

EL SIMCE EN CHILE: HISTORIA, PROBLEMATIZACIÓN Y RESISTENCIA

Dr. Jorge Inzunza H.
UNICAMP
jinzunzah@gmail.com

Dr.(c) Javier Campos
UMASS-Amherst
jcampos@educ.umass.edu

1

RESUMEN: El Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación de Chile (SIMCE) es una de las políticas educacionales impulsadas bajo la dictadura cívico militar en Chile (1973-1990) y su experimento neoliberal. Su objetivo inicial fue crear una herramienta técnica para impactar las decisiones tanto de las escuelas –modificando el trabajo pedagógico para lograr un mejor puntaje- como de las familias –que elegirían escuelas de mejor desempeño SIMCE para sus hijos. Durante los gobiernos neoliberales post-dictatoriales, el SIMCE adquirió características de las pruebas de altas consecuencias, que asocian la medición a recompensas y castigos para las comunidades escolares. Consistentemente, los usos del SIMCE se expandieron incluyendo, por ejemplo, el otorgamiento de incentivos económicos a docentes, el cierre de escuelas con bajos resultados, y la creación de rankings. Además esta prueba censal ha ido ampliando progresivamente sus grados y materias, constriñendo el currículo, incentivando los ensayos de preparación, desprofesionalizando el trabajo docente, aumentando el agobio laboral y el estrés en la comunidad escolar. El conjunto de políticas neoliberales apoyadas por el SIMCE han diezmando la educación pública y han transformado a Chile en uno de los países con mayor segregación educacional en el mundo.

Las alianzas promovidas por el movimiento estudiantil luego de las movilizaciones de 2006 y 2011, han permitido la emergencia de diversas iniciativas que buscan la transformación del modelo educacional, una de ellas es la Campaña Alto al SIMCE. Esta campaña une a docentes, dirigentes magisteriales, estudiantes, académicos, y apoderados, que preocupados por las consecuencias del SIMCE en escuelas y en el sistema de educación pública, se han organizado para educar sobre sus efectos, detener su aplicación, y promover una evaluación comprehensiva y enraizada en el saber pedagógico. Hasta ahora la campaña ha pasado varias etapas: cuestionamiento mediático SIMCE; constitución de mesa central; lineamientos para un nuevo sistema de

evaluación; constitución de mesas regionales y boicot nacional a la prueba; y reformulación. El objetivo de este trabajo es describir la historia del SIMCE y analizar las prácticas de la Campaña Alto al SIMCE entre 2013 y 2016, destacando sus orígenes, estrategias y resultados. Este análisis es relevante en el contexto del avance de nuevas reformas conservadoras en América Latina, que ponen en un lugar central la evaluación a través de pruebas de rendimiento estudiantil de alto impacto. Este trabajo pretende también extraer lecciones para enfrentar estos sistemas y redes de hacedores de políticas que las sostienen.

PALABRAS CLAVE: Estandarización; Redes; Activismo.

2

1. Antecedentes históricos: medir el rendimiento para dirigir el mercado

El rol central que tienen las pruebas estandarizadas en Chile encuentra su origen en la profunda transformación neoliberal llevada a cabo por la dictadura en la década de 1980. Esta transformación implicó la destrucción de los avances realizados hasta 1973 que implicaban una democratización del sistema educacional, para dar lugar a un estado subsidiario que reducía su gasto en educación (Ruiz, 2010) y dejaba el crecimiento del sistema educacional en manos del sector privado. Iván Núñez señala que el sistema de subvenciones se reconfigura para facilitar la acción privada:

“Se ofrece la mantención de la política de subvenciones, ampliándola además a los establecimientos que cobren una escolaridad insuficiente, anuncia una amplia política de créditos y otros estímulos para los particulares que instalen establecimientos educacionales, y una línea de desburocratización y expedición en las relaciones administrativas entre los órganos estatales y los establecimientos privados” (Núñez, 1991: 93).

El desarrollo del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) reunió la experiencia de un equipo técnico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) que había estado trabajando desde 1983, por pedido del Ministerio de Educación (MINEDUC) de la dictadura, en la implementación de una medición denominada Prueba de Evaluación de Rendimiento escolar (PER).

Schiebelbein (1998) señala que la implementación de un sistema de evaluación respondía a la necesidad de contar con una herramienta para orientar la selección de escuelas por parte de las familias una lógica de regulación de mercado,

“Se esperaba que los establecimientos educacionales compitieran en calidad para hacerse más atractivos a los potenciales ‘clientes’. Esta necesidad requería de una cobertura universal (no muestral) y de preparación de informes para padres con los rendimientos de cada alumno, de manera individual” (Schiefelbein, 1998: 242).

El PER -que midió las asignaturas de castellano, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales- dio entonces información a las escuelas para inducir a los docentes, en una lógica descentralizadora (Comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición de la calidad de la educación, 2003), a desarrollar estrategias pedagógicas tendientes a mejorar los aprendizajes de los alumnos. Inicialmente se recomendó su aplicación en 2, 4, 6, 8 y 10 grado, pero por razones financieras sólo se aplicó en los grados 4 y 8. Pese a que la intención también era regular la demanda por parte de las familias, la información de los rendimientos sólo fue entregada a las escuelas y autoridades ministeriales.

