



"La política de estandarización aumenta los factores de riesgo de la salud docente"

Entrevista a **Rodrigo Cornejo**

* Las fotografías de este artículo pertenecen a Rocío Alorda.



El Simce ha sido analizado desde muchas perspectivas, pero no es usual tratar de ver cómo este sistema de presión afecta directamente la salud de los profesores y por ende las condiciones de enseñanza. A través de esta entrevista que pone como eje la necesidad de comprender que el mejoramiento de la educación va directamente ligado con las condiciones en que los docentes realizan su labor, pretendemos nuevamente decir que el Simce está desdibujando el sentido de la educación y el rol de los docentes en ella.

Rodrigo Cornejo

Psicólogo y doctor en Psicología de la Universidad de Chile y académico de esta misma universidad. Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente y del grupo de trabajo "Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina" de CLACSO. Coordinador ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH).



¿Por qué es importante para el mejoramiento de la calidad de la educación el investigar y conocer acerca del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes?

Bueno, es un tema complejo. Yo creo que en Chile el debate sobre calidad como un debate social, abierto, amplio, participativo, es un tema pendiente. Poco a poco, por la vía de los hechos, se fue imponiendo la idea de que la calidad de la educación la representaba un puntaje y que ese puntaje era una prueba estandarizada, y que esa prueba estandarizada era para todos igual y, más encima, que había que comparar los resultados. Para mí eso es una desvirtuación del tema de la calidad.

Entendiendo que la calidad es mucho más que un puntaje, diría que las nociones de calidad o buena educación aluden a qué entiende uno por el proceso educativo. Y yo creo que ahí no hay que inventar la pólvora. Los autores que se han llamado constructivistas o socioconstructivistas, desde Vygotski para adelante, considerando también a Bruner y otros investigadores del aprendizaje, han planteado que el fenómeno educativo es intersubjetivo, en el cual ocurren intercambios de significado entre alguien que está en el lugar del que enseña y alguien que está en el lugar del que aprende, intercambios que se dan en un contexto cultural concreto y situado. Ese intercambio de significado, a través de una relación vincular, es lo que puede movilizar la posibilidad de que haya aprendizaje y desarrollo, porque eso es la educación, es promover aprendizajes que permitan mejorar las estructuras de conocimiento.

Al ser la educación un fenómeno intersubjetivo y vincular, si no conocemos las condiciones en que están los docentes, sus situaciones subjetivas, sus predisposiciones emocionales y las condiciones de trabajo que permiten ese intercambio vincular, si nos despreocupamos de todo eso, claramente estamos dejando una dimensión central afuera. Para mí, dejar fuera el tema del trabajo docente es tan grave como dejar fuera el tema de los derechos de la infancia.

Por eso me parece importante y fundamental asumir que el techo del mejoramiento educativo es la condición concreta en que están los profesores: sus condiciones de empleo y trabajo, el apoyo que se les

brinda, las condiciones de salud y bienestar que tienen, el reconocimiento social del que gozan, etc. Es decir, en cualquier país la educación mejorará en función de cuánto se mejoren las condiciones del trabajo educativo.

Pero, ¿se tiene conciencia de que estudiar el trabajo docente es tan importante?

No, yo creo que no, y en Chile, menos todavía. Acá los docentes durante las últimas décadas han sido vistos desde la política pública como un obstáculo a la innovación, a la exigencia, a los nuevos fenómenos educativos y, lamentablemente, como un culpable. No hay conciencia de que en realidad la obligación de cualquier política pública es asegurar las condiciones mínimas de trabajo para que se pueda hacer bien este proceso vincular, estos cambios de significado para que todos aprendan.

¿Y cómo ha sido mayoritariamente estudiado el trabajo docente hasta ahora?

Bueno, como decía anteriormente, ha sido muy poco estudiado, pero hay una tendencia cada vez mayor a nivel mundial a dedicarle tiempo y energía a estudiar qué pasa con los docentes. Hasta ahora, ha habido principalmente dos tipos de estudio. Uno más bien económico, salarial, que parte de la premisa de que es malo que todos ganen lo mismo, entonces estudian cuánto ganan los docentes y cómo se puede asociar el salario diferenciadamente a resultados, siempre pensando en cómo incentivar la competencia.

