

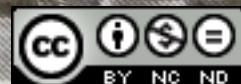
HISTORIA 2.0

Conocimiento Histórico en Clave Digital



Número 2
Bucaramanga, Noviembre - Marzo de 2011
Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

ISSN 2027-9035



Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital

Número 2

ISSN 2027-9035

Agosto de 2011 - Marzo de 2012

Correo electrónico: historia20@historiaabierta.org

Dirección Electrónica: <http://historiaabierta.org/historia2.0>

DIRECTOR

Jairo Antonio Melo Flórez, jairomelo@historiaabierta.org

COMITÉ EDITORIAL

Miguel Darío Cuadros Sánchez, miguel@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Diana Crucelly González Rey, nanaplanta@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Sebastián Martínez Botero, smartiz@gmail.com (Manizales)

Gabriel David Samacá Alonso, davidsalon16@gmail.com (Bucaramanga)

Carlos Alberto Serna Quintana, sernaquintana@historiaabierta.org (Pereira)

ÁRBITROS

Dra. Patricia Cardona, Universidad Eafit- Medellín

Mg. John Jaime Correa, Universidad Tecnológica de Pereira

Mg. Luis Rubén Pérez, Universidad Autónoma de Bucaramanga

Mg. Oscar Blanco Mejía, Universidad Industrial de Santander

Julián Andrei Velasco, Universidad Industrial de Santander

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y DIGITALIZACIÓN

Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

Carátula: Alumnos Internos del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga en 1912.

Esta revista y sus contenidos están soportados por una licencia Creative Commons 3.0, la cual le permite compartir mediante copia, distribución y transmisión del los trabajos, con las condiciones de hacerlo mencionando siempre al autor y la fuente, que esta no sea con ánimo de lucro y sin realizar modificaciones a ninguno de los contenidos.





HISTORIA DE LA EDUCACION

LA IMPORTANCIA DE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA PARA EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (O DE CÓMO LLEVAMOS HACIENDO LO MISMO DURANTE MUCHO TIEMPO)



Teresa Flórez Petour

Actualmente es candidata a DPhil en Educación en la Universidad de Oxford, Inglaterra. Sus estudios previos incluyen: Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura, Licenciada en Educación, Profesora de Castellano y Magister en Literatura con mención en Teoría Literaria. maria.florez@education.ox.ac.uk

El artículo asume una perspectiva crítica con respecto a la tendencia de los estudios educativos actuales por privilegiar el presente como el momento de lo eternamente nuevo, y propone en cambio incorporar una mirada histórica que enriquezca el análisis y la comprensión de las políticas educativas. Para ilustrar el aporte que un punto de vista diacrónico podría significar en el campo de la educación, se toma el caso de la evaluación y se realiza un análisis del sistema de implementación de políticas de fines del siglo XIX en Chile. La metodología consiste en el trabajo con documentos, que son abordados utilizando herramientas del análisis crítico del discurso. Los resultados evidencian, por una parte, la persistencia a través de la historia de aspectos que muchas veces se piensan como exclusivamente actuales, y entregan también algunas luces acerca de las posibles razones de dicha persistencia. Por otra parte, el estudio entrega importantes conclusiones para la formación docente, para aquellos que están encargados de formular e implementar políticas en educación y, en general, para todos los actores del sistema

The article assumes a critical perspective in relation to the tendency in today's educational studies to privilege the present as the moment of the eternally new. It proposes, instead, to incorporate a historical view that enriches the analysis and comprehension of educational policymaking. To illustrate the contribution that a diachronic point of view could mean in the field of education, assessment is taken as an example and an analysis of the system of assessment policy implementation in the 19th century in Chile is carried out. The methodology involves working with documents which are analyzed using critical discourse analysis tools. Results give evidence, on the one hand, about the persistence through history of aspects that are frequently thought as exclusively belonging to the present, and also shed some light on possible reasons for such persistence. On the other hand, this study offers relevant conclusions for the ambits of teacher education, policymaking and, in general, for all the actors in the system.

Palabras Claves

Key Words

historia, educación, Chile, evaluación,
siglo XIX

history, education, Chile, assessment,
century 19th

INTRODUCCIÓN

Una vez que uno se involucra en campo educativo, resulta interesante observar la obsesión que allí parece haber con lo sincrónico, con el aquí y el ahora de las cosas. Todo parece nuevo, todo se trata como una idea nunca antes pensada, nunca antes puesta en práctica, o como un problema que solamente emerge hoy. Se agrega a ello el importante factor político en relación con los cambios y reformas en educación, a partir del cual cada gobierno siente la necesidad de dejar su marca y de observar cambios rápidos, sin mayor contemplación con respecto a aquello que se venía realizando por años.

Frente a este desprecio por lo diacrónico, surge la pregunta por la contribución que una perspectiva más ligada al análisis histórico podría significar para la investigación en el campo. Y no me refiero aquí a los libros que compilan linealmente los que podrían ser los 'grandes hitos' de la historia educacional de un país, sino a lo que una mirada diacrónica podría aportar a la comprensión y análisis de los problemas que la educación actual enfrenta, iluminando aspectos que de otra forma permanecerían en un eterno punto ciego.

El presente artículo busca ilustrar cómo una mirada que sitúa los problemas y temas de la educación en un contexto histórico puede enriquecer su comprensión e interpretación. Como ejemplo me refiero aquí a la evaluación educativa, y más específicamente, a la usualmente conflictiva relación entre la generación de políticas de evaluación y su puesta en práctica.

EXPLICACIÓN DEL PROBLEMA

¹ Ver, por ejemplo: H. Torrance y J. Pryor. "Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory". *British Educational Research Journal*, 27.5 (2001): 615-631; Ann MacPhail y John Halbert. "We Had to Do Intelligent Thinking during Recent PE": Students' and Teachers' Experiences of Assessment for Learning in Post-Primary Physical Education". *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 17.1 (2010): 23-39; S. M. Brookhart. "Successful students' formative and summative uses of assessment information". *Assessment in Education*, 8.2 (2001): 153-169; Rae Condie et al. *Evaluation*

La evaluación lleva, como práctica, muchos años -quizás siglos-, conformando parte importante de los procesos educativos. Ha estado ahí probablemente mucho antes que la teoría sobre ella emergiera, teniendo como su forma primaria el examen. Fue mucho después, con la terminología estadística primero y más adelante con las diversas tipologías, que se conformó un escenario teórico que dio mayor sistematicidad al estudio de esta práctica siempre presente. Sin embargo, los cambios paradigmáticos a nivel teórico no han tenido necesariamente un correlato idéntico en los niveles de la práctica y de las políticas de evaluación, donde la historia parece mucho más caótica y más similar a un pastiche donde coexisten y se superponen ideas diferentes sobre la evaluación, muchas veces contradictorias entre sí.

Tomemos como ejemplo los intentos de las últimas décadas por implementar una evaluación más formativa, integrada a la práctica docente y cuya función pasa por favorecer el desarrollo de más y mejores aprendizajes en los estudiantes. Según diversos autores, dichos intentos han coincidido en diversas partes del mundo con reformas curriculares de orientación cognitivo-constructivista, y se relacionan con una búsqueda de modelos de evaluación coherentes con tal perspectiva.¹ El diagnóstico que la literatura disponible

ofrece al respecto es que la evidencia parece poner en duda la factibilidad de los enfoques formativos, pues existen múltiples factores contextuales que impedirían su adecuada implementación². Sin embargo, la investigación generalmente se limita a enunciar estos factores, para luego indicar que hacerse cargo de ellos está fuera del foco o alcance de la investigación.

of the Assessment is for Learning Programme: final report. (Glasgow: Quality in Education Centre, University of Strathclyde, 2005); Alison Kirton et al. "Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools". *British Educational Research Journal*, 33.4 (2007): 605–627; N. Barootchi y M.H. Keshavarz. "Assessment of achievement through portfolios y teacher-made tests". *Educational Research*, 44.3 (2002): 279-288; David Carless. "Prospects for the Implementation of Assessment for Learning". *Assessment in Education Principles Policy y Practice*, 12.1 (2005): 39–54; Olga Gioka. "Assessment for Learning in Physics Investigations: Assessment Criteria, Questions y Feedback in Marking". *Physics Education*, 41. 4 (2006): 342–346; Richard Stiggins y Judith Arter. "Assessment for Learning: International Perspectives. The Proceedings of an International Conference (Chester, Inglaterra, 18 de septiembre de 2001; Corporate source: Assessment Training Inst., Inc., Portland, 2002); Robin Tierney y Julie Charland. *Stocks y Prospects: Research on Formative Assessment in Secondary Classrooms*. Documento presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 11 de abril de 2007.

