



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Sánchez Cerón, Manuel; del Sagrario Corte Cruz, Francisca María
Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIII, núm. 1, 2013, pp. 97-124
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27026416001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos

Standardized assessments: their effects on three latin american countries

*Manuel Sánchez Cerón
Francisca María del Sagrario Corte Cruz**

RESUMEN

En las últimas dos décadas, los sistemas educativos en América Latina enfrentan un sistemático y persistente impulso de exámenes estandarizados, denominados a gran escala, cuyos efectos aún no han sido totalmente analizados por la investigación. Este fenómeno se ubica en un contexto caracterizado por una profunda crisis del modelo económico de desarrollo, resultado de la reestructuración del patrón de acumulación de capital. Los rasgos que caracterizan estas transformaciones se pueden resumir en tres niveles: a) la imposición de políticas neoliberales para garantizar la acumulación de capital; b) la reestructuración del Estado para responder a estas exigencias, y c) la disminución del gasto social. En esta perspectiva, este artículo tiene como objetivo analizar los efectos de una de las principales políticas neoliberales: la evaluación a la docencia. El análisis se basa en una revisión indicativa de los estudios que abordan el tema en tres países de la región: Brasil, Chile y México. La investigación centra su atención en los efectos en los niños y los profesores.

Palabras clave: evaluaciones estandarizadas nacionales, maestros de educación básica, políticas de evaluación, efectos de las políticas de evaluación en América Latina.

ABSTRACT

The latin american educative systems in the last twenty years are dominated by a systemic policy of evaluation. These evaluations are characterized by standard exams applied to children and teachers. The phenomenon is not completely analyzed by the research and neither its effects to students and teachers. The context in which is developed this neoliberal policy is identified by three important elements. First, the establishment of neoliberal policy in order to support the increase of capital; second, the destruction of the Welfare State to answer to this global transformation; and third, the decrease of social inversion. So this article pretends to analyze how the evaluation policy has affected children and teachers in three latin american countries: Brazil, Chile and Mexico. The research is based in a review of the most important investigations about this theme and particularly focuses in the student's life in schools and the professional activities of the teachers in schools.

Key words: national standardized evaluations, basic education teachers, policies of evaluation, effects of the policies of evaluation in Latin America.

* Profesores e Investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Puebla; sagrario_corte@yahoo.com.mx; mcid_c@yahoo.com.mx.

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, prácticamente todos los países de América Latina han creado sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación, lo cual se ha traducido en la instalación de diversos mecanismos de medición de resultados; al mismo tiempo, la mayoría también se ha incorporado a las mediciones de carácter internacional.

Por otro lado, los sistemas de medición de la calidad de la educación han traducido los resultados en diversos eventos de debate público, a través de los informes de las pruebas nacionales o internacionales. Por su parte, los maestros, que son evaluados con estos instrumentos, perciben que estos mecanismos son más una amenaza a su desempeño que un elemento de reflexión y análisis que les permita mejorar su trabajo en las aulas y las escuelas.

Los resultados de estos exámenes constituyen un enorme factor de presión que impide que los docentes los discutan. Si bien es cierto que las propuestas de este tipo de evaluaciones y, sobre todo, sus resultados, así como los usos que se hacen de ellos deben ser materia de debate, lo que se percibe en la realidad es una crítica acerba y excesiva al desempeño de los maestros, porque se privilegia los resultados por encima de los procesos.

En el fondo de este problema subyace la poca claridad en los objetivos del diseño, la elaboración y la aplicación de las evaluaciones estandarizadas; esta cuestión se evidencia a partir de lo que instrumentan los países latinoamericanos para mejorar los resultados de este tipo de evaluaciones.

En efecto, hay poca claridad en las políticas de evaluación; es decir, ¿se evalúa realmente el desempeño de los docentes o solo los resultados de los aprendizajes de los alumnos? Una de las consecuencias de esta indefinición es que la difusión de los resultados conlleve a usos equivocados que impidan una visión de mediano y largo plazos para mejorar los sistemas educativos, o bien impulsar medidas emergentes para tratar de resolverlos, o que la información sea utilizada por los medios de difusión para enfatizar deficiencias de los aprendizajes; asimismo, permiten clasificar a las escuelas y a los niños y jóvenes de los diferentes países de la región. Para la sociedad, por ejemplo, los resultados le per-

miten también exigir, de manera general, la mejora del sistema educativo, sin reflexionar sobre los instrumentos utilizados.

Desde esta perspectiva, el objetivo es presentar un análisis de un aspecto poco abordado en los estudios sobre el tema: los efectos, documentados por la investigación, de las políticas de evaluación tanto para los niños y jóvenes, como para los docentes en América Latina. Sin embargo, como el tema es muy amplio, para este artículo solo se han elegido tres países: Brasil, Chile y México en las últimas décadas. Estos fueron seleccionados con base en los criterios que se señalan a continuación:

- a) Los tres países han consolidado sus sistemas nacionales de evaluación con exámenes estandarizados nacionales.
- b) Iniciaron la aplicación de exámenes a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa. Chile, a finales de los ochenta y Brasil y México a principios de los noventa.
- c) Los tres han sido fieles seguidores de las políticas neoliberales que han afectado, significativamente, a la educación pública.
- d) Aunque los tres países tienen características socioculturales, geográficas y naturales heterogéneas, su comportamiento sigue el esquema neoliberal.¹



Por otra parte, metodológicamente, para el análisis se seleccionaron solo aquellos trabajos que abordan los efectos que han

¹ Desde el punto de vista económico, lo que caracteriza a Brasil y a Chile es que ambos países se pusieron a la cabeza de la industrialización latinoamericana en los primeros años de la posguerra. Sus sectores industriales recibieron un decisivo apoyo gubernamental. En lo político, en el caso de Brasil, por ejemplo, la toma del poder por los militares en 1964 fue el inicio de toda una serie de regímenes autoritarios con economías de mercado. En lo económico, el fundamento de su política fue lo que Sheahan (1990) llama capitalismo empresarial, que no rechaza la intervención estatal. Su carácter a la llegada de los militares no fue un caso de absoluta dominación de los intereses empresariales; más bien el ala burocrática del gobierno estableció una coalición con las grandes empresas basadas en la exportación y en la integración vertical. Ello explica, de cierta manera, el acceso concentrado de la educación asociada a las recompensas que habrían de cobrar importancia después de la dictadura. Este autor señala que las estrategias económicas de los países, en general, siguieron tres caminos: por un lado, Argentina, Brasil y Chile encabezaron la industrialización en la posguerra apoyada en el mercado interno con una decisiva protección estatal; en cambio Perú, como la mayor parte de América Latina, se mantuvo fiel al modelo de libre mercado. Por otra parte, México y Colombia se acercaron más al primer modelo con una considerable intervención estatal y protección al mercado interno. Estos rasgos determinaron la selección de los tres países para este estudio.

provocado las políticas de evaluación a través de exámenes estandarizados nacionales, tanto en los alumnos como en los docentes de los tres países señalados. Asimismo, el estudio abarca las dos últimas décadas.

POLÍTICAS NACIONALES E INTERNACIONALES Y EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

Desde las dos últimas décadas del siglo pasado, en América Latina se ha observado un inusitado y sistemático interés por la evaluación, estrechamente asociada a la calidad. Este fenómeno se ha traducido en un exagerado incremento en la aplicación de diversas evaluaciones.² Estas, sin embargo, están signadas por una visión de carácter cuantitativo.

