

**LA UTILIZACIÓN DE LA PRUEBA SIMCE Y SU INGERENCIA EN EL DESAFÍO DE LA
INCLUSIÓN SOCIAL**
Revisión de sus resultados en la comuna de Valparaíso

**TEST USING SIMCE AND INTERFERENCE IN THE CHALLENGE OF SOCIAL
INCLUSION**

Review of your results in the commune of Valparaíso

Carlos Basualdo Gómez

Habilidades Para la Vida (JUNAEB)

carlosbasualdogomez@gmail.com

Resumen

El presente artículo se propone una discusión relativa a las funciones y la utilización de la prueba SIMCE como apoyo y fortalecimiento de la calidad de la educación en Chile, con especial énfasis en la educación pública, y en la comuna de Valparaíso. Se propone una revisión teórica a partir de los conceptos "sociedad red" de Manuel Castells y "sociedad del riesgo" de Ulrich Beck, para posteriormente revisar la historia reciente de las políticas educacionales chilenas, enfatizando la prueba SIMCE y las características y usos que ésta tiene.

Posteriormente, se revisan algunos de los resultados con que se puede comparar a las distintas escuelas en Valparaíso, para terminar proponiendo que existe una discordancia entre los fines buscados y los medios utilizados a la hora de fortalecer la educación como herramienta de disminución de la desigualdad o de movilidad social, cosa que tanto la escuela como la sociedad entera resienten.

Palabras claves: educación, exclusión

social, sociedad red, sociedad del riesgo,

movilidad social.

Abstrac

The present article proposes a discussion relating to the functions and the use of the SIMCE test as supporting and strengthening the quality of education in Chile, with special emphasis on public education, and in the commune of Valparaiso. It proposes a theoretical review of the concepts "network society" by Manuel Castells and "risk society" by Ulrich Beck, for later review the recent history of the Chilean educational policies, emphasizing the SIMCE test and the characteristics and uses.

Subsequently, a review of some of the results with which it is possible to compare to the different schools in Valparaiso, in conclusion proposing that there is a discordance between the desired ends and the means used to strengthen the education as a tool to reduce inequality or social mobility, something that both the school and the society as a whole suffer.

**Key words: education, social exclusion,
net society, risk society, social movility.**

I. Introducción y elementos teóricos

Siendo Chile un país con una economía periférica, y en proceso de desarrollo, ha buscado implementar estrategias destinadas a la integración de personas, regiones y el país a un mercado cada vez más globalizado y en el que se requiere, de modo creciente, la capacidad de las personas de producir valor asociándolo a un conocimiento específico, cuestión que juega un rol central en la economía global, así como la capacidad de generar competencias y habilidades en la población –cuestión ésta que toma una importancia creciente (Banco Mundial, 2003: 99-101).

Desde esta perspectiva, la educación cumple un rol clave en las estrategias de desarrollo, al ofrecer habilidades y saberes tendientes a que las personas –y las comunidades- puedan integrarse a una economía que va a demandar de ellos una cualificación mayor, tanto en lo que refiere a sus conocimientos como en sus competencias y habilidades.

Lo anterior puede fundamentarse en que el conocimiento desempeña un papel clave en las estrategias de desarrollo e inserción en una economía globalizada crecientemente compleja, en tanto la productividad y competitividad tienen una dependencia central de la innovación, la capacidad de generar conocimiento y de procesar la información, que a su vez dependen de la capacidad educativa, cultural y tecnológica existente en los territorios (Castells, 2005:19).

Una buena pregunta en este punto es, ¿qué rol atribuimos a la educación en el desarrollo de todos estos factores? Según el documento síntesis de la Segunda conferencia de Ex Presidentes de América Latina (Conferencia de Ex Presidentes de América Latina, 2002), existen cuatro desafíos específicos que la globalización plantea a los Estados:

-El primero de ellos tiene que ver con la mantención de niveles adecuados de gobernabilidad del sistema educativo, para lo cual los requerimientos fundamentales serán evitar la discontinuidad de las políticas educativas, descentralizar el sistema educacional, consolidar la democracia escolar, fortalecer la gestión, establecer sistemas nacionales de evaluación y optimizar la asignación de recursos.

-El segundo desafío considerado en el documento es el apoyo a la creación de una nueva ciudadanía, teniendo en cuenta la delicada relación entre identidad local y una cultura global que en algunos momentos puede convertirse en totalizadora. Aquí juega un rol preponderante la interculturalidad y multilingüismo en educación, del mismo modo que un marco legal que permita el aseguramiento para todas las personas del acceso a los beneficios de la interculturalidad.

