidas en su lugar de trabajo en un liceo emblemático de la comuna de Providencia donde la matrícula está compuesta por estudiantes de séptimo básico a cuarto medio. Es un liceo

llamado de niñas, ya que su matrícula es solo femenina. Como corresponde a este tipo de establecimientos, es un liceo de alta selección y exigencia académica con fecunda presencia de pruebas estandarizadas. Desde allí, Franz recoge la mirada de sus estudiantes, interpretando a través de su relato cómo las estudiantes perciben las prácticas evaluativas. Estas tensionan la relación entre los estudiantes, los profesores y la escuela, pues las prácticas asociadas son parte de la experiencia vivida por todos quienes participan de la institución. En su relato, cuantifica la cantidad de evaluaciones/pruebas que un estudiante debe rendir durante su trayectoria escolar: “durante la educación escolar y universitaria somos sometidos a un total aproximado de 2.100 evaluaciones, que se traducen en 3 evaluaciones por semana durante 18 años o, visto de otra forma, una evaluación diaria, siete días a la semana, durante casi 6 años”. Con una serie de cálculos simples, el docente nos hace pensar en cómo el conocimiento disciplinar, así como la enseñanza y el aprendizaje, pierden todo sentido al segmentar los saberes en conocimientos sometidos a exámenes que finalmente se traducen a notas escolares.

En relación a lo anterior, Franz plantea que su vinculación con el conocimiento se encuentra distante de esta visión, pues la decisión de ser profesor de matemáticas, para él, está mediada por el profundo goce de la disciplina que enseña, ya que es una herramienta que permite explicar y entender desde las problemáticas sociales hasta los fenómenos de la naturaleza y en ello radica su utilidad: en explicar nuestra realidad. Para entender esto, Franz relata que si bien él es profesor de matemáticas, previo a esto siguió estudios en ciencias de la ingeniería, donde no logró encontrar el acercamiento a las matemáticas que andaba buscando. En esta decisión, también está presente la posibilidad de cambiar la forma en la que esta disciplina es enseñada a nivel escolar.

Realmente, si yo termino entrando a Pedagogía [es] porque si bien me gustan mucho las matemáticas, también creo que se puede cambiar la forma en la cual se enseña.

De esta manera, la propia experiencia de ejercicio de la docencia es la que el autor define como el lugar donde se perciben las falencias que tiene como profesional en su formación inicial.

[Tienes que] afrontar algo más que la situación idealizada que se plantea en las universidades, donde te ponen así como una pintura, de que esto es el colegio y hay que hacer estas cosas y estas cosas, pero hay cosas de las cuales no se habla y muchas cosas las descubres estando ahí, así que

tienes que aprender todo de nuevo, yo creo, en la pedagogía, no en lo disciplinar.

Otro de los motivos que lo convocan a compartir este relato es la relación que establece con una estudiante, quien utiliza una estrategia que el docente realiza al final de cada hora para poder manifestar su insatisfacción con el modelo educativo chileno, que desanima a pensar, que limita la imaginación y que arruina todo amor y anhelo por el conocimiento en sí mismo, pues- según el relato de la estudiante- lo convierte en un elemento superfluo y materialista.

En este país de pacotilla, la música se convierte en reggaeton, la pintura en propaganda, la política en un circo, la educación en un negocio, el medio ambiente en algo lejano, inerte, que solo podemos convertir en basural. La ciencia es fría, impersonal y cara. La gente tiene miedo del vecino y los viejos se mueren de hambre.

Si viene de Chile, no puede ser bueno, la educación no es una excepción. ¿Liceo? Yo veo un zoológico, todo lo que sale de la cabeza de mis compañeras es superfluo y materialista, nunca llegan a nada y su primera motivación en la vida es ganar plata.

Este relato, en términos descriptivos, elabora una visión inicialmente anecdótica sobre la evaluación y la carga significativa que tiene tanto dentro como fuera de la escuela, utilizando ejemplos de su trabajo en aula para poder observar aspectos relevantes de cómo la evaluación incide en los contextos, pautas estudiantiles y temáticas de discusión en los y las estudiantes y en los mismos profesores. Dentro de las descripciones que realiza respecto a la evaluación, plantea también la excesiva cantidad de evaluaciones que se realizan a lo largo de la vida estudiantil y cómo este procedimiento genera estandarización, jerarquización en las estudiantes y principalmente, cómo, basándonos en las evaluaciones, somos calificados como tontos, inteligentes, buenos y malos.

La estandarización lleva a un proceso de desintelectualización del docente, a una simplificación de las disciplinas en sí mismas, un retroceso en el pensar de los estudiantes y la reducción de la evaluación a la calificación mediante preguntas de selección múltiple.

De igual modo, en este primer momento, el relato muestra cómo la vida estudiantil, en términos de horarios y la dedicación que requiere, se asimila a los procesos de producción fabril y cómo se desarrollan lógicas empresariales, con incentivos y sanciones establecidas desde la evaluación, alertando que esta situación es validada por todo el sistema educativo. Todo esto culmina en la desintelectualización de la escuela y de la educación, ya que todo lo que nos es enseñado es simplificado y reducido al formato de una evaluación cerrada que mide si aprendimos los contenidos tratados.

El profesor es quien ejecuta este plan vertical, donde generalmente son olvidados los procesos y prima el avance curricular y los contenidos. Creo que importan más los números que otras cosas y que esto sonó más a un relato empresarial que a una escuela.

En un segundo momento del relato, Franz plantea que no se debe continuar con esta visión, apelando a la necesidad de establecer sentido en aquello que enseñamos y en la forma en la que lo enseñamos a los y las estudiantes, desde los contenidos que se desarrollan hasta las prácticas educativas que se llevan a cabo en la sala de clases. Desde ahí, el autor realiza una defensa del ejercicio crítico del aprendizaje y considera que este es una herramienta útil para descubrir y analizar nuestro entorno, y poder explicar nuestra realidad, pues los conocimientos adquiridos en la escuela nos permiten resolver interrogantes acerca de nuestro entorno social, natural y político.

La matemática sirve para entender por qué en términos económicos a veces es mejor botar alimentos en vez de regalarlos; por qué un estudiante termina pagando tres veces su carrera universitaria al contraer un crédito con el banco; comprender la producción industrial, el crecimiento poblacional, terremotos, tsunamis; estimar cuánto va a cobrarme un taxi por un recorrido o qué línea de taxis es preferible utilizar; y podría continuar con un largo etc.

El relato de Franz me hace pensar en la marca, el estigma, en que se convierten las notas escolares. Franz recuerda un hecho biográfico que me hace estremecer haciéndome pensar en qué le sucede a los estudiantes cuando nosotros, profesores, construimos esas etiquetas, mostrando

claramente la frontera de lo socialmente deseable, una frontera entre “tontos” o “inteligentes”.

Cursaba 5° o 6° básico, el profe de matemáticas me entregó la última evaluación, me había sacado un 2.0. En ese momento me paré de la silla, salí de la sala y partí al baño corriendo, me encerré y me puse a llorar, me sentí tonto.

Desde estos hechos biográficos que se nos quedan pegados en la memoria, es posible reflexionar sobre lo contingente de la evaluación en el sistema educativo, sobre lo recurrente de la práctica evaluativa de transformar los aprendizajes en notas, reduciendo la riqueza de la enseñanza, a la vez que segmentando el conocimiento, aislando en pequeños trozos de materia aquello que podría, en un horizonte distinto, constituirse en herramienta para comprender el mundo. Desde esta reflexión de lo contingente, Franz propone un sentido opuesto sobre la enseñanza de las matemáticas, tal como se observa en el relato que construye nuevamente desde un hecho biográfico significativo como es imaginar una conversación ficticia con su hija que está por nacer.

Hoy llovió toda la mañana, el cielo despejó y se puede ver un gran sol; gracias a distintos fenómenos físicos, en el horizonte, aparece un hermoso arcoíris. Conversando con mi hija Maite le cuento que existe la posibilidad de que al final del arcoíris se encuentre un cofre con monedas de oro y que incluso podríamos colocar un columpio (juego infantil) en la parte más alta. Papa, pero ¿cuánta cuerda necesitaríamos? Para eso están las matemáticas, Maite. Si tratáramos de acercarnos para medir directamente cuál es la medida desde el centro a la parte más alta no podríamos. Mientras caminamos hacia el arcoíris nos percataríamos cómo va desapareciendo o alejándose cada vez más. Como no podemos manejar esta situación real o concreta, decidimos tomarle una foto al arcoíris. Obtenida su representación pictórica trabajamos sobre ella, la situamos en un plano cartesiano y obtenemos puntos relevantes que nos van a servir en nuestro propósito. Decidimos, por ejemplo, aproximar la forma del arcoíris a una parábola. Con los puntos obtenidos determinamos una función cuadrática que aproximadamente describa su contorno. Al tener la función asociada pasamos a tener una fórmula que pasa a ser la representación simbólica de la situación real y, con ella, podemos

estimar, por ejemplo, cuánta cuerda necesitaríamos para colgar el columpio. La gracia es que una situación impalpable podemos abordarla solo con lápiz y un papel, al igual que situaciones difíciles de manejar como obtener información de un túnel o un puente de gran dimensión. Lo mismo podríamos hacer para describir distintas situaciones cotidianas, distintos fenómenos naturales y no solo eso, la matemática da para mucho más.

Puedo, desde este relato, comprender el sentido de lo que propone: la enseñanza de las disciplinas desvinculadas de su contexto las convierte en un lenguaje indescifrable vaciado de sentido. El docente me hace pensar en cómo ha llegado a tal profundidad en sus reflexiones y comienzo a mirar con mayor detención sus razonamientos, intentando comprender la trama construida entre cálculos y reflexiones. Al indagar en su relato puedo reconocer el camino recorrido. En el relato nos cuenta cómo la relación con sus estudiantes le permite pensar con ellas sobre estas cuestiones cotidianas que un docente de matemáticas, historia, arte, también vive, ya que la decisión de ser docente de una disciplina en particular es también un hecho biográfico en nuestras vidas. El gusto por la historia, la literatura, la biología, es constitutivo de nuestra vida personal y de nuestra vida como profesores. Entonces, la reflexión sobre la segmentación del contenido para ser calificado, sobre la multclasificación que se hace por medio de evaluaciones estandarizadas de estudiantes, docentes y escuelas nos sitúa en un sentido pedagógico instruccional, en clave de transmisión y reproducción. En oposición a ello, Franz nos propone un sentido distinto, un horizonte pedagógico que escucha y se vincula con sus estudiantes, que genera diálogo y nos hace pensar juntos. Es una propuesta de sentido pedagógico inclusivo y dialógico, tal como lo recuerda en su relato donde cita un episodio que le sucedió con sus estudiantes.

No recuerdo el día, pero sí que era a mediados de mayo. Entro a la sala y saludo, las niñas se encontraban sentadas, conversando a nivel de curso, algunas con pena, se escuchaban a la vez que levantaban la mano para poder opinar, nadie que entrase hubiese imaginado que se encontraban solas hace bastante tiempo.

]-Profesor, ¿podemos terminar hablar? Es importante.

-Claro, ningún problema.

Sin entender mucho en un principio, escucho con atención los diálogos que se desarrollaban: su conversación era brutal y a la vena. Para mí era un curso nuevo, para ellas también: se conocían hace tres meses. Mientras conversaban se pedían disculpas por no haberse dado el tiempo de conocerse, por poner delante

prejuicios, por priorizar lo académico sin pensar en la persona del lado. Eran varias las que se habían sentido, en más de alguna ocasión, tontas ante diversas asignaturas. Cada una pensaba que era la única a la que le pasaba pues no habían conversado. Académicamente era un curso muy bueno. Eso preocupaba mucho a algunas que no sabían si podían seguir el ritmo y a qué costo podrían hacerlo. Una amiga ya se había retirado para estar más tranquila, no querían competir más entre ellas, estaban dejando de hacer las cosas que verdaderamente les gustaban por priorizar las notas y les estaba pasando la cuenta, estaban dejando de ser felices. Su conversación se prolongó durante más tiempo del que pensaba, pasaron del cómo se sentían a una crítica al sistema, las marchas estudiantiles y el sistema escolar. Era una instancia que no podía perderse, las aplicaciones de la ecuación cuadrática podían esperar un momento más propicio.

Finalmente, Franz me hace pensar en los sentidos profesionales, a veces manifiestos, muchas veces implícitos, que se pueden observar en experiencias vividas por los docentes y estudiantes. Puedo escuchar lo que me señala por medio de su relato: una profesión docente que se orienta para formar estudiantes aptos para el sistema laboral, acríticos y dependientes del mercado, negándoles su libertad.

Creo que una correcta inserción al mundo laboral es consecuencia directa de la libertad y desarrollo personal alcanzado; al revés no funciona de la misma forma, el estar en el mundo laboral no me asegura ser libre, por el contrario, si mi formación no es sólida me transformo en una persona que mecaniza, reproduce y no cuestiona, lo cual coarta mis posibilidades de desarrollo y me encadena a la sumisión, al no ser capaz de crear, discutir y decidir. La idea de escuela fábrica pena cada vez más en las salas de clases considerando el Chile actual.

Desde esta reflexión de lo contingente, Franz nos advierte sobre el sentido que ha tomado la profesión docente en la actualidad. Con un marcado énfasis en formar estudiantes para insertarse en el mercado laboral e instalando sentidos en la escuela sobre la competencia y el desarrollo individual, estamos ante una profesión docente transmisora de valores y habilidades que permitan al estudiante “vivir en el sistema”, tal como lo recuerda de una breve conversación con una colega de su trabajo.

La escuela es un dispositivo social, cuya finalidad más amplia es transmitir la cultura de la sociedad particular en la cual está inmersa. A ella los estudiantes van a

aprender de qué forma deben comportarse, cuáles son las doctrinas que la rigen, qué saberes deben desarrollar, entre otras cosas. Esta institución, formada principalmente por estudiantes y profesores, posee características y estructuras propias, pero lo que ocurre al interior de ellas no es antojadizo.

-No es el docente quien decide qué enseñar, ni cuando, ni cómo evaluar.

-Amiga mía, ¿entonces educamos para una correcta inserción al mundo laboral? ¿Dónde queda la educación como un camino hacia la libertad y desarrollo personal?

-Qué utópico e idealista, te sonó gracioso, mejor vamos a tomar nuestro curso.

En oposición a este sentido profesional, infiero en su relato que Franz me está proponiendo un horizonte de sentido distinto para la profesión docente, desde el cual esta sea una profesión que forma para la libertad, para la autonomía, para la transformación. Esto son los sentidos que puedo leer en su relato. En este tipo de cuestiones me deja pensando Franz.

4) *Narrar, contar, volver a pensar: Gabriela.*

Esta docente nos relata experiencias recogidas en su lugar de trabajo, en un liceo emblemático de la comuna de Providencia donde la matrícula está compuesta por estudiantes de educación básica y media. Es un Liceo llamado de hombres, ya que su matrícula es solo masculina. Este, además, se caracteriza por ser un liceo de alta selección y exigencia académica con fecunda presencia de pruebas estandarizadas.

Gabriela, a través de su relato, defiende la importancia de los procesos en la labor educativa, considerando su propia vivencia como estudiante y docente. En este contexto, explica cómo ella piensa la labor docente desde estas posiciones. De igual modo, pone de relieve la importancia de realizar su labor en la educación pública, por los desafíos y carencias que esta posee, además de las posibilidades de incidencia que a ella le ofrece este sistema educativo, en comparación a su experiencia de ser docente en un colegio particular pagado.

Pero se me olvida un hito entre medio: que yo trabajé en un colegio particular pagado el 2012 y eso marcó, también, un poco mi..., o sea, hizo más evidente para mí la importancia de trabajar en educación pública, aunque yo sé que en

el contexto donde yo trabajo, la educación pública es bastante más fácil que en cualquier otro. Y sí, echaba de menos ese lugar, y después tuve la suerte de que me llamaran de vuelta.

En el relato que ella realiza, se dirige a una comunidad abierta, pero principalmente apela a los y las docentes que trabajan como profesores en el sistema educativo público de nuestro país, con el propósito de relevar la importancia de la educación como “un proceso constructivo, infinito, que tiene adecuaciones en la marcha y que nunca está terminado por completo”.

En su narrativa, la docente se refiere a una experiencia evaluativa vivida durante su vida como estudiante secundaria. En ella recuerda que debía realizar una obra de arcilla para su clase de arte. El resultado fue frustrado por un descuido involuntario y el esfuerzo quedó literalmente desperdigado entre sus manos. Lo significativo, para ella, es la actitud de la profesora que acompañó y evaluó su trabajo, no solo por el producto terminado, sino más bien, por el proceso creativo completo llevado a cabo y los aprendizajes generados por este, por sobre la manifestación concreta o producto final.

Mediante el acompañamiento que mi profesora realizó a nuestra labor, ella pudo constatar que fuimos muy dedicadas y que nuestros resultados estaban bien encaminados hacia la escultura que queríamos lograr. Nuevamente realizó un acto de generosidad en consideración de todo el trabajo realizado y de los avances consistentes que había visto a lo largo de las semanas, y calificó mi proceso con nota máxima.

Este recuerdo se sitúa como antecedente para enlazar dos hechos que se inscriben en su biografía como profesora. El primero de ellos nos sitúa en el año 2011, un año particular para el movimiento estudiantil, donde ella participó, junto a colegas y a los estudiantes, en el proceso de discutir, aprender y generar trabajo crítico sobre el momento por el que atravesaba el país. La docente define un momento complejo, pero que sin duda dejó una marca en su biografía como docente. De esa experiencia, ella resalta la labor desafiante y promisoria que implica ser docente, y construir en conjunto con los estudiantes, discursos e ideas que ayuden a mejorar la educación de ellos y de nuestro país.

Desde mi perspectiva como docente de Historia, el diagnóstico sobre los discursos interesantes que muchas veces se alzaban en

asambleas era que los replicaban acríticamente de otros sujetos, que eran contradictorios con ciertas acciones más destructivas que constructivas dentro del establecimiento o que simplemente no dominaban materias que podrían sustentar bien sus argumentos ante un debate nacional que se reabría como oportunidad para comenzar a transformar la educación chilena, en el que eventualmente podían representar o sumar a todos quienes estamos interesados en que eso suceda.

En un segundo momento, la autora relata su despido del establecimiento debido a su acompañamiento y apoyo a los estudiantes durante el proceso de movilización estudiantil. Este es un hecho biográfico en su trayectoria laboral que la obliga a conocer el trabajo docente desde otros contextos que la hacen decidir volver a la escuela de la que había sido desvinculada. En este aspecto, al retornar decide llevar a cabo en el liceo un electivo de formación ciudadana con objetivo de fomentar habilidades, conciencia crítica y procesos colectivos en los estudiantes en el marco de la oportunidad de incidir y apoyar en la construcción de una nueva escuela.

¿Por qué era importante para mí este proyecto? Porque si nuestros niños, niñas y jóvenes se están permitiendo pensar la nueva educación y la nueva escuela que quieren, ¡¡que se transformen ya!! Y si puedo colaborar en algo, desde mis convicciones y mis conocimientos en mi rol de docente de historia, lo haré porque todos, mis colegas, mis estudiantes, tú y yo tenemos que ser parte de esto.

Desde la reflexión sobre estos hechos biográficos, el relato describe los desafíos de trabajar la formación ciudadana y la participación dentro de la escuela, revelando las tensiones surgidas con los estudiantes con quienes trabaja la propuesta. En particular, describe la valoración de la experiencia de diálogo y participación de un grupo de estudiantes y la visión de otro grupo respecto a la escasa utilidad del contenido propuesto en vista de la prueba de selección universitaria, tensión que es interpretada por la docente como formas distintas de entender qué se aprende y cómo se aprende en su asignatura

En general había dos posiciones entre los estudiantes que constituían el curso. Un grupo de ellos consideraba el espacio como una oportunidad de hacer cosas nuevas fuera de la

lógica tradicional que conocían, en diálogo y compartiendo experiencias personales que nunca antes habían conversado entre pares, generando contenidos ellos mismos desde esas vivencias, investigaciones, exposiciones y lecturas. De hecho, en la instancia de evaluación de lo que estuvo bien y lo que se debía mejorar del curso para la siguiente etapa que se abrió con los estudiantes al final del año 2014, uno de ellos dijo que este proyecto era “revolucionario” por sus características y me alentó diciendo que muchos estudiantes encontrarían en este espacio lo que buscaban. El otro grupo criticaba que el electivo era poco útil para la Prueba de Selección Universitaria, que los profesores debatíamos mucho con ellos y no “pasábamos materia” suficiente o que había que participar y trabajar demasiado.

La docente plantea que uno de sus propósitos de este relato es dar cuenta de la importancia de los procesos y la complejidad de estos, pues la construcción de aprendizajes nunca está resuelta del todo. Ella plantea que es necesario incluir en estas instancias a los estudiantes, entendiendo esta acción como una actividad colectiva, donde estudiantes y profesores enriquecen la experiencia vivida en el aula.

Cuando yo escribo pensando en mis estudiantes, me gustaría que ellos se dieran cuenta de la complejidad de los procesos y de que uno [como profesora] no siempre tiene todo resuelto y que además no tenemos por qué. Y que eso es el riesgo que corremos, que me parece algo bonito cuando nosotros permitimos que ellos participen en la creación del contenido y en lo que va sucediendo.

El relato de Gabriela me hace pensar y recordar mi tiempo como profesor de escuela, cuando al inicio del año miraba mi curso y decía, “bueno, otro ciclo que se inicia, llenar el libro con contenidos, evitar que repitan de curso y terminar el año sin muchos inconvenientes”. Pienso en lo rutinario que se presenta el trabajo docente y leo en el relato de Gabriela una resistencia al sentido profesional implícito en esta rutina que define la profesión docente como un trabajo individual, funcional y de bajas expectativas. Solo algo extraordinario y la capacidad de asombrarse podrán cambiar este sentido, tal como lo describe Gabriela:

Hacia el año 2011 las clases fluían en forma más o menos cotidiana hasta que comenzó una serie de movilizaciones estudiantiles universitarias y secundarias que rápidamente llegaron al establecimiento y nos sacaron a todos de nuestra rutina. Yo era una docente más, dedicada a mis clases de Historia y a mi jefatura de cuarto medio, preocupada de que mis niños egresaran bien, de que ninguno repitiera y sobre todo de colaborar en la organización de su ceremonia de licenciatura para que fuera inolvidable.

En oposición a este primer sentido propuesto, en el relato de Gabriela aparece una propuesta de profesión docente que sugiere el estar atento a lo contingente, lo que me hace recordar cuando en esos días de ser profesor en una escuela, una mañana de junio, mi colegio amaneció tomado por mis estudiantes –toma realizada en el contexto de las movilizaciones estudiantiles del 2006; recuerdo que pensé que valía la pena ser docente. Volviendo al relato de Gabriela, ella propone una actitud de estar atento a lo que nos acontece y desde allí dialogar con esos acontecimientos para enriquecer la profesión docente desde un sentido pedagógico que, en su caso particular, reorienta el sentido de la enseñanza en Historia.