Los primeros resultados del PER mostraron una alta correlación entre bajos puntajes y bajo nivel socioeconómico. Sin embargo, se observó una escasa utilización inmediata de la información por parte de maestros, directores de escuela y autoridades educativas, lo que suponía asumir que los cambios esperados ocurrirían en procesos más lentos (Himmel, 1997). Tampoco se realizaron mayores estudios a excepción de una iniciativa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC en 1986.

El alto costo de la prueba, la oposición de las escuelas ante la amenaza de consecuencias negativas, y el hecho que la PUC no entregara las bases de datos al MINEDUC, hicieron que el convenio terminara en 1984.

A partir de 1988 el ministro de educación de la época, el ingeniero químico Juan Antonio Guzmán, decidió crear el SIMCE. A los objetivos del PER se agregaron nuevos

indicadores: aceptación de la labor educacional y de eficiencia (tasas de aprobación y duración de los estudios).

Esta prueba estuvo a cargo en su primera etapa por personal de la PUC y del MINEDUC, en un convenio que duraría tres años, periodo en el cual la prueba pasaría a responsabilidad exclusiva del MINEDUC, bajando así el costo total en un 33%. El costo inicial en 1990 de la prueba era de 360 millones de pesos (un millón de dólares de la época), donde un 60% se destinaba al diseño y procesamiento y un 40% a la administración de la prueba (Schiefelbein, 1998).

Al término de la dictadura, en marzo de 1990, cinco elementos estructuraron el nuevo sistema escolar chileno: a) descentralización de las escuelas públicas a nivel de las municipalidades; b) privatización a través del incentivo a la oferta privada; c) establecimiento del sistema de subvención por alumno (siguiendo las propuestas de voucher de Milton Friedman); d) estandarización a través de un currículum nacional y pruebas censales (SIMCE); y e) marginación de todos los organismos de participación de los actores escolares (centros de estudiantes, organizaciones de trabajadores de la educación, y sindicatos docentes). Estos elementos fueron protegidos mediante la carta constitucional de 1980 que estableció que el derecho a la educación quedaba sometido a la libertad de empresa en el ámbito educacional (Cornejo, 2006; Inzunza, 2009). La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE- (1990) agregaba que el Ministerio de Educación debía publicar los resultados SIMCE en un periódico de circulación nacional, y a su vez cada escuela debía darlos a conocer en un lugar visible.

El nuevo consenso post-dictadura implicó mantener cada uno de estos pilares, introduciendo políticas de discriminación positiva que tendieron a beneficiar marginalmente a la educación pública (Inzunza, 2009). Las discusiones políticas de las comisiones de educación de la Concertación de partidos que gobernaron a partir de 1990, desestimaron romper con la estructura del sistema educacional construido por la dictadura. En el caso del SIMCE, esto significó su legitimación y progresiva sofisticación.

2. La legitimación internacional del SIMCE

En la tesis doctoral de Inzunza (2014) se demuestra cómo el SIMCE significó una oportunidad para las agencias internacionales de consolidar la opción de crear instrumentos de gestión en los diversos sistemas educacionales de la región. La UNESCO específicamente venía trabajando durante la década de 1980 en la generación de agenda a nivel internacional para mejorar la recolección y uso de información (Hallak, J., 1990).

Contemporáneamente a los movimientos de los intereses propios de UNESCO, el Banco Mundial comenzaba sus operaciones en Chile. En una reunión de mayo de 1991 entre Donald Holsinger (Banco Mundial), Cristián Cox (MINEDUC), Josefina Olivares (directora del SIMCE), y Juan Carlos Tedesco y Ernesto Schiefelbein (UNESCO-OREALC), se concluyó que el SIMCE necesitaba perfeccionarse, lo cual sería incluido en el primer proyecto del Banco Mundial en Chile (MECE I). De este modo, el Banco Mundial contrató a la UNESCO-OREALC para asesorar al MINEDUC en el perfeccionamiento del SIMCE, quien a su vez contactó a Anthony Somerset, quien había promovido en Kenia estrategias para la toma de decisiones desde los resultados de pruebas estandarizadas (Schiefelbein, 1998).

Asimismo, la Oficina Regional para América Latina y El Caribe (OREALC, UNESCO) generó un estudio desarrollado entre 1988 y 1991 para proponer instrumentos técnicos y análisis sobre nuevas dimensiones de la calidad de la educación (UNESCO-OREALC, 1994). La mayoría del equipo era chilena proveniente de la PUC y del Centro de Investigaciones y Desarrollo Educacional (CIDE). El estudio se publicó en 1994, año en que la misma UNESCO-OREALC lanza en México la iniciativa de comenzar el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), liderado por el chileno Juan Cassassus.

LLECE contó con el apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), mientras UNESCO coordinó, e investigadores y desarrolladores de políticas de la PUC y CIDE estructuraron el trabajo técnico. La primera misión del laboratorio era promover la instalación de sistemas de evaluación en todos los países de la región, utilizando la experiencia del SIMCE como un primer ejemplo.

Por su parte, el Banco Mundial también promovió los sistemas de medición y evaluación de los aprendizajes y su uso en la toma de decisiones. De hecho, este elemento estuvo presente en la mayoría de los proyectos en educación que este organismo financió en la década de 1990 bajo el ítem “fortalecimiento institucional”.