La otra forma común de investigarlo ha sido a través del estudio de las licencias médicas, o sea un estudio muy descriptivo y epidemiológico. De este tipo fue el estudio que realizó la Universidad Católica en el 2003 tras un acuerdo que se hizo entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación. Si bien fue un estudio interesante, bien detallado, finalmente lo que hace es una descripción muy pormenorizada de aquellas afecciones que motivan las licencias y que ocurren más en los docentes. Pero faltó la otra mitad. Si hubiera sido un estudio de salud laboral, tendría que haber estudiado inmediatamente, asociado a aquellas afecciones, cuáles son las condiciones laborales que llevan a ellas.

El desafío pendiente es estudiar salud, bienestar y emociones, asociados a condiciones de trabajo. Esto es muy nuevo, el primer estudio que hace la Unesco¹, que es un estudio pequeño pero bien bonito, es del 2005; entonces no tenemos todavía ni una década de ese tipo de estudios, estamos todavía muy en pañales para entender esto, no es mucha la gente la que lo está haciendo. En el equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile tenemos dos grupos de investigación sobre trabajo docente, en los cuales hemos estudiado las temáticas de la salud docente, las regulaciones al trabajo, la cultura escolar de trabajo y los discursos docentes sobre educación. Asimismo, en América Latina existe una Red de Estudios del Trabajo Docente que ha permitido un intercambio muy fructífero de investigaciones al respecto (www.redeestrado.org).

¿Cuál es su mirada respecto a cómo debería estudiarse el trabajo docente? ¿En qué consiste la mirada psicosocial por la que usted opta?

Lo primero es hacerse cargo de que la educación es un fenómeno intersubjetivo, pero no solamente entre personas, pues también hay instituciones, y que en ese contexto de políticas regulativas, de regulaciones en las instituciones mismas, se va construyendo la subjetividad. Entonces, hay que tratar de estudiar el bienestar, el malestar, las emociones, la subjetividad, las actitudes de los docentes, en el marco de un contexto social de regulaciones y en un contexto institucional. Se trata de adoptar una perspectiva histórico-cultural y psicosocial. Lo psicosocial no es una foto de lo que le pasa a las personas en el plano individual, eso es una visión burda de primera mitad del siglo XX, lo psicosocial es cómo se articula la subjetividad de las personas con la subjetividad de otros, con regulaciones institucionales. Eso es lo que hay que estudiar, no estudiar en el aire, no existe el profesor en el aire, tal como tampoco existe el estudiante en el aire.

¿Por qué utilizar la categoría *trabajo* para pensar la docencia? ¿Cuál es la importancia de considerar al docente como un trabajador?

Primero, porque la docencia es un trabajo, nos guste o no nos guste, nos interese o no nos interese la palabra, aunque nos guste más, o tenga más prestigio la palabra profesión, la docencia es un trabajo.

Lo que ocurre cuando no se piensa el trabajo es que hay un acercamiento mecánico y empobrecido al fenómeno de la docencia. Yo siento que eso está pasando un poco con los docentes hoy día. Cuando uno discute de educación y de cómo los docentes pueden mejorar los procesos educativos, se analiza o mira por dos carriles distintos. Por un lado se ven aspectos pedagógicos y, por otro, se conversa sobre los salarios, las condiciones laborales, la seguridad y la salud. Entonces, por esta especie de escisión, los docentes están mal preparados para el debate sobre políticas educativas y docentes. Se van quedando sin argumentos para defender la importancia educativa de las mejoras laborales. Terminan, lamentablemente, imponiéndose visiones y políticas que ven a los docentes como un mero recurso humano individual y competitivo. El desafío aquí es poder pensar el trabajo docente como un trabajo educativo y no pensar la educación y el currículo por un lado y, por otro lado completamente distinto, mi salario, mis bonos, mis regulaciones. En el fondo la pregunta es cómo vamos avanzando hacia poder reivindicar y exigir, e incluso proponer, condiciones laborales bien concretas y específicas para hacer mejor el proceso educativo. Y para eso hay que pensar en el trabajo y hay que pensarse como trabajadores. "Yo como trabajador, qué condiciones necesito mínimamente para poder dar mejores clases, para generar un ambiente propicio para que se den los intercambios de significados entre los docentes y los estudiantes. Necesito más horas para prepararme, necesito más horas para conocer la cultura del estudiante, acceder a espacios culturales, necesito un salario básico mínimo, necesito no competir, etc.". Son cosas que todavía están muy separadas.