Esta propuesta de sentido profesional y pedagógico me ayuda a comprender lo profundamente dialógica, colectiva y política que puede ser la pedagogía, alejándose de esa visión que señala al docente como un portador de conocimientos instrumentales, desvinculado de su contexto, y a la docencia como una profesión que reproduce y no produce saberes. Gabriela, en su relato, vincula esta convicción con un hecho biográfico que marcó su trayectoria. Como lo mencionaba anteriormente, luego de las movilizaciones del 2011, ella junto a otros colegas fueron desvinculados del colegio, hecho que, sin duda, deja una huella en la biografía de profesor. Como la vida tiene sus revanchas, dos años más tarde tiene la posibilidad de volver al mismo establecimiento, y la reflexión sobre estos hechos van constituyendo sus convicciones y demarcando un horizonte profesional con sentido ético y político.

Hacia mediados de año enfrenté la disyuntiva de si perseverar en el colegio particular pagado y decidí renunciar tras cerrar el primer semestre. Justamente, recuerdo que uno de los factores que más marcó mi decisión de retirarme de ese contexto e intentar volver al liceo público fue que sentía constantemente que en ese lugar mi contribución como docente era marginal, debido a los recursos materiales y humanos con los que contaban, en cambio, sentía que en la educación pública “estaba todo por hacer”. Todavía lo creo y eso me moviliza. Aquí se necesita vocación, pasión, creatividad y coraje cuando los recursos no están a mano, porque

sabemos que nuestros jóvenes conviven en el mundo con pares que tuvieron otras oportunidades y tienen que ser capaces de desenvolverse de la mejor manera posible.

Implícitamente, este planteamiento me hace pensar en la dignidad del trabajo profesional, ya que, por un lado, se devela la tensión entre un mejor sueldo y mejores condiciones de trabajo, aspectos que en el Chile actual existen mayormente en el sector de educación privada, y, por otro lado, la vocación, el compromiso y el coraje, atributos de una docente implicada con su trabajo que no puede quedar supeditada por estas condiciones pues los jóvenes tienen derechos en todos los contextos. Sin embargo, en el relato de Gabriela develo esta tensión como un lugar donde no hay opciones. Vinculada a esta idea de Gabriela sobre trabajar con estudiantes con menos recursos, me sorprende su posición sobre la relación que establece con ellos, ya que lejos de reivindicar una relación asistencialista -subalternizadora- su postura es la de enriquecer la experiencia que poseen sus estudiantes, agregando valor al conocimiento de la calle.

La mayor tensión siempre fue ¿cómo enseñar y evaluar la Formación Ciudadana dentro del aula?, si sabíamos que esta se aprende realmente en la acción, no solo en la teoría. Nos dábamos cuenta de que lo que nuestros jóvenes sabían en materia de formación y participación ciudadana lo habían adquirido en las calles, mediante sus experiencias en movilizaciones o en grupos de amigos y no producto de un aporte del currículum escolar o de nuestras clases. También veíamos que esas experiencias las vivían afuera del liceo y no necesariamente la trasladaban al interior de su comunidad escolar; asimismo, en sus discursos faltaba mucho contenido histórico y teórico, tanto en intervenciones de dirigentes políticos como en la gran mayoría de sus compañeros que actuaban de manera acrítica en asambleas y en decisiones que los involucraban completamente en movilizaciones. La conclusión era que no existía un cruce importante entre la cultura popular de las calles y la academia del liceo. Ambos contextos estaban aparentemente disociados en el fuero interno de los escolares como sujetos. Al mismo tiempo, los docentes del proyecto sabíamos que estábamos limitados por nuestra falta de experiencia en este desafío y que, por lo pronto, lo que podíamos hacer bien era hacernos cargo de recoger esas experiencias juveniles y enriquecerlas desde nuestros dominios, innovando sobre todo en estrategias de aprendizaje y de evaluación más

activas, considerando que nuestro contexto escolar es de tradición academicista.

Finalmente, el diálogo emprendido con Gabriela me da mayor esperanza ya que abre horizontes de sentido sobre la educación y la pedagogía que parten desde un planteamiento reflexivo sobre la profesión. Este propone “enriquecer” la experiencia pedagógica, enriquecer el currículum escolar y las prácticas evaluativas, ya que, como ella la plantea, no solo es una postura teórica, es diálogo entre saberes, con el propósito de mejorar colectivamente. En su propuesta puedo rescatar elementos concretos para el ejercicio profesional, como es el uso de criterios claros a la hora de iniciar un proyecto colectivo, donde se valoran los contenidos disciplinares, el uso de la memoria y el posicionamiento crítico en el ejercicio de la ciudadanía, como también el desarrollo de habilidades transversales; en este caso, el uso del diálogo y la reflexión crítica sobre sus propios aprendizajes, tanto de estudiantes como de profesores. Entiendo entonces que uno de los atributos del acto de “enriquecer” la experiencia pedagógica es la confianza en el otro; esta es la que guía la acción pedagógica en el aula: para enriquecer la experiencia pedagógica debe haber confianza. Todo ello planteado desde una actitud reflexiva sobre el proceso, ya que la confianza no elimina las diferencias y, como ella relata, el proceso trae consigo conflictos, ya que este no deja de crear tensiones entre distintas posturas de los estudiantes y también tensiones entre Gabriela y su propia forma de ser docente, ya que deberá alejarse de su propio ego profesional para avanzar hacia otro lugar pedagógico.

De alguna manera todo este fin de proceso convulsionado era un golpe al ego... En la evaluación final de este proyecto se visibilizaron muchos conflictos y yo les había enseñado a mis estudiantes que los conflictos surgen con mayor frecuencia en una comunidad democrática, porque existe la posibilidad de abrir una diversidad de puntos de vista y que, por tanto, son oportunidades de diálogo y de aprendizaje. Entre mis estudiantes surgieron sensaciones de incertidumbre... Si ellos supieran que yo compartía varias de estas incertidumbres con ellos... y, sin embargo, consideraba necesario que pasáramos por ese trance. Pensaba que era parte del conflicto cognitivo colectivo que estábamos viviendo todos en ese momento y que algo positivo tenía que resultar.

5) *Narrar, contar, volver a pensar: Lorena*

La docente que elabora este relato posee tres años de experiencia docente, todos realizados en la misma escuela donde realizó su práctica y que coincide con la escuela donde ella cursó sus estudios secundarios, por lo tanto vincula su experiencia biográfica como estudiante con su experiencia biográfica como profesional.

Ella considera relevante, para su labor de docente, las dudas que le genera el modelo educativo y las prácticas docentes al interior del aula que se desarrollan en este establecimiento reconocido por sus logros académicos en el contexto municipal.

Y, ahí, en el fondo, empecé como a presentar cosas en el colegio, a darme cuenta que lo que realmente se hacía en la escuela era muy distinto a lo que se debería hacer, lo que el Ministerio decía, las cosas que en el fondo iban sirviendo a lo que estaba sucediendo en el "Carmela" [colegio donde trabaja]. Yo veía que no había mucha coherencia, como que, por un lado, estaba el "Carmela" teniendo muy buenos resultados, pero, en el otro, veía una práctica que, en el fondo, no responde a una práctica excelente, para tener los resultados que tienen. Y eso ha sido como mi rollo en verdad con el Carmela, ¿Qué es lo que está pasando en los profes que estas niñas tienen tan buenos resultados supuestamente, como estandarizados, pero no se está haciendo la pega como se debiese hacer?

Del mismo modo, la docente problematiza la escasa participación y opinión de los profesores del establecimiento, donde las lógicas y orientaciones educativas impiden que los profesores se sientan libres de opinar y expresarse, de modo similar a lo que les ocurre a las estudiantes, cuando sienten miedo o vergüenza de opinar por considerar que sus conocimientos son escasos o incorrectos.

...y hay mucho silencio también en cuanto a las opiniones. Porque pasa lo mismo que con las niñas, con las niñas también pasa eso; estamos en la clase y todas quieren hablar, pero también se callan porque como que no están en el estándar o, no sé, la capacidad de poder opinar como de la mejor forma posible para que nadie diga, oye, nada que ver lo que ella dice. Yo creo que también pasa con los profes, como que no opinan porque también se quieren sentir preparados. Yo creo que también piensan que no están tan preparados. Es algo que

nos hemos dado cuenta con la movilización del año pasado, cuando había un montón de temas de los que no sabíamos.

La autora de este relato habla desde el ejercicio de la docencia como profesora de filosofía y exalumna del colegio en el que en la actualidad realiza clases. Estas posiciones de la experiencia la llevan a preguntarse por las expectativas y la valoración que la comunidad, en general, y la comunidad educativa, en particular, tienen respecto al liceo, y por sus propias expectativas como practicante en este siendo exalumna.

Su relato da cuenta de la ausencia de procesos de reflexión y discusión al interior del equipo docente en el establecimiento, situación que considera se replica en las estudiantes, pues la percepción de fracasar o de errar limita a profesores y estudiantes en el ejercicio de su opinión y manifestación de sus visiones o posiciones al interior del liceo. En el relato, la autora se dirige principalmente a los profesores y las comunidades escolares, enfatizando que es posible transformar los espacios, salir del aula y de las rutinas, y mejorar las metodologías en pos de mejorar el conocimiento y los aprendizajes, involucrando, de manera concreta, a las estudiantes a través del trabajo colaborativo y transformador. Desde esta posición, la docente hace un llamado al acercamiento entre los actores de la educación, principalmente profesores y estudiantes, donde se puedan mostrar los fallos, las inseguridades y los temores en la construcción de acciones, con el objetivo de fomentar y desarrollar los intereses y motivaciones que las estudiantes poseen.

La docente se plantea la interrogante sobre cómo acercar los procesos evaluativos imperantes a las estudiantes y para esto relata la transformación de su curso electivo de filosofía, llevado a cabo con solo la mitad de un curso. El trabajo se inicia modificando la sala de clases para luego buscar un espacio distinto que permita una mayor movilidad y expresión como grupo. En el relato también expone como estas transformaciones producen modificaciones en las comprensiones colectivas de la sala de clases y como se van generando cambios en las estudiantes participantes.

Comenzamos con el área de argumentación, transformando un poco la sala y dejando atrás la disposición de las mesas y sillas de siempre, reflexionando sobre ciertas temáticas, controversias éticas, realizando debates y ensayos. Al finalizar el primer semestre, cada una de ellas realizó un ensayo sobre una controversia ética a su elección.

A medida que las sesiones avanzan, la autora señala las transformaciones que se van realizando, como el paso desde la sala de clases y sus sillas en círculo, a la realización de las actividades en la sala de teatro y cómo deciden, también, acudir a exteriores. Asimismo, describe transformación de la metodología que inicialmente apelaba a una persona individual pero que

luego deriva a la decisión de trabajar una temática común planteada por el trabajo realizado con las estudiantes: el suicidio en el metro. Frente a estas actividades, la autora se pregunta recurrentemente por el control y el poder de la clase y los aprendizajes desde la lógica docente-estudiante.

Cuando las estudiantes comenzaron a liderar este trabajo, asumieron un rol protagónico, se hicieron cargo de su proceso y su aprendizaje, ¿perdí el control o el poder sobre la clase? ¿O será que al parecer el control y el poder en estos tiempos se trabajan y legitiman desde otra perspectiva? La relación de control y poder no fue enmarcada desde una autoridad que pretende tener todas las respuestas, sino desde una autoridad que piensa y crea con ellas, que se involucra desde su rol.

En el relato, la docente señala también los cuestionamientos a la actividad y cómo se puede vincular a la evaluación de este tipo de procesos los conocimientos y aprendizajes logrados por las estudiantes a través de la posibilidad de compartir una responsabilidad en la ejecución de la clase con las estudiantes. Este cuestionamiento también se ejemplifica en el temor de la docente a la opinión de la comunidad educativa respecto al lenguaje utilizado en la actividad y como esta situación forma parte del entramado argumentativo y de indagación realizado en el proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de desarrollar competencias en educación recordamos una gran cantidad de autores que han hablado de ellas, sin embargo esta experiencia me hace comprender que para desarrollar una competencia argumentativa, social o de pensamiento crítico, reflexivo y autónomo necesitamos tiempo... y de un guion que no siempre es entregado al inicio, sino un guion que se construye según las necesidades de indagación, que desafía y hace dudar, que deja a las estudiantes en una situación de conflicto que hay que entender.

Así, la autora intenta interpelar a la escuela en relación a cómo es utilizado el tiempo en ella, donde el profesor, muchas veces, se encuentra solo en el aula, con la posibilidad de transformar las actividades, y vincular los deseos y expectativas de estudiantes y docentes.

Sí, primero a los profes, sí o sí a los profes. Como, en el fondo... también, no arriesgarse, no arriesgarse cuando uno tiene todo el momento y el espacio para arriesgarse, cuando estamos en la sala y estamos solos; porque por mucho que el profe trabaja colaborativamente, y se dicen muchas cosas, en la sala estás solo y es tu momento de poder hacer

lo que realmente uno quiera. Y ese momento, creo que no se aprovecha siempre, no se aprovecha.

Esta última idea que plantea Lorena, sobre arriesgarse ocupando el aula como un espacio de autonomía, me hace pensar en los límites de ese riesgo y sus posibilidades. En otras palabras ¿hacia dónde nos puede llevar este desplazamiento? Creo que lo planteado busca enfrentar una tensión que vivimos hoy los docentes frente a una escuela que ha cambiado su composición. El principio de inclusión abre una amplia puerta hacia la diversidad y, creo, nos impone un principio de profundo sentido ético frente a la otredad, nos desafía como profesionales a enfrentar la tensión entre ejercer control sobre la diversidad de estudiantes o entregar autonomía y estar junto a los estudiantes, investigar junto a ellos los temas que nos implican –a estudiantes y profesores-, y remirar el currículum y los sentidos disciplinarios con esta premisa que obliga a pensar, junto a los estudiantes, los contenidos y navegar en un aula menos controlable, pero más inclusiva.

Desde la formalidad y desde una mirada rápida por la ventana hacia la clase, esto puede ser visto como una pérdida de control, siendo este un eje central de la relación pedagógica. ¿Qué tipo de control debemos tener los docentes, desde nuestra labor, en relación al comportamiento de una estudiante? ¿Qué tipo de control tuve yo con estas estudiantes en cada una de las clases? ¿Qué sucede con la relación de poder, comúnmente enmarcada en diferentes tipos de poderes que se relacionan entre sí, que reflejan esquemas culturales y que se reproducen en el ámbito escolar?

En ese momento no necesitaron del “control” de la manera en la que comúnmente lo entendemos. Lo que hubo fue un acompañamiento, fue estar al lado y junto a ellas, fue desarrollar, en mí como docente, una capacidad de comprender al otro, de visualizar sus motivaciones personales y cómo a través del proceso iban sacando a la luz no solo lo que opinaban del proceso que estábamos viviendo sino lo que pensaban de la vida. Como profesora nunca sentí miedo de desbordar esta relación pedagógica o sobrepasar límites, porque los límites los fijábamos en conjunto.

Me parece que lo que expone Lorena tiene especial relevancia para la forma en que podemos encarar nuestra profesión docente ya que implica una manera distinta de comprender nuestra profesión que nos conmina a estar atentos, despiertos a las inquietudes de los otros, con una especial disposición hacia el que aprende. Se trata, desde esta perspectiva, de

compartir la responsabilidad de la clase, estando muy receptivos a lo que pasa. Esta perspectiva nos imprime una actitud distinta y nos demanda ciertas habilidades profesionales nuevas: investigar, pedir ayuda a otros colegas, buscar vínculos, indagar evitando mirar las clases como un guion que debemos desarrollar, sino más bien estar dispuestos a enfrentar preguntas nuevas.

Definitivamente, no pienso que yo haya cedido el control de la clase, creo que lo que hice fue compartir una responsabilidad. Yo tuve que dejar de entender la clase como un guion, con sus tres momentos esenciales de introducción, desarrollo y conclusión, y empezar a comprender que cada discurso e intervención contenía uno de esos momentos, y que yo debía estar atenta para identificarlos y conectarlos entre sí. Estaba despierta en esas clases, más despierta que en ninguna otra, porque las estudiantes me exigían esa retroalimentación, yo lo veía en sus miradas, querían escucharme y escucharse entre ellas... Debo reconocer que en más de una oportunidad sentí que iba a llegar un momento en que no las iba a poder ayudar y guiar, que lo que ellas necesitaban iba a superar mis competencias, pues muchas de ellas estaban orientadas al área de teatro que no es mi especialidad disciplinar. Ese instante creo que fue esencial dentro de mi desarrollo profesional. Tuve que pedir ayuda, buscar redes y entender lo que ellas habían entendido antes que yo: no necesariamente para hacer lo mejor tenemos que trabajar solos. En el compartir el conocimiento está la real riqueza del aprendizaje. Así es que comencé a ir a talleres de pedagogía teatral, leer documentos, en fin, estudiar un área que no era de mi especialidad, pero que sí era de mi interés.

Siguiendo el relato de Lorena descubro una forma de ser profesional distinta a la que he observado durante mi experiencia que es la de un profesor que centra la acción en su persona y será el único responsable si se equivoca o acierta. Aquí, en cambio, observo una forma de ser profesor atento a las dinámicas de cambio en el aula, flexible ante el interés de sus estudiantes pero muy claro en el rumbo por donde desea andar. No se trata de una pedagogía entregada a la casuística o al activismo sin sentido, se trata de planificar y volver a planificar sobre lo que se observa, sobre la reflexión de aquello que va entregando el proceso, con una cualidad que me hace pensar en este tipo de profesionales que nos demanda nuestra sociedad, con

capacidad de tomar decisiones fundamentadas en su propia experiencia pedagógica como profesores.

Cuando me alejo de este proceso y después de no haber visto a las estudiantes por mucho tiempo debido a las movilizaciones estudiantiles, me doy cuenta de algunas cosas. Incluso pude reconocer nuevos aspectos cuando sistematicé el trabajo que había realizado incorporando los elementos que surgieron en el transcurso del proceso. Cuando redacté todo lo que sucedió ese semestre en formato planificación comprendí la gran cantidad de aprendizajes que habíamos integrado, pero también entendí que no puedo utilizarla de la misma forma con la generación siguiente. Podría imponer una dinámica u horizonte... Me he dado cuenta de que el aprendizaje necesita tiempo, más del que creemos y que es iluso pensar que los tiempo del currículum prescrito actual son los mismos que se pueden llevar a cabo en la sala de clases. Conocerse a sí mismo, argumentar las ideas, conocer al otro, plantear puntos de vista, ser capaz de tener la iniciativa y levantar la voz es un proceso que requiere de muchas herramientas, dedicación y atención focalizada.

Otro aspecto importante que empieza a resonar con mucha fuerza en mí, a partir de este relato, tiene relación con el sentido pedagógico de la acción. El relato de Lorena junto a los otros que he ido escuchando y leyendo me propone un sentido que va más allá de la acción en el aula. La enseñanza, en particular, no solo está pensada para desarrollar un conjunto finito de contenidos, sino que, más bien, busca implicarse con la vida de los estudiantes en el “escenario que está afuera de la escena”, como lo plantea Lorena, para, desde ahí, buscar un sentido que nos haga reflexionar sobre quiénes somos y qué nos transforma, en un proceso que potencia las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, *posibilitando el encuentro entre generaciones*. De allí rescato la posibilidad de *enriquecer la relación pedagógica* por medio de la reflexión sobre qué nos pasa y el diálogo con eso que nos pasa.

Nuestro aprendizaje se nutría de observar la simpleza y encontrar la complejidad. Era comprender el contenido y poder hacer uso de él. Ver el mismo hecho pero después de un tiempo, descubrir en él un significado distinto. Es por esta razón que la relación pedagógica se transforma, porque ambas partes cambian clase a clase, no somos las de la clase anterior y no

seremos las de la clase siguiente. Esta dinámica de crecimiento es mutua... Mediante el diálogo permanente, no solo la relación pedagógica se enriquece, sino que nuestro ser es el que se posiciona y conecta con todo lo hablado y reflexionado. Son dos generaciones que se encuentran en un acto pedagógico.

Finalmente, de lo que he conversado, leído y escuchado del relato de Lorena, desprendo un sentido de la evaluación en aula que plantea un significado opuesto a la calificación, ya que como se puede inferir instala en el proceso de evaluación la búsqueda de un juicio sobre lo que está pasando, menos centrado en el producto y mucho más atento al proceso, que pone atención al tiempo de aprendizaje de sus estudiantes y a finalidades educativas sustantivas. En el desarrollo del relato de Lorena destaca frecuentemente el uso de la retroalimentación como una forma de enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de los profesores, de una evaluación que pone atención a las necesidades de sus estudiantes, creando escenarios de evaluación que ayuden al estudiante a tomar conciencia de aquello que se aprende – auto evaluación y coevaluación-, les entreguen un espacio para desarrollar diversas capacidades y, principalmente, les permitan involucrarse con su aprendizaje.

¿Cuándo la evaluación es de calidad? Variadas pueden ser las respuestas. Lo que sí he llegado a comprender es que el aprendizaje necesita tiempo; la educación y la escuela necesitan tiempos reales de reflexión y análisis para repensarse. Una evaluación en base a proyectos como este que he presentado aquí nos da el tiempo de experimentar y desarrollar diferentes elementos del pensamiento, se acerca bastante a mezclar la evaluación de los objetivos acordados en nuestra planificación y lo valioso para el estudiante... A veces están tan concentradas en sus cabezas o de que todo salga bien, que olvidan lo que sucede en el resto del cuerpo... Sin embargo, cuando se dan cuenta de qué quieren aprender y qué necesitan mejorar, comienza un proceso desde la sinceridad, desde el reconocer lo que no han integrado y piden ayuda en lo que consideran que están débiles, siendo estos los primeros pasos para una autoevaluación.

Para concluir, la autora plantea la necesidad de desarrollar instancias colectivas y de encuentro, caracterizando la relación pedagógica como una relación *que genera un encuentro, intercambia posibilidades y formas de vida creando una relación profunda de unión*. Es importante que en esta relación la creación forme parte de un proceso común y colectivo, y que las

transformaciones que se generan en este proceso abarquen a toda la comunidad participante, tanto a nivel de éxitos como de fracasos, en la ejecución de los procesos educativos.

6) *Narrar, contar, volver a pensar: Karen*

El relato de Karen se sitúa desde un colegio de Educación Básica de la Comuna de Providencia compuesto por una matrícula mixta- de niñas y niños- de Educación Básica. Ella habla a los profesores desde su rol de profesora diferencial, con la intención de motivar a profesores y profesoras a educar en la diversidad y valorar la diferencia, entendiéndola en la escuela y en el aula. Así, desde su experiencia, plantea que el colegio en el que actualmente se encuentra le ofrece desafíos constantes al tratar de mejorar las condiciones para los aprendizajes que niños y niñas con necesidades educativas especiales desarrollan en las escuelas. Desde esa posición, en su relato defiende y argumenta la necesidad de generar instancias de inclusión para aquellos niños y niñas que no solo presentan necesidades especiales en términos educativos, sino que también problemáticas asociadas al entusiasmo, la motivación o la distancia de las formas en que el sistema educativo desarrolla los aprendizajes a través de la escuela y la sala de clases, donde la diversidad debe ser considerada e integrada, más que excluida y subvalorada como lo es el día de hoy.