En el estudio de la diseminación de políticas educacionales chilenas en la década de 1990, Inzunza (2014), se señala que los especialistas del SIMCE, especialmente Erika Himmel¹ –quien dirigió, asistieron diversos proyectos del Banco Mundial en la región, destacando: Proyecto de Calidad de la Educación Básica (Perú, 1994), Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Media (Argentina, 1994), Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Básica (Uruguay, 1994), y Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza Media (Paraguay, 1995). En el Proyecto de Escuela Morazámica (Honduras, 1995) se incluyó la realización de un viaje a Chile para conocer el funcionamiento del SIMCE. Los objetivos explícitos relativos a la promoción de sistemas de evaluación estandarizada por parte del Banco Mundial eran tres:

- a) Proporcionar información periódica, válida y confiable sobre los objetivos y rendimiento nacional, facilitando así la toma de decisiones. Para ello era fundamental que los resultados fuesen divulgados;
- b) Promover una cultura de evaluación a través de campañas e incentivos a la investigación;
- c) Fortalecer la capacidad de los ministerios para buscar y usar información oportuna, confiable y válida.

La diseminación del SIMCE no sólo ocurrió a través de los organismos internacionales. Las redes de políticas establecidas durante la década de los 90 facilitó la emergencia de otros canales. La PUC, a través de cursos de postgrado, atrajo a funcionarios de ministerios de educación de otros países de la región. El rol protagónico de esta universidad como entidad de apoyo a los lineamientos de los proyectos MECE

¹ Erika Himmel fue parte de un equipo que adaptó la prueba Scholastic Aptitude Test (SAT) de Estados Unidos en Chile con el nombre de Prueba de Aptitud Académica de ingreso a la educación superior junto a Erika Grassau, quien trajo la idea después de un seminario del Educational Testing Service (ETS) en Estados Unidos. Años después Himmel encabezó los equipos que dieron origen al PER y al SIMCE (Caiceo, 2013).

significó formar a sus estudiantes en el lenguaje y requerimientos de estas iniciativas. Nuevamente Erika Himmel ocupó un rol central en la formación de especialistas en medición, destacando su directa vinculación con estudiantes de Paraguay.

Este prestigio ganado por los especialistas chilenos ha seguido acompañando el desarrollo de políticas de medición estandarizada de aprendizajes en la región hasta nuestros días.

3. Las mutaciones del SIMCE

3.1. Competencia e incentivos como motores del progreso educacional (1995-1998)

Luego de un periodo de instalación y asesoría internacional en los primeros años (1988-1994) el SIMCE ha vivido diversas transformaciones. Entre 1990 y 1997 el SIMCE midió censalmente cuarto y octavo grado en las asignaturas de Matemáticas y Castellano, y a través de muestras Ciencias Naturales e Historia. En 1994 se midió al décimo grado en Matemáticas y Castellano. También se incluyeron: a) estimadores psicosociales (aceptación de la labor educacional, desarrollo personal, actitudes hacia el ambiente y desarrollo de la creatividad); b) información técnico-administrativa de las escuelas (aprobación, reprobación y retiro).

Teniendo en cuenta la crisis presupuestaria del primer gobierno post-dictadura, el MINEDUC definió la necesidad de dirigir sus recursos a políticas focalizadas. En este marco, el SIMCE sirvió para seleccionar a las escuelas de peores resultados para recibir recursos extras (Programa de las 900 Escuelas).

El primer cambio ocurrió en 1995 cuando los resultados no sólo fueron entregados a las escuelas y organismos del sistema educacional, sino también a los medios de comunicación como bien lo mandataba la LOCE. Se esperaba así orientar a las familias en sus decisiones, y generar procesos de mejora en las escuelas para superar sus resultados. Al mismo tiempo, el MINEDUC crea el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), el cual introdujo incentivos a los maestros/as por el logro y avances en los resultados SIMCE.

3.2. Sincronización y pruebas internacionales (1998-2003)

Un segundo momento de cambio se produjo a partir de 1998, cuando el instrumento debió comenzar a adaptarse a los cambios derivados de la reforma curricular iniciada en 1997 (Gysling, 2005). Para esto, el SIMCE fue situado en la nueva Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) del MINEDUC, la cual surge en el contexto del proyecto MECE II con el Banco Mundial. Por otra parte, se incluyeron preguntas destinadas a medir habilidades cognitivas más complejas, a través de preguntas de respuesta abierta, y se eliminó el cuestionario de variables psicosociales. Más tarde, en el año 2000 –luego de 12 años de iniciada la prueba- los resultados consideraron la variable externa del nivel socioeconómico. Por otra parte, se introdujo procedimientos de equating, además de la teoría de respuesta al ítem para “*hacer comparaciones interanuales, describir el desempeño característico de los alumnos que se ubican en diferentes puntos de la escala, realizar estudios de sesgo de las preguntas, e incluir preguntas de diversos niveles de dificultad para medir con mayor precisión alumnos de muy distinto rendimiento*” (CDUSMCE, 2003).

8

También se incorporaron procesos de captura digital de las respuestas de los alumnos, se creó un sistema de corrección de preguntas abiertas en línea. Los informes de resultados incluyeron preguntas liberadas.

Por otra parte, se definió como relevante la participación de Chile en diferentes pruebas internacionales (LLECE, Estudio Internacional de Tendencias Matemáticas y Ciencias –TIMSS-, Estudio Internacional de Educación Cívica –IEA-, y Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes –PISA).

3.3. Autoevaluación e intensificación de la medición (2003-2012)

Entre junio y noviembre de 2003 Sergio Bitar, Ministro de Educación de la época, convocó a una comisión de expertos para analizar y revisar el SIMCE, llevando como nombre Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de la Calidad de la Educación (CDUSCE) y presidida por Erika Himmel².

