



PROGRAMA DE DOCTORADO EN POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Proceso de Subjetivación, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce]
y derecho a la educación**

Tesis para optar al Grado de Doctor en
Políticas y Gestión Educativa

Gustavo Cristóbal Herrera Urizar

Directora de Tesis: Dra. María Angélica Oliva Ureta

Valparaíso, Chile. Septiembre, 2020.

Tesis doctoral asociada al Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11170096 derecho a la educación. Enfoque para el Análisis del Discurso de la Calidad de la Educación en la Política Educativa Chilena (1990-2016)

Agradecimientos

A la profesora Dra. María Angélica Oliva, por su dirección y rigurosidad con esta investigación. Sin su guía este proceso académico no podría haber sido posible debido a su destacado compromiso con la investigación y análisis crítico fundado en la educación en Chile.

Al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico [FONDECYT] dependiente de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT], actual Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID], por su aporte a esta investigación que se encuentra asociada al Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11170096 derecho a la educación. Enfoque para el Análisis del Discurso de la Calidad de la Educación en la Política Educativa Chilena (1990-2016).

A los directivos, profesorado y estudiantado de los establecimientos educacionales participantes de esta investigación.

A mi familia, por el tiempo y espacio destinado para desarrollar esta investigación.

A Natalia por su compañerismo, resistencia y amor.

A Facundo por ser mi razón de vivir en una sociedad más humana, cercana e igualitaria.

A Luis y Teresa por ser el soporte, por estar siempre.

A mis padres y hermana, por su cariño y apoyo.

A Moisés y Francisca, por su amistad y apoyo continuo durante este proceso.

Resumen

El siguiente trabajo presenta los aspectos fundamentales de la investigación realizada para optar al Grado de Doctor en Políticas y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha. La investigación explora, desde una perspectiva cualitativa, el proceso de subjetivación subyacente al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), considerando éste un instrumento de evaluación de altas consecuencias aplicado en seis niveles del sistema escolar chileno (2º, 4º, 6º y 8º de educación básica y 2º y 3º año de educación media). Se investiga la posible vulneración que esta evaluación, considerada de altas consecuencias, realiza sobre aspectos fundamentales del derecho a la educación de profesores y estudiantes. El trabajo sostiene la idea de que el Simce, en su aplicación como instrumento de medición, se constituye más bien como un dispositivo de disciplina, control y estandarización de los sujetos, siendo una evaluación que, perseguida como un fin en sí misma, afecta y determina las prácticas de los docentes y de los alumnos al interior de la institución educativa. El trabajo se realiza mediante un estudio descriptivo en la región de Valparaíso, Chile, tomando como muestra a docentes y alumnos de las comunas de Valparaíso, Concón y Quilpué, y determinando como unidades de análisis a profesores/as y estudiantes/tas, hombres y mujeres, de establecimientos de distinto nivel de dependencia (municipales y particulares subvencionados), quienes aportan ideas y significados sobre sus experiencias de aula, el derecho a la educación, la calidad de la misma y el impacto que sobre todas estas dimensiones tiene el Simce. Al mismo tiempo, se aplica la estrategia de investigación documental, que indaga en una revisión de la literatura sobre estas temáticas: la información recolectada es sometida a un análisis de contenido cualitativo mediante el uso del software NVivo, desde el que surgen los resultados y el principal hallazgo de la investigación: El proceso de subjetivación presente en el contexto de aplicación del Simce, en sentido y utilidad, propicia que éste se constituya, en su calidad de instrumento estandarizado, como un dispositivo de control que determina la experiencia de aprendizaje de alumnos/as y la práctica de enseñanza de los profesores/ras, vulnerando el derecho a la educación sobre el desarrollo integral del Ser Humano y determinando lo que, en definitiva, entendemos por calidad.

Palabras clave: Proceso de subjetivación, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Derecho a la educación, Profesorado, Investigación cualitativa.

Abstract

The following work presents the fundamental aspects of the research carried out to qualify for the Degree of Doctor in Educational Policy and Management from the University of Playa Ancha. The research explores, from a qualitative perspective, the process of subjectivation underlying the System for Measurement of the Quality of Education (Simce), considering it a high consequence assessment instrument applied at six levels of the Chilean school system (2nd, 4th, 6th and 8th of basic education and 2nd and 3rd year of secondary education). The possible violation that this evaluation, considered of high consequences, carries out on fundamental aspects of the right to education of teachers and students is investigated. The work supports the idea that the Simce, in its application as a measurement instrument, is constituted rather as a device of discipline, control and standardization of the subjects, being an evaluation that, pursued as an end in itself, affects and determines the practices of teachers and students within the educational institution. The work is carried out through a descriptive study in the region of Valparaíso, Chile, taking as a sample teachers and students from the communes of Valparaíso, Concón and Quilpué, and determining as units of analysis teachers and students, men and women. women, from establishments of different levels of dependency (municipal and subsidized individuals), who contribute ideas and meanings about their classroom experiences, the right to education, its quality and the impact that Simce has on all these dimensions. At the same time, the documentary research strategy is applied, which investigates a review of the literature on these topics: the information collected is subjected to a qualitative content analysis through the use of NVivo software, from which the results and the main finding of the research: The process of subjectivation present in the context of application of Simce, in sense and utility, encourages it to become, as a standardized instrument, as a control device that determines the learning experience of students / as and the teaching practice of teachers, violating the right to education on the integral development of the Human Being and determining what, ultimately, we understand by quality.

Key words: Subjectivation process, System for Measuring the Quality of Education, Right to education, Teachers, Qualitative Research.

Índice

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	11
Capítulo 1. Planteamiento y contextualización del problema	17
Capítulo 2. Marco teórico-conceptual	23
2.1. Proceso de subjetivación: la determinación de las identidades	24
2.1.1 La educación como pilar del Estado Moderno: la escuela como institución	33
2.1.2 Subjetividad e identidades	37
2.1.3 Proceso de subjetivación en la educación	41
2.1.4 Gubernamentalidad escolar	45
2.2 Derechos Humanos, derecho a la educación y el proceso de subjetivación	49
2.2.1 Evaluaciones de altas consecuencias	55
2.2.2 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce)	58
2.2.3 <i>Accountability</i> o rendición de cuentas en la educación chilena	63
2.3 Simce: ¿indicador de calidad o dispositivo de control?	69
2.3.1 El Simce en el proceso de subjetivación neoliberal	71
Capítulo 3. Marco metodológico	74
3. Marco Metodológico	75
3.1. Preguntas de investigación	75
3.2. Objetivos	75
3.2.2 Objetivos específicos	76
3.3. Enfoque	76
3.4. Escenario de la investigación	78
3.5. Informantes Claves	80
3.6. Diseño, métodos y técnicas de recolección de la información	81
3.6.1 Técnica de entrevista cualitativa - Entrevistas individuales	87
3.7. Técnica de análisis	87

