
LA PRESIÓN DE LOS SISTEMAS DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESPACIOS MICROPOLÍTICOS DE LA ESCUELA: EL CASO DEL SIMCE EN CHILE

Eduardo Santa Cruz G.
PIIE
esantacruz1974@gmail.com

Paulina Contreras
U. Chile
paulicon@u.uchile.cl

Jenny Assaél
U. Chile
jennyassael@gmail.cl

Benjamín Pujadas
U. Chile
benjamin.pujadas@gmail.com

Barbara Campillay
barbara.campillay@ug.uchile.cl

Milciades Jara
U. Concepción
milcijara@udec.cl

Ricardo Alvarez
U. Chile
r.alvarez.astorga@gmail.com

RESUMEN: La presente ponencia presenta algunos resultados de investigación cuyo propósito es avanzar en la indagación sobre los procesos de construcción que operan en el nivel de la práctica respecto a la política evaluativa nacional en Chile. Específicamente se busca conocer la puesta en práctica -enactment- del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), uno de los sistemas de medición de mayor trayectoria en la región. La investigación se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo etnográfico, con presencia continua durante un tiempo prolongado en tres escuelas de titularidad municipal, ubicadas en comunas de bajos recursos, con distintos niveles de desempeño en el SIMCE.

Si bien al nivel del discurso político, el dispositivo SIMCE se construye sobre la base de dos mecanismos tendencialmente en oposición: la presión y el apoyo, en su puesta en práctica (*enactment*), el discurso asociado a esta prueba que le llega a las escuelas se escora solo en términos de presión. Así, en el discurso de los actores escolares, la prueba es representada como un instrumento descontextualizado, que no reconoce ni valora las desiguales condiciones de operación de las escuelas y que carece de utilidad para el mejoramiento de la práctica escolar. Junto con eso, es un instrumento que no valora adecuadamente prácticas educativas que los docentes consideran significativas. Además, se mencionan distintos efectos y transformaciones en la vida cotidiana de la escuela, en el trabajo docente y en el funcionamiento del mercado educativo local. La representación discursiva que se hace de estas transformaciones no está asociada al discurso de la mejora escolar, sino a la presión sobre las escuelas y los docentes. La mirada a la vida cotidiana de la escuela, a los momentos rituales de la rendición de la prueba SIMCE y el discurso social que circula en espacios significativos del trabajo docente, muestran el carácter hipertrofiado del discurso de la responsabilización en el contexto del sistema educativo guiado por mecanismos de mercado.

PALABRAS CLAVE: Medición Estandarizada; Responsabilización por Resultados, Trabajo Docente.

La presente ponencia se propone avanzar en la indagación sobre los procesos de construcción que operan en el nivel de la práctica sobre la política nacional de evaluación escolar. Es parte de una investigación mayor¹ que responde a la necesidad de profundizar en el conocimiento de los espacios micropolíticos de la escuela, examinando cómo en estos lugares se produce política, desentrañando las racionalidades, herramientas y procesos sociales que operan en el espacio que tradicionalmente se define como de implementación (Ball, Maguire, & Braun, 2012). En esta ocasión, se busca conocer la puesta en práctica *-enactment-* del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), uno de los sistemas de medición de mayor trayectoria en la región (Gysling, 2016). Desde hace algunos años, esta prueba estandarizada ha sufrido una fuerte pérdida de legitimidad en las comunidades escolares

¹ Dicha investigación cuenta con el apoyo de Fondo Basal CIAE FB 003, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, y Proyecto FondecytN°1160445.

y entre los académicos, llevando a su revisión por parte de una comisión de expertos hace un par de años (Equipo de Tarea, 2014).

Este trabajo profundiza en una línea de investigación que señala que la escuela no puede ser considerada un espacio desprovisto de toda agencia, como un lugar donde se reciben e implementan, con mayor o menor fortuna, políticas que en otros niveles se definen. La escuela no es un espacio social habitado por individuos que son meros receptores e implementadores de políticas. En ese sentido, esta ponencia busca mostrar algunos de los procesos y discursos sociales que permiten describir la escuela como un lugar donde también se produce la política, comprensión que nos aleja de una mirada sobre la política lineal, temporalmente secuencial y desarrollada por agentes ubicados en niveles y momentos no accesibles a los actores escolares. En esta misma dirección, esta investigación busca comprender el ciclo de política de manera más compleja, dinámica y no lineal. Durante la última década, es posible encontrar a nivel comparado un conjunto de investigaciones, entre ella algunas nuestras, desarrolladas a partir de esta perspectiva (Acuña, Assaél, Contreras, & Peralta, 2014; Assaél, Acuña, & Contreras, 2015; Gale, 1999; Hardy, 2014; Meo, 2015; Mulcahy, 2015), la mayor parte derivadas del enfoque teórico propuesto por Stephen Ball (Ball, 1993, 2015; Ball et al., 2012).

La presente investigación se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo etnográfico, con presencia continua durante un tiempo prolongado en las escuelas. En concreto, se visitaron tres escuelas de titularidad municipal, ubicadas en comunas de bajos recursos y que han sido ubicadas en distintos niveles de desempeño de acuerdo a la clasificación de escuelas, de acuerdo la Ley de Subvención Preferencial.

Marco

El SIMCE se comenzó a aplicar en todas las escuelas del país el año 1988. Su surgimiento respondía al anhelo, gestado al menos dos décadas antes, de contar con un instrumento que permitiera informar tanto a directivos y profesores sobre el rendimiento de sus estudiantes, como al nivel central para orientar la política educativa. La municipalización de la educación y la fuerte ampliación de los establecimientos particulares subvencionados, vino asociada con el deseo de informar a las familias

acerca de la calidad de la educación de los establecimientos, lo que a su vez orientaría sus decisiones respecto de la elección de escuelas. De este modo, se podría convertir al sistema escolar chileno en uno guiado por mecanismos de mercado. Es así como, dos años después de su aparición, la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) establece la obligatoriedad de dicha medición y la publicación de sus resultados en periódicos y establecimientos (Equipo de Tarea, 2014). Debido a resistencias en las comunidades escolares, esto último solo se llevó a cabo en 1995.