²La comisión fue integrada por Cristián Cox (Jefe de la UCE) y Lorena Meckes (Coordinadora Nacional del SIMCE). Además, la comisión recibió asesoría de la Dra. Margaret Foster -Research Director del Australian Council for Educational Research (ACER)- y del Dr. Gilbert Valverde -Profesor de la State University of New York-.

En términos de diagnóstico, la CDUSCE concluyó que el SIMCE era un instrumento legitimado de alta calidad metodológica que logra concentrar la atención en los resultados de aprendizaje, destacándose su utilidad para focalizar recursos, informar la demanda, introducir incentivos y evaluar el impacto de las políticas. Además se hizo notar la existencia de problemas de comprensión y utilización de los resultados por parte de maestros y familias. Por otra parte, el informe reconoce prácticas de exclusión y selección de estudiantes, y de concentración de recursos y esfuerzos en los estudiantes medidos por el SIMCE. A pesar de que la comisión identificó estos problemas, las principales recomendaciones de esta comisión apuntaron a la intensificación de la medición en términos de: la entrega de información significativa a los maestros para mejorar sus prácticas pedagógicas; la comunicación efectiva de información (resultados), promoviendo la rendición de cuentas; la asociación de incentivos y consecuencias a los resultados; y la incorporación de nuevas áreas curriculares evaluadas y aumento de la frecuencia de las pruebas.

A partir de estas recomendaciones, en 2005 comienza una fase de reestructuración que implicó la incorporación del Área de Estudios Internacionales, y la creación de la Coordinación Nacional Técnica y la Coordinación Nacional de Gestión (Briones, 2013). Los resultados comienzan a entregarse en términos de estándares de desempeño, lo que permite desagregar los resultados según el nivel de logro de los estudiantes. Esta nueva estrategia permitió en 2009 realizar el primer estudio de indicadores de progreso educativo en base a los resultados de cuarto y octavo grado. Por otra parte, se intensificaron las pruebas incorporándose: Producción Escrita (4° grado), Pruebas Especiales para estudiantes con discapacidad visual y auditiva (4° grado), Educación Física (8° grado), Tecnologías de Información y Comunicación (10° grado), e Inglés (11° grado). Los informes fueron modificados para entregar sugerencias a maestros, directivos y padres y apoderados, como también un segundo informe destinado a académicos y autoridades para entregar análisis descriptivos y explicativos de los resultados.

En esta etapa, se vive en Chile un gran cambio en la arena de políticas educativas. El levantamiento de los estudiantes secundarios (Revolución Pingüina)

implicó una severa modificación en la agenda de prioridades del gobierno. Es así, como comenzó a estudiarse, diseñarse y aprobarse la nueva Ley General de Educación (LGE) para reemplazar a la LOCE de la dictadura (2009). En esta ley se mandata la creación de una Agencia de Calidad de la Educación (ACE) que se encargará de la medición de estándares de aprendizaje del currículo nacional. Al mismo tiempo, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP de 2008) articuló la opción por focalizar recursos en los contextos de mayor necesidad y guiar el sistema mediante la rendición de cuentas, lo que implicó determinar que el SIMCE sería la medida a utilizar para medir el avance o retroceso de cada una de las escuelas.

10

3.4.Reforzamiento y resistencia (2013-2016)

La entrada en vigor de la ACE significó el aumento de las mediciones en grados y materias. La protesta social del movimiento estudiantil (desde 2006 a la fecha) levantó una potente demanda por un sistema educacional justo y de calidad. Las respuestas del estado chileno han sido fundamentalmente dos: represión policial en primer lugar, y luego una revisión de la legislación que no ha cambiado los pilares esenciales de la educación de mercado. En esta perspectiva, las leyes han apuntado a fortalecer el rol evaluador del estado como si el problema central fuese la ausencia de control sobre la labor de los maestros. El presupuesto para el SIMCE ha aumentado de \$1.600.974 millones (U\$ 2,2 millones) en 2003 a \$17.499.613 (U\$ 26,5 millones) en 2016, alcanzando un record de \$22.124.291 millones (U\$ 40,1 millones³) en 2014. Este aumento explosivo en los últimos años es demostrativo de la prioridad del SIMCE respecto a apoyos directos a las escuelas. En los años 2014 y 2015 el sistema escolar fue evaluado 17 veces cada año superando las 10 veces del año 2010.

En medio del entusiasmo tecnocrático de la nueva ACE apareció una crítica que comenzó a articularse en un frente de resistencia nuevo contra el SIMCE y la lógica de mercado. El 29 de agosto de 2013 se publicó en el sitio web de investigación periodística CIPER de Chile el “Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile” (Inzunza et al., 2013), el cual fue elaborado por un conjunto de estudiantes de postgrado y académicos pertenecientes al Colectivo Una Nueva Educación. Este

³ El valor en dólares ha sido calculado en base al valor de cambio (pesos-dólares) para los años correspondientes.

manifiesto reunió una serie de críticas que diversos actores del sistema educacional tenían sobre los efectos del SIMCE y cómo éste progresivamente aplastado la acción profesional docente y al aprendizaje del estudiantado. Luego de esta declaración, nació la Campaña Alto al SIMCE, AaS). En el siguiente apartado recorreremos las diferentes fases que ha vivido esta campaña, sus características, logros y desafíos.

