

LAS REFORMAS ESTANDARIZADORAS Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO. UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES¹

REFORM MANAGEMENT STANDARDIZED AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE. AN APPROACH FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS

CAROLINA GARCÍA GONZÁLEZ²
Doctorado en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Vicuña Mackenna 4860, Macul
Fax: 02 354 53 11
Santiago, Chile
cagarcig@gmail.com

Recibido: 05/12/2010 Aceptado: 11/11/2011

RESUMEN

Desde comienzos de la década de 1990 en Chile se han impulsado Reformas Educativas orientadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación, sin embargo, no se han experimentado las mejoras esperadas. Los resultados solo han registrado leves avances, mientras se ha ido consolidando la segmentación del sistema educativo. Esta investigación abordó la problemática desde las Representaciones Sociales de los profesores sobre las implicancias de las reformas estandarizadoras en la gestión del conocimiento, aspecto fundamental en el proceso educativo. Los resultados permitieron determinar que para los docentes la estandarización ha significado un importante desafío para la gestión del conocimiento que deben desarrollar. Su implementación indiscriminada los ha enfrentado ante el desafío de tener que equilibrar la formación integral de los estudiantes para que cuenten con las habilidades que la sociedad del conocimiento les exige, y la obtención de altos resultados en las pruebas estandarizadas.

1 Este artículo se ha desarrollado en el marco de la investigación del Proyecto Fondecyt N°1080218, Gestión del conocimiento y reforma del pensamiento en educación. Reformulaciones epistemológicas y sociopolíticas para programas de formación de Profesores.

2 Licenciada en Historia, Licenciada en Educación y Profesora de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

PALABRAS CLAVE*REFORMAS EDUCATIVAS, PROFESORES, ESTANDARIZACIÓN, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO***ABSTRACT**

Since the early 1990's in Chile have promoted educational reforms aimed at improving the quality and equity of education, however, have not experienced the expected improvements. The results have shown only minor progress has been consolidated while the segmentation of the educational system. This research addresses the problem from the social representations of teachers on the implications of the reforms standardized knowledge management, a key aspect in the educational process. The results showed that for teachers the standardization has been an important challenge for knowledge management to be developed. Indiscriminately implementation has faced the challenge of having to balance the integral formation of students to have the skills that are required knowledge society, and getting high scores on standardized tests.

KEY WORDS*EDUCATIONAL REFORM, TEACHERS, STANDARDIZATION, KNOWLEDGE MANAGEMENT***INTRODUCCIÓN**

Durante las últimas décadas, la educación ha adquirido un rol fundamental en la preparación de las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos que impone la Sociedad del Conocimiento. Su misión es entregarles las habilidades y las competencias necesarias para desarrollarse en los nuevos escenarios productivos y sociales, en que el crecimiento exponencial y vertiginoso del conocimiento exige la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Hargreaves, 2003).

En atención a esta realidad, en Chile desde comienzos de la década de 1990 se han impulsado amplias Reformas Educativas orientadas a proveer educación a todos, y con los mejores estándares de calidad, bajo la premisa de que mientras más y mejor educada se encuentre la población, mayor será el desarrollo social y económico que se logre (Cox & García Huidobro, 1999). Para lograr los objetivos de calidad y equidad, las reformas se han organizado en torno a tres pilares: en primer lugar, aumentando el acceso a una educación de calidad a través de la ampliación de la jornada escolar, el mejoramiento de la infraestructura y la unificación y reformulación del currículum a nivel nacional. En segundo lugar, potenciando la calidad docente a través del mejoramiento de sus condiciones laborales y de la reestructuración de la formación inicial y continua. Y por último, expandiendo las mediciones de la calidad y el accountability, a través del Simce (Sistema de la Medición de la Calidad de la Educación) y de la Evaluación Docente.

Sin embargo, pese a estas reformas, la calidad de la educación en Chile no ha experimentado las mejoras esperadas. Los resultados han registrado leves avances en los últimos 15 años, mientras se ha ido consolidando la segmentación de la educación de acuerdo al tipo de dependencia de los establecimientos y al origen socioeconómico de los estudiantes, siendo los establecimientos municipales de los sectores más desposeídos los que presentan los más bajos índices de calidad (Bellei, 2003; Mizala, 2000; Redondo 2004; García Huidobro, 2006)

Múltiples son las razones que podrían explicar el poco avance que han tenido los resultados en las pruebas estandarizadas, que es principal indicador de la calidad

de la educación en Chile. Sin embargo, gran parte del foco de atención se ha puesto en los profesores y en la calidad de la enseñanza que imparten. Algo ha ocurrido que pese a las inversiones que se han hecho en mejorar la calidad de los profesores, los procesos de enseñanza aprendizaje que los docentes ponen en práctica en su quehacer profesional cotidiano, no están produciendo los resultados esperados. Por ello, es fundamental establecer las implicancias que los procesos de reforma que se han puesto en marcha han tenido sobre la gestión del conocimiento que desarrollan los profesores y hacerlo desde la perspectiva de los propios docentes que son, en última instancia, quienes toman las decisiones sobre cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar, y quiénes llevan esas decisiones a la práctica.