En adelante, sus usos y propósitos se irían modificando. El año 1996, aparece el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (SNED), donde por primera vez se asocia una bonificación al salario de los profesores al desempeño de su establecimiento en varios indicadores, la mayoría asociados al puntaje SIMCE. Durante la década siguiente, diversos programas de mejoramiento, por ejemplo, las escuelas y liceos prioritarios, utilizan el SIMCE tanto para la focalización de recursos como para presionar a las escuelas hacia la mejora. La Ley de Subvención Escolar Preferencial, promulgada el 2008, consolida la política de rendición de cuentas, pues exige a las escuelas que rindan cuentas de la relación por los recursos que obtienen por parte del Estado, midiendo sus desempeños principalmente a través del SIMCE. Este nuevo escenario le ha otorgado aun mayor centralidad a un instrumento que durante dos décadas buscó informar a familias y escuelas acerca de la calidad de la educación impartida en cada uno de los establecimientos chilenos. Dicha centralidad requiere conocer cómo están incidiendo estas políticas en las escuelas.

Desde la creación del SIMCE, se han realizado múltiples estudios que han buscado explicar las diferencias según nivel socioeconómico (Mizala, Romaguera, & Farren, 2002). También se ha investigado respecto de los factores que intervienen en dicho rendimiento y se ha indagado en su validez (Eyzaguirre & Fontaine, 1999; Florez, 2015; Ortiz, 2012) y sus usos (Taut, Cortés, Sebastián, & Preiss, 2009). La línea de investigación respecto de los efectos del SIMCE en las escuelas ha comenzado a desarrollarse sólo recientemente. Aun así, existe evidencia al respecto, producto de investigaciones cuyo foco se encuentra en políticas asociadas al SIMCE, como la Ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP) (Acuña et al., 2014; Corvalán & Román, 2012; Joiko, 2011; Opazo, Frites, & López, 2012; Raczynski, Muñoz, Weinstein, &

Pascual, 2013), el SNED (Carnoy, Brodziak, Molina, & Socías, 2007) o el sistema de aseguramiento de la calidad (Falabella, 2014a; Falabella & Opazo, 2014).

El SIMCE no es un instrumento neutro en la medida que sus puntajes tienen consecuencias para las escuelas. Dichas consecuencias producen efectos concretos, que se manifiestan en su vida cotidiana, en sus prácticas y en los significados que se construyen en torno a ellas (Acuña et al., 2014; Assaél et al., 2015). Estos efectos son propios de los sistemas escolares con pruebas estandarizadas de altas consecuencias. En este sentido, se han registrado efectos en las prácticas institucionales, donde la exposición pública de malos resultados no induce procesos de mejora (Corvalán & Román, 2012) y prácticas de selección con el fin de aumentar los puntajes (Hsieh & Urquiola, 2008; Mena & Corbalán, 2009). Por otra parte, las políticas de rendición de cuentas asociadas a pruebas estandarizadas ubican a los docentes en una posición en la que no saben si deben educar o enseñar para los exámenes (Darling-Hammond, 2004) y el currículum se estrecha, reduciéndose a aquello que es medido (Carter, Klenowski, & Chalmers, 2016). En Chile, la evidencia de estos efectos no es directa, sin embargo, existen indicios de consecuencias inesperadas negativas, en línea con los hallazgos de investigaciones en otros países. En este sentido, se ha encontrado que el SIMCE opera como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de la tarea (Assaél et al., 2015; Sisto, 2012), donde el fracaso en cumplir con el estándar es visibilizado, fácilmente medido y altamente estigmatizado en un sistema jerárquico de autoridad, responsabilizando a los individuos de dicho fracaso. Así, la escuela se vuelve performativa, es decir, directivos y docentes deben mostrarse eficaces, competir y desempeñarse exitosamente de acuerdo a criterios externos (Falabella, 2014b).

Para ello, el concepto de recontextualización, desarrollado por Bernstein(1994) y Ball et al. (2012), permite entender el ciclo de política como un proceso continuo de desubicación y reubicación de objetos, temas, enunciados, teorías y prácticas de gobierno. Esto implica que es necesario examinar las diferentes lógicas de la práctica y procesos de significación, que se dan en cada uno de los múltiples espacios donde las políticas son, sucesivamente, traducidas y recontextualizadas.

Metodología

Para comprender los fenómenos cotidianos en profundidad es necesario generar un conocimiento denso de las tramas significativas que día a día construyen las comunidades escolares (Rockwell, 2009). Los estudios etnográficos obligan a generar un trabajo diacrónico con comunidades escolares concretas y construir vínculos de confianza que permitan describirlas exhaustivamente, sin perder de vista que esta realidad local es parte de contexto más amplio y general (LeCompte, Preissle&Tesch, 1993; Rockwell, 2009).

Nuestra unidad de estudio es la escuela municipal vulnerable. Para la selección de los casos se consideraron tres elementos fundamentales: i) Categorización de las escuelas; ii) Situación geográfica común (Región Metropolitana); y, iii) disposición por parte de la comunidad escolar a participar de este estudio. Tras considerar estos criterios, seleccionamos dos escuelas con las cuales trabajamos desde el 2012, ubicadas de forma alternada en las categorías de “Emergente” y “En Recuperación”, las que hemos denominado “Liceo Sur” y “Liceo Rosa”. El año 2015 se sumó el trabajo con otra escuela que hemos denominado Nova y que ha estado en la categoría de “Autónomo” y es de la misma zona que las otras dos escuelas.

La estrategia de terreno, para efecto de este artículo, consistió en ir a observar el proceso en que se lleva a cabo la rendición de la prueba SIMCE en las tres escuelas durante el Mes de octubre 2015. A su vez, se realizaron análisis de entrevistas que se habían realizado en años anteriores en el caso del Liceo Sur y el Liceo Rosa, con 12 y 24 entrevistas respectivamente, que comprendían desde el año 2012 hasta el 2014. De esta manera, se retroalimentó la observación participante con las entrevistas individuales y grupales para la construcción de un texto etnográfico que profundiza el quehacer cotidiano en la escuela. Una vez hecho esto, se analizaron los diversos discursos que emergieron y que dicen relación con el proceso de la traducción de las políticas educativas, más específicamente el SIMCE.