4. La Campaña Alto al SIMCE (AaS)

La estandarización a través de pruebas como el PER y el SIMCE ha sido cuestionada desde sus inicios. Ya en las negociaciones previas al arribo del primer gobierno post-dictadura algunos hacedores de políticas problematizaron el carácter censal que se dio en Chile,

Yo me acuerdo una discusión que tuvimos en el CIDE sobre el tema de hacer pruebas estandarizadas nacionales, en esa época había una que se llamaba PER, y la discusión que tuvimos, yo me acuerdo que me opuse, yo dije que el sentido de medir con una prueba estandarizada a cada chico, cuando tú puedes hacer una prueba que mida a una muestra, ahí van a servir para política, y te vas a borrar una cantidad de dólares impresionante. Entonces por qué una prueba para el universo. (Entrevista a un hacedor de política del CIDE, Santiago 2012).

También el sindicato nacional de maestros se pronunció en sus congresos pedagógicos (Primer Congreso Nacional de Educación de 1997 y Congreso Pedagógico Curricular de 2005) argumentando que el uso de las pruebas estandarizadas generaba distorsiones afectando especialmente a la educación pública,

Potenciadores de esta realidad privatizadora son la utilización perversa de mecanismos tales como los engañosos estudios comparativos entre la educación privada y la pública municipal, y particularmente el SIMCE, prueba estandarizada que mide nacionalmente el aprendizaje de los alumnos, cuyos resultados se utilizan para ranquear a los establecimientos y menoscabar la educación pública municipal. Estos estudios y estas mediciones para nada consideranni destacan las profundas desigualdades socioculturales y económicas de los alumnos de uno y otro sector. Al cabo, estas mediciones sólo comprueban

la cada vez más grave estratificación social que sufre nuestro país (Colegio de Profesores, 2006: 15).

Algunos investigadores, académicos universitarios y otros actores educativos organizaron jornadas y documentos de análisis crítico del SIMCE (OPECH, 2005). Asimismo, las organizaciones estudiantiles han mostrado una posición ambivalente. De un lado, los estudiantes en las movilizaciones de 2006 criticaron el hecho que las escuelas estaban usando las horas adicionales de la nueva jornada escolar completa para entrenar a los estudiantes para rendir el SIMCE. Por otro lado, los resultados de la prueba han mostrado una histórica desigualdad entre niveles socioeconómicos, lo cual ha sido utilizado por los estudiantes como un fundamento para reclamar una educación pública justa y de calidad para todos (CONES, 2012).

La aparición de una campaña como la de AaS responde a una acumulación de estas críticas, la constatación de consecuencias negativas del SIMCE (empobrecimiento curricular, estrés y desgaste docente, acentuación de la segregación económico-social, y discriminación de los estudiantes de “bajo rendimiento”) y, por sobre todo, un producto político-generacional de las movilizaciones de los estudiantes secundarios y terciarios del sistema educacional chileno. En este sentido, no resulta casual que la campaña nazca desde estudiantes de post-grado que hacían sus estudios fuera de Chile, la mayoría de ellos becados por el mismo MINEDUC. Lo que unió a estos estudiantes fue el hecho de compartir una visión crítica compartida sobre el sistema educacional chileno y su participación en debates tanto académicos como públicos. El mundo de la investigación en educación en Chile hasta el año 2012 seguía la agenda de las políticas educacionales sin plantear una crítica sistemática. De hecho, una línea fuerte de investigación promovida desde el estado era (y sigue siendo) relacionar diversos factores como variables que afectan los resultados de las pruebas estandarizadas, lo cual funciona como una cooptación de las posibilidades críticas y transformativas.

El equipo de AaS que se ha conformado, articulado en mesas territoriales, reúne a profesionales y estudiantes de pedagogía (30% de los integrantes), psicología (30%), sociología y antropología (40%).

Considerando la magnitud del desafío de transformar el sistema educacional chileno, este grupo optó por concentrar sus esfuerzos en enfrentar exclusivamente al SIMCE, ya que era una política silenciosa dominada por el saber técnico protegido en los consensos post-dictadura. El SIMCE resultaba un objetivo estratégico para cuestionar el status quo de la arena de políticas educativas y establecer alianzas entre los diversos actores educativos.

Durante el primer año de la campaña se delinearon tres estrategias de trabajo vigentes hasta 2016: la desmitificación de la narrativa hegemónica, la construcción de coaliciones con actores sociales que defienden la educación como derecho y, el desarrollo de acciones concretas que prevengan las consecuencias del SIMCE en el corto y mediano plazo (Inzunza, 2015).

13

4.1. La batalla ideológico-cultural contra la lógica SIMCE (2013)

Luego del manifiesto contra la estandarización de la educación, se estructuró la Campaña Alto al SIMCE teniendo como objetivos: a) reunir a estudiantes, padres y madres, maestros, directores de escuelas, académicos y políticos para enfrentar las consecuencias negativas del SIMCE y, b) construir democráticamente un nuevo sistema de evaluación definiendo a la educación como un derecho social. AaS definió entonces que para alcanzar estos objetivos debía disputarse un sentido común adverso, desmantelando los supuestos de neutralidad y excelencia alojados en esta prueba. El trabajo debió apuntar a generar conciencia sobre los efectos perversos del SIMCE en la vida de las escuelas, y sobre cómo el silencio de 25 años de aplicación de este instrumento nos hablaba de un problema político subyacente. La principal táctica para instalar la problemática del SIMCE en el debate de políticas educativas fue establecer una presencia constante en los medios de comunicación dominantes, para lo cual se escribieron columnas de opinión y cartas a los editores. Poco a poco se construyó una relación con medios de comunicación progresistas para facilitar la publicación de textos de AaS como también espacios de entrevistas. Asimismo, se crearon cuentas en Facebook para diseminar las publicaciones e interpelar a autoridades y entidades o

personas que defendían el SIMCE. En estas tareas, los estudiantes de postgrado tuvieron un liderazgo importante haciendo un trabajo online desde los diversos países donde se encontraban.