² Para el detalle de estos problemas, ver por ejemplo: Tierney y Charland; Torrance y Pryor; MacPhail y Halbert; Condie et al.; Kirton et al.; Carless; Stiggins y Arter; Gioka. Ver también: Marnie Thompson y Dylan Wiliam. "Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms", Wylie, Caroline (ed.). *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*. (Princeton, NJ (2008): Educational Testing Service (ETS); Paul Black et al. *Assessment for Learning, Putting it into practice*. (Londres: Open University-Press, 2010); Paul Black et al. *The Nature y Value of Formative Assessment for Learning (Draft)*. (Londres: King's College, 2004); Ximena Azúa y Mimi Bick. "Formación de profesores en evaluación para el aprendizaje". Sotomayor, Carmen y Walker, Horacio (eds.). *Formación Continua de Profesores*. (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2009) 263–283; Caroline Gipps. *Beyond testing (towards a theory of educational assessment)*, (Londres: Routledge/Falmer, 2002); Caroline Gipps et al. *From TA to Assessment for Learning: the impact of assessment policy on teachers' assessment practice*. Documento presentado en British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, 14–17 de septiembre de 2005; Karen Kellard et al. *Evaluation of the Developing Thinking y Assessment for Learning development programme*. (Welsh Assembly Government, 2008); DfES. *Assessment for learning 8 schools project report*. (Londres: DfES Publications, 2008); Y. J. Dori. "From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in Israel: Students' performance in the Matriculation 2000 project". *Journal of Research in Science Teaching*, 40.1 (2003): 34–52; Louise Hayward y Ernest Spencer. "The Complexities of Change: Formative Assessment in Scotland". *Curriculum Journal*, 21.2 (2010): 161–177; Shahjahan Tapan. *A Study of present learning assessment practices to ensure quality of primary education. Basic education studies, 2000-2001*. (Dhaka: UNESCO Office Dhaka, 2001); Mary Webb y Jane Jones. "Exploring tensions in developing assessment for learning". *Assessment in Education*, 16. 2 (2009): 165–184; Val Klenowski. "Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective". *Assessment in Education*, 16.3 (2009): 263–268; Gavin T. L. Brown et al. "Assessment for Student Improvement: Understanding Hong Kong Teachers' Conceptions and Practices of Assessment". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16.3 (2009): 347-363; J. Willis. *Assessment for learning: a socio-cultural approach*. En: 'AARE 2008 International education research conference: Brisbane: papers collection': (Conference of the Australian Association for Research in Education, 30 noviembre – 4 diciembre de 2008), compilado por P. L. Jeffrey. Melbourne: Australian Association for Research in Education.

Entre los aspectos que se indican como obstáculos relevantes para la implementación de una evaluación de orientación más formativa, se encuentran, por ejemplo, las creencias sobre la evaluación, presentes tanto en los profesores como en los demás actores del sistema educativo³.

Debido a lo arraigado de dichas creencias, cualquier idea o política ‘nueva’ sobre evaluación, la evaluación formativa por ejemplo, debe luchar contra discursos que han estado ahí por décadas y que nadie parece preocuparse por deconstruir antes de promover algo

3. Ver, por ejemplo: Torrance y Pryor; Brown et al.; Brookhart; Willis; Tapan; Carless. Ver también: Marcia Prieto y Gloria Contreras. “Prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar”. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV.2 (2008): 245-262.

4. Black et al., *Assessment*; Black et al., *The Nature*.

5. Ver, por ejemplo: Gipps; Condie et al.; Dori; Hayward y Spencer; Kirton et al.; Gipps et al.; Black et al., *Assessment*; Black et al., *The Nature*.

6. L. Shepard. *Will national tests improve student learning?* (CSE Technical report 342, CRESST, University of Colorado, Boulder, 1992).

7. Teun A. Van Dijk. *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. (Barcelona: Gedisa, 1999).

8. Ver, por ejemplo: DfES; Carless; Gioka; Stiggins y Arter.

diferente. Por ello, hay estudios que señalan que no es posible, por ejemplo, instalar una idea formativa de la evaluación si se tiene al mismo tiempo un sistema de evaluación nacional estandarizada en la que los actores de la práctica tienen mucho que perder⁴. Ello provoca distorsiones y perversiones reconocidas en la literatura internacional⁵, como orientar la enseñanza y el sistema educativo en función de una prueba, reducir el currículum en relación con lo que dicha prueba evalúa, o hacer que los profesores vayan muchas veces en contra de lo que consideran pedagógicamente correcto por ceder a las presiones que la evaluación nacional impone a su trabajo⁶.

Sin embargo, este aspecto no ha sido estudiado más allá de una visión sincrónica que parece entender dichas creencias como un potencial impedimento para la implementación de un cambio en evaluación. Falta en este punto, como se verá a lo largo de este artículo, un análisis de las raíces históricas de estas creencias, sin duda profundas, creencias que consisten en realidad en una superposición de diferentes teorías y políticas que, en la ausencia de una decisión clara en dirección a un cambio, han llegado a formar parte de lo que Van Dijk⁷ llamaría nuestra cognición social acerca de la evaluación. Una mirada histórica nos ayudaría, quizás, a hacer más consciente el contenido de dicha cognición, revelando cuántos y cuáles son los discursos sobre la evaluación que los diferentes actores manejan simultáneamente, provocándoles muchas veces confusión.

Un segundo impedimento que se relaciona con la necesidad de una mirada diacrónica es la falta de análisis de los conocimientos previos de los actores a la hora de promover una reforma en evaluación. Diversas fuentes señalan la falta de conocimientos disciplinarios, curriculares y/o de evaluación como un obstáculo habitual para la adecuada puesta en práctica de nuevas perspectivas y modelos de evaluación⁸. Y es lógico: si para entender el enfoque

actual sobre la evaluación formativa se necesita entender el enfoque cognitivo-construccionista del currículum, entonces debería existir un diagnóstico inicial acerca del manejo que los actores tienen del currículum y del nivel de comprensión de sus fundamentos antes de arriesgarse a implementar una reforma sobre el vacío; si para construir criterios de evaluación se debe ser capaz de comprender las habilidades centrales de la disciplina que se enseña, un diagnóstico sobre el conocimiento disciplinario de los docentes habría sido fundamental para evitar el fracaso de una reforma enfocada hacia la evaluación formativa.

Por ello, autores como Spreen⁹ han destacado la relevancia de considerar las acciones de política educativa no solamente como una “instantánea en el tiempo”¹⁰, sino como fenómenos que cambian en el tiempo y de acuerdo al desarrollo de la historia. Ella cree que “las políticas no deberían verse como estáticas y no cambiantes; son el producto de la agencia y

⁹. Carol Anne Spreen. *Appropriating borrowed policies: outcomes-based education in South Africa*. Steiner-Khamsi, Gita (ed.). *The global politics of educational borrowing and lending*. (Nueva York y Londres: Teachers College, Columbia University, 2004) 101-113.

¹⁰. Spreen 102 [La traducción es mía].