El show del SIMCE: presión y ritualidad

Tras realizar observaciones etnográficas en los momentos previos y durante la misma prueba, se pudo observar que la prueba SIMCE representa para la comunidad escolar una fuerte presión, que los obliga a modificar la normalidad de la escuela y hace que los actores se desenvuelvan de maneras alejadas de su cotidianeidad. De esta forma, se prepara y monta toda una presentación -recibimientos, desayunos, arengas, vigiliyas y estrategias - las cuales, en conjunto la comunidad escolar denomina “el Show del SIMCE”. Aunque observamos que cada escuela generaba diferentes formas de enfrentar la evaluación, la presión responsable de este Show es transversal en las tres escuelas. Cada escuela lleva a cabo un conjunto de prácticas caracterizadas por una cierta ritualidad, con rutinas y pasos que se repiten en cada nuevo ciclo de evaluación.

El día de la prueba comienza cuando el examinador llega y espera de pie fuera de la escuela, entre las 8:30 y 8:45 am, mientras los materiales les son entregados por un supervisor. Por su parte, la escuela “se prepara con bombo y platillo para recibir a los examinadores (...) Al final pasa a ser un show”(Profesor, Sur, 2015). En este caso, los examinadores son quienes asisten a la vista de una performance. Por el contrario, en el caso del Liceo Nova, los examinadores son representados como un actor víctima del proceso “son todos cabros”, “no tienen culpa”, “tiene que aguantar todo esto”, al mismo tiempo que su trabajo es menospreciado como “un trabajo de oficina”, o que “no son profesoras” ridiculizan su actuar (Nota de Campo 7 de Octubre, Nova). En cuanto al liceo Rosa, los profesores hablan del evaluador como un personaje transitorio, es “una persona que [los niños] la están conociendo recién, y son dos días, y después nunca más la ven” (Entrevista Profesor 8vo básico, ROSA, p. 4). Por su parte, el liceo Sur es el establecimiento con la postura más agresiva contra el examinador, donde profesores de este establecimiento refieren al examinador inmediatamente como un “enemigo”, “un perro amarrado y gruñendo” (Profesor, Sur, 2015) y ponen en duda sus capacidades.

Como lo planteábamos anteriormente, la teatralidad de la puesta en acto de la medición se ve complementada con la existencia de un conjunto de prácticas significativas, diferentes a las cotidianas de la escuela, que refuerzan la excepcionalidad e importancia del día. En caso del colegio Nova y el liceo Sur, se realiza un desayuno especial, buscando tranquilizar a los estudiantes y demostrarles que la prueba tiene un significado

especial, que no es un día igual a cualquier otro, sino que es un día importante y que se espera lo mejor de ellos.

... con los niños que tienen que dar el Simce y hacemos toda una ceremonia, que le hacemos un evento y hacemos un desayuno, entonces los niños se dan cuenta que para nosotros como escuela eso también es importante (Taller, exdirectora Sur 2013).

Por medio de estas prácticas, el colegio busca reforzar en los niños la importancia de la prueba, instándoles que lean bien las instrucciones, se tranquilicen y tomen en serio la evaluación. Como lo describe el Inspector del Liceo Nova: “Tenemos un ritual, a las 8:30 le damos la leche, el desayuno. Son arengados por el director. Los tranquilizamos. Nos preguntan cómo es, es como cuando el boxeador sale, es como el camarín. Al inicio del SIMCE, un pancito para los chiquillos. (Inspector, Nova). Por su parte, el Liceo Rosa no prepara un desayuno especial como las demás escuelas, sin embargo, también tratan de comunicar la importancia de la evaluación a los estudiantes por medio de conversaciones con los estudiantes. “(...) Ella [la profesora] les responde que tienen que hacerlo “a conciencia”, por último, háganlo por su profesora.” (Nota de campo Rosa 2015).

Como se mencionaba anteriormente, otra de las prácticas comunes son las arengas que aparecen durante el desayuno y momentos antes del inicio de la evaluación. Por medio de estas, se les pide a los estudiantes “mejores puntajes”, “que vaya todo bien”, “que es una prueba seria”, “que tengan conciencia” y “que sean valientes”, Una vez terminadas las arengas, el examinador entrega las últimas instrucciones y con esto se puede dar inicio a la rendición de la prueba. El proceso de rendición dura 90 minutos por prueba, aunque los niños tienen permitido salir de la sala a los 45 minutos de haber comenzado. Durante todo el proceso, los establecimientos deben velar para que la evaluación se realice sin inconvenientes. Una vez finalizada la prueba, los profesores manifiestan una sensación de alivio y descanso. Sin embargo, esta vivencia subjetiva es efímera.

La presión que ejerce el SIMCE lleva a las escuelas a generar estrategias para enfrentar la prueba del próximo año mucho tiempo antes de recibir los resultados de las pruebas recién realizadas. En el Liceo Rosa, los directivos designan a los profesores que ellos creen mejor capacitados para las labores de preparación del SIMCE, pese a que algunos

docentes de esa escuela que mencionan que no debería haber una preparación especial, ya que éste debería medir la normalidad del proceso educativo. En esta misma línea, en el Liceo Sur buscan no focalizar su práctica cotidiana en el SIMCE, lo que los llevaría a dejar fuera elementos “afectivos” del proceso educativo. Por último, en el Liceo Nova se opta por la preparación de sus estudiantes, aunque nos mencionan que esta preparación no es constante, pues son críticos con las escuelas que sólo se preparan para el SIMCE, lo que para ellos significaría “adiestrar” en vez de educar.

Uno de los aspectos centrales de la narrativa de los docentes sobre el dispositivo SIMCE es que este se traduce en un conjunto de presiones hacia los establecimientos y los actores escolares producto del conjunto de consecuencias de esta prueba sobre diferentes facetas de la vida institucional de las escuelas y de los profesionales que en ella laboran. En palabras del Director del Liceo Sur, el SIMCE se ha convertido “en un tormento permanente” y el esfuerzo institucional que se realiza para mejorar los resultados “no te deja hacer las cosas importantes”. En voz de una profesora del mismo colegio, el SIMCE se ha vuelto una prioridad en el quehacer cotidiano de las escuelas, disminuyéndose el peso que se le asigna a otras labores y actividades que, en su opinión, deberían recibir mayor atención por parte de la escuela:

¿A qué le damos prioridad? ¿A qué? ¿Al SIMCE?, ¿Que saquen un buen resultado SIMCE o deberíamos preocuparnos de los niños socialmente, ¿En qué cosa? De repente, no hay tiempo de conversar con ellos si le damos mucho tiempo al SIMCE (Profesora, Liceo Sur).