La preocupación por la política de evaluación está liderada por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), aunque en las últimas dos décadas también, en el caso de América Latina, este fenómeno es apoyado e impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del *Programme for International Student Assessment* (PISA), prueba aplicada cada tres años desde 2000.³

En la región, no obstante, las evaluaciones estandarizadas y a gran escala, son organizadas y coordinadas por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (Gallegos, 2008).

² A la fecha, la bibliografía que analiza esta política de evaluación, y en particular esta fiebre evaluativa, indica que la calidad de la educación no ha mejorado y que, además, no hay cambios significativos, salvo en lo relativo al crecimiento de la matrícula. Este fenómeno ha implicado la incorporación de alumnos de sectores con mayores debilidades tanto sociales como económicas, además de las de orden cultural y étnico, quienes también están siendo sometidos a las evaluaciones estandarizadas nacionales e, incluso, internacionales, con efecto negativo en los resultados (Inclán, 2011).

³ La prueba PISA se aplica a los jóvenes de 15 años de los países miembros de la OCDE. Lo que caracteriza a este examen es que las preguntas no guardan relación alguna con los contenidos curriculares de los países que someten a sus alumnos a esta prueba. Esta examina qué tan bien los estudiantes aplican los conocimientos y las aptitudes que son relevantes en su vida. Sin embargo, se aplica en los países desarrollados como Finlandia, Estados Unidos y Canadá, entre otros, y en los países latinoamericanos con profundas diferencias sociales y económicas. Los resultados, de estos últimos, como es de esperarse, se ubican al final de la lista. El último examen se aplicó en 2012.

Antes de la década de los ochenta, la utilización de este tipo de evaluaciones cuantitativas en América Latina, y particularmente las evaluaciones de carácter internacional como, por ejemplo, la que ya se señaló, PISA, y el *Trend International Mathematics and Science Study* (TIMSS), no habían sido importantes en el contexto regional (Tiana y Gil, 2002).

Por otro lado, hay que señalar que América Latina no solo se ha incorporado a las mediciones internacionales, sino que además ha establecido procedimientos nacionales de evaluación al interior de sus sistemas educativos. En efecto, la mayoría de los países de la región ha creado organismos de evaluación para medir el rendimiento de los estudiantes,⁴ y también de sus profesores. Este hecho fue muy claro durante los noventa (Ferrer y Arregui, 2003).

Sin embargo, estas décadas de impulso sin precedente de las políticas de evaluación están caracterizadas por un contexto en el que destacan, por lo menos, tres rasgos derivados de una profunda crisis del modelo económico de desarrollo capitalista de la posguerra: primero, la imposición de políticas neoliberales para contrarrestar la caída del crecimiento económico y promover el aumento de la tasa de ganancia del capital; segundo, la reestructuración del Estado,⁵ traducida en el desmantelamiento del Estado benefactor para responder a estos cambios y, tercero, la disminución sistemática del gasto social para favorecer la concentración de capital.

A este respecto, los informes más críticos sobre la situación que enfrenta Latinoamérica desde la llamada “década perdida”, término acuñado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), señalan tres rasgos centrales: en primer lugar, la

⁴En México, por ejemplo, en 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); algunos de sus objetivos centrales son evaluar la educación básica y media superior a través de la elaboración de diferentes modelos de evaluación de carácter cuantitativo, la creación de un sistema de indicadores de calidad y la difusión de los resultados de la aplicación de distintas pruebas estandarizadas nacionales.

⁵Sin embargo, este fenómeno, debe analizarse desde distintos puntos de vista. Uno es, por ejemplo, el debilitamiento de la función reguladora del Estado. En el caso de México, este hecho puede observarse en el auge de las actividades ilícitas que contribuyen, de manera importante, a la obtención de altas ganancias. El lavado de dinero, por ejemplo, es resultado del abandono del control de las divisas por parte del Estado, que favorece el crecimiento de las organizaciones ilícitas, y garantiza, a su vez, la reactivación de la función punitiva del Estado (Vite, 2009).

profundización de la pobreza extrema; en segundo, el incremento sistemático de la indigencia y, en tercero, la creciente e inequitativa distribución de la riqueza.⁶

Este fenómeno ha sido tan evidente que, incluso, los análisis menos críticos y más complacientes con el actual modelo económico apuntan a que América Latina sigue siendo la región más inequitativa del mundo (Machinea, 2010: 39). En este sentido, México ha sido señalado, en la última década, como el país con el peor comportamiento económico en la región, lo que se manifiesta en una profunda y diferenciada distribución del ingreso (*ibid.*: 129).

Desde esta perspectiva, es conveniente señalar que, por ejemplo, en México hay una tendencia muy clara de disminución en el gasto social, lo cual se asocia a políticas compensatorias que se han enfocado a los sectores más vulnerables y pobres con programas de carácter asistencialista, como el denominado *Oportunidades*.⁷

Así, lo que pretende, en general, la retórica oficial, en el caso de la evaluación a los maestros es, por un lado, asegurar y mejorar la calidad del desempeño docente y, por otro, obtener información para tomar decisiones con respecto a sus salarios, su perma-

⁶ Por otra parte, derivado de este fenómeno, se observa que en la última década, los sectores medios, en el caso de la educación, cada día dependen más de los seguros privados para mandar a sus hijos a las escuelas privadas, lo cual se vincula con la orientación del gasto social solo a los sectores que se ubican en la pobreza extrema (Machinea, 2010: 152). A este respecto, la investigación señala que se ha profundizado una histórica dualidad que ya no se traduce en aquellos que pueden ir a la escuela y los que no pueden, sino más bien de las familias que tienen posibilidades de enviar a sus hijos a escuelas de mejor calidad y las que no, así como de aquellas que acceden a servicios de salud de calidad y las que no pueden (*ibid.*: 152).

⁷ *Oportunidades* es un programa de combate a la pobreza que se instauró en 1997 durante el gobierno de Zedillo (1994-2000), en el contexto de la agudización de la crisis de la década de los ochenta. Según la retórica oficial, es una política social para mejorar el bienestar de las familias. Sin embargo, la pobreza y su incremento en las últimas décadas es un punto de intersección entre el mantenimiento y la exclusión de quienes son considerados pobres. Este fenómeno se constituye con dos momentos: uno, la relación jurídica entre el Estado y los pobres a través de políticas que permiten encubrir el problema como resultado del modelo económico que la provoca. Y, dos, la vigilancia del pobre por parte del Estado con distintos dispositivos para controlar su comportamiento y sus acciones y evitar insurrecciones y levantamientos. Por ejemplo, *Oportunidades* tiene tres componentes: salud, alimentación y educación, y para cubrirlos otorga becas a los niños y jóvenes de primaria, secundaria y educación media superior, con montos que van, en primaria, hasta 280 pesos; en secundaria, hasta 525 pesos y en educación media superior, hasta 890 pesos mensuales; además, los destinatarios no las reciben en periodos de vacaciones escolares (SEDESOL, 2009-2010). Es evidente que, con estos montos, no se puede abolir la pobreza, sino solo paliarla; sin embargo, este esquema permite tener bajo vigilancia a este creciente número de población en las escuelas.

nencia en el empleo, sus ascensos, entre los más importantes. Sin embargo, las repercusiones del segundo objetivo, según el propio Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC) de la UNESCO, pueden ser muy duras para la vida profesional de los maestros.