El objeto de investigación corresponde a las Representaciones Sociales que tienen los profesores sobre las implicancias de las reformas estandarizadoras en la gestión del conocimiento. La pregunta generadora de esta investigación, apunta a descubrir y comprender cuáles son, según los profesores, las implicancias que las políticas de estandarización han tenido en la gestión del conocimiento desarrollado por los docentes. Para poder contestarla, la investigación se estructuró en torno las siguientes preguntas: ¿Cómo conciben los profesores las políticas estandarizadoras?, ¿Cuál es o son los objetivos de la gestión del conocimiento que desarrollan los profesores?, ¿Qué factores interfieren en la gestión del conocimiento que desarrollan los profesores? ¿De qué manera se relacionan los objetivos de la gestión del conocimiento con las políticas de estandarización?

El objetivo general de la investigación, consiste en comprender, a partir del discurso de los profesores, las representaciones sociales que éstos tienen sobre las implicancias que las políticas públicas, especialmente aquellas que apuntan a la estandarización, han tenido en la gestión del conocimiento que desarrollan los profesores. Para lograr este objetivo, los objetivos específicos desarrollados apuntan a:

1. Determinar la concepción que los profesores tienen de las políticas públicas orientadas a la estandarización.
2. Establecer los objetivos de la gestión del conocimiento que desarrollan los profesores y los factores que interfieren en el proceso.
3. Comprender la relación que existe entre la práctica docente y los requisitos impuestos por las políticas públicas orientadas a la estandarización.

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las Representaciones Sociales son una forma de conocimiento social y práctico que permiten interpretar y pensar la realidad y dar sentido a interacciones sociales. Consisten en un conjunto de ideas, valores, principios, normas y actitudes que determinan la conducta, la relación con los demás y la forma en que se comprende y se actúa en el entorno social, material e ideal en que se desenvuelve el sujeto (Jodelet, 1986). Está compuesta por aspectos afectivos, valóricos y emotivos que surgen de la experiencia del individuo, pero que se organizan a través de principios, normas y de una racionalidad que se construye colectivamente y que lo transforman en una forma de conocimiento particular: el conocimiento de sentido común. Por tanto, son una construcción socialmente elaborada y compartida a partir de las experiencias individuales, situándose en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social (Jodelet, 1986).

Las representaciones sociales tienen un carácter social, porque se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: éste es su estatus ontológico (Castorina, 2003). Es decir, no corresponden a una sumatoria de representaciones individuales, sino más bien a una construcción colectiva que nace de la interacción, y que se crea y se recrea en ella. Esta teoría plantea por tanto, que por muy individual que se crea son las acciones de un agente, lo social siempre está actuando a través de ellas, ya que para poder pensar y comunicarse con los otros, se depende de un constructo social básico: el Lenguaje. Es por esta razón que las representaciones sociales son una teoría válida para comprender, por medio del análisis del discurso, las ideas, principios, normas y valores sociales que hay detrás de cada conducta individual.

De esta manera, analizar el discurso de los profesores permitirá determinar las Representaciones Sociales de los profesores sobre las implicancias de la estandarización en la gestión del conocimiento, y las prácticas que están relacionadas a dicha representación.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN: TENDENCIA CRECIENTE HACIA LA ESTANDARIZACIÓN Y EL ACCOUNTABILITY

Las reformas educativas que se han impulsado en América Latina a contar de la década de 1980, tienen como principal objetivo lograr una educación de calidad para todos a través de políticas de estandarización y accountability (Tenti, 2006), inspiradas en los planteamientos del paradigma de la efectividad.

Para el paradigma de la efectividad, el objetivo de la educación es preparar a todos los niños, sin excepción, para enfrentar los desafíos de la economía globalizada. Para conseguirlo es fundamental mejorar la calidad de la educación, entendida como los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas, y procurar una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje (Barber & Mourshed, 2008). Las investigaciones desarrolladas desde este paradigma demuestran que dentro de los factores escuela que explican las variaciones en el aprendizaje, el principal impulsor es la calidad de los docentes, en una relación directamente proporcional: a mayor calidad docente, mejores son los resultados obtenidos por sus alumnos (Barber & Mourshed, 2008).

Desde este punto de vista, para que la enseñanza sea efectiva, debe estar orientada a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas a través de métodos y materiales que hayan sido exitosos en otros sistemas educativos (Slavin, 1996), generalizándolos de manera independiente al contexto político, social o cultural en que se desempeña el docente. La enseñanza es concebida como sinónimo de instrucción al servicio del aprendizaje, y el docente es considerado como un ejecutor de prácticas efectivas y universalizables, que no debe dejar espacio ni al azar ni al ingenio, porque eso puede tener efectos nefastos en los aprendizajes.

El Simce es una política que responde a la lógica de la efectividad y ha adquirido una gran relevancia los últimos años, ya que la calidad de la educación ha tendido a identificarse con los resultados que se obtienen en esta medición. Es una evaluación estandarizada que se aplica sin considerar las diferencias económicas, sociales o culturales que existen entre los distintos establecimientos del país (Luyten, Visscher, & Witziers, 2005), y que ha dado lugar al accountability, ya que sus resultados se han vinculado a una serie de políticas de incentivo y de sanción de acuerdo a la evolución que experimenten los resultados alcanzados por los establecimientos

educacionales, a lo largo del tiempo (Ravela, 2002). Esto ha provocado que tanto los establecimientos como los profesores, tengan que estar año tras año asumiendo las responsabilidades por los resultados obtenidos, las que están vinculadas al acceso a determinados beneficios económicos (como los bonos de Excelencia Académica) y a la continuidad en el sistema.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La gestión del conocimiento corresponde al conjunto de decisiones que deben realizar los docentes para alcanzar los objetivos educativos de su profesión y promover el logro de aprendizajes que permitan a los estudiantes adquirir determinados conocimientos. Estas decisiones implican posicionarse desde un paradigma epistemológico (Flores González, 2008), sobre la base del cual se debe decidir desde los contenidos y metodologías necesarias para lograr el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes, hasta el clima en el que se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo a las condiciones sociales y culturales en el que se desarrollará ese proceso (Hargreaves, 2003). Esto quiere decir que la gestión del conocimiento, además de implicar determinadas habilidades y competencias técnicas (Ávalos, 2009), exige la toma de decisiones personales, morales y políticas sobre la forma de desarrollar el quehacer docente, las que no pueden desvincularse del contexto social y cultural para ser efectivas (Alexander, 2001).