Mientras se mantenía esta ofensiva mediática, se buscó iniciar coaliciones de trabajo para concretar una mesa territorial en la ciudad de Santiago. Desde esta mesa se contactó a organizaciones estudiantiles (escolares y universitarias), organizaciones de maestros, y asociaciones de padres y madres. Así, la mesa de Santiago fue creciendo con la participación de personas y organizaciones que iban conociendo el movimiento. La orgánica de trabajo implicó la ejecución de reuniones semanales. Por otra parte, la mesa internacional se encargó de realizar contactos con organizaciones como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, SaveOurSchools, Chicago TeachersUnion, Red SEPA (Idea Network), Trinacional por el Derecho a la Educación, entre otras. Esta línea de trabajo internacional implicó diseminar la campaña en publicaciones y foros fuera de Chile.

El hito más importante de esta primera etapa fue la publicación de la “Carta abierta por un Nuevo Sistema de Evaluación Educacional” en la cual se denuncia cómo los investigadores han naturalizado el uso del SIMCE en sus investigaciones, sistema que ha impactado negativamente en la vida de maestros y alumnos. Asimismo, se invita a generar un debate nacional sobre un nuevo modelo de evaluación. Esta carta fue firmada por más de 100 investigadores en educación, y fue encabezada por tres Premios Nacionales de Educación. Así, el primer año fue un periodo de concentración de acciones en el ámbito más próximo de los participantes de la campaña. El gran desafío para el año siguiente era generar acciones y reflexiones desde organizaciones del mundo escolar.

4.2. Mediatización, respuesta política y nuevos límites(2014)

En el 2014 AaS profundizó su presencia en los medios. Al esfuerzo por publicar frecuentemente columnas y cartas a los editores, se sumaron entrevistas radiales y televisivas. Esta visibilidad ayudó a tener una mayor respuesta en las redes sociales. La campaña tuvo especial cobertura mediática en las fechas del calendario de aplicación y publicación de los resultados donde AaS preparó declaraciones públicas junto a

asociaciones de maestros, federaciones de estudiantes escolares y universitarios, y organizaciones de padres, madres y apoderados. La campaña propuso que los cuestionamientos levantados fundamentaban la suspensión de la prueba durante dos años para generar el espacio de discusión técnica y política necesaria para generar un nuevo sistema de evaluación. De hecho, se convocó a representantes políticos a suscribir una carta, la cual fue acogida por 6 senadores y 11 diputados, quienes pidieron la suspensión de la prueba por tres años declarando que,

“Hoy, el SIMCE es una fuente de agobio a directivos, docentes y estudiantes, es un lucrativo negocio para quienes diseñan y aplican la prueba y para quienes se benefician de la presión por rendir en ella mediante contratos para entrenar a los estudiantes. Pero algo fundamental es que el SIMCE es un instrumento usado para acabar con la educación pública” (carta del 11 de diciembre de 2014 al MINEDUC).

La campaña también convocó a artistas de distintas disciplinas a manifestarse en relación al estrechamiento curricular, que ha implicado que la enseñanza de las artes se vea reducida en tiempo y relevancia en las escuelas. Así más de 190 artistas se expresaron

“Hoy la enseñanza artística y cultural se encuentra bajo amenaza de extinción. La principal razón para esta reducción de asignaturas y contenidos relacionados con las artes y culturas ha sido la preparación para el SIMCE. Esta situación daña la concepción de formación integral en la educación, perjudicando seriamente nuestro desarrollo como país” (Declaración Pública “Desde el mundo de la cultura y las artes en Chile solicitamos la suspensión indefinida del SIMCE”, 15 de julio de 2014).

La conocida cita de El Principito “Lo esencial es invisible a los ojos” sirvió de inspiración para un nuevo slogan de campaña “Lo esencial es invisible al SIMCE”. De hecho, posteriormente a la redacción de la declaración pública de los artistas, uno de los actores simpatizantes de la campaña personificó al personaje de Saint Exupery para llevar una carta al MINEDUC previamente a la entrega de los resultados del SIMCE. En esta carta, junto con insistir en las argumentaciones para detener la aplicación de la

prueba, se apuntó a revisar la legislación educacional existente, la cual ponía al SIMCE como el aspecto más importante para la toma de decisiones en el sistema.

Durante octubre de ese año, la campaña publicó algunas indicaciones para las organizaciones estudiantiles y familias que optasen por no rendir el SIMCE, sin embargo, no hubo ningún llamado explícito a boicotear la prueba.

En términos de estructura, la mesa de trabajo de Santiago sumó nuevos actores manteniendo las reuniones semanales y su presencia en las movilizaciones por el derecho a la educación agendadas por las organizaciones estudiantiles. El soporte de la mesa internacional siguió ayudando a establecer alianzas dentro del país, como también a dar a conocer la campaña en foros académicos y de activismo educacional.