¹¹. Spreen 102 [La traducción es mía].

la resistencia, la negociación, el establecimiento de acuerdos, y la acomodación, evolucionando constantemente en el tiempo”¹¹. Por lo tanto, mientras en la investigación y en la formulación de políticas educativas se siga ignorando la relevancia de analizar y explicitar el desarrollo histórico y se ignore la relevancia de una perspectiva diacrónica, es probable que las reformas en evaluación sigan siendo una eterna secuencia de perspectivas superpuestas y crecientemente confusas.

En las siguientes páginas se busca iluminar, en cierta medida, lo que una mirada histórica podría contribuir para un mejor desarrollo e implementación de políticas en evaluación, o al menos para un análisis crítico de dichos procesos. Con este objetivo, se seleccionan diferentes prácticas discursivas correspondientes a un período específico de la historia de la educación chilena y se las analiza con el fin de reconstruir el sistema de implementación de políticas educativas de la época, y de detectar cómo los discursos sobre la evaluación circulaban en dicho sistema. El análisis incluye discursos provenientes tanto de la práctica como del ámbito de la política educativa, además de otros lugares de enunciación que emergen como relevantes en el proceso de investigación. Por medio de un análisis crítico, la interpretación final tiende a la observación de aspectos de continuidad o de semejanza, útiles para la comprensión de los problemas que hoy se experimentan en los procesos de reforma educativa.

METODOLOGÍA

Se selecciona un período en la historia educacional de Chile en que una reforma relevante se haya llevado a cabo, con posibles consecuencias para el sistema de evaluación. El período seleccionado es el que va de 1860 a 1900, fase que se inicia con la publicación de la primera ley orgánica para la instrucción primaria y que, además, incluye un intento de reforma pedagógica en 1883. Así, un período como este posee un importante potencial en términos de lo que se puede observar en relación con la generación de políticas y su implementación en la práctica de aula.

Para el estudio de la relación entre políticas y prácticas de evaluación del período se trabaja desde una perspectiva discursiva, centrada en el análisis de documentos de la época con el fin de detectar el punto de vista que en cada uno de ellos se manifiesta acerca de la evaluación. En primer lugar, se realiza una selección de documentos tanto del ámbito de las políticas de evaluación como de la práctica de aula, incluyendo los niveles primario y secundario de educación. Así mismo, se incluyen prácticas discursivas de otros ámbitos que emergen como relevantes durante el proceso de selección y análisis, tales como el espacio de la academia, las discusiones políticas y la formación inicial de profesores. En la Tabla 1

¹² El detalle de las referencias para los documentos se encuentra al final del artículo.

se describe el detalle de los documentos utilizados, así como el año, nivel de educación y ámbito al que corresponden¹².

Documento	Año	Ámbito	Nivel educación
<i>Primera Ley Orgánica para la Instrucción Primaria</i>	1860	Políticas	Escuela Primaria
<i>Reglamento para la ley Orgánica de 1860</i>	1863	Políticas	Escuela Primaria
<i>Reglamento para la enseñanza y el régimen interno de las escuelas elementales</i>	1883	Políticas	Escuela Primaria
<i>Reglamento para la enseñanza en la escuelas superiores (Las escuelas superiores son la segunda parte de la educación primaria)</i>	1883	Políticas	Escuela Primaria
<i>Reglamento general para la instrucción primaria</i>	1898	Políticas	Escuela Primaria
<i>Reglamento interno para las escuelas</i>	1899	Políticas	Escuela Primaria
<i>Reglamento para el Instituto Nacional dictado por el Supremo Gobierno</i>	1863	Políticas	Escuela Secundaria
Barros Arana, Diego (1904). <i>Doctor Sr. Rodolfo Armando Philippi (1808-1904)</i>	1808-1904	Práctica	Escuela Secundaria
<i>Aplicación de normas y disciplina en apoyo al sistema de instrucción; en memoria que el visitador de escuelas de la Provincia de Arauco pasa al señor Ministro de Instrucción Pública en abril de 1861</i>	1861	Práctica	Escuela Primaria
<i>Apreciación sobre el buen desempeño de preceptor del Maule por el Visitador de Escuela, en memoria que el Visitador de las Escuelas de la provincia del Maule pasa al señor Ministro de Instrucción Pública, por Aristides Ambrosoli</i>	1861	Práctica	Escuela Primaria
<i>Informe sobre las escuelas de niñas de Santiago presentado al señor Inspector Jeneral de Instrucción Primaria, por la visitadora extraordinaria de las mismas doña Teresa Adametz</i>	1896	Práctica	Escuela Primaria
<i>Apreciación sobre la responsabilidad profesional que efectúa [sic] el visitador de escuelas respecto de preceptoras en nómina de recomendados por el visitador, Mariano Araya, al Inspector Jeneral</i>	1896	Práctica	Escuela Primaria
<i>La reforma en la instrucción primaria y la formación de preceptoras en la opinión de la directora de la Normal Femenina de Santiago, en discurso de la Directora Teresa Aldametz, en la inauguración del nuevo local de la Escuela Normal de Preceptoras</i>	1886	Formación docente	Escuela primaria
Amunátegui, M.L. <i>La cuestión de exámenes.</i>	1874	Academia y política	Escuela secundaria
Lastarria, J.V. <i>Recuerdos literarios.</i>	1878	Academia y política	Escuela secundaria

TABLA 1. Lista de documentos seleccionados, incluyendo año, ámbito y nivel de educación

¹³ Van Dijk Ideología; Teun A. Van Dijk, “Principles of critical discourse analysis”. Wetherell, M., Taylor, S. y Yates, S. *Discourse Theory and Practice*. (Londres: SAGE, 2008) 300 – 317; J. Potter y M. Wetherell. “Analyzing Discourse”. Bryman, A. y Burgess, G. (eds.). *Analyzing Qualitative Data*. (Londres: Routledge, 1995).

Cada documento se somete a un proceso de análisis crítico/ideológico considerando como marco teórico-metodológico las ideas de Van Dijk y Potter y Wetherell¹³. Dicho procedimiento permite: 1) detectar la perspectiva (implícita y explícita) que los actores sociales o voces a las que cada documento representa sostienen sobre la evaluación; 2) insertar ese punto de vista en un contexto ideológico mayor; y 3) registrar aspectos del contexto en que di-

chos documentos se formularon, se publicaron, circularon y fueron recibidos en la práctica.

Realizado este primer paso, se procede a una segunda fase de análisis intertextual que busca observar cómo las diferentes perspectivas se agrupan en ideas similares o disienten y discuten unas con otras. Finalmente, este análisis posibilita llegar a una interpretación acerca de la forma en que el sistema educativo se organizaba en la época, y acerca de cómo las reformas y los discursos sobre la evaluación circulaban en él.

RESULTADOS

Los resultados del análisis serán descritos considerando dos grandes ámbitos: 1) el funcionamiento del sistema educativo de la época en relación con la implementación de reformas; 2) el (los) discurso(s) sobre evaluación que circulaban en esos años y sus consecuencias para la realización de reformas. La relevancia de estos resultados tanto para la comprensión histórica de la educación como para el análisis de lo que hoy sucede en este campo se explica posteriormente en la sección correspondiente a la discusión de los resultados.

Para facilitar un trabajo más claro con las referencias a los documentos, se utilizarán las siglas descritas en la Tabla 2. A través de ellas se indicará el tipo de documento, la afiliación institucional del autor y/o el ámbito al que representa, el nivel educacional al cual se asocia (primaria o secundaria), además del año que corresponde al documento. Cuando alguna idea o afirmación esté basada en la totalidad de un tipo de documento la referencia indica “todos” y la sigla correspondiente al tipo de documento (p. ej. “todos los REG”, “todas las LO”, “todos los INF”).