Para poder desarrollar la gestión del conocimiento, el docente debe ser un profesional autónomo y reflexivo, y debe contar con habilidades y capacidades que son producto de una mezcla de arte, ciencia y oficio, es decir, dependen de las capacidades innatas del profesor, pero al mismo tiempo de una formación académica adecuada que le entregue los conocimientos necesarios para la tarea docente, y del complemento que entrega la sabiduría del oficio, es decir, la experiencia del trabajo en aula (Ávalos, 1994, 2011). Por tanto, no basta con imitar prácticas que han sido efectivas en otros sistemas, es necesario adaptarlas al contexto sociocultural, y para ello dar espacio a la autonomía y la creatividad.

A continuación se presentarán los resultados del análisis realizado a partir del discurso de los profesores, para conocer las representaciones sociales que éstos han construido sobre las implicancias de las políticas de estandarización en la gestión del conocimiento a partir de la cual deben desarrollar su quehacer profesional.

METODOLOGÍA

La investigación cualitativa desarrollada siguió el modelo de Estudio de Casos, porque a partir de la complejidad del caso en particular, permite acceder a un contexto de interacción e identificar la trama de significaciones que caracterizan a su representación social.

Los casos de estudio utilizados corresponden a profesores de Segundo Ciclo Básico y de Enseñanza Media, que se desempeñan en establecimientos educacionales de distintas dependencias (Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados), ubicados distintas localidades del país (La Serena, Santiago y Temuco) y

que cuentan con Excelencia Académica³, es decir, que han obtenido altos puntajes en las evaluaciones Simce. La elección de estos docentes, responde a que dados los resultados obtenidos, se puede considerar que han logrado una gestión efectiva del conocimiento.

La técnica de recolección de información utilizada corresponde a 7 entrevistas grupales semiestructuradas, en las que participó un promedio de 5 docentes. La ventaja de este tipo de técnica, es que permite producir una conversación cotidiana entre un grupo de personas que se conocen entre sí, sobre algún tema central. Se sitúa en la función metalingüística del lenguaje, ya que produce discursos particulares que remiten a otros discursos generales y sociales y contienen un sistema de significaciones, que permiten el acceso a las representaciones sociales de los entrevistados en relación al objeto de estudio (Alonso, 1995). Por ello, entrevistar a este grupo de profesores ha permitido acceder a las representaciones sociales de los docentes estudiados sobre el problema de análisis.

El análisis de la información se realizó a partir de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory que consiste en la elaboración de una teoría sustantiva que busca dar cuenta de realidades humanas por medio de una interpretación analítica del mundo de los participantes y de los procesos que permiten construir estos mundos (Torre, y otros, 2000), en este caso, la forma en que los profesores se representan las implicancias que las políticas públicas de estandarización han tenido en su quehacer docente, particularmente en la forma en que deben gestionar el conocimiento para lograr los objetivos educativos que se han propuesto. De esta manera, esta metodología entrega las herramientas para teorizar sobre un ámbito de la realidad social que al menos en Chile, aún está poco desarrollada.

Si bien la Teoría Fundamentada se caracteriza fundamentalmente por ser una teoría inductiva que se va elaborando a partir de la información contenida en los datos (Torre, y otros, 2000), y tiende a cuestionar la obtención de conceptos desde las teorías ya elaboradas por el sesgo que puede imponer a la interpretación (Strauss & Corbin, 2002), la forma en que se ha abordado la Teoría Fundamentada no ha sido ortodoxa, ya que se ha complementado la aproximación inductiva con una propuesta deductiva, definiendo algunos de los códigos y de las propiedades de las categorías, a partir de los aportes teóricos previos. Esta decisión responde a que hoy en día prácticamente todos los temas cuentan con alguna aproximación teórica previa y lo que es más importante, todo investigador tiene una carga teórica a partir de la cual se aproxima a comprender la realidad estudiada, siendo fundamental que esa carga teórica se asuma para tener conciencia de los sesgos a partir de los cuales se va a desarrollar el análisis, ayudando de esta manera a validar la teoría elaborada (Bourdieu, 1993).

En lo que respecta al análisis, ya que los objetivos de la investigación apuntan a la descripción y la comprensión, éste se ha desarrollado a partir de la codificación abierta, que permite dar una visión descriptiva del problema de estudio, y de la codificación axial, a partir de la cual se ha pretendido comprender, por medio de la relación de las categorías creadas, las relaciones que permiten dar respuesta a la

3 Si bien la clasificación de Excelencia Académica, que otorga el Ministerio de Educación y que está relacionada con la entrega de determinados beneficios económicos para los docentes de estos establecimientos, solo aplica para establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados, se extenderá a los establecimientos Particulares Pagados en relación a los altos puntajes obtenidos en las pruebas Simce.

interrogante de investigación (Strauss & Corbin, 2002). Sin embargo, no se avanzó hasta la etapa de codificación selectiva, solo se llega a esbozar un paradigma, pero éste todavía debe ser ampliado y refinado a partir de nuevos casos de estudio.