-En tercer lugar, los ex presidentes plantean el problema de la educación y equidad, problema ante el cual se propone avanzar en políticas de discriminación positiva que favorezcan a centros y programas educativos destinados a la población más pobre, así como recuperar el principio liberal de la educación pública universal, en desmedro de políticas descentralizadoras, aunque principalmente fiscalistas, focalizadoras pero incapaces de otorgar cohesión social y basadas en el incremento de la participación privada, que resultó ser una herramienta de segmentación (CEPAL, 2002: 24). También señalan la necesidad de que los maestros mantengan un rol preponderante en esta transformación, para lo cual se hace necesario considerar sus demandas laborales y salariales, a fin de revalorizar la figura del profesor tanto desde un punto de vista económico como simbólico. Por último, se pone un fuerte énfasis en la necesidad de fortalecer la educación inicial y elevar las tasas de egreso de la educación primaria, debido a los comprobados beneficios de ambas prácticas.

-Y en cuarto lugar, se reconoce como un desafío para la educación la relación entre educación y competitividad. En este punto comienza a aparecer tema relevante: la necesidad de una formación para el trabajo en una economía globalizada, que no está necesariamente basada en conocimientos, sino en ciertas habilidades, tales como aprender rápido, trabajar en equipo y tomar decisiones autónomas, características de la llamada "capacitación productiva"(CEPAL, 2002:29). Esto representa un enorme desafío a la docencia tradicional. También se hace alusión a la incorporación de la tecnología y la informática en las aulas, la modernización de los distintos niveles educativos y la generación de Sistemas Nacionales de Innovación, destinados a la creación y fortalecimiento de competencias entre los alumnos y alumnas.

Es aquí donde puede ser de utilidad el aporte teórico. En primer lugar, recurriremos a la conceptualización relativa a la "sociedad red", desarrollada por Manuel Castells (Castells, 2006), siguiendo a la cual se concibe a la estructura de la sociedad como "compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y de la comunicación basadas en la microelectrónica" (Castells, 2006: 27). Esto la diferencia de las conceptualizaciones ligadas a la "Sociedad del conocimiento" en las que se entendió a la sociedad como estructurada en torno al valor específico del conocimiento en tanto generador de valor económico, y que por la misma razón obliga a las empresas, regiones y países a incorporar el conocimiento como valor agregado a su producción.

Lo que las redes hacen es procesan flujos de información que circulan por determinados canales de comunicación, que a su vez interconectan los diferentes nodos que pertenecen a una red en particular. Por su parte, los nodos son diversos puntos existentes al interior de la red, cuya importancia relativa dependerá de su capacidad de mantener y procesar información relevante para la red; cuando uno o varios nodos resulten incapaces de cumplir esta función, o resulten redundantes, entonces la red tenderá a reconfigurarse, eliminando los nodos irrelevantes o incluyendo otros nuevos.

De este modo, al estar cada nodo definido por la relevancia de la información que sea capaz de entregar y los protocolos de comunicación comunes, las redes operan con la lógica binaria de inclusión-exclusión. Entre toda la red y otras redes comunicadas la distancia tiende a cero, mientras que hacia el exterior la distancia es infinita, al no existir acceso relevante a la red (Castells, 2006: 28). Por otra parte, los objetivos y finalidades de una red están definidos por un programa que asigna los objetivos y las reglas de funcionamiento interno que la red tenga. De este modo, el fenómeno de la exclusión propio de una sociedad red no está ligado a la "brecha digital", con lo que se convertiría en un problema técnico y de recursos, sino más bien sería una característica inherente a la sociedad. (Castells, 2006:50)¹.

Si bien las redes son parte de la estructura común a cualquier forma de vida, y es posible entender como redes a las estructuras sociales propias las sociedades antiguas, durante la mayor parte de la historia de la civilización las naciones se han organizado en torno a una estructura jerárquica y burocrática de gobierno, con una integración vertical de los recursos y los sujetos. Según Manuel Castells, esto se debe principalmente a que las organizaciones en red se vuelven relativamente ineficientes cuando superan cierto umbral de tamaño, complejidad y volumen de intercambios, bajo las condiciones tecnológicas de la era pre-electrónica (Castells, 2006, 29), en virtud de que las principales potencialidades de las organizaciones en red son su flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de auto-reconfiguración. Esta circunstancia se transforma en las actuales condiciones del desarrollo tecnológico, las que permitirían el desarrollo de una sociedad cuyos principales acuerdos sean tomados en redes potenciadas por la tecnología de la comunicación

La sociedad se estructura en torno a la existencia de diferentes redes destinadas a procesar información relevante para los miembros de esa red. Por su parte, estas redes están estructuradas a partir de las tecnologías de la información de alcance mundial.

Por cierto, cabría preguntarse por la necesidad de referirnos como "sociedad red" para señalar ciertos usos tecnológicos que sólo son usadas por un porcentaje mínimo de la población, y si no es una suerte de optimismo tecnologizante insuficientemente justificado, esto de hablar de una nueva sociedad, estructurada en redes.