Se establece una relación de oposición discursiva entre lo que se debe hacer en virtud de responder a las exigencias de la prueba y aquello que los docentes y directivos consideran relevante desde un punto de vista educativo. Esto se expresa en un dilema al que dicen enfrentarse los docentes de cada una de las escuelas, de si dedicar la mayor parte del tiempo a preocuparse por los aprendizajes y el desarrollo personal de los niños o a prepararlos para obtener mejores puntajes SIMCE.

Esta presión constante va más allá de un malestar personal, lleva a que la escuela de por sí se concentre casi exclusivamente al tema SIMCE, focalizando tiempos, recursos y actividades en función de esta prueba. Tal como señala un profesor del Liceo Sur: “La

presión para atrás es terrible. Toda la escuela habla del SIMCE. ¿Cuándo vamos a ir al paseo? Después del SIMCE. Todo en base al SIMCE”. Sin importar sus convicciones personales, muchas veces los docentes ven que sus formas de trabajo y de relacionarse con los otros se ven modificadas, pues se encuentran desarrollando cotidianamente un conjunto de actuaciones que se orientan a la obtención de mejores resultados en la prueba:

...[hacer cosas por la prueba] es una sintonía en la que nunca he querido estar, pero me obligan a conectarme. Me hace conectarme con el hecho de... me encantaría estar abrazando a los cabros diciéndole día del niño o qué sé yo, y no estar con la cosa de que hay SIMCE (Profesor, Sur 2015).

10

Para los profesores del Liceo Rosa, la presión en las escuelas también es un hecho evidente, manifiestan preocupación por los resultados al momento mismo en que se anuncia “la llegada del SIMCE:

Está la preocupación de que viene la prueba... y que ojalá lo que uno haya, en el caso mío yo esperaba la, la de Historia, pero este año no se tomó Historia. Entonces, la preocupación es que ojalá contesten lo que han aprendido. Lo mismo le ocurre a la profesora de Lenguaje, y a la profesora de Ciencias (Profesora, Rosa)

Profesores del Liceo Rosa son enfáticos en afirmar que esa presión va más allá de la presencia de actores externos que los supervisen, sino que ese malestar, se internaliza y se vuelve personal:

No, yo diría que caótico en algunos momentos. El estrés es mucho. Va más allá de las condiciones de que te supervisen o no. Es una cuestión personal, es una cuestión que tiene que ver con los objetivos que te plantean, además con la realidad de los niños (Profesor Rosa).

Esta presión expresada por los diferentes profesores, es posible de entender si se toma atención a dos elementos que la generan y profundizan, y que tiene relación con la responsabilización de los resultados. En primer lugar, existe una responsabilización institucional, donde se le otorga a la escuela la responsabilidad por los resultados por

parte de actores externos a ella. En segundo lugar, existe una responsabilización hacia los profesores por parte de diversos actores respecto de los puntajes obtenidos.

Responsabilización institucional del SIMCE

Desde la perspectiva de los actores escolares, la prueba SIMCE ignora un conjunto de cuestiones importantes acerca de la escuela, motivo por el cual la categorización que se deriva de sus resultados es considerada poco significativa e injusta. Pese a esto, esta categorización es significada como un estigma para estas escuelas, “te marca”. Para el Liceo Rosa, que comparten la misma categoría con el Liceo Sur, se entiende que el juicio comparativo con otras escuelas constituye un ejercicio que no se hace cargo de las condiciones concretas con que cada establecimiento trabaja:

Es una *prueba estandarizada*, yo no puedo, este liceo no está al mismo nivel que otro liceo. Aunque sea municipal otro liceo, tampoco. No estamos al mismo nivel. Menos de un particular subvencionado, ahí hay algunos particular subvencionados que están al mismo nivel y otros que están más bajos que nosotros. Entonces, si te dan una prueba estandarizada, no mide (Profesora, Liceo Rosa).

Para la escuela Nova, en cambio, que ha sido categorizada como autónoma, remarcan que intentan dar serenidad y no incentivar la competencia dentro del proceso SIMCE, como menciona el inspector: “no somos mejores que nadie. Le entregamos esa serenidad que no tienen. No queremos ponerle la pata encima a nadie”. Al momento de preguntar al inspector del Liceo Nova cómo se sintió obtener esta categoría, menciona que fue un reconocimiento a un trabajo realizado durante años, que les permite demostrar que no necesitan apoyo externo, valorando la autonomía que tienen en la escuela debido a sus resultados:

Claro para nosotros (ser Autónomo) fue un logro. Eso te permitía decir que se puede funcionar bien sin el asesoramiento de nada, tiene que ver con SIMCE, retención de alumnos, otras cosas. Entonces para nosotros fue un esfuerzo de años, a nosotros nos correspondió recibir ese reconocimiento. Es un reconocimiento de buen funcionamiento. Hoy día nosotros pasamos el año pasado la revisión de la

superintendencia bien, y ahora esperamos que también nos vaya bien (Inspector Nova, 2015).

En el contexto del mercado educativo, las escuelas deben competir por el alumnado, asumiendo una igualdad de condiciones que no existe con los colegios particulares subvencionados y particulares privados.

No estoy de acuerdo con que... clasifiquen... de ninguna manera, de ninguna manera deberían clasificarlas. Además, que el SIMCE es una cosa competitiva, la evaluación es competitiva, que no puede estar, eh, compitiendo una escuela particular con municipales” (Entrevista Profesora, Sur)

12

En el Liceo Sur, el inspector manifiesta preocupación no sólo por los resultados que obtiene la escuela, sino que porque tendrán que competir con colegios particular-subvencionados que adscribieron a la gratuidad y que podría generar un peligro por no poder llenar la matrícula: “Hay 5 colegios particular-subvencionado que se suman a la gratuidad y eso es un peligro para nosotros. Tenemos 350 matriculados y nada muestra que nuestro desempeño vaya a cambiar” (UTP, Sur)

Así entonces, el tema de la competencia y los resultados SIMCE también generan una preocupación respecto al reconocimiento, a la imagen o a la visibilización que tiene la escuela.