Tipo de documento	Afiliación institucional / Autor	Ámbito	Nivel
LO = Ley Orgánica	MIN= Ministro de Educación	AC = Academia	EP = Escuela Primaria
REG = Reglamento	VISMIN= Visitador Ministerial	PE = Políticas de Educación	ES = Escuela Secundaria
BIOG = Biografía	IGMIN = Inspector general del Ministerio	PRACT = Práctica	
INF = Informe		FD = Formación docente	
ENS = Ensayo			
TEST = Testimonio			
PUBL = Discurso público			

TABLA 2. Especificaciones para referencia a documentos

REFORMAS EN EL SISTEMA DE LA ÉPOCA

Para situar el análisis en un contexto, es importante mencionar que las décadas escogidas son testigo de una transición desde un período de gobiernos autoritarios y conservadores, que crean la Ley Orgánica para la Instrucción Primaria de 1860, a una serie de gobiernos más liberales que estarán a cargo del Ministerio de Instrucción durante la mayor parte del período.

En primer lugar, el análisis de los documentos da cuenta del funcionamiento casi completamente aislado de dos circuitos educativos. Uno de ellos corresponde a la educación primaria popular, cuyo principal objetivo es formar a los estratos sociales más bajos en el manejo de habilidades básicas que los convirtieran en mano de obra calificada, junto con educarlos en 'la disciplina y el buen comportamiento' (todas LO, todos REG, todos INF), ya que la elite parece ver a estos grupos como 'viciosos y necesitados de civilización' (PUBL, FD, ES, 1886). El Ministerio de Instrucción Pública es el que controla de forma absolutamente vertical este sistema. Todo es decidido en esta esfera e impuesto a los profesores (incluso los métodos de enseñanza), sin que ellos tengan mayor posibilidad de responder o participar en la toma de decisiones (todas LO, todos REG, todos INF).

La única autoridad que tienen los docentes es sobre los estudiantes, quienes son descritos frecuentemente como si se tratara de salvajes provenientes de familias incivilizadas, en el contexto de una época en que la disciplina, el silencio y el orden eran considerados parte fundamental de la educación. La relación profesores-familias es descrita como conflictiva en algunos documentos, principalmente por el desinterés de la segundas hacia la educación de sus hijos o porque los padres culpaban a los docentes de los bajos resultados obtenidos por los estudiantes (INF, IGMIN, PRACT, EP, 1896a).

La única relación interactiva en este contexto es aquella que se da entre los representantes del Ministerio de Instrucción Pública. Los actores más cercanos al aula eran los visitantes, quienes debían resguardar que aquello que el gobierno imponía se estuviera poniendo en práctica. Este actor está dotado de autoridad para decir al docente qué hacer y también para sugerir cambios a sus superiores sobre la base de lo observado en terreno. Todos estos informes eran resumidos por el Inspector General de la zona, quien entregaba también un informe sobre la zona al Ministro. Se comprueba que en este ámbito hay una relación más interactiva, ya que hay reglamentos que reconocen explícitamente estar basados en las recomendaciones de los informes (REG, MIN, PE, EP, 1883a).

La forma en que este sistema se consolidaba como un circuito socialmente cerrado era a través de la formación de profesores primarios. Estos eran estudiantes de las mismas escuelas primarias que decidían continuar sus estudios en una Escuela Normal, institución encargada de la formación docente para este nivel en la época. Así, ser profesor primario era la mayor aspiración educacional y profesional que el sistema proponía a estos estudiantes. Su acceso a la educación secundaria era sumamente limitado y su presencia en la educación superior no era siquiera considerada como una aspiración válida. De esta manera, las clases

bajas permanecían enclaustradas en su propio sistema que, por una parte, les daba mejores oportunidades y, por otra, les cerraba múltiples puertas de acceso a otras posibilidades de vida.

Las reformas en este sistema, por lo tanto, se implementan de forma absolutamente vertical y los visitadores e inspectores se encargan de imponer su cumplimiento en la práctica. Pese a ello, como se verá más adelante en este artículo, los documentos provenientes de la práctica informan constantemente que los docentes siguen sin implementar los nuevos métodos que una reforma pedagógica de 1883 imponía, y presentan una tendencia a persistir en lo tradicional. Las razones para esta disidencia entre políticas y práctica, pese a lo vertical del sistema, se examinarán en la próxima sección de este apartado.

El segundo circuito educativo que funciona con sus propias reglas es aquel que estaba diseñado para las familias de elite y cuya meta era la educación secundaria y, posteriormente, los estudios superiores, tal como se puede observar en los documentos relacionados con la discusión sobre el sistema de exámenes de época (ENS, AC, ES, 1874; TEST, AC, ES, 1878; BIOG, AC, ES, 1808-1904). Tan explícita es la voluntad de mantener a estos grupos separados de las clases más bajas de la sociedad que en 1880 se llega a institucionalizar un sistema de escuelas primarias diferente para aquellos que aspiraban a esta ruta de estudios¹⁴. Una vez terminados sus estudios primarios, considerados como preparatorios para la escuela secundaria, estos estudiantes eran admitidos a través de exámenes o de un certificado en el Instituto Nacional, la principal escuela secundaria pública de la época, o en cualquiera de las escuelas secundarias públicas o privadas religiosas existentes en el país en aquellos años (MIN, REG, PE, ES, 1863). Las primeras eran generalmente preferidas por la elite más liberal y las segundas por los grupos más conservadores dentro de las clases dominantes.

¹⁴ Amanda Labarca. *Historia de la Enseñanza en Chile*. (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939) 214.

¹⁵ Van Dijk *Principles*

En este nivel educativo el Ministerio controla el sistema por medio de dos instituciones: la Universidad de Chile y el Instituto Nacional. Ambas se encargan, por ejemplo, de elaborar y aprobar diferentes materiales de enseñanza, o de fijar las normas y contenidos de los exámenes públicos. De hecho, todas las escuelas secundarias, tanto públicas como privadas, debían dar exámenes en el Instituto Nacional, forma a través de la cual el Estado controlaba la calidad de la enseñanza en todo el sistema.

Sin embargo, llama la atención al rastrear y analizar los documentos del período que la relación existente entre los diferentes sistemas y actores no es vertical como sucede con la instrucción primaria, sino que el mayor acceso de la elite al discurso público¹⁵ posibilita un mayor grado de disidencia y discusión. Todos los actores, incluyendo los estudiantes, dan su opinión cuando no están de acuerdo con alguna política, por lo que es común observar controversias públicas, generalmente ligadas a conflictos entre ideas de grupos liberales y grupos conservadores (ENS, AC, ES, 1874; TEST, AC, ES, 1878; BIOG, AC, ES, 1808-1904). Hay incluso canales institucionalizados que permiten este tipo de interacción, como el Consejo de Profesores en el Instituto Nacional, que poseía diversas atribuciones, como por ejemplo, expresar su visión crítica sobre los materiales de enseñanza entregados por el

Ministerio (MIN, REG, PE, SSCH, 1863).

En síntesis, las reformas en este segundo circuito se generan en el Ministerio de Instrucción Pública y se implementan a través de la Universidad de Chile y el Instituto Nacional, instituciones cuya finalidad era centralizar las prácticas y controlarlas a través de exámenes y requisitos de admisión. No obstante, todo este proceso se ve altamente permeado por las discusiones políticas, generándose controversias y discusiones públicas que inciden sobre las modificaciones de las políticas en educación.

Junto con los actores más directamente involucrados, es relevante mencionar que el análisis revela la presencia de diferentes sistemas que inciden en el desarrollo e implementación de políticas, tanto en la educación primaria como secundaria. Uno de estos sistemas es el que corresponde a la discusión política entre conservadores y liberales, a lo que se agrega la familia como actor que posibilita o impide la educación en el caso de la instrucción primaria, y que exige en el caso de la secundaria. Hay también una influencia importante de modelos pedagógicos extranjeros, puesto que las decisiones en relación con reformas se basan en estudios de expertos enviados a países europeos en busca de una referencia para hacer cambios en el sistema educativo nacional. Finalmente, la formación inicial docente es también un sistema que influye en la difusión de las reformas y nuevos modelos, además de funcionar como entidades que consolidan la separación entre la elite y el resto de la sociedad, ya que los profesores primarios, como ya se dijo, se formaban en las Escuelas Normales, mientras los secundarios cursaban estudios universitarios de carácter profesional.