Frente a ello, podemos decir que el alcance global de las redes de tecnología de información y comunicación no refiere necesariamente a su alcance real actual, sino a su capacidad de reconfiguración y a su alcance potencial, que está -en último término- definido por los usuarios, y no por los inventores.

¹Cabe señalar que, según la opinión del propio Castells, en Chile existe una sociedad red desarrollada, particularmente en comparación con otros países de América Latina, debido al soporte tecnológico y al nivel educativo existente en la población. ("Manuel Castells: 'Chile es la sociedad red más desarrollada de América Latina'", entrevista en el sitio www.sociologiac.net, del día 28 de febrero de 2010. Cfr. <http://sociologiac.net/2010/02/28/manuel-castells-chile-es-la-sociedad-red-mas-desarrollada-de-america-latina/>)

Además, por otra parte, que la sociedad red sea una sociedad global no implica de manera obligatoria que todas las personas del mundo estén incluidas en ella (de hecho, se plantea que eso es imposible), sino más bien hace referencia a que todas las personas del mundo se ven afectadas por el alcance de los procesos que ocurren en las redes globales de información. Los mercados financieros, la producción y distribución de bienes y servicios, la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación, la industria cultural, las instituciones supranacionales y las ONGs participan de estas redes informacionales, tanto como los movimientos sociales, la producción cultural para las élites e incluso la religión.

Ahora bien, aun considerando el alcance global de esta configuración social, la experiencia de los ciudadanos es limitada, produciéndose de esta manera una fragmentación a partir de la posibilidad de inclusión y exclusión respecto de las redes globales de consumo, trabajo, comunicación y poder.

Según Manuel Castells (2006:50), esta fragmentación no está relacionada fundamentalmente con la incorporación de las personas a la tecnología de la información, con lo que se trataría de un problema de tiempo y recursos materiales, sino que ante todo de una "característica estructural de la sociedad red", que funciona en torno a la lógica inclusión-exclusión, buscando permanentemente la incorporación de elementos útiles a las necesidades de la red, al tiempo que aquellos puntos que no responden al programa de la red, producto de transformaciones en el punto o en el propio programa van siendo eliminados, en virtud de la necesaria flexibilidad con la que las redes deben operar, a veces debido incluso a las modificaciones que los propios actores hacen del programa de operación de una red, en función de sus propios intereses.

En este punto, nos interesa presentar otro referente teórico útil para el presente artículo. A partir de esta posibilidad de exclusión que acecha a sectores importantes de la sociedad chilena (y de cualquier parte del mundo), podemos intentar leerla como un *riesgo*, en el sentido que le otorga Ulrich Beck (Beck, 1998). En esta conceptualización, el riesgo debe entenderse no como un producto de la naturaleza –a diferencia del peligro, que es externo a la acción humana y al cual no cabe sino enfrentarlo o huirle-, sino como una percepción colectiva que es construida a partir del reconocimiento por parte de las personas de una determinada conducta o situación como riesgosa, vale decir como fuente potencial de daño.

Sin embargo, en las sociedades modernas los riesgos son percibidos y considerados parte de las estrategias de desarrollo productivo de las comunidades, bajo el supuesto de que serán controlados por la racionalidad científica, la cual se vuelve "(con)causa, instrumento de definición y fuente de solución" de riesgos (Beck, 1998; 203). Esta nueva concepción de los riesgos, que la humanidad asume (aunque de manera diferenciada entre clases o territorios: según la expresión de Beck, "los riesgos parecen *fortalecer* y no suprimir la sociedad de clases" (Beck, 1998, 41)) está vinculada, a su vez, con la satisfacción de las necesidades de consumo de una sociedad crecientemente

integrada a las dinámicas del capitalismo, con lo cual la existencia de una sociedad del riesgo no limita el avance del proceso capitalista, sino que lo expande.

El autor señalará, además, que en nuestra globalización no es posible más la creencia ingenua en las capacidades de la ciencia para controlar los riesgos indefinidamente, al menos no desde Chernobyl. Desde entonces, queda más o menos claro que la ciencia se vuelve incapaz de controlar riesgos que son imprevisibles, que se encadenan con otros riesgos, volviéndolos más incalculables aún, y que resulta imposible reproducir en situaciones de laboratorio. Es aquí donde aparece una lucha entre las racionalidades, por un lado los técnicos y especialistas, que determinan las “dosis” de riesgo aceptables según cada caso, y una población que percibe los riesgos que los especialistas antes fijaron. Esta dicotomía queda –a veces- expuesta sobre la arena política, en la que los legos dudan, o simplemente desconocen, la racionalidad de los técnicos científicos, y se constituyen en pequeños grupos de autodidactas acerca de determinados riesgos, que luego se convertirán en movimientos sociales o iniciativas ciudadanas, con quienes deberán lidiar las autoridades a su vez, poniendo sobre la arena de lo político lo que algunas décadas antes era entendido como meramente técnico. Las autoridades políticas deben dar respuestas frente a riesgos que no planificaron, ni podían prever, y de los que saben muy poco, pero frente a los que de pronto se vuelven responsables.