Responsabilización del docente

En las tres escuelas, los docentes consideran que la prueba SIMCE también evalúa su propio trabajo y que esto profundiza el nivel de presión que sienten los profesores. En el Liceo Sur, por ejemplo, la ex Directora señala que para cumplir el objetivo de mejorar los resultados era necesario “arar con los bueyes que hay”, en referencia a que el bajo desempeño se explicaba por las características específicas de sus docentes. Sin embargo, en una reunión de profesores donde analizaron los resultados del SIMCE, la misma Directora le repitió más de una vez a una profesora, cuyo curso había obtenido bajos resultados en la prueba, que no era su culpa.

En el caso del Liceo Rosa, el Director y la Orientadora concuerdan con que el trabajo de un profesor explica el alza de resultados y, a su vez, demuestra que cuando el profesor es bueno puede lograr mejorar los resultados

La Sonia era una profesora de vocación, preocupada de sus alumnos y logró en los cuatro años que su curso fue espectacular, buenísimo. Y ahora tú ves, ese curso pasó a quinto, sexto y ya es un desastre porque los profesores no continúan eso” (Orientadora, Rosa)

A su vez, los profesores del Liceo Rosa manifiestan que, desde la propia municipalidad se ejerce presión sobre los docentes y las escuelas que obtienen malos resultados.

“Profesora 1: Más que nada es la comuna. El departamento de educación (...) Ellos empiezan a mandar resultados, te empiezan a mandar que esta escuela está más baja y se empiezan a decir “Oh yo treinta puntos” por decir.

Profesora 2: y bueno, ahí como que te retan. Nos llama el Departamento de Educación, nos hacen una reunión con sus gráficos por escuela. Entonces es como penca. Si uno ha bajado, porque acá es oscilante (...) Uno se siente pésimo. Porque uno trata de hacer lo mejor (Rosa, 2013).

Siguiendo con esta idea, en el Liceo Rosa son enfáticos en afirmar que, en ocasiones, la presión se ejerce específicamente sobre el profesor en cuestión, quien es individualizado como el responsable por el desempeño de un determinado curso en la prueba: “El tema es que cuando salen los resultados malos nos empiezan a cuestionar, pero lo único que hace el DEM es “¿Quién es la profesora responsable del SIMCE?” (Rosa, 2013). En el Liceo Nova, el inspector dice que a los profesores les frustra cuando les dicen que fallaron.

Uf, hay profes que se frustran. Han trabajado toda su vida han sido felicitados, tienen logros, de repente les dicen que fallaron. Aunque no lo dicen... ...a mí nunca me pasó por lo demás, a lo más en cursos que tomé ese mismo año (Inspector Nova, 2015).

Si bien existen diferentes actores que responsabilizan a los profesores, éstos no siempre se sienten responsables de los puntajes que obtienen en la prueba. Esto se explica por

elementos coyunturales o contextuales que complejizan la labor docente y el cumplimiento de los únicos objetivos que pareciera importar, obtener buenos resultados en el SIMCE.

En el discurso docente, existe un conjunto de episodios y factores que le hacen perder el control de la prueba, motivo por el cual no corresponde que se les atribuya responsabilidad directa sobre el desempeño de sus estudiantes. Uno de los elementos que usan los docentes para ejemplificar este punto es el hecho de recibir niños en fechas muy próximas a la rendición del SIMCE:

Hace un mes llegaron a mi curso seis niños nuevos. Eran catorce, ahora son veinte. Entonces, o sea, con, imagínate seis niños nuevos no reflejan, llegaron ahora. No reflejan lo aprendido desde el principio de año. Eh, y es un colegio que tiene tanta rotación que al final no puedes medir lo que estai enseñando (Profesor, Rosa).

Otro elemento interesante, tiene que ver con la situación de los niños que llegan a las escuelas municipales. En el Liceo Sur son enfáticos en remarcar las razones específicas del por qué no rinden buenos resultados SIMCE al ser interpelados por funcionarios de la comuna:

[El funcionario dijo] “Es que esta escuela tiene buena estructura, ¿Por qué no rindieron?” Cómo le explico que tengo cuatro niños que toman pastilla en la mañana, a las siete, ocho le dan la pastilla pa’ que escuchen. ¿Cómo le explico que hay una niña con el CI así? (hace gesto de pequeño) (Profesor, Liceo Sur 2015).

En el Liceo Rosa ocurre que el curso que rinde el SIMCE no ha estado todo el año con el mismo profesor, por lo que no es posible atribuirle la responsabilidad por el puntaje. Al preguntarle el DEM al director sobre la persona que tomaba el SIMCE este le responde: “Y yo digo “la profesora tanto y tanto que entró ahora en Agosto-Septiembre y se hizo cargo del curso, entonces no le puedes pedir resultados en Octubre (Director, Rosa). En el caso del Liceo Sur, algunos profesores sienten responsabilidad en los puntajes obtenidos, tal como señala una profesora que siente orgullo por subir sus resultados en un curso:

Profesora 1: En el SIMCE mis estudiantes subieron el año pasado treinta puntos. Poco para el nivel general, pero yo estoy muy orgullosa porque es un logro para la cantidad de años que trabajamos, subimos treinta puntos y es algo bien especial. Son pequeños logros. Es que no se ven los pequeños logros en general. Porque uno logra cosas, esta escuela ha logrado cosas, subir el SIMCE. Pero a nivel nacional no (SUR).