El docente requiere de condiciones mínimas adecuadas para hacer bien ese trabajo. Condiciones salariales (como en cualquier oficio), pero también condiciones para realizar este oficio que es afectivo, que es ético y que es colectivo. Si no entregamos las condiciones necesarias, la educación no va a mejorar. Países que destacan por tener

1 Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>



educación con buenos resultados e igualitaria han tomado este camino de apoyo a la docencia como un trabajo profesional, intelectual, pero también afectivo y colectivo (conocidos son los casos del sistema educativo finlandés y el cubano).

¿Cuáles son los principales hallazgos de su investigación tras estudiar la subjetividad docente desde una mirada psicosocial?

Son bastantes años trabajando y son muchas cosas, pero una primera mirada es el tema de la salud. Nosotros logramos identificar ciertas condiciones laborales que predisponían al docente o a enfermarse –en cualquiera de sus niveles, salud física, salud mental– o a entrar en fenómenos de malestar, como el *burnout* o agotamiento emocional,

desmotivación, falta de energía para trabajar. Lo hicimos con enfoques cuantitativos bien clásicos, –digo clásicos porque este tipo de estudios en Europa lleva más de cuarenta años–, utilizamos la misma estadística que ocupan, por ejemplo, en el Instituto de Salud Sueca, y logramos identificar dos o tres factores que predisponen al profesor a enfermarse, a entrar en ciclos de malestar.

Voy a explicar estos factores en orden creciente, de menos a más. El primero es la pérdida de control y autonomía. Esto de funcionar como mecánicamente y sin poder acordar con los colegas cómo hacer el trabajo, sino repetir una tarea asignada, es algo que enferma.

El segundo factor que enferma es la sobrecarga laboral, entendiéndola no solamente como más trabajo –tener que pasar más materia y corregir más pruebas, que también desgasta–, sino además como una multiplicidad de roles. Se trata de este reclamo que hacen los profesores de que tienen que ser como psicólogos, asistentes sociales, hacerse cargo de programas de prevención de drogas, de convivencia, etc.

Otra dimensión de la sobrecarga es cuando aquello que te están pidiendo o por lo que te están evaluando es un imposible; eso técnicamente se llama “distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real”. Es decir, es muy distinto pensar –aunque sin justificarlo– en una sobrecarga que consiste en digitar mucho, pero que tengo la certeza de que si me quedo tres horas más todos los días digitando, lo voy a terminar, al desgaste que produce el tener como meta de trabajo algo imposible de cumplir. A los docentes les ocurre que están frente a un mandato de lo imposible. Se sigue pensando que la educación va a mejorar solo porque el profesor hace mejores clases, y se olvida que mejorar los resultados escolares y hacerlos más igualitarios depende principalmente, aunque sea doloroso decirlo, de variables que están fuera de la escuela, como el nivel socioeconómico o el “capital cultural” de los padres. Pese a la contundencia de los estudios, por ejemplo, de eficacia escolar, que muestran el peso de estas variables de origen o socioculturales, la elite política, económica y tecnocrática chilena insiste en señalar a los docentes como exclusivos responsables de los malos y desiguales resultados del sistema escolar. Por

ejemplo, el mandato de ser capaces de "sacar a los niños de la pobreza" es muy fuerte y a los profesores todavía les faltan herramientas para cuestionarlo. Esta idea de la meritocracia, de que una buena experiencia escolar te va a sacar de la pobreza, lamentablemente no es verdadera mientras no se cambien aspectos centrales de un sistema injusto y segregador. Todos los estudios dicen que la movilidad social en Chile es muy poca, que puede haber una excepción, y esa excepción va a salir publicada en la portada del diario *El Mercurio*, pero desde un punto de vista de los estudios sociales no hay ninguna evidencia que avale la idea de la meritocracia como proceso masivo. Sin embargo, cuando nosotros estudiamos el discurso de los docentes nos dimos cuenta de que sigue atrapado en el discurso de la meritocracia, o sea, sigue insistiendo en que es su responsabilidad sacar a los chicos de la pobreza.