Capítulo 4. Resultados	92
4.1.1 Definición del Currículum escolar en el proceso de subjetivación.....	94
4.1.2 Definición de la Gestión educativa en el proceso de subjetivación:	95
4.1.3 Definición de las Políticas educativas en el proceso de subjetivación.....	96
4.2.1 Currículum escolar en el proceso de subjetivación.....	102
4.2.1.1 Aprendizaje en el aula.....	104
4.2.1.2 Didáctica de la clase.....	107
4.2.1.3 Evaluación.....	109
4.2.1.3.1 Evaluación como medición	110
4.2.1.3.2 Evaluación como observación.....	111
4.2.1.3.3 Evaluación como parte del proceso formativo.....	111
4.2.1.3.4 Evaluación como progreso	112
4.2.1.3.5 Evaluación para la toma de decisiones.....	112
4.2.1.3.6 Tipos de ítemes de evaluación	113
4.2.1.4 Trabajo docente colaborativo	116
4.2.2 Gestión educativa en el proceso de subjetivación:.....	119
4.2.2.1 Desigualdad en el Contexto Educativo	120
4.2.2.2 Estímulos en la rendición del SIMCE.....	122
4.2.2.3 Rendición de cuentas (<i>accountability</i>)	122
4.2.2.4 Transformación de las prácticas docentes.....	124
4.2.3 Políticas educativas en el proceso de subjetivación.....	126
4.2.3.1 Derecho a la educación	127
4.2.3.2 Derechos Humanos	128
4.2.3.3 Dispositivo de Control	128
4.2.3.4 Gubernamentalidad aplicada en la Docencia	129
4.2.3.5 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación	130
4.2.3.5 Valores asociados al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.....	130
Capítulo 5. Análisis, interpretación y discusión de los resultados	133
Conclusiones	142
Referencias	147
Fuentes normativas.....	148
Referencias Bibliográficas	150

Anexos	169
7. Matriz del instrumento de investigación	169
7.1 Autorización del establecimiento educacional de participación en entrevistas	171
7.2 Consentimiento informado de participación en entrevistas de estudiantes entre 12 y 17 años – Autorización de apoderados.....	174
7.3 Asentimiento informado para participantes menores de edad	177
7.4 Consentimiento informado de participación en entrevistas a profesores y profesoras	178
7. 5 Transcripción de entrevistas.....	181
7.5.1 Entrevista PRO.LIC.1	181
7.5.2 Entrevista PRO.LIC.2	188
7.5.3 Entrevista PRO.LIC.3	200
7.5.4 Entrevista PRO.LIC.4	205
7.5.5 Entrevista PRO.LIC.5	214
7.5.6 Entrevista PRO.NUE.1.....	221
7.5.7 Entrevista PRO.NUE.2.....	231
7.5.8 Entrevista PRO.RAY.1	241
7.5.9 Entrevista PRO.RAY.2	251
7.5.10 Entrevista: EST.LIC.1	259
7.5.11 Entrevista: EST.LIC.2	262
7.5.12 Entrevista: EST.NUE.1	265
7.5.13 Entrevista: EST.NUE.2	269
7.5.14 Entrevista: EST.NUE.3	274
7.5.15 Entrevista: EST.NUE.4	279

Índice de Figuras

Figura 1: Vertebración teórica de la investigación.....	24
Figura 2: Reproducción visual del programa Mendeley	84
Figura 3: Frecuencia/saturación de palabras del Marco Teórico	84
Figura 4: Mapa de nodos comparados por número de referencias del Marco Teórico	85
Figura 5: Frecuencia/saturación de palabras en el análisis de las entrevistas	93
Figura 6: Diagrama de Venn de las Categorías de integración.....	94
Figura 7: Diagrama de presencia de categorías en el profesorado.....	97
Figura 8: Diagrama de presencia de categorías en el estudiantado.....	98
Figura 9: Diagrama de comparación de categorías en profesorado y estudiantado, ...	99
Figura 10: Mapa conceptual de categorías y sub-categorías del Currículum escolar en el proceso de subjetivación.	102
Figura 11: Proyección visual de la categoría de integración: Currículum escolar en el proceso de subjetivación	118
Figura 12: Mapa conceptual de categorías y sub-categorías de la Gestión educativa en el proceso de subjetivación.	119
Figura 13: Proyección visual de la categoría de integración: Gestión educativa en el proceso de subjetivación.....	125
Figura 14: Mapa conceptual de categorías y sub-categorías de las Políticas educativas en el proceso de subjetivación.	126
Figura 15: Proyección visual de la categoría de integración: Políticas educativas en el proceso de subjetivación	132

Índice de Tablas

Tabla 1: Puntaje promedio Simce Según Grupo Socioeconómico	61
Tabla 2: Distribución de los estudiantados en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce Según Grupo Socioeconómico	62
Tabla 3. Caracterización de los Establecimientos educativos.....	79
Tabla 4. Etapas de la investigación	82
Tabla 5: Descripción de categorías del Currículum escolar en el proceso de subjetivación	95
Tabla 6: Descripción de categorías de la Gestión educativa en el proceso de subjetivación.	95
Tabla 7: Descripción de categorías de las Políticas educativas en el proceso de subjetivación.	96

Introducción

A lo largo de la historia de la educación en Chile, la enseñanza y el aprendizaje se han relacionado a un estatuto educativo moldeado por las políticas oficiales que regulan el quehacer de profesores y estudiantes. “Las actividades académicas”, sostiene Gimeno Sacristán (1995), “estructuradas como tareas formales para cubrir las exigencias del currículum en las aulas, son marcos de comportamiento estables que fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del currículum” (p. 263), y que son capaces de generar efectos duraderos.

La *praxis* docente, como afirma Grundy (1998), “es el mundo de la interacción: el mundo social o cultural. Así, la *praxis*, como la acción práctica, constituye una forma de interacción” (p.147) lo que desde las actividades académicas, es fundamental diferenciar la situación y la realización educativa. Para Stenhouse (2003), uno de los primeros representantes del enfoque comprensivo o práctico del currículum,

nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica. Y no es que debamos ver esto como un error peculiar de las escuelas y del profesorado. Nos basta mirar a nuestro alrededor para confirmar que ello es parte del destino humano (p.27).