En el caso del Liceo Nova, asumir la responsabilidad por parte del profesor es algo reconocido de manera directa y explícita: “Porque pa’ que estamos con cosas, el SIMCE es lo que mide a uno también po’, si uno que es profesor que está en cuarto po’”. No obstante al malestar que suele generar la prueba y a pesar de las críticas y los sentimientos negativos que suscita el SIMCE, cuando los resultados son buenos, los profesores se felicitan y atribuyen los buenos resultados al logro de objetivos educativos. Tal es el caso del Liceo Sur:

[Cuando nos va bien] las felicitaciones correspondiente po. No, si en ese sentido somos bien, cómo te dijera yo, somos bien cariñosos entre nosotros. O sea, estamos dentro de este sistema nacional, porque es un sistema nacional, una evaluación nacional, entonces queremos ver de que el liceo realmente cumpla lo que, el objetivo que tiene po, que es educar (Profesor, Sur).

En el caso del Liceo Rosa, también existe un reconocimiento en los pares respecto a una profesora que “trabajó toda su vida en el primer ciclo básico” y que era una “excelente profesora reconocida por los Masones, por el Rotary club” y que no había sido reconocida “nunca por la comuna, nunca por el colegio. En este caso, el mérito de puntajes SIMCE se reconocía de otras profesoras a una en particular. Señalando que “siempre ha sido ella quien ha levantado los SIMCE en cuarto básico” (Entrevista profesora, Rosa).

“Lo que el SIMCE no ve”: Críticas al juicio estandarizado en un contexto estructuralmente desigual

Para docentes y directivos de las tres escuelas, la prueba SIMCE no es un instrumento de evaluación que permita recoger ni representar la complejidad de los procesos escolares vividos en cada uno de sus establecimientos. Esto se sostiene en una defensa del particularismo propio del trabajo docente, pero también por las condiciones concretas en que ellos llevan adelante su labor. Sostienen que el juicio evaluativo de esta prueba sobre las escuelas no considera apropiadamente las condiciones estructuralmente diferentes de las instituciones escolares. Este cuestionamiento a la prueba deviene en un constante reclamo de los actores escolares por lo que consideran el carácter injusto y ‘poco objetivo’ del sistema de evaluación. Los actores escolares sostienen que el sistema de evaluación estandarizada no *considera el contexto en serio*, motivo por el cual la escuela ‘real’ se vuelve invisible para la prueba y ésta última no parece decirles nada relevante respecto de su quehacer cotidiano y concreto. Esto reafirma la oposición que se construye en el discurso escolar entre el carácter del juicio evaluativo -estandarizado y general- y lo que consideran es la naturaleza misma de la práctica escolar, de su propio trabajo, el que operaría en el plano de ‘la realidad’. Como sostiene la Directora del Liceo Sur, el juicio de esta medición externa siempre es relativizado por la propia consideración que hacen de las condiciones de contexto que pueden estar influyendo en el resultado, y que la propia prueba no considera.

Cuando los docentes manifiestan que la prueba SIMCE homologa, por medio de un puntaje, realidades educativas radicalmente diferentes se refieren, en primer término, a que en esta prueba no se consideran las características específicas de los niños de esta escuela. Sobre este punto, un profesor del Liceo Sur señala: “ocurre que estamos con niños con dificultades reales y estamos *siendo medidos por un sistema que mide todo en forma general*. (Entrevista Profesor 4to Sur, 2015). En términos concretos, sostienen trabajar mayoritariamente con *niños con problemas, niños vulnerados y en riesgo social*, algo que condiciona sus rendimientos en esta prueba estandarizada.

De modo general, docentes y directivos plantean que las características de sus estudiantes y de sus familias son un fuerte *hándicap* que lastra la performance de la escuela en su conjunto. Esta idea es reafirmada por el inspector del Liceo Sur, quien agrega que el sistema de evaluación responde a las necesidades de estudiantes que asisten a otro tipo de escuelas. Una profesora del mismo Liceo menciona que “no

puedes hacer una prueba SIMCE para todo el mundo igual con niños con diferentes educaciones”. Es así como señalan que “cuando te miden igual que el tipo del barrio alto² en el SIMCE, es que es una locura”. El sistema escolar es representado como un espacio fuertemente segregado, y en el mismo, ellos aparecen ocupando un lugar subordinado. En el discurso de estas escuelas, esto constituye una fuerte carga al ser comparados con otras escuelas.

La noción de niños expuestos estructuralmente a distintas calidades educativas es un elemento que subyace al discurso de los actores escolares de las tres escuelas. En concreto, esto se manifiesta en la idea de la función social primordial de los establecimientos públicos es asegurar la continuidad de estudios de sus estudiantes, antes que mejorar los aprendizajes o los resultados académicos de los estudiantes. Esto se deriva, de acuerdo a su descripción, de un ambiente familiar donde prima el abandono y la despreocupación por los niños y jóvenes. En la escuela, estas carencias se traducen en un conjunto de conductas y prácticas que desafían el orden escolar que ellos consideran apropiado para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a este punto, el Liceo Nova también manifiesta estar en una posición de desventaja por ser colegio municipal y que en el contexto en el que se encuentran, no es posible realizar las mismas clases que en otro tipo de colegio:

Acá a los niños no se les puede pasar todo lo que tiene que pasarse, los contenidos. Faltan muchos a veces. De repente están en desventaja, porque no es hacerle las mismas clases para ellos. A veces vas con una clase súper organizada y no sirve, pero igual le pasas el contenido. De aquí a ir reforzando y trabajando, no sé cuánto será lo mismo a otro tipo de colegio. Pero siento que en el fondo, como te digo, están en desventaja.

En este sentido, el dispositivo SIMCE aparece como una herramienta evaluativa que es ciega frente a un conjunto de elementos y procesos escolares. Esta debilidad del instrumento, a ojos de los docentes, puede explicar, en parte, la relativa ausencia del discurso de la mejora escolar al hablar sobre la prueba SIMCE. En el discurso de los actores escolares, aparece con fuerza la presión que supone tener que participar en

² Se refiere a la zona de la ciudad donde viven los sectores sociales acomodados.

desventaja en una competencia con otros colegios. El SIMCE constituye la medida de valor que permite establecer la comparación entre escuelas. Como sostiene uno de los profesores del Liceo Sur:

Y por otro lado tenemos esta prueba SIMCE que lamentablemente es estandarizada, y bueno en lo personal yo creo que mi curso no sé, traté de lo máximo posible abarcar todos los contenidos, potenciar al máximo sus habilidades, ¿te fijas?, Pero creo que definitivamente estamos en una tremenda desventaja con otros colegios, primero por un tema cultural, segundo por un tema de recursos, y tercero, por un tema de falta de compromiso por la familia (Profesor del Liceo Sur, 2015).