Falta una mayor elaboración por parte del docente. Si bien es fundamental que el profesor se sienta comprometido y quiera ayudar al estudiante, hay que pensar más en qué es en lo que lo puede ayudar, a lo mejor lo puede ayudar en el sentido de fortalecer el pensamiento crítico, fortalecer el conocimiento de su cultura de origen, fortalecer el conocimiento de lo laboral, fortalecer el trabajo en equipo. En esas cosas el docente sí puede ayudar, y mucho. Tenemos claro que hay docentes que le hacen la vida distinta al estudiante, pero autoatribuirse el mandato de sacarlos de la pobreza es un factor de sobrecarga.

Y el tercer factor laboral, que es el que más predispone al docente a enfermarse, es el tema de la pérdida del sentido o significatividad laboral. La significatividad del trabajo está descrita como la posibilidad de otorgarle a este un objetivo que le haga sentido a la persona y que vaya más allá del salario. Esta es una recomendación para todos los empleos, pero en trabajos psicosociales, en trabajos afectivos como la docencia, esto es mucho más fuerte. El docente que está sobrecargado, pero que además perdió el sentido de su trabajo, es candidato a enfermarse rápidamente. Y este fue el hallazgo más relevante de nuestro estudio. A nuestros colegas de otros países fue el que más les llamó la atención, pues en otras partes del mundo ese factor es menos influyente, mientras que para los docentes en Chile tiene mayor peso incluso que la sobrecarga. Es un

tema que no se ha pensado mucho en nuestro país. Pero es necesario analizarlo junto a la categoría de la sobrecarga.

En nuestro estudio nos dimos cuenta de que para los profesores es aún una tarea pendiente construir un sentido colectivo del trabajo docente, es un desafío. Y eso no se resuelve desde la academia, porque es un proceso histórico. Hoy en día, cuando el profesor se siente confundido y no sabe qué hacer, apela al relato identitario del constructor de Estado, del socializador, del que está integrando a los niños a un modo de vida común, pero ese es el relato del siglo XX, en el siglo XXI eso no es así. Entonces mi hipótesis es que no hay un sentido colectivo del trabajo, lo cual también es una cuestión histórica. Eso hace que cuando el docente se siente confundido, sobrecargado, apela a recuerdos, a imágenes sociales que incluso ni siquiera vivió, como la del profesor súper valorado, que ponía el orden, que socializaba a los niños, que les inculcaba la cultura, que los sacaba de la ignorancia, pero hoy día eso no es así.

¿Y por qué cree usted que acá en Chile se da más esta pérdida de sentido que en otros países?

Considero que es un fenómeno mundial, yo por lo menos me he dedicado mucho al tema del trabajo docente en la enseñanza media, y el tema de la crisis de la identidad docente lo encuentras en publicaciones en España, en Holanda, en todos lados. ¿Por qué en Chile se da más? Tengo la impresión de que en Chile es más fuerte, porque acá se llegó a un extremo, se fijaron políticas extremistas de mercado y competencia, que no habían sido aplicadas nunca en nuestro país y que rompieron el referente que tenían los docentes, que era el Estado, la educación estatal y la educación pública, o sea, el referente identitario. La educación es una tarea colectiva, porque se trabaja con estudiantes, con la comunidad, con otros colegas, pero también es colectiva porque se realiza una tarea social. Entonces, el que hubiera una educación estatal, —no digo un Estado docente, sino un sistema público estatal de educación—, era un referente para los docentes. En Chile esta columna vertebral que era la educación pública, estatal, que te daba un parámetro sobre cuáles eran las tareas principales y para qué, se rompió, se hizo pedazos.



No hay que olvidarse, por ejemplo, que en muchas partes del mundo, yo diría que en la mayoría, es el Estado el que da el título de docente y está prohibido que sea otorgado por universidades privadas; que en la mayoría de los países capitalistas más del 90% de la población estudia en escuelas estatales, mientras que en nuestro país se privatizó la formación docente y el sistema escolar. Aquí se rompió ese referente también subjetivo, entonces aquí el docente no tiene de qué agarrarse, por eso yo creo que en Chile son más fuertes los fenómenos de confusión, de pérdida de identidad o de creerse completo un discurso del poder mercantil, de competir, que es súper ajeno a la tarea docente. Se pasó de un referente que te permitía tener apoyo, respaldo, saber hacia dónde iba la educación y cuál era el rol del docente, a un referente privado, que es muy poco educativo, un referente de gestión, de competencia, de bonos, de otras cosas, pero no de educación.