El desencuentro entre intención y realidad se profundiza, por ejemplo, cuando las políticas educativas adquieren una orientación económica en desmedro de una pedagógica. Así, cuando el financiamiento se transforma en uno de los ejes de la política educativa, el problema a resolver es la tensión existente entre educación y su dimensión económica, y la relación entre intención y realidad que de esta tensión deriva. A menudo, el “equilibrio” resultante es el del mercado como determinante de la realidad educativa. Tal es el caso de la construcción del discurso hegemónico de la educación a partir del capital humano:

la alianza entre la teoría del capital humano y el currículum técnico, en la reforma de 1965, que corrompe el carácter ético y político de la educación. Su profundización en la dictadura, constituye una prueba de ser, también, un dispositivo de la arquitectura del orden neoliberal. (Oliva, 2008, p. 325).

El dispositivo del Planeamiento Educacional de la década del 60' al que refiere Oliva (2008) se profundiza con pruebas estandarizadas, clasificando y categorizando a los estudiantes, profesores y establecimientos, fomentando la competencia. Oliva profundiza asegurando que a la relación entre teoría del capital humano y currículum técnico se agrega

la idea de subsidiariedad, que se instala por la vía armada en el hipocentro de la sociedad. Esta idea que se proyecta en el cambio del rol del Estado en la educación, plenamente vigente en la actual LGE, es la viga maestra de la arquitectura neoliberal, consagrada en la Constitución de 1980 y su LOCE, regulando diferentes elementos que condicionan el texto y contexto de la política educativa (Oliva, 2008, p. 325).

En el período de la dictadura cívico militar en Chile, las reformas introducidas al sistema educativo fueron fundadas sobre dos ejes principales: el principio ideológico vinculado al desmantelamiento de la influencia del Estado y la concepción neoliberal que busca hacer más eficiente y competitiva la prestación de servicios (OCDE, 2004). La competencia y la libre elección - características *sine qua non* del sistema neoliberal - orientan el sistema educativo bajo la idea generalizada de libertad como sinónimo de representación de la voluntad en la elección, en desmedro de un proyecto social y comunitario, que es el *ethos* de la educación participativa y popular.

Uno de los mecanismos incorporados durante este período es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), dispositivo que desde su creación en 1988 ha tenido como objetivo proveer información relevante para mejorar la calidad de la educación. Su antecesor es el Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa (SECE) que data del año 1986. Sin embargo, a más de 30 años de la implementación del Simce, lejos de ser una herramienta para el mejoramiento, el Simce parece ser uno de los dispositivos del sistema educativo neoliberal que fomenta, entre otras cosas, la competencia entre pares, la estandarización de la comunidad educativa y la lógica de rendición de cuentas (*accountability*) (Falabella, 2014).

Desde el año 2012, la Agencia de la Calidad de la Educación, organismo que es parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) creado con la publicación de la Ley N.º 20529, fortalece el Simce como dispositivo oficial de evaluación de la calidad, señalando que su objetivo principal es “evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente, en diferentes

asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados” (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018, s/p). De esta forma, considerando las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura), Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Ciencias Sociales e Inglés, se aplican pruebas a estudiantes de 2º, 4º, 6º y 8º básico, además de 2º y 3º medio, informando previamente a los establecimientos qué evaluación debe rendirse y en qué nivel.

La aplicación del Simce ha estado presente en la mayoría de los cursos de la educación escolar, instituyéndose como un indicador determinante de calidad. Sin embargo, al mismo tiempo su aplicación ha provocado una constante tendencia el *accountability*, lo que repercute en la actividad del aula y en la formación de los estudiantes, dando prioridad al traspaso de contenidos específicos y parcelados, invisibilizando la interdisciplinariedad formativa. Al mismo tiempo, existen impactos en la labor docente, pues son los profesores quienes deben priorizar el cumplimiento del currículum vigente, descontextualizando la enseñanza en virtud de la obtención de resultados previamente determinados dejando de lado la posibilidad de la transposición didáctica, que en palabras de Chevallard (1997) es:

un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica. (p.39)

Finalmente, recae en la forma de entender la realidad, caracterizada por una ética utilitarista, es decir, en donde se profundiza la competencia y la construcción de una subjetividad neoliberal: el mérito está en el resultado de la evaluación y no en la construcción de comunidad educativa y el desarrollo de sujetos íntegros, como lo establece, por ejemplo, el derecho a la educación.

La investigación doctoral se inserta en una línea de investigación acerca de la estandarización social proceso iniciado en la tesis de Licenciatura en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso titulada “*El examen como dispositivo de control en el proceso de subjetivación*”, realizada en 2013, y que luego continuó con la investigación final del Magíster en Educación con mención en Evaluación en la misma casa de estudios superiores, denominada “*La relación entre el éxito escolar y las características del Colegio*

Rubén Castro de Viña del Mar” llevada a cabo en 2016. Continuando esta línea investigativa, el presente trabajo busca explorar el proceso de subjetivación presente en el Simce, y cómo este actúa determinando un tipo de calidad orientada hacia los resultados y la rendición de cuentas, propiciando la desidentificación, la competencia y el control de la comunidad educativa; determinación que le es legítima pues el Simce, en tanto evaluación de altas consecuencias, ha logrado instalarse como el instrumento de medición por excelencia de la educación de nuestro país. Frente a ello, este estudio propone que la aplicación de esta evaluación deriva en contraposición a los principios del derecho a la educación (ratificados en acuerdos internacionales suscritos por nuestro país), los que, junto con garantizar el acceso a una institución educativa, también buscan la instalación de un nuevo paradigma de calidad en el que el rol de la educación contribuya al desarrollo de un ser humano integral.

En cuanto al contexto de la investigación, éste se encuentra determinado por la masividad de pruebas estandarizadas utilizadas en Chile. Particularmente, este trabajo pone su atención en el análisis del Simce, considerando que su aplicación tiene repercusiones en la formación estudiantes y la labor docente, impactando todo proceso dado al interior del aula al potenciar un modelo evaluativo orientado a la rendición de cuentas.

En este sentido, el éxito y fracaso escolar determina una forma de entender la sociedad, tanto en profesores como en estudiantes, lo que es necesario investigar para conocer si la sistematicidad de un modelo evaluativo como el Simce repercute en los valores, prácticas y acciones de los miembros de la comunidad educativa y las formas en que lo hace.

La investigación tiene por objetivo analizar el proceso de subjetivación en la aplicación del Simce en el profesorado y alumnado examinados en establecimientos educacionales particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019. Para ello, se realiza una investigación cualitativa utilizando, en primer lugar, la investigación documental definiendo los criterios de selección: 1. Literatura; 2. Fuentes normativas en la revisión de los textos para indagar en los conceptos clave del análisis, logrando así la construcción de un marco teórico-conceptual con referentes pertinentes. Además, se entrevista a profesores y estudiantes con el objetivo de conocer *in situ* el proceso de subjetivación que se desarrolla en la aplicación del Simce en sus vidas, para luego categorizar y triangular las afirmaciones de los informantes.