Y sí, todos somos diferentes, pero lamentablemente en nuestro sistema educativo, aún seguimos educando para la norma y la igualdad. Muchos de mis estudiantes se sienten “tontos” porque es la sociedad la que no valora la diferencia. Aún hay niños que se burlan y ríen cuando alguien se equivoca o se les saca de la sala de clases para potenciar sus habilidades y trabajar en el aula de recursos o, más simple aún, cuando un profesor diferencial les explica individualmente lo que no lograron comprender en un comienzo.

Del mismo modo, la autora relata que la complejidad de la diferencia y la diversidad no está presente solo en los estudiantes, sino que también en los profesores quienes muchas veces no utilizan metodologías o instrumentos que permitan medir y evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

No puedo negar que a veces creo que el esfuerzo de los estudiantes no es valorado por varios de los profesores, pues a muchos les cuesta entender que ellos requieren de adecuaciones, que no es flojera o que si les fue mal, no siempre es porque no saben. Algunos no presentan ninguna dificultad cognitiva,

pero sí emocional que repercute en la motivación. No siempre es el estudiante el que presenta la dificultad, muchas veces es el instrumento el que falla o la metodología.

Sin embargo, la docente resalta que la inclusión es una posibilidad real al interior del aula, a través de un trabajo continuo de integración de saberes desde los docentes para adecuar las herramientas de aprendizaje y los instrumentos evaluativos, de tal modo de considerar estas situaciones de inclusión y de estudiantes con trastornos de aprendizajes como parte de la realidad presente dentro del aula.

Porque el profe cuando se empapa de eso y, de hecho, me ha pasado con varios profes que yo ya no tengo que adecuar la prueba, sino que... el profe ya ha ido adquiriendo las herramientas y logra hacer un buen instrumento en cuanto a instrucciones, en cuanto a formato, en cuanto a que el niño comprenda realmente lo que se le está pidiendo.

Desde esta visión, la autora realiza un llamado a través de su relato a buscar los tiempos, la motivación y la integración de metodologías y estrategias apelando al trabajo colaborativo para poder educar en una diversidad que no sea entendida como hacer la diferencia, sino que buscar la complementariedad y la inclusión.

Debemos dejar de lado esa “pelea” de yo soy profe diferencial o yo soy profe de aula regular, estos niños son tuyos y estos míos. Somos profesores y ambos queremos que nuestros estudiantes aprendan. En la medida que busquemos eso y valoremos nuestro profesionalismo, lograremos la co-docencia que nos permita diseñar en conjunto una respuesta educativa para la diversidad.

En el segundo momento de su relato se refiere a su experiencia como profesora en el trabajo con un estudiante con trastornos del espectro autista. En esta experiencia, la autora narra el fracaso de sus intentos de dialogar con el docente del curso y proponerle metodologías distintas de evaluación y de desarrollo de aprendizajes. Sin embargo, la posibilidad de generar alternativas de evaluación para el estudiante genera una experiencia significativa y de aprendizaje para él, experiencia que la autora recuerda como un hecho biográfico de su vida profesional, el cual percibe como un logro que permitió entusiasmar e integrar a este estudiante.

Sin embargo, ya no era aquella prueba de lápiz y papel con tiempo estipulado. Era su proyecto, con sus tiempos, su tema: “Los trenes”. Por primera vez, veía como él disfrutaba una evaluación, planificaba

su trabajo, organizaba lo que expondría, se sentía parte del proceso. Verlo parado delante de su curso y explicándoles implicancias de los trenes para el ser humano, llenó mi corazón de un alegría plena, pues creo, por primera vez, él disfrutaba de una actividad, se sentía parte de su curso y valorado. Todos lo escuchaban. Y yo, desde el fondo de la sala de clases, veía como se abría la posibilidad, a partir de ese momento, de incursionar más en evaluaciones de proyecto, que claramente favorecerían a muchos estudiantes. Sentí que mi batalla por entregar una educación equitativa estaba comenzando a dar frutos. Ya había una profesora en el sistema educacional que, tal vez, empezaría a evaluar distinto, considerando los estilos de aprendizajes y habilidades. Tal vez, de a poco, la prueba de lápiz y papel, memorística muchas veces, comenzaría a quedar en el pasado, a partir de ese día.

A nivel de la narrativa, Karen desarrolla finalmente un llamado a, desde la profesión y el profesionalismo docente, generar una integración de saberes y creación de oportunidades para mejorar la educación de los estudiantes a través de la inclusión. Al hablar de los momentos relevantes en el ejercicio de su profesión, la docente señala que la implementación del Decreto 170, donde se consideran programas de integración en las escuelas, es un hecho clave dentro de su desarrollo profesional, pues permite incluir un mayor número de trastornos a tratar al interior del aula.

Es que yo creo que, este último año, la Educación Especial ha tenido como más cambios. De hecho, cuando salió el Decreto 170⁵⁸, ahí fueron hechos súper importantes en donde los Programas de Integración fueron el boom, porque ya no solo se apoyaban las necesidades educativas permanentes, sino que se abría a mayores diagnósticos, que antes quedaban como en tierra de nadie... lo que es Trastorno del Lenguaje, Trastorno del Aprendizaje y,

⁵⁸ Este Decreto, dictado en mayo de 2009, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recoge uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación que es el mejoramiento de la calidad de la educación, posibilitando, con ello, mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial. Bajo este lineamiento se crea una subvención especial establecida en el artículo 9º bis del DFL Nº 2, de 1998, del Ministerio de Educación. En tanto, la misma ley estableció que por un reglamento deberían fijarse los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o Discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tal déficit. Ver en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>.

así, otros diagnósticos que nadie los apoyaba, por ejemplo, niños que estaban en el rango limítrofe. Entonces, todo ese proceso lo viví, lo viví como ya recién entrando.

Asimismo la autora propone una crítica al modelo educativo desde la costumbre y el seguimiento de la norma, donde la inclusión es una idea que está presente pero que cuesta llevar a la práctica al interior de las escuelas, tanto a nivel de diagnóstico médico como desde los estudiantes que se encuentran más necesitados de apoyo en la labor educativa.

(...) cuando llegan todas estas leyes, estos decretos referidos a la inclusión, referidos al apoyo de la diversidad, cuesta; entonces, hay que sensibilizar a los profesores para que ellos se pongan la camiseta, pero una camiseta real, de poder apoyar a la diversidad, que no solamente es a la diversidad con Necesidades Educativas Especiales, sino que tú en la sala de clases encuentras niños que a lo mejor no tienen ningún diagnóstico, llamémoslo, de discapacidad, sin embargo tampoco tienen los apoyos que requieren.

Por esta razón, Karen hace un llamado a la sensibilización de la educación donde se mire a cada persona como individuo, considerando a todos en su unicidad y diversidad, donde el propósito educativo sea que todos los niños puedan aprender y que, a través de estas acciones, la educación de nuestro país pueda mejorar, principalmente a través del trabajo inclusivo y co-docente.

Y creo que mi relato quiere sensibilizar, no sé si la palabra es sensibilizar, pero a la educación en general... de que nos miremos como individuos, o sea, que nos miremos y nos creamos el cuento de que todos somos distintos y que tenemos que ayudar a todos los niños a que aprendan. Porque, insisto, siempre hay como una pelea entre la Educación Especial y la Educación Regular, es que tú tiene la razón, es que tú no, y siempre hay como esta pelea. Y no, si tenemos que ir todos para el mismo lado y nos interesa que los niños aprendan; yo no soy la panacea de la Educación Especial, los profes de Educación Básica y Media tampoco, sino que tenemos que trabajar en conjunto.

El relato de Karen me hace retomar la idea de fracaso, ahora desde la diversidad. Es muy claro el llamado que hace la autora a darnos cuenta de que la escuela se sitúa en el lugar de la normalidad y que la práctica pedagógica transita sobre este trazado sin preguntarse mucho sobre quiénes

construyen estos límites ni para qué sirven. La profesión docente, al parecer, como lo señala Karen, se instalan en una suerte de parcela propia donde no se aceptan otras subjetividades ni otras fronteras. Este relato me hace pensar en que la profesión docente está construida para la “educación regular” - como la llama Karen- y no para la diversidad. Los marcos regulatorios nuevos impulsan la inclusión, pero, como se deja ver en el relato de Karen, los docentes se encuentran desprovistos de las capacidades profesionales necesarias para trabajar en un contexto inclusivo lo que tiene como consecuencia que se instala una nueva frontera de fracaso, ahora de los niños y niñas con capacidades diferentes que no logran seguir el ritmo de una ya atareada clase marcada por la norma. Finalmente la normativa visibilizará a otro tipo de perdedores del sistema normal, “a los que les cuesta más”, sin entregarle mayores herramientas ni a estudiantes ni a profesores, propiciando nuevos “encasillamientos”.

Observo cómo se equivocan porque no entendieron la instrucción o es tan grande su dificultad de atención y concentración o su bajo nivel de abstracción, que requieren de algo más concreto o simplemente que les pregunten en forma oral. Se sienten fracasados porque sus compañeros también hacen comentarios de “es que a él le cuesta” y él... ¿¿por qué?? Pocas veces llegan a las notas destacadas, sus pares observan que algunos de sus compañeros requieren de una profesora extra en la sala para que los esté apoyando. Y si bien algunos aceptan esto, porque entienden las diferencias y de a poco se han ido interiorizando de las diversidades que existen en el aula, a veces me duele ver cómo en sus rostros se refleja la tristeza de que los hagan sentir menos, diferentes. Y sí, todos somos diferentes, pero lamentablemente, en nuestro sistema educativo, aún seguimos educando para la norma y la igualdad.

Siento que la profesión docente no se hace estas preguntas y pone por sobre ellas una pedagogía administrativa que impone un ritmo a través de rutinas aprendidas instalando la planificación, el currículum, por sobre nuestros estudiantes. Seguimos encasillando y etiquetando estudiantes, y se vuelve a instalar en la sala de clases una técnica divisoria que separa a los más aptos de los menos aptos. Todo esto en un juego contra el reloj; nuevamente el tema del tiempo administrativo versus el tiempo para el que aprende que no tiene cabida en una escuela que debe cumplir con sus metas.

Muchas veces realizamos pruebas de estilos de aprendizaje, sin embargo, no hacemos nada con ello porque es el sistema el que nos va “pillando”. No está el tiempo y, a veces, las condiciones para poder

implementar estrategias que favorezcan las individualidades. Por otra parte, a muchos de los estudiantes, de acuerdo a los resultados obtenidos en test o evaluaciones, los clasifican en los “menos capacitados o con más dificultades” y los sientan a todos juntos en fila hacia atrás. Se separa al curso por los capacitados y los no tanto, si bien esto a veces puede facilitar el trabajo, creo que la mayoría de las veces, solo los dejamos sin la posibilidad de enriquecerse de las habilidades de sus pares, pues la clase se dirige a los que sí iban a ser buenos y pocas veces se adecúa para los que tienen algún “problema”, a los que no encajan con la norma.

El sentido administrativo de lo pedagógico vuelve a situarse como hecho que marca la biografía de los docentes, caracterizando a una pedagogía que se obsesiona con las rutinas protocolares, con el cumplimiento de la tarea, de la planificación de la clase, convirtiendo el tiempo en un “chacal” que atrapa a docentes y estudiantes en una “obsesiva” rutina administrativa, olvidando, a mi entender, lo más importante, a los estudiantes y a los profesores.

En ocasiones nos obsesionamos porque nuestros estudiantes completen los libros que nos mandan; el sistema nos envuelve, creyendo que debemos completar todo, o si no UTP me llamará la atención. A veces, por más que llevemos nuestra planificación al día, no todos aprenden, porque o no alcanzan a realizar las actividades propuestas o porque copian de la pizarra los resultados sin realizar una metacognición. El tiempo no alcanza, hacemos inflexible al currículum. Intentamos completar el libro del estudiante, planificamos para tres semanas un determinado contenido, planificamos completar los textos de los estudiantes, pero resulta que, a veces, los niños entienden tan bien la estrategia que solo ocupó dos semanas o, por otro lado, les costó tanto que debo utilizar un mes, y eso hace que mi planificación se alargue y el profesor se estrese y se apure porque, como dije anteriormente, el sistema te envuelve, el tiempo pasa a ser el “chacal” que te atrapa y a veces no te deja tomar las decisiones adecuadas que favorezcan el real aprendizaje de todos y todas. Nos sumergimos en un sistema normalista al cual le cuesta flexibilizar.

En oposición, el relato de Karen me hace pensar también en otro sentido pedagógico posible, que pueda integrar la diversidad, que pueda incluir capacidades en vez de seleccionarlas y despreciar las que no están en la

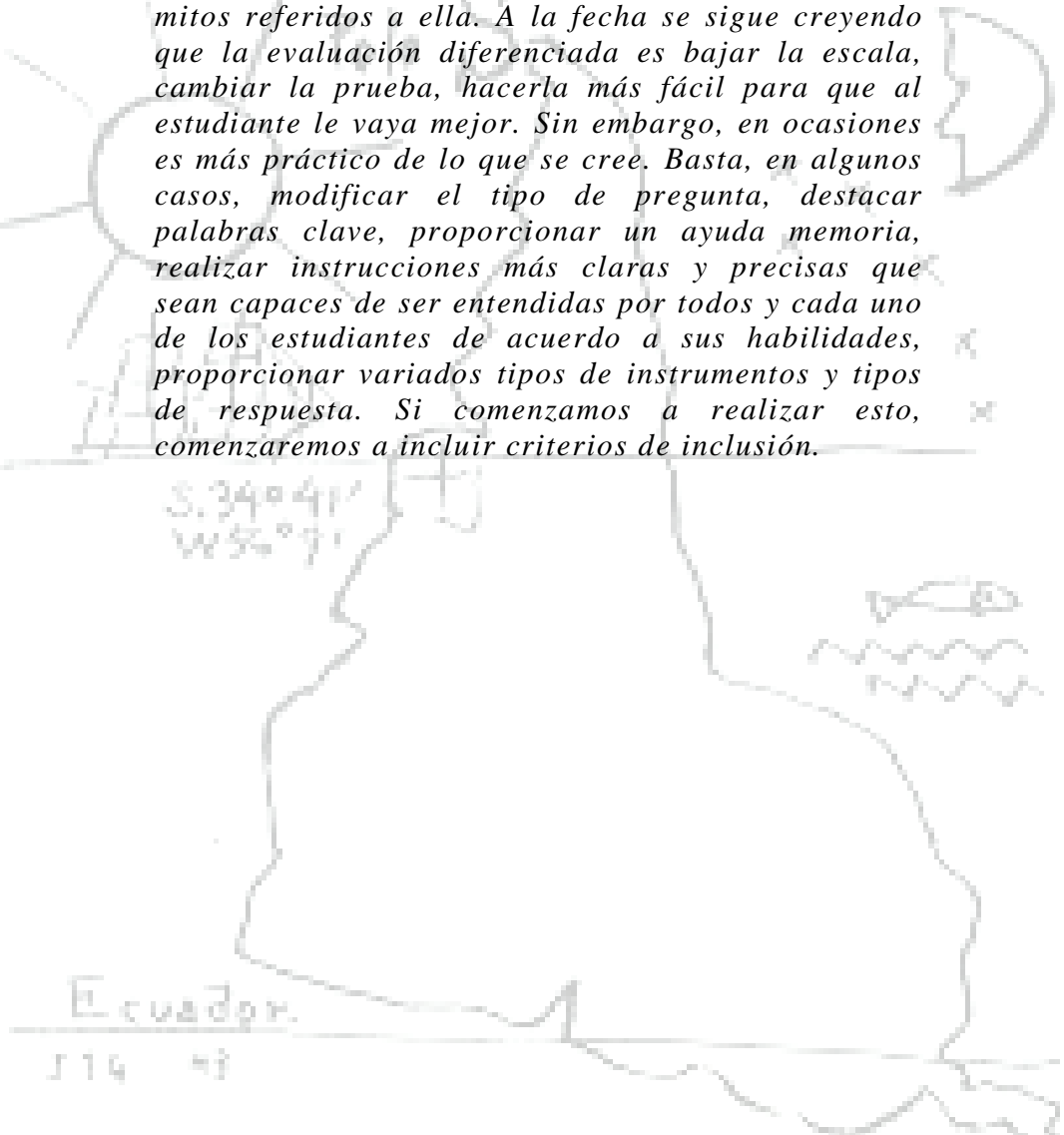
medida de lo normal. En el relato de Karen se escucha una voz fuerte que nos alienta a salir de la norma profesional, a hacer lo que se debe con la diferencia, a construir una profesión que hace lo éticamente posible dentro de las diferencias. Encuentro, aquí, un sentido profesional que nos alienta a incluirnos a nosotros como docentes en esta tarea social y cultural, derribando los límites de una educación “regular” para abrirnos a una educación para todas y todos. Desde ese lugar de enunciación, escucho la voz de Karen que propone un sentido pedagógico basado *en la inclusión con el propósito de enriquecer la diversidad*, una pedagogía que reconozca las diferencias e incorpore la capacidad de equivocarse como cualidad de la enseñanza y el aprendizaje, que fomente el intercambio entre sus estudiantes y que desdibuje las fronteras visibles e invisibles de la normalidad.

Cuánto provecho se podría sacar de las habilidades de cada uno de nuestros estudiantes, insisto, potenciar las tutorías entre pares, hacerlos entender desde pequeños que en la diferencia está lo enriquecedor, que TODOS podemos aportar con nuestras individualidades. Hacer, justamente, una pedagogía distinta, quebrarle la mano a años de enseñanza normativa, a esta máquina de robot que inconscientemente a veces creamos. Y es que no se nos permite equivocarnos, la visión es la perfección y por ende el error es negativo. Pues no, hace años que desde mi pequeña labor, intento cambiarles ese discurso a los estudiantes: el error nos ayuda a aprender. Y creo que juntos podemos hacer una pedagogía inclusiva que enriquezca la diversidad.

Asimismo, encuentro en el relato de Karen un sentido más oportuno para la evaluación, no aquella diagnóstica, clasificatoria y normativa que se reinstala en las aulas chilenas. Me refiero a un sentido amplio de la evaluación, que incorpore diversas capacidades con objeto de construir un juicio evaluativo sobre las diversidades y no reducida a las capacidades de los más aptos. En otras palabras, Karen propone un sentido de evaluación que se abre a la diversidad, inclusiva de instrumentos e inclusiva de subjetividades otras, que sea vehículo del aprendizaje de todos y motivadora de nuevos retos. Pareciera un desafío demasiado grande para la escuela tradicional, sin embargo, lo que propone Karen es, muy por el contrario, una suma de gestos pequeños pero grandes en respeto: incorporar tutorías entre pares para apreciar la riqueza de la diversidad -no se trata de juntar normales y anormales ya que se trata de borrar esas líneas divisorias, por ejemplo Karen nos sugiere; modificar el tipo de preguntas selectivas; resaltar las ideas clave de la tarea o desafío evaluativo que se ha preparado con objeto de que focalice la atención; promover el trabajo grupal por sobre el individual; practicar la coevaluación, la autoevaluación y la codocencia al interior del aula, de tal manera que nos ayude a calibrar el juicio entre

capacidad y esfuerzo, y nos permita construir criterios nuevos para una evaluación inclusiva de todas y todos. Al parecer, se trata de asuntos que, por un lado, equiparan las condiciones y, por otro, invitan a vivir las diversidades y las subjetividades otras junto a docentes dispuestos a enriquecerlas.

Por otro lado, referido a la evaluación, la política pública ha intentado implementar estrategias de apoyo a la diversidad, sin embargo, aún hay muchos mitos referidos a ella. A la fecha se sigue creyendo que la evaluación diferenciada es bajar la escala, cambiar la prueba, hacerla más fácil para que al estudiante le vaya mejor. Sin embargo, en ocasiones es más práctico de lo que se cree. Basta, en algunos casos, modificar el tipo de pregunta, destacar palabras clave, proporcionar un ayuda memoria, realizar instrucciones más claras y precisas que sean capaces de ser entendidas por todos y cada uno de los estudiantes de acuerdo a sus habilidades, proporcionar variados tipos de instrumentos y tipos de respuesta. Si comenzamos a realizar esto, comenzaremos a incluir criterios de inclusión.



II Segundo momento: construcción de la trama

1. Claves comprensivas



114 49

1. Percepción, sensibilidad: entrecruzamiento de horizontes

Las narrativas, de manera particular, ayudan al docente a ajustar la mirada sobre su práctica, convocando en este ejercicio a quienes son considerados sujetos de la enseñanza, los estudiantes. No se trata solo de contar lo que les acontece en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, sino, más bien, de orientar la mirada sobre aquellos aspectos que los conforman como sujetos activos en el proceso y realizar, así, lo que podríamos llamar un ajuste contextualizado de la relación pedagógica. Coincido con José Contreras (2016) en entender las narrativas como un proceso para indagar en la práctica educativa y generar saber pedagógico personal y situado de esta experiencia.

La investigación de la experiencia da lugar a un saber que no funciona exactamente como información, ni como conocimiento acumulable. La comunicación del saber que nace de la investigación de la experiencia no pretende tanto transmitir conclusiones del pensamiento como un pensamiento vivo, un pensamiento en conexión con lo vivido que muestra un modo de cultivar un saber, y que reclama, a quien lo reciba, crear su propia transferencia también personal. (p.21)

Las narrativas dan paso a investigar sobre la práctica docente como proceso de indagación, pero no se las debe entender como un proceso reflexivo apartado de la práctica, ya que son asimismo una experiencia de hacer pedagogía, una estrategia para apropiarse del conocimiento dispuesto en el currículum. En otras palabras, son un proceso didáctico que implica los tres elementos que configuran todo proceso didáctico: el docente y su saber personal; los estudiantes y su experiencia contextual; y el conocimiento o saber específico de cada disciplina que los convoca en el aula. Por cierto, las narrativas, como experiencia, han sido utilizadas para otorgar sentido a los procesos didácticos, acercando la mirada de los estudiantes al proceso didáctico particular. Las narrativas provocan una mutua implicación entre docentes y estudiantes tal como provocan una mutua implicación entre investigador e investigado. En efecto,

(...) la indagación narrativa reside en el vínculo entre el investigador y el o los participantes que pueden también devenir co-investigadores mientras la relación evoluciona. La coautoría de nuevas vidas se torna posible solo a través de los vínculos. La experiencia en movimiento constante y como coautoría incesante, que contribuyó a acuñar términos de la indagación narrativa tales como “estar inmerso”. (Huber, p.45)

Este apartado pretende situarnos en un horizonte de comprensión que nos permita entrelazar miradas, identificar elementos comunes entre docentes y estudiantes y, asimismo, reconocer distancias. En lo que sigue, se

pone el foco en la elaboración de la trama, recociendo los elementos que configuran su elaboración narrativa como proceso investigativo. Se reflexiona, además, sobre los elementos que desde la perspectiva de los participantes, se reconocen como constitutivos de la experiencia narrativa.