La Figura 1 sintetiza el funcionamiento del sistema educativo de la época, incluyendo sus dos circuitos y las relaciones entre los diferentes actores. Las flechas de una sola dirección indican una relación vertical; las flechas dobles en direcciones opuestas dan cuenta de una relación más interactiva; y las flechas negras de doble punta indican una relación conflictiva (en este caso, entre las escuelas más ligadas a la elite conservadora y aquellas donde estudiaba a la elite liberal). En las flechas rojas grandes se indican los sistemas que tienen una alta influencia en el desarrollo y difusión de políticas educativas en la época.

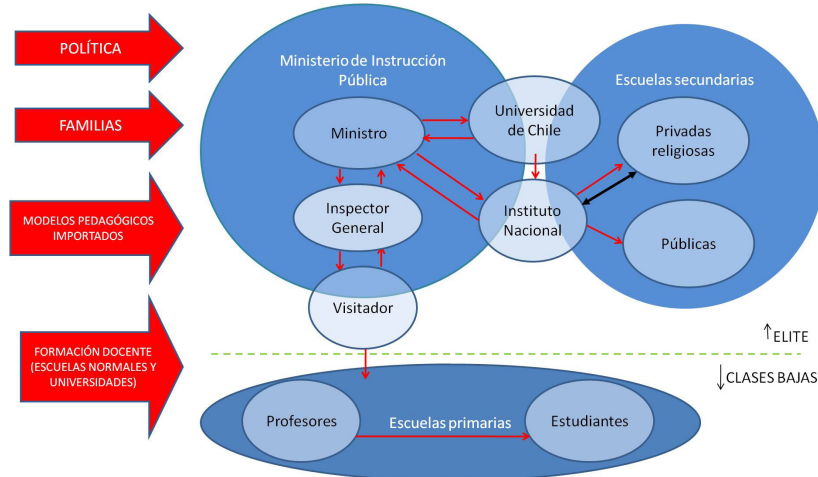


FIGURA 1. Síntesis del funcionamiento del sistema educativo chileno en el período 1860-1900.

DISCURSOS SOBRE EVALUACIÓN EN LA ÉPOCA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE REFORMA

Por parte del Ministerio, el discurso sobre evaluación de la época aparece invariablemente vinculado a la idea del sistema de exámenes (todas LO, todas REG). Es el único aspecto en relación con la evaluación que fue regulado a través de un marco legal, por medio de diferentes leyes y reglamentos publicados en diversos momentos del período. La primera mención a este sistema es en una ley orgánica creada por un gobierno conservador, pero implementada por uno liberal. Inicialmente, aparece descrito en términos muy generales y más ligado a la certificación de profesores, sin alusión alguna a la evaluación de aula. Sin embargo, lo precario del sistema de instrucción primaria, estado acerca del cual dan cuenta los informes de visitadores e inspectores, parece provocar en el Ministerio una reacción en términos de la necesidad de dar mayor detalle acerca de lo que se espera que suceda en las escuelas, desde aspectos básicos de higiene e infraestructura hasta el sistema de exámenes y los métodos de enseñanza.

Posterior a 1883 es posible encontrar un reglamento para los exámenes de los estudiantes, aunque esta regulación pasa solamente por aspectos como los momentos del año en que deben tomarse exámenes y las características del ritual asociado a los exámenes públicos, que implicaba la realización de un examen oral frente a una comisión compuesta por autoridades, además de indicar los premios y castigos asociados a los niveles de rendimiento (MIN, REG, PE, EP, 1883a y 1883b). La gran ausencia aquí es la perspectiva pedagógica que debía enmarcar la realización de estos exámenes y el tipo de enfoque acerca del conocimiento que se espera tanto de los examinadores como de los examinados.

En el ámbito de la educación secundaria se observa un fenómeno similar, en términos de una regulación solamente de aquellos aspectos prácticos y rituales en relación con el sistema de exámenes, basado en las reglas del Instituto Nacional, y no de su enfoque u orientación pedagógica y disciplinaria (MIN, REG, PE, ES, 1863).

El carácter problemático de la ausencia de una política de evaluación clara se hace evidente cuando en 1883 se intenta promover un nuevo modelo pedagógico. Dicho modelo buscaba superar la mirada tradicional imperante hasta ese momento, centrada principalmente en un aprendizaje mecánico de ciertos contenidos, reglas y fórmulas, basado en la memorización y la repetición de lo dicho por el maestro en base a un método de enseñanza conocido como catecismo. Este modelo, según se observa en los documentos, parece ser el que persiste en y es defendido por los políticos conservadores y por las escuelas privadas católicas (ENS, AC, ES, 1874; TEST, AC, ES, 1878; BIOG, AC, ES, 1808-1904).

En contraposición, se proponía una reforma al sistema tradicional, basada en estudios realizados por los considerados expertos en la época, quienes fueron a observar qué se hacía en Europa, tras lo cual decidieron a favor de lo que se realizaba en las escuelas alemanas. Este cambio contemplaba, para los niveles de primaria, una educación más práctica, que trabajara desde la inducción como método y motivara el aprendizaje intuitivo del estudiant-

te, con el fin de entregarle herramientas útiles para la vida, es decir, se buscaba un conocimiento más cercano y aplicable a la vida cotidiana de los niños (REG, MIN, PE, 1883a Y 1883b; DISC, FD, 1886). En educación secundaria, pensada, como ya se ha dicho, para la elite, se agregaba a este modelo la importancia del pensamiento crítico y reflexivo, con estudiantes que participaran activamente en su aprendizaje y que desarrollaran una opinión política que les permitiera cambiar y mejorar la sociedad en que vivían. Esta reforma era defendida en el contexto de las escuelas públicas, principalmente por voces pertenecientes al ala más liberal de los políticos (ENS, AC, ES, 1874; TEST, AC, ES, 1878; BIOG, AC, ES, 1808-1904).

Pese a que tanto en el nivel primario como el secundario se insiste en esta nueva orientación pedagógica, denominada bajo el rótulo de ‘pedagogía moderna’, la evidencia proveniente de la práctica en ambos niveles revela que los profesores persisten en la enseñanza tradicional (ENS, AC, ES, 1874; TEST, AC, ES, 1878; BIOG, AC, ES, 1808-1904; todos INF).

Los visitantes de la instrucción primaria denuncian permanentemente la aproximación mecanicista y repetitiva en la que los docentes insisten pese a sus indicaciones de abandonar este modelo.

En la educación secundaria, por su parte, se observa que la falta de una regulación de los exámenes en términos de su enfoque en la educación secundaria, contribuye a generar una disputa entre el Instituto Nacional y las escuelas religiosas privadas, conocida desde 1870 como “la cuestión de exámenes”. En el contexto de esta controversia, las escuelas privadas defendían la pedagogía tradicional, mientras que el Instituto Nacional abogaba por la pedagogía moderna. El problema pasaba por el reclamo de las escuelas privadas a favor de la libertad de exámenes, es decir, de la posibilidad que cada escuela tomara exámenes según sus propias condiciones y perspectiva. Por el contrario, el Instituto defiende el control centralizado del Estado en relación con los exámenes como una forma de regular la calidad de la educación y de evitar lo que este grupo denunciaba como un ‘mercado de certificados’ que se generó a partir de la libertad de exámenes, donde lo importante era tener un título a toda costa, más que la calidad de la educación impartida. Este conflicto no se limitó al ámbito educacional, sino que se extendió al político, siendo discutido en el parlamento y en la prensa. Pese a ello, los documentos que aluden a las prácticas de exámenes del Instituto revelan que los examinadores y los estudiantes de dicha institución también persistían en un modelo de acumulación y repetición de conocimiento (ENS, AC, ES, 1874; TEST, AC, ES, 1878; BIOG, AC, ES, 1808-1904).

La pregunta sobre las razones de tal persistencia emerge naturalmente del análisis. Tal como se sintetiza en la Figura 2, los que están en el ámbito de la práctica persisten en la pedagogía tradicional porque, aun cuando los ministros liberales se centraron en promover el nuevo modelo, **no se preocuparon por regular a nivel de política educativa un sistema de evaluación que fuera coherente con la pedagogía moderna.** Toda la evidencia de la práctica muestra que los exámenes se entendieron durante todo el período como instancias en que el estudiante exponía frente a una audiencia externa aquellos contenidos que había

acumulado en el año, y que pasar el examen significaba ser capaz de repetir de memoria todo aquello que el profesor había ‘machacado’ durante el año. A ello se agrega que la evaluación, al igual que hoy, implicaba un alto riesgo tanto para los estudiantes, pues de esta instancia dependía su avance en el sistema escolar, como para los docentes, ya que su desempeño se juzgaba de acuerdo a los resultados que sus alumnos obtenían en los exámenes. En ese contexto, es evidente que los actores daban prioridad al enfoque predominante en el ámbito de la evaluación, pues tenían mucho más que perder al no seguir este modelo en comparación con lo que la no implementación de la pedagogía moderna podía implicar como consecuencia para ellos.

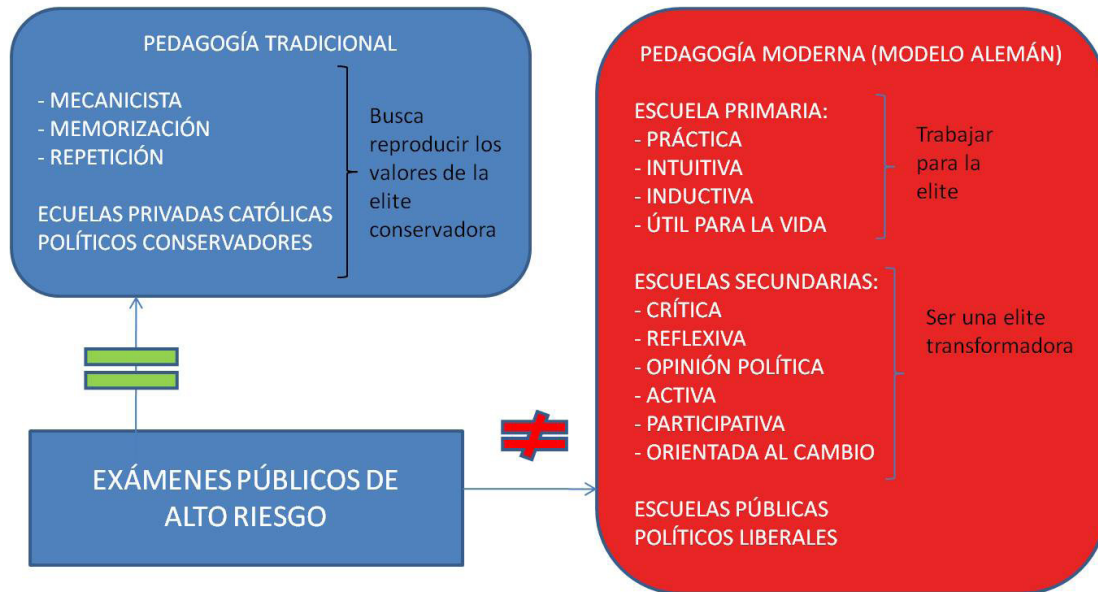


FIGURA 2. Síntesis de los exámenes como impedimento para la reforma educativa en el período 1860-1900.

Por supuesto que hay otras razones que contribuyen a la falta de implementación de la reforma, como por ejemplo, la creencia que se observa en los informes de los visitantes en relación con que los docentes debían auto-capacitarse en los nuevos modelos, en circunstancias que ni el tiempo ni el sueldo de los profesores motivaba tal esfuerzo. Sin embargo, la evaluación constituye indudablemente un factor crucial en relación con la dirección que finalmente toman las prácticas y el sistema educativo en general.

DISCUSIÓN

Uno de los aspectos que resalta inmediatamente tras el análisis es que los problemas en educación, y más específicamente aquellos relacionados con la evaluación, no tienen nada de nuevo, ni son propios del aquí y el ahora. Por ejemplo, llama la atención observar que ya en el siglo XIX se buscaba promover una pedagogía distinta, cuyos principios parecen tener muchos puntos de encuentro con las reformas que se siguen promoviendo hoy en día en diferentes partes del mundo, ya sea en una línea más cognitivo-constructivista o en

una más centrada en una pedagogía socio-crítica. Así mismo, los intentos por reformar a nivel masivo parecen ser tan vanos como lo eran en ese tiempo, e incluso las razones para ello parecen bastante similares a las que uno podría distinguir hoy: el predominio de un sistema de evaluación de alto riesgo, que no resulta coherente con lo que se considera pedagógicamente más adecuado. En la misma línea, fenómenos a los que se ha dado nombre solamente a partir de los años '80, como el de la enseñanza para la prueba [*teaching to the test*], han estado ahí desde fines del siglo XIX y han sido criticados desde entonces por diferentes actores educativos.

Surge, entonces, la pregunta: ¿por qué nadie ha hecho nada al respecto y por qué estos problemas se siguen observando hoy? Una posible interpretación se relaciona con que, quizás, pedagogía y evaluación fueron consideradas durante mucho tiempo como dos conceptos totalmente disociados, que circulaban por canales diferentes. Por ello, quizás, en el actual intento por integrar la evaluación a la práctica pedagógica cotidiana, las reformas chochan con una idea que ha estado ahí por mucho tiempo, se enfrentan y discuten con creencias sobre la evaluación que, tras décadas de persistencia, resultan muy difíciles de deconstruir. Se refuerza aquí, desde una perspectiva histórica, lo mencionado al inicio del artículo en relación con las creencias sobre evaluación como un factor relevante a la hora de promover

una idea más cercana a la evaluación formativa¹⁶.

¹⁶ Ver nota n° 3.

Otro aspecto que emerge como una constante desde el siglo XIX hasta hoy se relaciona con el poder de la evaluación, reflejado en su capacidad para hacer que todo el sistema educativo se mueva en una dirección específica. Hay mucho que perder y que ganar como para ignorarla, por lo que más allá de cualquier principio o ideal pedagógico y, por lo tanto, de cualquier idea de sociedad que se quiera desarrollar, es la evaluación de alto riesgo la que define las reglas para la práctica y la que decide, finalmente, los destinos de nuestra sociedad. Decide cómo circulan los individuos en el sistema social, dónde se ponen las barreras para ciertos grupos, qué habilidades se espera desarrollar en los estudiantes y, por lo tanto, con qué tipo de personas contaremos para el futuro. Si la evaluación es memorística, repetitiva o, como hoy, se centra en evaluaciones estandarizadas que simplifican el aprendizaje y el conocimiento disciplinario, las consecuencias ideológicas son evidentes: tendremos sujetos pasivos, obedientes y con pocas herramientas para tener y, con mayor razón, para defender su punto de vista.

En ese contexto, resulta interesante pensar por qué en algunos países, entre ellos Chile, ha existido históricamente una resistencia a cambiar o eliminar (como se ha hecho en otras partes del mundo) estas evaluaciones de alto riesgo, pese a las distorsiones que vemos que históricamente han causado. Se podría pensar que se trata de simple ceguera por parte de los que hacen las políticas en educación, incapaces de ver las incoherencias entre las reformas que promueven y los sistemas de evaluación que desarrollan. Dicha ceguera podría tener su origen en que el actuar de los encargados de las políticas educativas está muchas veces guiado más por el presente político que por el desarrollo de medidas a largo plazo. Se puede también ser más suspicaz e interpretar que existen razones más profundas vinculadas con la necesidad de control social y de mantención de un *estatus quo* donde la idea

de selección de unos pocos predomina sobre el derecho a una educación de calidad para todos. Análisis como estos ya han sido desarrollados por diversos autores, que han estudiado la evaluación como tecnología y como práctica social¹⁷. Si uno va más allá con esta interpretación, se podría incluso ampliar el espectro de análisis y considerar que aquí hay involucrada una lucha ideológica muy prolongada entre dos perspectivas de educación, con metas y visiones de la sociedad totalmente distintas.

¹⁷ Ver, por ejemplo: An Filer (ed.). *Assessment. Social Practice and Social Product*. (Londres: Routledge, 2000).

Uno de los puntos a destacar es, entonces, cómo una mirada diacrónica e histórica acerca de los fenómenos educativos facilita la observación de ideas persistentes, en este caso sobre evaluación, que podrían estar discutiendo con las ideas nuevas que se busca promover, generando así un sistema educativo donde circulan discursos contradictorios entre los diferentes actores.

Un segundo punto, directamente relacionado con el antes mencionado, se relaciona con la contribución que una perspectiva como la aquí desarrollada puede implicar para la comprensión de la forma en que las políticas en evaluación, y las reformas en general, se están desarrollando. Resulta claro que la falta de una visión sistémica y diacrónica, y la forma verticalista en que se realizan cambios en educación, ignorante de las dificultades experimentadas en la práctica, hace casi imposible cualquier posibilidad de cambio. Solamente desde una mirada que sea capaz de ver el sistema completo y de ver su desarrollo en el tiempo, es capaz de ver la persistencia de ideas contradictorias circulando en el sistema. Esto resulta particularmente relevante hoy, en contextos en que la formulación e implementación de políticas se lleva a cabo en un marco institucional mucho más complejo y a través de procesos más indirectos.

También es fundamental aquí analizar la persistencia a través de la historia de ciertas prácticas en los procesos de formulación de políticas en educación, lo que podría también tener una incidencia en los resultados del proceso de implementación. Por ejemplo, tal como hoy se realiza, ya en el siglo XIX los procesos de reforma implicaban como primer paso tomar modelos e ideas de otros contextos, sin considerar un proceso de apropiación y evaluación de su factibilidad. Habría que preguntarse aquí hasta qué punto hay aspectos culturales en juego a la hora de decidir por este punto de partida y qué rol han tenido los préstamos de políticas educativas en los países latinoamericanos. Un segundo ejemplo tiene que ver con la persistencia de la idea del Ministerio como lugar donde se formulan políticas, y la práctica como el espacio a donde estas políticas llegan ya diseñadas, en lugar de considerar las voces de todos los actores relevantes antes de iniciar la formulación de un cambio. Quizás esto tenga que ver con la continuidad de una elite que busca perpetuar su espacio en la sociedad a través de prácticas eminentemente monológicas.

CONCLUSIONES

Se hace evidente, entonces, la importancia de instalar una reflexión histórica en el ámbito de las políticas educativas, que logre contraponerse a la excesiva concentración en el pre-

sente que suele guiar las prácticas en este ámbito. Se ha revisado aquí particularmente el caso de la evaluación, donde queda claro que una mirada inmediatista impide diagnosticar aspectos como las creencias de los diversos actores acerca de la evaluación o sus conocimientos previos al respecto, ambos derivados de raíces históricas relacionadas con discursos que llevan circulando en el sistema durante bastante tiempo, superponiéndose, discutiendo y, a veces, contradiciéndose.

El análisis realizado revela el funcionamiento de dos circuitos independientes en el sistema educativo de fines del siglo XIX, divididos en base a diferencias sociales, uno con un modelo de implementación de políticas más flexible y el otro más vertical y autoritario en su funcionamiento. En el contexto de este sistema, se observan intentos de reforma en el nivel pedagógico, pero al no ir estos acompañados de un cambio en el sistema de exámenes y en las presiones de que este ejerce sobre profesores y estudiantes, la reforma no parece tener mayor impacto. El problema aparentemente radica en un diseño de política donde coexisten dos discursos contradictorios sobre lo que se espera del trabajo en aula, con los actores optando por aquel que presenta mayor beneficio práctico para ellos.

Así, el análisis desde una perspectiva histórica revela el espejismo de este ‘presentismo’ del que padecemos, mostrando cómo los problemas y enfoques que nos parecen hoy nuevos, llevan en realidad ahí mucho tiempo. La búsqueda por superar la enseñanza tradicional; las distorsiones que las pruebas de alto riesgo generan; la implementación de políticas contradictorias; la evaluación de alto riesgo como motor del sistema educativo; constituyen fenómenos que han existido por décadas. Tal parece que nuestra actual miopía por el presente nos impide ver que, hasta cierto punto, no hay nada extremadamente nuevo bajo el sol. La observación de esta persistencia deja, a su vez, abierta la pregunta por los aspectos sociales, políticos e ideológicos que podrían estar implicados en lo que parece una muy extensa lucha por lo que diferentes grupos esperan del sistema educativo y, en consecuencia, de la sociedad.

Los resultados aquí expuestos entregan información relevante para la formación docente inicial y continua, en términos de la necesidad de explorar las creencias de los estudiantes de pedagogía y de los profesores. Ello facilitaría la deconstrucción de modelos previos antes de trabajar sobre innovaciones y la creación en ellos una conciencia histórica que les ayude a situarse de forma más responsable y activa en su profesión. También hay conclusiones importantes en el ámbito del diseño e implementación de políticas educativas, en términos de la necesidad de diagnosticar antes de implementar y de considerar que los tiempos en educación no siempre pueden ajustarse a los tiempos de la agenda política. Finalmente, lo dicho en este artículo resulta fundamental como reflexión para todos aquellos que de alguna manera están involucrados en los temas de educación y evaluación, pues a todos nos corresponde aclarar nuestras creencias, nuestra responsabilidad y, a partir de ello, decidir qué rol asumiremos en el contexto de esta permanente disputa ideológica.

OBRAS CITADAS

- Azúa, Ximena y Bick, Mimi. "Formación de profesores en evaluación para el aprendizaje". Sotomayor, Carmen y Walker, Horacio (eds.). *Formación Continua de Profesores*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2009.
- Barootchi, N. & Keshavarz, M. H. "Assessment of achievement through portfolios y teacher-made tests". *Educational Research*, 44.3 (2002): 279-288.
- Black, Paul; Harrison, Christine; Lee, Clare; Marshall, Bethan; Wiliam, Dylan. *Assessment for Learning, Putting it into practice*. Londres: Open University-Press, 2010.
- Black, Paul with the King's College Londres Assessment for Learning Group (Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall, Dylan Wiliam). *The Nature y Value of Formative Assessment for Learning (Draft)*. Londres: King's College, 2004.
- Brookhart, S. M. "Successful students' formative y summative uses of assessment information". *Assessment in Education*, 8.2 (2001): 153-169.
- Brown, Gavin T. L.; Kennedy, Kerry J.; Fok, Ping Kwan; Chan, Jacqueline Kin Sang; Yu, Wai Ming. "Assessment for Student Improvement: Understanding Hong Kong Teachers' Conceptions and Practices of Assessment". *Assessment in Education Principles, Policy & Practice*, 16.3 (2009): 347-363.
- Carless, David. "Prospects for the Implementation of Assessment for Learning". *Assessment in Education Principles Policy y Practice*, 12.1 (2005): 39-54.
- Condie, Rae; Livingston, Kay; Seagraves, Liz, *Evaluation of the Assessment is for Learning Programme: final report*. Glasgow: Quality in Education Centre, University of Strathclyde, 2005.
- DfES. *Assessment for learning 8 schools project report*. Londres: DfES Publications, 2008.
- Dori, Y. J. "From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in Israel: Students' performance in the Matriculation 2000 project". *Journal of Research in Science Teaching*, 40.1 (2003): 34-52.
- Filer, An (ed.). *Assessment. Social Practice and Social Product*. Londres: Routledge, 2000.
- Gioka, O. "Assessment for Learning in Physics Investigations: Assessment Criteria, Questions y Feedback in Marking". *Physics Education*, 41. 4 (2006): 342-346.
- Gipps, Caroline. *Beyond testing (towards a theory of educational assessment)*. Londres: Routledge/Falmer, 2002, 5a edición.

Gipps, Caroline; McCallum, Bet; Hargreaves, Eleanore; Pickering, Alison. From TA to Assessment for Learning: the impact of assessment policy on teachers' assessment practice. Documento presentado en British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, 14-17 de septiembre de 2005.

Hayward, Louise y Spencer, Ernest. "The Complexities of Change: Formative Assessment in Scotland". *Curriculum Journal*, 21.2 (2010): 161-177.

Kellard, Karen; Costello, Mary; Godfrey, David; Griffiths, Endaf; Rees, Catherine. Evaluation of the Developing Thinking y Assessment for Learning development programme. Welsh Assembly Government, 2008.

Kirton, Alison; Hallam, Susan; Peffers, Jack; Robertson, Pamela; Stobart, Gordon. "Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools". *British Educational Research Journal*, 33.4 (2007): 605-627.

Klenowski, Val. "Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective". *Assessment in Education*, 16.3 (2009): 263-268.

Labarca, Amanda. *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1939.

MacPhail, Ann y Halbert, John. "We Had to Do Intelligent Thinking during Recent PE": Students' y Teachers' Experiences of Assessment for Learning in Post-Primary Physical Education". *Assessment in Education Principles Policy y Practice*, 17.1 (2010): 23-39.

Potter, J. y Wetherell, M. "Analyzing Discourse". Bryman, A. y Burgess, G. (eds.). *Analyzing Qualitative Data*. Londres: Routledge, 1995, 2ª edición.

Prieto, Marcia y Contreras, Gloria. "Prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar". *Estudios Pedagógicos*, XXXIV.2 (2008): 245-262.

Shepard, L. Will national tests improve student learning? CSE Technical report 342, CRESST, University of Colorado, Boulder, 1992.

Spreen, Carol Anne. "Appropriating borrowed policies: outcomes-based education in South Africa". Steiner-Khamsi, Gita (ed.). *The global politics of educational borrowing and lending*. Nueva York y Londres: Teachers College, Columbia University, 2004.

Stiggins, Richard y Arter, Judith. "Assessment for Learning: International Perspectives. The Proceedings of an International Conference". Chester, Inglaterra, 18 de septiembre de 2001; Corporate source: Assessment Training Inst., Inc., Portland, 2002.

Tapan, Shahjahan. A Study of present learning assessment practices to ensure quality of

primary education. Basic education studies, 2000-2001. Dhaka: UNESCO Office Dhaka, 2001.

Tierney, Robin y Charland, Julie. Stocks y Prospects: Research on Formative Assessment in Secondary Classrooms. Document presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 11 de abril de 2007.

Thompson, Marnie y Wiliam, Dylan. "Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms", Wylie, Caroline (ed.). Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts. Princeton, NJ (2008): Educational Testing Service (ETS).

Torrance, H. & Pryor, J. "Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore y modify theory". British Educational Research Journal, 27.5 (2001): 615-631.

Van Dijk, Teun A. Ideología: un enfoque multidisciplinario. Barcelona: Gedisa, 1999.

Van Dijk, Teun (2008). "Principles of critical discourse analysis". Wetherell, M., Taylor, S. y Yates, S. Discourse Theory y Practice. Londres: SAGE, 2008, 8a edition.

Webb, Mary y Jones, Jane. Exploring tensions in developing assessment for learning. Assessment in Education. 16. 2 (2009): 165-184.

Willis, J. Assessment for learning: a socio-cultural approach. En: 'AARE 2008 International education research conference: Brisbane: papers collection': Conferencia de la Australian Association for Research in Education, 30 noviembre - 4 diciembre de 2008, comiplado por P. L. Jeffrey. Melbourne: Australian Association for Research in Education.

DOCUMENTOS

"Primera Ley Orgánica para la Instrucción Primaria" (1860); "Reglamento para la ley Orgánica de 1860" (1863); "Reglamento para la enseñanza y el régimen interno de las escuelas elementales" (1883); "Reglamento para la enseñanza en la escuelas superiores" (1883); "Reglamento general para la instrucción primaria" (1898); "Reglamento interno para las escuelas" (1899). En: Monsalve, Mario [investigador y editor]. "Organización administrativa y legal de la instrucción primaria fiscal" En: "... I el silencio comenzó a reinar": documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago de Chile: DI-BAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, Vol. IX, 1998, 202 - 283.

Disponible en:

http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0018124

[Accesado el 18 feb de 2010]

"Aplicación de normas y disciplina en apoyo al sistema de instrucción; en memoria que

el visitador de escuelas de la Provincia de Arauco pasa al señor Ministro de Instrucción Pública en abril de 1861”. En: Monsalve, Mario [investigador y editor]. “Práctica pedagógica”. En: “... I el silencio comenzó a reinar”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago de Chile: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, Vol. IX, 1998, 17 – 71.

Disponible en:

<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018121.pdf>

[Accesado el 18 feb de 2010]

“Informe sobre las escuelas de niñas de Santiago presentado al señor Inspector Jeneral de Instrucción Primaria, por la visitadora extraordinaria de las mismas doña Teresa Adametz; Santiago, en febrero de 1896” En: Monsalve, Mario [investigador y editor]. “Práctica pedagógica”. En: “... I el silencio comenzó a reinar”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago de Chile: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, Vol. IX, 1998, 17 – 71.

Disponible en:

<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018121.pdf>

[Accesado el 18 feb de 2010]

“Apreciación sobre el buen desempeño de preceptor del Maule por el Visitador de Escuela, en memoria que el Visitador de las Escuelas de la provincia del Maule pasa al señor Ministro de Instrucción Pública, por Aristides Ambrosoli” En: Monsalve, Mario [investigador y editor]. “Preceptorado”. En: “... I el silencio comenzó a reinar”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago de Chile: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, Vol. IX, 1998, 115.

Disponible en:

<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018122.pdf>

[Accesado el 18 feb de 2010]

“Apreciación sobre la responsabilidad profesional que efectuó [sic] el visitador de escuelas respecto de preceptoras en nómina de recomendados por el visitador, Mariano Araya, al Inspector Jeneral, Serena 16 de diciembre de 1896” En: Monsalve, Mario [investigador y editor]. “Preceptorado”. En: “... I el silencio comenzó a reinar”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago de Chile: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, Vol. IX, 1998, 120.

Disponible en:

<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018122.pdf>

[Accesado el 18 feb de 2010]

“La reforma en la instrucción primaria y la formación de preceptoras en la opinión de la directora de la Normal Femenina de Santiago, en discurso de la Directora Teresa Aldametz, en la inauguración del nuevo local de la Escuela Normal de Preceptoras”. En: Monsalve, Mario [investigador y editor]. “Preceptorado”. En: “... I el silencio comenzó a reinar”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago de Chile: DI-

BAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Univ. Católica Blas Cañas, Vol. IX, 1998, 127 – 132.

Disponible en:

<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018122.pdf>

[Accesado el 18 feb de 2010]

“Reglamento para el Instituto Nacional dictado por el Supremo Gobierno” (1863). Santiago: Imprenta Nacional.

Disponible en:

<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000959.pdf>

[Accesado el 05 agosto 2010]

Barros Arana, Diego. “El Doctor Don Rodolfo Amando Philippi. Su vida i sus obras (1808-1904)”. En: Barros Arana, Diego (1914). Obras completas. Santiago de Chile: Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, vol. 13, 1904, 13 – 190.

Amunátegui, M.L. “La cuestión de exámenes” (1874). En: Estudios sobre instrucción pública. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, vol. 1, 1897, 39 – 78.

Lastarria, J.V. Recuerdos Literarios. Santiago de Chile: Zig-Zag, 1968 [escrito originalmente en 1878].