La principal respuesta gubernamental durante ese año fue la conformación de una comisión de expertos convocada por la Presidenta Michelle Bachelet denominada “Equipo de Tarea” (compuesto por dueños de escuelas, Colegio de Profesores y centros de estudios). Esta comisión trabajó desde julio de 2014 a enero de 2015, y reconoció en su informe final que:

“desde 2013 se habían evidenciado diversas manifestaciones críticas al SIMCE por parte de movimientos sociales y de un grupo de investigadores y académicos que firmaron una carta abierta cuestionando varias características de la medición nacional, como también sus políticas asociadas” (Informe Final Equipo de Tarea, Mineduc).

En su metodología de trabajo incluyó la entrevista con diversos actores del sistema, incluyendo el Colegio de Profesores y AaS. Además tuvo especial tribuna Erika Himmel y otros investigadores cercanos a la formulación de políticas vigentes. El equipo incluyó el análisis de experiencia internacional. Las principales recomendaciones de este equipo apuntaron a: mantener las pruebas censales; observar con atención y mayor tiempo la ordenación o categorización de escuelas propuestas por las nuevas leyes de educación; comunicar de modo especial la categorización de las escuelas a las familias para evitar el cambio de escuelas; intervenir o revocar reconocimientos oficiales de escuelas en relación a malos resultados en la prueba; fortalecer el seguimiento de las intervenciones estatales y de las empresas de asesoría

educativa externa que sirven a las escuelas; no publicar rankings de escuelas; conformar un consejo técnico internacional de expertos para revisar periódicamente los instrumentos. En términos generales, esta comisión sugiere mantener la prueba y sus consecuencias, retirando algunos de los elementos de presión. Hacia finales de esta etapa se comprendió que la fuerza de la tecnocracia defensora del SIMCE y su lógica estandarizadora primó por sobre las demandas sociales y de las evidencias críticas, promoviendo cambios menores al sistema de evaluación. En esta perspectiva, se hacía fundamental generar un movimiento crítico de base.

17

4.3. Resistencia y represión (2015)

En 2014 el curso de las estrategias de AaS apuntó a salir de la disputa propiamente académica para enfocarse en la problematización en diversos espacios sociales. El 2015 se define como un año de acción y de convocatoria a las comunidades escolares y estudiantes. El perfil de la campaña se transforma en una coordinadora activista desde la cual las estrategias anteriores se acoplan para servir a una ofensiva con mayor potencia.

En esta perspectiva, la campaña comunicacional se enfocó en la creación de conciencia sobre los efectos cotidianos del SIMCE sobre estudiantes y maestros, más que en los macro discursos de política educacional, los cuales seguían estando en la mirada ideológica de las mesas de trabajo. El objetivo era apuntar a la constitución de fuerzas de acción diversificada, visión que permitió promover la apertura de mesas en dos regiones más del país. Asimismo, estudiantes y maestros comenzaron a comunicarse con la campaña para obtener información e invitar a miembros de AaS a exponer en sus espacios locales (principalmente escuelas y universidades).

El nuevo plan de evaluación del gobierno para el año siguió las recomendaciones menores del Equipo Tarea, estipulando cambios menores: reducción de dos pruebas (quedando en 15), y una campaña comunicacional de la ACE señalando que se está contra la elaboración de rankings y de las consecuencias negativas del SIMCE. Esta respuesta del gobierno, el estado del trabajo con las comunidades escolares, y las tentativas autónomas de boicot a la prueba de los años anteriores y especialmente del 2014, constituyeron un escenario propicio para la acción directa. En

este sentido, se establecen conexiones con las organizaciones estudiantiles y del profesorado más activas para promover un boicot para el mes de octubre. Desde la campaña se prepararon materiales destinados a informar e formar a las comunidades en las razones de la acción, y cómo podían defenderse ante tentativas de presión.

Si bien la organización en sí del boicot fue difícil, dada el alto grado de dispersión de las organizaciones de base, se lograron manifestaciones importantes que incluyeron: una concentración de estudiantes secundarios en Santiago durante el mismo día de la prueba, una cantidad de 30 a 50 escuelas a nivel nacional movilizadas (con tomas o negativas a dar la prueba), además de cientos de estudiantes a lo largo del país que no asistieron a la escuela o no contestaron sus pruebas. La ejecución del boicot generó importantes roces en y con las comunidades educativas. La oposición y crítica al SIMCE no implicaba necesariamente una disposición a la acción directa en las escuelas, así directivos y maestros se mostraron dispuestos a reprimir los actos de objeción de conciencia de otros maestros y especialmente de los estudiantes⁴. Asimismo, la acción policial actuó con la violencia que ha hecho de Chile un país tristemente conocido en el concierto de los actuales informes de derecho humanos. La campaña intentó reaccionar y apoyar a los estudiantes contactando organizaciones de derechos humanos, no obstante en algunas escuelas la campaña y las acciones parecieron dividir a las comunidades. En esta perspectiva se abrió para el 2016 un énfasis en la generación y apoyo de autonomía por parte de las comunidades escolares, diversificando las formas e intensidades de la resistencia.

5. Una ideología inscrita en lo cotidiano: proyecciones y oportunidades

La Campaña Alto al SIMCE ha sido una de las pocas instancias en que un conjunto diverso de actores vinculados al sistema educacional ha logrado perdurar y mantener un discurso crítico y propositivo. El activismo de sus integrantes ha permitido superar fronteras profesionales, etarias, de género, y de status en el sistema para abrir oportunidades de trabajo conjunto. La ambición mayor es intentar generar otra forma de conectarse en un contexto donde el neoliberalismo arrasó con instituciones y donde se ha inscrito en el cotidiano de los cuerpos. No movilizarse y la disposición incluso a reprimir el boicot al SIMCE nos ha mostrado la profundidad del problema al cual se

⁴ Hubo casos de estudiantes suspendidos, con matrícula cancelada y expulsados.

enfrenta la campaña. Esta conexión es contradictoria y se ve tensada permanentemente. La lucha ideológico-cultural continúa y desafía el espacio más íntimo de nuestras escuelas, recuperar la confianza en las capacidades y autonomías de cada uno de los actores.