Como se señalaba antes, la trama de un relato está constituida por un tejido de hechos significativos que el autor entrelaza con una intención de sentido. La intriga es un conjunto de combinaciones por las cuales los acontecimientos se transforman en historia, es la mediadora entre acontecimiento e historia. El *acontecimiento* es un componente narrativo, un elemento de la intriga, es la unidad inteligible que compone circunstancias, fines y medios, iniciativas o consecuencias. Al escribir un relato, me doy cuenta de que cada uno de los autores entrelaza acontecimientos como ingredientes de la acción humana. Estos acontecimientos son simples y discordantes, a veces ordenados cronológicamente, otras veces intencionalmente dispersos para quebrar el relato y volver a componerlo, para hacernos entender que la vida y los relatos son dos momentos distintos que hacen parte de un mismo fenómeno: la experiencia humana.

En otras palabras, es importante poner atención a esta tesis, pues está contenida de sentidos y en muchas ocasiones estos, en su manera de configurarse, escapan al propio relato y es tarea de quien acompaña este proceso, el investigador, componer estos sentidos, ya que el relato se instala con un sentido que le preexiste y que se desborda del escrito mismo. Rescato aquí a Merleau Ponty (1945), filósofo que deviene de los autores que han estudiado la fenomenología, quien trabaja el concepto de *percepción* e ilustra este concepto por medio del ejemplo de una mancha de tinta sobre un papel: “Cada parte anuncia más de lo que contiene, con lo que esta percepción elemental está ya cargada de un sentido” (p.25).

Así, cada parte que compone la mancha configura algo que viene dado desde antes que cayera al papel y cuyo sentido desborda los límites imprecisos de la tinta derramada. De la misma manera, un relato es lo percibido de la contingencia, es decir, viene con un sentido que lo antecede y, al mismo tiempo, es una percepción de lo vivido que se desborda de lo vivido. Sin embargo, nos advierte el autor, la percepción no es el sentido absoluto del relato, no es un objeto esencial y único, más bien es un *campo de inteligibilidad*, pues la percepción no es pura, pero ayuda a nuestra inteligibilidad de la experiencia vivida. Entonces, lo que nos interesa no es el absoluto de lo vivido, sino las cualidades de lo vivido y, en particular, cómo el autor carga de sentido una trama, pues el rojo y el verde son los absolutos que no se desligan de la sensación que tenemos por estos colores, pero lo que nos interesa es la sensibilidad narrada por aquel sensor de los relatos, esos campos sensibles que nos permiten -tomar conciencia, en el lenguaje del autor- vincularnos con lo vivido, sin perder de vista el mundo vivido de su relato.

La paradoja es estar en el mundo y no conseguir desligarnos de él para tener conciencia del mundo. Y como lo percibido no es evidentemente accesible más que a través de la percepción, acabamos sin comprender ni el uno ni la otra. Estamos cogidos en el mundo y no conseguimos desligarnos del mismo para pasar a la conciencia del mundo, por tanto toda conciencia es conciencia de algo. (Merleau Ponty, p.27)

Fijarnos en el absoluto del relato es quedarnos en un intento espurio de anclarnos a lo objetivo, es decir, en una parte de la experiencia. Esto es aquello que el pensamiento moderno y la racionalidad científica ha querido imponer, dejándonos atados a lo objetivo, desligándonos de aquello que nos pasa, de la sensibilidad desplegada por aquello que nos pasa. La reflexión de aquello que nos pasa es una manera de disolver esta paradoja de estar en el mundo y comprender lo que nos deja la experiencia de estar en el mundo. La sensibilidad que proponen los relatos nos permite acercarnos a la experiencia sin necesidad de escindirla ni volverla objetiva. La sensibilidad es una intención de conocer que el autor de cada relato despliega proponiendo un campo de intelección, una proposición intencionada de aquello vivido.

La sensación es intencional, porque encuentro en lo sensible la proposición de cierto ritmo de existencia —abducción o aducción— y que, llevando a efecto esta proposición, deslizándome en la forma de existencia que así se me sugiere, me remito a un ser exterior, tanto si es para abrirme como para cerrarme a él. (Merleau Ponty, p.229)

Un segundo aspecto importante en la construcción de la trama lo encontramos en la obra de Paul Ricoeur, *Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica* (2002). Este autor nos plantea que es este un proceso de interpretación y comprensión de sensibilidades desplegadas, donde se pone en juego un cruce de horizontes que realiza el autor del relato entre los acontecimiento vividos y su propia forma de interpretarlos, y un cruce entre los horizontes del lector que interpreta aquello que lee y su propia experiencia; se produce, entonces, un entrecruzamiento de horizontes comprensivos.

Podría entenderse que se establece una relación dialógica entre el hablante/escritor y el lector/interlocutor. No es exactamente un diálogo, ya que no existe réplica desde el lector y el escritor no responde al lector. El texto produce un *doble ocultamiento*, del lector y del escritor, y de esta manera sustituye la relación dialógica que une inmediatamente la voz de uno con el oído del otro, tal como repara Teresa Ríos (2013), quien propone, frente a este fenómeno de entrecruce de horizontes, una estrategia hermenéutica para develar estos procesos de ocultamiento: “Lo que podemos decir es que la escritura intercepta el habla, lo que es capturado es el discurso en tanto intención de decir” (p.129).

Al advertir Ricoeur esta separación no dialógica, nos abre la puerta a la necesidad de poder interpretar, dada la independencia que toma el texto de quien habla y, posteriormente, el texto de quien lo lee. Agrego entonces que el diálogo hermenéutico posee la virtud de generar interpretación de la propia experiencia y, a la vez, provocar momentos de comprensión de sentido -despliegue de sensibilidad- para quien escribe el relato y para quien los interpreta y los comprende encontrando sentido en sí mismo. Valga esta explicación para el proceso metodológico vivido, *pues cuando se interpreta un relato, se encuentra sentido y se levantan horizontes comprensivos para interpretar/comprender una trama colectiva entre los horizontes de sentidos construidos por estudiantes y docentes. Al mismo tiempo se presenta un desafío para quien pretende interpretar y comprender esta trama colectiva que incluye, también, la que se crea entre los autores de los relatos y el investigador.*

Subyace en este proceso lo que Ricoeur llama la *apropiación del texto*, es decir, el desplazamiento que hacemos desde nuestra experiencia hacia los sentidos que propone la trama. El desafío de comprender no significa estar de acuerdo o no sobre los sentidos desplegados por la trama sino, más bien, reconocer sus sentidos, encontrarles valor. En palabras de Ricoeur (2002), refiriéndose al proceso de apropiación, esto implica

(...) una lucha contra el alejamiento secular [puramente objetivo de los acontecimientos], contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual se establece; de esta manera, la interpretación *acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante*, lo cual es verdaderamente hacer *propio* lo que en principio era extraño. (p.141)

Entonces, en el horizonte finito del relato escrito por estudiantes y docentes, el investigador se integra al proceso de interpretación/comprensión, ya que el apropiarse del sentido es ampliar su resonancia en el mismo investigador, quien lo resitúa en un arco interpretativo comprensivo propuesto por los autores de cada relato, tejiendo nuevamente una trama de sensibilidades discursivas. Esto, a mi entender, no es un acto paternalista de traducción, es más bien un acto de reconocimiento de sentidos colectivos, de valoración entre los actores que participan en el proceso investigativo, en este caso, estudiantes, docentes e investigador.

Dada estas consideraciones, el proceso plantea un desafío metodológico: realizar una interpretación y comprensión que respete el proceso -tal como se ha señalado en el comienzo de este mismo apartado- y que no convierta el conocimiento que emerge en un conocimiento subalterno. Más bien, como lo señalan los participantes, la interpretación y comprensión busca enriquecer, agregar valor a la experiencia vivida y ponerla a disposición de otros lectores para que puedan apropiarse de esta experiencia. De esta manera, la propuesta comprensiva propone un proceso de interpretación de los relatos que rescate la sensibilidad desplegada ante

los acontecimientos biográfico/narrativos relatados, como así mismo la búsqueda de sentidos de los que es posible apropiarse. En particular, lo que se propone es construir campos de inteligibilidad a partir de la sensibilidad propuesta por los propios autores-docentes y estudiantes- en relación con la experiencia evaluativa vivida y, al mismo tiempo, visibilizar los horizontes de sentidos que son posibles de apropiar/comprender por el investigador, conjugando *sensibilidades desplegadas* y *horizontes proposicionales* que se desprenden de los relatos.

2. *Modos de estar implicado, horizontes desplegados*

Antes de iniciar este proceso, recojo los aportes de la autora Agnes Héller, en su trabajo *Teoría de los sentimientos* (1980), quien propone que sentir es estar implicado en algo:

La implicación no es un fenómeno concomitante, no es que haya acción, pensamiento, habla, búsqueda de información, reacción, y que todo esto esté acompañado por una implicación en ello; más bien se trata de que la propia implicación es el factor constructivo inherente del actuar pensar, etc., que la implicación está incluida en todo eso por vía de acción y reacción. (p.17)

Si retomamos lo dicho por Merleau Ponty, cuando plantea que la sensibilidad es aproximarse a inteligir algo, aquí nos interesa entonces la vinculación entre el sensor o sujeto del relato y su sensibilidad sobre aquello en lo que está implicado⁵⁹.

Esta consideración sobre sensibilidad y sentir nos parece sumamente importante a la hora de interpretar/comprender los relatos, dado que tanto docentes como estudiantes expresan frecuentemente en sus relatos modos de estar implicados frente al sentir que les provoca la experiencia evaluativa, de tal modo que “estar implicado en algo, es decir, sentir, no es meramente un experiencia subjetiva, si no también es una expresión” (Héller, 2004, p.70). Este fenómeno de estar implicado, sensibilizado, en algo provoca en los sujetos la construcción de horizontes de sentido frente a la experiencia evaluativa vivida. Será entonces trabajo del investigador buscar esta

⁵⁹ Según Héller (2004), una sensación o implicación nunca es algo simple. Una sensación es un compuesto de otras sensaciones, igual que un concepto es un compuesto de otros conceptos y un referente es tal con respecto a otro referente. Sin embargo, teóricamente establecemos límites o bordes a una implicación o sensación. El límite inferior de una implicación teóricamente es cero y el borde superior llega hasta donde lo permita la homeostasis de la vida orgánica o bien la homeostasis de la vida social. Un dolor puede llegar a ser tan intenso que el organismo no lo soporte, como también en lo social el quebranto de un hábito o costumbre puede generar tanto malestar que rompa las reglas de las costumbres y la moralidad que mantienen estable una sociedad. Tomamos de aquí estos conceptos para abordar el fenómeno de la experiencia evaluativa, ya que normalmente los docentes y estudiantes despliegan diversos modos de implicarse frente a las prácticas evaluativas conforme a un uso social y biográfico desde donde se relata lo vivenciado.

relación con el afán de comprender la experiencia y, a su vez, desplegar sentidos.

2. Construyendo la trama

1) *Con el agua hasta el cuello, implicados por cumplir la tarea*

Entre las rutinas y prácticas evaluativas relatadas por los docentes, aparece, por ejemplo, la rutina de hacer pruebas o modificar pruebas en contra de su voluntad, generar encasillamiento de sus estudiantes “desde los malos hasta los buenos”, enfrentar el año escolar como una ciclo predecibles, con metas de productividad que cumplir, con metas de productividad o indicadores de desempeño que resguardar, ya que en la actualidad, la fuga de estudiantes del sistema público es feroz gracias a la normativa que favorece la competencia⁶⁰. Frente a esto, entonces, hay que retener la matrícula en favor de cumplir con estas metas, mantener cuotas de aprobación de estudiantes en cada curso, hacer que egresen un número determinado de estudiantes, elevar los resultados de aprendizajes en las pruebas estandarizadas, poner una cantidad de notas según el número de horas que posee cada curso en el plan de estudios, obtener promedios y certificar su paso de un curso a otro. Todas estas prácticas de distinta naturaleza y diferentes propósitos son parte del acontecer de la experiencia evaluativa.

Recojo, entonces, para acercarnos a la comprensión que tienen maestros y maestras de su contingencia profesional, la forma en que ellos expresan lo que les acontece, es decir, la sensibilidad frente a estas rutinas y prácticas. Asoma, antes que nada, una *sensación de agobio* frente al ritmo instalado por la práctica evaluativa, al escaso tiempo escolar; al

⁶⁰ La ley Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529 de 2011) le concede al Estado la capacidad de intervenir escuelas de malos resultados y otorgar la Subvención Escolar Preferencial (Ley Nº 20.248, 2008) que asigna un nuevo subsidio- a la demanda- a cambio de resultados. La primera de estas normativas define la constitución de una institución distinta al Ministerio de Educación, encargada de elaborar y aplicar las pruebas estandarizadas (SIMCE) y de “encasillar” a las escuelas de acuerdo a estándares de aprendizaje y a los llamados “otros indicadores” que “constituyen un conjunto de índices que entregan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en forma complementaria a la información proporcionada por los resultados SIMCE y los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2014, p. 5). La Agencia de la Calidad, durante el año 2017, ha diseñado un sistema de categorías de desempeño como forma de posicionar en un estado de avance a las escuelas del país, a través de la revisión de las siguientes dimensiones: estándares de aprendizaje medidos según SIMCE; indicadores de desarrollo personal y social (clima de convivencia escolar, participación ciudadana), y contexto y características de los estudiantes. Sobre estos factores establece cuatro categorías en las que sitúa a las escuelas: Desempeño alto; Desempeño medio; Desempeño medio-bajo; y desempeño insuficiente.

cumplimiento ininterrumpido de poner notas y promedios, a la competencia por mantener una categoría de escuela que les permita recibir un incentivo económico y, así, pasar mejor estas apreturas. Aparece en los relatos una *sensación de fragilidad* frente al incumplimiento de estas labores, una *sensación de precarización del trabajo* profesional supeditado al cumplimiento de metas institucionales y formalismos administrativos.

Junto a esta sensación de fragilidad, aparece también la *sensación de sentirse expuesto* frente a sus pares, frente a sus jefes y frente a los estudiantes. Aparece un temor a atrasar el proceso, aunque el agobio laboral “*me tenga con el agua hasta el cuello*” -como dice Ulises. Por este temor “debo apresurar mi paso para tener las notas al día y cumplir con lo que se me pide para *hacer lo que se debe hacer*”- tal como señala Gabriela. Queda implícita la idea de que “de lo contrario me veré expuesto, como un mal profesor”.

Ligada a esta sensibilidad de sentirse expuesto y frágil ante sus colegas, también se suma la sensación de sentirse sin control en la sala de clases frente a sus alumnos, sin “autoridad”. Se expresa la sensación de un respeto perdido que es coincidente con lo que los estudiantes plantean como “este profesor perdió el toque”: ya no los escucha, ya no les pone atención, solo pasa materia y no pregunta si alguien entendió. Esta pérdida de autoridad expuesta por los docentes a causa de un andar sin pausa, que “pasa por encima de los estudiantes”, genera un distanciamiento entre estudiantes y profesores/as significado por los docentes en una sensación de pérdida de control, que aumenta la angustia de estar en la sala de clases. De allí, en mi opinión, esta sensibilidad genera acciones o decisiones de implicación frente al acontecer, por ejemplo, la búsqueda del tibio amparo del control a través de las notas escolares, que se manifiesta en frases como, “ojo, esto va entrar en la prueba”, “¡pongan atención que si no se calman esto va con nota!”. La calificación escolar en esta dimensión de disciplinamiento devela una brecha abismal en la forma de implicarse entre los estudiantes y los docentes.

Se añade a esta sensibilidad descrita un sentirse con poca capacidad de elección, sentirse despojado de la capacidad de tomar decisiones sobre cómo los estudiantes aprenden, por atender prioridades administrativas. Por ejemplo, se muestra en los relatos la tensión entre decidir por un tipo de evaluaciones ligadas a la medición en forma de prueba de ítems por sobre otro tipo de evaluaciones que los docentes consideran más pertinentes y adecuadas para acercarse a procesos más auténticos de aprendizaje, menos restringidas al conocimiento específico de una materia y más abiertas al desarrollo del pensamiento. Entre las tareas ligadas a las prácticas evaluativas tradicionales como pruebas de nivel, semestrales o finales -todas en formato ítem- se menciona en los relatos que son requeridas para hacer

tablas de especificaciones; ajustarse a las exigencias del sistema estandarizado; construir pruebas ítems; instalar un lenguaje técnico entre estudiantes y entre los docentes; clasificar el aprendizaje siguiendo una taxonomía de clasificación; estandarizar resultados; calcular promedios; bajar o subir la escala de calificación de manera arbitraria; poner notas en el libro de clases o actualmente “subir las notas al sistema”, especie de Gran Hermano que supervigila los resultados de manera online. Todas estas actividades, instaladas desde una prioridad administrativa por lograr “cobertura curricular”, obliga, como señalan los docentes, a “convertir la música en reggaeton”, “las matemáticas en fórmulas” y la historia en fechas desplegadas en un control. Seguramente, tras estas prácticas que se realizan alrededor de las calificaciones escolares, los docentes desarrollan una sensibilidad especial frente a la evaluación escolar reducida a notas, que los hace sentir frágiles y expuestos, agobiados y *desvinculados del aprendizaje de los estudiantes*.

Parece ser que si pensamos en una dirección que se sale del sentido estricto de lo dicho, podemos ver que tras esta sensibilidad producida existe una sensibilidad opuesta a la desvinculación, que es *sentirse vinculados* con los estudiantes a través de lo que ellos pueden representar en una evaluación sobre cuánto saben o piensan de un contenido curricular que el docente ha decidido poner a disposición de una clase -al contrario de la falta de decisión anteriormente descrita. A través del escribir libre de la “mano de un estudiante”, una exposición, un trabajo de investigación, pueden vincularse al pensar de los estudiantes, tal como se señala en el siguiente relato:

*(...) nunca había confiado mucho en ese tipo de pruebas, ya que si bien estaba convencido de que, efectivamente, podían cubrir distintos tipos de habilidades, me alejaba de ellas por sus cercanías con la estandarización del conocimiento y su parentesco, formal al menos, con Simce, PSU y pruebas de nivel. Además, **el solo hecho de no ver letras escritas, estudiantes soltando la mano para escribir argumentos propios, me hacía dudar de su efectividad, pero considerando que el tiempo de revisión era limitado y que existía la opción de ocupar el lector, simplemente decidí cambiar, por una vez, la forma de evaluar.** (Relato de Ulises)*

Estas prácticas producen una sensibilidad profesional a la que debemos prestar atención, pues nos ayudan a entender que los docentes y estudiantes de escuelas chilenas sitúan su experiencia en un período de plena influencia neoliberal donde la presión sistemática por encontrar resultados ya no es una cuestión de Estado, sino una responsabilidad de individuos -docentes y estudiantes- (Gysling,2015). Se trata de una época en

donde se intensifica el trabajo de los docentes y la carga académica de los estudiantes (Hardgreaves, 1995). Sin embargo, un aspecto que esclarecen los relatos, algo que podemos ver desde esta perspectiva narrativa, es cómo se implican los docentes en esta forma de vivir la experiencia educativa de la escuela chilena, ya no solo desde los números y promedios que construyen las estadísticas sobre las condiciones de trabajo de los docentes (OEI, 2013)⁶¹, o desde una crítica a las condiciones de trabajo de los docentes, capturada en la literatura como “malestar docente” (Estevez, 2000). Se trata de la sensibilidad recogida por los relatos, una forma de contar lo que les pasa a los docentes en estas condiciones de maximización neoliberal.

Esta sensibilidad es coherente con las políticas educativas que se han instalado en estos tiempos, tal como se puede leer en la siguiente cita rescatada del informe Unesco, sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO, 2013):

Los resultados insatisfactorios y, muchas veces, decrecientes de la calidad de la educación pública, dramatizados por los resultados de las evaluaciones comparativas internacionales, han llevado en muchos países a la creación de sistemas externos que buscan influenciar y conducir las actividades docentes desde afuera. (Oreal - Unesco, 2013, p.108-109)

La política pública, tanto en América Latina como en Chile, ha instalado procesos de evaluación docente que, en el caso del sistema educativo chileno, fueron una gran moneda de cambio para obtener una “carrera docente”, contenida en la ley 20.903⁶² que, en su Título III, define un Sistema de Desarrollo Profesional Docente compuesto por un sistema de evaluación integral que,

⁶¹ En el documento *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013* (OEI, 2013) se menciona que, en Iberoamérica, el promedio de estudiantes por curso de primaria es de 29 estudiantes por aula, por sobre el promedio OCDE (21) y por sobre el promedio Unión Europea (20), entendiéndose que es un promedio ya que países como Nicaragua superan los 47 estudiantes. También se menciona la cantidad de horas lectivas por estudiantes a la semana, superando las 1.008 horas por estudiante, por sobre las 704 horas de OCDE y 660 horas de la Unión Europea. Otra cifra que puede ilustrar estas condiciones es la diferencia en los ingresos de los maestros, donde los profesores chilenos alcanzan sólo el 45% de los ingresos homologados de ingresos OCDE.

⁶² Según lo dispuesto en el párrafo III del Título I de la ley 20.903 (2016), el sistema, a través de una evaluación de desempeño, distribuye los salarios de los docentes en tramos, los cuales definen su escala de remuneraciones. Los tramos señalados son; inicial, temprano y avanzado, pudiendo voluntariamente los docentes que estén en el último tramo acceder a la categoría de experto 1 y experto 2 (ver más en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>). La evaluación se realiza a través de cuatro instrumentos con distinta ponderación: Pauta de autoevaluación, 10%; Elaboración de un Portafolio que permite recoger evidencias de la práctica docente que es complementado con una clase grabada y corresponde al 60%; Entrevista evaluador par, 20%; e Informes referenciales, 10% (ver más en https://www.docentemas.cl/dm04_instrumentos.php).

reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración. (Ley, 20.903)

Sin duda, la evaluación de los docentes puede ayudar a mejorar las prácticas y el sistema educativo en general, sin embargo, se observa una suerte de desconfianza, ya que al estar atado a un sistema de consecuencias que precisamente “encasilla”, objetiva y, de manera concreta, determina el nivel de remuneraciones que tendrá tu trabajo, pues, obviamente asusta o, al menos, crea suspicacias frente al proceso.