Hay que señalar que las supuestas políticas de calidad asociadas a las evaluaciones están guiadas por criterios cuantitativos que se concentran, según la retórica, en los esfuerzos para avanzar en los aspectos cualitativos (PREALC, 2006, 2007a, 2007b, citados en Gallegos, 2008: 16); sin embargo, los criterios que privan son los exámenes estandarizados nacionales de corte cuantitativo.

Las pruebas a gran escala como PISA, que es una de las más importantes en América Latina, parten del supuesto de que, con independencia de las condiciones socioeconómicas y sobre todo culturales de los países, regiones y escuelas, pueden funcionar de manera homogénea, y los alumnos pueden ser capaces de mostrar los conocimientos adquiridos, la comprensión de los conceptos y el uso y el dominio de diferentes lenguajes. En otras palabras, la escuela se configura como el lugar de homogeneización de la sociedad (Díaz Barriga, 2011).

La retórica oficial en los distintos países latinoamericanos parece estar centrada en un ejercicio que busca mejorar la calidad de la educación a través de instrumentos de carácter cuantitativo, con la finalidad de elaborar diagnósticos de orden regional e internacional. Sin embargo, quienes impulsan este tipo de instrumentos parecen ignorar los problemas educativos que, históricamente, han estado presentes en América Latina. Dentro de ellos destacan, por ejemplo, la cobertura⁸ y la eficiencia terminal,⁹ asociadas, como ya lo ha señalado la investigación, a las condiciones en las cuales viven los niños y jóvenes latinoamericanos.

⁸ Con respecto a la cobertura, es importante señalar que, si bien se ha avanzado en este ámbito, también es cierto que miles de niños latinoamericanos aún se encuentran fuera de la escuela.

⁹ El problema de la eficiencia como objeto de investigación enfrenta, por lo menos, tres dimensiones muy complejas que aquí se señalan a fin de clarificar el asunto: primero, la explicación de resultados educativos asociados al papel que juegan la estructura social, la dominación simbólica y el margen de autonomía de las escuelas; segundo, los efectos que ejercen sobre los resultados el contexto sociocultural de las escuelas, como la infraestructura o el clima escolar, entre otros, y tercero, las características individuales de los alumnos, en particular sus condiciones socioeconómicas y su sexo (Blanco, 2011).

Por otra parte, en la región, estos dos fenómenos (la cobertura y la eficiencia terminal) se ubican en un contexto en el cual es necesario señalar, por lo menos, dos factores: por un lado, en lo económico, la caída del modelo de industrialización por sustitución de importaciones y, por otro, los procesos políticos de carácter conflictivo, traducidos en la instauración de dictaduras militares durante las décadas de los sesenta y setenta, en Brasil (1964-1985), Argentina (1976-1982) y Chile (1973-1990), entre las más importantes.

Estos dos factores, entre otros, tienen fuerte impacto en la conformación y la consolidación de los sistemas educativos latinoamericanos y pueden explicar, de cierta manera, la situación que enfrenta la región si sus resultados, como se está haciendo actualmente, se comparan con los de los diagnósticos internacionales como PISA.¹⁰

De manera que el contexto educativo, en las últimas tres décadas, se ha caracterizado por la implantación de reformas que, por un lado, han trastocado la práctica docente y, por otro, han afectado a niños y jóvenes con la imposición de un modelo educativo de tipo empresarial que, al mismo tiempo, está perturbando seriamente a la sociedad como resultado de una política de privatización de la educación pública.¹¹

Si bien los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la OCDE y la UNESCO, entre otros muchos, han señalado, desde la Conferencia Mundial sobre Educación en 1990, en Jomtien, Tailandia, la necesidad de garantizar en la región la cobertura

¹⁰ A partir de 2000, el examen PISA ha empezado a cobrar importancia en el contexto latinoamericano, de manera que los países de la región se encuentran en una plena incorporación en este tipo de evaluaciones. Los tres países que estamos estudiando han participado, de forma sistemática, en la aplicación de este examen en 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012.

¹¹ Las reformas en la región han tenido efectos negativos para los trabajadores de la educación. Tres de las más importantes son: primero, la intensificación del trabajo como resultado de ampliación, por un lado, de los horarios de clase y, por otro, el aumento del número de días laborales en el periodo escolar, así como del incremento de las actividades administrativas y pedagógicas, entre otras. Segundo, la diferenciación salarial establecida a través de políticas de competitividad con evaluaciones estandarizadas nacionales, que permiten incentivar salarios solo a aquellos maestros que demuestran resultados con dichas evaluaciones, y tercero, la pérdida paulatina y sistemática de derechos laborales en materia de prestaciones, pero sobre todo, la entrega de fondos de pensiones de los docentes a las empresas privadas de seguros (Sánchez y Corte, 2012).

total, no se ha avanzado lo necesario en ese sentido; así se resume en la reunión de Dakar, Senegal, en 2000, en la cual se puntualiza que este asunto no está resuelto.

Aquí es conveniente señalar que las autoridades educativas, e incluso algunos diseñadores de las políticas nacionales, así como ciertos resultados de investigación, coinciden en afirmar que las evaluaciones de calidad pueden permitir a los gobiernos mejorarla con indicadores mensurables a través del tiempo, solo si van acompañados del fortalecimiento de políticas sociales que mejoren las condiciones de vida de los docentes, los niños y los jóvenes latinoamericanos.

Sin embargo, como se observa en el desarrollo de este trabajo, el impulso de una política de evaluación caracterizada por un enfoque de tipo cuantitativo siempre trae consigo nuevos problemas; y en este caso, se diluyen o se pierden los diferentes puntos de vista de otras prioridades fundamentales de orden social y educativo.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y SUS EFECTOS EN BRASIL

Una revisión histórica de los resultados que arroja el Sistema Nacional de Evaluación (SAEB, por sus siglas en portugués),¹² a lo largo de una década (1995-2005), muestra con este tipo de instrumentos que el rendimiento de los alumnos en todos estos años fue decreciente (Ribeiro da Silva y Barcelos, 2008). Es decir, la tendencia dice que los resultados no solo no se mantienen, sino que descienden a pesar del supuesto de que evaluar, de manera permanente, puede mejorar el rendimiento.

Hay que agregar, además, que este fenómeno de la evaluación cuantitativa a gran escala se ubica en un contexto en el cual el trabajo docente se ha precarizado en todos los niveles educativos.¹³ Sin embargo, es en la educación básica donde se observa la

¹² El SAEB, creado en este país por la Ley de directrices y bases de la educación nacional (Ley núm. 9394/96), significó la centralización de la educación del gobierno federal sobre el proceso de evaluación de rendimiento escolar en todos los niveles educativos (Duarte, 2008: 263).

¹³ En Brasil, los niveles se denominan: enseñanza fundamental con nueve años, enseñanza media con tres años y educación superior.

creciente precarización del trabajo docente (Freitas, 2002; Abreu y Landini, 2003).