AaS ha hecho un esfuerzo por compartir su experiencia en diversos foros. El interés en compartir las lecciones experimentadas en foros internacionales ha permitido aprender de otros y comprender lo global dentro de esta lucha local. El surgimiento de campañas como esta obedece a una acumulación histórico-política, a una maduración de sensibilidades y análisis, donde la detección de una fortaleza permite aglutinar y formar un nodo crítico para la acción. Asimismo, estas conexiones internacionales permiten vislumbrar la posibilidad de establecer redes regionales y globales de resistencia a los procesos de neoliberalización de la educación (Anderson, G., en línea).

Se pueden reconocer avances importantes. Se ha desnaturalizado el proceso de estandarización de altas consecuencias y sus supuestos beneficios para los sistemas educativos y para las escuelas en particular. Ello implicó incluso que desde la idea del agobio y sin sentido, se detuviera la tendencia a la expansión de estas pruebas. También se ha avanzado en generar o potenciar la presencia de una masa crítica de investigadores, maestros, estudiantes y familias dispuestos a movilizarse a través de la creación de diversas estrategias de resistencia. También se ha logrado estructurar una propuesta de modelo de evaluación alternativa que recoge la reflexión de las mesas de trabajo y la evidencia de la investigación crítica en evaluación educacional (AaS (b); Florez, 2014, 2015).

Referencias

AaS (a) [en línea]. Carta abierta por un nuevo sistema de evaluación educacional [fecha de consulta: 12 de marzo de 2016]. Disponible en: <http://www.altoalsimce.org/wp-content/uploads/2015/09/Propuesta_Sistema_de_evaluacion.pdf>

AaS (b)[en línea]. Propuesta Nuevo Sistema de Evaluación para la educación escolar. Documento para la discusión [fecha de consulta: 12 de marzo de 2016]. Disponible

en: <http://www.altoalsimce.org/wp-content/uploads/2015/09/2013_Carta-abierta-Por_un_Nuevo_sistema_de_evaluacion.pdf>

Anderson, G.[enlínea]: Lessons from Chile: Annual Testing in Schools, 2015.The Huffington Post, online: http://www.huffingtonpost.com/gary-anderson/white-house-backs-annual-_b_646586.html (Acceso: 17 de enero de 2015).

Briones, J. (2013). *La huella del neoliberalismo en el Sistema evaluativo de la educación nacional. Aproximación a las directrices implícitas en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). 1988-2012*. Tesis de Grado, Pontificia de la Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Valparaíso.

Caiceo, J. (2013). El Sistema de selección universitaria chilena en crisis: discusión para la elaboración de la P.A.A., *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 51, 3-13.

Colegio de Profesores de Chile (2006). Conclusiones finales Congreso Pedagógico Curricular 2005, *Revista Docencia*, 28, 4-39.

Campos, J.; Corbalán, F.; Inzunza, J. (2014) Following the development and legitimation of the Chilean System of School Quality Measurement (SIMCE) In Wayne, A.; Ferrare, J.J. *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*, 106-125, New York-London: Routledge.

CoNES [en línea]: *Compendio de demandas y propuestas estudiantiles* [fecha de consulta: 10 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://www.elciudadano.cl/wp-content/uploads/2012/08/propuesta-cones.pdf>>

Comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición de la calidad de la educación CDUSMCE(2003). *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad*, Santiago: Ministerio de Educación.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.

Docencia (2009). Estandarización en Chile: un peligroso hábito, *Revista Docencia*, 38, 4-17.

Florez, M.T. (2014) *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Informe Final. Oxford University Centre for Educational Assessment.

Flórez, M.T. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas*, 14(3), 31-44.

Gysling, J. (2005). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural, EN Cox, C. (ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. La reforma del sistema escolar de Chile, Santiago: Editorial Universitaria.

Inzunza H, J.; Pino, M.; Oyarzún, G. (2014). *Standardized education in Chile*, Idea Network, <http://idea-network.ca/research/standardized-education-in-chile> (Acceso 15 de mayo de 2016).

Inzunza H., J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*, Santiago: OPECH.

(2014) *A reforma educacional chilena na américa latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento*. 2014. 274. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

(2014). Estandarización en educación: anatomía de una deformación, *Revista Docencia* n.52, 4-13.

(2015). El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (la experiencia chilena), *Revista Intercambio* 7(6), 27-30.

Inzunza et al. . [en línea]: Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. CIPER [fecha de consulta: 8 mayo 2016]. Disponible en: <<http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/>>

- Núñez, I. (1991). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Vol 1, Santiago: PIIIE.
- OPECH (2005). *SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles*, Documento de Trabajo N°1, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*, Santiago: Lom Ediciones.
- Schiefelbein, E. (1998). Análisis del SIMCE y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad, en S. Gómez (ed), *La realidad en cifras*, Santiago: FLACSO, 241-280).
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿qué falta mejorar?, *Revista Perspectivas* (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), 4(1), 37-64.