A partir de este punto, la modernización se vuelve reflexiva, tematizándose a sí misma, y permitiendo la discusión crítica relativa a la vinculación entre la producción de riesgos a través del desarrollo científico y la racionalidad social y política, y su rol en la gestión de los riesgos que afectan a la sociedad. Del mismo modo, se presenta la discusión relativa a las limitaciones de la ciencia para enfrentar riesgos autoproducidos, que a su vez se combinan con otros, produciendo cadenas de riesgos posiblemente imposibles de calcular y controlar.

II. La prueba SIMCE: historia y utilización para fortalecer la calidad de la educación

La prueba SIMCE nace como una política de mejoramiento de la calidad de la educación durante la dictadura militar que gobernó Chile entre 1973 y 1990. En materia de educación, se marcaron importantes diferencias con las políticas antes aplicadas por los gobiernos anteriores, las que habían tendido a enfatizar el rol del Estado en la educación, creando centros de estudio de carácter público y avanzado en políticas que facilitarían un acceso universal e igualitario a la educación, y a generar las condiciones para que la condición económica no fuese obstáculo para impedir la permanencia en el sistema educativo.

De este modo, para el año 1970 la matrícula en educación básica llegaba al 95% de la población en edad escolar. Los alumnos de enseñanza media aumentaron a una tasa

superior al 20% anual entre 1964 y 1967, así como también la enseñanza técnico-profesional experimentó un aumento significativo (Soto, 2004).

Todas estas políticas estaban en concordancia con la política de desarrollo general, basada en el modelo de industrialización por sustitución de importaciones, con un fuerte papel del Estado como agente de desarrollo, papel que incluso se profundizaría en el gobierno de la Unidad Popular.

Sin embargo, a partir de la década de los '80 y durante la administración Pinochet, fue implementada una reforma profunda en el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar, la cual descentralizó su administración e introdujo fórmulas de financiamiento escolar basadas en el subsidio de escuelas privadas, que contaban con financiamiento público (Cox, 2003). De esta manera, y siguiendo los postulados de la corriente neoliberal a la que el régimen adscribía, el rol del Estado pasa a ser definido principalmente a partir de la capacidad de resguardar la libertad de enseñanza y de asegurar la existencia de un sistema gratuito para que todas las personas puedan acceder a la escolarización básica. Del mismo modo, se estableció un proceso de descentralización de la educación, la cual se inscribía en el marco de una descentralización de todo el Estado.

Según Echeverría (1982: 188-190) entre los lineamientos planteados por la política educacional del gobierno militar, expresados en la Directiva Educacional entregada en 1979, están los siguientes:

-Control y fiscalización de los contenidos entregados en las escuelas, con particular énfasis en impedir interpretaciones de la sociedad chilena, así como de su desarrollo futuro, que fueran contrarias a las sustentadas por el gobierno (que se llamó "politización" de la enseñanza). De este modo, el currículo se vuelve más rígido, otorgándole al profesor menos espacio de interpretación, en especial en las materias más políticamente sensibles, al paso que los estudiantes ocupan un rol mucho más pasivo y asimilador.

-El gobierno explicita el compromiso de asegurar el acceso de todos los chilenos a la enseñanza básica, y lo delimita hasta ahí. Se entiende que la obligación del Estado es proveer de elementos básicos de educación a los ciudadanos, y que si posteriormente algunos de ellos desean seguir una enseñanza media y superior, se tratará de situaciones más bien excepcionales, y por lo mismo cada estudiante (y sus familias) debería costearla, ya sea en el mismo momento de acceder a ella o posteriormente.

-El Estado se reserva la prerrogativa de tutelar la educación, a través de sus funciones normativas y fiscalizadoras. Sin embargo, eso no implica una expansión de las labores estatales en esta área; antes bien, representa el inicio de un progresivo avance de la participación de privados en el ámbito educacional. De este modo, la privatización de la

educación no obstaculiza el carácter verticalista y autoritario del régimen, aunque sí indica la subsunción a la lógica del mercado de la enseñanza (Echeverría, 1982: 189)

Posteriormente a esto, comienza a funcionar en Chile existe un sistema mixto en términos de origen de las escuelas: conviven las instituciones absolutamente privadas con las escuelas estatales y algunas escuelas que, siendo privadas, reciben una subvención estatal. Los establecimientos particulares pagados se financian a través del cobro de matrículas y mensualidades, que son más pequeñas (o inexistentes) en el caso de los establecimientos subvencionados y simplemente prohibidas para las instituciones públicas (que también reciben una subvención por alumno). El objetivo de esta política es generar competencia entre los establecimientos, para que la decisión de las familias permita la mejora en calidad de los establecimientos, a través de la competencia por los estudiantes.