Por otro lado, desde una perspectiva cultural, por ejemplo, Ribeiro da Silva y Barcelos (2008) llegan a la conclusión de que este tipo de evaluaciones estandarizadas nacionales destruyen los principios de diversidad cultural, como resultado de privilegiar la homogeneidad que supone este tipo de instrumentos.

En relación con la evaluación a los docentes, en el caso de este país, Tenti (2005) señala que existe un consenso significativo, por parte de los maestros, en cuanto a la evaluación de su trabajo: sin embargo, este desaparece cuando se trata de valorar los sistemas educativos, en particular cuando se establecen criterios de diferente índole y en especial de orden cuantitativo.

De hecho, Tenti (2005: 97) reitera que las instancias que gozan de mayor aceptación por parte de los docentes para la evaluación son las autoridades de las instituciones, pero no las de los agentes externos. Asimismo, esta investigación destaca que una proporción significativa de maestros acepta que miembros de la comunidad escolar, como los alumnos y los padres de familia, participen en la evaluación de su trabajo.

Esta política de evaluación al trabajo docente ha traído como consecuencia que los profesores se preocupen mucho por los índices de deserción y repitencia y tiendan, como lo señala la retórica oficial, a autorresponsabilizarse por los resultados, sin considerar otros aspectos como la dimensión política, los conflictos sociales y las condiciones económicas implicadas en estos problemas, y que tienen importancia fundamental en la explicación de los resultados de las evaluaciones.

Un fenómeno reiterado en las evaluaciones es la extrema presión a que se ven sometidos los maestros por la disminución de los salarios y el recrudecimiento de los problemas sociales y económicos traducidos en altos niveles de autorresponsabilidad profesional y de profesionalización, impulsados por la retórica oficial de las reformas educativas (Barreto y García, 2004).

Por otro lado, es conveniente señalar que las políticas educativas de la última década del siglo XX instituyeron cambios curriculares nacionales, exámenes estandarizados nacionales apoyados en mecanismos de control de las subjetividades. En este sentido,

Oliveira (2004) y Lüdke y Boing (2004) han identificado dos efectos importantes de las políticas de reforma educativa en este país: por un lado, la ampliación de las jornadas de trabajo y, por otro, la reducción sistemática de los salarios de los maestros.

Alves y Barreto (2008) señalan, por ejemplo, que la naturaleza de los cuidados dirigidos a los niños que ha caracterizado a la educación básica, en particular en el nivel preescolar, es utilizada estratégicamente por la retórica oficial para crear, en los maestros, un sentimiento de culpabilidad por los resultados de su trabajo.¹⁴

De la misma manera, para estas autoras, los parámetros curriculares nacionales que se elaboran con contenidos mínimos, los cuales incluso adoptan una retórica progresista, asociados a las evaluaciones estandarizadas nacionales aplicadas a todos los niveles educativos, frustran las expectativas de los educadores en relación con las innovaciones que impulsan dichas reformas.

Además, señalan que estos exámenes dejan de lado las características regionales, las opciones metodológicas y, sobre todo, el ritmo de aprendizaje de los niños y jóvenes, fenómeno que ha pautado las conductas de los docentes para alcanzar buenos desempeños solo con la aplicación y el resultado de estos exámenes.¹⁵

Myers y Goldstein (2003), por su parte, sostienen que este tipo de exámenes y la difusión de los resultados a través de tablas de posiciones de escuelas, desplazan las culpas del fracaso de las mismas y, por tanto, alimentan y refuerzan, en los profesores, la idea de que los factores externos no inciden en el aprendizaje, cuando otras investigaciones, emblemáticas en la historia, ya lo han hecho (Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 1979).

¹⁴ Asimismo, estas autoras reiteran que, en este país, desde los noventa hay una intensificación de los procesos de trabajo. Señalan que los profesores se quejan reiteradamente de falta de tiempo para la enseñanza debido a aquel que demanda la elaboración de documentos, del aumento de la jornada laboral, de la disminución del tiempo de esparcimiento, de la rutinización de su trabajo, de la reducción de los espacios y tiempos de sociabilidad, de la ampliación de sus responsabilidades y, sobre todo, de las dificultades derivadas de la presión oficial de las autoridades por la profesionalización.

¹⁵ Es importante destacar que, por ejemplo, según Soares (2004: 14) en Brasil, el efecto de la escuela sobre el aprendizaje en matemáticas se reduce a solo un 12.3% si se controla la composición sociocultural de los niños en educación básica. Asimismo, Murillo (2008), con base en distintas investigaciones, señala que los efectos de la escuela en los aprendizajes se ubican en este país entre el 8% y el 17%.

Este fenómeno está asociado a la intensificación del trabajo (aumento del número de días de la jornada laboral e incremento de horas de trabajo durante el ciclo escolar). En Brasil, los días laborales pasaron de 180 a 200 (Andrade, 2001).

Otro efecto negativo para los docentes, documentado por Dias y Lopes (2003), es que el trabajo de los maestros está sometido, cada vez más, a un proceso de desintelectualización de sus actividades profesionales, lo que resulta de orientarlo hacia la preocupación por responder a los exámenes estandarizados y no al currículo.

Esta política de evaluación, señalan Ribeiro da Silva y Barcelos (2008: 149), asociada a la productividad y a la asignación de recursos, condiciona a quienes no obtuvieron un rendimiento satisfactorio a permanecer en situaciones precarias, en tanto los méritos de promoción ejercen presión sobre las escuelas para apoyar este tipo de mecanismos de carácter discriminatorio.

Por otra parte, los resultados del SAEB en 2001, por ejemplo, mostraron que la mayoría de los estados brasileños en la educación básica se ubica en el nivel dos en una escala de ocho, con excepción del Distrito Federal y de los estados de Río Grande do Sul, Río de Janeiro y São Paulo; esto muestra la profunda desigualdad en la distribución de recursos, pues en estos estados se concentran los sectores con mayores ingresos económicos.

En este mismo sentido, existe una gran divergencia entre lo que evalúa el examen y lo que los maestros priorizan en la escuela. De manera que esta política provoca en ellos una gran resistencia para modificar sus prácticas profesionales y adecuarse a las prescripciones oficiales. Este fenómeno se traduce en los resultados, los cuales recaen sobre los maestros o los alumnos de bajo ingreso cuando son negativos, como ya lo han reiterado los estudios de Ribeiro da Silva y Barcelos (*ibíd.*: 152).

LA EVALUACIÓN Y SUS IMPLICACIONES PARA LOS MAESTROS EN CHILE

Después de más de 20 años del establecimiento y sistemática aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

(SIMCE), que incluye exámenes de español y matemáticas en cuarto y octavo grados de educación primaria, se muestra que hay un mejoramiento de entre 10% y 20% en los resultados; sin embargo, al mismo tiempo aumenta la distancia entre las escuelas privadas de más altos ingresos, y aquellas a las que asisten las clases más bajas de la sociedad (Mella, 1999).

En este caso, también el nivel socioeconómico y cultural de las familias es determinante en el rendimiento de los estudiantes. Los que provienen de familias con mayores recursos obtienen puntajes significativamente más altos que los estudiantes de escasos recursos. Además, el nivel socioeconómico promedio de las escuelas a las que asiste cada alumno también afecta los resultados. Por lo general, estudiantes de bajo nivel socioeconómico se inscriben en instituciones que tienen también menores recursos, por lo cual el efecto del nivel socioeconómico se potencia (Darville, 2003).

