

## PELIGRO EN EL SIES\*

**Arturo Fontaine Talavera**

Este artículo analiza el nuevo sistema de ingreso a la educación superior (SIES). Éste consiste en cuatro pruebas obligatorias que miden seis disciplinas relativas al currículum mínimo de la enseñanza media. Se sostiene que las nuevas pruebas, si se generalizan, serán dañinas para la calidad y diversidad de la educación de los liceos y colegios que nutren a nuestras mejores universidades. El SIES acarrea un serio peligro para la libertad de enseñanza. Por otra parte, se estima que los efectos sobre la equidad deberían ser negativos, es decir, iguales e, incluso, peores que los de hoy. Ello significa que tendería a cambiar la proporción de estudiantes admitidos en las carreras más selectivas a favor de los que provienen de hogares más ricos.

El autor sostiene que si se quiere eliminar la PAA se abre todo un abanico de opciones, algunas, quizás, mejores, y otras, peores. Afortunadamente no estamos ante sólo dos alternativas: el sistema actual

---

ARTURO FONTAINE. Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile y del Instituto de Ciencia Política de la PUC. Director del Centro de Estudios Públicos.

\* Versión ampliada y corregida del artículo que se publicó en “Artes y Letras” de *El Mercurio* el 12 de mayo de 2002.

Agradezco a Bárbara Eyzaguirre, Carmen Le Foulon, Francisca Dussailant y Harald Beyer sus críticas, aportes y comentarios.

o el SIES. Hay una variada experiencia internacional que convendría explorar.

Una principal preocupación se manifiesta por el impacto que esta prueba pueda tener en las humanidades. Se argumenta que la prueba de alternativas tiene, en humanidades, algo represivo y autoritario. Se privilegia la objetividad y, sin embargo, algo queda mutilado. El estudiante queda privado de su propio lenguaje para responder. Esta capacidad de buscar y encontrar las palabras que uno necesita está ligada a lo más íntimo de la persona humana.

Un riesgo que destaca el autor es el posible achatamiento de la educación. El colegio se aproximará a un preuniversitario. Habrá un incentivo poderoso para que los alumnos prefieran ejercitarse hasta el cansancio antes que estudiar materias más complejas. Lo mínimo se transforma así, de hecho, en máximo.

**N**o veo claro qué ganan las universidades de Chile y Católica con la eliminación de la Prueba de Aptitud Académica y de las pruebas de conocimientos específicos si son reemplazadas por el SIES, cuatro pruebas obligatorias, que miden seis disciplinas relativas al currículum mínimo de la enseñanza media, según se ha propuesto. ¿Por qué se eliminan las pruebas de conocimientos específicos, por ejemplo, requeridas por las carreras de ingreso más exigente?

Creo que las nuevas pruebas, si se generalizan, serán dañinas para la calidad y diversidad de la educación de los liceos y colegios que nutren a nuestras mejores universidades. El SIES acarrea un serio peligro para la libertad de enseñanza. Por otra parte, sus efectos sobre la equidad creo que deberían ser negativos, es decir, iguales e, incluso, peores que los de hoy. Ello significa que tendería a cambiar la proporción de estudiantes admitidos en las carreras más selectivas a favor de los que provienen de hogares más ricos.

No es que sea un partidario acérrimo de las pruebas en uso, como lo irá comprobando quien tenga la paciencia de llegar hasta el final de este artículo. Por lo demás, que a alguien no le guste la PAA es una cosa; que el SIES sea mejor es otra. No me opongo, tampoco, a los exámenes externos que miden conocimientos de la enseñanza media. Al contrario, los he defendido desde hace años. Pero hay exámenes y exámenes.

Los directores del proyecto SIES han precisado que el propósito de las nuevas pruebas “no es evaluar la enseñanza media” sino “la selección

universitaria”<sup>1</sup>. A la vez, afirman que “la más importante razón” para establecer el SIES es “fortalecer los aprendizajes en la enseñanza media”. Aseguran que el “SIES se traducirá en una mejora del nivel educacional de nuestros estudiantes en el mediano plazo”<sup>2</sup>.

En un artículo anterior justifican el cambio como un medio para “incentivar y fortalecer la experiencia escolar de la enseñanza media (estimulando en el mediano plazo un deseable mejoramiento en los logros de este nivel de enseñanza) y por el hecho de que una evaluación de habilidades y conocimientos centrada en los objetivos de la actual reforma educacional concuerda con los aspectos que las universidades consideran deseables en sus postulantes”<sup>3</sup>.

Todavía antes, la Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, que presidió Cristián Cox, Coordinador Nacional Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, y uno de cuyos integrantes codirige hoy el Proyecto SIES, evacuó un informe en el que recomendó cambiar las pruebas. Lo hizo en los siguientes términos: “Se hace necesario un giro fundamental respecto de la visión sobre las funciones de las pruebas de admisión [...] Tienen una doble función: de selección y de evaluación de los resultados formativos de la enseñanza media”<sup>4</sup>.

La “doble función” ha desaparecido. Estos exámenes, se nos dice ahora, “claramente [...] no son concebidos y desarrollados para evaluar la enseñanza media”. La aclaración es importante porque ajusta el foco de la discusión.

Se espera que “la señal” enviada —el nuevo método de selección— produzca como efecto esa mejoría. Los alumnos se aplicarán más al estudio de los contenidos porque ellos serán evaluados para ingresar a la universidad. Esto es lo que seguramente ocurrirá. Resta por ver qué forma y aspecto

---

<sup>1</sup> Jorge Manzi y David Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E6. Yo pensaba que también lo eran, es decir, que había un doble propósito. Me alegra que los directores del proyecto lo hayan precisado. He corregido al respecto mi artículo “Peligro en el SIES”, publicado en *El Mercurio*, el 12 de mayo de 2002, p. E2. Según La Tercera del 11 de mayo de 2002, p. 14, J. Manzi declara que “el SIES podría utilizarse como un examen de medición de la enseñanza media, pese a que se está construyendo como mecanismo de selección. Según dicho diario, “el especialista sostuvo que hasta ahora nadie ha entregado argumentos que demuestren que el instrumento no puede servir a los dos fines”.

<sup>2</sup> J. Manzi y D. Bravo, *ibidem*, p. E6 (19 de mayo de 2002).

<sup>3</sup> D. Bravo y J. Manzi, “SIMCE y PAA: Equidad y Resultados”, en *El Mercurio*, 28 de abril de 2002, p. D31.

<sup>4</sup> Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, “Informe” (22 de noviembre de 2000), p. 42.

adoptará dicha aplicación, materia sobre la cual los inspiradores del SIES han dado pocas o nulas indicaciones.

Por lo pronto, como el SIES no será obligatorio, queda fuera alrededor del 40% de los que terminan la enseñanza media y que no dan la PAA. Por lo tanto, no recibe la señal, directamente al menos, el grupo que requiere la mayor atención y de la que me ocupo en esta líneas.

Incluso muchos de los que ingresarán a alguna universidad puede que no reaccionen. Hoy por hoy hay más vacantes en el sistema universitario que egresados de enseñanza media. Un 43,1% de las carreras que ofrecen las universidades privadas y un 11,2% de las del Consejo de Rectores no exigen ni la PAA. Tampoco exigirán el SIES. Una proporción significativa de las carreras de las universidades privadas simplemente no es selectiva, es decir, no exigen puntaje mínimo alguno para el ingreso.

Lo que tenemos por delante, por tanto, es una modificación radical del sistema de selección de estudiantes universitarios, más que un método para mejorar toda la enseñanza media. La razón principal del cambio, entonces, es fortalecer directamente los aprendizajes del segmento de la enseñanza media que da pruebas con ánimo de ingresar a carreras universitarias selectivas. Con todo, uno debería esperar cierta irradiación más allá de este grupo.

Lo que hay que examinar, en primer lugar, son las señales que el nuevo sistema entrega, es decir, el efecto que probablemente tenga el SIES sobre los liceos y colegios más relevantes para las universidades de excelencia. La pregunta es, finalmente, qué gana la universidad con el cambio. En este artículo me ocupo de un subconjunto de ellas, de la Universidad de Chile y la Universidad Católica, donde serán aceptados sólo cerca del 5% de los egresados de 4° medio. Por cierto, mucho de lo que aquí se diga se aplica a las demás del Consejo de Rectores y a otras universidades de calidad.

Lo que aquí presento es sólo uno de los escenarios futuros posibles. Por cierto, hay otros más optimistas. La información disponible no permite, creo, ponderar cuán probable sea uno u otro. Por los riesgos involucrados en el asunto merecen un análisis cuidadoso, amplia información, discusión pública y, si se decide aprobar el SIES, plazos razonables y gradualidad para que los establecimientos educacionales, con sus profesores y alumnos, se adecuen.

No es justo imponer las nuevas reglas del juego con efecto retroactivo a alumnos que ya están más allá de la mitad de la enseñanza media. Además, hicieron la enseñanza básica con el sistema anterior a la reforma, y les cayó la reforma en la media. Son una isla. Quiero decir: cursaron la

enseñanza básica de acuerdo al currículum antiguo. Por lo cual no constituyen la población más adecuada para ser seleccionada en función de los contenidos de la reforma.

### **En Chile el ingreso a la universidad es un derecho si se cumplen requisitos objetivos**

El estudiante determina su comportamiento, en gran medida, por la forma en que será evaluado. Los que aspiran a las mejores universidades tendrán muy en cuenta qué conocimientos y qué tipo de prueba se les exigirá para ingresar. Y orientarán sus esfuerzos en consecuencia. Las materias que no se evalúan tienden a no estudiarse, sobre todo, si el tiempo se hace escaso a causa de lo que demora prepararse en las disciplinas que sí se evalúan.

Con los métodos de evaluación utilizados en los colegios tiende a suceder algo análogo. Los alumnos y sus padres quieren que se les evalúe de la manera que mejor los aliste para las pruebas de mayor trascendencia, vale decir, las de ingreso a la universidad. Estas pruebas hacen de paradigma y tienden a modelar el plan de estudios que de hecho se sigue. No tienen, por cierto, una fuerza incontrarrestable, pero sí una influencia poderosa.

Ahora bien, en Chile el procedimiento de ingreso a la universidad, por más de treinta años, ha privilegiado la transparencia y la imparcialidad. Detrás de eso hay una historia. El sistema anterior, el bachillerato, que evaluaba los contenidos de varias asignaturas de enseñanza media a través de preguntas tradicionales, de desarrollo, tenía numerosos problemas: la corrección no era pareja; beneficiaba a los sectores de mayores ingresos que, en general, podían pagar colegios con mejores profesores y, luego, profesores especializados para repasar la materia; era fácil que las preguntas se filtraran y surgió todo un mercado negro de preguntas; y muchos alumnos con “píntutos” entraban “por la ventana”.

El sistema vigente buscó erradicar lo discrecional para asegurar la imparcialidad y evitar cualquier asomo de arbitrariedad y “amiguismo”. El ingreso a la universidad pasó a ser un derecho del estudiante que cumple con requisitos objetivos. Su ejercicio, claro, como es frecuente con otros derechos supone un pago.

La PAA y la PCE (Prueba de Conocimientos Específicos) son propiedad privada de la Universidad de Chile que las desarrolló. Las demás universidades son libres, aunque el aporte fiscal indirecto (AFI) incentiva

su uso. El sistema es confiable y bastante imparcial. Puso fin al ingreso de alumnos por la ventana.

El mecanismo seguramente debe ser revisado. Pero nada indica que se halle en crisis y requiera ser reemplazado por otro a toda carrera afectando a estudiantes que ya están a medio camino.

Por ejemplo, un porcentaje creciente de carreras no exige pruebas de conocimientos específicos. Alguien podría pensar que sería deseable un mayor uso de ellas. Falta un diagnóstico sobre esto. Suponiéndose que así fuese, ello puede deberse a fallas en las pruebas mismas. Quizás debieran reformularse y ampliar su número sin alterar su naturaleza voluntaria.

Pero también puede deberse al mecanismo de financiamiento del AFI, que implica un subsidio a la universidad por cada alumno que se matricule en ella y esté entre los 27.500 mejores en la PAA<sup>5</sup>. De hecho, el empleo de las PCE tiende a decaer desde que se establece el AFI a la fecha. Por cierto, puede haber otros factores explicativos del fenómeno.

Pero si es verdad que el AFI desincentiva a las universidades a exigir pruebas de conocimientos específicos, eso tiene diversas soluciones posibles. Se podría, por ejemplo, dividir el AFI. El AFI-1 se entregaría en función de la PAA y el AFI-2 en función de cada PCE. Esto habría que diseñarlo de tal manera que el sistema de financiamiento fuera neutral y se eliminara el sesgo a favor de la PAA<sup>6</sup>. Esto implicaría una modificación legal, puesto que es la ley la que vincula el AFI a la PAA. Por cierto, el traslado del AFI a las pruebas SIES requiere cambiar la ley.

El sistema actual tiene diversos inconvenientes. No estimula, por ejemplo, la evaluación vía pruebas de desarrollo, ensayos y exposiciones orales. Volveré sobre esto más adelante.

Con todo, su efecto es limitado. Porque las pruebas se pueden preparar en poco tiempo. La parte de matemáticas de la PAA requiere sólo conocimientos hasta 1° medio y las bases del conocimiento exigido por la parte verbal —el vocabulario y, en general, las destrezas de manejo del lenguaje que supone la comprensión de lectura, por ejemplo— se adquieren

---

<sup>5</sup> El subsidio se divide en cinco tramos de tal manera que los alumnos situados en el tramo quinto otorgan a la universidad algo de diez veces lo que los del primer tramo. En la admisión del 2002 un alumno del primer tramo aportó \$99.103 y del quinto tramo, \$ 1.189.238. El propósito es incentivar una competencia por atraer a los alumnos con más potencial. En la admisión del 2002 el primer alumno que dio subsidio a la universidad en que se matriculó obtuvo 612 puntos en la PAA y el primero del quinto tramo, 723 puntos.

<sup>6</sup> La idea es mantener la voluntariedad de las pruebas. Habría que estudiar bien el mecanismo, de modo que tampoco fuera ventajoso exigir las todas. Por ejemplo, la primera PCE otorga el AFI-2 entero; la segunda, un porcentaje menor; y la tercera no da derecho al AFI-2.

indirectamente a través del conjunto de la instrucción que se imparte en el colegio. Y directamente por medio de lecturas relevantes, literarias o de otro tipo. Las pruebas específicas son escogidas por los alumnos en función de su proyecto vocacional y las facultades universitarias no exigen más de dos. Su preparación, en general, se produce como parte de la educación diferenciada en 3° y 4° medio. Los buenos liceos y colegios, por tanto, pueden adaptarse a ellas sin grandes trastornos. Es un sistema relativamente poco obstructivo de la libertad de enseñanza y, a la vez, es práctico para seleccionar alumnos para la universidad.

Tal vez la molestia principal que, en muchos casos, provoca la PAA se deba a que ha pasado a ser, en gran medida, el único instrumento de selección. La solución, entonces, podría ser agregar otros o estimular su uso, como las notas de colegio debidamente estandarizadas, por ejemplo. Y si se quiere eliminar la PAA se abre todo un abanico de opciones, algunas, quizás, mejores, y otras, peores. Afortunadamente no estamos ante una prueba con sólo dos alternativas: el sistema actual o el SIES. Hay una variada experiencia internacional que convendría explorar.

Las universidades, sin necesidad de abandonar la PAA y las PCE, son dueñas de cambiar esta tradición que privilegia la imparcialidad y de introducir, por ejemplo, procedimientos cualitativos<sup>7</sup>. Es lo que se usa en universidades norteamericanas que no se obligan a ponderar en forma fija y determinada los resultados de las pruebas SAT (Scholastic Assessment Test), las que son tomadas en cuenta como antecedentes, junto a recomendaciones personales de profesores, entrevistas personales, y otros elementos. Aparte del costo y el tiempo que involucran, se prestan para la discrecionalidad, las presiones y los abusos. Se trata, me parece, de procedimientos difíciles de legitimar en un país como Chile.

En todo caso, y mientras las universidades no se comprometan oficialmente a otros mecanismos, el SIES es un sistema de admisión imparcial y automático, basado en pruebas obligatorias, que miden los contenidos de seis asignaturas de enseñanza media con preguntas de alternativas. Esto es cuanto puede ser analizado con la información disponible. Si hay cambios adicionales en carpeta —pruebas adicionales de otra índole, por ejemplo— querría decir que, simplemente, no es posible, por ahora, estudiar los efectos del SIES. Y, atendiendo a los estudiantes y a sus profesores, no debiera implementarse antes de conocer el paquete completo de modificaciones que se procura establecer en la admisión a la universidad.

---

<sup>7</sup> Si se aplican procedimientos cualitativos para seleccionar al interior del quinto tramo, por ejemplo, ello no tendría impacto financiero.

## Una tenaza para la cultura humanística

En humanidades se piensa con y desde el lenguaje natural, en contraposición a los lenguajes formales como el de las matemáticas o la lógica. Una persona con humanidades sabe exponer, oír, argumentar, discutir, comprender, analizar, inquirir, interpretar y comentar con las palabras en forma oral y escrita.

Es curioso, pero en las pruebas de alternativas de matemáticas se escribe para llegar al resultado. En cambio, en las de lenguaje y humanidades en general no se escribe. Es una asimetría sintomática. Diría que como método de evaluación las pruebas de alternativas tienden a ser más imperfectas en humanidades que en matemáticas.

La prueba de alternativas tiene, en humanidades, algo represivo y autoritario. Se privilegia la objetividad y, sin embargo, algo queda mutilado. El estudiante queda privado de su propio lenguaje para responder. Esta capacidad de buscar y encontrar las palabras que uno necesita está ligada a lo más íntimo de la persona humana. Y en la prueba de alternativas no se ejercita. Se pierden matices, no es posible la expresión individual, la argumentación y la tesis diferente, minoritaria u original.

A menudo —y esto también ocurre en matemáticas cuando se usan preguntas de desarrollo— interesa evaluar más la estrategia de pensamiento que el resultado correcto. A veces, una respuesta equivocada vale más que una acertada por el interés que despierta su desarrollo.

Desde luego, no toda prueba de alternativas es mala. Pero en los colegios, cada profesor construirá las opciones de las preguntas de sus pruebas habituales. Me parece que es algo que los partidarios del SIES no ven. El impacto del SIES llegará a la sala de clase a través de preguntas que no sólo son las de los facsímiles oficiales, sino que a través de los miles de preguntas de alternativas que deberán ir inventando los profesores mismos para sus pruebas.

Construir una buena prueba de alternativas en humanidades es particularmente difícil. Más que una prueba de desarrollo. Y, aunque se haya confeccionado una buena prueba, es en cualquier caso inconveniente hacer de las preguntas de alternativas el método dominante de evaluación durante la enseñanza media. Construye la autonomía del alumno y del profesor.

Las pruebas actuales, por su naturaleza, son menos invasivas. El SIES amplifica los riesgos del sistema vigente. La presión de alumnos y apoderados hará que muchos colegios —y preuniversitarios— empiecen a preparar estas pruebas desde 1° o 2° medio. El SIES estimulará la evaluación de toda la enseñanza media en base a preguntas con alternativas pre-



vias. La generalización de esta práctica puede simplemente matar el gusto y el interés por la literatura o por la historia en muchísimos estudiantes. ¿Quién puede responder a la poesía si lo que suscita en él o ella no calza con las opciones que le imponen?

Son tantos los libros sobre los que se puede preguntar. No hay una lista determinada. En el currículum de lenguaje y literatura el Ministerio optó, seguramente con buenas razones, por mencionar por vía ejemplar más de trescientos autores... ¿Quién leerá *El Quijote* y no un resumen? ¿Quién podrá exigir escribir un ensayo sobre *Cien Años de Soledad*, cuando la sinopsis, las breves caracterizaciones de personajes y tres o cuatro clichés sobre la novela y el autor bastan para saber oscurecer con un lápiz de carboncillo el pequeño círculo de la respuesta correcta? El SIES puede terminar convirtiéndose en una verdadera tenaza para la cultura humanística.

Los directores del proyecto “no tienen objeción alguna” a la posibilidad de introducir preguntas abiertas. Salvo, claro, “problemas prácticos mayores”. “No hay tecnología en el mundo” que permita corregir “dentro de los plazos restrictivos que impone el proceso de postulación a las universidades”<sup>8</sup>. Ocurre que dichos plazos no constituyen leyes del universo ni dogmas inamovibles. Si se quiere introducir una reforma mayor debería también ser revisado el tema de nuestros brevísimos plazos de corrección los que, ciertamente, no existen en la mayoría de los países.

Cuesta creer que el imperio de un plazo —que debiera discutirse en su mérito— vaya a zanjar sin más una cuestión de tanta trascendencia para la educación chilena y, en particular, para la tradición humanística de un país que ha hecho aportes verdaderamente originales en poesía, por ejemplo. ¿Esta es la nación de Neruda? No me imagino que nuestros rectores estén dispuestos a adoptar una decisión de tamaño importancia sin sopesar el daño que puede ocasionar y movidos tan sólo por el afán pragmático de mantener el plazo actualmente vigente en nuestro sistema de admisión.

En países europeos como Alemania, Francia, Gran Bretaña o Singapur, los exámenes de ingreso a la universidad están alineados con el contenido de los programas de enseñanza media, pero no son pruebas de opción múltiple. Se evalúa a los alumnos usando preguntas de desarrollo y ensayos. En Estados Unidos muchos de los exámenes de evaluación de término de la enseñanza media, por ejemplo, los del Estado de Nueva York, tienen secciones en las que el alumno escribe. Lo mismo ocurre en Nueva Zelanda, por ejemplo. Es frecuente el formato mixto en las pruebas de evaluación

---

<sup>8</sup> J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, E7.

de la enseñanza media. En verdad, son muy raros los países que emplean las preguntas de opción múltiple referidas al contenido de la enseñanza media como único método de selección de estudiantes universitarios.

Uno de ellos, Taiwán, aparentemente piensa cambiar su sistema que implica preguntas de alternativas vinculadas al currículum e introducir un examen tipo SAT, similar a nuestra PAA. ¿La razón? Osificación de la enseñanza media, proliferación de preuniversitarios, daño a la creatividad de los alumnos. Da la impresión de que hay países orientales que logran grandes éxitos en la enseñanza básica, pero envían a la universidad estudiantes con poca capacidad creativa<sup>9</sup>.

No es mi intención defender el SAT (Scholastic Assessment Test); pero lo cierto es que no se bate en retirada en el mundo. Lo emplean más del 90% de las universidades de Estados Unidos, entre ellas, Harvard, Princeton, MIT, Columbia, Stanford, Chicago, UCLA... No deja de ser una ventaja para Chile poder apoyarse en un examen en el que Estados Unidos invierte sus recursos, con todo lo que ello implica. Una prueba semejante se usa en Suecia. Aparte de Taiwán, la Universidad de Oxford se propone introducir el SAT entre los antecedentes que exige a sus postulantes. La Universidad de California, en cambio, piensa eliminarlo, pero para el año 2006. Sin embargo, la controversia allí sigue viva. Y parece ser la única universidad norteamericana que está por dar este paso. ¿Por qué estas ganas por despachar tan de súbito la PAA?

Los directores del proyecto se refieren en su artículo a J. Bishop. Es una autoridad académica en materia de exámenes externos de enseñanza media y ha demostrado sus ventajas. Pero Bishop es un ácido crítico de las pruebas que no incluyan preguntas de desarrollo que exigen redacción. Recomienda exámenes que como los “Regents Exams” de Nueva York que “consisten típicamente en ensayos y problemas difíciles de varias etapas”, lo que proporciona la mitad del puntaje. El examen “Regents” del ramo de Inglés, por ejemplo, es un examen de seis horas que exige escribir cuatro ensayos dentro del tiempo y en respuesta a una fuente material o literaria. “Claramente, a los estudiantes de Nueva York”, afirma Bishop después de comentar algunos ejemplos, “se les está exigiendo pensar en profundidad y críticamente acerca de la literatura y expresar sus pensamientos a través de la escritura”<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Véase Glenny Shive, “Confucian Legacy and Examination Reform in Taiwan”; véase <http://www.newviews.freehosting.net/testing.html>

<sup>10</sup> J. Bishop, “Nerd Harassment, Grade Inflation and Unqualified Teachers: College Admissions Policies are Partly Responsible” 2002, p. 8. Véase también “Nerd Harassment, Grade Inflation: College Admissions Policies are Partly Responsible” (1999).

La importancia de esta práctica de escribir es obvia, pues casi no hay actividad ni trabajo humano en el que no sea necesario hablar y exponer, y explicar y argumentar por escrito. Pero más allá de esto importa porque lo que está en juego es el cultivo de la sensibilidad.

Por cierto, en Nueva York este examen no es obligatorio para todos los colegios. Hay otra opción. Y, desde luego, los colegios particulares pagados, en los que se educa algo del 10% del alumnado norteamericano se eximen de los exámenes externos establecidos por los diferentes estados de la Unión. Su admisión a las mejores universidades se realiza por vías especiales que, en general, implican admisión anticipada y la convalidación, por parte del *college*, de una parte de los cursos realizados por los estudiantes en el mismo colegio<sup>11</sup>. De esta manera, las mejores universidades estimulan a sus futuros estudiantes a adelantar cuanto puedan en su colegio. Esto es particularmente importante en un ramo como matemáticas, en el que es posible avanzar mucho siendo muy joven.

Con todo, no creo prudente sugerir que se introduzcan de golpe preguntas de desarrollo y ensayos como método de selección de estudiantes universitarios en Chile. Este sistema es muchísimo más caro y la corrección se presta, asimismo, para la arbitrariedad. Son prácticas de enseñanza y corrección que se nutren de tradiciones imposibles de sistematizar a priori y de inculcar rápido a un grupo amplio de profesores.

El punto es darles a las pruebas de opción múltiple una función delimitada y desalentar su hegemonía en la enseñanza media. Ésa es la señal esperada. El SIES hace justo lo contrario.

### **Lo mínimo se transforma en máximo**

Subir el nivel promedio de la educación es un objetivo legítimo y urgente. Es atrayente la idea de un imán que pudiera conducir a un rápido mejoramiento de la enseñanza media en su conjunto. Pero no compete en cuanto tales a las mejores universidades. Por otra parte, necesitamos también un imán que ayude a elevar la calidad de la enseñanza de los que hoy día son los mejores, en términos relativos, pero que estarían muy lejos de ello en el contexto de una comparación internacional.

Se puede elevar la calidad de la enseñanza dándoles valor, en la vida escolar de los alumnos, a los SIMCE de 4° año básico, 8° año básico y 2° año medio o a exámenes equivalentes. Quizás se pueda condicionar el

---

<sup>11</sup> Los exámenes dependen del Educational Testing Service (ETS), organismo independiente.

certificado de enseñanza media a la aprobación de exámenes que midan competencias mínimas, como se está haciendo en Estados Unidos. (Aunque en España una fórmula análoga fracasó ante la resistencia de los estudiantes que debían, además, rendir en pocos días las pruebas de ingreso a la universidad.) Se puede efectuar un examen al término de 2° medio, ya que después, según el currículum de la reforma, comienza la enseñanza diferenciada. Hay múltiples alternativas<sup>12</sup>. En Gran Bretaña, por ejemplo, los estudiantes rinden los exámenes GCSE, en diversas materias, a los dieciséis años. Se exige que a esa altura queden cubiertos los conocimientos mínimos de la enseñanza media en todas las asignaturas fundamentales. No se espera hasta los dieciocho para ello.

En todo caso, seleccionar a los alumnos de las mejores universidades es un objetivo diferente. Ese pequeño grupo que logra ingresar a dichas universidades, por supuesto que estudia el currículum porque las notas cuentan; y a diferencia de las pruebas, que pueden darse de nuevo, no se borran más. El promedio de todas las notas de la enseñanza media de los alumnos que obtienen entre 650 y 700 puntos en la PAA es algo más de 6; y los que obtienen más de 750 en la PAA promedian alrededor de un 6,4.

La competencia, en el caso de las carreras más selectivas, es severa. Por ejemplo, para los 57.484 alumnos del proceso de admisión del 2001 que tomaron la prueba de biología, había 285 vacantes para entrar a medicina en la Católica o la Chile. Para los 11.218 que rindieron física, había 940 vacantes para ingresar a ingeniería civil de la Católica o la Chile. Para los 49.656 que rindieron ciencias sociales, había 590 vacantes para estudiar derecho en la Chile o la Católica. El 0,5% de los que dan la prueba de biología tienen cupo en medicina en estas universidades y un 1% de los que dan ciencias sociales, en derecho.

Estas cifras muestran cuán competitiva es la admisión —lo que, por cierto, saben bien los alumnos— y la necesidad de que las preguntas permitan una discriminación fina. Como la competencia es tan rigurosa los estudiantes tenderán a exigir a su liceo o colegio que dedique el mayor tiempo posible al estudio de lo que “entra”, vale decir, al contenido mínimo. Los impulsores del SIES parecen pensar que si un colegio pasa bien la materia, los resultados de sus alumnos serán buenos. Sin embargo, eso no será suficiente. Los alumnos presionarán si es que aspiran a ingresar a carreras selectivas. Los cursos diferenciados que permiten profundizar materias, perderán importancia como tales y se destinarán a adiestrar a los alumnos para las pruebas SIES.

---

<sup>12</sup> Véase Bárbara Eyzaguirre, “Los Alumnos bajo la Lupa: Los Exámenes Externos y sus Consecuencias Individuales” (2002).

Los alumnos estudian a fondo las asignaturas en que rendirán las pruebas de su elección. Averiguan y exploran así sus aptitudes e inclinaciones, y se adentran más en las disciplinas matrices de su futura formación universitaria. Esto les hace madurar sus decisiones vocacionales. Y avanzan más allá del mínimo como preparación a sus estudios universitarios. Es dudoso que con el SIES valga la pena hacerlo.

Las pruebas requerirán no sólo habilidades y conocimientos, sino que responder a gran velocidad. A menudo, el estudiante exitoso contestará movido por una suerte de reflejo pavloviano. Esto es propio de las pruebas de alternativas que se entrenan. El SIES lo agudiza porque tomará mucho más tiempo de preparación.

¿Exagero? En la admisión del 2002 para ser uno de los que sacan más de 700 puntos en la prueba de matemática había que estar en el 2,2% superior, es decir ser uno de 1.620 de un lote de 72.410. El puntaje es celoso. Entre 704 puntos y 727 hay cuatro preguntas de diferencia en puntaje corregido. Las preguntas son 50. Es claro que la rapidez cuenta. En física, hay 2,6 minutos; y entre 699 y 708 hay dos preguntas de diferencia. En biología hay 2,4 minutos por pregunta; y entre 714 y 724 hay una pregunta. En ciencias sociales hay 1,8 minutos por pregunta; y entre 706 y 715 hay una pregunta.

¿Corrige esto el SIES? Más bien lo agrava. El colegio se aproximará a un preuniversitario. Habrá un incentivo poderoso para que los alumnos prefieran ejercitarse hasta el cansancio antes que estudiar materias más complejas. Lo mínimo se transforma así, de hecho, en máximo.

### **EL SIES restringe la diversidad y achata a los mejores**

¿Potencian las pruebas del SIES una instrucción de alto nivel como la del Instituto Nacional? ¿Suben el techo que es lo que, sabemos, el país necesita con urgencia? ¿Qué ocurrirá con los colegios cuyo currículum va más a fondo y utiliza pruebas de desarrollo, ensayos y otras formas de evaluación? ¿Qué sucederá con nuestros mejores profesores que se dan maña por propia iniciativa para ir más allá de lo obligatorio? Esto interesa mucho a las mejores universidades.

El Ministerio de Educación tradicionalmente reconoció programas académicos como los del Instituto Nacional, los colegios alemanes, los colegios de la Alianza Francesa, los colegios que se rigen por el bachillerato internacional y otros que de hecho o de derecho son más ambiciosos. Muchos de ellos suponen exámenes externos sumamente exigentes que per-

miten el ingreso directo a universidades como Oxford, Heidelberg o Harvard. Este pluralismo y apertura forma parte de lo mejor de nuestra tradición. Con frecuencia se dan profesores que por su cuenta profundizan en sus disciplinas y consiguen que los alumnos los sigan en esa exploración.

Estos planes y prácticas avanzadas han hecho del Instituto Nacional un liceo municipal abierto a los talentos estén o no respaldados por el dinero. Cualquier reforma que constituya un problema para la calidad del Instituto pasa a ser un problema nacional. La Chile, la Católica no quieren rebajar el nivel de su instrucción. Tampoco ponerle dificultades. Cerca del 80% de sus alumnos entra a la Católica o a la Chile. A la Católica, le aporta más del doble de alumnos que cualquier otra institución.

Unos quince colegios, que cada año tienden a repetirse, representan aproximadamente el 22% de la matrícula de la UC. Unos cinco son municipales y alrededor de ocho o nueve están vinculados a congregaciones de origen extranjero o se nutren de tradiciones explícitamente europeas.

Por supuesto, los institutos y otros de similar calidad se adaptarán y seguirán siendo los mejores en términos relativos. Pero eso no es suficiente. Queremos, como país, que esos jóvenes cultiven sus potencialidades al máximo. ¿Contribuyen las pruebas SIES a ello? Las pruebas actuales son menos obstructivas. Permiten trabajar mejor. Los alumnos del Instituto las preparan empleando sólo las mañanas de los sábados durante 4° medio. No será posible hacerlo así con el SIES. Las materias son demasiado amplias y los ramos con exámenes obligatorios son seis.

Los programas propios expresan la libertad de enseñanza y generan un sano pluralismo. Permiten explorar diversos enfoques, conceptos y pedagogías, gracias a lo cual logran llevar a los alumnos a niveles más altos de conocimientos. Muchos de ellos favorecen —algo importante para las universidades— la enseñanza de idiomas extranjeros. Corrientemente conectan al país con la experiencia educacional de otras sociedades. Pienso, por ejemplo, en el aporte educacional que ha llegado de España a través de los Hermanos Maristas y el Opus Dei. Se trata de la incorporación de tradiciones y prácticas valiosísimas para Chile. He tenido en mis manos, por ejemplo, el texto ruso de matemáticas que se emplea (traducido al castellano) en el Instituto Nacional.

El punto es si queremos elevar o, al contrario, aplanar el nivel de los colegios que aspiran a conseguir estándares internacionales. El punto es si queremos uniformidad o diversidad en la formación de las capas dirigentes del país.

Los futuros ingenieros seguirán estudiando matemáticas y física, pero estarán obligados a preparar otras cuatro asignaturas. Tendrán mucho

menos tiempo para dedicarse al campo de su elección. Queremos elevar fuertemente el nivel de sus conocimientos —incluso el de los que llegan ahora a las mejores universidades—. El SIES lo hará más difícil.

La extensión y generalidad del currículum de biología, de ciencias sociales, de lenguaje y literatura, conlleva múltiples y arduos desafíos. Mientras no se precisen los objetivos de logro, mientras no se delimite el alcance de lo que se estipula como contenido mínimo, habrá incertidumbre. Y de ello se sigue que, probablemente, los textos de estudio oficiales del Ministerio de Educación servirán como guía única. Lo cual obstaculizaría seriamente el ejercicio de la libertad de enseñanza. Pues los demás libros perderían sentido.

Es muy posible que buscando objetividad, ocurra que la memorización de definiciones, clasificaciones, catálogos de obras, fechas y acontecimientos sustituya al conocimiento real y la pregunta con su “pillería” a la que exige razonamiento crítico. ¿Cuántas horas convendrá dedicar al laboratorio? ¿Para qué reproducir experimentos que toman tiempo cuando se puede, simplemente, relatar sus resultados sin arremangarse la camisa? ¿Para qué proponer que los jóvenes hagan la experiencia de disectar un pescado y encontrar las agallas, para qué disectar un ojo de vaca por ver el lente óptico si basta con la explicación y el dibujito en el libro?

La enseñanza superficial y memorística sería el paraíso de los mates. Era lo que la reforma quería dejar atrás. Ojalá no suceda lo que ahora con la historia incorporada a la PAA durante el régimen militar. Su objetivo entonces, como ahora, era medir conocimientos y estimular su aprendizaje por la vía de una prueba obligatoria: “es de carácter esencial medir conocimientos de Historia y Geografía de Chile, como requisito de ingreso a las entidades de educación superior, para dar a los valores y tradiciones nacionales la relevancia que les corresponde”... Resultado: para los alumnos es una molestia. Muchos aborrecen este estudio. Y con razón. No permite una experiencia de la historia como disciplina. Memorizan datos contenidos en un breve manual, conocido como “La Trutruca”. ¿Nos llenaremos de “Trutruca”? ¿“Trutruca” para química, “Trutruca” para biología...?

### **El SIES significa, en los hechos, una contrarreforma**

La experiencia que los alumnos hagan de una disciplina lleva la marca de la forma en que hubo que estudiarla. Si en historia el método único o preponderante de evaluación fue la prueba de opción múltiple, el alumno habrá estudiado historia de otra manera que si debió investigar y

leer para escribir ensayos y presentarlos oralmente. Es lo que ocurre con la sección de historia y geografía de Chile de la PAA. Determina un método de estudio: memorizar “La Trutruca”.

Algo análogo ocurre con las ciencias naturales. Si la materia es muy vasta y el principal procedimiento de evaluación es la prueba con alternativas se reducirán al mínimo las horas de laboratorio y experimentación. Química, biología, física pasan a ser materias insípidas y abstractas con las que sólo se traba contacto en el texto o en la pizarra. Así se enseña en los preuniversitarios.

Por cierto, todo lo contrario de lo que buscaba la última reforma educacional que sugiere constantemente otros métodos de evaluación y jamás recomienda la prueba de alternativas.

Así, por ejemplo, en el currículum de matemáticas se plantea que “la enseñanza de matemática debe enfatizar el desarrollo del pensamiento creativo, analógico y crítico para la formulación de conjeturas, exploración de caminos alternativos y discusión de la validez de las conclusiones. Esto supone dar espacio a la experimentación y la investigación; incentivar la observación, descripción y clasificación de situaciones concretas...”

En el currículum de lenguaje y literatura se busca “fortalecer el interés y el gusto por la lectura habitual de obras literarias significativas”, “expresar la interioridad personal y explorar la propia creatividad elaborando pequeños textos de intención literaria”, elaborar “textos que expongan las interpretaciones personales de los mundos conocidos a través de las obras leídas y compararlas con las de otros compañeros (as) para percibir y valorar la diversidad interpretativa”, crear “guiones de escenas posibles de ser grabadas o montadas para su difusión radial o televisiva”, “producción de textos periodísticos” y de “textos literarios y no literarios que incorporen recursos y elementos del discurso argumentativo”, en fin, presentaciones orales, discursos y “elaboración de ensayos”<sup>13</sup>.

En el currículum de ciencias sociales se busca “exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos”, “comprender que el conocimiento histórico se construye sobre la base de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema” e indagar información histórica “analizarla y comunicarla en forma oral, escrita y gráfica”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), pp. 41, 46, 47, 49, 56.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 104, 107.



En ciencias naturales la idea es evitar la “ciencia como vocabulario científico”. Se procura que “el punto de partida” sea “la curiosidad, las ideas propias e intuiciones de los estudiantes; y el punto de llegada, no la mayor cobertura temática posible de una disciplina, sino el entendimiento de algunos conceptos y principios fundamentales de las ciencias, sus modos de proceder, y la capacidad de aplicarlos correctamente”. Para lo cual se plantea que “un supuesto central del sector es que el aprendizaje de la ciencia debe ser un proceso activo en el cual la investigación y la resolución de problemas ocupan lugares centrales”, lo que se entiende como experimentación real por parte de los alumnos. “[...] Estas actividades de investigación y experimentación son decisivamente más ricas en términos de aprendizaje [...]”<sup>15</sup>.

Así, en biología, se recomienda “formular hipótesis en temas específicos y entender su relación con los datos experimentales”, “diseñar y realizar procedimientos experimentales simples en problemas específicos del mundo biológico”<sup>16</sup>.

En el currículum de física, se afirma que “es importante que en términos metodológicos se apele constantemente a la observación y a la experimentación de las materias en estudio. Los conceptos abstractos y las fórmulas matemáticas se construyen a partir de la fenomenología...”<sup>17</sup>.

¿De qué modo podría ayudar la “señal” del SIES al desarrollo de estas prácticas? ¿Quién no va a preparar sus pruebas, lisa y llanamente, resolviendo pruebas de alternativas? ¿Cómo podrá resistir el profesor la presión de los alumnos, de sus padres, de los colegios de la competencia? “El foco de esta reforma”, han escrito Juan Eduardo García y Cristián Cox, “es pedagógico, puesto que busca afectar las formas de enseñar y de aprender”<sup>18</sup>.

La “señal” del SIES significa, en los hechos, una contrarreforma.

### **Pero, ¿no es buena la formación general?**

¿Pero no es buena la formación general? Por cierto. Siempre que lo sea de verdad. Pienso que es necesario, como se hace en los buenos colegios, dar un margen de libertad a alumnos de más de dieciséis años y que

<sup>15</sup> Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), pp. 41, 46, 47, 49, 56.

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 130.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 145.

<sup>18</sup> Juan Eduardo García Huidobro y Cristián Cox, “La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de Conjunto” (1999), p. 30.

compiten por llegar a las mejores universidades, de manera que escojan un grupo de disciplinas que hagan de ancla. A ello se agregan otros ramos del conocimiento y de las artes que, estudiadas con un menor nivel de intensidad, le dan al alumno una experiencia cultural más amplia. En la nomenclatura que emplea nuestro Ministerio de Educación lo primero —las disciplinas escogidas para cultivar en profundidad por el alumno— se denominan “formación diferenciada” y comienza en 3° medio; y lo segundo —los ramos que en cualquier caso debe tomar en un nivel mínimo— “formación general”.

Ello requiere evaluaciones adecuadas a la naturaleza de las distintas disciplinas y al objetivo perseguido. Por lo planteado al comienzo, es decir, porque las maneras en que se evalúa tienden a modelar la conducta de los estudiantes.

Es bueno que quien se incline por las matemáticas y la física sepa algo de literatura e historia, y que quien se incline por la literatura o la historia sepa algo de química. Pero el SIES —en su intento por imponerlo— resultará contraproducente. Y ello porque el examen obligatorio con el método de preguntas con alternativas, si se vuelve monopólico, es asfixiante en las humanidades y en las ciencias naturales. Genera una educación liviana y osificada. La mente del alumno se robotiza. Los adolescentes más originales y creativos resistirán esta jaula intelectual y estudiarán a regañadientes.

El SIES, por otra parte, envía una señal negativa respecto de los ramos que no están entre las seis asignaturas obligatorias. “Las áreas que representan estas 4 pruebas no requieren mayor justificación en términos de su relevancia para la educación superior”<sup>19</sup>, afirman los directores del SIES. Con todo respeto, a mi juicio, sí la requieren.

¿Por qué es más relevante para un estudiante de ingeniería comercial o de periodismo, la química que el inglés? ¿Qué estudio, qué análisis, qué consideración lo avala? Es más costoso aprender un idioma tarde. ¿En cuántas carreras universitarias la química es más relevante que el inglés? Y desde el punto de vista de la cultura del estudiante, ¿en qué sentido podría afirmarse que es más relevante la química que el inglés? Es posible que incluso para ser un buen químico sea más apropiado llegar a la universidad con inglés y matemáticas sólidas, que con un barniz de química.

Hay asignaturas como inglés, religión, filosofía, música, artes plásticas, teatro y deportes que quedan en un segundo plano. Por decisión de los responsables del SIES y, en último término, de las universidades de mayor

---

<sup>19</sup> J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo Que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E6.

prestigio, pasan a tener un status inferior. No ocurre eso hoy, puesto que son los alumnos los que eligen la o las asignaturas en que darán pruebas específicas. Es cierto que no hay una prueba específica de filosofía ni de inglés, por ejemplo. Pero es todavía peor para la importancia de un ramo del plan de estudios su exclusión, por parte de la autoridad, del grupo de asignaturas estimadas relevantes para todos.

La Universidad de Chile, como he indicado, podría sin modificar su carácter voluntario, ampliar el número de pruebas de conocimientos específicos y diseñar, por ejemplo, pruebas de inglés y filosofía. Y también otras pruebas como arte y música...<sup>20</sup>. En fin, hay alternativas y muchas. Las opciones, insisto, no son sistema vigente o SIES.

Las restricciones de tiempo que el SIES impone a los alumnos que quieran resultados que los habiliten para ingresar a las mejores universidades —debido a que requiere una muy larga preparación en seis materias obligatorias— conspiran por sí mismas en contra de los ramos que las autoridades se proponen excluir. Ello dificultará enormemente la enseñanza del inglés. Los alumnos que aspiran a las mejores universidades tenderán a sacrificar el idioma extranjero dado el poco tiempo disponible.

Lo mismo ocurrirá, en general, con las actividades extraprogramáticas, las estudiantiles vinculadas al Centro de Alumnos y la acción social. Si hay críticas en este sentido al sistema vigente, con el SIES todo ello empeora.

### **El SIES será un caldo de cultivo del virus que se quería evitar**

Y claro que las hay. De hecho el informe de la Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior<sup>21</sup>, del 22 de noviembre de 2000, que propuso el cambio de las pruebas actuales, en el acápite 2.4.5, (p. 33) se refiere a “la influencia de la PAA y las PCE en los alumnos de educación media, humanista-científica”. Se constató, desde luego, “el impacto de las pruebas de ingreso a la universidad”, entre otras cosas, en la existencia, en cuarto medio, “en la mayoría de los establecimientos educacionales, especialmente los particulares” de “un preuniversitario interno”. Asimismo, se señala que los colegios dedican más horas a las asignaturas que, como matemáticas y castellano, están vinculadas a la PAA “con el objetivo expreso de prepararla”; que se usan “de preferencia, pruebas de selección múltiple”; que “las asignaturas no relevantes para la PAA-V, PAA-M y las PCE, tienen dificultades espe-

<sup>20</sup> Hay experiencias internacionales al respecto.

<sup>21</sup> Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, “Informe” (22 de noviembre de 2000).

ciales para lograr la dedicación de los alumnos”; en fin, que “la certeza que tienen los alumnos que inglés no está considerado en la aplicación de la PAA y las PCE puede influir negativamente en la disposición hacia la asignatura”.

La Comisión, si bien por su naturaleza se mueve sólo en el campo de las recomendaciones y carece de autoridad resolutoria, ciertamente, refleja las intenciones del Ministerio. El tono del informe, como se ve, es crítico al respecto. Pero expresa también esperanza. Porque afirma que “de lo anterior se deduce que, de cambiarse las condiciones, sistemas de preguntas, contenidos, competencias y habilidades medidas por las pruebas de ingreso a las universidades, cambiaría todo lo anterior y se adecuaría a las nuevas exigencias” (pp. 33 y 34).

Es decir, el informe de la Comisión es muy claro respecto de la influencia de los incentivos personales en la conducta de los alumnos. Esto tiene gran importancia. Indica que, sobre esta base, uno puede anticipar el comportamiento esperado si cambian los incentivos.

Lo que dicha Comisión quería como resultado de las nuevas pruebas era que se “cambiaría todo lo anterior”, vale decir, la conveniencia del preuniversitario interno; la falta de incentivos para el estudio de las asignaturas que no serían evaluadas, entre ellas, el idioma inglés; la preponderancia de las pruebas de selección múltiple...

Y ahora son los propulsores del SIES quienes deben mostrar por qué el SIES remedia la situación actual. Deben explicar por qué deja de ser conveniente tener un preuniversitario interno, por qué aparecerán incentivos para el estudio del inglés y de otras asignaturas no funcionales al buen éxito en las pruebas, por qué disminuirá la preponderancia de las pruebas de selección múltiple. El *onus probandi*, el peso de la prueba, acerca de las ventajas de una reforma recae sobre quien plantea el cambio.

La misma lógica que empleó la Comisión para interpretar el efecto de las pruebas actuales en la enseñanza media conduce indefectiblemente a la conclusión de que el SIES no sólo no evitará esos mismos efectos sino que los multiplicará. Por desgracia, y mientras no se demuestre lo contrario, todo indica que la forma adoptada por el SIES hace de él un caldo de cultivo del virus cuya reproducción se buscaba contrarrestar.

### **El SIES dará más ventaja a los que tienen dinero**

Este es, por cierto, el ambiente más favorable al desarrollo de un conspicuo rubro empresarial: el de los preuniversitarios. Pruebas de alternativas referidas al contenido curricular de seis asignaturas obligadas (dos de

ellas hasta 2° medio y cuatro hasta 4° medio) y de cuyo puntaje depende automáticamente el ingreso a la universidad configuran un hábitat muy adecuado para este negocio. Siempre que se trate, claro, de pruebas de selección y no destinadas a medir competencias mínimas.

El repaso acelerado de la materia, la sinopsis y la simplificación utilitaria, la confección de apuntes y programas computacionales que facilitan la memorización y focalizan el aprendizaje sólo en lo que podría ser preguntado y de esa manera, el adiestramiento en técnicas y estrategias para la mejor resolución de pruebas de opción múltiple a gran velocidad, en fin, los bancos de preguntas son sus ventajas comparativas. Han demostrado, en el pasado, su profesionalismo. El SIES expande significativamente su mercado.

Lo normal sería que los sectores más pudientes se beneficiaran de esto y pudieran ingresar, en mayor proporción que ahora, a las mejores universidades. ¿Por qué? Podrán pagar preuniversitarios y profesores especializados. El tipo de pruebas de opción múltiple referidas a contenidos los harán sumamente útiles. Más que ahora. Porque la materia a examinar se expande. En Corea, que como Taiwán emplea un sistema semejante, por este motivo de equidad se prohibieron los preuniversitarios. Desde luego, subsisten en la forma de un mercado negro o gris.

Los propios estudios de los directores del proyecto prueban el punto. Si se comparan los resultados del SIMCE de 2° medio y los de los mismos alumnos en la PAA, los alumnos de colegio particulares pagados sacan más ventaja en la PAA que en el SIMCE<sup>22</sup>. Por otra parte, en una aplicación a una muestra de 4000 estudiantes, de una prueba tipo SIES, se comprobó que “las diferencias de rendimiento entre las nuevas pruebas entre establecimientos particulares y municipalizados fueron iguales o inferiores a las que se obtienen en las pruebas del actual sistema de selección”<sup>23</sup>.

Estos son los resultados que uno espera si es que cree que los alumnos modifican su conducta en función de cómo serán evaluados<sup>24</sup>. Cuando la prueba no tiene consecuencias personales en su evaluación —pruebas

---

<sup>22</sup> D. Bravo y J. Manzi, “SIMCE y PAA: Equidad y Resultados”, *El Mercurio*, 28 de abril de 2002, p. D31.

<sup>23</sup> J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E7. En el artículo del 28 de abril citado, se afirmaba que “se ha podido constatar que las dos pruebas de aptitud [...] muestran *mayores brechas* asociadas al tipo de establecimiento” que las del SIMCE. En cambio, en el estudio experimental del Proyecto SIES “las diferencias de rendimiento entre establecimientos particulares y subvencionados fueron *iguales o inferiores* [...]” a las del sistema actual. (Las cursivas son mías.)

<sup>24</sup> De otra manera, H. Beyer planteó este punto en “Algo Más Sobre las Nuevas Pruebas de Ingreso a la Universidad”, *El Mercurio*, 3 de mayo de 2002, p. A2.

SIMCE, nuevas pruebas experimentales para las que no ha habido tiempo de preparación— los resultados son más equitativos. Apenas la evaluación de verdad cuenta, los estudiantes se alistan con tiempo y los padres pagan. Los que pueden, claro. Entonces, aumenta la brecha entre los alumnos de colegios particulares pagados y los de los liceos municipales.

No logro comprender por qué los directores del proyecto SIES, que son, sin duda, académicos de nota, interpretan sus datos justo al revés.

Veamos: sabemos que no es posible medir “aptitudes” en el vacío. La PAA de matemáticas requiere conocimientos de 1° medio; no más. A los colegios particulares les va mucho mejor que a los liceos municipales. La nueva prueba obligatoria de matemáticas del SIES abarca la materia de 1° a 4° medio. ¿Por qué a los alumnos de liceos municipales habría de irles comparativamente mejor? ¿Por qué al agregarse el contenido de 2°, 3° y 4° medio deberían saber más que cuando sólo se requería el contenido de 1° medio? Tal vez me estoy perdiendo algo que no he entendido. Pero me ocurre que no puedo seguir la lógica de la interpretación. El tema exige, me parece, más estudio.

Por otro lado, no es imposible que entre muchos alumnos disminuya el interés y compromiso con su colegio y su plan de estudios, y prefieran concentrar sus energías para trabajar en la tarde en el preuniversitario. Porque aunque el colegio se haya vuelto una suerte de preuniversitario, de ello no se sigue que no haya opciones mejores para ese propósito. Es posible que el preuniversitario pueda pagar profesores más capacitados para el adiestramiento de esas pruebas. Debilitar la significación del colegio en la vida de los jóvenes podría llegar a tener consecuencias insospechadas en su formación. Es completamente distinto educar a un joven, que sólo entrenarlo para rendir las pruebas de ingreso a la universidad.

Por cierto, reitero, sé que este no es, ni por asomo, el mundo que buscan los críticos del sistema vigente y que miran al SIES con esperanza. Sin embargo, impensadamente pueden terminar intensificando precisamente los males que se proponían aminorar.

### **¿Cuál será el papel del Ministerio de Educación en la confección de las pruebas?**

No es fácil hacer cada año pruebas de alternativas basadas en contenidos mínimos y que, a la vez, seleccionen adecuadamente a la ínfima minoría que llegará a la Chile o a la Católica. Pero en realidad no sólo a ellos. Todas las universidades que tienen un cupo limitado y seleccionan

por puntaje relativo requieren una discriminación fina, aunque ella deba producirse entre puntajes más bajos. Hay universidades donde el punto de corte obliga a determinar un ordenamiento en torno a los 500 puntos. Hay que poder distinguir entre un alumno con 495 y 500, y respetando de buena fe los contenidos mínimos.

Digo “de buena fe”, y, por lo tanto, sin estirarlos más allá del mínimo que pretenden ser y sin preguntar trivialidades para lograr de este modo la discriminación requerida. Ahora bien, si no se hace así y los contenidos mínimos se estiran, se produce lo señalado anteriormente: lo mínimo se transforma en máximo. Y se habrá arrasado de hecho con la libertad curricular, uno de los pilares de la reforma, que aterriza la libertad de enseñanza, consagrado a lo largo de toda la tradición constitucional de Chile.

El “propósito principal” de la reforma curricular, según sus principales inspiradores, “es actualizar el currículum en términos disciplinarios y pedagógicos”, sin embargo, agregan que “su mayor novedad para el sistema educacional chileno, reside en que otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio”. Más adelante se sostiene que la reforma “requiere medios didácticos y textos variados y una organización escolar flexible que dé creciente autonomía a las instituciones educacionales para responder en forma autónoma y creativa a los desafíos que tienen por delante”<sup>25</sup>. ¿De qué manera contribuye el SIES a ello? ¿No amagará “la mayor novedad” de toda la reforma?

Aquí hay una tensión fuerte. Uno esperaría que transcurrido un plazo razonable los contenidos mínimos hubieran sido enseñados a todos y que una vasta mayoría los hubiera aprendido. ¿No ese el concepto mismo de “contenido mínimo”? Pero ocurre que, a la vez, esos contenidos mínimos, interpretados de buena fe, deberán servir para establecer un orden de selección relativo de más de 180.000 alumnos. Y, digamos, con no más de cien preguntas y en poco tiempo. ¿Resultará bien, como esperan los partidarios del SIES, y no una vez, sino que año a año? ¿Es prudente apostar a ello?

Para preparar las preguntas adecuadas se necesitarán, en cualquier caso, muchos buenos profesores, con mucho tiempo y más que un poco de dinero, creo. Lo natural sería darse tiempo, probar ampliamente las pruebas, analizar el tema tanto con los liceos y colegios como en las facultades universitarias. La Universidad de Chile demoró más de diez años en poner en marcha la PAA. Por varios años funcionó en marcha blanca.

---

<sup>25</sup> Juan Eduardo García Huidobro y Cristián Cox, “La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de Conjunto” (1999), pp. 22, 30 y 31.

¿Qué papel se espera que juegue la Universidad de Chile en el SIES? ¿Y el Ministerio? ¿Qué institucionalidad y qué reglas se establecerán para regular la selección de quiénes hacen las preguntas, de quiénes las aprueban o eliminan? Se concentra en ellos un enorme poder sobre toda la educación chilena.

El informe de la Comisión presidida por un alto funcionario del Ministerio de Educación, ya citado, en los párrafos 3.3.1 (a) y (b) (p. 47) sugiere una participación más activa del propio Ministerio de Educación en el mecanismo de selección universitaria. En efecto, propone un “aumento de la presencia de docentes de la Enseñanza Media en las comisiones elaboradoras de las nuevas pruebas tanto en número como en calidad”. La tarea de “seleccionar a los docentes [...] debiera ser asumida en conjunto por el DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la U. de Chile) y las instancias pertinentes del Ministerio de Educación. Éste, adicionalmente, debiera considerar recursos para remunerar el trabajo de los docentes que en él participen, así como apoyar la participación de docentes de regiones”. Por lo tanto, el Ministerio adquiere un papel nuevo, diametralmente distinto al que ha jugado hasta ahora.

Actualmente sólo designa a un docente de establecimiento municipal que tiene derecho a veto sobre las preguntas que no estén dentro del currículum<sup>26</sup>. Y esto por decisión de la Universidad de Chile. Los demás integrantes de las comisiones son nombrados por la Universidad de Chile, es decir, el DEMRE. Con el SIES el Ministerio pasa a compartir “en conjunto con el DEMRE” la designación de los docentes que preparan las preguntas. Además se encarga de su financiamiento. La Universidad de Chile entra a compartir las designaciones y el financiamiento del personal con el Ministerio de Educación.

A mayor abundamiento, la Comisión consideró “conveniente asimismo que en determinadas instancias del proceso de elaboración de pruebas, participen representantes del Ministerio de Educación y su Unidad de Currículum y Evaluación”. Se trata, como se sabe, de altos funcionarios de la confianza exclusiva del Presidente de la República y que, por lo tanto, cambian con el gobierno de turno.

El asunto merece un análisis cuidadoso. Por esta vía no es difícil irse deslizando, casi imperceptiblemente, por el camino del dirigismo educacional. Al menos es un paso que facilita el avance en esa dirección. El aparato político del Estado adquiere una función que no ha tenido y es enteramente ajena a nuestra tradición.

---

<sup>26</sup> Graciela Donoso *et al.*, *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución* (2002).



### En los contenidos mínimos hay valores y opiniones

Basta hojear los contenidos mínimos del currículum para comprender que se abordan en ellos diversos temas sobre los cuales hay profundas y legítimas diferencias de enfoque en la sociedad chilena.

Por ejemplo, en el currículum de química, uno de los “principios y orientaciones pedagógicas que subyacen” en la “selección de los objetivos y contenidos” es “fomentar la protección del medio ambiente”, lo que conduce a analizar “la responsabilidad personal y social, las consecuencias beneficiosas o perjudiciales del uso de procesos químicos”<sup>27</sup>, en fin. No es fácil —y menos fácil todavía con pruebas de alternativas fabricadas por cada profesor para sus propias pruebas— formular opciones que respeten los diferentes ángulos que hay sobre estas materias. La intención de la reforma era “involucrar a los estudiantes en debates fundamentados” al respecto.

En biología, hay que tratar la “distinción y reconocimiento de los aspectos valóricos, culturales y sociales de la sexualidad humana, incluyendo el cuidado de la pareja y la paternidad responsable”; corresponde, asimismo, analizar “el genoma humano desde las perspectivas del conocimiento biológico, la ética y la relación entre ciencia y sociedad”, la “problemática ambiental” y enseñar la “valoración de la diversidad biológica”<sup>28</sup>.

En lenguaje y literatura, hay que estudiar los “medios masivos de comunicación”, lo que implica “la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados” y “la evaluación de los problemas éticos involucrados en la utilización de dichos procedimientos (relación de lo verdadero con lo verosímil, de lo bueno con lo deseable, etc.) y la detección de los prejuicios (sexistas, raciales, sociales, etarios, etc.) manifiestos en los procedimientos utilizados”. En cuarto año se propone “analizar críticamente los mensajes de los medios masivos de comunicación, evaluarlos en relación a sus propios objetivos y valores y formarse una opinión personal sobre dichos mensajes”<sup>29</sup>.

En ciencias sociales, se busca “el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: de género, de edad”, etc.; se debe estudiar “el rol del Estado y del mercado”, la “institucionalidad, derechos y prácticas laborales”, los “cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile

---

<sup>27</sup> Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), p. 161.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, pp. 134, 140 y 141.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, pp. 52 y 53.

desde los años 70 a la actualidad”, “la globalización de la economía”, “el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad”, “la pobreza y el deterioro ambiental”, “el ascenso del liberalismo en la década de 1980”, “la búsqueda del desarrollo y la equidad”<sup>30</sup>.

Es muy difícil abordar estos asuntos si no es a través del desarrollo de un punto de vista y su contraposición con otros. Por ejemplo, la escritura de un texto en que se analiza un prejuicio latente parece casi inevitable si se quiere hacer esto de verdad. La pregunta de alternativas en la que habrá que señalar el prejuicio de un párrafo dado impone al alumno un menú de opciones precocinadas. Con alguna frecuencia, simplemente recogerá otro prejuicio. Es completamente diferente contestar una prueba de desarrollo al respecto o analizar y discutir la cuestión en clase. El propósito manifiesto y reiterado de la reforma era enfrentar estos asuntos a través de la investigación, el ensayo, la exposición, el debate. No la prueba de alternativas.

Los directores del proyecto han asegurado que se excluirá “la evaluación de objetivos transversales de carácter actitudinal o valóricos”<sup>31</sup>. La pregunta es: ¿Y qué ocurre con los contenidos “actitudinales o valóricos” que se hallan diseminados, como se ha visto, a lo ancho y largo de los contenidos mínimos? ¿Puede suponerse que la exclusión abarcará también a los asuntos valóricos y de opinión que forman parte de los contenidos mínimos?

El motivo de la exclusión es “no ser pertinentes para las pruebas de selección que se están construyendo”. La pregunta que brota de inmediato es ¿por qué? Los autores no lo explican. Continúan diciendo: “En consecuencia, a los alumnos se les puede preguntar sobre su comprensión de un fenómeno, pero nunca sobre su opinión o evaluación acerca del mismo”. De nuevo: ¿este principio general regiría sólo para los objetivos transversales o también para los de los contenidos mínimos? Y agregan: “Es evidente que se puede preguntar de lo primero con independencia de lo segundo”<sup>32</sup>. Pero, ¿es tan evidente? ¿Hasta dónde llevar el principio?

Supongamos por un momento que, a la larga, las pruebas SIES optarán por no preguntar al alumno “nunca sobre su opinión o evaluación” de un fenómeno y sí, en cambio, acerca de su comprensión. Tomemos un fenómeno histórico. ¿No ocurre que toda verdadera comprensión de la Revolución de 1948 en Francia, por ejemplo, supone y se entremezcla con opiniones y aspectos valóricos? ¿No es eso lo que constituye como tal a una

---

<sup>30</sup> Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (1998), pp. 102, 103, 106, 111 y 112.

<sup>31</sup> J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es”, *El Mercurio*, 19 de mayo de 2002, p. E7.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. E7.

interpretación histórica? Y reformular una interpretación dada por un historiador para utilizarla como opción en una pregunta de alternativas ¿no es, a su vez, una interpretación?

¿Tiene sentido, por ejemplo, pedir una comprensión del golpe militar chileno de 1973 completamente al margen de toda opinión, actitud o juicio valórico del estudiante?

¿Se puede concebir una lectura literaria o la lectura de la noticia en un diario, o la recepción de una noticia o de un comercial de televisión, que no ponga en juego actitudes, valores, opiniones tácitas y explícitas? ¿Y no se trata, en el estudio, de hacer que todo ello aparezca, se examine y se discuta?

¿Cómo comprender, por ejemplo, “el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad” sin estar considerando en ese mismo acto las opiniones, valores y actitudes explícitas o implícitas de los que generan esa comprensión y sin que se hagan presentes las de quienes la reciben? ¿No ocurre que a los profesores nos interesa que los alumnos aprendan a reflexionar y a opinar con fundamento sobre fenómenos como éstos?

El asunto es revelador. El Proyecto SIES arroja desde ya una “señal” respecto de los contenidos a examinar y, por consiguiente, a preparar. Y es una señal que desalienta. Nos dice: no a la opinión, no a la reflexión ética, no a la interpretación estética, no a la apreciación histórica del alumno. El SIES se restringe y restringe<sup>33</sup>.

¿Sí a qué, entonces? Lo sabemos: en humanidades eso tiende a significar sí a los datos. A los datos y, quizás, a algunas teorías amoldadas y simplificadas al máximo por la necesidad de reducir las a las poquísimas líneas que permite el formato de la prueba. Prima, al final, una mirada extraña al mundo de las humanidades.

El SIES de esta manera cercenaría los objetivos de la reforma educacional. Y al hacerlo, debilitaría su propio fundamento. Puesto que “la evaluación de habilidades y conocimientos centrada en los objetivos de la actual reforma educacional” era lo que las universidades consideraban deseable en sus postulantes.

Ahora bien, si suponemos que el SIES, por el contrario, decidiera a la corta a la larga, adentrarse en el campo de las opiniones y valores surgirían insalvables problemas ya señalados: primero, a menudo las alternativas resultarían planas, burdas, simplistas, estereotipadas, o por el contrario, ambiguas o cargadas o arbitrarias. Es difícil evitarlo. Sobre todo, si otra vez nos acordamos del profesor corriente, recargado de trabajo, prepa-

---

<sup>33</sup> A lo menos, respecto de los contenidos transversales.

rando alternativas para la próxima prueba de su curso. Y, segundo, casi de seguro se terminaría uniformando la enseñanza desde arriba, desde las comisiones centralizadas que confeccionan los exámenes, y secando la libertad de pensamiento y de interpretación.

El desafío es conciliar el estudio y la discusión seria, incluso de los asuntos más graves, polémicos y peliagudos, con evaluaciones exigentes, pero que respeten la diversidad de puntos de vista y permitan una mirada propia y fundamentada. No es un asunto fácil. En nuestra tradición universitaria eso pasa por la exposición y el ensayo, la prueba de desarrollo, el diálogo y la discusión en la clase y el seminario. Es una tradición que nutre y da sentido al ejercicio de la libertad. Ésa es la señal que, de alguna manera, las universidades debieran darles a los colegios que educan a sus futuros estudiantes. Y cada institución escolar debiera buscar su propia manera de hacerlo. Ésa es la virtud de una sociedad pluralista y el propósito de la libertad curricular. El SIES al desalentar estas prácticas transmite con fuerza la señal opuesta.

Es claro que los contenidos mínimos incluyen temas altamente controvertidos en la sociedad chilena y para cuyo análisis las pruebas de alternativas son especialmente inapropiadas porque no permiten al estudiante desarrollar por sí mismo un argumento ni por escrito ni oralmente.

El aumento “tanto en número como en calidad” de funcionarios de confianza del gobierno de turno en el proceso de elaboración de las preguntas y pruebas de ingreso a la universidad en nada contribuye a dar garantías a quienes no les toque estar en el gobierno. Este asunto podría abrir una caja de Pandora.

Estoy enteramente seguro de que ni los rectores de las universidades, ni el Presidente de la República, ni sus ministros y funcionarios de confianza quieren exponer al sistema educacional chileno a un riesgo de esta naturaleza. Pero no bastan las intenciones ni las declaraciones. Es necesario discutir y adoptar los resguardos institucionales del caso antes de poner en marcha el nuevo mecanismo de ingreso a las universidades. Y, de nuevo, quienes deben probar que el SIES da más garantías institucionales de prescindencia política e ideológica que el sistema que nos rige son sus responsables. No es al revés la cosa.

### **¿Por qué este apuro por imponer el SIES?**

La U. Católica y la U. de Chile, juntas o separadas, podrían, por cierto, incorporar pruebas adicionales. Pero mientras menor sea la ponderación de las pruebas SIES en el total, más se diluye su objetivo.

Las facultades universitarias también pueden, según el proyecto SIES, ponderar unas pruebas más que otras con tal que ninguna de ellas valga menos de un 10% y el promedio de notas del colegio, un 20%. Esto permitiría a una facultad como ingeniería, por ejemplo, ponderar hasta en un 50% la prueba SIES de matemáticas, lo que implica que las otras tres valdrían un 10% cada una. Es decir, en general, una prueba SIES podría valer entre un 10% y un 50% como máximo.

Los futuros postulantes a ingeniería —y sus padres— presionarían al colegio para que se ocupara todo el tiempo de la educación diferenciada resolviendo ejercicios como los que podrían aparecer en la prueba SIES de matemáticas. No sería muy distinto de lo que ocurre, en muchos colegios, con la preparación de la específica de matemáticas que, a menudo, se come todo el plan diferenciado. No habría incentivo para ir más allá de los contenidos mínimos del Ministerio medido a través de pruebas de opción múltiple. Pero, claro, no era ésta la idea del SIES.

En este caso, todas las pruebas, salvo una, pesarían menos en la ponderación final que lo que pesa hoy, en promedio, la prueba obligatoria de historia y geografía incorporada a la PAA. Es decir, para los interesados en ingeniería esas tres pruebas serían equivalentes a la prueba de historia que se prepara con “la Trutruca”. Simplemente, pasaríamos de una “Trutruca” a tres. Pero cubriendo cada cual una materia muchísimo más extensa y, por consiguiente, restándole tiempo “útil” al entrenamiento de la de matemáticas.

En el otro extremo está la carrera que decide darles igual ponderación a todas las pruebas. Supongamos que lo hicieran filosofía y periodismo. Cada prueba pesaría igual al promedio de enseñanza media, es decir, 20%. Sería la situación en la que cada prueba del SIES tendría el mayor peso. El alumno interesado en la filosofía o el periodismo estaría obligado a prepararse para contestar preguntas de alternativas en las seis asignaturas. Sus cuatro años de enseñanza media equivaldrían a un largo, insustancial y tedioso preuniversitario.

Mientras más se acerque la ponderación relativa de las pruebas a la igualdad, más opresivo resulta para los alumnos; mientras más se dispara la ponderación de una de las pruebas, más se anulan los efectos buscados por el SIES.

Si sólo hay SIES y promedio de notas, cualquiera sea la ponderación relativa de las pruebas que lo componen, a partir de marzo del 2004 debiéramos recibir en las mejores universidades, en general, alumnos más incultos y peor preparados en los ramos de su preferencia que los que tenemos hoy. Su experiencia de las disciplinas que escogieron como base

de su futura formación será tanto o más débil, tanto o más superficial que ahora y, consecuentemente, también lo será su orientación vocacional.

Los estudiantes de medicina e ingeniería llegarán detestando esa versión desfigurada de la literatura y de la historia que pudieron conocer, obligados, como estaban, a reducir toda interpretación literaria o histórica al corsé de enunciados rígidos y simplistas entre los que había que optar. Los estudiantes de derecho, de historia, de sociología habrán aprendido a aborrecer esa química, esa biología desvirtuada por el empobrecido escolasticismo de texto y pizarrón a que se les sometió. No habrán tenido oportunidad de explorar e imaginar el tipo de pregunta susceptible de volverse una hipótesis y, luego, un experimento científico.

La razón de ser del cambio del sistema era “fortalecer los aprendizajes en la enseñanza media”. ¿Cualquier tipo de aprendizaje? No, desde luego. No se trata, en un colegio, de estudiar más sino mejor. Los alumnos sabrán “más cosas” que olvidarán apenas rendido el examen. Y seguirán siendo tan ajenos como antes al mundo que se abre en la biblioteca y en el laboratorio. Serán más sabiondos, quizás. Pero hay un abismo de diferencia entre un joven culto y un alumno-almanaque.

Las propias universidades habrán contribuido inadvertidamente a cortarles las alas a la educación media de mayor calidad y, sobre todo, de mayor potencial.

La educación chilena, incluso la que está en mejor pie, debe dar un salto cualitativo de importancia. El país lo necesita. El sistema de admisión actual debe ser revisado a fondo. Pero el SIES, lejos de ser el trampolín requerido, será un peso que osificará nuestra educación coartando la libertad de los jóvenes para elegir y de los profesores para enseñar.

No parece prudente actuar con estos plazos breves y perentorios, y pruebas de efecto retroactivo. Ojalá me equivoque y este escenario hipotético no se dé. Ojalá nuestros rectores reestudien el SIES. ¿Por qué este apuro?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beyer, Harald. “Algo Más sobre las Nuevas Pruebas de Ingreso a la Universidad”. *El Mercurio*, p. A2, 3 de mayo de 2002.
- Bishop, John. “Nerd Harassment, Grade Inflation and Unqualified Teachers: College Admissions Policies Are Partly Responsible”. Mimeo, 2002.
- Bishop, John. “Nerd Harassment, Grade Inflation: College Admissions Policies Are Partly Responsible”. *Working Paper*, 99-14, Cornell University, CAHRS, Center for Advanced Human Resource Studies, 1999.
- Bravo, David; y Jorge Manzi. “SIMCE y PAA: Equidad y Resultados”. *El Mercurio*, p. D31, 28 de abril de 2002.

- Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior. "Informe". 22 de noviembre de 2000.
- Donoso, Graciela *et al.* *El Sistema de Admisión: Orígenes y Evolución*. Santiago: Universidad de Chile, DEMRE, 2002.
- Eyzaguirre, Bárbara. "Los Alumnos bajo la Lupa: Los Exámenes Externos y Sus Consecuencias Individuales". *Documento de Trabajo* N° 331 (abril 2002), Santiago, Centro de Estudios Públicos.
- Fontaine T., Arturo. "Peligro en el SIES". *El Mercurio*, p. E2, 12 de mayo de 2002.
- García Huidobro, Juan Eduardo; y Cristián Cox. "La Reforma Educacional Chilena 1990-1998: Visión de Conjunto". En Juan Eduardo García Huidobro (editor), *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular, 1999.
- Glenn; Shive. "Confucian Legacy and Examination Reform in Taiwan". <http://www.newviews.freehosting.net/testing.html>
- Manzi, Jorge; y David Bravo. "SIES: Los Peligros de lo que No "Es". *El Mercurio*, p. E6, 19 de mayo de 2002.
- Manzi, Jorge. Declaraciones en diario *La Tercera*, p. 14, 11 de mayo de 2002.
- Ministerio de Educación. *Currículum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago: Ministerio de Educación, 1998. □