La investigación está estructurada en 5 capítulos. Planteamiento y contextualización del problema en la que se expresan en los antecedentes y aproximación al objeto de estudio; Capítulo 2. Marco teórico-conceptual en el que se establece la revisión de la literatura sobre la temática de la investigación; Capítulo 3. Marco metodológico que consiste en la explicación, justificación y procedimiento del proceso investigativo; Capítulo 4. Resultados en los que se dan a conocer las categorías que emanan de los relatos de los informantes y el Capítulo 5. Análisis, interpretación y discusión en la que se abordan la interpretación de los resultados con el objetivo de que la investigación sea un aporte a la comunidad científica. A continuación, se aborda el planteamiento y contextualización del problema.

Capítulo 1. Planteamiento y contextualización del problema

Capítulo 1. Planteamiento y contextualización del problema

En la década de los 90, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) recomendó a Chile mejorar sus estándares educativos para equipararse con naciones industrializadas e insertarse en el mercado competitivo global (del Solar, 2009). Como una forma de responder a ello, en el país comienza a desarrollarse una sobredemanda de evaluaciones estandarizadas que buscaban homogeneizar los resultados de aprendizaje a las exigencias propias del modelo neoliberal.

Así, con la pretensión de igualarse a países industriales, fue necesario diagnosticar la tasa de avance de la educación nacional, y para ello se optó, de forma autoimpuesta, por medir la calidad del sistema educativo de manera estandarizada, anteriormente, ya desde la década de los 80 (existiendo alternativas para medir la calidad de la educación que no son precisamente pruebas estándar, de todas formas se ha optado por ello). Al respecto, desde el Observatorio de Políticas Educativas de Chile (Opech, 2005) han asegurado que:

en la actualidad nadie niega la importancia de evaluar la calidad de la educación brindada por los sistemas escolares. Sin embargo, es fundamental entender que existen muchas alternativas de evaluación al respecto y que, por supuesto, no existe un único sistema de evaluación que genere consenso absoluto entre los educadores a nivel mundial (...) Por cierto no todas las miradas sobre evaluación implican hacer uso de los sistemas de medición estandarizados a los que ya casi nos hemos acostumbrado en Chile (p.4).

De este modo, en Chile desde el año 1988 comienza a aplicarse Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), un tipo de prueba estandarizada que busca ser termómetro de la tasa de avance de nuestra educación nacional, es decir, conocer el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, cuyo objetivo declarado es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículum Nacional, relacionando estos desempeños con el contexto escolar y social en que aprenden. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones que enuncia, en realidad, y a la luz de la literatura, esta prueba ha contribuido a generar una consecuencia social y económica perversa, que se relaciona con directamente con una discriminación clasista: el afán por la estandarización y la regulación del mercado educativo ha convertido los resultados del Simce en un lamentable barómetro

de desigualdad que, peor aún, aumenta y perpetúa la brecha entre colegios que obtienen buenos resultados – que en su gran mayoría son colegios de administración privada – y colegios con malos resultados – que son en su mayoría de administración municipalizada o pública (Del Solar, 2009).

El Opech identifica una serie de problemas que son parte de la profunda crítica que se hace al Simce, entre los que destacan: i) imposición de una lógica privatizadora; ii) empobrecimiento del currículum; iii) culpabilización de los docentes que obtuvieron bajos resultados y la lógica de la competencia entre las escuelas (bajo el modelo del *accountability* o rendición de cuentas); iv) desprofesionalización de los docentes y empeoramiento de sus condiciones de salud laboral (por la presión del *accountability*) y, v) subutilización de la información Simce por parte de los actores involucrados: directivos, docentes, apoderados, paradocentes, alumnos (Opech, 2005).

Por su parte, el Ministerio de Educación sostiene que los puntajes obtenidos en el Simce permiten comparar la oferta educativa, en términos de calidad y competitividad, y así captar la matrícula que necesitan. Esto significa que el modelo económico se instala en las escuelas, restándole importancia a la calidad de educación en el sentido integral y amplio de la palabra, pasado a poner su énfasis en la lógica de la “oferta” y del “mercado”, o tal como lo ha enunciado Sebastián Piñera, Presidente de la República, la educación como un “bien de consumo” (Agencia API (Cooperativa), 2011). Esta visión mercantil sobre la educación es duramente criticada por la Opech (2005):

Dos errores, en términos de supuestos, acompañan a este perfil de medición que progresivamente se ha ido perfeccionando y profundizando. Por una parte, los resultados del Simce no han logrado constituirse en un factor prioritario para las familias al momento de elegir establecimientos educativos para sus hijos/as (...) El segundo error, en términos de supuestos relacionados con las mediciones Simce, se refiere al concepto de calidad de la educación. En forma parcial y muy recientemente, se ha explicitado desde las políticas educativas que medición de resultados de aprendizaje no es sinónimo de calidad de la educación (p.2).

Ante las reiteradas críticas que estudiantes y docentes han realizado a la aplicación del Simce, contrapuesta a la confianza que distintos gobiernos e instituciones han puesto en él como instrumento de medición de calidad desde la década del 90, es preciso preguntarnos si realmente esta evaluación muestra la realidad de estudiantes y docentes, junto

con considerar la percepción que la misma comunidad educativa tiene de la evaluación. No obstante, también se reconoce que el discurso de los estudiantes y docentes puede presentar matices significativos, considerando que las respuestas pueden obtenerse de personas que se desempeñan en un colegio con buena situación económica o en uno con mala situación o considerado vulnerable.

Entonces, considerando lo expuesto, no es impreciso señalar que la implementación del Simce, con intereses declarados de ser una herramienta de mejoramiento educativo, ha tenido un rol más significativo en la estandarización de las evaluaciones que en la potenciación de la calidad de la educación, actuando como determinante de la subjetividad de los estudiantes y profesores desde valores neoliberales como la competencia y la segregación (Dubet, 2005).