Mella (2003), por su parte, reitera que la aplicación de exámenes nacionales ha profundizado la segmentación social relacionada con el tipo de escuela. Para 1998, afirma, el sistema educativo de este país tenía escuelas para pobres (las municipalizadas), escuelas para sectores medios (particulares subvencionadas)¹⁶ y para sectores altos (escuelas privadas).

Algunas de sus principales conclusiones son: primero, los alumnos de las escuelas municipalizadas obtienen los puntajes más bajos; segundo, los de los establecimientos particulares subvencionados obtienen mejores resultados que las anteriores, y tercero, las escuelas privadas consiguen los mejores logros. Esto deviene del empobrecimiento de la sociedad causado por el neoliberalismo que obliga a los padres de los alumnos de los sectores pobres a enviar a sus hijos a las escuelas con menos recursos.

Se observa que la aplicación de estas políticas de evaluación y la segmentación educativa, producto de este modelo, condicionan el ingreso de los niños en las escuelas, y las situaciones externas implicadas en el fenómeno discriminan, negativamente, los resultados de los sectores educativos más débiles. De esta forma,

¹⁶ Estas escuelas surgieron como resultado del proyecto de privatización de las públicas durante el apogeo de la dictadura militar encabezada por Pinochet (1973-1990). Estas instituciones son financiadas, por un lado, por el Estado, en función de los alumnos matriculados y, por otro, por las aportaciones de los padres de familia.

el sistema educativo chileno tiende a reproducir las desigualdades sociales.

Por otra parte, es importante señalar que Chile ha estado involucrado, desde hace mucho tiempo, en el desarrollo de evaluaciones estandarizadas nacionales. Su sistema de evaluación fue concebido en 1978, cuando el Ministerio de Educación (MINEDUC) solicitó a la Pontificia Universidad Católica que diseñara y pusiera en marcha un sistema de información para evaluar la educación en este país.

En 1988, con la transferencia de las escuelas públicas a los municipios, durante la consolidación de la dictadura militar, el programa recibió el nombre de SIMCE, y uno de sus principales objetivos, según la retórica oficial, era estimular y mejorar la calidad de la educación.¹⁷

Por otro lado, es importante apuntar que el MINEDUC y los municipios, que controlan el sistema educativo de este país, utilizan cada vez con mayor frecuencia los resultados del SIMCE como un mecanismo para incentivar, con recursos, a escuelas y maestros, a fin de alcanzar un mejor desempeño académico, evaluado con este tipo de instrumentos generalizados.

Sin embargo, las pruebas del SIMCE revelan que aquellas escuelas con niños que provienen de familias pobres y de zonas marginadas y con bajo nivel educativo o de áreas rurales, obtienen los peores puntajes en las pruebas (Romaquera, 2002).

En relación con los efectos que este tipo de políticas han tenido sobre los maestros, es importante señalar que un estudio publicado por OREALC (2005) señala que, en este país, un tercio de los encuestados trabaja hasta en dos o tres turnos al día y 20% tiene un trabajo adicional. Este fenómeno se traduce en el hecho de que arriba de 50% de los docentes trabaja más de 40 horas al día. Esto es resultado, igualmente, de la precarización del trabajo

¹⁷ Otros de sus objetivos eran comparar los resultados obtenidos por las escuelas; buscar los factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos; orientar la actividad de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos hacia las escuelas con mayores deficiencias. Asimismo, facilitar que los padres de familia tuvieran mayores elementos para elegir las escuelas con mejores resultados educativos; sin embargo, hasta el momento solo las familias que pertenecen a los sectores económicamente privilegiados tienen posibilidades de hacerlo (MINEDUC, en Romaquera, 2002).

por la imposición de políticas de competitividad a través de evaluaciones estandarizadas.

Por otro lado, como parte de esta política, en 1996 se instauró el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que evalúa el trabajo de los maestros. Sin embargo, el principal componente de este dispositivo es el resultado de las evaluaciones a través del SIMCE.

Asimismo, hay que señalar que los resultados de este examen representan 37% de la calificación total, porcentaje que es acompañado por la diferencia promedio de los resultados del SIMCE, además de considerar también la tasa de retención de los alumnos. Estos tres componentes representan 87% del total de la evaluación (Mizala *et al.*, 2002).

Como se observa, las evaluaciones a los maestros están fuertemente determinadas por los resultados que presentan los alumnos en exámenes estandarizados, los cuales a la vez están influidos por los contextos escolares y sociales, que dependen, en gran medida, de las condiciones sociales y culturales de las familias de los alumnos chilenos.

Hay que agregar, además, que el SNED entrega una subvención mensual a las escuelas por alumno matriculado cuyo desempeño es calificado de excelente, según los criterios del SIMCE, cada dos años. Sin embargo, solo 25% de los planteles de todo el país y sus profesores reciben este beneficio.¹⁸

Por otro lado, el modelo del SNED asigna incentivos salariales a los maestros por los resultados que sus alumnos obtienen en el SIMCE; sin embargo, estos incentivos también se establecen por alumno matriculado, lo cual repercute de manera diferenciada en función del número de estudiantes que atienden los maestros. Es decir, este hecho condiciona de dos maneras a los docentes: por un lado, los incentiva para atender a un mayor número de alumnos en sus clases y, por otro, ellos se obligan a evitar, por diversos medios a su alcance, la deserción de sus estudiantes para mantener la matrícula.

¹⁸ Williamson (s/f), por su parte, destaca que los materiales escolares han sido elaborados con poca pertinencia para la cultura rural y, en particular, para las cuestiones de enseñanza de la lengua; asimismo, señala que la población rural chilena, como ha sido históricamente, continúa con menores índices de acceso a la educación de calidad y con pertinencia.



LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE EXÁMENES ESTANDARIZADOS EN MÉXICO

El principal y más evidente de los efectos negativos que ha tenido la implantación de exámenes estandarizados nacionales es que están asociados al establecimiento de la diferenciación salarial para los maestros. Es decir, las percepciones económicas de los docentes mexicanos han dejado de ser homogéneas como habían sido hasta principios de la década de los noventa.

Este fenómeno ha provocado el empobrecimiento de los profesores a lo largo de las últimas dos décadas.¹⁹ Hasta antes de los ochenta, los salarios de los maestros de educación básica en América Latina eran homogéneos. Si bien había diferencias, estas no eran significativas en el conjunto de los trabajadores de la educación (Psacharopoulos *et al.*, 1996; Liang, 1999; Santibañez, 2002; Silva *et al.*, 1996).

En particular, en el caso de México, las investigaciones que muestran los efectos de esta política, no los han estudiados suficientemente. Sin embargo, los pocos análisis que abordan el tema de los salarios asociados a la aplicación de exámenes estandarizados nacionales muestran efectos negativos para los niveles de vida de los docentes.

Esta política de evaluación se implantó con el establecimiento de un programa de competitividad y eficiencia desde 1992, denominado Carrera Magisterial (CM). Así, este apartado tiene como referencia este programa que se sustenta, fundamentalmente, en exámenes estandarizados nacionales tanto a los alumnos como a los profesores.²⁰

Sánchez y Corte (2004) identifican, por ejemplo, que en Tlaxcala, a lo largo de una década, los maestros incorporados a CM, que exige este tipo de exámenes, solo llegan a 17.27%;

¹⁹Tenti (2005), en un estudio con docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, muestra con datos estadísticos el profundo deterioro salarial de los maestros latinoamericanos que han traspasado, en algunos casos, la línea de la pobreza.