TEMAS RELEVANTES EN EL DISCURSO DE LOS PROFESORES

En relación al fenómeno investigado que corresponde a la influencia de las políticas de estandarización en la gestión del conocimiento desarrollado por los docentes, y a partir de la información que se ha identificado en su discurso, se han podido establecer tres temas relevantes:

1. Las Políticas Públicas de Estandarización: esta temática está referida a las representaciones sociales que los profesores estudiados tienen sobre las políticas públicas y sobre a cuáles de ellas consideran de estandarización, la valoración que les adjudican y las implicancias que consideran tienen en su quehacer profesional.
2. Los objetivos la tarea educativa del docente: esta temática está referida a las representaciones que los profesores estudiados tienen sobre los objetivos de su quehacer profesional, lo cual está en la base de las decisiones que toman para gestionar el conocimiento.
3. Las características de la gestión del conocimiento: esta temática está referida a la forma en que los docentes organiza su quehacer y las decisiones que toman para poner en práctica el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando los distintos factores que intervienen en estas decisiones.

A continuación se presentan los resultados de la codificación abierta, cuyo objetivo fue abrir y descomponer los discursos de los profesores para poder identificar los conceptos claves relacionados a los ejes temáticos propuestos, y descubrir las propiedades y dimensiones asociados a cada uno de ellos, construyendo así categorías (Strauss & Corbin, 2002).

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTANDARIZACIÓN

La Representación Social de los profesores sobre las Políticas Públicas que se han aplicado en el ámbito educativo, plantea que las políticas orientadas a la estandarización corresponden no solo a las evaluaciones estandarizadas como **Simce y PSU**, sino también a la exigencia del cumplimiento de los **Planes y Programas Curriculares** y el **sistema de financiamiento** de los establecimientos municipales y particulares subvencionados, estando todas vinculadas entre sí. Los profesores consideran que estas **políticas son poco pertinentes** porque ponen de manifiesto el desconocimiento que tienen sobre las condiciones cotidianas del quehacer docente, y eso se debe a que las **autoridades educativas** no son profesores ni están vinculados a la práctica del docente.

"E2: Yo siempre he tenido la sensación de que los políticos que están en educación no tienen idea de educación y no han estado jamás metidos en una sala de clases. Esa es la sensación que tengo, porque si algún político estuviera, supiera lo que es tratar con alumnos, supiera lo que es trabajar día a día con alumnos y sobre todo con los Programas... Entonces, pienso que si uno de estos señores o la misma Ministra

estuviera en un momento determinado, en una sala de clases y tuviera que enfrentar lo que diariamente enfrentan los profesores, yo creo que las cosas serían distintas. O sea, las personas, a mí me da la sensación -a lo mejor estoy equivocada- pero a veces los escucho hablar y yo digo "este señor o esta señora no tienen idea, no tienen idea de lo que están hablando".

Para los profesores la **estandarización se aplica de manera indiscriminada**, siendo perjudicial por varias razones. En primer lugar porque desconoce la **heterogeneidad** socioeconómica e intelectual de los alumnos que deben educar los profesores. En segundo lugar porque implica la categorización de los establecimientos a partir de los resultados en las pruebas estandarizadas, lo que genera la competencia entre ellos por la matrícula y condiciona las expectativas tanto de los establecimientos como de los alumnos.

"(...) como liceo municipal, como liceo fiscal (...) es cierto que nos vemos afectados por lo que aparece en las publicaciones. Es decir, el sistema público está cada vez más deficiente en su gestión, no está logrando los resultados esperados. ¿Y quiénes empiezan a ingresar al sistema público? (...), los mejores estudiantes, los que a lo mejor tienen buenos proyectos de vida, buenos desafíos, obviamente que al ver que el colegio le ofrece mejores expectativas, de acuerdo a esos rankings, se orientan hacia allá, o el apoderado los lleva hacia allá, y para nosotros -como sistema público-, obviamente que nos cuesta y nos afecta".

LOS OBJETIVOS DE LA TAREA EDUCATIVA DE LOS DOCENTES

En lo que respecta a la tarea educativa que deben desarrollar los docentes, consideran que el principal objetivo es lograr una formación integral de los estudiantes, preparándolos para la **expansión creciente del conocimiento**, lo que les exige no solo entregar los **contenidos básicos** establecidos en los planes y programas, sino por sobre todo, enseñar las **habilidades** que le permitan a los alumnos enfrentar el **exceso de conocimientos** y la incertidumbre que esto genera, por medio de **estrategias innovadoras** que incorporen el uso de las nuevas tecnologías.

"(...) por un lado te dicen hay que enseñar contenidos pero uno se da cuenta que el contenido no es la base y mira lo que estoy diciendo no es la base porque el contenido se duplica rapidísimamente cada no sé cuantas horas o minutos al día. Que es lo que yo tengo que enseñar habilidades cognitivas, el alumno debe tener un desarrollo de habilidades cognitivas y ya no las básicas que era la típica de memorizar, identificar, tiene que ser cognitivas de nivel superior. Por qué, porque el día de mañana se va a haber enfrentado a problemas y en el sistema de trabajo que tenemos hoy en día resolución de problemas: te dan una situación y tú tienes que solucionarlo".