De este modo, las políticas apuntan a una mayor eficiencia en el uso de los recursos, fomentando la selectividad en la educación, con el objetivo de avanzar hacia una mayor participación de privados en desmedro de la participación de los agentes públicos - cuestión que encaja con la intencionalidad ideológica para el desarrollo nacional del gobierno- así como también por un énfasis verticalista de parte del gobierno, que al tener un carácter autoritario, acentuaba la necesidad de mantener control de las decisiones y de la capacidad de fiscalizar los contenidos y las actividades desarrolladas en los establecimientos.

En este contexto, y con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes, empieza a aparecer la idea de tener una prueba estandarizada que permitiera conocer los aprendizajes obtenidos en todas las escuelas y liceos del país, política que con el tiempo se convertiría en la prueba SIMCE y que perduraría hasta hoy. Así, el año 1982 se desarrolla una medición de los resultados de aprendizaje, llamada Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER). Este sistema fue aplicado en 4° y 8° básico, y su administración estuvo a cargo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (MINEDUC, 2003:25)

Durante los años 1985-86 se llevó a cabo la evaluación SECE (sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación), a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, y ya en el año 1988, se llevó a cabo definitivamente el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual estuvo hasta 1991 a cargo de la Universidad Católica, mientras que a partir de ese año fue realizado por el Ministerio de Educación. Este sistema, además de entregar información orientadora a las autoridades encargadas de la dirección de la educación chilena. buscaba estimar la calidad de cada institución educacional, a fin de comparar los resultados obtenidos, buscar los factores que explicasen las diferencias existentes, así como también buscaba orientar las actividades de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos. (MINEDUC, 2003:26)

Entre 1990 hasta 1997, el SIMCE fue aplicado en 4° y 8° básico, pero en el año 1994 se realizó una medición para 2° medio, enfocada hacia el logro de aprendizajes en las asignaturas de Matemáticas y Castellano.

Hasta el año 1994, la información arrojada por el SIMCE sólo se entregaba a los establecimientos y otros organismos relacionados con el sistema educacional, debido a que se operaba con el supuesto de que entregando información relativa al logro de los estudiantes induciría naturalmente a profesores y directivos a generar estrategias innovadoras para mejorar la calidad de la educación. Y, complementariamente, disponer de información objetiva, confiable y válida permitiría a las autoridades generar políticas educacionales más ajustadas a las necesidades de la población. Esto cambió a partir del año 1995, en el que comenzó a hacerse pública en medios de comunicación, con el fin de darle mayor información a los padres y apoderados para la toma de decisiones respecto de la educación de sus hijos; por otra parte, se esperaba que motivaría a los establecimientos a mejorar la calidad de la educación, para buscar captar más matrícula (cuestión especialmente álgida para los establecimientos particulares subvencionados y municipales, debido a que su financiamiento depende de la subvención estatal cuyo monto varía según el número de estudiantes matriculados).

Durante la década siguiente la opción de conocer los resultados por parte de los apoderados, y comparar entre colegios, se vio favorecida con la utilización del sitio web del SIMCE para ese fin y la posterior entrega de un folleto de resultados (Ramírez, 2011: 218)

La prueba SIMCE cumple diferentes funciones en la educación chilena. Por una parte, en su origen está destinada a monitorear los resultados de los distintos establecimientos educacionales. Sin embargo, y también desde su inicio, cumplió la labor de convertirse en un apoyo pedagógico, a través de un informe con los resultados que se entrega a los establecimientos, y posteriormente con la política de alinear las pruebas con el currículo entregado por la Reforma Educacional de los años '90. También, a partir de 1995, al ser publicado en diferentes medios, sirve para que los apoderados dispongan de mayor información para decidir en qué establecimiento prefieren matricular a sus hijos, fomentando la competitividad entre las instituciones educacionales.

Y también, en los últimos años, ha cumplido la función de accountability (Ramírez, 2011: 218), al entregarse a los establecimientos incentivos monetarios en función de los resultados en la prueba. El año 1995, a través de la Ley de Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), se otorga una subvención por “desempeño de excelencia” a las escuelas, según una evaluación en la que el puntaje en la prueba SIMCE toma un papel esencial. Y en el año 2008, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), con el fin de focalizar la entrega de subvenciones directamente hacia los estudiantes de mayor vulnerabilidad, bajo la premisa de que es más costoso obtener buenos resultados educativos con un alumno de un nivel socioeconómico más bajo

(Elacqua et. al., 2009: 2), entrega recursos directamente a las escuelas, en función de la cantidad de alumnos en situación de pobreza (“prioritarios”) que tenga, y de una evaluación de calidad de gestión que tiene por principal indicador el resultado del SIMCE, con lo que además, a través de la ley SEP, estaría apoyando el establecimiento de políticas destinadas a combatir la desigualdad.

Y con posterioridad a ello, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011) permite el cierre de las escuelas que no logren los resultados esperados, basándose principalmente en esta prueba. (Ramírez, 2011, Elacqua et. al., 2009)

Debido a esta utilización de la prueba SIMCE para asignar recursos a las escuelas, o incluso para decidir la permanencia de éstas, muchas veces los propios establecimientos educacionales se ven enfrentados a presiones a propósito de la obtención o no de buenos resultados. Esta presión es particularmente fuerte para las escuelas públicas, las cuales dependen absolutamente de los recursos del Estado para su funcionamiento, por una parte, pero también –debido a la prohibición de seleccionar alumnos, prohibición que es privativa de las escuelas del sistema público- atienden a aquellos estudiantes que han sido rechazados de los establecimientos particulares y particulares subvencionados, lo que dificulta la obtención y mantención de buenos resultados en la prueba SIMCE. Para conseguir estos logros, las escuelas públicas deben muchas veces sacrificar otras prioridades de la actividad escolar, como sucede en el caso de la realización de ensayos de SIMCE en horas en las que debería pasarse materia, o consiguiendo que los alumnos integrados y los de peor rendimiento se ausenten el día de la evaluación, pero también en las dificultades que los docentes de aula (y los docentes directivos) enfrentan para planificar e implementar actividades pedagógicas que, aunque potencialmente útiles para los estudiantes, representen un estorbo o desviación de la planificación de la preparación para la prueba SIMCE; el ejemplo más sencillo y evidente es la utilización del horario de extensión de la jornada escolar para reforzamiento en Lenguaje y Matemática, en vez de la realización de talleres extracurriculares, que era el sentido original del establecimiento de la JEC.

III. Resultados en la comuna de Valparaíso

Para la realización de este apartado nos basaremos en los datos publicados en el Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) correspondiente al año 2012. Este documento cuenta con un diagnóstico relativo a las escuelas de la comuna, en lo que refiere a variables demográficas, características educacionales y características de la población escolar.

Nos centraremos para este artículo en las características propiamente educacionales existentes en la comuna. Partiremos señalando que la cobertura total para el año 2011 fue de 24.789 alumnos/as (sobre un total de personas en edad escolar estimado en 98.374), siendo además la más baja de los últimos cinco años, en los que la

matrícula total de los establecimientos municipales ha experimentado una baja sostenida. Por otra parte, la proyección de matrícula para el año 2012 hecha por la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Valparaíso (CORMUVAL) también es negativa, indicando que el guarismo total de la matrícula debería seguir cayendo.

En lo que refiere a resultados de la prueba SIMCE, para la prueba realizada el año 2010 a los 4°s básicos, los establecimientos municipalizados promediaron 242 en el área de Lenguaje, 202 en Matemáticas y 225 en Comprensión del Medio, lo que los aleja tanto de los promedios nacionales (271, 253 y 255 respectivamente), como de los puntajes promedio de los establecimientos particular subvencionados (que puntuaron 269, 249 y 258) y de los particulares pagados (289, 278 y 283).

También el 2010 los 2°s medios rindieron la prueba SIMCE, con un promedio nacional de 259 en Lenguaje y 256 en Matemáticas. Las escuelas municipales promediaron 225 y 212, respectivamente, mientras que las particulares subvencionadas promediaron 265 y 264, y las escuelas particulares pagadas puntuaron en promedio 304 y 317 puntos en Lenguaje y Matemática respectivamente.

En el ámbito de los resultados de la PSU del año 2010, hubo una marcada diferencia entre los establecimientos científico-humanistas, donde los establecimientos municipales promediaron 505 puntos, los particulares subvencionados 536 y los particulares pagados 595, con una media nacional de 543 puntos. Si bien cabe señalar que esta brecha fue mucho menor en el ámbito de la educación técnico profesional y no se produjo en la educación de adultos, se espera que sean precisamente los establecimientos científico-humanistas los que preparen a sus estudiantes para rendir la PSU.

IV. Comentario final: Acerca de los medios y los fines. Malestar docente, malestar de la sociedad.

Hemos repasado, sumariamente, el rol que juega la prueba SIMCE en la educación chilena. Y hemos visto, sumariamente también, cuales son los últimos resultados obtenidos en Valparaíso, los cuales resultan alarmantes desde el punto de vista de la capacidad de los establecimientos públicos de competir con establecimientos particulares, en un contexto en que la política educativa está diseñada para proteger la libertad de elección de los apoderados respecto a qué escuela elegir, y en el que los establecimientos dependen de la cantidad de estudiantes matriculados, lo que presiona a los establecimientos hacia una mayor competitividad, medida según los resultados de la prueba SIMCE.

Y esta situación resulta particularmente acuciante para las escuelas municipalizadas de Valparaíso, si consideramos que éstas tienen como obligación asegurar la existencia de educación gratuita –al menos en la Enseñanza Básica- a toda la

población, a través de la gratuidad de la matrícula y la prohibición expresa de cualquier cobro a las familias por concepto de mensualidad u honorarios profesionales, en primer lugar, y la obligatoriedad de aceptar dentro de sus aulas a todos los educandos que lleguen a la institución, siendo imposible implementar mecanismos de selección de alumnos.

Por lo tanto, y al ser la educación pública una importante herramienta de movilidad social para muchas familias que sin ella no podrían acceder a una educación pagada, una falla en la igualdad de oportunidades entregadas por las escuelas, o incluso en el aseguramiento de las condiciones mínimas para que los estudiantes desarrollen sus capacidades resulta especialmente preocupante.

Por otra parte, hemos repasado al inicio del artículo algunas ideas de Ulrich Beck, autor al que intentamos poner a pensar problemáticas ajenas a la reproducción material de la existencia humana, sino asociadas a los riesgos de la pobreza y la exclusión social. Ciertamente las ideas de Beck son utilizables en este sentido, y nos preguntamos por la capacidad que tiene la educación chilena, y en particular la utilización de la prueba SIMCE, como elemento que controle el riesgo de la inequidad y la exclusión. Hemos entendido también a la exclusión como parte de la conformación de una red, la que a su vez es crecientemente parte de la estructura de nuestra sociedad. Y, por lo tanto, como parte de la propia estructura de la sociedad.

A la vista de los resultados entregados en el PADEM, parece notorio que la educación municipalizada no consigue entregar una medida satisfactoria en las pruebas de alcance nacional, y también que los apoderados tienden a mantener a sus hijos en escuelas del sistema particular y particular subvencionado, cada vez en mayor porcentaje.

En este punto nos enfrentamos a una decisión técnica y política que, estando destinada a mejorar la calidad de la educación y, desde allí, mitigar un riesgo propio del modelo neoliberal –la aparición de sectores excluidos- se vuelve incapaz de controlarlo, convirtiéndose inclusive en un factor potencial de segregación entre establecimientos, lo que podría poner al SIMCE en la curiosa situación de ser una política que no solo no controla el riesgo que debe enfrentar, sino que incluso eventualmente lo podría agravar.

De este modo, al observar los resultados del último tiempo de la prueba SIMCE y, en general, de los indicadores del PADEM sobre los resultados de la educación municipalizada frente a la particular subvencionada y particular pagada, se vuelve dificultoso sostener que la educación municipalizada esté siendo una herramienta adecuada de movilidad social, dados sus resultados sistemáticamente peores que los otros establecimientos, su pérdida de matrícula frente a ellos, y la imposibilidad de seleccionar alumnos, lo que genera un círculo vicioso muy difícil de romper, como un riesgo que se encadena con otros riesgos, y sus consecuencias resultan imprevisibles.

Por lo anterior, es posible que parte de la población se esté quedando fuera de todas las redes relevantes, debido a su incapacidad de aportar información relevante a ellas. Nos referimos a la educación superior, y también a los circuitos de trabajo que requieran utilización de conocimientos avanzados, o que se integren a circuitos económicos de alta calificación y mejores condiciones laborales. En este caso, los estudiantes de colegios municipalizados parecen estar atrapados en una difícil situación: no reciben los suficientes elementos para ofrecer información relevante a las redes que podrían permitirles una adecuada movilidad social, y algunas de las medidas tomadas para paliar esta situación terminan segregándolos más todavía.

En este punto cabe reflexionar acerca de los medios y los fines: si una prueba estandarizada para todo el país pueda ser utilizada para asignar recursos (e incluso para cerrar escuelas), en un contexto en el que los establecimientos parten de una situación inicial que es diferente, es muy probable que esta prueba estandarizada tienda a remarcar las diferencias preexistentes, sin convertirse en una solución a los riesgos generados por la propia sociedad, los que en este punto se encadenan unos con otros: una sociedad con grandes niveles de desigualdad, reflejados en la distribución de alumnos por tipo de escuela, se suman al riesgo que asumen los establecimientos públicos al negarse a seleccionar a sus estudiantes, y se suma al riesgo de tener que enfrentar una prueba en la que se compararán, inevitablemente, sus resultados con los de establecimientos que poseen otras características.

Esta cadena de riesgos, que se vincula a su vez con una sociedad que segrega de forma natural, está generando consecuencias imprevisibles: entre otros, de poner a prueba la capacidad de la educación pública de responder a desafíos cada vez más complejos, y ayuda a generar el llamado “malestar docente”, que puede ser entendido como los efectos negativos permanentes que recaen sobre el profesor a partir de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

En el caso de las escuelas municipalizadas de Valparaíso, este malestar está vinculado a la sensación, por parte de los profesores, de trabajar en condiciones injustas, debido en parte a la imposibilidad de elegir a los alumnos por parte de la escuela, contando entonces con las familias de mayores carencias, en todos los sentidos posibles, y que requieren un esfuerzo especial por parte de los profesionales de la docencia, esfuerzo para el que no siempre se sienten suficientemente preparados

Sumado a ello, en un país con una alta desigualdad y posibilidades reales, pero limitadas de movilidad social (Torche y Wormald, 2004), la escuela pública y, en particular, la figura del profesor, pierden parte de la autoridad que detentaban, casi con naturalidad, hace solamente unas décadas. La escuela no siempre es entendida como la principal fuente de movilidad social –una breve conversación con estudiantes de cualquier escuela o liceo público bastará para comprobar que muchos educandos aspiran a ser deportistas profesionales o modelos/actrices de televisión, y no a seguir estudios superiores, para

alcanzar mayor bienestar económico-, por lo cual la autoridad del maestro se ve cuestionada, y éste se ve en la obligación de recurrir a nuevas estrategias para la mantención de ésta.

Junto a factores como las condiciones económicas y de jubilación del profesorado y a las condiciones materiales en que se realiza la labor pedagógica, aparece la transformación del rol, y la incapacidad de ejercer autoridad por los medios tradicionalmente utilizados, la violencia existente al interior del sistema educacional (y debe leerse acá la violencia física entre los estudiantes –y a veces entre profesores y estudiantes, o profesores y apoderados-, pero asimismo el clima laboral gestionado por la dirección, y algunas de las directrices impuestas por el gobierno comunal o central sin la participación de los educadores) y el deterioro de la imagen del profesor en la sociedad, tanto para los usuarios de la educación como para el resto de los ciudadanos.

Y este malestar entronca con otro, de la sociedad. Una sociedad que siente la necesidad de mejorar la educación (véase si no el respaldo ciudadano a los movimientos estudiantiles de los últimos años), que está desconfiando y descreyendo cada vez más de sus autoridades, que comprende el sentido ético de la preocupación por la desigualdad, y es capaz de expresarlo en las calles o en encuestas de opinión, que intuye que las soluciones de los expertos y políticos no son las adecuadas, pero que no está en condiciones (ni de conocimiento ni de organización ni de poder) de poner en tela de juicio las soluciones ofrecidas por gobernantes y expertos. A diferencia de lo que señala Beck para el caso de Alemania, en Chile no se han desarrollado grupos de presión lo suficientemente informados y lo suficientemente fuertes como para cuestionar las políticas públicas en materia de educación, desde la ciudadanía, aunque sí reconocen la promesa incumplida de una educación pública que pretendía ser fuente de movilidad social, sin lograrlo, y también reconocen el contenido ético de la injusticia que representa una situación de desigualdad como la que existe en la educación chilena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

*Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Editorial Paidós, Barcelona, 1998

*Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI editores, Madrid, 2002

*Castells, Manuel, *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*, FCE, Santiago, 2005

*Castells, Manuel, *La sociedad red*. Alianza, Madrid, 2006

*CEPAL, *Educación y Globalización: los desafíos para América Latina*, Segunda Conferencia de Ex Presidentes de América Latina, Santiago de Chile, 2002

* Comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición en la educación, MINEDUC, *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad*, Santiago, 2003

*Cox, Cristián (ed), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma en el sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2003

*Echeverría, Rafael, *Política educacional y transformación del sistema educativo en Chile a partir de 1973*. En Revista Mexicana de Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, *Chile, 1973-1982*, 1982, pp 181-209.

*Elacqua, Gregory et. al. *La toma de decisiones de un sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP*. Publicado en www.expansiva.cl, junio de 2009

*Plan de Desarrollo de la Educación Municipal, CORMUVAL, 2012

*Ramírez, María José, *El SIMCE en el contexto de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación. Opciones para mejorar nuestro sistema de evaluación*. Estudios Públicos CEP N° 123, 2011, pp 213-235

* Soto, Maximiliano, *Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX*, en Revista Mad, Departamento de Antropología Universidad de Chile, N° 10, Mayo 2004

* Torche, Florencia y Wormald, Guillermo, *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Cepal, Santiago de Chile, 2004