²⁰CM considera como eje central las evaluaciones estandarizadas para alumnos y maestros. En 1992, el porcentaje global de estos exámenes para los alumnos pasó de 7% a 20% en 1998; y para 2011 llegó a 50%. En el caso de los exámenes para los maestros, pasó de 35% a 40% en 1998 y bajó a 5% en 2011. Estos cambios evidenciaron la ponderación de los resultados de los alumnos a través de estos exámenes.

además, la movilidad de los maestros al interior del programa no alcanza el 10% acumulado en este mismo periodo. Agregan que este programa ignora las condiciones en las que enfrentan los alumnos y los maestros las evaluaciones en los diferentes entornos sociales, lo cual se refleja en los resultados.

Tyler (1998: 99), por su parte, reporta que la mayoría de los maestros que ingresa a CM lo hace orillada por su situación económica, profundamente deficiente, y no porque esté convencida de que con el programa se mejore la calidad de la educación, como propaga la retórica oficial que sobredetermina los resultados, pero no los procesos.

Otro de los efectos más regresivos de este tipo de política para los maestros a lo largo de dos décadas ha sido la exclusión²¹ de la mayoría de los docentes. La investigación ha documentado varios elementos asociados a ella: primero, CM excluye a los maestros más jóvenes frente a los que tienen mayor antigüedad; segundo, el limitado acceso de los docentes a los cursos de actualización, y tercero, la discriminación de importantes sectores de profesores.

En el primer caso, la investigación muestra (Sánchez y Corte, 2009) que CM, a través de la antigüedad, impide el acceso de los maestros jóvenes a este programa; esto contradice la retórica oficial de la incentivación salarial para todos los profesores, cuando en realidad muy pocos maestros inscritos en el programa mejoran sus percepciones económicas; particularmente los más viejos y no los jóvenes.

En el segundo caso, la citada exclusión se percibe también en los procesos de capacitación, que se han traducido en los Cursos Nacionales de Actualización, los cuales son parte constitutiva y central del programa. La investigación (Sánchez y Corte, 2009; Juárez, 2003) reporta que estos cursos son excluyentes porque las condiciones que imponen a los docentes no pueden ser cubiertas por todos los inscritos en CM. Por ejemplo, no existen cursos para todas las asignaturas de secundaria, tampoco para preescolar, y

²¹ Aquí el concepto de exclusión se entiende como la acumulación de desventajas de procesos confluyentes caracterizados por rupturas sucesivas derivadas de las transformaciones económicas globales que alejan a los individuos de sus grupos, comunidades y territorios con respecto a sus centros de poder y sus relaciones dominantes (Saraví, 2006; Stivill, 2003).

solo están a disposición de los profesores incorporados a este programa de incentivación salarial.²²

Por su parte, Rojas (1998: 117) puntualiza que en los lugares y regiones más urbanizadas y económicamente más favorables se encuentran los docentes con mejores apoyos, así como los que tienen mayor experiencia y preparación; esto repercute, de manera significativa, en los resultados de los exámenes tanto de los maestros inscritos en este programa como de sus estudiantes.

En relación con los alumnos, un estudio (Sánchez y Corte, 2010) señala que los datos de la aplicación de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), instaurada desde 2006, a todos los niños y jóvenes de educación básica está segmentando a los estudiantes de este nivel. Es decir, por un lado, está separando, con sus resultados, a aquellos de clases marginadas y, por otro, a los de clase media, mientras que ubica a los niños de mejores condiciones sociales, que asisten a escuelas privadas, en los más altos puntajes.

Otro de los efectos más negativos para los maestros es que este programa genera y fortalece las prácticas de simulación y credencialismo. En el primer caso, por ejemplo, Sánchez y Corte destacan que en uno de los factores calificados en CM, denominado desempeño profesional,²³ los profesores reconocen que: “en realidad los puntajes que se anotan los maestros no reflejan lo que [estos] en realidad hacen en su práctica cotidiana en las aulas” (s/f).

²² En esta perspectiva, otro de los efectos colaterales y asociado a la dimensión de la exclusión es lo que otros autores (Valdez, 1998) han denominado el carácter discriminatorio del programa, y que la investigación también ya ha documentado. Valdez (1998: 120) apunta, como una de sus conclusiones al respecto, que: “CM se ha convertido en un instrumento de clasificación, de control y discriminación”. Asimismo, esta autora (1998: 111) sostiene que CM, más que un programa de evaluación y de mejoramiento de la calidad de la educación, es un mecanismo de discriminación y clasificación de los profesores que no considera el mejoramiento de la educación; por el contrario, esta política agudiza las desigualdades ya existentes entre los maestros, las cuales, en las últimas décadas, se han incrementado profundamente.

²³ El desempeño profesional es un factor de CM que considera diez puntos, y su calificación es fundamentalmente un proceso de carácter administrativo burocrático y no académico. Considera tres momentos: la planeación del trabajo pedagógico, la puesta en marcha del mismo al inicio del curso y otra al final. El proceso de calificación se lleva a cabo a través de una autoevaluación que es supervisada tanto por el director del plantel como el representante sindical.

Una investigación de Rojas (1998), quien también estudió el factor desempeño profesional, señala que los puntajes que asignan las autoridades a este factor no tienen criterios académicos, sino más bien se sustentan en mecanismos de relación entre los directores y los maestros permeados por el sentido común.

Asimismo, Rojas (*ibíd.*: 109) reporta que en los procesos de evaluación, por ejemplo el Órgano Escolar de Evaluación (OEE),²⁴ hay mucha simulación. Esto permite señalar que los procedimientos de evaluación que rigen la calificación de este factor en CM se realizan a través de mecanismos poco serios y no rigurosos, de carácter cualitativo, que tienden a mejorar el desempeño de los docentes, convirtiéndose solo en un requerimiento de orden administrativo y burocrático que contradice la retórica oficial.²⁵

Por otra parte, un estudio sobre CM realizado por la propia SEP (Ortiz, 2003) también apunta, como uno de sus principales resultados que, en realidad, el interés que mueve a los maestros a estudiar es obtener puntaje en este programa a través de los cursos de actualización, y no buscar el mejoramiento profesional.

En este sentido, un análisis de este programa de competitividad (Sánchez y Corte, 2007), a lo largo de una década (1995-2005), concluye que los docentes con mejores condiciones socioeconómicas y laborales obtienen mejores resultados en los diferentes factores calificados por el programa que los que no las tienen; asimismo, esto está asociado a una sólida formación profesional, apoyada en una larga experiencia profesional.²⁶

²⁴ El OEE es una instancia que se integra en las escuelas para evaluar el desempeño profesional de los maestros. Está conformado por los profesores de la institución y es presidido por el director y el representante sindical, quienes avalan la calificación que se asigna a los maestros en este factor (SEP, 1998).

²⁵ A este respecto, la investigación muestra que la política de evaluación a través de CM, en particular la calificación al factor desempeño profesional, no está orientada al mejoramiento de la calidad de la educación porque no se utilizan mecanismos de carácter cualitativo que permitan al docente reflexionar sobre su quehacer; más bien el modelo, en general, busca justificar la evaluación para castigar las percepciones económicas de los maestros y precarizar su trabajo, y de esta manera validar la disminución del presupuesto destinado a sus salarios (Sánchez y Corte, s/f).

²⁶ En este sentido, Martínez y Vega (2007), en un estudio correlacional sobre este fenómeno, demuestran que CM no ha contribuido a elevar la calidad de la educación. Los resultados muestran que los estratos de docentes que no reciben estímulo económico por este programa, en el factor aprovechamiento escolar, se encuentran por encima de los grupos de maestros incorporados a alguna categoría del programa de CM.

CONCLUSIONES

En la política de evaluación, traducida en los exámenes estandarizados nacionales, hay un silencioso y perverso discurso de la calidad que está erosionando, lentamente, las nociones de democracia y educación pública, las cuales se sustituyen, de forma paulatina, por aquellas que ha elaborado la retórica del mercado como la eficacia y la eficiencia entre las más importantes, que provienen de un enfoque empresarial.

Después de un cuarto de siglo de aplicación de exámenes estandarizados nacionales e internacionales, tanto a los alumnos como a los maestros, en diversos países de América Latina, las evidencias empíricas muestran que el aprovechamiento escolar de los alumnos ha disminuido. Entonces, si la investigación apunta este desacierto, ¿qué explica que los sistemas educativos en la región sigan apoyando e impulsando este tipo de evaluaciones?

Las evidencias que se han mostrado en este trabajo señalan que la política de evaluación a través de exámenes estandarizados nacionales, que promueve la clasificación de las escuelas con puntajes, responde más bien a criterios de orden económico y político y no, como señala la retórica oficial, al mejoramiento de la educación pública.

Por ejemplo, uno de los argumentos que sostiene la retórica oficial, en el caso de México, con respecto al examen ENLACE, es que permite identificar, a través de puntajes, a las mejores escuelas. Sin embargo, el acceso a esta información, como en el caso de Chile, es restringido, incluso para las minorías mexicanas que tienen acceso a Internet (solo 33% de la población²⁷).

Por otro lado, en los contextos de marginación y pobreza que han crecido en las últimas dos décadas, la oferta de escuelas es limitada, lo cual impide que los padres, por razones de orden económico, puedan enviar a sus hijos a otras más lejanas con mejores puntajes.

Myers y Goldstein (2003) argumentan que atribuir la culpa por los resultados de este tipo de exámenes solo a los profesores implica tres problemas: primero, impide analizar la complejidad

²⁷ En las localidades urbanas, que solo son 630 en el país, únicamente 30% tiene acceso a Internet, mientras que en las rurales, que suman un total de 188 539, solo 3% lo tiene (SCT, 2011, en *La Jornada*, 4 de mayo de 2012).

del fenómeno educativo, en general, y del aprendizaje en particular, porque muy rara vez un solo factor o condición es el responsable del problema; segundo, muchas de las situaciones y los conflictos que se reflejan en las escuelas, especialmente en las instituciones más precarias, son producto de factores externos ajenos a la dinámica de estas, y tercero, atribuir la culpa a alguien o a algún factor en particular no contribuye a mejorar la situación; más aún, la oscurece.

En este tipo de exámenes, que induce a clasificar y, por ende, a discriminar a los niños y jóvenes a partir de los resultados, la enseñanza ha pasado a constituir una especie de adiestramiento para acreditar las pruebas. El fenómeno lleva a los docentes a desinteresarse del aprendizaje significativo de sus alumnos para centrarse solo en el entrenamiento para acreditar el examen.²⁸

Un hallazgo importante de Reimers (2002) es que la proporción de aprendizajes entre los alumnos de diferentes tipos de escuelas presenta divergencias muy profundas entre las áreas urbanas (20%), rurales (48%), remotas (66%) e indígenas (69%) en la región del sur de México.

En el fondo del problema existe un desconocimiento de los factores que intervienen en el aprendizaje y de los componentes que permiten una comprensión más amplia de los procesos educativos. También parece que se ignoran las deficiencias individuales, sociales y culturales que enfrentan los niños y jóvenes cuando son sometidos a este tipo de exámenes (Padilla, 2011).

Si la retórica oficial sobre estas evaluaciones apunta, como uno de sus objetivos centrales, a mejorar la educación, no es a través de exámenes a gran escala como se va a lograr. Sin embargo, dada la importancia de estos instrumentos en las últimas décadas, es imprescindible ir más allá de los resultados, y entonces llevar a cabo un análisis de contenido y estructura didáctica de ellos, que realmente dé cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en la elaboración, la aplicación y los resultados.

²⁸ En México, por ejemplo, a partir de 2009 la SEP elaboró dos guías para preparar el examen PISA: una para los alumnos y otra para los docentes, y las repartió en las escuelas para que pusieran en práctica algunos ejercicios. Se distribuyeron dos millones para tercero de secundaria y cien mil para alumnos de bachillerato, con una inversión de 20 millones de pesos para la impresión. La idea que subyace en esta acción es que lo más importante para el sistema educativo es pasar la prueba y no lo que los estudiantes hayan aprendido (Padilla, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, C. y Sonia Landini. "Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarianização na constituição da identidade", en *Quaestio Revista de Estudos da Educação*, vol. V, núm. 1, UNISO, 2003.
- Alves Garcia, Maria Manuela y Simone Barreto. "Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género", en Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Andrade, Flávio Anício. *Reestruturação produtiva, Estado e educação no Brasil de hoje*, en Reunión Anual da ANPED, Caxambu, Mato Grosso, 2001.
- Apple, W. *Teachers and texts. A political economy of class and gender relation in education*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1996.
- Barreto, Simone y Maria Garcia. "Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais", en *Nova escola*, Curitiba, Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, vol. I, 2004.
- Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Morata, 1989.
- Blanco Bosco, Emilio. *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, Colmex, 2011.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1979.
- Cannell, John. "Nationally Normed Elementary Achievement Testing in America's Public Schools: how all 50 States are Above the National Average", en *Issues and Practice*, vol. VII, núm. 2, 1988.
- Creemers, Bert. "The history, value and purpose of school effectiveness studies", en David Reynolds *et al.* (comps.). *Advances in school effectiveness research's and practice*, Kidlington, Pergamon, 1994.
- Darville, Paula *et al.*, *Factores que explican los resultados de Chile en PISA*, Santiago de Chile, MINEDUC, 2003.