Sin embargo, al mismo tiempo reconocen que dentro de los objetivos de labor educativa, está asegurar que los estudiantes cuenten con los saberes necesarios para ir permanentemente mejorando los **resultados** en las evaluaciones estandarizadas (Simce, PSU), primero por las presiones que les impone el sistema, y en segundo lugar, porque de ellos depende el futuro educativo de sus estudiantes.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La Representación Social de los profesores concibe a la gestión del conocimiento, como todas aquellas acciones que están orientadas a organizar su quehacer docente y las decisiones a partir de las cuales ponen en práctica el proceso de enseñanza aprendizaje. Destacan que en esta tarea intervienen los siguientes factores:

1. Las **condiciones de trabajo**, especialmente la **falta de tiempo** que afecta negativamente su quehacer, ya que no cuentan con el tiempo necesario para **planificar** ni para reflexionar sobre las **estrategias innovadoras** que deberían llevar a la práctica. Consideran además que esta situación afecta fundamentalmente a los profesores de los establecimientos Municipales.

"(...) y sabes tú porque no se desarrolla, porque a un profesor municipal se lo contrata por 38 horas, 35 son de hacer clases de aula y el profesor se va a una clase y después se va a otra y a otra con 40 y tantos alumnos que gritan, que te agreden y que pelean y que van y te cuentan su problema personal y eso es más importante que la clase. Y finalmente salen a las 6 de la tarde tan agotados que no pueden ni siquiera planificar porque en la educación municipal se planifica generalmente al principio después ya nunca más se miro la planificación. Tú sabes cuál es el tiempo de planificación de los colegios municipalizados, es una broma dentro de los profes, la **planificación "umbral"** te paras en la puerta ¿Qué voy a hacer hoy día? Esto, listo así se planifica si no hay tiempo".

2. La **presión por los resultados en las pruebas estandarizadas**, lo que muchas veces les exige gestionar el conocimiento orientándolo a la preparación para responder las pruebas estandarizadas, de manera que les permita obtener los resultados esperados, teniendo que dejar en un segundo plano la formación integral de los estudiantes.

"(...) uno está tratando en todo momento de conversar con el niño, motivarlo, saber cuál es su problema y está presionado por la oficina que el Simce, que el Simce, que el Simce (...) Aquí éstas son las pruebas para el Simce, por favor, retírenlo y uno está tratando de establecer con el niño un ambiente de confianza y otro de conocimiento (...) Entonces, siempre el Simce, el Simce, no nos piden a nosotros pruebas diversas con diversos índices de aprendizaje".

3. La **Heterogeneidad socioeconómica** y de las **capacidades** de los estudiantes, especialmente cuando hay **integración**, ya que los obliga a desarrollar una **adaptación curricular** para poder cumplir con sus necesidades y conseguir llevar a los alumnos al nivel de aprendizaje esperado.

"Nosotros, por ejemplo, como liceo técnico, recibimos alumnos del sector rural. Muchos de ellos vienen, incluso, de escuelas unidocentes, donde por muchos años, nosotros, cuando aplicamos el diagnóstico en primero, nos dábamos cuenta de que no dominaban contenidos y no superaban al quinto año básico. Por lo tanto, partimos de nuestra unidad que le llamamos cero, o Unidad de Enlace, reforzando la operatoria básica: sumar, restar, multiplicar y dividir con mucha dificultad la división; comprensión de

problemas, terrible; por lo tanto, nosotros demandamos mucho tiempo en tratar de nivelar y de ahí, verdad, que ya empezamos a desfasarnos en los contenidos de las siete unidades que abarca el programa de primero”.

“(…) en el colegio en el que yo trabajo tiene proyecto de integración; tiene un número importante de alumnos con diversas discapacidades, con necesidades educativas especiales. (...) Me pasó a mí cuando yo empecé a trabajar con ellos; después que entendí el cuento, empecé a hacer lo que llamamos las adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada...”.

Por último, la hora de tomar las decisiones referidas a la gestión del conocimiento, los profesores valoran positivamente el **trabajo en equipo**, así como la aplicación de **estrategias innovadoras** que les permitan responder a las nuevas demandas tecnológicas de los alumnos, razón por la cual consideran fundamental la **actualización de los docentes** por medio de cursos de capacitación, para contribuir de manera concreta al mejoramiento de calidad de la educación.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES SOBRE LOS EFECTOS DE LA ESTANDARIZACIÓN EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

En una segunda etapa de análisis, a partir de la codificación axial, se reagruparon los datos fragmentados durante la codificación abierta, relacionando categorías y subcategorías a partir de la categoría central (Gestión del Conocimiento), con el objetivo de comenzar a construir un paradigma en el que se dé cuenta del fenómeno analizado y se expliquen el contexto, condiciones, acciones/interacciones y consecuencias vinculadas a dicho fenómeno.

En la figura N°1 se presentan las relaciones que sintetizan la Representación Social de los profesores sobre los efectos que las políticas de estandarización han tenido en la gestión del conocimiento.