En este punto, es interesante reconocer la dicotomía de "vencedores-vencidos" que genera el Simce, siendo parte fundamental del ofrecimiento educacional que hacen los establecimientos, publicitando sus resultados como indicadores de excelencia y buen servicio (como lo haría cualquier empresa), para de esta forma, atraer mejores estudiantes (que obtendrían eventualmente mejores resultados), profundizando la segregación existente en el país si consideramos que los puntajes obtenidos en este tipo de evaluaciones están directamente relacionados con el nivel socioeconómico de la comunidad educativa. Además, en este mismo sentido, se observa el discurso dominante de la calidad de la educación y el nexo de la calidad, teoría del capital humano y a la función de la educación, que en palabras de Oliva & Urrutia (2020):

El discurso hegemónico de la calidad de la educación aparece asociado en la política educativa chilena y su política curricular al currículum técnico-instrumental, basado en el conductismo, el taylorismo, la ciencia hipotético-deductiva, el eficientismo social y el utilitarismo, unido a la omnipresente medición, clasificación y estandarización. (p.42)

La Ley General de Educación [LGE] del año 2009, que nace luego de la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza [LOCE] (promulgada en la dictadura de Augusto Pinochet con el propósito de fortalecer la educación particular subvencionada y la libertad de enseñanza en desmedro del rol del Estado Docente), concibe la educación como “un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de una persona, cuya finalidad es alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral,

afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas" (Ley N° 20.370, 2010). En vista de ello, resulta curiosa la relación existente entre estos principios y las acciones que han perseguido los gobiernos de la Concertación (coalición formada por partidos políticos de centroizquierda y centro) y los gobiernos derecha en los últimos 30 años, ya que el sistema que evalúa la calidad, legitimado por cada una de estas administraciones en democracia, no se condice con la formación sujetos íntegros en el ámbito ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, sino que, por el contrario, pone su énfasis en lo mono-disciplinar y en el desarrollo de contenidos académicos focalizados y orientados hacia la obtención de resultados, sin considerar algo de lo expuesto en el cuerpo legal mencionado. De acuerdo con ello, pareciera que el Simce no se relaciona con el cumplimiento de la normativa que regula la educación (Ley N° 20.370, 2009), sino que, al contrario, profundiza la construcción de identidades estandarizadas en establecimientos escolares que son vistos como instituciones disciplinarias. En este sentido, y de acuerdo con la puesta en marcha de la Ley N° 21.040 en 2017, que crea un nuevo Sistema de Educación Pública que transfiere los establecimientos educacionales desde 345 municipios – donde están radicados ahora – a 70 nuevos Servicios Locales de Educación, se abre nuevamente una discusión sobre la pertinencia del Simce como evaluación que segmenta y profundiza valores de competencia institucional y personal en profesores y estudiantes.

Surgen, entonces, las preguntas que motivan la tesis doctoral que aquí se propone: ¿Qué elementos del Simce, como instrumento de evaluación y estandarización, promueven el proceso de subjetivación, condicionando la labor del profesorado en el sistema escolar chileno?; y ¿Qué elementos del Simce, como instrumento de evaluación y estandarización, promueven el proceso de subjetivación, condicionando el aprendizaje del estudiantado en el sistema escolar chileno?. Este tipo de cuestionamientos, que abren el análisis desde una postura crítica a la aplicación del Simce, asoman al mismo tiempo como una necesidad dentro del modelo educacional actual, instalando un debate que pone en tela de juicio la manera en que hoy medimos (y a partir de ella, potenciamos) la calidad y el derecho a la educación en Chile. Estas preguntas abordan el objetivo general de esta investigación que es analizar el proceso de subjetivación en la aplicación del Simce en el

profesorado y alumnado examinados en establecimientos educacionales particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019.

Capítulo 2. Marco teórico-conceptual

Capítulo 2. Marco teórico-conceptual

Las consideraciones teóricas que se presentan a continuación fundamentan, desde la investigación, el objetivo de analizar el proceso de subjetivación en la aplicación del Simce en el profesorado y alumnado examinados en establecimientos educacionales particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019 en la idea que la aplicación del Simce comprende un proceso de subjetivación que afecta directamente al profesorado y al estudiantado, alejándose de su rol declarado como instrumento de medición de calidad y configurándose, por el contrario, como un dispositivo de control. Para sostener este supuesto investigativo, se estructura un camino teórico que ubica conceptualmente la subjetivación en la escuela, para luego recorrer dos opciones epistemológicas necesarias para su entendimiento: la estandarización de las evaluaciones como vulneración del derecho a la educación y la configuración del Simce como dispositivo de control. El *corpus teórico* que se construye para fundamentar el trabajo define criterios de inclusión asociados a autoras y autores que, desde la transdisciplinariedad académica, realizan un análisis de la educación y la política educativa.

El marco teórico que se presenta, entonces, considera una resignificación del Simce, toda vez que cuestiona su rol en la medición de la calidad de la educación, dando paso a una visión que lo asume, a propósito de la subjetivación de estudiantes y profesores, como un dispositivo de control, lo que nos lleva a resignificar la actividad interna del aula. De este modo, se sostiene la idea que el Simce, eventualmente, no contribuye al proceso de aprendizaje integral del estudiantado ni tampoco constituye un barómetro válido para abordar las inequidades educativas existentes en la sociedad chilena: por el contrario, el Simce mantendría, tomando términos de Bourdieu (1997), la distribución desigual del capital cultural, determinando la aspiración social de cada persona y aportando a la reproducción de una sociedad fundada sobre valores neoliberales.

Las ideas presentadas, que constituyen la base de toda la propuesta investigativa de la investigación doctoral, son fundamentadas en el presente marco teórico, cuya vertebración se expresa en la siguiente figura:

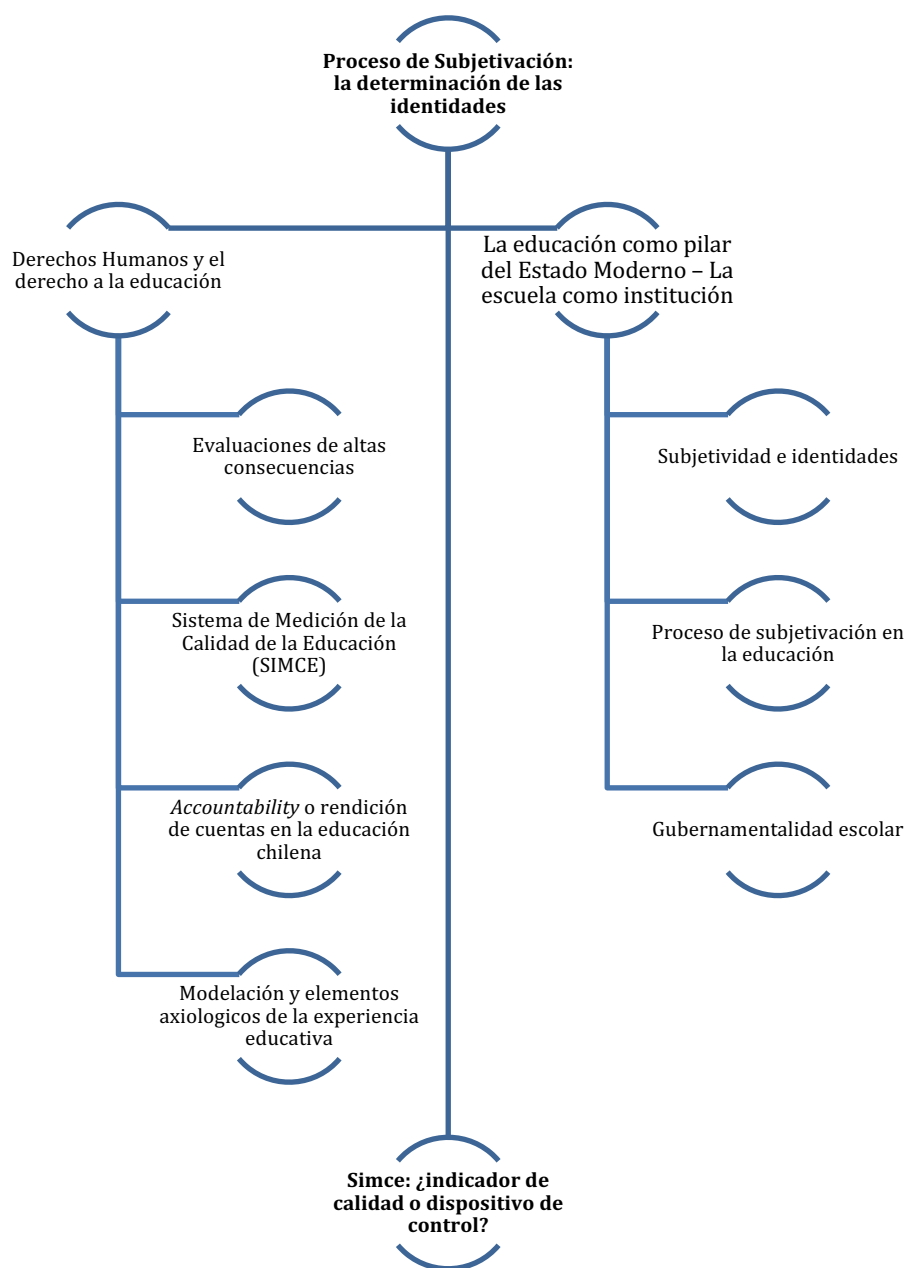


Figura 1: Vertebración teórica de la investigación

(Fuente: elaboración propia, 2020)

2.1. Proceso de subjetivación: la determinación de las identidades

Cuando se hace referencia a la subjetivación debemos preguntarnos: ¿De dónde nace la subjetividad? ¿Quién la posee? ¿Cómo se produce? Estas tres preguntas tienen su

arjé o principio en la filosofía griega, cuando en el cuestionamiento del Ser, Sócrates, en palabras de Platón (1977), afirmaba el *nosce te ipsum* (conócete a ti mismo), donde daba las primeras ideas de que el ser racional es capaz de comprender la realidad a través del método dialéctico de la mayéutica, que se trata de una práctica dialógica en la que se cuestionan los conocimientos éticos que se construyen en la ciudad (*polis*). Cabe mencionar que este método es una de las primeras prácticas pedagógicas donde se asumen relaciones de poder a la hora de definir y construir conocimiento.

Platón (1988), discípulo de Sócrates, sostiene que la realidad se divide en el mundo terrenal y en el mundo de las ideas, estableciendo un dualismo en la construcción del conocimiento que es en parte sensible y espiritual, de esta forma, el Ser es capaz de conocer desde la individualidad. Este conocimiento es innato (conocimiento previo a la existencia), de manera tal, que la educación tiene un rol de dirigir la enseñanza hacia lo eterno e inmaterial, lugar donde se encuentran las ideas procurando cultivar el alma. Platón (1988) sostiene que:

Por consiguiente es forzoso -dijo- que de todo eso se les produzca a los auténticamente filósofos una opinión tal, que se digan entre sí unas palabras de este estilo. Poco más o menos: puede ser que alguna senda nos conduzca hasta el fin, junto con el razonamiento, en nuestra investigación, en cuanto a que, en tanto tengamos el cuerpo y nuestra alma esté contaminada por la ruindad de éste, jamás conseguiremos suficientemente aquello que deseamos. Afirmamos desear lo que es verdad. Pues el cuerpo nos procura mil preocupaciones por la alimentación necesaria; y, además, si nos afligen algunas enfermedades. nos impide la caza de la verdad (p.44).

Por ello, es que la mayéutica socrática juega un rol fundamental en el aprendizaje que se desarrollaba en la institución educativa denominada Academia, donde se fomenta en los jóvenes la búsqueda de la virtud griega (*areté*) a través de la gimnasia, la música y las matemáticas en una estructura organizativa. En ella, estos eran divididos de acuerdo a sus etapas de crecimiento (niños, adolescentes, jóvenes y adultos). Cada una de las etapas, se desplegaba de manera progresiva con el objetivo de separar lo sensible de lo abstracto. Todo este proceso formativo desarrolla en el sujeto un tipo de conocimiento que es la aspiración intelectual de lo que la élite determinaba como “buen ciudadano”, y que debe gobernar la *polis* el filósofo rey.

Aristóteles (1988), discípulo de Platón, profundiza la idea de educación institucionalizándola en lo que se denomina como liceo, lugar donde los jóvenes de la aristocracia ateniense eran formados para desarrollar el conocimiento de lo sensible a través del razonamiento inductivo, abordando las matemáticas, la lógica y la ética. En este sentido, la educación debía estar al servicio de la construcción de un tipo de hombre, que a partir del desarrollo de la inteligencia se vincule a los ideales del Estado:

Pero no es el azar el que asegura la virtud del Estado y sí la voluntad inteligente del hombre. El Estado no es virtuoso sino cuando todos los ciudadanos que forman parte del gobierno lo son y ya se sabe que, en nuestra opinión, todos los ciudadanos deben tomar parte en el gobierno de Estado. Indaguemos, pues, cómo se educan los hombres en la virtud. Ciertamente, si esto fuese posible, sería preferible educarlos a todos a la par, sin ocuparse de los individuos uno a uno; pero la virtud general no es más que el resultado de la virtud de todos los particulares (...) Ya hemos dicho mediante qué condiciones los ciudadanos pueden ser una materia a propósito para la obra del legislador; lo demás corresponde a la educación, que obra mediante el hábito y las lecciones de los maestros (Aristóteles, 1988, p.230).