Este año me someteré a la Evaluación docente. Decidí inscribirme, por simple curiosidad, ya que si bien me siento alejado del proceso y tengo referencias negativas acerca de lo que verdaderamente puede aportar esta evaluación para mejorar como profesor, me llama la atención experimentar el proceso, reconocer si sirve de algo para mi práctica. (Relato de Ulises)

Esta búsqueda de “influnciar y conducir” desde afuera es propia del acontecer del trabajo docente y genera, como ya se ha mencionado, una sensibilidad frente a las prácticas y rutinas vinculadas con la evaluación. Fragilidad, exposición, precariedad en la toma de decisiones profesionales son sensaciones percibidas desde los relatos, desprendiéndose una forma de *implicarse* con su experiencia evaluativa en la escuela desde una sensación negativa como es el dar *cumplimiento administrativo de la tarea*. Se puede entonces decir que la subjetividad de los docentes esta mediada por unas condiciones de responsabilización individual, lo que produce una forma de vivenciar la experiencia de ser docente vinculada al cumplimiento de tareas técnicas administrativas, enmarcadas en una política general orientada por la rendición de cuentas, condición en que se encuentra todo el sistema, como parte de un Estado que ha definido su rol por medio de un marco regulatorio de orientación neoliberal, que administra el sistema por medio del incentivo a la demanda o “voucher”⁶³ y la rendición de cuentas o evaluación de altas consecuencias que encasilla a docentes y escuelas.

⁶³ Este sistema es conocido en Chile como sistema de “voucher” o subsidio a la demanda. A cada estudiante se le asigna un valor que el Estado paga a los establecimientos públicos y particulares subvencionados. Este sistema también se ocupa para movilizar el mercado de la salud o de la construcción, subsidiando a las familias que desean comprar su primera vivienda. Los “voucher” serán el mecanismo que moverá la competencia entre escuelas tratando de capturar la matrícula. Los estudiantes ya no serán tales, serán un valor que se agrega al negocio de la educación.

Siguiendo a Castells (1997), las profesiones están compuestas por significaciones respecto de quién se es y qué rol se ocupa en la sociedad. A la base de estas definiciones está un conjunto de atributos culturales que le entregan identidad a cada profesión, la que se asume de manera personal y grupalmente. De esta manera, cada profesión es hija de su tiempo y los significados culturales dominantes. En el mundo occidental y en los países de la región, es reconocido un giro en las expectativas para la profesión docente que las vincula al desarrollo de sus países. Se sostiene que son el techo de las reformas (Mourshed, M. y Barber, M, 2008) y que, sin duda, son un eje estratégico en el diseño de políticas públicas.

Mientras que las reformas anteriores enfatizaban mucho más las cuestiones del sistema o de la organización curricular, en la actualidad, se constata una insistencia mayor en la profesión docente y en la forma en que organizan los profesores el trabajo cotidiano. Se exige cada vez más que los profesores se conviertan en profesionales de la pedagogía, capaces de afrontar los desafíos suscitados por la escolarización de masas en todos los niveles del sistema de enseñanza (Tardiff, 2004, p.85)

Por el contrario, a través de la sensibilidad expresada por los docentes se vislumbra un horizonte distinto para la docencia, en el que esta no puede ser reducida a una profesión orientada a la “formación laboral” de sus estudiantes. En la actualidad, las instituciones escolares se ven enfrentadas a educar ante un nuevo tipo de socialización, lo que implica,

(...) por una parte, que vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza. (Estévez, 2012, p.23).

Sin duda, esta tensión entre los horizontes profesionales incomoda, agobia, culpabiliza y desvincula a los docentes unos de otros. La experiencia evaluativa transita entre estos horizontes produciendo sensibilidades/subjetividades distintas: *los docentes no solo adscriben a un sentido u otro, más bien transitan desde un horizonte técnico-administrativo de su trabajo, hacia un horizonte crítico y transformador.* Este transitar, como se observa, produce tensiones que, en ocasiones, se vuelven difíciles de superar.

2) *El presente en una nota, el futuro es hoy*

De manera complementaria a las sensibilidades producidas en los docentes, este trabajo se acerca a aquellas producidas en los estudiantes. Como se ha mencionado, la práctica evaluativa impone un ritmo cada semestre que va marcando las subjetividades dispuestas en la experiencia evaluativa de la escuela, provocando que en momentos de cada semestre, cuando se acercan los cierres administrativos, la experiencia escolar se intensifique, debiendo los estudiantes priorizar por sobre materias que disfrutaran más o de las que se sienten más cercanos, otras materias con mayor valoración escolar. En este estudio hemos mencionado cómo se prioriza por lenguaje y matemáticas, algo que no es de extrañar debido a las necesidades sistémicas de elevar estos conocimientos a nivel latinoamericano (OEI, 2016)⁶⁴.

Adicionalmente, en los relatos de estudiantes, se observa una disputa por juntar décimas y notas que puedan asegurar el promedio final anual y así acumular un buen promedio final de la Enseñanza Media (Educación Secundaria), ya que aquello resguarda, en gran medida, la posible entrada a la universidad. Conforme a esta finalidad, se debe ser “buen estudiante”, al menos un alumno “normal”, es decir que no se quede atrás y compita como los demás.

Ante estas práctica, los estudiantes desarrollan una “sensibilidad de estudiantes” que les permita estimar los resultados y los efectos de estas notas en sus promedios finales, sorteando un “bosque de pruebas” de distinto tipo y complejidad. Esta contingencia escolar asocia a la vida cotidiana una serie de prácticas y rutinas, relacionadas con quitar tiempo de su vida juvenil, debiendo restarse de actividades propias de su condición etaria –ir a fiestas, ir al parque, tener experiencias amorosas- para poder responder ante tal intensificación de la vida escolar. De manera complementaria, los estudiantes desarrollan una sensibilidad de estudiantes para “sobrevivir” y minimizar los efectos no deseados, aceptando, inclusive, “sacrificar” la amistad de algunos compañeros por alcanzar un mejor rendimiento. Aunque el ciclo es repetitivo y tedioso, se trata de “preparar el evento, rendir y luego volver a prepararse para volver a rendir”, para que,

⁶⁴ Un ejemplo claro se puede observar en el documento de la OEI (2016) donde se han fijado Metas Educativas para la región de Latinoamérica. En lo que se refiere a la quinta meta, “Mejorar la calidad de la educación y el currículum escolar” se plantea: “Disminuir en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6º grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentar en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas (ver más en OEI, 2016. *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Avance en las metas Educativas 2021*, p.127).

finalmente, al final de cuatro años de Enseñanza Media, obtengas “una nota que te va acompañar hasta la eternidad”.

Por lo tanto, *me parece que estudiantes y docentes comparten una experiencia común* que, paradójicamente, los distancia. Desde los estudiantes esta distancia es percibida a través de las formas de resistencia al evento prueba: tratar de correr las fechas; solicitar cambio en las formas de realizar la evaluación; solicitar realizar las pruebas con material extra, y un largo etc. Se observa una sensación de injusticia, de que la cancha esta inclinada y no a su favor. Destacan que no participan en decisiones que los afectan como, por ejemplo: ausencia de criterios de evaluación compartidos; las materias evaluadas son decididas por el docente o la coordinación académica; la forma es estandarizada y el juicio será externo, mientras que la responsabilidad de que “te vaya bien” siempre estará del lado del evaluado.

Sabemos que la escuela es productora de una cultura de excelencia (Perrenoud, 2008) que fabrica el éxito y el fracaso. Sabemos que esta fabricación está socialmente construida fuera de la escuela, y es la evaluación la que se encarga de clasificar y distribuir el éxito y el fracaso a través de los puntajes en los exámenes. De esta manera, los estudiantes y los docentes confluyen en esta lógica de selección y distribución.

(...) cualesquiera que sean las razones por las cuales la escuela establece las jerarquías de excelencia, es preciso percatarse de que fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación. (Perrenoud, 2008, p17)

Siguiendo al autor, dado que comparten una serie de saberes, saberes hacer y valores, la pertenencia a un grupo curso produce en los estudiantes dos grandes aprendizajes. El primero de ellos es desarrollar lo que Perrenoud llama “el oficio del alumno”, esto es, una subjetividad que les permite moverse en la organización escolar y que hace posible el segundo gran aprendizaje que consiste en aprender, a partir de esta experiencia de vida gregaria, a vivir en sociedad: “esos dos tipos de aprendizaje no se oponen aunque unos se refieren a la vida como alumno y los otros se refieren a la vida adulta” (p.218). En particular, Francois Dubet (1997), desde una perspectiva sociológica, plantea que la experiencia escolar tiene como función la formación de actores sociales, en un proceso que tiene dos caras: por un lado, los individuos interiorizan normas y modelos y, por otro, un proceso de objetivación que los distancia de su socialización y los convierte en “personajes sociales, individuos cuya subjetividad y posición social aparecen como dos caras del mismo conjunto” (p.433).

Observo, desde el relato de los estudiantes, una sensibilidad producida por las evaluaciones. Las notas producen una urgencia en el presente por una promesa de futuro, van interiorizando la idea del trabajo escolar y los resultados inmediatos como una utilidad que se podrá usar en el futuro, el que, a su vez, desde muy temprano comienzan a significar como una forma de comprensión de sí, una forma de objetivación de sí mismo. Siguiendo a Dubet, el estudiante “es capaz de percibir la utilidad de este trabajo, si está en condiciones o en posición de anticipar ganancia o porque experimenta una sensación de realización de sí” (Dubet, 1997, p.84). En otras palabras, la forma en que los implica este tipo de experiencia escolar se asocia a una expectativa de futuro que, a la vez, construye en los estudiantes una imagen de sí mismo que tendrá mucha influencia en el futuro, por lo tanto, *el modo de implicarse en la experiencia es un modo de construir subjetividades.*

Las notas se convierten en el estímulo más importante, te instan a seguir, a conducirte en este mundo de notas y décimas; son el timón que permite encarar la tormenta de las pruebas, para mantenerse en pie y no caer.

Por ejemplo, si me saque un 6,8, yo voy a estudiar hasta sacarme un siete en ese ramo... y, bueno, cuando me va mal, me frustré porque me saqué un rojo y había estudiado, pero la mala nota como que me estimula más a seguir adelante. (GF1)

Las evaluaciones en la escuela se convierten en el tirano íntimo de sí mismo, por medio de una verdad producida entre evaluadores y evaluados, entre el que confiesa y el confesante. Es aquella verdad de ti mismo que te mueve a vivir de una forma determinada que te permita seguir avanzando hacia tu próxima meta de futuro.

Las notas, siguiendo a Michel Foucault en su obra *La verdad y las formas jurídicas*, se convierten en una verdad que “se hunde en los cuerpos, (...) [se] desliza bajo las conductas, (...) [se] convierte en principio de clasificación y de inteligibilidad, (...) [se] constituye en razón de ser y orden natural del desorden” (Foucault, 2011, p.44). Pero no es un tipo de verdad cualquiera, ya que se trata de ti mismo y tu futuro, es decir, instala consecuencias en tu vida. Es un tipo de verdad que el mismo autor identifica como una verdad *nomética* que es aquella que mueve al individuo y que, a diferencia de la verdad revelada judeocristiana, que motiva resignación⁶⁵,

⁶⁵ El autor, en el último curso de 1979-1980 en el College de France, señala que la verdad cristiana se instala como una religión de salvación, así la gnosis, conocimiento de una verdad divina, posibilita la salvación al reconocer que una parte de sí mismo es de naturaleza divina. Ver más en *Hermenéutica del sujeto y el origen de la hermenéutica de sí, Conferencia de Dartmouth*, 1980. El tipo de verdad gnómica que planeamos aquí no es una verdad que te iguala con otros, sino una verdad que te distingue y que te

tiene la capacidad de moverlo y conducirlo. En consecuencia, la experiencia evaluativa se convierte en un punto de contacto entre técnicas de dominación y técnica de sí⁶⁶. Esta última técnica está compuesta por un tipo de verdad que contienen las notas escolares, donde el estudiante establece una relación de poder consigo mismo, ya que tiene características asociadas a fuerza. Se trata de una verdad que los griegos denominaban verdad gnomo que es la que une voluntad y conocimiento. Es un tipo de verdad que moviliza a la transformación del sujeto que la detenta. Finalmente, el autor advierte que si se desea hacer un estudio del sujeto, hay que prestar atención especial a los puntos de contacto entre estas dos últimas técnicas donde “las técnicas de dominación de unos individuos por sobre otros apelan a los procesos por los cuales el individuo actúa por sí mismo; y a la inversa, los puntos en los cuales las técnicas de sí se integran a estructuras de coerción y dominación” (Foucault, 2013, p.44).

3) *Sensibilidad con el aprendizaje: evaluación como proceso de reconocimiento recíproco*

Recuerdo una tarde con el Quinto C de educación primaria que era de esos cursos de los que te advertían antes de tomarlo: “uff, vas con el “C”, debes persignarte antes de entrar a la sala”. Allí había estudiantes muy diversos, como de 12 años en promedio, ¡muy vivos y llenos de vida! Pero nuestra relación era distinta, yo era el profesor de educación media, el que llegaba con el mapamundi bajo el brazo y les hacía preguntas, los trataba menos como niños y más como estudiantes que piensan.

Entonces, recuerdo que trabajábamos los movimientos de la tierra y sus efectos en nuestras sociedades. La verdad es que yo traía eso en mente mientras caminaba entre los estudiantes que corrían luego del timbre a formarse antes de entrar a la sala. Siempre me molestó esa actitud disciplinaria que había en esta rutina, pero no había tiempo para eso, solo debía evitar las frutas a medio terminar y pelotas que quedaban dando botes en el olvido del tiempo escolar. Con el afán de profesor avanzaba entre sus cuerpecitos acalorados, evitando tropezar antes de llegar a la última sala de ese pabellón.

hace administrar tu propio futuro. Una verdad que instala “un modelo del sí mismo gnómico, entonces, el sí mismo no debe descubrirse sino constituirse, constituirse por la fuerza de la verdad” (Foucault, 2016, p.56). Advertimos aquí que este proceso de constitución es en relación a sus maestros, padres y compañeros, lo que, en nuestra perspectiva, consolida un modo cultural.

⁶⁶ Michel Foucault (1980) en su ya citada *Conferencia de Dartmouth* plantea que existen diferentes tipos de técnicas de gobierno en las sociedades: técnicas de producción que permiten producir, transformar y manipular las cosas; técnicas de significación que permiten utilizar sistemas de signos y símbolos; técnicas de dominación que permiten determinar las conductas de los sujetos; técnicas de sí que permiten a los individuos efectuar por sí solos una serie de operaciones sobre sus propios cuerpos, sus propias almas, sus propios pensamientos. La experiencia evaluativa es, por excelencia, una técnica de sí.

Mi costumbre -se entiende costumbre como una práctica pensada y realizada dentro de una comunidad- era hacer que ingresaran a la sala y, estando todos de pie, nos saludáramos. Enseguida preguntaba por algún detalle de un estudiante, en un diálogo donde la técnica era no levantar la voz, de este modo el curso comenzaba escuchando y prestando atención a esta breve conversación cotidiana. El caso es que al entrar vi a unos niños que estaban sentados de espaldas a mí y les grite ¡arriba! Inmediatamente reaccionaron muchos estudiantes levantando los brazos y, entonces, me di cuenta que era parte de una rutina de disciplinamiento, que ya tenían apropiada. Volví a gritar y ya casi todo el curso levantó los brazos. La verdad es que esto me dio risa, pero decidí jugar. Les planteé, ¿qué tal si todos al grito de ¡arriba! saltamos al mismo tiempo?

Como niños/as que todos éramos en esa sala, lo intentamos dos veces y cada vez saltaban más arriba. Era muy divertido ver sus cuerpos suspendidos. Cada vez nos sincronizamos mejor y el salto era más al unísono. Hasta que al cuarto salto, al decir ¡arriba!, todos saltamos tan alto que se produjo un silencio en el aire, como si flotáramos todos, cuerpos, sonrisas, libros de clases, notas escolares, todo flotó en ese pequeño espacio ingravido.

Al caer, nuestras caras fueron de entre risa y pregunta. ¿Qué pasó? ¿Lo sentiste? ¿Por qué nos pasó esto?... y, así, un sinnúmero de preguntas que brotaban de la experiencia colectiva. Decidimos, entonces, ir a conversarlas bajo la sombra del gimnasio, las fuimos ordenando y construyendo argumentos posibles. Unos tomaban notas y otros dibujaban interpretaciones de lo vivido. Entrelazábamos risas, anécdotas y conocimientos sencillos. También hablamos de los movimientos de la tierra y sus efectos.

Hablo de esas clases en que te llevas las miradas de tus estudiantes para tu cuadernillo de registros de clases. Rescatas ese brillo en sus ojos como evidencias que no tendrás que rendir. Afirmaciones y argumentos que para un maestro se convierten en signo, señal y huella de que aprendieron, y que no caben en el casillero de registro de calificaciones.

Hay tardes en que la alegría de ser maestro ilumina opacidades, lima la aspereza de la rutina administrativa, nos permite abrirnos al tiempo del aprendizaje, pasamos el umbral del conocimiento repetitivo y espurio. Hay tardes en las que te vuelves a la sala de maestros con el mapa bajo el brazo y el pasillo se vuelve amplio, el mundo cabe en tu sonrisa, tu cuerpo maltratado vibra de convicción, la esperanza está hecha un manzanillón en flor. De esas tardes, que no son muchas, está construido este relato. Esas tardes que me han hecho pensar en otros sentidos para la evaluación y la pedagogía.

Desde el relato de los docentes rescato esta sensibilidad. Rescato, por ejemplo, sus planteamientos sobre usar el error y el fracaso como parte del

aprendizaje; usar un método de enseñanza comprensible para los estudiantes (concreto, simbólico, abstracto); desarrollar habilidades complejas por medio de preguntas con mayor complejidad; evitar reducir las materias escolares a simples operaciones de memorización; entender la evaluación como un acompañamiento en el proceso que se da entre docentes y estudiantes; utilizar distintos escenarios de evaluación como una forma de incluir la diversidad de capacidades: lecturas, investigaciones, presentaciones individuales y colectivas; entregar poder de juicio a sus estudiantes en sesiones de autoevaluación y coevaluación; producir juicios argumentados entre los pares; poner en el centro de los procedimientos evaluativos la experiencia de los estudiantes; crear escenarios evaluativos donde se desplieguen diversos desempeños que promuevan la argumentación crítica de los estudiantes (desarrollo cognitivo) y que inviten a pensar juntos los temas importantes del currículum escolar; trasladar el proceso de aprendizaje hacia los estudiantes para que puedan conversar sobre sus resultados; sentir que el proceso educativo es constructivo e infinito, y que los docentes acompañan, enriquecen y construyen saber con sus estudiantes en este proceso; comprender que no todos los estudiantes desean lo mismo y que existen tensiones entre esos deseos; comprender esto último es trabajar con la diversidad, ajustarse y enriquecer la diferencia; en fin, *enriquecer el proceso de aprendizaje* en un diálogo que acerque a maestros y estudiantes en un intercambio de saberes intergeneracional; ampliar la participación en los procesos evaluativos para compartir la alegría de, entre todos los que participan, generar un sentimiento de plenitud más que completitud; sentirse digno de su profesión al ver el logro del otro y, ante todo, nuestros logros colectivos.

Este tipo de planteamientos se acerca a lo que se puede entender como un tránsito hacia nuevos sentidos sobre las prácticas evaluativas, sus finalidades y procesos. *Este tránsito pasa por una sensibilidad que vincula al docente con la evaluación para rescatar información de ella y con la evaluación que se vincula con la sensibilidad de los estudiantes.*

Siguiendo a Scriven (1967), quien propone el concepto de Evaluación Educativa, este tipo de planteamientos deja atrás los enfoques que entienden el aprendizaje ligado a condiciones naturales o filogenéticas del estudiante. Dicho de otro modo, se intenta dejar atrás el concepto de talento natural o inteligencia adquirida. Los test de inteligencia se proponían medir y clasificar estas condiciones naturales para determinar su rango de normalidad y con esta información asignar una función. A partir del concepto de Evaluación Educativa emerge una forma de entender la evaluación como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, la información recogida ayuda a tomar decisiones sobre el desarrollo del programa educativo.

Benjamín Bloom (1971) aporta a esta definición y transfiere la mirada hacia los maestros, argumentando “que los maestros pueden usar los resultados de la evaluación para tomar decisiones en el proceso instruccional” (Bloom, 1971, citado por Rizo, 2012). Sarle (1989), a su vez, vincula la evaluación con quien aprende, argumentando que los procesos evaluativos pueden mejorar los desempeños de los estudiantes. Más tarde, otros autores (Black & Willians, 1998; Stiggins, 2008; Sheppard, 2006; Black & Willians, 2006; Brookhart, 2009, entre otros), basados en la teoría constructivista del aprendizaje, plantean un Enfoque Formativo del proceso evaluativo, que ayude a los docentes a tomar decisiones basadas en mejores evidencias del trabajo de sus estudiantes. Complementariamente, este enfoque propone que la evaluación promueva compromiso y motivación en los estudiantes con su propio aprendizaje, implicándose con sus formas y modos de aprender y representar su saber.

En este mismo sentido, Dylan William (2014) plantea que la Evaluación Formativa (Formative Assessment), si pretende estar en el giro hacia el aprendizaje, debe pensar en la contingencia del estudiante y sus diversas formas de pensar, es decir, ayudar a desarrollar y proveer de herramientas para que este pueda regular su aprendizaje. Pues, como plantea Searle (1995), dentro de las perspectivas situadas sobre el aprendizaje, el entorno permite ciertos procesos cognitivos y cualquier enfoque del estudio del aprendizaje humano debe tomar en cuenta que los estudiantes son un “actor situado”, que no necesariamente aprenden lo que se le enseña (contrario a lo que ha planteado el conductismo). El peso de esta afirmación es demoleadora para la pedagogía tradicional o “científica”, como la denomina Benjamín Bloom (1971). Se trata de entender que la *enseñanza* no basta para que el niño o niña *aprenda*. Se hace necesario el *giro hacia quien aprende*, hacia un tipo de evaluación que se vincule con los estudiantes, y que nos vincule con otros sentidos profesionales distintos a la clasificación, aprobación y reprobación de estudiantes.

Volviendo a Dylan Willian (2014), cabe señalar que

(...) parece claro, por lo tanto, que si bien los orígenes del término evaluación formativa pueden haber estado en el conductismo y el dominio del aprendizaje, durante al menos dos décadas ha habido una creciente aceptación de que la comprensión de la evaluación formativa como proceso debe incluir la consideración de los respectivos roles de maestros y aprendices. (p.3)

Para esta tarea, se hace necesario, tal como lo plantean los docentes y estudiantes participantes, clarificar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito involucrados en el proceso de evaluación. En otras palabras, hay que tener presente qué se va evaluar, para

qué se va evaluar y cuáles son los criterios de un buen trabajo. Se trata de construir juicios colectivos (entre docentes, y entre estos y sus estudiantes) sobre las metas del currículum, ya que no podemos olvidar que los estudiantes poseen diversas sensibilidades frente a la evaluación y tampoco se puede dejar de lado que implicarse por el resultado de “la PSU” no es menos válido que implicarse por alcanzar nuevos saberes que te permitan vivir el hoy. Tal como lo hemos planteado para el caso de los docentes, las sensibilidades de los estudiantes también son diversas y transitan desde un polo que se acerca a la obtención de resultado, notas y buen puntaje PSU, hasta uno que se aproxima al aprender para comprender el mundo y atender necesidades que marcan la contingencia pública e íntima.

Finalmente, esta relación entre Docente/Enseñanza-Estudiantes/Aprendizaje comprende un proceso de reconocimiento y enriquecimiento: reconocimiento del saber que porta quien está al otro lado de la relación y enriquecimiento del vínculo colectivo que amplía la confianza entre los actores y genera metas de aprendizaje comunes, en un proceso más participativo y democrático (Greene , 2000)⁶⁷. Este es un proceso que, a mí entender, se cultiva desde una sensibilidad por el aprendizaje de docentes y estudiantes que permite establecer procesos de reconocimiento recíproco entre los actores del proceso, fundando horizontes posibles de crecimiento colectivo.

4) *Sensibilidad con el saber disciplinar*

En las narrativas docentes leemos el deseo de vincular el aprendizaje de una disciplina con la posibilidad de interpretar el mundo a través del saber que estas portan: acercar las matemáticas, la historia, la literatura, la filosofía a la vida; transformar el lenguaje disciplinar en una semántica propia, acercando este lenguaje por medio de ejemplos de la vida cotidiana; acercar el mundo abstracto de las disciplinas al concreto y rugoso de la contingencia de los estudiantes. Hacer que la experiencia recogida en “las calles”, como plantea una de las docentes, se enriquezca con el saber de las disciplinas.

Comprendo, a través de los relatos y entrevistas biográficas realizadas, que ese gusto por una disciplina que fue tan decisivo en un

⁶⁷ La evaluación democrática deliberativa sostiene que la evaluación debe contribuir al avance de la democracia en una sociedad democrática. Este enfoque se caracteriza por tres principios: deliberación, inclusión y diálogo. La deliberación se define como un razonamiento reflexivo sobre cuestiones relevantes, incluida la identificación de preferencias y valores de todos los grupos de partes interesadas. Inclusión se define como la inclusión de todos los intereses relevantes, partes interesadas y otros ciudadanos con preocupaciones específicas.

momento de la biografía de cada profesor, debe recomponerse a través de la evaluación con otros horizontes. La propuesta de los docentes es conectar ese gusto por las disciplinas con la experiencia de los estudiantes, vincularlo a sus espacio de problematizaciones y poder repensarlos juntos, resituando también el valor de las disciplinas en la vida práctica de los estudiantes, en su contingencia. Todo lo anterior, hace parte de un esfuerzo por remover el conocimiento disciplinario que se volvió monumento, en el sentido que plantea Bauman (2001), en su obra *Modernidad líquida*, cuando se refiere al conocimiento que se mira a sí mismo, que se vuelve sólido y que solo se vuelve útil para las palomas que revolotean de tarde en tarde.

La propuesta de los docentes es acercar la contingencia de los estudiantes al saber disciplinar. Se propone, por ejemplo, utilizar las formas que tienen los movimientos de estudiantes para organizarse frente a las movilizaciones del año 2011. Era habitual verlos discutiendo, armando equipos de trabajo y sobre todo deliberando; era parte de las “movidas”⁶⁸ en época de las movilizaciones estudiantiles (Aguilera, 2016). Esas sensibilidades juveniles, incorporadas a la dinámica de la sala de clases, pueden entregar actualidad y pertinencia al conocimiento disciplinar. De esta forma, como plantean los docentes participantes, es posibles crear contenidos colectivos que permitan el diálogo entre diversos saberes, contenidos que enriquezcan el habitar de los estudiantes en sus establecimientos y, del mismo modo, enriquezcan la relación entre los estudiantes y el conocimiento de las disciplinas, reconociendo su valía en los desafíos que les plantea la contingencia de ser joven en el mundo del presente.

Articular y conciliar los contextos y finalidades disciplinares con las metas educativas es parte del horizonte propuesto. Se trata, a mi entender, de una propuesta para superar esa sensación de trabajar escindido entre ser profesor cumplidor de las metas administrativas y el gusto por la enseñanza de una disciplina. Es una propuesta que supone pensar las disciplinas y los procesos didácticos como una tarea fundamental del ser profesor: ser especialista en un contenido específico y volverlo un saber sustantivo para los estudiantes (Grossman, Wilson, Shulman, 2005).

Estas argumentaciones generan una sensibilidad distinta con las disciplinas y, por cierto, con la evaluación. Desde esta sensibilidad, los métodos de

⁶⁸ Aguilera plantea tres conceptos que ayudan a comprender las subjetividades políticas de los estudiantes chilenos en las movilizaciones del 2011: “[Las **movidas**] que remiten a los procesos (simbólicos y materiales) que permiten a los sujetos reconocerse y posicionarse como agentes y que desde una perspectiva interaccionista nos aproximan a la construcción colectiva [de lo juvenil]. (...), las **movilizaciones**, que remiten a aquellos planos observables de la acción colectiva y los **movimientos** que remiten al proceso de producción de significados y sentidos sobre la sociedad y la política que despliegan los actores juveniles” (Aguilera, 2016, p.25).

evaluación son resignificados como un escenario donde los estudiantes en relación con los docentes pueden vincularse y dialogar sobre los momentos de la contingencia en la que todos están implicados para, desde ahí, generar conocimiento. Esta sensibilidad no solo se limita a valorar la evaluación como un espacio de aprendizaje, sino que, al mismo tiempo, permite vincularse con las necesidades propias de una comunidad, en un horizonte que desafía la lectura de las prioridades curriculares, las consideraciones sobre la enseñanza y, en particular, otorga una mirada enriquecida para una epistemología de la contingencia y, de manera fundamental, fortalece la relación entre evaluación y pedagogía.



CAPÍTULO 6
REPENSANDO LOS HORIZONTES





1. La experiencia evaluativa

Sabemos que los procesos educativos comprenden múltiples espacios, instituciones y actores, sin embargo, para nosotros, como ciudadanos

herederos de la modernidad, la experiencia de vivir, educarnos y escolarizarnos parece ser parte de un mismo proceso. Y así como se nos hace muy difícil separar la educación de la escuela, nos resulta casi imposible entender la escolarización sin evaluaciones.

La experiencia evaluativa, entonces, es parte de una experiencia común desde la cual podemos pensarnos y reflexionar juntos: “Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida” (Manen, 2003, p.57).

Desde una perspectiva fenomenológica, la experiencia evaluativa posee una doble faz: por un lado, está su carácter óntico más concreto y, por otro, su carácter ontológico referido a cómo se vive esta experiencia. Puede ser abordada, por lo tanto, por medio de dos preguntas: y ¿cómo es la experiencia evaluativa de estudiantes y docentes? ¿Qué es la experiencia evaluativa para los estudiantes y docentes? Ambas preguntas deberán ser asumidas desde una perspectiva hermenéutica diatópica y pluritópica, bajo horizontes de comprensión y transformación.

Para desplegar estas preguntas, es necesario retomar algunos planteamientos realizados al comienzo de esta investigación referidos al contexto de la experiencia evaluativa, con objeto de comprender en profundidad lo expresado por los sujetos de la experiencia (docentes y estudiantes).

En primer lugar, he esbozado la tensión que viven las familias chilenas en la relación escuela y mercado, quedando en medio de esta tensión una vieja promesa: obtener un ascenso en su experiencia de vida por medio de la educación de los hijos. La búsqueda del cumplimiento de esta promesa compromete una serie de sacrificios no solo de orden económico sino también de orden cultural. Como ya lo he señalado, este tipo de aspiraciones se enmarca en un orden discursivo estructurado en torno al éxito individual, la competencia y la selectividad como filtro social.

El contexto del sistema educativo chileno ha definido la educación como un valor económico asumiendo principios neoliberales (Carlino, 1999; Torres, 2008; Ruiz, 2010), privilegiando una suerte de privatización interna (Bellei, 2015; Falabella, 2015) que instala una forma de agenciar la experiencia escolar desde parámetros privados vinculados a resultados y rendición de cuentas, bajo condiciones reguladas por un Estado evaluador (Elliot, 2013).

Por consiguiente, la aspiración a una vida mejor de las familias chilenas se enmarca en un escenario moral neoliberal. Este escenario genera un ethos social de la competencia al interior de los centros educativos que estimula la competitividad en profesores y estudiantes, reafirmando la idea de que solo a partir de algunas virtudes personales podrán salir de su estado de precariedad.

El presente estudio pudo acercarse a la experiencia evaluativa de docentes y estudiante por medio de sus relatos. En estos relatos los unos y los otros señalan sentirse “agobiados y tensos” y obligados a “sacrificar tiempo de sus vidas por cumplir con el trabajo escolar”. Los estudiantes, en particular, expresan su disconformidad por tener que “priorizar unas asignaturas” de su interés por otras de mayor importancia en las pruebas estandarizadas, lenguaje y matemáticas principalmente, teniendo que reasignar el tiempo de sus vidas para dar respuesta a las evaluaciones y discriminar amistades en función del temor a quedarse atrás. De esta forma, significan la experiencia evaluativa como una expresión de su esfuerzo individual⁶⁹, donde la igualdad de oportunidades es equivalente a tener que enfrentarse a la vida con su propio esfuerzo individual.

Por otro lado, la experiencia evaluativa vivida por los docentes es muy coincidente con lo significado por los estudiantes, pero posee una característica particular: la significación de la experiencia se levanta desde sentidos profesionales. Los docentes plantean sentirse agobiados, envueltos en una fragilidad profesional, sin piso de autoridad en su trabajo, lo que los hace sentirse expuestos al error y atemorizados frente a la posibilidad de no poder cumplir con el ritmo que impone el tiempo administrativo. Esta sensación los aleja de sus prioridades profesionales, obligándolos “a pasar por encima de sus estudiantes”. De esta manera, la experiencia evaluativa se vincula a la pérdida de sentidos profesionales lo que sitúa a los docentes en un hacer funcional de su trabajo ligado a la consecución de resultados.

Se puede observar, entonces, que tanto estudiantes como docentes experimentan una sensación común de malestar e incomodidad. Desde esta constatación, propongo que la experiencia evaluativa en la escuela, cuando está teñida por esta búsqueda incesante de resultados, se entiende como una experiencia individual, desplegada sobre una lógica de competencia,

⁶⁹ Estas afirmaciones son coincidentes con el informe del Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (Pnud, 2017), se informa que los participantes del estudio señalan, por ejemplo, que “las personas que trabajan duro merecen ganar más que las que no lo hacen” y el 93% está de acuerdo con la expresión “la mejor forma de progresar en la vida es esforzarse por emprender, capacitarse y trabajar duro” (p.31).

circunscrita a funciones administrativas. Dicha significación de la experiencia evaluativa provoca en los actores algunas consideraciones que nos pueden ayudar a comprender cómo es la experiencia vivida por docentes y estudiantes, y a través de sus relatos rescatar claves para su interpretación.

En primer lugar, se observa que la vivencia de la experiencia evaluativa se relata desde una sensación que distancia a profesores y estudiantes, paradójicamente, estando ambos sometidos a exigencias parecidas. Cada generación experimenta un sinnúmero de acciones que los afectan y que son consideradas como injustas. Por un lado, los estudiantes aluden al bajo poder de decisión que tienen sobre el qué y el cómo de las evaluaciones y, por otro lado, los docentes también plantean que tienen un bajo poder de toma de decisiones sobre el tipo de evaluaciones y el modo en que estas se implementan, deseando instalar otro tipo de evaluaciones que los acerquen, de mejor manera, al pensar de los estudiantes. Sin embargo, las dos generaciones entran en conflicto, ya que en una están los jóvenes que, en esta relación, son los evaluados y en la otra, los adultos-evaluadores, situándose ambos en una posición que establece una distancia tanto ontológica como epistemológica.

Una segunda clave interpretativa importante es la relación con el tiempo vivido. Ambas generaciones⁷⁰ marcan como un hito reflexivo la forma en que se vive el tiempo escolar y su sentido. Para los estudiantes, el tiempo es significado como una inversión que deben realizar en favor de mejorar su rendimiento escolar. Los docentes, por su parte, también significan el tiempo como un bien que se les quita en favor del cumplimiento administrativo o como algo que deben administrar debido al imperativo administrativo. Me parece que frente a la experiencia evaluativa, ambas generaciones poseen una alta valoración del tiempo, ya que el tiempo es vida y, por tanto, un bien que se debe valorar y administrar. La vivencia de un tiempo acelerado, dado el ritmo que impone el calendario de evaluaciones, dinamiza los procesos a tal punto que los actores sienten perder autonomía frente a su propio tiempo, es decir frente a su propia vida. Esta consideración sobre vivir en un tiempo acelerado parece ser una característica del ethos neoliberal, que no permite pausas para la reflexión, que te hace sentir que si no vives con afán puedes quedar fuera del juego. En este sentido, ambas generaciones, docentes y estudiantes, son puestas a

⁷⁰ Rescatamos aquí el concepto de “generaciones” para destacar que estudiantes y docentes son participantes de comunidades que comparten sentidos distintos, que comparten la experiencia evaluativa de la escuela y que se relacionan entre sí por finalidades pedagógicas. Dada esta relación intersubjetiva se construyen formas diversas de vivir la experiencia, tanto al interior de cada generación o comunidad, como entre comunidades de manera intergeneracional.

bailar al ritmo sin pausa de las evaluaciones, al ritmo incesante de las “sociedades del rendimiento”, al decir de Byung Chul Han (2017).

Un tercer aspecto que cabe relevar es que ambas generaciones sienten que la experiencia evaluativa los distancia del aprendizaje. Quizás, lo más paradójico de cómo se vivencia la experiencia es el vaciamiento de sentido pedagógico que adquiere la experiencia evaluativa. El aprendizaje se reduce a una calificación que no deja de tener consecuencias posteriores, pero que en concreto es un número que el estudiante se “guardará en el bolsillo” y que el docente dejará consignado en el libro de clases como evidencia de que se “ha hecho la tarea”. En estos relatos es posible señalar que la fuga de sentido expresada por estudiantes y docentes tiene relación con el papel que se asigna al saber de las disciplinas en el contexto de las evaluaciones estandarizadas que hegemonizan una forma de entenderlas y aplicarlas en el aula. Las matemáticas, las ciencias, la historia, serán reducidas a conocimiento que el docente debe enseñar y el estudiante debe repetir. Aquí radica, a mi parecer, una de las principales fugas de sentido pedagógico en la experiencia evaluativa que, por supuesto, distancia a estudiantes y profesores.

Como resultado de estas observaciones, creo oportuno señalar que la experiencia evaluativa en su doble comprensión, como significación concreta y como fenómeno vivido, se inscribe en aquello que Honneth (2006) denomina “fenomenología de experiencias de injusticia social”. En el proceso evaluativo, las expectativas de cada uno de los actores -que no son otra cosa que la conclusión esperada de los esfuerzos desplegados en dicho proceso- no son suficientemente reconocidas. Dicho de otra forma, la experiencia evaluativa se vuelve injusta si el esfuerzo desarrollado en implicarme emocional e intelectualmente en ella solo es reconocido en algunos aspectos que, al decir de los participantes, no son los más sustantivos de la experiencia o han sido señalados de manera arbitraria. Tal como señala Honneth (2006), “los sujetos perciben los procedimientos institucionales como injusticia social cuando ven que no se respetan aspectos de su personalidad que creen que tienen derecho a que se reconozcan” (p.105).

El problema de fondo es la significación y el sentido que se le ha otorgado a la evaluación como una experiencia individual, desplegada sobre una lógica de competencia, circunscrita a funciones administrativas. Esta significación y sentido son la base normativa y procedimental de la experiencia evaluativa escolar, es decir, la elaboración y validación de los instrumentos evaluativos, la confiabilidad e interpretación de los resultados y la toma de

decisiones son coherentes con esta base normativa, individual, selectiva y procedimental. En este marco, la experiencia individual y colectiva como parte de una comunidad, el desarrollo de capacidades implicadas en el proceso de aprendizaje y la experiencia de ser y saber de los actores, en una evaluación que busca seleccionar y jerarquizar, no son suficientemente reconocidos. Lo paradójico es que la evaluación estandarizada supone un acto de justicia, al entender como justo que todos participen del mismo instrumento de medida, sin embargo, en la actualidad, un criterio de justicia social debe incluir el reconocimiento de las diferencias, tanto de capacidades como de experiencias culturales. Ante esta falta de reconocimiento, la experiencia evaluativa se percibe como injusta, generando desigualdad social. En tanto efecto, la desigualdad se puede entender como

(...) las diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas. (PNUD, 2017)

Observamos, en consecuencia, que vivir la experiencia evaluativa desde estudiantes y docentes se sitúa en una gran paradoja, ya que ambos se ubican en extremos distintos de una relación que los debiese acercar pero, al ser agenciados sobre una base normativa injusta, la experiencia los distancia, situándolos en distintas posiciones de sujeto como si la experiencia los desvinculara. Estudiantes y docentes se encuentran implicados en la misma experiencia, sin embargo no logran reconocerse como parte de una experiencia común: el contexto les impide mirarse desde un horizonte ontológico y epistémico que pueda construir un “nosotros” de la experiencia pedagógica.

Estas claves para interpretar la experiencia evaluativa pueden ayudar a comprender la experiencia escolar como la manera en que los individuos viven sus procesos de socialización. En otras palabras, la experiencia evaluativa no solo nos forma como estudiantes y como docentes, sino que su “formación” se extrapola al campo social. La experiencia evaluativa, bajo fundamentos normativos que privilegian la competencia individual, es formativa de ciudadanos bajo el modelo que se sustenta en la competencia individual como base ontológica, ya que lo que la “igualdad de oportunidades” posibilita es la competencia entre sujetos por alcanzar posiciones sociales. Por el contrario, una idea de sociedad más comunitaria

busca igualar las posiciones sociales, para que independiente del lugar en que se encuentre el sujeto, este pueda vivir una vida digna (Dubet, 2011).

Rawls (1999), en relación a la discusión sobre principios que orienten la elaboración de horizontes normativos con énfasis en la justicia social, propone ejecutar un principio de equilibrio reflexivo⁷¹, que tienda a equiparar las condiciones de entrada entre los miembros de una sociedad. Señala el autor: “Todos los valores sociales –libertad y oportunidad, el ingreso y los bienes materiales, y las bases sociales para el auto-respeto– deben distribuirse equitativamente” (p. 54). La operación de este principio es coherente con un modo de pensar la sociedad que Rawls defiende, dado que sostiene que los participantes de una sociedad con habilidades y destrezas similares deberían tener oportunidades de vida similares.

Creo que los aportes de Rawls a la teoría de la justicia son importantísimos y, específicamente, en el campo evaluativo estimo que han sido incorporados como medidas para equiparar las condiciones de aplicación de las evaluaciones, por ejemplo, al asegurar la igualdad de condiciones para que todas y todos tengan las mismas oportunidades antes un mismo instrumento y de esta manera la evaluación de capacidades permita distribuir socialmente siguiendo un principio de distribución de las diferencias recogidas por el instrumento⁷². Sin embargo, desde las perspectivas que se plantea este estudio, la aplicación de principios de justicia que no consideran la diversidad de experiencia de los propios actores, sus diferencias económicas, sociales y culturales, resulta, a lo menos, insuficiente. En la actualidad se ha instalado la preocupación por cómo se resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades y cómo la distribución es respetuosa de la promoción de principios de justicia basados en una política de reconocimiento, dado que

⁷¹ El autor plantea que para decidir qué es justo o injusto en una sociedad determinada, se debe apelar a una justicia como imparcialidad (*just as fairness*), por medio del abandono de la “posición original”, es decir, del ejercicio de colocarse en el lugar de una posición no mediada por el interés propio, en lo que el autor llama “el velo de ignorancia”, para evaluar desde allí qué es racionalmente más justo. Esta posición es la base para una teoría de la justicia. Desde este contrato racional entre partes mutuamente desinteresadas, se toman decisiones acerca de ‘lo justo’ o ‘lo injusto’. Es preciso señalar que el autor no considera que estos principios sean verdades fijas e incuestionables, sino acuerdos que se deben poner a prueba por medio de su aplicación a juicios y situaciones concretas, para por medio de este contraste llegar a un “equilibrio reflexivo” que corrobore la pertinencia de los principios. Ver más en Rawls, J. (1999).

⁷² En referencia a este punto, la generación de estándares de validez y confiabilidad es un intento de asegurar que todas las fuentes potenciales controlables de la varianza irrelevante de la construcción se reduzcan a un mínimo (AERA, APA, NCME, 2014). De forma similar, los estándares de equidad se conceptualizan como un medio para evitar la desventaja de grupos específicos a través de mecanismos tales como análisis DIF y paneles de sensibilidad (AERA, APA, NCME, 2014).

“en las últimas décadas, ha emergido con fuerza por parte de los ‘nuevos movimientos sociales’ la demanda de otro tipo de igualdad: la igualdad de reconocimiento o visibilidad, relacionada con la cultura, el género, la raza o etnia” (Bolívar, 2005, p.9).

2. Buscando horizontes de justicia en evaluación

Se ha partido esta investigación planteando que Latinoamérica es tan bella pero tan injusta. En su desarrollo me he adentrado, por medio de relatos de experiencias en evaluación, en la subjetividad de estudiantes y docentes. Este recorrido me ha servido para identificar claves, aperturas de interpretación, que permiten comprender la experiencia evaluativa vivida en la escuela chilena como una experiencia situada sobre una base normativa que obliga a la competencia individual enmarcada bajo objetivos funcionales. En este contexto, me hago la pregunta que ya otros investigadores en evaluación (Gysling, 2017, Hidalgo, 2018) se están haciendo: ¿puede la evaluación ser justa?

Entiendo por justicia en evaluación la generación de un juicio que se ajuste a las expectativas generadas tanto por estudiantes como docentes, que permita reconocer las capacidades implicadas en el proceso de manera individual y colectiva, y que sustantivamente produzca conocimiento para mejorar las condiciones de su contexto inmediato, fortaleciendo mediante el dialogo la relación pedagógica desplegada entre saberes disciplinarios y no disciplinarios. La base normativa de este planteamiento recoge el principio de reconocimiento recíproco, como un proceso

(...) en que los individuos aprenden a verse a sí mismos como miembros plenos en y, al mismo tiempo, especiales para la comunidad al irse convenciendo de las capacidades y necesidades específicas que los constituyen como personalidades, mediante los patrones de acción y apoyo de sus compañeros de interacción. (Honneth, 2006, p.136)

Desde esta perspectiva, la evaluación puede ser un proceso de reconocimiento recíproco en tanto propone procedimientos donde los participantes despliegan sus capacidades para aprender a reconocerse como miembros activos de una comunidad. Desde aquí se abre un horizonte normativo que permite a los actores, por un lado, comprender cuáles son sus capacidades y cuánto pueden seguir creciendo y, por otro lado, reconocer horizontes colectivos orientados a mejorar su propio contexto de comunidad:

En este sentido, la integración normativa de las sociedades solo se produce a través de la institucionalización de los principios de reconocimiento, que rigen, de manera comprensible, las formas de reconocimiento mutuo entre los miembros que se incluyen en el contexto de la vida social. (Honneth, 2006, p.136)

Resulta evidente que las evaluaciones escolares basadas en la competencia individual e integración funcional a la sociedad no incluyen plenamente principios como la afectividad, la igualdad y el mérito, que están en la base del reconocimiento recíproco.

De acuerdo a la anterior formulación, los docentes y estudiantes participantes de este estudio imaginan horizontes para una evaluación basada en principios de justicia y desde allí proponen una evaluación con mayor sentido, que enriquezca la diversidad y sea capaz de “acompañar el saber de la calle, otorgándole sentido al saber disciplinar que portan los docentes”. Ellos plantean la necesidad de generar diversos escenarios de evaluación para que quienes sean evaluados puedan representar de diversas formas cuánto han aprendido. Se trataría, en el marco de esta propuesta, de que la experiencia evaluativa fuera un apoyo a procesos de retroalimentación entre docentes y estudiantes, y entre docentes, que permitieran tomar decisiones pedagógicas representativas del contexto en que educan.

En síntesis, proponen generar criterios de evaluación, que sin duda es una propuesta que no es nueva, desde un enfoque formativo recientes investigaciones plantean que el uso de criterios de evaluación que son compartidos en forma de rubricas u otros instrumentos que permiten a los estudiantes comprender aquello que ha sido dispuesto para ser evaluado y que mejora las estrategias de enseñanza de los profesores, promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, mejorando desempeños profesionales (Farrell , 2018, Johansson, 2018, Ericksson, 2017, Motsenbocker, 2017, Israt, 2017, Quast, 2016, Hartley, 2016). También se ha expresado que el uso de criterios junto a prácticas de retroalimentación genera procesos de regulación del aprendizaje por parte de los estudiantes (Quast, 2016, Eriksson, 2018, Johanson, 2018). Sin embargo, la presente investigación puede informar sobre el proceso de comprensión y aplicación de estos criterios contextualizados a las realidades de los estudiantes en un diálogo de saberes (entre el saber de los estudiantes y el saber de los docentes); generar escenarios de evaluación contextualizados y auténticos que respondan a las capacidades intelectuales, afectivas y culturales de los participantes; generar procesos de retroalimentación entre pares, y entre

docentes y estudiantes, en un diálogo pluritópico y diatópico; tomar decisiones pedagógicas que respondan a nuevos horizontes colectivo de aprendizaje (decisiones pedagógicas contextualizadas).

Sería muy simplista decir aquí que los docentes y estudiantes ya tienen la receta para una nueva evaluación. Más coherente con la forma de realizar esta investigación sería sostener que desde el lugar de enunciación donde se sitúan, sus relatos proponen transformaciones en la experiencia evaluativa vivida en la escuela que pueden ser comprendidas como respuestas locales a problemas globales (De Souza, 2014). También, en mi opinión, pueden inscribirse en una trayectoria de re-existencia (Alban, 2006) que nos involucra performativamente desde una gramática decolonial (Mignolo, 2017), pues estas respuestas locales a problemas globales corresponden a un proceso de desprendimiento epistemológico y ontológico de la experiencia evaluativa, que deja atrás la selectividad individual de las evaluaciones tradicionales, para proponer horizontes éticos y pedagógicos.

Por consiguiente, me parece pertinente reflexionar sobre el proceso que sustentan las propuestas y las claves dinámicas del proceso. Es de esta manera como, por medio de la interpretación de los relatos de docentes y estudiantes, identifico una primera etapa reflexiva de los procesos evaluativos que pone atención a la historicidad de los actores participante. A este proceso, que señalo como “partir de sí” (Piussi, 2013), corresponde una reflexión desde nuestra experiencia biográfica como estudiantes y como profesionales, sobre la pertinencia de los saberes propios -de estudiantes y docentes- en relación a los saberes de otros- disciplinarios y multidisciplinarios- que puedan dar pertinencia a aquello que se desea aprender.

Desde esa reflexión primaria vendrá un diseño didáctico y evaluativo que reflexiona sobre aquellos contenidos, actitudes y habilidades que nos permitan comprender de mejor manera los desafíos que la experiencia biográfica señala. Este partir de sí nos vincula con nuestras formas de conocer y comprender la realidad para ponerlas en diálogo con otros modos de conocer, que sitúen los saberes en juego en el territorio de cada contextos educativo. Entonces, el partir de sí es una reflexión sobre quiénes somos y qué tipo de saberes necesitamos. En este sentido, rescato, por ejemplo, la propuesta que hace una de las docentes (Gabriela) en su relato, de incorporar saberes de las ciencias sociales para enriquecer la experiencia de los estudiantes en los procesos de movilizaciones estudiantiles. Es pues, un partir de sí reflexivo, un momento donde los docentes señalan que es

pertinente generar criterios de evaluación atendiendo a este tipo de finalidades educativas.

Luego, en un segundo momento reflexivo, docentes y estudiantes revisan los modos de implicarse en la tarea, es decir, qué roles cumplirán, qué tipo de tareas realizarán y cómo se construirá el juicio evaluativo, esto es cómo se evaluará el mérito de cada desempeño. En este procedimiento los docentes señalan como hitos importantes: examinar las instrucciones, la claridad en el tipo de tareas que se realizarán, revisar las capacidades de quienes participarán y cómo se construyen rúbricas comprensibles para todos los implicados en el proceso evaluativo. También otorgan un gran valor a considerar las implicaciones afectivas del proceso, y a revisar si acaso el tipo de tareas diseñadas o el escenario de evaluación son relevantes y pertinentes para todos los participantes.

En un tercer momento reflexivo, se aborda la construcción del juicio evaluativo, respondiendo a la pregunta ¿cuánto hemos aprendido? En este momento, el diálogo intersubjetivo tiene una relevancia especial ya que lo que se propone es un proceso que implica un mutuo reconocimiento del desempeño desarrollado. Al decir de los docentes, el uso de criterios, el juicio evaluativo resulta más un diálogo que una clasificación, un proceso de retroalimentación más que una jerarquización de desempeños buenos, medianamente logrados o malos.

Bajo estas consideraciones, es posible entender, como posibilidad otra, un proceso de evaluación, colectivo, dialógico y proyectivo de aquello que podemos ser juntos, una experiencia evaluativa como proceso de enriquecimiento de la experiencia. Se expresa, entonces, la evaluación como un proceso que resignifica la experiencia y sugiere nuevos horizontes para el aprendizaje, tanto individual como colectivo. En este proceso, los docentes señalan que se toman decisiones en favor del colectivo o grupo curso, decisiones fundadas en la información recogida del proceso y que permite un “ponerse de acuerdo” profesional entre colegas a la vez que reimaginar sentidos colectivos nuevos. En este sentido la reconfiguración de subjetividades colectivas, recogida desde las narrativas de los estudiantes y profesores, a partir de una comprensión de las experiencias en evaluación como un proceso tal como lo señalan investigaciones anteriores (Gysling, 2017), se enriquece al proponerla como una experiencia colectiva, donde participan distintas dimensiones de justicia, basadas en el reconocimiento, para afirmar la emergencia de diversas subjetividades, asunto que aparece como una deuda del campo evaluativo, tal como lo plantean Peñaloza y Quiceno (2017)

En el análisis de los textos falta el pensar la evaluación en el campo de la subjetividad, porque es en ese punto que el poder hace efectiva la evaluación, pues hace real el saber que la hace funcionar y los efectos sobre los hombres y la sociedad. Esto significa analizar sus mecanismos discursivos, sus formas institucionales y los dispositivos de control que utiliza para dominar los sujetos y las instituciones. El resultado es construir un saber sobre la evaluación como concepto y como práctica, con sus tres componentes: la subjetividad, los discursos y las prácticas (p.138).

Los procesos evaluativos, así entendidos, se plantean desde una reconsideración ontológica y epistemológica del proceso que asume los discursos que circulan y nos sitúan en un auténtico diálogo de saberes (Souza, 2014). Creo que este es el espacio hacia el cual el campo evaluativo ha transitado y que este estudio puede aportar sustantivamente a ese tránsito, recogiendo los sentidos planteados por docentes y estudiantes. Como plantea Black & William (2009), la evaluación permite a los docentes intencionar las decisiones de enseñanza, vinculándolas a la contingencia de los estudiantes, quienes pueden “elucidar” de mejor forma qué de esos aprendizajes les permite tomar decisiones para su contingencia. Permite generar una diálogo, una escucha interpretativa entre docentes y estudiantes, y entrecruzar horizontes para avivar una escucha hermenéutica (Davis, 1997) entre ambas generaciones.

(...) está claro que la evaluación formativa se refiere a la creación y capitalización de 'momentos de contingencia' en la enseñanza para el propósito de la regulación de los procesos de aprendizaje. Esta finalidad podría parecer muy estrecha, pero ayuda a distinguir una teoría de la evaluación formativa de una general teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, aunque este enfoque es limitado, su impacto es amplio, ya que la forma en que los maestros, los estudiantes y sus compañeros crean y capitalizan estos momentos de contingencia conllevan consideraciones de diseño instruccional, plan de estudios, pedagogía, psicología y epistemología. (Black & Williams, 2009, p.10)

En consecuencia, la experiencia evaluativa se vuelve formativa cuando se plantea desde una base de reconocimiento recíproco y le entrega un horizonte ético a todo el proceso que, finalmente, nos remite a la pregunta más simple y más importante, ¿para qué nos evaluamos? Para los participantes de este estudio, desde este lugar de enunciación pluriverso, la respuesta tiene que ver con imaginar un nosotros para la justicia, un

nosotros profesional, un nosotros transformador, afirmativo de nuestras distintas formas de experiencias.

3. Evaluación y pedagogía

La propuesta anteriormente descrita de repensar la evaluación como proceso reflexivo sobre nuestra experiencia como profesores, estudiantes y académicos corre el riesgo de caer en el vacío sino se construyen puentes hacia una pedagogía orientada a la transformación social, pues una experiencia evaluativa que pueda ser justa, solo podrá tener sentido bajo este horizonte ético y político. Recojo, entonces, la reflexión del profesor Michael Appel (2018) quien nos propone una pregunta que va en la dirección que ha tomado el presente trabajo: ¿puede la educación cambiar la sociedad? Porque finalmente, lo que se busca es, en palabras de Appel, “cuestionar las políticas y las prácticas sociales económicas y culturales que generan desigualdades en las condiciones materiales y sociales de las personas concretas las cuales limitan las posibilidades de florecimiento” (p.239). Este planteamiento crítico constituye el marco de mi reflexión sobre una pedagogía en vinculación con la sociedad formulada en esta investigación. Desde la experiencia de evaluación queda, entonces, extendida la pregunta: ¿puede, ahora, la pedagogía enfrentar este tipo de desafío?

Revisar este planteamiento resulta complejo desde una pedagogía subalternizada⁷³ (Saldarriaga, 2006) al dominio de la ciencia y la técnica que se ha instalado como instrumento de fines y propósitos selectivos y de distribución social, convirtiendo la evaluación en fin. En otras palabras, la pedagogía se volvió evaluación bajo la reducción de sus finalidades a resultados estandarizables y la transformación de la evaluación en la finalidad de los procesos educativos.

⁷³ Saldarriaga (2006) reconoce tres tradiciones epistemológicas que constituyen a la pedagogía: la *pedagogía racional o clásica*, bajo cuyos supuestos “la pedagogía es postulada como ciencia y arte, ciencia racional o axiomática de la naturaleza humana y técnica de la educación; el conocimiento es entendido como representación de las esencias de cada objeto del mundo, y la experiencia, al modo matemático, es sinónimo de observación y raciocinio, proceso por el cual el sujeto asciende desde las sensaciones y percepciones hasta las abstracciones” (p.101); la *pedagogía moderna experimental*, “que se instituye cuando la infancia y la enseñanza son capturadas por el dispositivo de las ciencias positivas o experimentales” (p.107); y la *pedagogía contemporánea o comunicativa* “que se fundan en las epistemologías provenientes de las ciencias del lenguaje, de la comunicación y de la información” (p.107).

La propuesta es buscar otros horizontes para la pedagogía, desplazándose, desde un estatuto epistemológico que la concibe como mera confirmadora de verdades producidas bajo la hegemonía de la ciencia y la técnica, a otro en el que integra

(...) la aparición progresiva de los llamados ‘procesos de producción de sentido’, de ‘construcción social de códigos culturales’ y del ‘reconocimiento de la subjetividad como una experiencia situada’, por pertenencia a subculturas etarias, étnicas, de género, de clase social o de capital simbólico. (Saldarriaga, 2006, p.107)

Imagino, en este horizonte, entregar un espacio prudente a la experiencia evaluativa, que posibilite un diálogo entre lo que somos y aquellos que deseamos ser. En este propósito, recojo algunos de los planteamientos de Fabián Cabaluz (2017), investigador chileno quien en su reciente trabajo *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*, y siguiendo en esto a Enrique Dussel (*Filosofía de la liberación*, 1971), propone un “entramado” de ideas que rescatan nuestra tradición pedagógica latinoamericana, desde los planteamientos de la educación popular y la pedagogía crítica, hasta lo que podríamos llamar trazos críticos de pedagogía Decolonial.

La propuesta de prefigurar experiencias pedagógicas otras, nos incita a asumir la intencionalidad política, transformadora y contra-hegemónica del campo pedagógico, nos emplaza a entender el campo pedagógico como terreno de disputa y nos impulsa a asumir la enorme responsabilidad ético-política de nuestras prácticas pedagógicas en la formación de subjetividades, intersubjetividades y nuevas comunidades. El desafío de dotar de un horizonte político-liberador nuestra praxis, nos empuja a asumir el compromiso de transformar el orden, dando cabida a lo nuevo, negando la negación y afirmando la afirmación de la vida y de la historia de los pueblos y las comunidades humanas. (p.164)

En consecuencia, se trata de avanzar hacia una pedagogía que se vincule con nuestros horizontes colectivos y a una experiencia evaluativa dotada de sentido que transforme nuestras realidades. Tal desafío impone repensar la pedagogía como un espacio de reflexión colectiva sobre las finalidades educativas situadas que posibilita generar procesos de reconocimiento recíproco, en favor de una democracia más robusta para sociedades más justas. En este esfuerzo reconozco limitaciones, ya que no sólo hablo de pedagogía situada en el ámbito escolar, sino también hablo de la pedagogía instalada en los programas de formación inicial y continua. Como se observa

en recientes estudios, los programas de formación en evaluación para futuros profesores se encuentran en asignaturas aisladas, circunscritas a horas más bien teóricas y restringidas a conocer el diseño de instrumentos⁷⁴, alejadas de su aplicación y reflexión de estos diseños (Agencia Calidad, 2016). Más preocupante, es lo planteado por Ilich (2017), quien plantea que la dimensión olvidada en la formación inicial es precisamente la justicia, en este mismo sentido Gysline (2017) en su proyecto doctoral, quien plantea la inquietud sobre las capacidades de los docentes para captar realmente por medio de sus instrumentos la complejidad del aprendizaje pues,

Puede decirse que en los procesos de formación docente donde se aborda la justicia en evaluación se ha ampliado hacia la consideración del enmarcamiento sociocultural del estudiante y de la relación pedagógica evaluativa ...sin embargo no se ha ampliado lo suficiente el enmarcamiento socio cultural del docente. (p.147)

El horizonte para una pedagogía desde estos bordes requiere posicionarse desde los oprimidos, como lo planteara Paulo Freire (1971) y, desde ahí, recoger sus experiencias de injusticia, y sus formas de conocer y aprender el mundo, dando lugar a una pedagogía que entregue un espacio amplio a la alteridad, tanto estudiantes como docentes. En este sentido, se torna importante que los procesos evaluativos indaguen en las experiencias de los distintos participantes, volviéndolos actores críticos, entendidos estos como “una persona que lleva historia consigo y que tiene voluntad para actuar sobre su realidad” (Appel, p.222). Una pedagogía así entendida entrega espacio a los actores que comúnmente son marginados de los procesos educativos -hablo de los docentes y, principalmente, de los estudiantes- en el marco de una diálogo de saberes (Souza, 2014) o, en términos de Marcos Raúl Mejías (2011),

Una “negociación cultural”: actores que se encuentran en el escenario educativo construido por la educación popular hacen el tránsito hacia nuevos aprendizajes, conocimientos, saberes y acciones a la vez que se empoderan y construyen el proyecto emancipador” (p.115).

Frente a esta última propuesta habrá que advertir, eso sí, que no siempre los actores que se integran en un proceso de negociación se encuentran en igualdad de condiciones. Habrá que reconocer que los actores portan experiencias de menosprecio o reconocimiento erróneo que hacen difícil un

⁷⁴ En el Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional (2016), encargado por la Agencia de la Calidad de la Educación, que contempló la aplicación de cuestionarios y entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de 14 programas de formación pedagógica de nuestro país.

diálogo de saberes no subalternizado. No es posible eludir el desafío que significa respetar esas diferencias y reconocer las distintas experiencias que están en juego, asumiendo críticamente que en este juego existen subjetividades atravesadas por procesos de colonialidad interna y buscando que esta situación no dé lugar a un diálogo que inmovilice o convierta estas condiciones en verdades irreflexivas. En este sentido, concuerdo con lo planteado por Adriana Arroyo (2016) quien señala que:

Generar propuestas, prácticas educativas y sociales emancipatorias, dotar de nuevos significados las existentes, interrogar y transformar los distintos escenarios cotidianos, serían asuntos ante los cuales las pedagogías decoloniales⁷⁵ aunadas a la interculturalidad podrían aportar significativamente. Esto para llevarse a cabo de manera concreta implicaría también una pregunta por las didácticas, por el tipo de sociedades que hemos venido construyendo y los sujetos que desde la educación aspiramos a formar, reconociendo la interculturalidad como una aspiración en la que todavía nos falta mucho por transitar pero que puede iluminar los caminos pedagógicos, transformando los sentidos educativos y los privilegios instalados en algunos grupos que han subalternizado a otros. (p. 59-60)

La pregunta por las didácticas y, por extensión, por la evaluación, debiese recoger estas recomendaciones, ya que, a decir de docentes y estudiantes, se hace necesario que los diseños didáctico-evaluativos rescaten aquellos saberes recogidos por la experiencia, respetando su diversidad -sin subalternizarlos- y los pongan en diálogo con los saberes que cada disciplina ha construido para, desde allí, superar fronteras disciplinarias en diseños holísticos que puedan producir nuevos saberes colectivos, pasados por el tamiz reflexivo de una auténtica pedagogía situada, en un escenario de diversidad cultural.

Se trata de pedagogías en el sentido amplio del término, pero con intencionalidad clara, iluminadas desde un discurso decolonial que nos permite comprender “lo pedagógico de la pedagogía”. En palabras de Jacquin Alexander (2005), lo que se busca es

⁷⁵ Usamos el juego lingüista decolonial, quitando la “s” al termino descolonial, ya que entendemos que no podemos dejar de ser lo que hemos sido, sino que más bien transitar en otro sentido. Tal como lo plantea Katherine Walsh (20143), “no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n) ativas” (p.7).

traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, para saber lo que creemos que sabemos, para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser. Pedagogías que convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (Citada por Walsh, 2013, p.14-15)

Finalmente, este emplazamiento que se hace desde la experiencia evaluativa me lleva a pensar en el saber pedagógico como espacio de diálogo y lucha de diversos discursos que se despliegan dentro de los procesos pedagógicos y también fuera de ellos, como es el caso de los discursos sociales que interpelan a la pedagogía. Tal complejidad obliga a entender la pedagogía como un espacio de ejercicio de reconocimiento recíproco que impida validar la subordinación a alguna disciplina que lo constituye por sobre otra, o validar conocimientos “expertos” que despliegan recetas hacia el campo de la práctica. Valga esta advertencia, ya que no podemos olvidar que el saber pedagógico es un espacio diverso de saberes que entran en un diálogo no exento de tensiones, y como espacio de saberes es, a la vez, un espacio de poder y, por tanto, un espacio donde se disputan discursos internos y externos, tal como lo plantea Zuluaga (1999):

Saber pedagógico es la noción metodológica que más discursos heterogéneos puede agrupar en torno a la enseñanza (...). [Permite] (...) ubicar un sujeto de saber, una institución de enseñanza que opera con ese saber y una práctica en torno al mismo que le otorga mayor complejidad discursiva. A este estado del discurso sobre la enseñanza propongo llamarlo saber pedagógico. (p.73)

Por lo tanto, la reflexión sobre la experiencia evaluativa como proceso de reconocimiento recíproco es también una oportunidad para observar las luchas internas en la producción de saber pedagógico. Este ha constituido su objeto históricamente en medio de luchas discursivas, que en su relación de saber y poder, definen y redefinen su objeto, dependiendo de lo que las posibilidades históricas le entreguen. Siguiendo estas orientaciones, una pedagogía que no se piense desde un diálogo intercultural y desde el respeto a la diversidad de saberes puestos en tensión, no podrá posibilitar la emergencia de discursos ni saberes otros y, menos aún, entregar espacios a saberes como el de docentes y estudiantes que históricamente han sido designados como objetos. En consecuencia, evaluación y pedagogía enfrentan el desafío de elaborar saber pedagógico a partir de procesos de

reconocimiento, abrir espacios para repensar sus finalidades educativas, y reflexionar sobre sus procedimientos y sobre las experiencias que posibilitan a sus actores. Tal como lo expresan en clave Decolonial e intercultural, Ortiz, Arias, Pedrozo (2018).

La decolonialidad nos transporta a otras formas de conocer, saber, sentir, ser, pensar, poder y vivir. Al igual que la interculturalidad, la decolonialidad se presenta en forma de acción, proceso, labor, proyecto, faena, gestión y apuesta. Es nuestra jugada insurrecta, insurgente y propositiva, dinámica, siempre cambiante, en movimiento, delineando caminos, edificando, forjando, transitando a través de las configuraciones biopráxicas, mediante una afluencia que no tiene inicio ni fin (P.72).

Este sentir, pensar, poder, vivir juntos la experiencia evaluativa motiva generar juntos saber pedagógico, abre el espacio a nuevos aprendizajes desde un punto de partida personal, subjetivo, que caracteriza nuestra posición generacional e intergeneracional. Es un pensar desde sí, enraizado en nuestra experiencia, que invita a no quedarse estancado, a desarroparse y involucrarse nuevamente en la experiencia con los otros, con sus leguajes transfigurados por estéticas propias, a implicarse, en el caso particular de las experiencias evaluativas, con el pensar y sentir de la niñez y la juventud.

4. Para qué investigar la experiencia evaluativa

Desde el primer momento en que me enfrenté a formular una pregunta con sentido social, resonó en mí la experiencia como una forma de indagar la vida, nuestras vidas. Mi acercamiento ha sido desde la indagación narrativa con la esperanza de generar saber pedagógico, no como un reservorio de conocimiento que habilita a alguien para ser maestro, sino como un saber en relación con el pensar juvenil de los estudiantes, con los docentes y con mi propia experiencia. Investigar se convirtió, entonces, en un doble fenómeno: aquel que tiene relación con un proceso de indagación y aquel de quienes viven y están implicados en el proceso de investigación.

Valoro, de manera especial, el aporte que el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia ha realizado a la comprensión del saber pedagógico y, en particular, el abordaje metodológico que han propuesto a través de observar la práctica, como un espacio de reflexión de la acción que es teoría y práctica al mismo tiempo. Mi propuesta ha sido complementaria a estos aportes, ya que he buscado abordar el saber pedagógico desde la

experiencia de los docentes y estudiantes, como un lugar complementario a la práctica, esto es, como una reflexión situada en la sensibilidad de aquello que nos pasa con esa práctica, sobre sus efectos en los actores y sobre esas subjetividades que “experiencian” esas prácticas.

Dado este interés de generar saber pedagógico desde la experiencia de los actores y en vista de la relación entre exterioridad e interioridad que poseen los textos narrativos, el campo de las ciencias sociales ha encontrado en ellos un espacio de investigación para producir conocimiento. Es importante tener en cuenta que la finalidad de este conocimiento no es dar voz, ni escribir sobre lo que dicen los relatos producidos por la narrativa en aula. Esto sería volver a reducir a objetos a los sujetos de estas narrativas, a la vez que traicionaría la relación construida. Este conocimiento debe ayudar a comprender mejor la relación entre las generaciones que interactúan en el espacio biográfico del aula, una indagación social para la pedagogía como brújula para comprender los propósitos de las ciencias sociales.

Volviendo al principio, recuerdo que soy profesor, soy académico de una universidad y heredero de una cultura popular que ha creído siempre en la educación como un proceso para alcanzar una vida mejor. Entonces buscaba una forma de indagar que no me desvinculara de aquello que yo siempre he sido. Es allí donde la narrativa, generosamente, me abre un espacio de comprensión sobre mí a través de la experiencia de otros, se convierte en el comienzo de un viaje, en una invitación de acompañamiento, mediación e iniciación (Souza, 2011), porque la investigación es acompañamiento prudente de una problemática que no es del investigador, sino que más bien es una problematización sobre un problema colectivo. El proceso es una dialéctica entre actores, en este caso académicos, docentes y estudiantes, en los términos en que lo plantea Clementino de Souza:

Acompañar-formar y mediar-iniciar, en sus relaciones dialécticas y formativas, evidencian que los aprendizajes y las experiencias construidas a lo largo de la vida son marcadas tanto por la dimensión personal como por la profesional, y entrecruzan movimientos potencializadores de la profesionalización, inscribiéndose en la historia de vida de cada sujeto, en su dimensión de actor y autor de su propia narrativa de formación. (p.54)

En este camino, la propuesta ha sido de rigurosidad y compromiso. Una rigurosidad que, sin dejar de ser tal, intenta desprenderse de la objetividad moderna; y compromiso porque, como lo plantea desde temprano Fals Borda (1979), la investigación social debe interrogar la realidad para transformarla

y ser, así, un espacio de “re aprender” (Alban, 2012) y de “re existencia” (Alban, 2006)⁷⁶.

En este horizonte de rigurosidad y compromiso, las fronteras epistemológicas van cambiando y me permiten comprender mejor los relatos, los sentidos, las expresiones que van apareciendo en el proceso indagativo. Este “dejarse implicar”, “dejarse tocar”, conduce el proceso y, muy por el contrario de lo que podría pensarse, aleja el riesgo de perder rigurosidad u objetividad, más bien enriquece el pensamiento crítico y la reflexión conjunta. Tal indagación vincula a investigadores, profesores y estudiantes, en relación a la experiencia colectiva y en relación con saberes diversos, por lo tanto, no se puede desconocer que todo este proceso implica una cuestión de saber, poder y subjetividades, relación que no debemos descuidar, ya que tradicionalmente estas relaciones se han subalternizado. No se trata aquí de levantar sólo una opción por una justicia cognitiva, estas argumentaciones se instalan en un espacio de disputa por la afirmación de nuestras existencia, de nuestras experiencias vividas y vivenciadas en las escuelas, es cómo lo plantea Quijano, una articulación militante (2008), entre posibles y los diverso, afrontando esta disputa en medio de una lucha por nuestras existencias que,

“... que concita en contextos y espacios de aperturas y diálogos entre disciplinas académicas, saberes locales y disruptivos, luchas sociales, otros sujetos, comunidades, pueblos y organizaciones que portan formas distintas de producción de conocimiento y de existencia” (136).

Se despliega entonces un enfoque que permite generar una sensibilidad por los fenómenos que todos los participantes comienzan a experimentar en el proceso indagativo. Se provoca, finalmente, una cercanía comprensiva entre los actores que nos permite dialogar sin diferencias epistémicas, ni simbólicas. Esta cercanía nos entrega una sensibilidad por el conocimiento producido, ya que, por decirlo de manera más simple, el conocimiento no solo pasa por la cabeza sino que también por el corazón, por la piel sensible: es un conocimiento “senti-pensante”. Recojo, aquí, el planteamiento de Patricio Guerrero (2010) sobre “corazonar la indagación” como

⁷⁶ Esta colonialidad del saber nos ha impedido visibilizar a actores, saberes, conocimientos, sabidurías y prácticas de existencia que, desde el mismo momento en el que se colonizó la vida, han estado en procesos de lucha de re-existencia y de insurgencia material y simbólica, en la perspectiva de construir horizontes distintos, “otros”, de existencia.

(...) una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón. Implica senti-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el razonar, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la razón es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad como de razón. (p.90)

Acercarnos desde la experiencia evaluativa de los actores nos permite sentarnos a conversar de aquello que nos pasa, sin la necesidad de escindirnos en razón y cuerpo; por el contrario, en esta conversación, el cuerpo, sus sensaciones y sus sensibilidades emergen en un diálogo franco y reflexivo que nos vuelve a constituir como seres humanos en busca de reconocer saberes, pensar juntos, delinear horizontes y proponer transformaciones, en medio de nuestros propios desprendimientos epistemológicos y ontológicos.

REFERENCIAS

- Albán, R. (2006). Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores”, en: *Tejiendo textos y saberes*. En Albán, R. A. (Compilador). *Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* . Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Albán, R. (2012). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas?. *En revista Kula*. 6, pp. 22 – 34.
- Alto al Simce. (2013). *Carta abierta por un nuevo sistema de evaluación educacional*. Recuperado de: <http://www.elmostrador.cl/media/2013/09/Carta-abierta.pdf>
- Alexander, J. (2005). *Pedagogies for Croassing*. Durham, Illinois, USU: Duke University Press.
- Apple, M. (2017). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: editorial LOM editores.

- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos aires, Argentina : Fondo de Cultura Económica.
- Arroyo, A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*. En, Di Caudo, M.V, Llanos, D, Ospina, M.C. (Coordinadores). *Interculturalidad y educación desde el Sur Contextos, experiencias y voces*. Cuenca, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. ISBN UPS: 978-9978-10-235-0
- Ávalos, B. (Ed). (2013). *¿Héroes o villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Aguilera, O. (2014). *Generaciones: movimiento juveniles, políticas de la identidad y disputa por la visibilidad en el Chile neoliberal*. Buenos Aires: Clacso.
- Clacso. Recuperado de https://www.Clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=917&campo=autor&texto=
- Aguilera, O. (2008). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. *Revista propuesta educativa, Volumen (35)*. Agosto, 2008. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=35>
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos. El hablante en la novela*. Buenos aires: Editorial Las Cuarenta.
- Barber, M y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile:PREAL/OEI.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31
- Bernasconi, A. (2017). Desafíos del futuro de la educación superior chilena. *Revista, Temas de la agenda pública*. Año 12 (96), pp. 52-81. ISSN 0718-9745
- Bernasconi, A. (2015). *El gobierno de las instituciones*. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 259-293). Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Brookhart, S. M. (2009). Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice*, (pp. 47–63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. México, D. F.: Grijalbo.
- Bergesio, L. (2014). Diálogos interculturales en el Sur. Posibilidades y limitaciones a partir de la hermenéutica diatópica en el caso de Áreas Protegidas en las Yungas de Jujuy (Argentina). *Hermeneutic*, 0(12). Recuperado de: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/153>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teoría de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69.
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad Líquida*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2014). *Vida de consumo*. México, D.F: Fondo de Cultura económica.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago de Chile: LOM.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, vol.39 (1), 325-345.
- Benjamín, W. (1991). *El narrador*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Caicedo, J. (2013). Reforma educacional de 1965 en Chile: participación de Mario Leyton. *Revista Diálogos Educativos*, volumen 2, pp. 2-17.
- Canales, M., Bellei, C, & Orellana, V. (2014). *Por qué se eligen particulares subvencionados*. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/2014/12/01/por-que-se-elige-particular-subvencionado/>.

- Carlino, F. R. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique .
- Cabaluz, F. (2017). *Entramando pedagogías críticas Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Quimantu.
- Camilloni, A. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Cepal. (2011). Informe estadístico 2011. Santiago de Chile: Cepal
- Cepal. (2014). *Informe estadístico 2014*. Santiago de Chile: Cepal
- Cepal. (2014). *Informe estadístico 2017*. Santiago de Chile : Cepal
- Cepal, & Unesco. (1992). *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Unesco.
- Cepal, & Unesco. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Unesco.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. D. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Contreras, J (Compilador). (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Barcelona: Morata.
- Contreras, P., Valenzuela, C. y Bellei, D. (Eds). (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina, Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Unicef.
- Cox, C. (2003). *La educación Chilena en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf, 29/01/2016)
- Chárriez. Ch. (2012). Historias de Historias vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot* 5, (1), pp. 52-69.
- Davis, B. (1997). Listening for differences: evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3), 355–376.

- Darling-Hammond, L. (2012). *Educar con calidad y equidad. Los dilemas del S. XXI*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Deleuze, G. (1992). Postscript las sociedades de control. *Revista MIT Press*, 59, 3-7.
Recuperado de:
http://www.jstor.org/stable/778828?seq=1#page_scan_tab_contents
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Paidós.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y su reproducción. *Revista Última Década*, 36 (96), pp. 99-125.
- Dubet, F (1997). *La escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid, España: Losada.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Red de Bibliotecas Virtuales, Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.Clacso.edu.ar>
- Donoso, C. (2008). Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile 1990 - 2005: silencios y proyecciones. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.) (2008). *La agenda pendiente en educación, profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago de Chile: Unicef, Ocho Libros.
- De Souza, E. C. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-46.
- Elliot, J. (2002). *The paradox of educational reform in the evaluatory state: Implications for teacher education*. Recuperado de:
<http://www.researchgate.net/publication/225971650>
- Eriksson, S. (2017). *Comunicar la retroalimentación: estudio sobre la evaluación del profesor de la retroalimentación para la evaluación formativa en la advertencia escrita (Tesis doctoral)*. Universidad Karlstad, Suecia.

- Esteve, J. (2012). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Medrano & D. Vaillant *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 17-28). Madrid: Santillana.
- Eyzaguirre, S. (2012). Fortalecimiento de la educación pública. ¿Desmunicipalización? *Revista electrónica Puntos de Referencia. Centro de Estudios Públicos*, (340) , pp 1-15. Recuperado de: www.cepchile.cl 29/01/2016.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Relieve*, 9(1), 11-43.
- Ecosoc-RMA. (2011). *Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: Nudos Críticos y Criterios de Acción*. Buenos aires, Argentina: Ecosoc-RMA.
- Espinosa, T. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* Iván de Jesús (Tesis doctoral) . Universidad de Málaga, España.
- Fallabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Campinas, Brasil. Educação e Sociedade*, 36, (132), p. 699-722, 2015.
- Farrell, D. (2018). Las percepciones de los docentes sobre cómo el uso de la evaluación por pares podría mejorar su práctica docente (Tesis doctoral). Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos.
- Ferrer, P. (1999). *Aspectos del curriculum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. New York: University at Albany – State.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina, balances y desafíos*. Santiago de Chile: Preal.
- Filer, A. (Ed.) (2000) *Assessment: Social Practice and Social Product* . London, New York: Routledge Falmer.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de la justicia*. Barcelona: Herder.

- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1981). *Obrar mal decir la verdad, función de la confesión en la justicia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la Biopolítica*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Recuperado de: www.inicia.es, 29/01/2016.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2005). *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). 2013). *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencia de Dartmouth 1980*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Fernández, D. & Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Revista Innovar*, 22(46), 87-98.
- Flórez, M. T. (2012). La importancia de una perspectiva histórica para el análisis de las políticas educativas (o de cómo ll evaluamos haciendo lo mismo durante mucho tiempo). *Revista Historia en clave digital 2.0*, 56-79.
- Fundación SOL. (2014). *El desalojo de la educación pública*. Santiago de Chile: Fundación SOL. Recuperado de: <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/12/Ideas-1-Institucionalidad-y-Desarrollo.pdf>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. México, D. F.: Siglo XXI.
- Green, J. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 13-26.

- Gipps, C., & Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. In C. Wyatt-Smith, & J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century*, pp 74-89. Queensland, Australia: Griffith University. Doi: 10.1007/978-1-4020-9964-9.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Colección Educación, crítica y debate. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 156-173.
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, pp. 74-89. DOI: 10.1080/0969594X.2015.1046812
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Leiden, Holanda.
- Grossman, P, Wilson, S, & Shullman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2), pp.14-27.
- Guba, G. E, & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guba, E. G, & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Ge-neration Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, P (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes. *Revista Calle 14*, 4 (5). pp. 80-94.
- Hattie, J & Timperley, H (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1) 81- 112. Recuperado de: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>.

- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Hartley, C. (2016). *Autoeficacia del docente y retroalimentación de la evaluación formativa* (Tesis doctoral). Ball State University, India.
- Hartloff, K. M. (2015). *Participación de los compañeros en la evaluación docente. Un estudio de caso múltiple* (Tesis doctoral). Universidad Estatal de California, Estados Unidos.
- Heredia, C. (2009). La evaluación normal y la evaluación criterial. *Revista Bordón*, 61(4), 39-48.
- Hidalgo, N. (2018). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Hopenhayn, M. (2015). La juventud latinoamericana. Recuento de daños, logros y esperanzas. En A. Hernandez, & A. Campos (Comps.) (2015). *Actores, redes y desafíos*. México, D. F.: El Colegio de la Frontera Norte, Clacso.
- Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamarrá.
- Honeth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación, MDP*, 5(7), 33-74
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación, MDP, Año 5 N°7/2014, pp. 33-74*
- Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- Israt, J. (2017). *Uso de los maestros de los criterios de evaluación en actividades de ciencias prácticas* (Tesis doctoral). University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Jackson, P. (1980). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Liotard, J. F. (1977). *La condición postmoderna*. Madrid, España: Teorema.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf

- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, D. & Pérez de la Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Magnus, J.(2018). *Evaluación formativa: actitudes y preferencias de los estudiantes en la escuela secundaria superior sueca* (Tesis doctoral). Universidad de Örebro, Suecia.
- Mathena, A. (2017). *Comprender el impacto de la calificación en línea y las libretas de calificaciones basadas en estándares: un estudio fenomenológico sobre la enseñanza de maestros en el nivel elemental* (Tesis doctoral). Liberty University, Canadá.
- Meckes, L. & Carrasco, R. (2006). Lecciones desde la Experiencia Chilena en Sistemas Nacionales de Evaluación. Santiago de Chile: Banco Mundial.
- Mejía, M.R. (2011). *Educación y pedagogías críticas del sur*. Lima: Ceaal.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, D.F: El Colegio de México.
- Messick, S. (1985). *Validity of test of the research*. Nueva York: MacMillan.
- Mignolo, W. (2010). *Historias locales diseños globales. Colonialidad, subalternidad y pensamiento fronterizo*. México, D. F.: Aral Editores.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2005). *La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas*. Recuperado de: www.adversus.org/indice/nro3/articulomignolo.htm (Enero, 2016).
- Mignolo, W. (2017). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2014)*. Barcelona: Bellaterra.
- Miguélez . M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México, D. F.: Trillas.
- Mineduc. (2004). *Revista Educativa*. Recuperado de: http://www.archivonacional.cl/616/articles-8090_archivo_03.pdf. p. 23.

- Mineduc, & UCE. (2008). *Evaluación para el aprendizaje, enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más*. Recuperado de: <http://www.curriculum-Mineduc.cl/evaluacion/>
- Mineduc. (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado de: <https://www.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Mineduc. (2017). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Molina, M., Blanco, N., & Arbiol, J. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En J. Contreras. (Comp.) *Enseñar tejiendo relaciones*. Barcelona: Morata.
- Motsenbocker, P. (2018). *Análisis comparativo de la evaluación basada en la competencia frente a la tradicional con respecto al rendimiento académico y los procesos de retroalimentación* (Tesis doctoral). Universidad de Chicago, Estados Unidos.
- Mourshed, M., & Barber, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Preal.
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), pp. 32-53.
- Murillo, G. (2015). *Maestros contadores de historias. Relatos de vida*. Medellín, Colombia: Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder
- Nervie, M. L. (2014). *Iván Núñez, trazos y huellas de la educación chilena del siglo XX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Nicol, D & Macfarlane-Dick D. (2005). *Formative assesment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. Recuperado de: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf> [09/11/16]

- Ocde. (2014). *Informe desigualdad*. Recuperado de: <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm>, 07/06/2018.
- Ocde. (2014a). *Panorama Educación. Indicadores Ocde*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Ocde. (2017). *Panorama Educación. Indicadores OCDE*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Ocde. (2017). *Informe Desigualdad*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm>, 07/06/2018.
- Ocde. (2003). *El desafío de la alfabetización en el mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*. Santiago de Chile: Ocde.
- Ocde. (2004). *Panorama Educación Indicadores 2014*. Santiago de Chile: Ocde.
- OEI. (2016). *Evolución histórica de la Educación*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL02.PDF>, 29/01/2016.
- OEI. (2016). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OEI.
- Ortiz. A, Arias .M & Pedroso. I. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía Decolonial*. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.
- Oreal -Unesco. (2010). *Metas educativas 2021*. Santiago de Chile: Oreal-Unesco.
- Oreal -Unesco. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Oreal- Unesco.
- Oreal -Unesco. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oreal - Unesco.
- Pace, I. (2018). *Evaluación para el Aprendizaje (AFL) en un Maltese State College* (Tesis doctoral). Universidad de Sheffield, U.K.
- Preal. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Preal-Unesco.
- Parra, V. (1961). *Yo canto a la diferencia*. Santiago de Chile: EMI.

- Peñaloza, M.L & Quiceno. H. (2017). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Cali, Colombia: Bonaventuriana.
- Pérez Gómez. (2004). *La cultura en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Pino, M, Oyarzun. G & Salinas, I. (2017). *Crítica a la rendición de cuentas: Narrativas de resistencias al sistema de evaluación en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado, <https://www.researchgate.net/publication/313832242>.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En Pineau, P, Dussel, I. & Carusso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Piussi, A. M. (2013). Volver a empezar. Entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *Revista Duoda* (45), 22-35.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Revista Duoda* (19), 107-26.
- Pnud. (2017). *Informe Desigualdades. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile:Pnud.
- Preal. (2008). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balances y desafíos*.Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.Preal.org/BibliotecaDes.asp?id=1064&Camino=315>.
- Ponty, M.(1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta Agostini.
- Porta, L, & Yedaide. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia*, (17), 177-192.
- Quast, J. (2016). *Una fenomenología de los alumnos de sexto grado sobre su experiencia utilizando una rúbrica para la evaluación con referencia de criterio* (Tesis doctoral). Liberty University, Canadá.
- Restrepo, E, & Rojas. A. (2010). *Inflexión Decolonial* .Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

- Ricoeur, P. (1975). *Teoría de La interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la Acción, Ensayos de Hermenéutica II*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista El Ágora - Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía de Paulo Freire*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Rizo, M. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *RMIE*, 17 (54), pp. 849-875.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ruíz, C. (2010). *De la República al mercado*. Santiago de Chile: LOM editorial.
- Ralws, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ralws, J. (1999). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares. En Reguillo, R. (Coord.). *Los jóvenes en México*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. London, UK: Allen Lane, The Penguin Press.
- Shepard, L. A. (2006). *Classroom Assessment*. London, UK: Brennan.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. México, D.F: Alianza Editorial.
- Stobart, G. (2006). *Tiempos de Pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Morata.
- Schwartzman, S. & Cox, C. (editores) (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Stufflebeam, D. L. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, 25, pp. 98-108.

- Santos, G M. (1996). Evaluar es Comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la escuela*, 30, 54-89.
- Santos, G.M (2003). Dime como evalúas y te diré que tipo de profesor eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1),pp. 69 – 80.
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* (Tesis doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Colombia.
- Santos De Sousa Santos, B. (2001). *Crítica de la razón indolente*. México, D.F: Siglo XXI.
- Santos De Sousa Santos, B . (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Bogotá: Siglo XXI .
- Santos De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.
- Santos De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista*, 16 (54), pp. 17 – 39.
- Donoso, D, Arias R., O, & Castro P. (2011). Oportunidades Educativas y Territorio: Un Análisis de la Migración de Matrícula en la Educación Pública de la Región del Maule (Chile). *Revista Panorama Económico* 29, (43), pp. 123-138.
- Tedesco, J. (2006). Una agenda política del sector docente. En Tenti, E. *El oficio de Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tedesco, J. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), pp 71-89.
- Trivelli, C. (2015). Apoyo público a escuelas privadas en la experiencia de Europa y Norteamérica. En Bellei, C. *El gran experimento*. Santiago de Chile: Santiago de Chile: LOM.
- Tenti, E. (2007). *El oficio de Docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir juntos?*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Torres, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, pp. 207-229.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, C. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Santiago de Chile: FONIDE: 211, 2006.
- Valencia, A. & Jaramillo, W. (2015). Prácticas de Justicia no excluyentes, desde la perspectiva de la teoría crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* , 4(1), 89-110. doi: 10.15336.
- Villalobos, C., & Valenzuela, J.P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. En *Revista de Análisis Económico*, 27 (2), pp. 145-172.
- Van Dijk, T. (2011). *El discurso como interacción social*. Madrid, España: Gedesia.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.
- Walsh, C (2014). *Lo pedagógico y lo Decolonial*. Queretaro, México: Entretejiendo caminos.
- Weistein, J. (2014). *La esquivia política entre las volátiles políticas docentes*. En *Políticas Docentes América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.politicadocentesalc.com>
- Willians, D. (2014). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Recuperado de: http://dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html
- Wittgensteins, L. (1952). *Lecciones de filosofía y psicología*. Madrid, España: Alianza.
- Zuluaga. O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Zúñiga, C.G. & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72. doi: 10.4151/07189729.