La categoría central de este análisis es la Gestión del Conocimiento, aspecto básico del quehacer docente. La Representación Social de los profesores es que el contexto en el que deben gestionar su conocimiento está caracterizado por la aplicación de políticas educativas que tienden a la estandarización de los programas, de las evaluaciones y del financiamiento. El problema de estas políticas consiste en que son poco pertinentes porque quienes las elaboran, están alejados de la realidad de los profesores, desconociendo las características del trabajo docente y las condiciones en que deben desarrollarlo. Eso ha provocado que la estandarización se aplique de manera indiscriminada, sin considerar los contextos sociales, culturales y económicos que debe enfrentar cada establecimiento. Dentro de este contexto, la gestión del conocimiento debe responder a tres condiciones causales. En primer lugar, cumplir con las exigencias establecidas a nivel nacional por los Planes y Programas curriculares, que determinan los contenidos y las secuencias a partir de las cuales se debe gestionar el conocimiento. Los profesores consideran que este marco curricular se inserta dentro de la estandarización indiscriminada, ya que impone de manera externa a la realidad educativa, qué deben saber los alumnos y cuándo lo deben aprender, sin tener en consideración que no todos cuentan con las herramientas y las capacidades necesarias para lograrlo. En segundo lugar, la

gestión del conocimiento tiene una relación causal con los objetivos de la labor docente, tanto con la aspiración de lograr una formación integral de los alumnos, como con la finalidad de mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas. En este sentido, los profesores se sienten enfrentados al desafío de tomar decisiones que les permitan equilibrar ambos objetivos, es decir, elegir estrategias pedagógicas que les permitan lograr que los estudiantes se transformen en personas íntegras, que cuenten con las habilidades y las competencias que la sociedad del conocimiento les exige, y que además, obtengan altos resultados en el Simce y la PSU.

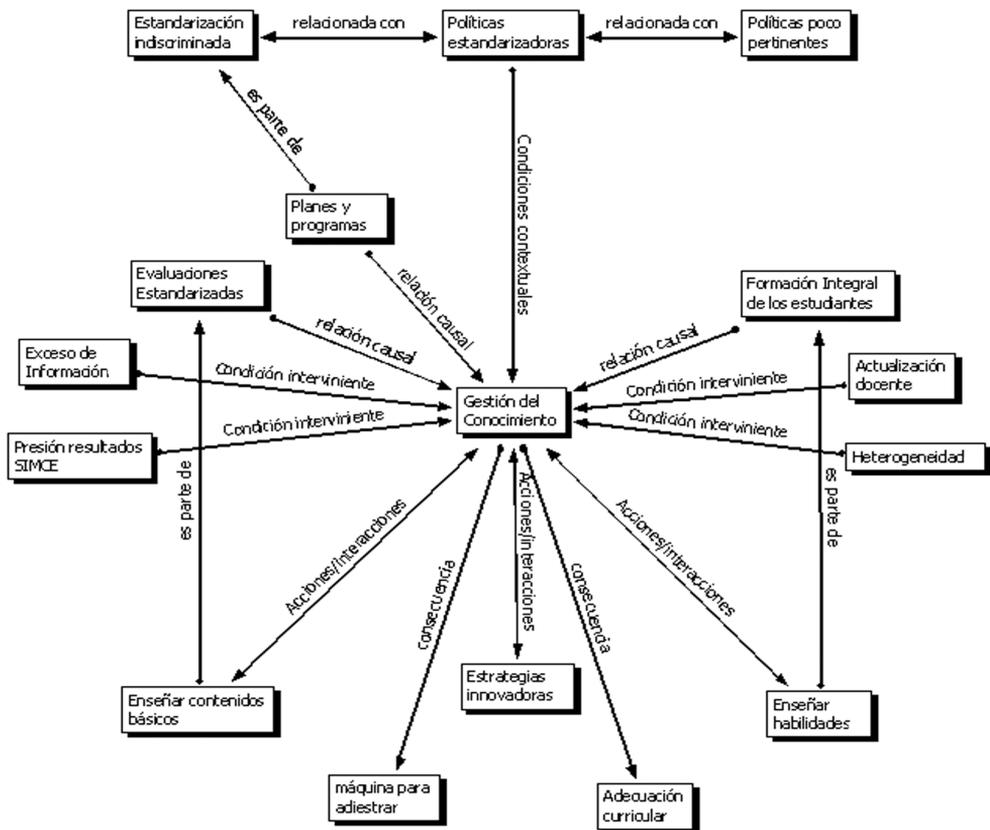


Figura N° 1

Este desafío se ve potenciado por cuatro condiciones intervinientes, que también impactan en la gestión del conocimiento. En primer lugar la presión que se ejerce en los establecimientos por los resultados Simce y que responde a la lógica competitiva que ha generado la estandarización indiscriminada entre los establecimientos. Los profesores enfatizan en que la matrícula de alumnos está directamente relacionada con los resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas, ya que a partir de su difusión se categoriza a los establecimientos en buenos, malos o regulares y los apoderados buscan altos resultados en Simce y PSU. Por ello, los establecimientos dan tanta importancia a mantener los buenos resultados o subir los puntajes obtenidos. Complementando esta presión, se encuentra la segunda causa interviniente, que corresponde a la heterogeneidad

socioeconómica y cultural que presentan los alumnos en los distintos contextos educativos, especialmente cuando hay integración. Esta diversidad implica para los profesores una mayor complicación en su labor, ya que el equilibrio que se debe lograr en la gestión del conocimiento, requiere la implementación de una adaptación curricular, que al mismo tiempo puede atentar contra el cumplimiento de las exigencias establecidas por los Planes y Programas, y con ello, a los resultados en las pruebas estandarizadas, generándose así una especie de círculo vicioso. La tercera causa interviniente corresponde al exceso de información que caracteriza a la sociedad actual y que lleva a los profesores a tener que decidir qué enseñar frente a la creciente cantidad de contenidos que hay y que siguen creciendo a un ritmo exponencial. Esto exige una constante actualización docente, tanto de los nuevos conocimientos como de las nuevas tecnologías, para aplicar las estrategias innovadoras que las nuevas generaciones requieren.

Estas condiciones que intervienen en la gestión del conocimiento, generan tácticas estratégicas que apuntan en un primer nivel a enseñar los contenidos básicos que serán medidos en las evaluaciones estandarizadas, y que están en relación a la gestión del conocimiento para los resultados, y a enseñar habilidades que les permitan enfrentar el exceso de información que existe en la actualidad, y que está en relación a la formación integral de los estudiantes. En un segundo nivel, la gestión del conocimiento genera acciones orientadas a desarrollar estrategias innovadoras para conseguir los objetivos planteados, entre las que se cuentan la incorporación de TIC's al proceso de enseñanza aprendizaje, las actividades fuera del aula y el desarrollo de proyectos científicos y de investigación.

Las consecuencias que tiene la gestión del conocimiento oscilan entre dos extremos de acuerdo a la forma en que enfrentan el desafío de equilibrar los objetivos contrapuestos de la educación. Cuando lo que prima en la gestión del conocimiento son los objetivos centrados en los resultados de las pruebas estandarizadas, la práctica docente se centra en la entrega de contenidos básicos y en la preparación para Simce y PSU, transformando al quehacer docente y al establecimiento en una máquina de adiestramiento para contestar este tipo de evaluaciones estandarizadas. En cambio, cuando priman los objetivos orientados a la formación integral, la gestión del conocimiento se orienta a la preparación para la vida, y la práctica docente se centra en la entrega de las habilidades superiores que permitirán enfrentar los desafíos sociales y laborales de la sociedad. Esto se traduce en una adecuación curricular que permita responder a la heterogeneidad que caracteriza a los estudiantes y superar las deficiencias que presentan los planes y programas.

CONCLUSIONES

La importancia que tiene la educación para preparar a las nuevas generaciones ante los desafíos productivos y sociales que impone la Sociedad del Conocimiento, sumado a la poca efectividad que han tenido las reformas educativas impulsadas para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas, hace necesario identificar las causas que explican por qué los objetivos de calidad que se han establecido, no se están alcanzando. Sin embargo, la investigación en Chile recién comienza a desarrollarse.

Entre los factores que más incidencia tienen en la calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos, sin duda que se encuentra el desempeño docente y la

calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que desarrollan en su práctica. Para poder comprender las características de este proceso, es fundamental determinar la naturaleza de la gestión del conocimiento que realizan los profesores, ya que cada una de sus clases, son producto de un proceso reflexivo sobre qué, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar determinados contenidos, en el que intervienen no solo las concepciones epistemológicas y pedagógicas de los docentes, sino también la función que ellos creen les corresponde a su tarea educativa y las propias exigencias del sistema, entre ellas, las impuestas por las reformas educativas. Esta investigación, apuntaba precisamente a contribuir en esta línea de estudio, determinando y comprendiendo cuáles son las Representaciones Sociales de los profesores sobre las implicancias de las reformas estandarizadoras en la gestión del conocimiento.

A través del análisis del discurso de los profesores estudiados, se puede concluir que la Representación Social de los docentes considera que las políticas estandarizadas han significado un importante desafío para la gestión del conocimiento que deben desarrollar.

Los profesores consideran que prácticamente todas las reformas educativas impulsadas apuntan a la estandarización, y esto lo hacen desde una perspectiva poco pertinente, que desconoce el contexto social y cultural del establecimiento en el que trabajan, y la realidad cotidiana en la que deben desempeñarse, lo que se traduce en una aplicación indiscriminada de la estandarización. En este sentido, particularmente crítica es su visión sobre los efectos que tienen las mediciones estandarizadas y su aplicación indiscriminada, ya que al medir la calidad de la educación a partir de sus resultados, se perjudican las expectativas de profesores y alumnos, especialmente de los establecimientos municipalizados. Aun cuando los profesores no consideran que las evaluaciones estandarizadas sean malas en sí mismas, porque son una herramienta que les da indicios sobre la forma en la que están desarrollando su trabajo, sí critican que ésta no considere las características propias que debe enfrentar cada contexto educativo. Por ello consideran que la estandarización atenta contra la necesaria adecuación curricular que debe llevarse a cabo para poder enfrentar la heterogeneidad que presentan los alumnos a los que deben proveerles educación, especialmente cuando hay integración.

Para los profesores, las condiciones socioeconómicas de sus alumnos y las capacidades intelectuales asociadas a ella, representa un enorme desafío a su labor, ya que su gestión del conocimiento debe encontrar la forma de equilibrar la preparación para las pruebas estandarizadas con la necesaria adaptación curricular que deben poner en práctica. La categorización de los establecimientos en buenos, regulares y malos de acuerdo a los resultados en Simce y PSU, les adjudica una posición determinada, más o menos ventajosa, en el sistema de competencia que se genera en los establecimientos por captar matrícula, ya que los padres y alumnos prefieren aquellos establecimientos que tienen mejores resultados, lo que genera un círculo vicioso. Como consecuencia, la gestión del conocimiento que desarrollan los docentes debe responder a las demandas por mantener los buenos resultados o aumentarlos, lo que en muchos casos provoca que el quehacer docente esté centrado en la preparación para cumplir con los estándares establecidos por las evaluaciones estandarizadas, transformándose en máquinas de entrenamiento para responderlas, concentrándose en la entrega de contenidos y dejando el desarrollo de habilidades y la formación integral de los alumnos en un segundo plano.

Esta situación genera una tensión en el quehacer docente, porque ellos conciben

que el objetivo fundamental de su tarea es la formación integral de los alumnos, y por tanto, el desarrollo de las habilidades y competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la sociedad actual, y para conseguirlo, dada la heterogeneidad de los alumnos con los que se trabaja, especialmente en los establecimientos municipales y particulares subvencionados, es necesario gestionar el conocimiento por medio de una adaptación curricular, aunque muchas veces ello implique no cumplir con los contenidos que se medirán en las evaluaciones estandarizadas. Esto se transforma en un verdadero desafío, ya que por una parte los docentes sienten el deber moral de responder a las necesidades de sus alumnos, gestionando el conocimiento de acuerdo a esas necesidades. Pero al mismo tiempo, tienen la presión del sistema que les exige mejorar los resultados Simce, lo que a su vez, les aseguraría el ingreso de alumnos con menos carencias y más "capacidad intelectual", lo que podría facilitar su tarea educativa.

Esta aproximación a las Representaciones Sociales de los profesores sobre las implicancias de la estandarización en la gestión del conocimiento, entrega luces sobre los desafíos que los docentes deben enfrentar en su práctica cotidiana, y permiten ampliar la visión tradicional que los responsabiliza casi de manera exclusiva por los bajos rendimientos de sus alumnos. Sin desmerecer la importancia que tiene la calidad del profesor y de la gestión que desarrolla, acceder a estas Representaciones Sociales, permite mirar un poco más allá y comprender las condiciones en que los profesores trabajan y los desafíos que deben enfrentar en su cotidianidad, identificando que las mismas políticas estandarizadoras y la forma indiscriminada en que se han implementado, tienen responsabilidad en la poca efectividad de la gestión docente, y en el estancamiento que se ha evidenciado en los resultados. Por ello, es fundamental seguir ampliando las investigaciones sobre la gestión del conocimiento que desarrollan los profesores desde la perspectiva del docente, para contribuir de esa manera, a una comprensión más global y compleja de la problemática educacional que se vive actualmente en Chile, y aportar nuevos elementos a las decisiones sobre las políticas públicas que se implementan.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, R. (2001). *Culture and Pedagogy*. Maden: Blackwell.

ALONSO, L. (1999). "Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa." En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, de Juan Manuel Delgado & Juan Gutiérrez (225-240). Madrid: Síntesis.

ÁVALOS, B. (1994). "Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica". Pensamiento Educativo N°14. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. (13-50).

ÁVALOS, B. (2009) "Los conocimientos y competencias que subyacen a la tarea docente" en *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Colección Metas 2021 Santillana.

ÁVALOS, B. (2011). "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years" Teaching and Teacher Education N° 27 (1) (10-20).

Las reformas estandarizadoras y la gestión del conocimiento pedagógico. Una aproximación desde las representaciones sociales de los profesores

BARBER, M., & MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Preal.

BELLEI, C. (2003). "¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?" En Cox, C. (comp), *Políticas educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (125-212). Santiago: Universitaria.

BOURDIEU, P. (1993). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.

CATORINA, J. A. (2006). "Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la sicología de las representaciones sociales". En Carretero, M., *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (73-92). Buenos Aires: Paidós.

COX, C., & GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (1999). "La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de conjunto". En García Huidobro, J.E., *La Reforma Educacional Chilena* (págs. 7-46). Santiago: Editorial Popular.

FLORES GONZÁLEZ, L. (2008). Posiciones y orientaciones epistemológicas del Paradigma de la Complejidad. *Cinta de Moebio*. Universidad de Chile. Santiago (195-203).

GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (2006). "Conflictos y Alianzas en las Reformas Educativas. Siete tesis basadas en la experiencias Chilena". En Pardo, M. & Martinic, S., *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina* (págs. 205-218). Santiago : Preal.

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

JODELET, D. (1986). "La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, S. *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.

LUYTEN, H., VISSCHER, A., & WITZIERS, B. (2005). "Scholl effectiveness research: from a review of the criticism to recommendation for further development". *School Effectiveness and Scholl Improvement*, N° 22. Routledge , Londres. (249-279).

MIZALA, A. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media*. Santiago: Centro de Economía Aplicada Universidad de Chile.

RAVELA, P. (2002). *¿Cómo presentan los resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Santiago: Preal.

REDONDO, J. (2004). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile*. Santiago: Vicerrectoría de Investigación Universidad de Chile.

SLAVIN, R. (1996). *Salas de Clases Efectivas, Escuelas efectivas. Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Santiago: Preal.

STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Contus. Editorial

Universidad de Antioquía.

TENTI, E. (2006). Profesionalización Docente: consideraciones sociológicas. En Tenti E. (ed), *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Buenos Aires: Siglo XXI.

TORRE, G. d., CARLO, E. D., SANTANA, A. F., OPAZO, H., RAMÍREZ, C., RODRÍGUEZ, P., y otros. (2000). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Madrid: Universidad Autónoma.