Para Aristóteles (1988), “todo Estado es evidentemente una asociación, y toda asociación no se forma sino en vista de algún bien, puesto que los hombres, cualesquiera que ellos sean, nunca hacen nada sino en vista de lo que les parece ser bueno” (p.45). Si extrapolamos lo dicho por Aristóteles a un análisis contemporáneo, podríamos agregar que el bien es interpretado por quienes detentan el poder, lo que se traduce en la definición de lo bueno o malo de acuerdo con la tradición y/o hegemonía cultural en un espacio y un tiempo determinados. Esta definición valórica, es decir, la que establece aquello bueno y aquello malo, es difundido, expandido y reproducido en hombres y mujeres que son parte de un Estado, generando acciones y prácticas que podrían a partir de esa definición considerarse correctas e incorrectas. Esta forma específica de comprensión de la realidad es lo que consideramos un proceso de subjetivación, ya que configura el Ser de acuerdo a un modelo definido de pensar, estableciendo, desde el afuera de cada uno, los límites que no deben ser sobrepasados. Es importante señalar que dichos límites no son impuestos explícitamente: más bien, corresponden a un entramado de acciones y prácticas normadas cultural y políticamente desde el poder, pero vividas desde la conciencia particular de cada uno de nosotros. Esto último es relevante pues, tal como propone Weiss (2012), la subjetividad se

ubica como la interfaz entre lo social y el sí mismo, volviéndose observable toda vez que puede hallarse en las interacciones entre sujetos y sus prácticas relacionales.

En consecuencia, las prácticas expresan nuestro pensar. Ahora bien, si consideramos que estas prácticas responden a la construcción de nuestras experiencias pedagógicas, y éstas a su vez son procesos normados desde el Estado, podríamos entender que es éste el que participa en la definición de nuestras acciones. Es por lo que el currículo oficial, emanado desde el Estado, juega un rol fundamental en la construcción de subjetividad, en palabras de Tomaz Tadeu da Silva (1999):

Si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra “currículo”, que viene del latín *currículum*, “pista de carrera”, podemos decir que en el curso de esta “carrera” que es el currículo terminamos por convertirnos en lo que somos. En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad (p.6).

Esto adquiere más sentido si consideramos que la responsabilidad – o la necesidad – de asegurar el derecho a la educación es obligación del propio Estado y sus organismos destinados a ello, lo que supone que detrás del sistema educativo nacional existe una definición de educación a la que se tiene derecho, precisamente a una determinada desde el poder y no a un valor absoluto comprensible por todos, es decir, y volviendo a la definición aristotélica, este derecho a la educación no implica necesariamente un bien positivo, sino que es la expresión de lo que el poder define por bien. Esto explica, por ejemplo, la relación que Althusser (1970) reconoce entre el Estado y la educación como su aparato ideológico por excelencia, otorgándole a ésta la capacidad de contribuir significativamente a la reproducción de las sociedades desde los valores dominantes, desde lo que se considera el bien, lo que es posible gracias a que la educación formal, oficial y escolarizada que es el único sistema que cuenta con una audiencia obligatoria y generalizada por al menos doce años en etapas formativas.

Dado entonces el protagonismo de la escolaridad, es necesario que se articule una institucionalidad que norme y estructure los procesos de aprendizaje, configurando un sistema educativo que establezca sus propios programas, regulaciones y mediciones para hacerse responsable de asegurar el derecho a la educación mediante una educación de calidad. Para ello, se utilizan herramientas determinadas y se llevan a cabo evaluaciones que definen la calidad educativa del país. Particularmente en Chile, el instrumento destinado a ello es el Simce, aplicado en los niveles básicos 2º, 4º, 6º, 8º, y 2º y 3º medio. Queda claro, entonces, que se considera de forma idealizada, en la dimensión regulada u oficial, que los resultados del Simce mostrarían un panorama claro de la situación vivida en las aulas; es decir, que la obtención de resultados altos es señal de calidad y la obtención de resultados bajos, por el contrario, implica deficiencias.

Sin embargo, ¿es el Simce un indicador válido para medir la calidad de la educación en el escenario educativo chileno? ¿Qué supuestos hay detrás de este instrumento estandarizado que desatiende contextos y particularidades en su formulación? ¿Qué características posee esta evaluación y en base a qué criterios define si hay calidad o no?

A propósito de estas preguntas es posible considerar el trabajo de Aguilar (2003), cuando afirma que:

El problema de la definición de calidad en educación — si lo entendemos como tal problema — proviene del hecho de que la calidad conecta — así se ha querido — los distintos aspectos o elementos de los sistemas educativos, lo que es tanto como decir que, sencillamente, puede atribuirse o predicarse respecto de cualquiera de ellos. Dicho de otro modo, de la calidad puede hacerse aparato o red. La pretensión sistémica del discurso y sus distintas elaboraciones contribuye de manera notable al cierre discursivo operado en torno al término, en la medida en que todo es susceptible de caer bajo el manto del discurso. Las relaciones y el modo en que se predicen afectan a cualquier aspecto de los sistemas educativos y las organizaciones escolares” (p.35).

Sobre la calidad, y como premisa fundamental, esta investigación sostiene que el Simce no es un indicador explícito de ella, sino más bien, al contener en sí mismo un proceso de subjetivación del profesorado y estudiantado, como se indica más adelante; se configura como un dispositivo de control. Pero, ¿qué es esto que llamamos dispositivo? Según Judith Revel (2008) este "designa inicialmente operadores materiales del poder, es decir, técnicas, estrategias y formas de sujeción instaladas por el poder” (p.36). Dicho de otro modo, el

proceso de subjetivación presente en la aplicación del Simce – y propiciado por él –, se articula como un dispositivo controlador del que se sirve la sociedad neoliberal para regular prácticas y acciones. Por lo mismo, para analizar este instrumento es necesario preguntarse qué consecuencias tiene su aplicación, pues siendo aplicado a nivel nacional y con un alto grado de legitimidad institucional, tiene una gran capacidad de influencia social. Esta influencia está condicionada por lo que denominaremos proceso de subjetivación, que en el caso particular de la educación no es otra cosa sino la regulación del comportamiento de profesores y estudiantes de acuerdo con los conceptos y valores que proponen el Simce y las sociedades neoliberales, configurando sigilosamente lo que sucede en el aula y con ello determinando la identidad de profesores y estudiantes. En otras palabras, la identidad de los sujetos, en su calidad de estudiantes y profesores, está determinada y se construye externamente a través de un dispositivo de control.