Estas descripciones de los estudiantes como sujetos abandonados y con profundas carencias tiene su correlato, al menos en el Liceo Rosa, en la idea de que la escuela misma también se siente abandonada y no recibe el apoyo externo que necesita para trabajar en estas condiciones. Como señala el Director: “Tampoco nos visitan, no nos estimulan, no motivan, nos tienen abandonados”. En suma, al centrarse la evaluación externa de las escuelas en los puntajes obtenidos en esta prueba, se dejarían de observar las diferencias que explican las distancias entre las escuelas. El carácter estandarizado del dispositivo de medición externa no ve un conjunto de prácticas escolares que, a ojos de los actores escolares, sí se relacionan con la calidad de la enseñanza.

Al describir sus propios establecimientos, docentes y directivos suelen enfatizar la movilidad de los estudiantes de una escuela a otra, producto de las prácticas de selección y ‘expulsión’ de los establecimientos, así como de las decisiones de las familias. Se produce una verdadera economía de intercambios de estudiantes de distintas calidades entre las diferentes instituciones escolares, en la que la rendición de la prueba SIMCE es presentado como un hito que explica muchos de los ingresos y salidas de estudiantes. Ahora bien, dentro de esta narración, las escuelas públicas ocupan un lugar subordinado, debiendo aceptar todos los estudiantes que se les ofrezcan y se ven obligados a ver partir a sus mejores estudiantes. Se perciben a sí mismos en una posición estructuralmente desventajosa dentro de un mercado educativo local que describen como fuertemente segregado. En este tipo de contextos, las posibilidades de actuación de los distintos establecimientos son variables. Desde su perspectiva, el mandato legal de ofrecer un sitio donde escolarizar a cualquier estudiante no es

cumplido de similar modo por las escuelas particular subvencionadas. En mayor medida, estas últimas pueden seleccionar a su alumnado, algo que de acuerdo a la perspectiva de las escuelas públicas explica buena parte de las diferencias de puntaje en la prueba SIMCE que existen entre establecimientos de distinta dependencia en el sector.

Considerando este continuo flujo de estudiantes, los docentes suelen desconfiar del hecho de que el puntaje exprese efectivamente el trabajo de los docentes y consideran que dado su carácter de ‘escuela abierta’ cuentan con pocas herramientas para gestionar estratégicamente sus recursos en aras de incrementar los puntajes. Estas lógicas de la práctica, que ellos advierten están presentes en las actuaciones de muchos de los establecimientos, no son consideradas al momento de la evaluación. Tal como sostuvo un docente del Liceo Rosa, mientras “aquí estamos recibiendo a todos (...) hay colegios que echan niños antes del SIMCE para que nos les bajen el puntaje”.

Mira, hay algunas, como esta, que recibimos a todos los niños que las otras escuelas no reciben (...) y esta escuela los está recibiendo a todos. Aprueba que entren todos, que yo lo encuentro una buena decisión, buena, pero, eh... también presenta muchas más deficiencias, muchas más dificultades, es porque también en la casa tienen dificultades, problemas sociales. Entonces, hay un problema de que no está la presencia de la familia también, entonces, no por eso vamos a castigar a la escuela, con un nombre, eh... que la marca como emergente (Profesora, Liceo Sur)

Ahora bien, en un contexto de financiamiento por subvención por estudiante matriculado, la llegada de nuevos estudiantes genera una recepción ambivalente en los actores escolares, tal como como se ha advertido en otros trabajos (Acuña et al., 2014). Por un lado, los nuevos estudiantes significan mayores recursos estatales, lo que permite ahuyentar el fantasma del cierre que sobrevuela a los establecimientos municipales, temor que se encuentra presente con especial fuerza en el Liceo Sur. Mientras que, por otro, carecen de los filtros que otros establecimientos aplican a los nuevos estudiantes, motivo por el cual deben aceptar estudiantes que son sistemáticamente excluidos de otros establecimientos por su carácter disruptivo y porque se prevé que no rendirán adecuadamente en la prueba SIMCE. Como sostiene la exdirectora de dicho Liceo:

El problema es que nosotros somos escuela municipal y siempre vamos a estar bajo todas las escuelas, por qué, porque las escuelas subvencionadas se dan el lujo de echar niños y nosotros tenemos que recibirlos. A un niño, por ejemplo, ya saben que ahora en 4º dan el SIMCE, entonces ellos lo evalúan, no, este no lo va a dar, listo, o que los van a dejar repitiendo, listo, se van a la escuela municipal. Entonces todos llegan acá, entonces nosotros después cómo vamos a superar el puntaje del SIMCE con una escuela subvencionada-particular (Grupo focal de profesores, 2010)

Finalmente, en el discurso del director del Liceo Rosa aparece con fuerza la creencia que educar y aprender es lo que ellos realizan cotidianamente en su escuela, y que ello se encuentra lejos de la zona que ilumina la prueba SIMCE. Que este trabajo lo hacen de forma sistemática, con un propósito moral determinado y pese a lo debilitado que describen la relación con la comunidad, que esto se inserta en una historia comunitaria de la que forman parte.

Somos más que los resultados del SIMCE. Somos la oportunidad para muchos jóvenes que quieren salir de su círculo de pobreza, aun no reconociéndose pobres. Muchos dedican esfuerzo personal y lo demuestran, se dedican a estudiar, se sacan buenas notas, se esfuerzan, vienen a clases, responden a la oportunidad que se les entrega. Y lo segundo, lo que somos para otros, somos un colegio abierto a la comunidad. Nosotros no negamos los espacios vacíos que están, los fines de semana. Incluso en la semana les facilitamos las dependencias para que los vecinos emprendedores de la comunidad tengan capacitación, sacrificando nuestras propias clases. Eso lo reconocieron en el último consejo municipal. Agradecieron que fuésemos un colegio solidario con la comunidad (Director).

En suma, el principal problema que identifican los docentes es que la prueba SIMCE no considera las condiciones reales de funcionamiento de las escuelas. En el actual esquema, los establecimientos públicos estudiados han asumido la existencia de una relativa especialización del mercado educativo, quedando el cuidado y atención de los estudiantes menos capaces en la red pública, mientras la escuela particular subvencionado se desprende sistemáticamente de ciertos estudiantes. El discurso de los actores escolares se construye, entonces, desde la convicción de estar ubicado en una posición subordinada y desventajosa del sistema.

Conclusiones

El dispositivo de la prueba SIMCE forma parte central de los mecanismos de rendición de cuentas que hoy rigen el sistema escolar en Chile. A partir de esto, se espera mejorar los desempeños de los establecimientos, especialmente de aquellos donde asisten los estudiantes más pobres. En un sistema altamente segregado (social y académicamente), construido sobre la base de la competencia por la matrícula de estudiantes, esta prueba busca que las familias no escojan a los malos establecimientos y que los actores escolares propicien dinámicas de mejoramiento a partir de la información que provee el SIMCE. En ese sentido, es un dispositivo que se construye, al nivel del discurso político, sobre la base de dos mecanismos supuestamente complementarios: la presión y el apoyo (para responder a la presión).

Sin embargo, en su puesta en práctica (*enactment*), el discurso asociado a esta prueba que le llega a las escuelas se escora en solo uno de estos términos: la presión. De ese modo, en el discurso de los actores escolares, la prueba es representada como un instrumento descontextualizado, que no reconoce ni valora las desiguales condiciones de operación de las escuelas y que, por este motivo, carece de utilidad para el mejoramiento de la práctica escolar. Junto con eso, es un instrumento que no valora adecuadamente prácticas educativas que los docentes consideran significativas. Eso no significa, en ningún caso, que se considere que este instrumento, y el conjunto de mecanismos políticos asociados a sus resultados, tengan un efecto inocuo sobre la realidad escolar. Por el contrario, se mencionan distintos efectos y transformaciones en la vida cotidiana de la escuela, en el trabajo docente y en el funcionamiento del mercado educativo local. Dichos efectos son valorados negativamente, es decir, se transforman en castigos. Si consideramos la percepción de escaso control de las comunidades escolares sobre sus resultados, entonces dicho castigo es, además, injusto.

La representación discursiva que se hace de estas transformaciones no está asociada al discurso de la mejora escolar, algo que, sin embargo, está presente en la legitimación que se hace de este instrumento en el nivel macro de la política educativa (Equipo de Tarea, 2014). De acuerdo con lo anterior, y tal como lo hemos expresado en otros trabajos (Acuña et al., 2014; Assaél et al., 2015), la traducción que realizan sucesiva y

recursivamente los distintos niveles del sistema escolar, incluidas las propias escuelas, de la política SIMCE, lo significa como una herramienta de presión de las escuelas y los docentes. La mirada a la vida cotidiana de la escuela, a los momentos rituales de la rendición de la prueba SIMCE y el discurso social que circula en espacios significativos del trabajo docente (Consejos de Profesores), muestran el carácter hipertrofiado del discurso de la responsabilización en el contexto del sistema educativo guiado por mecanismos de mercado.

Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55.
- Assaél, J., Acuña, F., & Contreras, F. (2015). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. *Estudios Pedagógicos*.
- Ball, S. J. (1993). What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. doi:10.1080/01596306.2015.1015279
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Carnoy, M., Brodziak, I., Molina, A., & Socías, M. (2007). The Limitations of Teacher Pay Incentive Programs Based on Inter-Cohort Comparisons: The Case of Chile's SNED. *Education Finance and Policy*, 2(3), 189-227.
- Carter, M., Klenowski, V., & Chalmers, C. (2016). Who pays for standardised testing? A cost-benefit study of mandated testing in three Queensland secondary schools. *Journal of Education Policy*, 31(3), 330-342.
- Corvalán, J., & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno *Revista uruguaya de ciencia política*, 21(1), 43-64.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Equipo de Tarea. (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Santiago: Mineduc.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE? *Estudios Públicos*, 75, 107-161.
- Falabella, A. (2014a). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*. doi:http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.976698
- Falabella, A. (2014b). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70).

- Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: Una mirada desde la gestión educativa*. Santiago: CIDE.
- Florez, M. T. (2015). Systems, ideologies and history: a threedimensional absence in the study of assessment reform processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 3-26.
- Gale, T. (1999). Policy Trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: studies in cultural politics of Education*, 20(3), 393-407.
- Gysling, J. (2016). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 8-25.
- Hardy, I. (2014). A logic of appropriation: enacting national testing (NAPLAN) in Australia. *Journal of Education Policy*, 29(1), 1-18.
- Hsieh, C.-T., & Urquiola, M. (2008). The effects of generalised school choice on achievement and stratification. In R. Tesse, S. Lamb, & M. Duru-Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy*. Netherlands: Springer.
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile: reflexiones críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI(50), 829-852.
- Lecompte, M., Preissle, J. & Tesch R. (1993) *Ethnography and qualitative design in educational research* (2a ed.). San Diego: Academic Press.
- Mena, P., & Corbalán, F. (2009). *Selección escolar: ¿Cuadra el círculo?* Paper presented at the “Selección de Alumnos: ¿Problema o Virtud de Nuestro Sistema Escolar?”, Santiago, 5 de Noviembre de 2009.
- Meo, A. I. (2015). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Communication Inquiry*, 30(4), 562-589.
- Mizala, A., Romaguera, P., & Farren, D. (2002). The technical efficiency of schools in Chile. *Applied Economics*, 34, 1533-1552.
- Mulcahy, D. (2015). Re/assembling spaces of learning in Victorian government schools: policy enactments, pedagogic encounters and micropolitics. *Discourse: studies in cultural politics of Education*, 36(4), 500-514.
- Opazo, A., Frites, C., & López, L. (2012). Subsidio escolar a la población vulnerable (SEP): Implementación e impacto en escuelas rurales en Chile. *Jornal de Politicas Educacionais*, 11, 72-84.
- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 355-373.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46.
- Taut, S., Cortés, F., Sebastián, C., & Preiss, D. (2009). Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile:

Access, comprehension, and use. *Evaluation and Program Planning*, 32, 129-137.