A la luz de estos hallazgos, ¿qué consecuencias considera usted que tienen las pruebas estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas en el bienestar/malestar docente, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes?

Lo primero es que hay que comprender lo que ocurre en Chile como una política de estandarización que va más allá del Simce. Este es el país que tiene más pruebas en el mundo, es toda una política, que en primer lugar decide que la educación es rendimiento estandarizado; segundo, que vamos a medir a todos por la misma vara, que también va contra todos los principios educativos de los maestros de la educación; y tercero, que los vamos a hacer competir. Y en torno a eso hay Simce, Inicia, evaluaciones por aquí y por allá. Entonces, reitero que, más allá de las pruebas, es una política de estandarización del conocimiento, de rendición de cuentas como dicen ustedes, y también de competencia, que es el complemento de estas políticas.

A partir de ahí, entendería el impacto en la subjetividad docente de las pruebas estandarizadas, de esta línea de estandarización, en torno a los elementos que habíamos visto antes que generaban malestar o enfermedad en los docentes. Es decir, esta política de estandarización y de rendición de cuentas implica sí o sí una sobrecarga, porque los docentes, al competir, terminan estresándose por

preparar pruebas, por ver los puntajes; pero también son políticas que le hacen perder autonomía, porque el docente tiene otra concepción de la educación, estudió Pedagogía para desarrollar las potencialidades de sus alumnos, la integralidad, en la diversidad, en los ritmos discontinuos del desarrollo –como decía Vigotsky–, que además son fenómenos individuales y sociales. Con toda esa complejidad, el docente se va haciendo experto en eso. Sin embargo, todo esto se le rompe por la mitad cuando le dicen: “no, tú pasa materia, para la prueba, no más”. Entonces se produce una pérdida de control y de autonomía porque tienes que dejar en un baúl de los recuerdos todo lo que estudiaste tan lindo de Vigotsky, de Freire, de Makarenko, de Freinet, de Bruner, de todos los importantes maestros de la educación, tienes que dejarlo entre paréntesis y dedicarte a pasar materia, en torno a pruebas que son con estándares muy identificados. Y esto en definitiva no solamente produce una sobrecarga y pérdida de autonomía, sino que también pérdida de sentido. Lo he visto en los docentes que me ha tocado entrevistar. Uno les pregunta “¿usted para qué hace este trabajo?” y te empiezan a decir una explicación como bien general y bonita, y después uno les dice: “ya, pero usted realmente de esto que me está nombrando, ¿qué hace?”. “No, en realidad yo paso la materia para cumplir con el curriculum y para preparar para la prueba Simce”.

Entonces, yo diría que la política de estandarización aumenta estos tres factores de riesgo de la salud, los potencia y los vuelve una caja sin salida. Aumenta la sobrecarga, aumenta la pérdida de autonomía y aumenta la pérdida de sentido; pero además es un círculo vicioso porque, como se está con la presión encima, no puedes pensar en la pérdida de sentido, pues estás preparando el Simce, porque si no, te pueden despedir, pues al sostenedor le interesa subir los puntajes del Simce, lo cual termina sellando esta lógica de sobrecarga, pérdida de autonomía y pérdida de sentido que, insisto, es un triángulo muy vicioso, muy negativo. Se trata, además, como bien ha dicho la gente de la campaña “Alto al Simce”, de una lógica que termina empobreciendo la educación de los estudiantes y coartando procesos de pensamiento crítico y creativo. Lamentablemente, con todas estas políticas de estandarización y de competencia es esperable que los problemas de salud vayan en aumento en este país.

¿De qué manera entonces los docentes podrían sobrellevar este panorama tan adverso?

Es fundamental que se fortalezca la capacidad de pensamiento colectivo entre los docentes. Porque es radicalmente distinto –y eso yo lo he visto con los estudios de casos que hemos hecho– trabajar en un colegio donde hay sobrecarga, en que fuerzan a pasar materia para el Simce y no permiten hacer lo que el docente sabe que debería hacer, todo eso hacerlo solo y callado, sin poder hablarlo y pensarlo; que trabajar en el mismo colegio que lo sobrecarga, que le impone cosas, que lo controla, pero en un contexto donde se tiene la posibilidad de dialogar con un colega, aunque no tenga todavía posibilidad de hacer fuerza para resistirlo. El solo hecho de conversarlo, de ponerlo en común, son pequeñas estrategias, yo diría casi de sobrevivencia y de autocuidado de los docentes.

Mucho se habla del autocuidado como si este consistiera en salir a celebrar los cumpleaños y hacer un paseo una vez al año, que no está mal, pero el principal autocuidado es que los docentes hablen con otros docentes. Ahí se verá si pueden plantear su posición frente a la dirección y a la unidad técnico-pedagógica, eso ya es otra cosa, probablemente no puedan, pero al menos que tengan la posibilidad de compartir juntos. Es diferente cuando tienes sobrecarga y presión y tú respondes como una ovejita, a cuando tú tienes sobrecarga y presión, pero sabes que en el fondo tu prioridad son los niños, los procesos que están ocurriendo, que este chiquillo tiene tal cuestionamiento, que este quiere estudiar tal carrera, que a este le pasa tal cosa en la casa, y ese es tu tema. No digo que sea fácil, ni que sea la solución, estoy diciendo que hemos visto que ante la misma situación de sobrecarga, de explotación y precarización, es distinto si estás solo respondiendo a si lo conversas con colegas. Incluso hasta hemos visto cómo ironizan con eso, se ríen un poquito, “ya viene un jefe UTP a que le hagamos una cuestión, se la hacemos”. Es la posibilidad de no involucrarse tanto en eso, de priorizar dónde me pongo yo, porque el trabajo docente es cognitivo, pero también es emocional, el docente se pone entero.

Cuando yo les decía que falta construir sentido colectivo del trabajo docente me refiero también a esto, a la posibilidad de priorizar, porque uno nunca puede hacer todo cien por ciento bien. Entonces, ¿dónde el docente prioriza

enfocarse?, ¿en su relación con los niños, con las niñas, con los estudiantes, en los procesos que ocurren en la sala de clases, o en toda esta avalancha que te piden planificar casi por horas, subir el Simce y competir? Ambas labores tienes que hacerlas, pero ¿a cuál le pones corazón y amor? También está pendiente la pregunta acerca de cuál es la sociedad que el docente quiere ayudar a construir, cuál es su concepción de la educación y de ser humano.

¿Cómo repercuten en el docente las incongruencias que se producen entre lo que él entiende por educar y lo que le es exigido con las políticas de pruebas estandarizadas y rendición de cuentas?

La incongruencia evidentemente es un factor de sobrecarga, y está visto así por estudios, pero para mí el tema que se abre y que es una gran pregunta a la que tendremos que seguir dándole vuelta es: ¿esta incongruencia y esta distancia dificultan pensar un proyecto colectivo del trabajo docente? El desafío es grande, porque en Chile hubo una revolución capitalista, se transformaron los modos de





producción, las relaciones sociales, la vida social, la forma de crianza, de consumo, de comunidad, se transformó todo, y es obvio que la educación también se iba a transformar. Y la docencia requiere poder construir un sentido colectivo y real del trabajo docente, las respuestas clásicas ya no sirven.

Quisiera agregar otro elemento a la discusión y es que todas estas políticas que ustedes han llamado de estandarización, rendición de cuentas, competencia, son muy nuevas para el mundo educativo y a nosotros nos sorprenden mucho, pero estas políticas son parte de una ideología, esta ideología clásica está escrita, es lo que Vicente Sisto plantea sobre el New Public Management, que son ideologías de administración de empresas, que tienen como quince o veinte años y que buscan introducir los criterios de rendición de cuentas, estandarización, competencia individual en los servicios públicos. En otros países, como en Francia, ya hay estudios que están evaluando las consecuencias del New Public Management, y una de las cosas que aparecen es que han aumentado los suicidios. El New Public Management siempre te evalúa por cosas que son incumplibles, es como el caso de un profesor de un colegio vulnerable, o vulnerado mejor dicho, de La Pintana, al que le piden que suba cuarenta puntos en el Simce y a cambio le ofrecen un buen bono. Entonces, el profesor de repente funciona con la expectativa de ese bono, que es imaginario, porque nunca se lo va a ganar, es imposible que su colegio suba cuarenta puntos en el Simce, porque eso depende de condiciones sociales. Para mí esa incongruencia es parte del proyecto político de la élite: impedir la construcción de procesos colectivos y creativos en las comunidades educativas, impedir que se construya colectividad en la escuela y, sobre todo, impedir que se genere la alianza entre docentes y estudiantes.

Volviendo al tema de las pruebas estandarizadas, ¿qué señal se le entrega a los docentes cuando sus estudiantes tienen que ser evaluados externamente cada dos años?

Yo creo que una señal muy confusa, el Simce partió como una prueba de monitoreo general, que no debía quitarle mucho tiempo, ni desviar la atención de los colegios. Partió como una prueba que se hacía una vez al año y cuyos resultados servían como referente general, pero terminó mandando todo, mandan los resultados, es la base

de comparaciones y rankings, y va a empezar a influir en los salarios de los docentes, en el nivel de autonomía de las escuelas, entonces es una señal muy confusa, muy poco pedagógica. Esta medición externa que te manda todo, es una señal muy desprofesionalizante. No importan las pruebas que tú hayas hecho como profesor, las calificaciones que tú hayas puesto, no importan los procesos que tú hayas hecho, no importa lo que el colectivo definió que era la prioridad para ese curso, no importa lo que tú sientes que esa comunidad necesita más en un determinado momento, ni interesa el estudiante.

Es una señal un poco desesperanzadora, es como decirte que hagas lo que hagas, mejoremos lo que mejoremos, va a venir una cuchilla externa que te va a cortar y, sobre todo, es desesperanzadora para los profesores que trabajan en colegios más vulnerados porque bien se sabe que el puntaje Simce no depende de lo que hagan los profesores, mayoritariamente depende de las condiciones de origen de los estudiantes. Entonces, si yo trabajo con estudiantes de un origen muy desfavorecido, voy a tener bajo Simce y yo podré subir de 235 a 243, pero igual voy a quedar debajo de la cuchilla, entonces es una señal muy desprofesionalizante, confusa, negativa y perversa.

Esto afecta a la salud porque contribuye a la pérdida de sentido, pues da lo mismo lo que yo haga, da lo mismo cómo yo haya visto los procesos intersubjetivos de construcción de conocimiento en los niños, da lo mismo lo que yo haya visto de cómo resuelven los problemas, cómo se preguntan ellos para resolver problemas, da lo mismo, porque finalmente yo tengo que pasar la materia y subir el Simce.

¿Cómo afecta esta presión por los resultados al clima escolar?

Si para uno la educación es memorizar materia, acumular información descontextualizada, que no tiene que ver ni con mi comunidad ni con resolver problemas, yo podría pensar eventualmente que una política de estandarización sea una buena política. Pero si uno cree que la educación no es eso, si uno cree que la educación es tener más herramientas para colectivamente comprender mejor la realidad en que

vivo, la realidad de la que vengo, la realidad en la que voy a estar, la situación social en que estoy, claramente una política de estandarización va a terminar siendo un elemento de presión que va a impedir que los procesos más virtuosos de la educación se den, que son esos pequeños momentos en que los estudiantes se interesaron, en que te hicieron preguntas, esos pequeños momentos en que logramos hablar de un tema real de ellos, de su comunidad, de su barrio, ese momento en que realmente abrieron el corazón y dijeron sus dolores y sus miedos, pero que sin embargo no te puedes detener ahí, porque todo es estandarización.

Entonces, yo terminaría con una frase bien desconfiada, y es que yo creo que la estandarización es una política apropiada para el proyecto educativo de la élite que quiere tener a la inmensa mayoría de la población

compitiendo en torno a un éxito imposible, pero es una muy mala política para quienes amamos la educación y para quienes amamos la educación liberadora y el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas de los niños. Indudablemente que esta política de estandarización y de rendición de cuentas sí repercute en el clima escolar, genera profesores más presionados, más estresados, que van a alterar la convivencia.

Yo echo de menos una posición más articulada y fundamentada en contra de este tipo de educación, a la vez que desarrollar más una propuesta alternativa, de pedagogía, de escuela. Creo que nos falta caminar hacia allá, los profesores tenemos todos los fundamentos para hacerlo. ▢