En estricto rigor un dispositivo se considera como:

- 1) El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho.
- 2) El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Por ejemplo, el discurso puede aparecer como programa de una institución, como un elemento que puede justificar u ocultar una práctica, o funcionar como una interpretación a posteriori de esta práctica, ofrecerle un campo nuevo de racionalidad.
- 3) Se trata de una formación que en un momento dado ha tenido por función responder a una urgencia. El dispositivo tiene así una función estratégica, como, por ejemplo, la reabsorción de una masa de población flotante que era excesiva para una economía mercantilista (este imperativo estratégico jugó como la matriz de un dispositivo que se convirtió poco a poco en el control sujeción de la locura, de la enfermedad mental, de la neurosis).
- 4) Además de definirse por la estructura de elementos heterogéneos, un dispositivo se define por su génesis. Foucault distingue al respecto dos momentos esenciales: un primer momento del predominio del objetivo estratégico; un segundo momento de la constitución del dispositivo propiamente dicho.
- 5) El dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no-querido, entra en

resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste.
(Castro, 2019, p.113)

Respecto al proceso de subjetivación que se desarrolla a partir del análisis de los dispositivos, éste se caracteriza por determinar la individualidad de los sujetos. En este sentido, para abordar lo que se entiende por subjetividad y el posterior proceso de construcción de aquella, que *a priori* definiremos que proviene desde el poder, recogeremos la afirmación de Descartes (1997) sobre el sujeto y la capacidad de crear su pensar: “¿Qué soy pues? Una cosa que piensa. ¿Qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere y, también, imagina y siente. Ciertamente no es poco, si todo eso pertenece a mi naturaleza” (p. 18). Esta cosa que piensa es el Ser humano que se caracteriza, desde una perspectiva moderna, por el fundamento de la racionalidad contemporánea; es decir, con Descartes el hombre es capaz de entender su pensar como un proceso que vincula pensar y ser, de ahí la máxima cartesiana: *cogito ergo sum*.

Posteriormente, ya desde la filosofía contemporánea, Heidegger (1991) afirma: “La subjetividad no es nada subjetivo en el sentido de que con ello sólo pudiese mentarse aquello que está limitado a un hombre aislado, a lo azaroso de su particularidad y arbitrio. La subjetividad es la legalidad, conforme a esencia, de los fundamentos que proporcionan la posibilidad de un objeto” (p. 132). Esta posibilidad del objeto es la condición necesaria de aceptar la presencia de un otro, y este proceso de creación de pensar de un objeto es lo que llamaremos proceso de subjetivación, ya que la misma creación de lo que entendemos por otro = objeto contiene particularidades y generalidades heredadas en el proceso de socialización que se desarrolla en la educación, tal como afirma Kant (2004): “el hombre tiene que desarrollar en primer lugar todas sus disposiciones; tiene que mejorarse a sí mismo, tiene que cultivarse a sí mismo, tiene que desarrollar en sí mismo la moralidad. Por eso la educación es el más grande y el más difícil problema que se le ha propuesto al hombre» (p. 52). Las disposiciones que el hombre debe desarrollar, como sostiene Kant, asumen en el sujeto una tabla rasa capaz de completarse a la hora de adquirir conocimientos, destrezas y habilidades bajo la educación. En palabras de Durkheim (1975), la constitución del ser humano es progresiva desde el seno materno hasta la madurez, sin embargo, aparentemente este proceso:

no hacía más que convertir en actuales unas virtualidades, poner al día unas energías latentes que ya existían, totalmente preformadas, en el organismo físico y mental del niño. Por consiguiente, el educador no habría tenido nada de esencial que añadir a la obra de la naturaleza. No habría creado nada nuevo. Su tarea se habría limitado a impedir que esas virtualidades existentes quedasen atrofiadas por la inacción, se desviasen de su dirección normal o se desarrollasen con excesiva lentitud. Por tanto, las condiciones de tiempo y de lugar, el estado en que se encontraba el ambiente social, perdían todo su interés para la pedagogía” (p. 134-135).

Durkheim (1975) cuestiona la visión que propone Platón (1871) sobre Sócrates y, por ende, de la corriente idealista (asumir que la realidad es independiente del sujeto) en relación con la teoría de la reminiscencia, que sostiene que el alma se constituye antes de nacer y que es objetivo del alma recordar, ya que todo está determinado:

“y si después de haber tenido estos conocimientos antes de nacer, y haberlos perdido después de haber nacido, llegamos en seguida a recobrar esta ciencia anterior, sirviéndonos del ministerio de nuestros sentidos, que es lo que llamamos aprender; ¿no es esto recobrar la ciencia que teníamos, y no tendremos razón para llamar a esto reminiscencia?” (p. 48-49).

En contraposición a la idea Platónica sobre la determinación del conocimiento innato, está el proceso de socialización para el conocer educativo, Durkheim (1975) también permite asumir que la educación es un pilar fundamental de la sociedad contemporánea, de la disciplina como una gran moral y del desarrollo de las personas, dejando de lado la visión platónica sobre el conocimiento como un recuerdo de algo ya establecido, considerándolo más bien un proyecto del sí en constante construcción, donde la biopolítica, es decir, la política que afecta nuestras vidas, juega un rol crucial ya que el proceso de subjetivación, desde las instituciones educativas, es fundamental en la definición de realidad que compartimos.

Sobre la socialización, es decir, desde la construcción social de la realidad y el papel de la institucionalización, Berger y Luckmann (1986) le asignan un rol fundamental en lo que respecta al sujeto, pues la consideran un proceso capaz de producir identidades socialmente definidas y perfiladas, haciendo pesar sobre cada individuo una realidad que termina por ser internalizada. Del mismo modo, Popkewitz (2003), desde la socialización institucionalizada en la escuela, sostiene que:

Históricamente, la regulación y la gobernación se pueden concebir como la imposición del orden por medio del conocimiento. Gracias a este sentido del conocimiento como regulación y gobernación, podemos enfocar una historia cultural de las escuelas sin una epistemología de una progresión en constante despliegue y de una relación subordinada con respecto a la filosofía (p. 32).

En definitiva, el proceso de subjetivación se realiza en la educación escolarizada, entendiendo ésta como un pilar del Estado moderno, ya que articula la necesidad que tienen los gobernantes de estructurar un pensar hacia los fines últimos que persigue, es decir, construir una escuela con una formación que trascienda la individualidad y construya, entendiendo al otro como objeto, un proceso dialéctico de construcción identitaria a partir del proceso de subjetivación. Respondiendo a las preguntas iniciales, sobre de dónde nace la subjetividad, quién la posee y cómo se produce, es importante mencionar que es propósito de esta investigación definir que la subjetividad nace del Ser en la medida en que se evidencia su auto-conciencia de la realidad, por lo tanto, cada persona posee subjetividad al compartir un lenguaje con otras u otros entramando una comunicación de signos y significados que van produciendo un tipo de subjetividad de acuerdo al tiempo y espacio vivido, tal como se ha evidenciado en el recorrido del pensamiento que se propuso en este apartado. Ahora bien, de esta respuesta, deriva la necesidad de preguntarnos: ¿Qué rol juegan los otros/otras (otredad) en el proceso de subjetivación? ¿Cómo se manifiesta el Estado Moderno en nuestra subjetividad? