



Intercambio

Órgano de difusión de la Red de Investigación de la RED-SEPA

www.revistaintercambio.org

Educación Pública: El derecho social frente a la obsesión por la medición



Contenido

Presentación

A prepararse para retar la expansión de la OCDE PISA

Larry Kuehn

Pruebas estandarizadas y el trabajo docente

Edgar Isch

Viejas recetas y nuevos negocios en educación

Liliana Pascual y Luz Albergucci

Evaluación estandarizada y transformación de la educación pública en México

Lucía Rivera Ferreiro, Marcelino Guerra, Roberto González

Los usos políticos de las pruebas estandarizadas en Ontario: implicancias para la autonomía profesional del magisterio

Paul Bocking

Tiranía de la evaluación docente en Honduras

Ruy Díaz Díaz

El magisterio en México. De la resistencia a la reforma neoliberal y la construcción de alternativas

José David Alarid

Profesionalismo y microgestión: la lucha de los maestros de Chicago

Chicago Teachers Union (CTU)



Intercambio

Comité editorial

María Trejos (Costa Rica),
mariatrejosmontero@gmail.com

María de la Luz Arriaga (México),
mariluz@unam.mx

Edgar Isch López (Ecuador),
edgarisch@yahoo.com

Larry Kuehn (Canadá),
lkuehn@bctf.ca

Miguel Duhalde (Argentina),
miguelduhalde@arnet.com.ar

Director editorial: Steve Stewart
sstewart@red-sepa.net

Editora: María de Jesús Ramos
inforedsepa@resist.ca

Diseño y formación: Tomás Licea, Roxana Cañedo

Traducción: Ruth Leckie, Flor Montero, Erika Fusch, Carmen Miranda, Carl Rosemberg, Simon Child.

También puede consultar el número actual en el sitio oficial de la revista.

www.revistaintercambio.org

Para conocer sobre la Red SEPA consulte:

www.idea-network.ca

Síguenos en el Facebook:

Idea Network- Red SEPA

Agradecemos a:

Miguel Duhalde, Secretario de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), por su trabajo en la coordinación de este número.

La Federación de Maestros de la Columbia Británica (BCTF) el apoyo otorgado para la publicación y continuidad de Revista Intercambio.

Intercambio es una publicación de la Red Social para la Educación Pública en América [Red SEPA], una alianza continental de organizaciones sindicales y populares que luchan para defender y fortalecer la educación pública.

Impreso en México

PRESENTACIÓN

Transitamos un tiempo en el que se intensifican los procesos de estandarización a escala global. En este contexto, las evaluaciones como mecanismo de control y herramienta para la privatización, están jugando un papel central en la definición de las políticas públicas, convirtiéndose en uno de los componentes fundamentales de las reformas educativas que, lejos de mejorar las condiciones escolares, han deteriorado el sentido de la educación pública y la profesión docente.

En este mismo escenario se tornan cada vez más necesarias las reflexiones críticas de nuestras organizaciones y la resignificación de las resistencias que busquen formas alternativas de evaluación acordes a las necesidades de la educación pública en nuestros pueblos.

El contenido de este número de la Revista Intercambio describe los procesos de expansión de las pruebas estandarizadas a escala nacional e internacional, los nuevos negocios que se despliegan y sus efectos en los sistemas de educación pública. También se analizan las consecuencias de este avance en la profesionalización y el trabajo docente, así como, las resistencias a las reformas neoliberales y la construcción de alternativas.

Larry Kuehn, en su artículo “A prepararse para retar la expansión de la OCDE PISA”, muestra la influencia educativa y política que tiene la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a escala global, a través de la imposición de los exámenes internacionales PISA.

En el artículo de Edgar Isch “Pruebas estandarizadas y el trabajo docente”, se aborda la discusión sobre las consecuencias de los mecanismos de evaluación en los distintos aspectos del trabajo docente.

Con el título “Viejas recetas y nuevos negocios en educación” Liliana Pascual y Luz Albergucci toman el tema de la calidad del sistema educativo y su evaluación, focalizando en el uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como justificativo de las políticas

de ajuste y mercantilización en el campo educativo.

Lucía Rivera Ferreiro, Marcelino Guerra Mendoza y Roberto González Villarreal, muestran cómo la evaluación estandarizada se estableció rápidamente en México como el único modo aceptado para determinar las capacidades profesionales de los docentes y el rendimiento en el nivel de aprendizaje de los alumnos.

“Los usos políticos de las pruebas estandarizadas en Ontario: implicancias para la autonomía profesional del magisterio” se analiza el uso político de las evaluaciones, aplicadas desde preescolar hasta preparatoria en Ontario y el impacto que ha causado en los profesores de la provincia de Ontario, Canadá.

Ruy Díaz Díaz en su artículo “Tiranía de la evaluación docente en Honduras” analiza el ingreso al sistema gubernamental a través de concursos y evaluaciones y las características del sistema educativo.

José David Alarid Dieguez describe en su artículo “El magisterio en México. De la resistencia a la reforma neoliberal y la construcción de alternativas”, los procesos de resistencia a la reforma neoliberal educativa y la construcción de alternativas del magisterio.

Finalmente el lector encontrará “Profesionalismo y microgestión: la lucha de los maestros de Chicago” un artículo de Chicago Teacher’s Union (CTU), en el que se narra cómo frente a la implementación de un sistema de evaluación magisterial discriminatorio, se gestaron procesos importantes, articulados en torno a la acción sindical para la defensa del magisterio de Chicago.

Agradecemos a todos los/as autores/as sus colaboraciones y a los dictaminadores/as su trabajo de observación y corrección realizado para que, gracias al trabajo colectivo y colaborativo podamos contar con la presente producción editorial de la Red SEPA que humildemente pretende contribuir con la resistencia frente al avance mercantilizador en el campo educativo.

Comité Editorial

La huelga de maestros se hace presente en los Estados Unidos¹

Rosemary Lee, Steve Miller²

Las huelgas de docentes tomaron por asalto a los Estados Unidos, a principios de 2019, tras las huelgas estatales del año anterior. La primera fue en Los Ángeles a principios de enero, la cual llevó a algunos logros contractuales, junto con una energía que se extendió por toda la ciudad y que condujo a una gran victoria moral. La huelga fue un revés popular para los multimillonarios que han gastado decenas de millones para privatizar las escuelas de Los Ángeles.

La huelga de United Teachers of Los Angeles (UTLA) fue seguida por huelgas en Denver, Colorado, West Virginia y Oakland, California, así como por paros exitosos de maestros de escuelas *charter* en Los Ángeles y en Chicago, donde los docentes forman parte del

Chicago Teachers' Union (CTU). Y se anticipan más de estas movilizaciones conforme avanza el año producto del hartazgo de los maestros ante los bajos salarios y el ataque a las escuelas públicas.

La huelga de UTLA extendió el éxito que venía de las huelgas anteriores en los Estados Unidos contra una agresiva campaña neoliberal para hacer que la educación sirva a los intereses de las corporaciones. Este ataque corporativo, estado por estado, ha recortado los fondos y los presupuestos para los servicios de educación pública, ha debilitado los sindicatos del sector público y ha reducido los impuestos al sector privado. Los gobernadores y el gobierno federal han afirmado que están “salvando escuelas públicas al privatizarlas” a través de la imposición de escuelas *charter* y los *bonos* de educación.

La verdadera historia es que las corporaciones administran la mayoría de las escuelas *charter* con fines de lucro. Por lo general, están vinculadas a planes de bienes raíces que expulsan a las personas pobres de sus comunidades. A diferencia de las escuelas privadas, que están obligadas por ley a aceptar a todos los niños, las escuelas *charter* no están legalmente obligadas a hacer-

1. Presentamos un fragmento del artículo original “Portfolio Schools: the Latest Corporate Scheme to commodify Education”, referente a la huelga de maestros de Los Ángeles, una de las más importantes que inauguraron el 2019, en Estados Unidos.

2. Maestros en Los Angeles, California, e integrantes de la Coalición Trinacional en defensa de la educación pública, sección Estados Unidos.

lo. El gobierno permite que estas escuelas seleccionen a los estudiantes de alto rendimiento y expulsen de forma habitual a los estudiantes del idioma inglés, a los niños con necesidades especiales y a los niños que desafían la rutina.

Los Ángeles (LA) tiene la mayor concentración de escuelas *charter* corporativas en los Estados Unidos. Uno de cada cinco estudiantes asiste a una escuela *charter* y esta industria le cuesta al distrito 600 millones de dólares al año. El desvío de dinero a las escuelas *charter* reduce severamente la capacidad de las escuelas para proporcionar a los estudiantes las necesidades básicas para tener éxito.

Fue en este contexto que el sindicato de Los Ángeles se fue a la huelga por razones mucho más allá de los salarios de los maestros. Ellos ganaron demandas para reducir el tamaño de las clases, la contratación de más enfermeras escolares, consejeros y bibliotecarios, además de brindar acceso a servicios de inmigración para los estudiantes y sus familias.

La huelga también llevó el tema del futuro de las escuelas *charter* al centro de la discusión política. Para resolver la huelga, la junta escolar de Los Ángeles tuvo que aceptar el voto para pedir al estado que pusiera un límite al número de escuelas *charter* y el gobernador del estado inició un estudio sobre qué escuelas *charter* estaban teniendo un impacto negativo en las escuelas públicas de California.

Las escuelas *charter* son apenas una de las herramientas que se utilizan para privatizar las escuelas públicas, y Los Ángeles es el sitio más reciente de otro intento de llevar los enfoques comerciales y la búsqueda de ganancias a la educación pública: “escuelas portafolio” [*portfolio schools*].

El enfoque de las *escuelas portafolio* se basa en la forma en que funciona el mercado de valores, donde un inversionista posee un portafolio de acciones, vende las que no cree que estén reeditando y adquiere otras nuevas esperando sean rentables. Excepto que, en lugar de acciones, los gerentes están adquiriendo o abandonando escuelas, recortando las “fracasadas”, según lo determinan las pruebas estandarizadas, al privatizarlas o cerrarlas y abriendo

otras alternativas, como las *charter*.

Los estudiantes son la fuente de ingresos en el sistema, con bonos educativos que los siguen desde la escuela y a medida en que se comienzan a desplazar en el sistema.

Ya hay 25 ciudades en los EE. UU. que han adoptado el modelo de escuelas portafolio destinadas, en sus propias palabras, a “desmantelar” los distritos escolares urbanos. Los distritos de portafolio reemplazan el control público democrático de las escuelas por los consejos escolares locales con los Consejos de Educación Comunitarios controlados por las corporaciones.

El modelo de portafolio abre una bonanza de nuevas oportunidades de inversión para los privatizadores. Las corporaciones y fundaciones, como Bill Gates y los Waltons de Walmart, brindan consultas y subvenciones para reorganizar los distritos. El Fideicomiso de Ciudades para el Emprendimiento Educativo se define a sí mismo como “una red, con base en la ciudad, de organizaciones de reforma educativa, iniciativas y fundaciones dedicadas a acelerar el crecimiento de las iniciativas empresariales en educación”. El dinero también se obtiene de programas de comportamiento que rastrean el historial educativo completo de los estudiantes en conjunto con las escuelas portafolio.

El impulso del capitalismo es implacable y aprovecha las crisis desarrollando nuevas formas para extraer ganancias y en este propósito el financiamiento público de la educación les representa oportunidades atractivas como las escuelas portafolio. Mantener el control público de la educación pública requiere vigilancia y de concientizar a la sociedad sobre los desafíos de quienes buscan privatizar la educación.

Las escuelas *charter* y la privatización fueron factores importantes en la huelga en Los Ángeles y son problemas importantes en los Estados Unidos y en el resto del mundo, ya que la educación pública está bajo ataque. La huelga de UTLA ayudó a aumentar la conciencia general sobre el problema y el debate público sobre la privatización, tanto en la comunidad de LA y más allá de ésta, representa una contribución importante a la lucha por la educación pública en todas partes.

A prepararse para retar la expansión de OCDE-PISA

Larry Kuehn*

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)¹ está expandiendo su influencia global en la educación a través de su programa Educación 2030 y la ampliación de más exámenes internacionales.

La OCDE es la principal organización mundial en promover las políticas neoliberales educativas y económicas. Está compuesta por 36 países, entre estos los de mayor riqueza económica como los Estados Unidos, Canadá y los adheridos a la Unión Europea. Los miembros de la OCDE producen el 60% del Producto Interno Bruto mundial y representan los intereses de las clases dominantes en los países mencionados. Su enfoque radica esencialmente en lo económico y no en el desarrollo cultural ni social.

* Director de Investigación de la Federación Magisterial de Columbia Británica. (Traducido al español por Carmen Miranda Barrios).

1. La OCDE es una organización internacional, compuesta por 36 estados – en su mayoría del “norte global”, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1961. En América Latina, sólo Chile y México son miembros plenos de la organización.

Entonces ¿por qué como educadores debemos preocuparnos por las políticas de la OCDE?

La OCDE se ha propuesto definir e influenciar las políticas educativas sobre una base global —esto afecta cualquier sistema educativo, sin importar dónde se encuentre.

Inició con la prueba PISA —una evaluación estandarizada realizada cada tres años (la más reciente en 2018) que comenzó evaluando matemáticas, ciencia y lecto-escritura. PISA significa Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, pero universalmente se le conoce sólo como el PISA.

La prueba PISA no se aplica solamente a los países miembros de la OCDE, sino que se ha expandido a más de 70 países. Uno de los problemas principales con PISA es que los resultados son publicados en forma de *ranking* de países en los que se comparan con el resto de los demás. La clasificación o *ranking* de PISA se utiliza para simbolizar la calidad del sistema educativo de un país, a pesar de ser únicamente los resultados de una muestra representativa de jóvenes de 15 años de edad en cada uno de los países en las tres áreas académicas ya mencionadas.



Los *rankings* se determinan basados en una puntuación que refleja una complejidad de factores—pero estos factores son raramente examinados o incluso estudiados y/o entendidos. De hecho, siendo una comparación entre países, el puntaje del país podría mejorar, pero su lugar en el *ranking* bajar al mismo tiempo.

Los *rankings* son utilizados por los ministros de educación para justificar el seguimiento de instrucciones en materia de políticas educativas, tengan o no relación con lo que produjo los puntajes. Los *rankings* usualmente tienen mucha publicidad —promovida por la OCDE y usualmente los medios le ponen el toque sensacionalista. Frecuentemente son utilizados para “avergonzar y culpar” a las y los maestros por los resultados, a pesar de que los resultados no sean un reflejo exacto del propósito y metas del sistema educativo de ese país.

La intención de PISA es demostrar una crisis que puede convertirse en un catalizador para realizar reformas:

...la publicación de un reporte altamente publicitado sobre los resultados educativos decepcionantes puede generar una sensación de crisis, no porque los resultados educativos hayan cambiado, sino porque las formas de evaluar esos resultados sí lo han hecho. (OCDE, 2010, p. 355)

Es a través de esta sensación de crisis que los países buscan los consejos de la OCDE para determinar qué poder hacer, creando una “gobernanza global de la educación” porque los países siguen las reglas y estipulaciones de la OCDE con la esperanza de subir en el *ranking* o de mantenerse entre los primeros lugares.

La OCDE creó “El Programa PISA para el Desarrollo” para extender los impactos de la evaluación con el fin de “motivar y facilitar la participación en PISA de países de bajo o mediano ingreso.” De los nueve países involucrados en este programa, cinco son de América Latina.

La OCDE ya no quiere quedarse únicamente evaluando matemáticas, ciencia y lecto-escritura. Ahora se ha expandido a las habilidades de pensamiento crítico y creativo, “competencias globales”, incluso una evaluación PISA para niños y niñas de 5 años, todas las cuales son áreas más problemáticas de evaluar que las primeras tres.

El supuesto clave en el que se basa todo esto es que la educación debe estandarizarse en todas partes, y que los criterios para lo que se valora en la educación deben establecerse sobre una base global. Es una descontextualización de la educación dentro de los marcos sociales y culturales que pueden diferir substancialmente. Es lo opuesto, por ejemplo, de las formas indígenas del conocimiento enraizado en un

lugar particular y en las historias y habilidades culturales de un grupo particular.

El PISA asume que los intereses y valores representados por la OCDE deben ser aplicados en forma global —un proyecto neocolonial. Está elaborado sobre el argumento de que es posible construir evaluaciones válidas que van mas allá de las culturas y los idiomas y aplicarse universalmente. Su método de publicitar los resultados está basado en utilizarlos para influenciar las políticas en direcciones similares en todas partes.

Estos supuestos son la base de la expansión del PISA a través de un nuevo programa “Educación 2030.” Éste está construido desde un marco que, de acuerdo con Andreas Schleicher, Director del Departamento de Educación de la OCDE “es relevante a nivel mundial.” Este marco se convierte entonces en la base para identificar la pedagogía, la evaluación y el diseño del sistema de instrucción.

Educación 2030 cuenta con cuatro elementos: Desarrollar un “marco global de aprendizaje conceptual,”

hacer un “análisis curricular internacional,” definir “principios de los diseños de instrucción para implementar el currículo” y describir “las competencias y los perfiles de los y las docentes.”

En otras palabras, su intención es crear un sistema global para evaluar a las y los docentes a través de una evaluación estandarizada, y como es la tradición de PISA, otorgando rangos o clasificaciones que establezcan qué tan cerca están las y los maestros y el sistema educativo de acuerdo a lo que la OCDE establece como prioridades para la educación.

La OCDE a través del PISA y ahora su programa Educación 2030, juega un papel central en extender y normalizar las políticas neoliberales en educación a nivel global.

¿Qué se debe hacer en respuesta? Informar y educar sobre la OCDE, PISA y el proceso de Educación 2030, cuestionar los supuestos en los que se basa, rechazar el proceso y realizar campañas contra la gobernanza global de la educación de la OCDE.



Detener el atropello del régimen de Juan Orlando Hernández contra el derecho a la educación y a la salud públicas: fruto de la unidad sindical y popular en Honduras

La Red SEPA hace un reconocimiento especial a la Plataforma de Defensa del Derecho a la Salud y a la Educación Públicas de Honduras, cuya articulación fue determinante, junto a otros sectores de la sociedad, en la defensa del derecho a la Educación y a la Salud Pública del pueblo hondureño.

Los proyectos recientes que el Congreso Nacional de Honduras pretendía aprobar contra la educación y la salud pública requieren ubicarse en el marco del proceso de represión institucionalizada que el régimen de Juan Orlando Hernández embiste contra la sociedad hondureña, donde el modelo neoliberal está acabando con todos los derechos sociales y humanos.

“Es la arremetida del modelo neoliberal contra Honduras, contra América Latina; pero, sobre todo es la arremetida de los ricos contra los pobres que no nos quieren dejar el planeta para vivir.”
Héctor Efrén Flores¹

1. Abogado, poeta, fotógrafo y gestor cultural.



Antecede a estos proyectos: la privatización del sistema de comunicaciones, del agua, de los bosques, de las carreteras respondiendo a los intereses de la política del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial que dictan continuar despojando al pueblo de Honduras de sus derechos sociales y humanos, en general.

Esto conlleva a aumentar la escalada de violencia, en tanto la represión y persecución contra las personas vinculadas en la lucha por la defensa de los bienes comunes, de la vida y de los derechos sociales será cada vez más voraz.

El gobierno de Honduras aprobó dos decretos de emergencia, el PCM 27 2018 y PCM 26 2018 declarando en emergencia al sector de educación y de salud. Para lo cual, crean comisiones “de acompañamiento” para impulsar planes neoliberales privatizadores de ambos servicios. Cabe señalar que los mismos son creados, impulsados e impuestos por la fracción parlamentaria del Partido Nacional, que es el que controla los tres poderes del estado.

Crean un proyecto de decreto que incluyen reestructuración, licitación, compras directas, modificación de presupuestos, contrataciones y despido de personal, pago de cesantía y más violaciones laborales y sociales.

“En síntesis, si detenemos estos decretos, perdemos el Estatuto del Docente y el estatuto del Médico Empleado.

Tenemos que seguir alerta.”
Bessy Berrios Escoto²

Retiran dicho proyecto de decreto e ingresan uno para cada sector. Frente a esta nueva amenaza, es contundente el conjunto de acciones de protestas que impulsan en articulación el magisterio con el sector salud a nivel nacional, conformando la Plataforma de Defensa del Derecho a la Salud y a la Educación Pública.

La Red SEPA reitera su reconocimiento a la capacidad y compromiso demostrado por la Federación de Organizaciones Magisteriales de Honduras (FOMH) articulándose con el sector de salud encabezado por la doctora Suyapa Figueroa, titular del Colegio de Médicos (CMH), cuya convocatoria a Paro Nacional generó un conjunto de acciones de defensa de la educación y salud públicas en todo el país. Dicho accionar es fundamental para que la Cámara Legislativa retire ambos proyectos.

Una vez más, manifestamos nuestro apoyo solidario al pueblo hondureño en sus luchas por enfrentar la violencia estructural a la cual son víctimas del régimen nefasto de Juan Orlando Hernández, al cual instamos a respetar los derechos humanos de toda la población hondureña y libertad a los presos políticos.

2. Presidenta del Primer Colegio Profesional Hondureño de Maestros.

Pruebas estandarizadas y el trabajo docente

Edgar Isch L.*

Resumen

El presente artículo aborda la discusión sobre las implicaciones de las pruebas estandarizadas en la labor que realizan los y las docentes. De manera puntual caracteriza las consecuencias observables en distintos aspectos del trabajo de los y las educadores para asentar una crítica a los mecanismos de evaluación que descuidan e incluso dificultan los objetivos de la educación al no ser estas pruebas de carácter educativo ni formativo.

Palabras clave: Pruebas estandarizadas, labor docente, libertad de cátedra, malestar docente.

Cuando no hace mucho en Los Ángeles (USA), los maestros, familias y estudiantes demandaban más tiempo para educar y menos para preparar las pruebas estandarizadas, dieron un claro mensaje que ratifica que esas pruebas no tienen un propósito educativo. Es decir, se introdujo en la escuela un instrumento extraño a su razón de ser y se cambió el sentido de la evaluación misma, que debería siempre servir para mejorar los procesos de formación.

La suposición de base de ese tipo de pruebas es que si un sistema educativo entrega conocimientos de los estudiantes, al evaluar estos conocimientos podremos determinar la “calidad” del propio sistema educativo. Se trata, sin embargo, de una visión mecánica que no comprende de manera integral y rigurosa el mundo educativo, por lo que desde hace mucho es criticada por diversos autores e identificada con un paradigma técnico y tecnocrático de la educación cuyos resultados no han hecho sino apoyar mecanismos de marketing mediante los cuales se vende lo mejor publicitado, pero, no necesariamente la mejor educación. Entre los autores que tempranamente comenzaron a criticar

* Docente en la Universidad Central del Ecuador.



esta tecnocracia podemos mencionar a (Pérez Gómez y Gimeno, 1983; Trillo, 1994; Zeichner y Liston, 1987). Más recientemente, hay muchos estudios como el realizado por la Internacional de la Educación para América Latina (Arancibia, 2015), que analice tanto el fracaso de las pruebas PISA en la región, cuanto la evaluación docente.

Pretender esta vía para evaluar el valor de la institución educativa es otro ofrecimiento incumplido de las pruebas estandarizadas, puesto que tampoco logra evaluar el sistema en su conjunto y no sólo a uno de sus resultados que es el aprendizaje de contenidos en determinadas áreas o asignaturas, sin que se interese realmente por los factores asociados al aprendizaje o el peso de las políticas educativas del Estado. Tomando a las pruebas PISA, unas de las más importantes a nivel mundial, (Barquín, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda y Serván, 2011) afirman:

No está tan claro que este tipo de pruebas tenga un efecto inmediato sobre la calidad de los sistemas educativos, por cuanto la evaluación está lejos de plantearse como una evaluación educativa o formativa y además su diseño y conclusiones no permiten detectar los fallos del sistema a un nivel de detalle suficiente para poder intervenir. De hecho, en los documentos oficiales de PISA se afirma que “no se pretende medir lo que los

alumnos han aprendido”. Pero lo cierto es que la proyección internacional que tienen estas pruebas y el efecto revulsivo que provoca, vía medios de comunicación, sobre los Gobiernos de distintos países, son reales y evidentes, a pesar de que desde PISA se reitera que “su intención no es evaluar sistemas educativos”. Sencillamente dicen tratar de medir resultados o desempeños, los outs seleccionados por PISA a partir de los inputs realizados por sistemas educativos distintos. Nada sobre lo que ocurre entre ambos extremos, es decir, un modelo de caja negra (pp. 325-326).

Popham (2000, p.4) lo resume de manera categórica: “Emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara”.

Pruebas estandarizadas y trabajo docente

Sin embargo y a pesar de la ineficacia demostrada de las pruebas estandarizadas, estas se han constituido en el principal mecanismo de control del trabajo docente y de la vida de las escuelas. A través de ellas se direcciona el currículo y el trabajo a realizarse. Algunos de los efectos para el trabajo docente son los siguientes:

Pérdida de la libertad de cátedra.

La libertad de cátedra involucra que él y la docente

puedan sostener su postura filosófica y determinar su metodología, recursos y, junto con ello, los resultados de aprendizaje esperados de su actividad. Las pruebas estandarizadas ya establecen esos logros esperados y se acomodan a textos únicos que se entregan a docentes y estudiantes. Allí incluso se determina la metodología de trabajo, con lo cual el profesional de la educación pasa a ser apenas un simple ejecutor de decisiones ajenas, sin pensamiento propio. Así no se trabaja en torno a las necesidades reales de los estudiantes, sino que se repite, de manera burocrática, una temática y un ejercicio didáctico.

Abandono de la pedagogía.

Esta relación entre pruebas estandarizadas, textos y metodología impuesta, concluye en una degradación social y científica del trabajo docente. Ya no se requiere estudiar la pedagogía como ciencia general de la educación ni otras ciencias específicas, pues el docente no está llamado a decidir cómo guiar el trabajo del grupo estudiantil, su conexión con la comunidad y los procedimientos adecuados. Simplemente debe preparar a quienes rendirán la prueba para estudiantes o prepararse a sí mismo para responder temas que no corresponden.

Mayor control que genera más alto malestar docente.

Foucault identifica a las pruebas de la siguiente manera (2002, p. 71):

“El examen 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”.

Control, sometimiento, castigo, generan condiciones que debilitan la salud de quien ejerce la docencia y lo llevan a perder el ánimo, sino a condiciones de angustia y depresión. Riesgo y realidad que no valen la

pena si consideramos que no se mejora el aprendizaje con estas pruebas.

El trabajo docente es, de hecho, un trabajo a presión y complejo. La evaluación debe ser constante, pero ésta tiene un mayor reflejo en resultados cuando lo esencial es la autoevaluación, la autocrítica, el ánimo individual y colectivo de mejorar.

Reducción de los derechos laborales.

Aunque las ciencias sociales y dentro de ellas las ciencias de la educación se diferencian de las ciencias naturales en cuanto se tratan fenómenos multicausales, las evaluaciones estandarizadas, por lo general, pretenden que la única responsabilidad de los resultados de aprendizaje está en los docentes. Este criterio es utilizado para aplicar una serie de medidas típicamente neoliberales: flexibilizar el trabajo, facilitar los despidos masivos, justificar bajos salarios, reducir los derechos a la participación.

Por otra parte, la difusión de los resultados busca dañar la imagen social de los educadores y de sus organizaciones sindicales. El maestro o maestra quedan solos ante las medidas de las autoridades y se ven amenazados por el uso de los resultados en rankings que les dejan marcados como condenados sociales. El malestar docente, una vez más, crece.

No hay que olvidar que por ese camino se justifica también la privatización de las escuelas, en la que docentes, padres y estudiantes tienen derechos recortados y a medida de los patrones.

Vivir la competencia y debilitar al grupo.

“Competir o perecer” es la lógica que debilita al equipo docente, su trabajo en grupo y sus metas compartidas. Se la justifica con la aplicación de la “meritocracia”, mecanismo que nada tiene que ver con la democracia y tampoco con la calidad (Isch, 2013), pero que engaña a los desprevenidos.

Plantear de manera individual que se otorgará un salario o bonificaciones de acuerdo a los resultados de los test, incrementa esa competencia, divide al magis-

terio como sector social e incrementa el egoísmo en todos los escenarios.

La ultra individualización del trabajo docente es, en realidad, contraria a una buena educación. Y la competencia entre docentes, es fundamentalmente un mecanismo de presión y control que engloba un activismo sin sentido: producir papers que nadie leerá, escribir al margen de la realidad, proponer innovaciones que de ser adecuadas nadie retomará, en fin, vivir corriendo sin saber dónde está la meta.

Asignaturas y profesores de primera y última

Las pruebas, como se sabe, se preocupan de pocas asignaturas o disciplinas. Por tanto, generan la imagen de unas asignaturas más importantes y otras de relleno y, ser profesor de asignaturas de relleno no sólo hace posible perder el trabajo, como sucede allí donde se elimina o reduce horas para filosofía o el arte, sino que a los docentes los coloca en las mismas categorías. Un “docente de relleno” pierde respeto entre la comunidad y sus saberes se presentan como insustanciales.

El ataque que sufren las ciencias sociales mediante este mecanismo es parte de la formación de mano de obra, tecnificada o no, pero sin conciencia social. Ello debilita la función social de la escuela de cualquier nivel, asunto sobre el que luego vienen las quejas responsabilizando, una vez más, a los educadores.

A modo de cierre

Es un hecho que la estandarización de la evaluación arrasa con la individualidad de los estudiantes y docentes, ya que no hay personas “estándar” y las proveniencias culturales tampoco son estándar. De esta manera su efecto en la formación es innegable.

Sin embargo, los promotores de estos mecanismos no quieren ser evaluados, que se observe de manera crítica los cambios que están provocando en el sistema educativo y en la vida de las comunidades.

Parte importante de los efectos de los que se habla insuficientemente es cómo este tipo de pruebas han afectado a la carrera docente, su valoración social y las

condiciones de trabajo. El cuerpo docente, hombres y mujeres profesionales de la educación, han visto disminuidas sus posibilidades de actuar en función del aprendizaje de los estudiantes y se ven obligados a prepararlos para las pruebas. Actividad que se combina con informes, listas de chequeo y otras formas de burocratización de su trabajo, que terminan matando la iniciativa y generando condiciones para enfermedades y el malestar docente.

De esta manera, encontramos un argumento adicional para oponernos a la estandarización y recuperar el rol de la comunidad educativa, en la cual el magisterio puede ejercer un liderazgo orientado por el principio de poner en primer lugar los derechos, nuestros y del estudiantado, abriendo posibilidades de una educación digna para una sociedad humanizada.

Referencias bibliográficas

Arancibia, J. (2015). La estandarización de la evaluación. Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación? Internacional de la Educación para América Latina.

Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M. y Serván, M. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(1), 320-339.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.

Isch, E. (2013). Meritocracia no es democracia. En: sin permiso, 10 de febrero de 2013. Puede consultarse en <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=5668>

Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (1983). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Popham, W. J. (2000). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *PREAL*.

Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 228, 70-74.

Zeichner, K. M. y Liston, D. (1987). Teaching students teachers to be reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1).

Viejas recetas y nuevos negocios en educación

Liliana Pascual, Luz Albergucci*

Resumen

El tema de la calidad del sistema educativo y su evaluación se han instalado como las principales cuestiones sobre las que se debate en la sociedad actual al hablar de educación. En Argentina, el gobierno actual ha exacerbado esta cuestión y marca la agenda del debate educativo exhibiendo los resultados de las evaluaciones estandarizadas para justificar las políticas de ajuste y mercantilización de lo público a partir de un proyecto de restauración neoliberal y conservador en el campo educativo. La evaluación estandarizada y la información sobre el sistema educativo pasan a conformar un gran negocio educativo. La agenda pública empieza a definirse bajo los intereses privados, con el ingreso de empresas y ONGs en el campo educativo, a través

de convenios con el Estado para definir, implementar y evaluar las políticas públicas. Los resultados de las evaluaciones pasan a ser puntajes que “cotizan en la bolsa”, y se culpabiliza a las y los docentes y estudiantes negando la importancia de la política pública para generar las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación así concebida sirve para abonar el terreno hacia la privatización educativa y la meritocracia y responde a los intereses de las empresas que pretenden lucrar con la educación entendida como un negocio.

Palabras clave: mercantilización de la educación – evaluación estandarizada – meritocracia – calidad

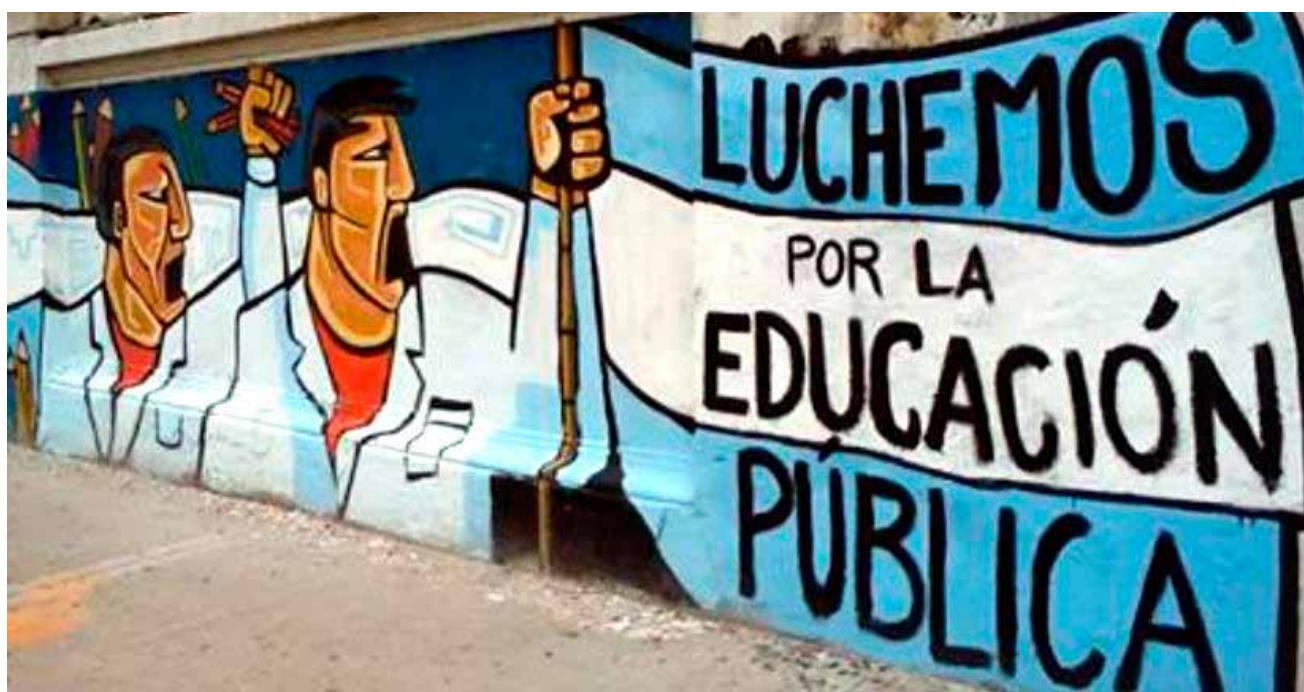
*Miembros del Equipo de Investigación sobre evaluación educativa, del Instituto de Investigaciones “Marina Vilte” de CTERA.

La evaluación en la lógica mercantilizadora

En nuestro país y en el resto de América Latina, la evaluación estandarizada se instala durante la década de los noventa con un abordaje tecnocrático, orientado por el paradigma economicista de la rendición de cuentas, hegemonizado por la ideología neoliberal, en consonancia con las recomendaciones de organismos internacionales de crédito. El objetivo de calidad fue definido como la formación de competencias para un mercado de trabajo flexible y cambiante y la función de la educación consistiría en aumentar la posibilidad de los países “menos desarrollados” para articularse competitivamente en el mercado internacional. La evaluación fue también puesta al servicio de la “rendición de cuentas”, de la mano del ajuste fiscal.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, discutida y sancionada durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015), la evaluación educativa comenzó a cobrar un sentido diferente en la Argentina, como una herramienta –que entre otras- brindara información para orientar las acciones de la política pública. El concepto de educación de calidad se utilizó en refe-

rencia a una serie de dimensiones que se relacionaban con las características de las instituciones educativas, los estilos de conducción, las propuestas curriculares, los recursos disponibles, las condiciones de trabajo, las estrategias didácticas, los aprendizajes, las características del puesto y del proceso de trabajo docente, etc. Desde este nuevo marco, entonces, se consideró que la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas no mide “la calidad”, sino un aspecto muy reducido de uno de sus múltiples componentes que es “el aprendizaje”. Además, la utilidad de las pruebas no radica en ser un “indicador de calidad” sino en una herramienta, entre otras, para realizar el seguimiento de la política pública. Por aquel entonces, el Estado deja el rol de controlador para ser el garante del derecho social a la “educación pública de calidad”. Desde esta perspectiva, el concepto de calidad, lejos de estar asociado a la competitividad y a la eficiencia, se concibe en indisociable relación con las categorías de inclusión, equidad, relevancia y pertinencia de los aprendizajes. Se rompe la creencia de que la “calidad” puede ser alcanzada sólo para algunos, porque únicamente es de calidad la educación que es para todos. Nótese aquí un



cambio conceptual importante: se habla de “educación de calidad” y no de “calidad educativa”, ya que en esta concepción el sustantivo es la educación y la calidad es sólo un atributo que se logra en la medida en que todas las personas puedan acceder a ella. No obstante, este nuevo discurso no llegó a instalarse totalmente en la sociedad argentina, tampoco al interior de la comunidad docente, por lo que actualmente vemos que, con la gestión de gobierno que se inicia a fines del 2015, los sectores más conservadores retoman el paradigma economicista al hablar de “calidad educativa”, donde la “calidad” es un atributo de la educación al que sólo algunos pueden acceder.

Evaluación estandarizada: resultados para el ajuste y mercantilización

A partir de la llegada al gobierno de la coalición Cambiemos, en diciembre de 2015, se produce un proceso de redefinición de la educación pública y su apertura al capital privado (Feldfeber y otros, 2018); lo que se manifiesta fundamentalmente a través de la tercerización de funciones de la educación estatal.

Las políticas educativas que se vienen implementando a partir de la restauración conservadora colocan el énfasis en la evaluación educativa, y guardan relación con variados documentos de organismos internacionales, por ejemplo, el documento “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, elaborado por economistas del Banco Mundial en 2014. El mismo impulsa una receta para la mejora educativa basada en tres pasos: 1) pruebas censales a los estudiantes con una divulgación transparente de los resultados, bajo el lema de transparencia; 2) pago de bonificaciones a las escuelas basado en el progreso de los aprendizajes de los alumnos, bajo la lógica del premio; 3) evaluación individual y voluntaria a las y los docentes para que rindan cuenta de su desempeño, acompañada de recompensas financieras a aquellos que acepten ser evaluados y muestren buenos desempeños. En consonancia con estos cambios en las políticas públicas, el presupuesto en evaluación creció en detrimento

del presupuesto para la formación docente, los recursos escolares –netbooks, libros, ludotecas, etc.–, becas para estudiantes, infraestructura, etc. Las partidas de evaluación se incrementan de 125 millones de pesos en 2015 a 988 millones en 2018, lo que implica un aumento presupuestario de 690%.¹ La nueva gestión presentó en 2016 un proyecto de ley para la creación de un “Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa (IECEE)”, con carácter autónomo, el cual si bien aún no ha podido aprobarse debido al altísimo nivel de rechazo de amplios sectores, es retomado en los discursos presidenciales de cada apertura de sesiones ordinarias. Hasta tanto el Instituto se haga efectivo, el ejecutivo decidió elevar en jerarquía administrativa la dependencia de carácter nacional dedicada a la evaluación, la que pasa de ser un Departamento de Evaluación, dentro del Ministerio de Educación Nacional, a transformarse en una Secretaría de Evaluación Educativa. Desde esta Secretaría se implementaron evaluaciones estandarizadas censales y anuales tanto para la escuela secundaria como para el nivel primario (Operativos Aprender) y una nueva evaluación estandarizada para el último año de la formación docente (Operativo Enseñar). Esta última fue implementada en 2017, y a pesar de las deficientes condiciones técnicas y de cobertura, se utilizó para desprestigiar a la formación docente y justificar las políticas de ajuste que ya se venían implementando en todo el país: cierre de institutos de formación docente, cierre de carreras y de cursos y transferencias al sector privado de las acciones de formación docente. Es importante indicar que políticas de ajuste, y particularmente los cierres de cursos y carreras fueron rechazados por las comunidades educativas afectadas: se iniciaron múltiples acciones de protesta, se continuaron las inscripciones,

1. CTERA (2018) “El ajuste en el financiamiento educativo en Argentina. Un análisis del Presupuesto Educativo durante el gobierno de la Alianza Cambiemos”. Junio de 2018. Instituto Marina Vilde, Secretaría de Educación, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Disponible en: <https://mediateca.ctica.org.ar/files/original/902b2dab7919f7059ef5a9cc3ae89253.pdf>



y otras acciones que hicieron que, a inicios de 2019, disminuyera el impacto de estas políticas en algunas localidades del país.

Sin duda, estas viejas recetas de corte neoliberal, van acompañadas de la institucionalización de nuevas relaciones de poder que sostienen miembros de la elite dominante con el Estado y las políticas educativas, lo que Ball (2008) llama nuevas “redes” o “comunidad política”. En estas nuevas redes distintos grupos hegemónicos realizan convenios con el Estado para definir, implementar y evaluar las políticas públicas. En lo que respecta a la evaluación, se extienden algunas iniciativas que ya se venían desarrollando en nuestro país por parte de algunos organismos internacionales (BID y Banco Mundial), los que junto con consultoras locales -como la Fundación Centro de Políticas Públicas (CEPP) y otras creadas en el mismo momento de realizar acuerdo con el Estado- ofrecen asistencia técnica a las escuelas y a los gobiernos provinciales para la realización de pruebas estandarizadas de evaluación externa, de acuerdo

con los intereses y las exigencias de estos organismos internacionales. La agenda pública empieza a definirse bajo los intereses privados, a partir de la venta de plataformas educativas digitales, la capacitación de docentes y la “industria de los exámenes”, centrada en las evaluaciones estandarizadas. Este negocio que se realiza con la escuela pública y a costa del derecho a la educación, se ha extendido ampliamente en varios países de América Latina.

En materia de evaluaciones internacionales, nuestro país también viene incrementando su participación: en 2018 aumentaron las jurisdicciones que participan de las pruebas PISA como regiones adjudicadas independientes (hasta 2015 sólo participaba la Ciudad de Buenos Aires y actualmente se suman 3 provincias más). Esto implica que cada una abona la suma de 43.000 euros a la ETS (Educational Testing Service, Consorcio Internacional de la OCDE), además del canon que paga el país por su participación. Este negocio se completa luego a través de la venta de contenidos educativos, como es el “Método

Singapur” para la enseñanza de las matemáticas -país que obtuvo el primer puesto en las pruebas internacionales PISA de 2015 y en las pruebas internacionales TIMMS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) de 2014.

A la vez, las nuevas metas de educación que se establecen a través de resoluciones del Consejo Federal de Educación, elijen los resultados de las pruebas PISA como indicadores de éxito. Este exponencial crecimiento de las pruebas estandarizadas internacionales en la escena de las políticas públicas implica la apertura de un nuevo negocio a Pearson, la empresa líder en educación en el mundo, que fue elegida por la OCDE para desarrollar los marcos para la prueba PISA desde 2015. Pearson es uno de los cuatro grupos editoriales más importantes en el mundo, la mayoría de sus ganancias son obtenidas a través de textos digitales, herramientas de enseñanza virtual y desarrollo de plataformas digitales para realizar exámenes online. Esta empresa multinacional posee además acciones en la editorial Penguin Random House, en Longman, en el diario Financial Times, la revista The Economist y es dueña de la empresa estadounidense National Evaluation Series, dedicada a la elaboración de exámenes estandarizados. Además, en Estados Unidos, Pearson se encarga de administrar directamente las evaluaciones docentes con filmaciones de clases y revisiones de pares.

La información educativa también se convierte en un negocio: a través del convenio con la ONG “Argentinos por la Educación” (creada meses antes de establecer la relación con el Ministerio de Educación de la Nación), se privatiza la definición de las políticas de información y publicación de datos que antes estaba en manos de la Dirección de Información y Estadística del Ministerio y de la Red Federal de Información Educativa.

A modo de cierre

Con la nueva gestión de gobierno, la evaluación estandarizada y la información sobre el sistema educativo se transforman en un gran negocio educativo que se da a través de convenios con empresas, en forma directa o

por intermedio de sus ONGs. Este negocio también se visualiza en la compra de productos y servicios educativos que se presentan como soluciones a la supuesta baja calidad del sistema educativo, medida a través de las pruebas estandarizadas.

Los resultados de la evaluación estandarizada se utilizan también para instaurar sentidos. Así, se culpabiliza a docentes y estudiantes, negando la importancia de la política pública para generar las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación así concebida sirve para abonar el terreno hacia la privatización educativa y la meritocracia, responde a los intereses de las empresas que pretenden lucrar con la educación y a la decisión del estado de implementar políticas de ajuste en materia educativa. Sin embargo, los embates privatizadores, por parte de la nueva gestión, han sufrido un fuerte rechazo en la comunidad educativa en general (sindicatos, docentes, alumnos y académicos), los que se han movilizado masivamente a través de distintas expresiones de rechazo de estas políticas, logrando frenar su avance en algunos casos.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2018), “New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education”, en *Political Studies* N° 56(4), pág. 747-765

CTERA (2018), “El ajuste en el financiamiento educativo en Argentina. Un análisis del Presupuesto Educativo durante el gobierno de la Alianza Cambiemos”. Junio de 2018. Instituto Marina Vilte, Secretaría de Educación, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S.; Duhalde, M. (2018), “La privatización educativa en Argentina”, 1ra edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA.



Coalición Trinacional en defensa de la Educación Pública *El Internacionalismo eje de las luchas en la defensa de la educación como derecho social* **13ª Conferencia, noviembre 2018**

Declaración de Orizaba

Los ciento sesenta participantes en la 13ª Conferencia Trinacional, ratificamos nuestra convicción de que la educación es un derecho universal de los pueblos y una responsabilidad de Estado. Es un derecho social y un compromiso internacional que los gobiernos están obligados a reconocer debido a que la educación y la cultura son fundamentales para el desarrollo de sociedades con justicia social.

Refrendamos los principios democráticos que durante los veinticinco años de existencia de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública hemos practicado, así como el compromiso a mantener nuestra acción internacionalista solidaria, en defensa de la educación pública, laica, gratuita, universal, como derecho social, en defensa de los derechos de los trabajadores y las trabajadoras de la educación de nuestros países y por la construcción de sociedades con justicia social.

Realidades económicas y sociales actuales

Vivimos un cambio radical en la coyuntura internacional. Para ocultar que la pobreza agudizada, la falta de empleos dignos y la concentración de la riqueza a niveles insultantes en nuestras sociedades, han sido causados por un modelo neoliberal de despojo, se construye un discurso supremacista que acompaña a políticas autoritarias, dictatoriales como las instrumentadas por el presidente de Estados Unidos, Donald Trump.

El endurecimiento de las formas de ejercicio de poder de los grandes grupos financieros a nivel mundial, buscan mantener su hegemonía, restringiendo las libertades democráticas, los derechos sociales, los derechos humanos y la soberanía de nuestras sociedades.

Hoy más que nunca, la educación como derecho social se encuentra en peligro. No sólo porque vivimos formas más agresivas de privatización y mercantilización, sino porque es un bien muypreciado para tratar de instaurar en la ideología de nuestros pueblos estas ideas supremacistas, xenofóbicas y racistas de desprecio por el otro o la otra, de rechazo a todo lo colectivo, a lo social, a lo público.

Sin embargo es alentador y nos inspira que en México se mantienen las luchas de maestras, maestros, estudiantes, y el pueblo en defensa de la educación pública y de sus derechos laborales, y libertades políticas. En Estados Unidos, hemos visto consolidarse la organización y propuestas alternativas del sindicato de maestros de Chicago, su vinculación con la sociedad y el impulso a la organización democrática de los trabajadores de la educación de ese país. Surgieron luchas importantísimas desde la base de los sindicatos en Oklahoma, West Virginia, Kentucky, Arizona, por la defensa de sus condiciones de trabajo, pero también en contra del modelo mercantilista de cierre de escuelas públicas y apertura de charters schools; en Los Ángeles y en otras ciudades estadounidenses, la defensa de los migrantes desplegó iniciativas como la creación de las escuelas y ciudades santuario. En Canadá, también se arropó a los migrantes y se adoptaron las iniciativas de escuelas y ciudades santuario; además se desplegaron luchas importantes desde los sindicatos para evitar recortes presupuestales, y defender los contratos colectivos de trabajo. Hoy para avanzar en ampliar el derecho universal a la educación, al trabajo digno y a la democratización de nuestras comunidades, se requiere el cambio de modelo económico y de régimen político para una sociedad con justicia social.

Reforzar la lucha internacional y solidaria

Veinticinco años después de su conformación, reconocemos que la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública ha sido una herramienta valiosa para articular nuestras luchas, para contribuir a un futuro más justo y democrático, y en la coyuntura actual, decidimos avanzar aún más en la construcción de una agenda común de lucha y formas de actuación conjunta entre los distintos sindicatos y organizaciones sociales que defienden la educación pública y los derechos laborales y sociales, impulsando la unidad en la acción, desarrollando **campañas trinacionales por:**

-
- Mayor financiamiento para educación y el cese de uso de recursos públicos para fortalecer a las escuelas privadas, como las charters schools.
- Contra el uso de los exámenes estandarizados como instrumento de exclusión y castigo, por la eliminación de la prueba PISA, y respaldamos la iniciativa de secciones de la CNTE y de académicos y organizaciones sindicales universitarias, de exigir al gobierno mexicano la cancelación del contrato con la OCDE-
- Por trabajo digno, y la revaloración de la docencia
- Contra la criminalización de los movimientos sociales, y de la profesión docente.

Acordamos realizar la 14ª Conferencia de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, en Estados Unidos en el 2020.

Evaluación estandarizada y transformación de la educación pública en México

**Lucía Rivera Ferreiro,
Marcelino Guerra Mendoza
Roberto González Villarreal***

Resumen

Utilizando la metáfora de un proceso infeccioso, se describe el surgimiento y evolución de la evaluación estandarizada en el sistema educativo mexicano. A través de un recorrido por los cambios de orden político y sucesivas reformas oficiales, se muestra cómo es que la evaluación estandarizada se estableció rápidamente como el único modo aceptado para determinar las capacidades profesionales de los docentes o demostrar el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos en su

paso por la escolarización. Se concluye que en tanto modo de articulación de las prácticas y discursos de los expertos, organismos económicos y sociedad civil de base empresarial, la evaluación estandarizada es sin duda alguna un vector fundamental para vehicular los proyectos educativos neoliberales que han minado profundamente la educación pública.

Palabras clave: evaluación estandarizada, reformas educativas, logro de aprendizaje, desempeño docente

* Profesores investigadores de tiempo completo en la **Universidad Pedagógica Nacional (UPN)** Ajusco, Ciudad de México, México. Correo de contacto: labandadelxs3@gmail.com



Introducción

¿Cuándo y cómo fue que la evaluación estandarizada surgió y se arraigó en México?, ¿qué efectos ha tenido en los docentes y en los alumnos? Utilizando la metáfora de un proceso infeccioso, se intenta responder estas preguntas identificando el momento en que surge la evaluación estandarizada, sus sucesivas transformaciones y aplicaciones, hasta llegar a la reforma educativa del 2013. Considerada como un proceso de reconfiguración del sistema educativo nacional (González, Rivera y Guerra, 2017), dicha reforma hizo obligatoria la evaluación docente.

El caldo de cultivo: 1970-1980

En estos años, el sistema educativo no disponía de técnicas psicométricas y estadísticas que garantizaran la comparabilidad de los resultados y la estabilidad de las escalas. Los esfuerzos se concentraban en la obtención de información censal para generar estadísticas confiables sobre cobertura, eficiencia terminal, deserción. En 1972 se aplican las primeras pruebas en gran escala, como insumo para decidir el ingreso de alumnos a la educación secundaria; en 1974 se crea la Subdirección de Evaluación y Acreditación

La primera evaluación de aprendizajes a gran escala conocida como “Evaluación del rendimiento académico de los alumnos de 4º y 5º grado de educación primaria”, basada en muestras de alumnos con representatividad

nacional (Martínez, 2008), se realizó en el sexenio 1976-1982.

Los resultados no se daban a conocer públicamente; aparentemente no se utilizaban para justificar determinadas políticas ni tampoco para tomar decisiones estratégicas en materia educativa. En las aulas los docentes eran soberanos, decidían qué estrategias e instrumentos de evaluación utilizar. El instrumento de valoración y control escolar por excelencia era el examen. Estos eran elaborados por iniciativa propia o adquiridos en casas comerciales para evaluar a los alumnos.

Nadie tenía idea de la irrupción que poco después, tendría la evaluación, cuando los resultados de las pruebas primeras "pruebas internacionales" comenzaron a salir de los escritorios.

Inoculación del virus (1990-2000)

Durante la década de 1990, en un contexto de reformas estructurales enfocadas en la revisión, reestructuración y reducción de la administración pública, la SEP continuó con la aplicación del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), mismo que se venía utilizando sistemáticamente desde 1989.

A partir de 1994, desarrolló la evaluación del Aprovechamiento Escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial¹ y la evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); dos años después se aplicó un programa conocido como Evaluación de la Educación Primaria (EVEP) y a partir de 1998, comenzó la aplicación de pruebas de Estándares Nacionales (INEE, 2008). Los ensayos y experimentos evaluadores se multiplicaron. México comienza a par-

1. Carrera Magisterial fue un programa de estímulos económicos dirigido a los docentes que surgió como parte de la llamada Modernización educativa, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1989-1995). Con la Reforma Educativa del 2013 instrumentada durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se impuso la evaluación docente obligatoria y este programa de estímulos fue eliminado.

ticipar en evaluaciones internacionales como TIMSS (Asociación Internacional para Evaluar el Rendimiento Escolar, AIEA), LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa).

Los profesores, en ese entonces la máxima autoridad en el aula, continuaban utilizando sus propias evaluaciones formativas basadas en la observación, la experiencia o el sentido común. Pero también comenzaron a participar en la Olimpiada del Conocimiento (1997), una competencia entre escuelas. No había de por medio más estímulo que el reconocimiento de las autoridades, alumnos y padres de familia, como escuela ganadora. Sin embargo, estas prácticas aparentemente inocuas, pronto confluirían con las evaluaciones a gran escala, impulsadas como parte de las políticas educativas nacionales.

Contagio (2000-2011)

En la primera década del siglo XXI, la evaluación apareció claramente identificada como parte de la política educativa gubernamental; a partir de entonces, adquirió una notoria importancia como dispositivo de gestión de los sistemas educativos. Recordemos que ya se habían aplicado evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales con fines comparativos. Sin embargo, en esta etapa, un factor detonó la fiebre evaluadora: la publicación de los resultados de la prueba PISA.

La revelación pública de los bajos puntajes obtenidos por los estudiantes mexicanos en la prueba PISA provocó una conmoción social, inducida en buena medida por los medios de comunicación. Este hecho aceleró la adopción de diferentes medidas por parte de los gobiernos en turno. Una muy importante por el protagonismo que tendría después, fue la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en el 2002. Además, surgieron y se multiplicaron áreas y organismos con funciones de evaluación dentro de las estructuras educativas estatales; se otorgaron mayores atribuciones y presupuesto a instancias centrales dedicadas a tareas de evaluación, tales como la Dirección General de la



SEP que diseñaron la primera prueba de tipo censal conocida como ENLACE para evaluar el nivel de logro académico de los alumnos en todo el país, a pesar de que ya existía el INEE.

Si bien en esta etapa la evaluación docente no era obligatoria aún, sí se convirtió en un criterio importante para condicionar la asignación de estímulos económicos a los profesores. Nada más para dar una idea, en los puntajes a cubrir para acceder o mejorar el nivel del estímulo económico, los resultados de la prueba ENLACE representaban el 50% del puntaje total.

Muy pronto, enseñar para el examen se instaló como una práctica habitual. En vísperas de la aplicación de la prueba, no pocos profesores dedicaban prácticamente la totalidad del tiempo de enseñanza para entrenar a los alumnos. No cabe duda que la percepción de que México es un país de reprobados, facilitó la aceptación social de la evaluación estandarizada.

Epidemia (2012 a la fecha)

Las pruebas estandarizadas llegaron para quedarse, el contagio del virus evaluador se convirtió en epidemia contagiosa de la que nadie se escapa. La aprobación de una reforma constitucional en materia educativa el 26 de febrero de 2013, y sus respectivas leyes reglamentarias, cambiaron por completo y en forma súbita, las condiciones de trabajo de los profesores.

También se modificaron las pruebas para evaluar

el aprendizaje. En el 2015, la prueba censal conocida como ENLACE fue suprimida, en su lugar se aplicó la prueba PLANEA (INEE, 2015), vigente a la fecha.

Como parte de sus responsabilidades y compromisos internacionales en su plan de trabajo 2018, el INEE contempló realizar alrededor de diez evaluaciones distintas a maestros, escuelas y alumnos: TALIS² video para evaluar la práctica docente en el aula; Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE); Olimpiada del Conocimiento; PLANEA pre-escolar, primaria y secundaria; PISA 2018; Evaluación diagnóstica CENSAL auto aplicada para planificar el trabajo en el aula en función de los resultados. Estos son sólo algunos ejemplos de las diversas evaluaciones a cargo del INEE.

A esta larga lista hay que sumar las evaluaciones de ingreso, promoción y permanencia en la carrera docente. “Una evaluación que comenzó como invitación a probar el nivel de dominio de conocimientos y habilidades, se transformó en una obligación perpetua que opera como un dispositivo de producción y mantenimiento del riesgo permanente de perder el empleo” (Rivera, González y Guerra, 2016:94).

Conclusiones

La fiebre de la evaluación estandarizada no la padece únicamente el sistema educativo mexicano, afecta prácticamente todos los sistemas educativos en el mundo.

La evaluación, o mejor dicho la medición, desde hace tiempo pasó a formar parte de la agenda de los gobiernos en turno, se convirtió en un problema político. Por tanto, su significado e implicaciones rebasan la dimensión meramente técnica, se sitúan en la dimensión política, incluso ética de la educación pública.

La evaluación es un dispositivo gubernamental creado para regular conductas, primero a través del disciplinamiento, después por el autocontrol. Hoy

día constituye un conjunto de prácticas discursivas —programas, normas, organismos—, y no discursivas ampliamente aceptadas, que determinan lo que hay que decir y hacer, separa buenas prácticas de las que no son, establece quién es idóneo o exitoso, y quién no es (Vásquez, 2013).

Sin duda alguna, esta fiebre evaluadora ha tenido consecuencias fuertes en las prácticas cotidianas, tales como la distorsión del proceso educativo que ha llevado a enseñar aquello que se evalúa. El sentido amenazante de las pruebas suele provocar una excesiva preocupación de los docentes por “enseñar la prueba”, utilizando procedimientos no siempre éticos.

La situación se tornó todavía más complicada cuando a las mediciones de los aprendizajes de los alumnos y a la competencia entre escuelas, se sumaron políticas de evaluación docente que establecen incentivos económicos en función de los resultados, o peor aún, que condicionan la permanencia en el empleo, como ocurrió con la reforma 2013.

Referencias bibliográficas

- González, R.; Rivera L.; Guerra, M. (2017) Anatomía política de la reforma educativa. México, UPN. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/379-anatomia-politica-de-la-reforma-educativa>
- INEE (2015) Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA). Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- Rivera, L., González, R., y Guerra M. M. (2016). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). *Revista Del IICE*, 0(39), 83-98. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3999>
- Vásquez, J. (2013) Evaluación de los aprendizajes. La evaluación como tecnología de gobierno. Tesis de grado, Maestría en Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vidal, R. (2009) ¿Enlace, Exani, Excale o Pisa? México, CENEVAL. Recuperado de http://www.educacionyculturaaz.com/wpcontent/uploads/2013/01/Enlace_Exani_Excali_Pisa.pdf

2. TALIS: Teaching and Learning Internacional Survey. Encuesta internacional sobre docencia y aprendizaje.

Los usos políticos de las pruebas estandarizadas en Ontario: implicaciones para la autonomía profesional del **magisterio**

Paul Bocking*

Resumen

Ontario inició su evaluación estandarizada a nivel provincial en la primera década del 2000, en el marco del recién iniciado contexto global de dichas pruebas, presentadas como una manera de hacer “rendir cuentas”. A partir de ahí, la evaluación ha sido aplicada por gobiernos de diferentes ideologías. El interés por ella disminuía cuando las cosas iban bien y las calificaciones mejoraban de forma continua, pero volvía ser noticia con mayor intensidad si bajaban. Lo que ha permanecido como una constante es el uso de los gobiernos, los

partidos de oposición y los medios de comunicación de dicha prueba -junto con las calificaciones de salida de la preparatoria- como la métrica cuantificable y definitiva para evaluar la calidad de la educación - del kínder a la preparatoria - en Ontario. Lo anterior ha tenido serias implicaciones para la autonomía profesional de los profesores provinciales.

Palabras clave: Ontario, evaluación estandarizada, EQAO, autonomía profesional

*Federación de Maestros de Educación Secundaria de Ontario, paulbocking@gmail.com

De acuerdo con Verger, Parcerisa y Fontdevila (2019), el uso de la *National Large Scale Assessment (NLSA* por sus siglas en inglés), ha aumentado a más del doble a nivel mundial desde mediados de los 90. Los primeros en adoptarla fueron los países angloparlantes y naciones en desarrollo, como Chile, que fueron de los primeros en implementar las políticas educativas neoliberales. Desde la segunda mitad de la década del 2000 se han esparcido ampliamente, particularmente entre los miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Dicho crecimiento ha sido promovido en gran medida por la expansión del *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA* por sus siglas en inglés). Ahí se evalúan las habilidades de matemáticas, ciencias y lecto-escritura de los alumnos de 15 años de edad, pasando de 28 países en el 2000 a 72 en el 2015 (Addey y Sellar 2017). La participación en PISA se ha convertido en un indicador de un sistema educativo moderno.

El criterio que se usa para evaluar a los estudiantes está influyendo más y más a los gobiernos del mundo, ávidos de “enseñar para la evaluación” y así, sacar la ganancia política de obtener mejores calificaciones.

Verger, Parcerisa y Fontdevila (2019); además de Addey y Sellar (2017), han investigado las lógicas altamente políticas por las cuales los gobiernos se han abocado a la evaluación estandarizada. Más allá de la retórica de asegurar la “calidad” y la “excelencia”, las explicaciones son mucho más mundanas. En un contexto nacional o local en el que a la educación popularmente se le percibe como si estuviera en un estado de ‘crisis’, la evaluación estandarizada es una forma relativamente fácil y rápida para poder apuntar que algo se está haciendo al respecto. La presión entonces, en vez de recaer en el gobierno, cae en las escuelas individuales y en los maestros, mediante la ‘rendición de cuentas’ y ‘estándares’ que pueden monitorearse a la distancia por medio de calificaciones. En este contexto, la autoridad administrativa sobre los maestros es descentralizada hacia los directores mediante la ‘autonomía escolar’ y la autonomía profesional de los maestros es minada,

toda vez que los directores tienen la orden de asegurarse de que su personal docente haga de la preparación para las pruebas una prioridad. Un argumento central del discurso neoliberal del Movimiento de la Reforma Educativa Global (Sahlberg 2011), es que los niveles de financiamiento no son el problema de la educación, sino que la culpa es del desempeño de los maestros, y que por tanto, hay que hacerlos responsables. Lo anterior es un argumento conveniente en lo fiscal para los estados en los cuales se ha impuesto la austeridad; ya que hacer una prueba y crear nuevos ‘estándares’ tiende a ser más barato que reducir la cantidad de alumnos por cada salón, contratar más personal educativo o reparar las escuelas.

Como se puede apreciar en el ejemplo de Ontario, ‘la rendición de cuentas con base en la evaluación’ se puede usar, con diferentes fines y por diferentes gobiernos, como una evidencia de progreso o de fracaso. Como lo explica Steiner-Khamsi:

“Los términos ‘estándares internacionales’, ‘competencias del siglo XXI’, y ‘mejores prácticas’ resuenan con los políticos y legisladores, y los invocan en momentos específicos de sus agendas: cuando hay la necesidad de generar presión de reforma. Dichos términos funcionan efectivamente como catalizadores del cambio, a pesar de que no hay un acuerdo acerca de lo que significan en realidad... sirven como comodines a los que se les puede asignar cualquier significado local, siempre que se necesite. No obstante, son políticamente poderosos porque agitan miedos de rezago en el mercado global...” (2016: 383-384)

Quien lo propuso por primera vez fue una Comisión Real para la Educación, bajo el gobierno de centro-izquierda del Nuevo Partido Democrático (NDP), a principios de los 90; y el gobierno conservador que le siguió estableció la Oficina de Rendición de Cuentas y Calidad Educativa (EQAO por sus siglas en inglés) en 1996. La EQAO mide el alfabetismo y las habilidades en matemáticas de los estudiantes de 3º y 6º, las matemáticas de los de 9º, y el alfabetismo de los de 10º. A diferencia de pruebas en donde se pone más en juego



para el alumno en Norte América, reprobarlas no conlleva una consecuencia directa para los estudiantes en lo individual, con la excepción de la prueba del 10° grado, pues la graduación está condicionada a su aprobación (con múltiples formas de volver a presentar). Pero más allá de esto, las pruebas han sido usadas para evaluar el desempeño de tanto las escuelas individuales (y por consecuencia, varios grupos jerarquizan las escuelas para sus propios fines, desde los *think tanks* de la derecha hasta agentes de bienes raíces), como del sistema como un todo. El magisterio no está sujeto a esquemas de ‘medición de valor agregado’, como es común hacerlo en los Estados Unidos; o a los algoritmos que intentaban calcular cómo el desempeño de cada maestro añadía o restaba las calificaciones de los estudiantes, como lo hacía el examen ENLACE en México. Sin embargo, las calificaciones sí se usan como una forma definitiva de evaluar a la escuela (y por extensión, al maestro), y así justificar futuras intervenciones.

El gobierno liberal, que siguió al conservador en 2004, mantuvo en gran medida la estructura de las

pruebas EQAO, y promovió la idea de que los resultados eran la forma principal en la que se podía demostrar al público que las subsecuentes políticas educativas eran efectivas. La EQAO (y los índices de graduación de la preparatoria) se volvieron las métricas cuantitativas principales a las que se amarraban otras políticas. Académicos de influencia, como Michael Fullan del Instituto de Estudios Educativos de Ontario, justificaron el uso de las calificaciones para guiar intervenciones como parte del modelo de ‘presión y apoyo’, presentado como una alternativa progresista a las políticas del ‘nombrar y avergonzar’ del Reino Unido; o la amenaza de cierre de escuelas, con despidos masivos de profesores, de la legislación “Que ningún niño se quede atrás” en los Estados Unidos (Fullan & Doyle 2014). De cualquier manera, como argumento en mi disertación, con base en las entrevistas que realicé a maestros de Inglés del 10° en Toronto; hay una presión considerable, ejercida desde arriba, de que se suban las calificaciones para que se mejore la posición de la escuela y con ello, también la de la junta escolar y hasta la del sistema educativo

provincial mismo (Bocking 2017). Esto ha tenido un impacto en la autonomía profesional, ya que los maestros están obligados a dedicar más y más tiempo a la preparación para la prueba, a costa de enseñar bien el programa de estudios mismo.

El uso de las calificaciones de la prueba de EQAO tuvo éxito político mientras las calificaciones iban mejorando. Cuando las calificaciones se empezaron a estabilizar a principios del 2010, la atención de los medios y el público en general se disipó. En este contexto en el que el valor político de las calificaciones se debilitaba, un grupo de investigación e incidencia en Toronto llamado “La Gente en Pro de la Educación” (People for Education) lanzó en el 2013 el proyecto llamado ‘Medir lo que Importa’. Recabando el interés político y la colaboración de varias juntas escolares, *Medir lo que Importa* buscó ampliar el entendimiento del gobierno y del público acerca de cómo se debería evaluar la calidad del sistema en su conjunto, así como la experiencia individual de los estudiantes; y con ello cuestionó la fijación en las calificaciones de EQAO. *La Gente en Pro de la Educación* mantuvo el discurso de la rendición de cuentas, pero de una forma más suave y que enfatizaba la responsabilidad compartida del sistema en sentido más amplio (People for Education 2018). En ese año, emitieron un reporte instando a que se priorizara la medición de la educación en ciudadanía, creatividad, salud, inteligencia emocional y social; lo mismo que en la calidad de los ambientes en donde ocurre el aprendizaje.

A menos de dos meses de la elección del 2018 en Ontario, el Ministerio de Educación hizo pública una revisión que había comisionado a la EQAO. El gobierno liberal la aplaudió, cuando la presentó a los medios y a EQAO, pero no se comprometió a sus recomendaciones de eliminar gradualmente las pruebas del 3° y 9° grados, y reemplazar la prueba de alfabetismo del 10° por algo que no condicionara la graduación. La prueba del 6° sería revisada substancialmente, para asegurarse que no se utilizara para clasificar a las escuelas (Rushowy 2018). Mientras tanto, la oposición de NPD adoptó

la postura de la Federación de Maestros de Escuelas Secundarias de Ontario y de la Federación de Maestros de Primaria, prometiendo abolir la EQAO y reasignar los \$36 millones de presupuesto a las escuelas.

Sin embargo, a principios del 2017, las pruebas de EQAO se volvieron a politizar, cuando los titulares gritaban denunciando la caída en las calificaciones de matemáticas. El tema fue explotado principalmente por la oposición conservadora. Usando las figuras retóricas de ‘regresar a lo básico’, culpaban a los liberales de haber introducido un programa confuso para ‘descubrir las matemáticas’ (que enfatizaba el pensamiento crítico y la resolución de problemas); y que era necesario volver al enfoque de la memorización mecánica. No se le preguntó a los profesores de matemáticas su opinión sobre el tema. El líder conservador Doug Ford inclusive atacó a los maestros, diciendo que por la baja en las calificaciones era evidente que los maestros tampoco sabían de matemáticas; prometió introducir un examen para los futuros profesores graduados de las facultades de educación (Abedi & Patton 2018). Inmediatamente tras la victoria electoral de junio del 2018, el reporte que recomendaba reducir las pruebas EQAO fue eliminado de la página web del Ministerio de Educación.

La agenda conservadora para la evaluación estandarizada está por verse. Si son consistentes, podemos esperar que se suban las apuestas, quizá con nuevas medidas de ‘rendición de cuentas’ en contra de los maestros. En los meses que han transcurrido desde la elección del conservador Doug Ford, el sistema educativo en Ontario se ha definido por la controversia que causó el reemplazo de un recién creado programa de estudios de salud por una versión anterior, pues la versión más reciente había despertado la cólera de la sociedad conservadora al hablar de consentimiento sexual, género y diversidad sexual. Cuando se le eliminó, se generaron protestas de entre los maestros, padres preocupados y miles de estudiantes de preparatoria, quienes salieron a las calles para protestar. Los resultados de la consulta pública obtenidos por los medios indicaron un apoyo abrumador a mantener el programa moderno (Canadian



Press 2018). Si bien se había aplacado a una minoría de votantes de derecha con el remplazo, el conflicto despertó la preocupación y oposición de una extensa mayoría, especialmente de padres con hijos estudiantes, creando los cimientos para una alianza natural con las federaciones magisteriales. Seguramente, habrá intervenciones más agresivas del gobierno conservador en los próximos años, que confrontarán directamente el profesionalismo e integridad de los maestros; y del sistema educativo público en su totalidad.

Referencias bibliográficas:

Abedi, Maham and Jessica Patton (2018). "Doug Ford says 'discovery math' is hurting Ontario students' grades. Should it be scrapped?" *Global News*. May 18. www.globalnews.ca [según versión del 5 de enero, 2019].

Addey, Camilla & Sam Sellar (2017). "The rise of international large-scale assessments and rationales for participation," *Comparar con: a Journal of Comparative & International Education*. 47(3): 434-452.

Bocking, Paul (2017). *Teachers' Professional Autonomy and the Neoliberalization of Education*.
Disertación de doctorado. Toronto: Universidad de York.

Canadian Press (2018). "Modern sex-ed curriculum has huge support among Ontario parents and students, consultations

show," *CBC*. December 17. www.cbc.ca [según versión del 6 de enero, 2019].

Fullan, Michael and Alan Doyle (2014). *Big City School Reforms: Lessons from New York, Toronto, and London*. New York: Teachers College Press.

People for Education (2018). "Measuring what matters," *People for Education*.

www.peopleforeducation.ca/measuring-what-matters/ [según versión del 4 de enero, 2019].

Rushowy, Kristin (2018). "EQAO testing needs overhaul, report to education minister says," *Toronto Star*. Abril 24. www.thestar.com [según versión del 4 de enero, 2019].

Sahlberg, Pasi. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Steiner-Khamsi, Gita (2016). "New directions in policy borrowing research," *Asia Pacific Education Review*. 17: 381-390.

Verger, Antoni, Lluís Parcerisa and Clara Fontdevila (2019). "The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms," *Educational Review*. 71(1): 5-30.

El magisterio en México.

De la resistencia a la reforma neoliberal y la construcción de alternativas

José David Alarid Dieguez*

Resumen

En el presente trabajo se exponen y analizan propuestas de educación alternativa que sectores del magisterio en resistencia activa desde hace muchos años, han desplegado. Un conjunto de proyectos de educación en las que se plasman ideas de educación inclusiva, sensibles a las necesidades de la mayoría de la población, contextualizada y que en muchas ocasiones se plantean explícitamente la idea de la educación emancipadora, de raigambre freireana, y se vislumbran como germen de proyecto alternativo a la educación que desde los organismos internacionales se ha venido imponiendo en gran parte del mundo. El cual busca estandarizar los resultados educativos, intentando dirigir a los educandos hacia un conjunto de competencias “básicas” orientadas

a la adaptación al mercado laboral precarizado y a la aceptación del orden vigente como el único posible. Dicho proyecto tiene como eslogan la “calidad educativa”, nunca definida con alguna precisión y tiene como instrumento las evaluaciones estandarizadas. Se debe situar este proceso como una disputa por los sentidos de la educación entre el proyecto hegemónico y proyectos contrahegemónicos que se plantean en una perspectiva de revalorización del trabajo docente, de rescate y revalorización de la educación pública como derecho social y no como mercancía. Se analizan: el complejo contexto en el que se plantean los mencionados proyectos, su posible viabilidad, las ideas fuerza que les sustentan y los actores sociales que los impulsan, principal, pero no exclusivamente sectores de profesores.

Palabras clave: Resistencia, proyectos alternativos, contra hegemonía.

*Univeridad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. México. Correo: montgalg@hotmail.com



El contexto

En México, como en gran parte del mundo, se han venido implementando reformas educativas que buscan normar el trabajo docente a partir de una serie de ideas fuerza de inspiración neoliberal.

Los objetivos de esas reformas apuntan a poner en sincronía el trabajo magisterial con las visiones que tienen como fundamento la desregulación del trabajo. Desde la óptica de que sólo el mercado, o los cuasi mercados, en realidad, los que permitirían encontrar las maneras “óptimas” en las que el trabajo de los profesores debe contribuir al funcionamiento del sistema social. Entre otras cosas, se ha atacado, de diferentes maneras, a las organizaciones colectivas de los trabajadores de la educación, empujando a los profesores a enfrentarse de manera individual a las regulaciones impuestas a sus condiciones de trabajo y sus posibilidades de carrera a partir de diversas medidas, entre las que destaca el pago diferencial por resultados. Se implementa, por un lado, una política de contención salarial para mantener los

ingresos en un nivel muy bajo, si los profesores quieren mejorar su nivel de ingreso están obligados a “mostrar” que “merecen” ganar más, para lo cual deben obtener resultados, predeterminados por la autoridad educativa, entre otras cosas a través de exámenes estandarizados que supuestamente medirían su capacidad profesional.

La evaluación estandarizada

En su afán por estandarizar el trabajo docente y sus resultados, los reformadores, liderados por organismos multinacionales como la OCDE, el FMI y el Banco Mundial han impulsado políticas de medición del desempeño docente, dirigido al control del trabajo magisterial. En el caso de México, para lograr ese propósito se ha construido todo un dispositivo, cuya orientación es punitiva, no formativa. Su núcleo reside en la puesta en operación de una batería de medidas de medición de la “eficacia” docente, que se concreta en una miríada de pruebas estandarizadas que se aplican a los profesores desde el proceso de contratación y continúan por la

“medición de su desempeño”. A partir de los resultados de las evaluaciones, en caso de que los profesores no lograsen los puntajes decididos unilateralmente por la autoridad se podrían ver sujetos a distintas sanciones, desde ser señalados como “no idóneos”, hasta la separación del puesto, sin que tuviese ninguna responsabilidad para el patrón, el Estado mexicano. Asimismo, el rendimiento escolar y el desempeño de los alumnos se mide a través de pruebas estandarizadas. Existen pruebas internacionales como la prueba PISA que es el portaestandarte de ellas y también las nacionales, tal como son en el caso en México, la prueba Evaluación Nacional de logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), ahora sustituida por la prueba denominada PLANEA. El costoso Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), formalmente autónomo, que tan sólo el año pasado ha tenido un presupuesto de alrededor de 1, 250 millones de pesos mexicanos (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2018), fue el encargado de diseñar la estrategia de evaluación estandarizada del sistema educativo¹. Y es que, a contrapelo de lo ofrecido por los promotores de la reforma, en México la experiencia con las evaluaciones estandarizadas muestra que en términos de los resultados que se pretendían obtener poco se ha logrado. A pesar de gastos ingentes en la elaboración, aplicación, difusión, promoción de los resultados de las evaluaciones no hay evidencias de un avance perceptible de los aprendizajes logrados por el alumnado a partir de la estrategia implementada. Diferentes estudios muestran el nulo impacto de la estrategia, por ejemplo, Márquez con base en análisis de datos afirma, “desde hace más de una década se realizan evaluaciones a gran escala que implican la inversión de una cantidad significativa de recursos, pero lo que todavía no resulta claro —y sí ampliamente polémico— es qué tan útiles han resultado al sistema educativo nacional y a la sociedad mexicana” (2017, p. 6).

1. Cabe resaltar que, ante el descrédito de tal instituto, con el cambio de gobierno está planteada su desaparición y sustitución por otro menos identificado con una perspectiva abiertamente punitiva.

El entonces Secretario de Educación Pública reconoció la falta de avance en los resultados educativos de PISA 2015 y que no se debería esperar en los de 2018, a su juicio se requería esperar un período largo de tiempo, de cuando menos 10 años. Aun así, insistió sin ofrecer ningún argumento que se estaba en la “ruta correcta”.

El problema es que esa estrategia fallida, desde sus propios objetivos y parámetros, ha tenido un enorme costo educativo y social. Con base en los planteamientos de B. Bersnstein es posible entender que los sistemas de evaluación de ese tipo no sólo miden resultados “educativos”, sino que dirigen gran parte de la actividad educativa hacia el entrenamiento de alumnos, pero también de maestros, en la resolución de las pruebas. Esto supone entender que, desde el diseño curricular, en el caso de México en la Educación Básica, es hasta ahora por Ley único y su diseño es potestad del gobierno federal. En estas circunstancias gran parte de las actividades de formación y actualización de los docentes están dirigidas a permitir a los profesores ingresar al servicio y después, a mantenerse en él. El temario de los exámenes determina en gran medida su preparación. Es decir, no se parte de un análisis conceptual de las problemáticas educativas que tendrá que desarrollar el profesor en las aulas reales diversas, en contextos sociales diferenciales, sino que se tiene que abocar a saber responder las pruebas diseñadas por “expertos”. En el caso de los aprendizajes de los alumnos, se miden en función de puntajes cuyos parámetros son los resultados internacionales. Los profesores se ven impelidos a trabajar gran parte de su tiempo para entrenar a sus alumnos a responder exámenes estandarizados. Lo que se conceptualiza como “enseñanza para el examen”. Las posibilidades de que los profesores puedan realizar un trabajo acorde a las características y necesidades de sus alumnos están fuertemente limitadas. La relevancia de tales aprendizajes está fuera de la agenda de discusión, pues es centralmente como se determinan, los profesores, actores centrales del proceso no son considerados. Ellos están para ejecutar y en caso de no lograr lo solicitado, serán sancionados.

Al proceder de esa manera se hace omisión de las especificidades del trabajo docente, no medible en sus aspectos pedagógicamente más relevantes, en la medida en que dicho trabajo solamente puede ser tal, en tanto se realiza en la presencia y con la participación de los alumnos. Por tanto, está en juego una compleja interrelación entre maestros y alumnos, y en otra escala de otros actores. Lo cual se sitúa en contextos mucho más amplios de carácter institucional y de manera muy destacada de construcción de sentidos conjuntos con respecto a la definición y expectativas respecto del trabajo docente. Esto significa que el trabajo docente, se ve enmarcado por las características socio-culturales de los alumnos y el entorno al que pertenecen. Esta situación implica una construcción de sentidos que involucra, de manera asimétrica, a profesores y alumnos. Se establece una limitación de la profesionalidad docente, con fuertes repercusiones en su subjetividad y accionar, por tanto, con repercusiones en la pertinencia de su trabajo. Todo esto ha sucedido ante diferentes y, en algunos casos, intensas formas de resistencia.

Los proyectos alternativos como forma de resistencia

La resistencia más visible se manifestó con movilizaciones, paros etc. Otra forma de resistencia se ha manifestado a través de la implementación de proyectos de educación alternativa, con una visión de la educación que hace énfasis en responder a las necesidades educativas de la población menos favorecida, la cual concurre en educación básica en el país a las escuelas públicas. Esos proyectos, diversos, heterogéneos, con diferentes grados de elaboración y posibilidades de concreción suelen condensar las visiones contrahegemónicas de los profesores en resistencia y, en algunos casos, de sectores de la población organizados que ven en ellos la posibilidad de avanzar hacia otro tipo de educación, no atrapada en la visión mercantilista que ha primado en las reformas educativas de los últimos 30 años en el país. La organización magisterial de resistencia con mayor presencia y permanencia, la Coordinadora Nacional de

los Trabajadores de la Educación (CNTE), ha organizado foros de Educación alternativa durante muchos años. De ellos han surgido propuestas que en ocasiones se han plasmado en proyectos concretos. Algunos de ellos se han planteado explícitamente la visión de una educación emancipadora con clara influencia de las ideas de P. Freire y las de otros pedagogos críticos. Se han pensado y discutido como pasos hacia un proyecto alternativo al del bloque hegemónico, liderado desde los organismos internacionales, que se ha venido imponiendo en nuestros países.

En distintas escalas, desde maestros de una sola escuela, hasta secciones sindicales democráticas, han planteado sus proyectos alternativos. Los proyectos se han realizado en distintos grados de concreción y consolidación, y de formas diversas. Por ejemplo, el emblemático caso de la Escuela primaria de la Ciudad de México “Centauro del Norte”, en ella bajo el impulso de su director, miembro destacado de la CNTE, se ha impulsado un proyecto de educación “Comunitaria” en el que la participación de los padres de familia es fundamental y se tiene como horizonte una educación “verdaderamente inclusiva”. En el caso de secciones sindicales democráticas se han planteado proyectos con perspectiva estatal. Estos proyectos tienen como inspiración, de formas heterogéneas, perspectivas críticas de la educación, que apuntan a brindar educación acorde a los intereses de las mayorías, tal es el caso del proyecto denominado “Programa de Transformación Estratégico de Oaxaca”, en el caso de la sección XIV del estado de Guerrero la “Educación Altimiranista”, en el caso de la sección XVIII de Michoacán, con su proyecto de Educación.

Podemos entender el impulso de esos proyectos como parte del proceso de disputa por los sentidos de la educación, entre el proyecto hegemónico y proyectos contrahegemónicos, que se plantean en una perspectiva de revalorización del trabajo docente, de rescate y revalorización de la educación pública entendida como derecho social y no como mercancía.



Referencias bibliográficas

ABOITES, H. (2013) La medida de una nación, México.

ALARID, D. (2001) "Reestructuración de la educación básica y proceso democrático en la sección del SNTE." en E. de la Garza (Coord) Democracia y cambio sindical en México. México: UAM- Y - Plaza y Valdez.

ALARID, D." El magisterio mexicano y el SNTE ante las transformaciones del trabajo docente" en Jornal de Políticas Educativas, Vol. 5, No. 10.

APPLE, M. (2002) Educar como dios manda. Barcelona Paidós.

BERNSTEIN, B. (2005) La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4, Madrid, Morata.

BLANCO, E. (2011) Los límites de la escuela. México, COLMEX.

DUBET, F. (2005) "Exclusión social, exclusión escolar" en Luengo, J. (Comp.) Paradigmas de gobernación y de exclusión social; fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. México, Pomares.

GIROUX, H. (1990) Educación y poder. Barcelona: Paidós

LAVAL, C. (2004) La escuela no es una empresa. Barcelona, Paidós.

LAVAL, C. Y P. DARDOT. (2013) La nueva razón del mundo. Ensayos sobre la sociedad neoliberal. Barcelona, Gedisa. RIZVI, F. Y B. LINGARD, (2013) Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid, Morata.

MÁRQUEZ, A. (2017) "A 15 años de PISA: resultados y polémicas" Perfiles Educativos vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM.

SECRETARÍA DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO (2018) Análisis presupuestario 2918 PEF. Disponible en ww.pef.hacienda.gob.mx/en/PEF2018/analiticos_presupuestario.

SMYTH, J. (2000) Teachers Work in a Globalizing Economy, Londres, Falmer Press.

SLEE, R y G. WEINER (Eds.) (2001) ¿Eficacia para quién? Madrid Akal

SMYTH, J. (2000) Teachers Work in a Globalizing Economy, Londres, Falmer Press.

Profesionalismo y microgestión: la lucha de los maestros de Chicago

Introducción

A partir del 2012 se inició un cambio significativo para el magisterio de Chicago, con la implementación del nuevo sistema de evaluación magisterial, al que el sistema de Escuelas Públicas de Chicago (CPS) llamó REACH, cuyo acrónimo en inglés dice “Reconociendo a los educadores que ayudan a progresar a los estudiantes de Chicago”. La ley subyacente, que demandó el nuevo sistema, fue promovida rápidamente en la legislatura de Illinois en el 2010, anticipándose a la carrera federal por la asignación de presupuestos. El programa de becas competitivas *Race to the Top* fue iniciado por el presidente Obama y su Departamento de Educación, encabezado por la Directora de Escuelas de Chicago, Arne Duncan. *Race to the Top* era bien conocido por confrontar a los distritos escolares entre sí, y por promover la privatización por medio de escuelas Charter y los sistemas de evaluación magisterial. También se le conoce ampliamente por ser la política que causó el escándalo de fraude de evaluación en Atlanta, lo que llevó a una amplia criminalización de los profesores afroamericanos en dicha ciudad. Resulta irónico que el estado de Georgia ganara la beca federal en parte por los resultados de las pruebas fallidas. Pero tanto el sistema

de evaluación de Chicago como el sistema federal son un reflejo de la manía por la evaluación estandarizada y los esfuerzos bi-partidistas, tanto de los republicanos como de los demócratas, de dismantelar los sistemas de educación pública en todo el país.

Los mandatos de evaluación magisterial fueron desarrollados y promovidos por financiamientos corporativos como la Fundación Gates y el TNTP (antes conocido como el Proyecto del Nuevo Profesor), quienes aseveraban que el principal problema con la educación era que la mayoría de los profesores había “inflado” sus calificaciones. Ese racionamiento era fallido en dos sentidos: ni los maestros inflaron sus calificaciones y las bajas calificaciones son debidas, en gran medida, a la pobreza y al racismo. Después de millones de dólares e incontables horas de trabajo de directores y maestros, el sistema de evaluación REACH descubrió que 89% de los maestros alcanzó uno de los dos primeros lugares en 2016-17, de acuerdo con los funcionarios de Escuelas Públicas de Chicago. Los componentes principales de REACH analizaban los planes de estudio magisterial, las calificaciones de los exámenes estandarizados de los alumnos o las métricas de valor agregado; además del ambiente en el salón de clases, el rigor académico,

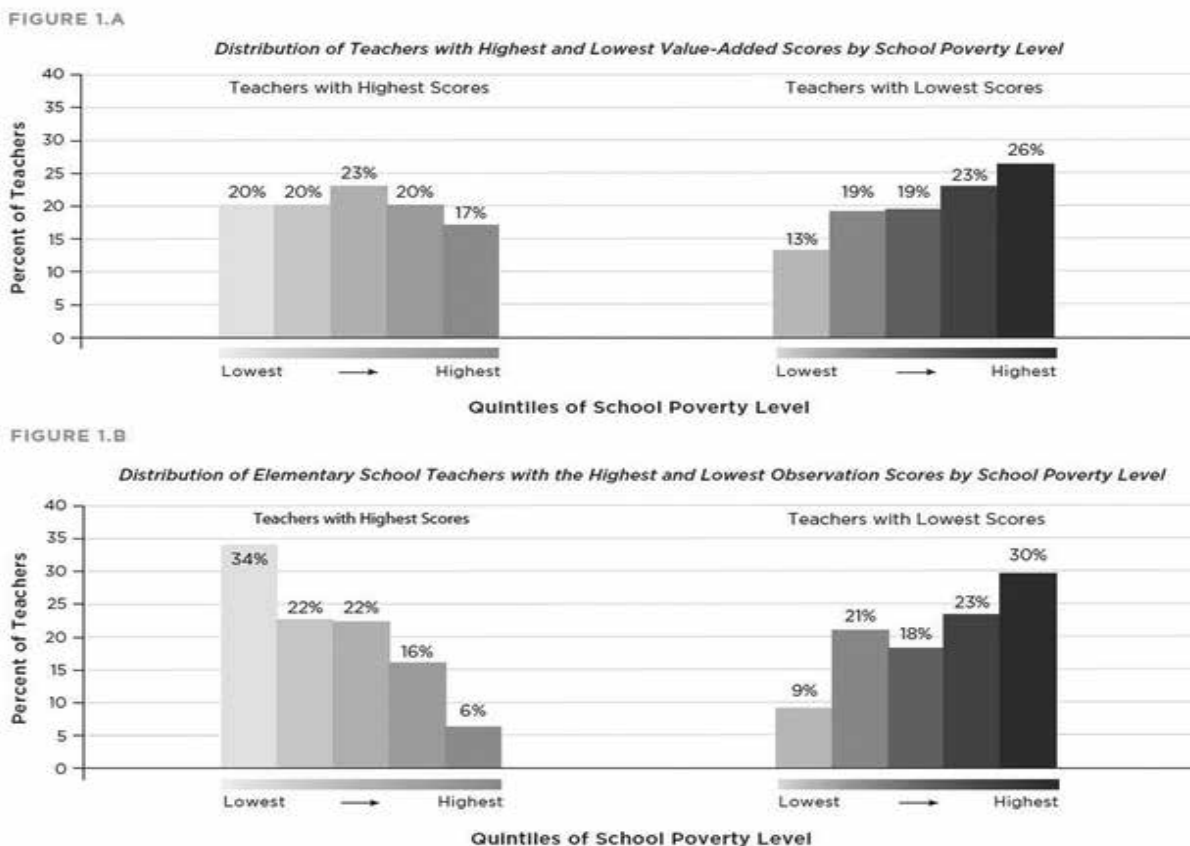
la organización pedagógica, y el alcance con los padres y en la comunidad. Sin embargo, descubrimos que, el criterio o sesgo del director, las bajas calificaciones y el estatus de la escuela en la comunidad influían grandemente en la calificación final que recibía el profesorado.

Un Sistema discriminatorio

Por otro lado, el magisterio que recibe las calificaciones más bajas se encuentra, de forma desproporcional, entre los que trabajan en los distritos escolares más pobres, o son profesores varones o negros, de acuerdo con una investigación del 2016 del Consorcio de Educación Escolar de la Universidad de Chicago. (Report “Teacher Evaluation in Chicago¹)

Las calificaciones más bajas, según los hallazgos de CCSR, se deben a las observaciones de los evaluadores, no a los resultados directos de las pruebas. Las escuelas que dan servicio a los estudiantes más pobres son a las que les faltan muchos recursos indispensables, como personal de enfermería, trabajadores sociales, psicólogos y orientadores. El número de alumnos por salón es demasiado grande, y frecuentemente tienen una mala organización. En promedio, el profesorado de dichas escuelas tiene calificaciones más bajas debido a los problemas en el ambiente escolar, y no porque sean menos hábiles.

Figura 1.
Maestros con puntuaciones más bajas y observaciones sobrerrepresentadas en escuelas que atienden a los estudiantes más desfavorecidos



1. Report “Teacher Evaluation in Chicago: <https://consortium.uchicago.edu/publications/teacher-evaluation-chicago-differences-observation-and-value-added-scores-teacher>



En particular, las bajas calificaciones que se les asignan a los profesores negros los están orillando a salir del sistema, de forma voluntaria o no. A CPS parece no importarle su presencia en el aula. De hecho, en muchas escuelas, los profesores negros están en la mira para la justificación de un despido, especialmente si se encuentran en un escalafón de paga alto. El magisterio latino y de otras etnias también recibe calificaciones bajas. Una victoria que se consiguió en el 2015 fue que el contrato obligue a CPS a participar en un estudio conjunto que busque maneras para erradicar la disparidad. Estando a punto de embarcarnos en una nueva campaña de negociación contractual (el acuerdo actual expira en junio del 2019), los miembros están preparados para tratar el tema de las disparidades raciales y económicas que el sistema de evaluación actual perpetúa.

Mientras que a los estudiantes de las escuelas privadas y las preparatorias suburbanas bien financiadas reciben una estimulación dinámica, con preguntas, conceptos e ideas significativas; a sus contrapartes en las escuelas públicas se les alimenta con soluciones prefabricadas rápidas, con el fin de prepararlos para las pruebas estandarizadas. Así, no reciben verdadera educación ni intelectual, ni emocional o cultural, ni siquiera moral —*maestro de preparatoria, CPS*.

Una parte importante del trabajo del magisterio es la evaluación estudiantil. De forma tradicional, cada educador utiliza una variedad de métodos de evaluación, cortados a la medida del salón y materia. La evaluación estandarizada lleva décadas en las escuelas, pero su preponderancia ha aumentado dramáticamente en este

siglo. En el 2005, los estudiantes de Chicago tomaban dos evaluaciones estandarizadas, pero el CPS eliminó una de ellas, argumentando que “estaban dedicando demasiado tiempo a las pruebas estandarizadas.”

Sin embargo, para el 2018, la situación estaba fuera de control. Además de las pruebas requeridas por el estado, las evaluaciones para evaluar a los maestros y los exámenes para los programas especiales, los dirigentes de la red de CPS empezaron a exigir exámenes de monitoreo cada cinco semanas, o pedían pruebas por cualquier otra razón. Debido a que la calificación de una escuela depende de los puntajes estudiantiles (65% en la escuela primaria y 40% en la educación superior), los directores escolares se sentían obligados a aplicar varias evaluaciones, también de forma obligatoria.

La acción sindical

En el 2012, el recién elegido alcalde de Chicago, Rahm Emanuel, intentó destrozarse la negociación colectiva mientras apoyaba una ola de privatización, el cierre de escuelas por motivos racistas y el endurecimiento del sistema de evaluación magisterial. Por tanto, los miembros de CTU iniciaron una huelga histórica que logró que gran parte de su plan tuviera que abandonarse. Más del 98% de los miembros de CTU autorizaron la huelga y marcaron el camino de la resistencia ante las reformas educativas neoliberales que ha sido seguido hoy por el magisterio en Los Ángeles, Colorado, Arizona, Oklahoma, Kentucky, West Virginia; y hasta dentro de la industria de las escuelas charter, que también se han embarcado en la ola histórica de huelgas. Decenas de

miles de maestros se fueron a las calles, tanto en el 2012 como en el 2016, con el canto: “Hey Hey, Ho, Ho, Rahm Emanuel has got to go (Hey, hey, ho, ho, Emanuel debe irse).” Recientemente, Rahm anunció que no buscará la reelección como alcalde de Chicago en las elecciones programadas para abril del 2019.

La CTU ha peleado duro para cambiar REACH, comenzando con la huelga del 2012, la cual consiguió un proceso de apelación, una disminución del peso del componente evaluatorio, y un riguroso comité de Evaluación Magisterial conjunto. La CTU logró unos muy necesarios cambios en el contrato del 2015, incluyendo la incorporación de mejores prácticas que los directores ahora deben acatar. Pero la lucha continua. Como los resultados de tanto el viejo como del nuevo sistema indican, la vasta mayoría de los profesores no requiere de una evaluación continua. Algunos requieren apoyo, y es lo que deben recibir. Pero para la mayoría de los maestros y maestras, poder tener tiempo para realizar trabajo colaborativo con otros colegas es considerablemente más útil que dedicarlo a las evaluaciones de REACH. Lamentablemente, pocos maestros tienen la posibilidad de esos periodos de preparación. El alumnado merece un magisterio que sea tratado de forma profesional.

En el contrato del 2015, la CTU ganó el derecho a votar si ciertas evaluaciones eran necesarias para sus escuelas. Tanto profesores como alumnos han recibido un muy merecido descanso de la evaluación implacable; pero la lucha por recuperar la autonomía del profesor en cómo evalúe a sus alumnos en su aula sigue.

No obstante, no solo se reduce a la evaluación, sino que la CPS también intentó controlar su forma de calificar; otra responsabilidad que siempre ha caído en los profesores y que depende de los objetivos y particularidades del alumnado en la clase. La CTU logró mandar sobre el lenguaje en este tema también, y se han terminado algunas de las imposiciones más nefastas sobre las políticas de calificación.

Las iniciativas de CPS, que roban la toma de decisiones del magisterio, también aplican a los programas de estudio *a prueba de maestros*. Dichos materiales

buscan minimizar el control de los profesores, al darles “guiones” y otros recursos para dirigir la clase, dejando poca cabida para la desviación, aun cuando los estudiantes muestren que se necesita. Con el nuevo énfasis en el aprendizaje computarizado *personalizado*, muchas personas imaginan que la CPS pudiera comenzar a disminuir el papel de los maestros y aumentar el papel del aprendizaje virtual; lo cual sería maravilloso para las empresas de tecnología, pero contraproducente para los estudiantes. Es algo que jamás se sugeriría aplicar en las escuelas particulares o de mayores posibilidades económicas. La CTU seguirá defendiendo la calidad magisterial que el alumnado merece.

Demandas profesionales sobre el magisterio

Si bien es cierto que Rahm ya no es el enemigo más visible de la CTU, es evidente que los intereses comerciales y empresariales siguen atrincherándose a lo largo de Chicago para tratar de reducir nuestros derechos y potestades. No desistiremos y aprovecharemos la energía y momentum generados, que revirtieron los peores rasgos de la reforma educativa neoliberal en Chicago. En nuestra lucha contractual actual, la CTU busca que la ciudad pague a todos los profesores y profesoras profesionales lo justo. Para poder eliminar los peores rasgos discriminatorios del sistema REACH, es imperativo que se diversifique al personal de enseñanza, a lo ancho y largo del distrito; lo cual requerirá educación especial más robusta y servicios bilingües, demandas que son centrales en nuestras propuestas contractuales hoy. Además, los maestros más vulnerables, como los sustitutos, deben poseer derechos más claros y deben recibir un trato más respetuoso. Lo que es más importante, para poder realmente empoderar a los maestros y maestras a que tengan autonomía profesional sobre sus calificaciones y evaluación, será crítico que en las demandas de la primera instancia se incluya eliminar el sistema REACH, o que se haga una revisión completa que sí refleje las necesidades e intereses de las comunidades escolares, y no las de la élite corporativa.

Tiranía de la evaluación docente en Honduras

Ruy Díaz Díaz*

Resumen

De conformidad con la Ley Fundamental de Educación el ingreso al sistema gubernamental se realiza mediante concurso, mientras que la permanencia y estabilidad se logra con una combinación de evaluaciones externa e interna. Los reglamentos contentivos del concurso y de las evaluaciones confunden en las tablas de ponderación, título con grado académico, técnicas cuantitativas con cualitativas, no son transparentes en su aplicación y sirven para mantener la vigencia de la política vernácula en la asignación de plazas, configurándose un sistema educativo con docentes avejentados por un lado y dependientes de la componenda política y sin respeto al área de profesionalización, por otro.

***Palabras clave:** Evaluación, Honduras, Ley Fundamental de Educación, INPREMA, docente.*

*Secretario del Exterior del Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras. ruy.diazd@gmail.com

Introducción

La Ley del Instituto Nacional de Previsión del Magisterio (INPREMA) de 2012 en su Artículo 125 define como pre existentes a los docentes que al momento de su aprobación estaban incorporados al sistema gubernamental de educación y, por tanto, cotizaban para el INPREMA.

El Docente No Pre Existente¹ debe ingresar al sistema gubernamental mediante concurso, según la Ley Fundamental de Educación (LFE) de 2012 y el Estatuto del Docente (1997). Sin embargo, el Reglamento de Concursos es inaplicable, al menos por confundir título con grado académico e incluir elementos subjetivos dentro de una evaluación que se pondera de forma cuantitativa, como los exámenes psicométricos y la entrevista semiestructurada.

Producto de la confusión aludida en el Reglamento de Concursos (República de Honduras, 2014) para

1. Docente No Pre Existente es el docente que ingresó al sistema de educación público de Honduras después de la aprobación de la nueva Ley del Instituto Nacional de Previsión del Magisterio (INPREMA) en diciembre 2012.

ingresar al sistema de educación gubernamental y en vista de la dificultad que 12 ciudadanos (2 padres/madres de familia, 3 docentes, 4 representantes de la sociedad civil y 3 representantes de la Secretaría de Educación) inviertan más de 500 horas (asumiendo un promedio ligeramente inferior a la media hora por docente evaluado) en elaborar un conjunto de preguntas abiertas y usarlas para entrevistar y evaluar cuantitativa y objetivamente a los más de mil docentes que superaron la prueba. De los 16,569 participantes (La Prensa, diciembre 1, 2017) se ideó el mecanismo de entrevista semi estructurada por ordenador sin especificar sus lineamientos, es decir ¿Qué respuestas son apropiadas para el ordenador? ¿Cómo cuantificaría esas respuestas?

A la fecha se han realizado dos evaluaciones externas y una evaluación interna, todas fallidas y no vinculantes. Como resultado, ningún docente ha podido ganar su permanencia a partir de estas evaluaciones. Para ello, el docente deberá obtener 80% como resultado en dos evaluaciones externas realizadas en dos años diferentes y ésta se pierde con tres evaluaciones insatisfactorias, sin que se respete la especialidad en la cual obtuvo su licenciatura.

Tragicomedia del docente no pre existente en Honduras

Según la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) (2018) entre 2014-2018 se graduaron de dicha Universidad 19, 439 licenciados en un área educativa, de los cuales 9, 755 lo hicieron en las diferentes modalidades de la Educación Básica, proyecto privado de la UPNFM. Mientras tanto, el sistema de educación gubernamental no ha creado espacios laborales docentes en los últimos años, ni ha sustituido a los pensionados, asumiendo con ello, la existencia de un exceso de docentes.

La evaluación del docente en Honduras se puede establecer en tres niveles:

- Evaluación para ingresar al sistema
- Evaluación interna
- Evaluación externa

Los artículos 15 y 18 del Reglamento de Evaluación de la LFE establecen las ponderaciones de la evaluación interna y externa (Ver Cuadro 1).

Cuadro . Evaluación Interna y Externa.

EVALUACION INTERNA		EVALUACION EXTERNA	
Autoevaluación	20	Informe evaluación interna	10
Entrevista al docente evaluado	15	Portafolio	20
Reporte del inmediato superior	5	Reporte inmediato superior	10
Educandos	15	Entrevista docente	10
Portafolio de desempeño docente	30	Evaluación educandos	5
Padres y madres	5	Evaluación pares	10
Evaluación por pares	10	Evaluación familias	5
		Prueba de conocimientos	30
TOTAL	100%		100%

Fuente: Elaboración propia, con datos del Reglamento de Carrera Docente (2014).

Por su parte, el concurso para optar a una plaza en el sistema gubernamental, conforme los Artículos 22 y 26 del Reglamento de Carrera Docente, requiere la aplicación de una prueba escrita de aptitudes y competencias básicas, entrevista y valoración de antecedentes (méritos profesionales). A partir de los resultados de la prueba se elabora una lista descendente con aquellos que obtuvieron nota superior a 75% (Artículo 24).

A continuación, la Junta de Selección revisa y valora, mediante la comisión calificadora, los antecedentes de los/las profesionales incluidos/as en la lista y asigna un puntaje de conformidad al reglamento de la Junta Nacional de Selección y se elabora una segunda lista descendente con quienes obtengan 75% al menos (Artículo 59).

La Junta de Selección procede a realizar una entrevista semi estructurada y se integra una tercera lista con



quienes obtengan al menos una nota ponderada mínima de 75% (Artículo 61). Es decir, una técnica cualitativa se usa como técnica cuantitativa. A continuación, quienes aspiren a un cargo de directiva docente y técnico pedagógico, deberán realizar pruebas psicométricas con un valor que le asigne el reglamento de las Juntas de Selección y se obtendrá una cuarta lista.

A partir de lo descrito se colige la casi imposibilidad real y el alto costo económico de la realización de los concursos bajo esta normativa, con el agravante que resulta poco transparente. Ello es una de las razones por las que en 2018 se anuló, hasta ahora, el último concurso realizado en diciembre 2017. (Diario Tiempo, marzo 3, 2018).

La Evaluación Interna según el Artículo 51 del Reglamento de Evaluación Docente, debería realizarse cada año, mientras la evaluación externa cada tres años en todos los niveles que imparta el docente (pre básico, básico y/o medio). El docente que ingresa al sistema es interino hasta que aprueba con mínimo de 80% dos evaluaciones consecutivas adquiriendo con

ello la permanencia. No obstante, si obtiene resultado insatisfactorio en la evaluación (menos de 70%) por tres veces sale del sistema. (Artículo 77 del Reglamento de Carrera Docente y Artículo 39 del Reglamento de Evaluación Docente).

Sin embargo, el Artículo 36 del Reglamento de la Junta Nacional y Juntas Departamentales de Concurso de Selección es un galimatías que confunde título con grado académico, lo que hace inaplicable el Capítulo IX del mismo reglamento (valoración de méritos para el concurso), el cual no es suficientemente explícito.

Las evaluaciones externas de docentes en servicio incluyen la evaluación de sus estudiantes y padres/madres de familia (ver Cuadro 1). Ello implica, verbigracia, que un docente que atiende primer grado debería ser evaluado por sus estudiantes (lo que resulta discutible) y por sus padres/madres.

Asimismo, el título que se obtiene de la UPNFM no es respetado una vez se ingresa al sistema gubernamental por cuanto, si el resultado del conteo de alumnos/as por aula de cada centro de educación media resulta

inferior a 40, las direcciones departamentales pueden reubicar (eufemismo de trasladar) a cualquier docente (generalmente a un Centro Básico) donde se le asignan labores que no necesariamente respetan su formación académica, siendo evaluado en las asignaturas que se le determinan.

De esta manera, un docente de educación física puede perfectamente ser reubicado a un Centro Básico [con lo que inician, según Díaz (2018) los apagones pedagógicos en la Secretaría de Educación] donde se deben atender dos o tres asignaturas diferentes y ser evaluado, verbigracia, en matemáticas con el resultado evidente.

Finalmente, en la evaluación interna del docente se incluye la evaluación del inmediato superior quien tomará como uno de sus indicadores el rendimiento académico de sus alumnos/as cuantificado en los resultados de los cuatro parciales que conforman el año escolar en Honduras y de las pruebas PISA, estas últimas denominadas por Pablo Gentile concurso de belleza de la pedagogía (Díaz, 2018).

Conclusión

Las evaluaciones para ingresar al sistema de educación gubernamental, para ganar permanencia y para mantenerse en el sistema están mal diseñadas y son inaplicables por lo que desde 2014 legalmente ningún docente ha sido contratado permanentemente. Mientras tanto, de la UPNFM han egresado más de 19 mil docentes destinados al desempleo o al empleo temporal. Si consiguen sortear estos avatares es merced a la amistad y/o a la militancia política con el partido de turno en el poder.

Referencias bibliográficas

Diario La Prensa, diciembre 1, 2017. 15, 454 docentes aplazados en concurso para optar a una plaza. Disponible en <https://www.laprensa.hn/honduras/1131169-410/docentes-aplazados-concurso-optar-plaza-educacion>. Visita, enero 5, 2019.

Diario Tiempo, marzo 3, 2018. Secretaria de educación anuncia nuevo concurso de docentes. Disponible

en <https://tiempo.hn/anuncian-nuevo-concurso-de-seleccion-de-docentes/>. Visita, enero 3, 2019.

Díaz, R. (2018) Neoliberalismo pedagógico en Honduras. Guardabarranco. Honduras.

República de Honduras (1997). Estatuto del Docente Hondureño. Disponible en http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_hnd_anexo18.pdf. Visita, enero 6, 2019.

República de Honduras (1999). Reglamento del estatuto del docente. Disponible en http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_hnd_anexo21.pdf. Visita, enero 4, 2019.

República de Honduras (2012). Ley fundamental de educación. Disponible en [http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20\(4,1mb\).pdf](http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf). Visita, enero 3, 2019.

República de Honduras (2014). Reglamentos ley fundamental de educación. Disponible en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10625.pdf>. Visita, enero 3, 2019.

República de Honduras (1980). Ley INPREMA. Disponible en <http://www.inprema.gob.hn/wp-content/uploads/2016/09/LEY-DE-INPREMA-2.pdf>. Visita, enero 2, 2019.

UPNFM (2018). Comunicación personal. Diciembre 5, 2018.



¿Qué es la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA es una alianza continental que tiene el objetivo de enlazar organizaciones de la sociedad civil del continente, que comparten la preocupación por proteger y mejorar la educación pública; como derecho humano imprescindible para el desarrollo democrático.

La Red trabaja junto con otros agrupamientos de la sociedad civil que se preocupan por el impacto de los Tratados de Libre Comercio sobre los derechos sociales.

La Red SEPA surge de una reunión de profesores y estudiantes en la Ciudad de México en noviembre de 1998; la creación de la Red SEPA se formalizó en la Conferencia «Iniciativa Democrática para la Educación Pública para las Américas», realizada en Quito Ecuador, en octubre de 1999.

¿Qué hace la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA realiza investigaciones, elabora redes de comunicación, publicaciones, así como campañas hemisféricas en defensa de la educación pública. Una de sus prioridades es crear espacios de discusión y reflexión colectiva, a través de conferencias, seminarios, y congresos sobre el impacto del neoliberalismo y el libre comercio en la educación, que sirvan para generar estrategias en la defensa y mejora de la educación pública. El objetivo de nuestras actividades es promover el entendimiento del impacto de las políticas neoliberales a la educación en las Américas, y proponer vías alternativas que desarrollen una educación pública, inclusiva y democrática.

La Red también sirve para movilizar solidaridad con educadores, estudiantes, así como luchadoras y luchadores sociales, que sufren represión en sus países por realizar actividades en apoyo y defensa de la educación pública y democrática.

Comité Coordinador

- Unión Nacional de Educadores del Ecuador (UNE)
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)
- Federación de Organizaciones Magisteriales de Centro América (FOMCA)
- Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE/Brasil)
- Unión Caribeña de Maestros (CUT)
- Federación Magisterial de Columbia Británica, Canadá (BCTF)
- Organización Caribeña y Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE)
- Steve Stewart. Secretario Técnico

Contacto

www.red-sepa.net
inforedsepa@resist.ca

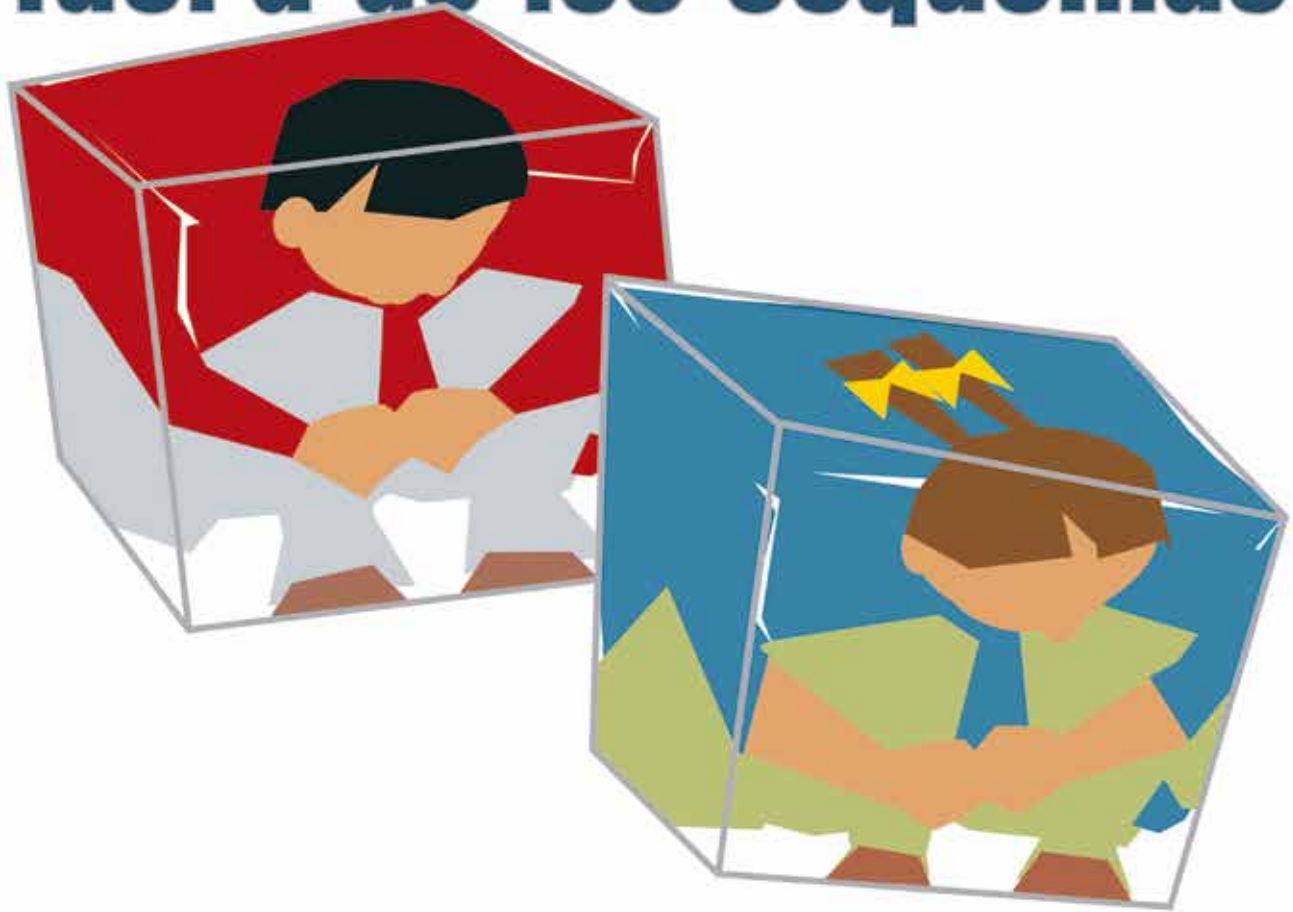
.....

Revista Intercambio en su número 13 “UNIVERSIDAD Y DERECHOS, A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CORDOBA Y 50 AÑOS DEL 68” dedica su trabajo a dos acontecimientos que marcaron el presente y futuro de la universidad pública: conmemoramos 100 años de la Reforma de Córdoba y 50 años del movimiento estudiantil de 1968. Puede consultar la versión completa en: www.revistaintercambio.org



ENSEÑAR

fuera de los esquemas



Los exámenes estandarizados lastiman a los estudiantes y docentes y roban recursos a la educación



Red
SEPA

inforedsepa@resist.ca



Seminario internacional **Tendencias Actuales en la Evaluación Estandarizada en Educación: Resistencias y Alternativas**, 10 al 12 de mayo, Quito, Ecuador.