- Dias, Rosanne y Alice Lopes. “Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo”, en *Educação e sociedade*, vol. XXIV, núm. 85, Campinas, 2003.
- Díaz Barriga, Ángel. “Teoría del test. Nuevos desarrollo en las pruebas a gran escala y la prueba PISA”, en Ángel Díaz Barriga (coord.). *La prueba PISA 2006. Un análisis sobre su visión sobre la ciencia*, México, UNAM, 2011.
- Duarte, Adriana. “Gestión democrática de la educación y de la escuela pública: concepciones y experiencias”, en Myriam Feldfeber *et al.* (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Ferrer, Guillermo y Patricia Arregui. “Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones”, Documento de trabajo, núm. 26, Santiago de Chile, PREALC, 2003.
- Filler, Ann y Pollar Andreu. *The social world of pupil assessment: processes and contexts of primary schooling*, Londres, Continuum, 2006.
- Freitas, Helena. “Formação de professores no Brasil: 10 años de embate entre projetos de formação”, en *Educação e Sociedade*, vol. XXIII, núm. 80, Campinas, 2002.
- Gallegos, Miguel. “La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, núms. 1 y 2, México, CEE, 2008.
- Hargreaves, Andy. “The new professionalism: the sintesis of professional and institutional development”, en *Teaching and Teacher Education*, núm. 10, vol. IV, Londres.
- Inclán Espinosa, Catalina. “La prueba PISA en el contexto de América Latina”, en Ángel Díaz Barriga (coord.). *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*, México, UNAM, 2011.
- Juárez Némer, Octavio César. “Actualización permanente, PRONAP: un modelo de identificación inconcluso”, en *Diversidad y*

- encuentro. *Revista de Estudios e Investigación Educativa*, vol. II, núms. 1 y 2, Puebla, UPN, 2003.
- Liang**, Xiaoyen. "Teachers pay in 12 Latin America countries: how does teacher's pay compare to other professions, what determine teacher's pay and who are the teachers", World Bank Paper, 1999.
- Lüdke**, Menga y Luiz Alberto Boing. "Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes", en *Educação*, vol. XXV, núm. 89, 2004.
- Machinea**, José Luis. *La crisis económica en América Latina. Alcance e impactos*, Madrid, Siglo XXI, 2010.
- Mansell**, Warwick. *Education by numbers: the tyranny of testing*, Londres, Polítikos.
- Martín**, Christopher y Elsa Guzmán Flores. "El impacto de los exámenes nacionales en la política y práctica educativa en México e Inglaterra", en *Cero en conducta*, núm. 54, abril, 2008.
- Martínez Escárcega**, Rigoberto y Sandra Vega Villareal. "Un acercamiento al impacto de carrera magisterial en la educación primaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVII, núms. 1-2, México, CEE, 2007.
- Mella**, Orlando. "Equidad y reforma educativa en Chile", Santiago de Chile, noviembre de 1999.
- Mella**, Orlando. "Doce años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad", en *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. I, núm. 1, Santiago de Chile, 2003.
- Mizala**, Alejandra *et al.* "Chile: la recuperación de la profesión docente es posible", en Juan Carlos Navarro (edit.), *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*, Washington, BID, 2002.
- Murillo**, Javier. "Enfoque, situación, desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en Latinoamérica", en *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO-LLECE, 2008.
- Myers**, Kate y Harvey Goldstein. "¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados?", en Andy Hargreaves. *Replantear el*

- cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Oliveira Andrade**, Dalila. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, en *Educação*, Campinas, vol. XXV, núm. 89, 2004.
- OREALC**. *Condiciones de trabajo y salud docente*, Santiago de Chile, OREALC, 2005.
- Ortiz Jiménez**, Máximo. *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*, México, SEP, 2003.
- Padilla**, Rosa Aurora. “El sentido didáctico de la prueba PISA: propuesta de un modelo de análisis de reactivos”, en Ángel Díaz Barriga (coord.). *La prueba PISA 2006. Un análisis sobre su visión sobre la ciencia*, México, UNAM, 2011.
- Psacharopoulos**, George *et al.* “Teachers salaries in Latin America: a review”, en *Economics of Education Review*, vol. XV, núm. 4, 1996.
- Reimers**, Fernando. “Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica”, en Fernando Reimers (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla, 2002.
- Ribeiro da Silva**, Mônica, y Cláudia Barcelos. “Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes”, 2008. Disponible en <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero18/Silva.pdf>
- Rojas Nova**, Verónica. “El Órgano Escolar de Evaluación en Carrera Magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria”, en Ángel Díaz Barriga *et al.* (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM, 1998.
- Romaquera García**, María del Pilar *et al.* “Brechas de calidad y sistemas de incentivos en educación en Chile”, en *Revista Enfoques Educativos*, vol. II, núm. 2, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2002.
- Rose**, Mike. *Posible lives-the promise public education in América*, Nueva York, Penguin Books, 1995.
- Sánchez Cerón**, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Política salarial de competitividad. El caso de los maestros

de secundaria: 1993-2003”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, núm. 1, México, CEE, 2004.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Condiciones sociolaborales, preparación profesional y aprovechamiento escolar en carrera magisterial. Un estudio de caso en Tlaxcala: 1995-2005”, ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Evaluación Educativa*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2007.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Etapas de desarrollo profesional y Carrera Magisterial. Implicaciones para los maestros en Tlaxcala: 2005-2006”, ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 2009.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Una revisión crítica de los resultados de ENLACE en Puebla: 2006, 2007 y 2008”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación y Evaluación, UAT, 2010.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLII, núm. 1, México, CEE, 2012.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “El desempeño profesional en carrera magisterial. Un estudio de caso en Tlaxcala”, documento de trabajo, s/f.

Santibañez, Lucrecia. “¿Están mal pagados los maestros de México? Estimado de los salarios relativos del magisterio”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 2, México, CEE, 2002.

Saraví, Gonzalo. “Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina”, en Gonzalo Saraví. *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la sociedad en América Latina*, México, CIESAS, 2006.

SEDESOL. *Programa Oportunidades. Instructivo 2009-2010*, México, SEDESOL, 2009.

- SEP. *Carrera magisterial. Factor desempeño profesional*, México, SEP, 1998.
- Sheahan, John. *Modelos de desarrollo en América Latina*, México, CONACULTA/Alianza Editorial Mexicana, 1990.
- Silva Ruiz, Gilberto *et al.* “La disputa por el salario. Análisis sobre las tendencias salariales de los maestros de educación primaria y universitaria. 1975-1995”, en *Básica*, año II, núm. 5, México, Fundación SNTE, 1996.
- Smith, Mary Lee y Claire Rottenberg. “Unintended Consequences of External Testing in Elementary Schools”, en *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. X, 1991.
- Soares, José Francisco. “Cualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidencia do saeb-2001”. Disponible en <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>
- Stivill, Jordi. *Panorama de la lucha contra la exclusión. Conceptos y categorías*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 2003.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Tiana Ferrer, Alejandro y Guillermo Gil Escudero. “Oportunidades regionales en la participación en estudios comparativos internacionales de evaluación educativa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núms. 2-3, México, CEE, 2002.
- Tyler, Nora Esperanza. “¿Carrera o barrera magisterial? Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria”, en Ángel Díaz Barriga *et al.* (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM, 1998.
- UNESCO. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*, Santiago de Chile, UNESCO, 2007.
- Valdez Aragón, Silvia. “Carrera Magisterial: una mirada desde los docentes”, en Ángel Díaz Barriga *et al.* (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM, 1998.
- Valenzuela, Angela. “High stakes testing in US mexican youth in Texas: the case for multiple compensatory criteria

in assessment”, en *Journal of Hispanic Policy*, Harvard, vol. XIV, 2002.

Vite Pérez, Miguel Ángel. “La sustitución de la función social por la función punitiva en México”, en Jorge Arzate Salgado *et al.* (coords.). *Instituciones del bienestar y gestión de la prioridad. Una mirada interdisciplinaria*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2009.

Williamson, Guillermo. “Estudio sobre la educación para la población rural en Chile”, Santiago de Chile, s/f.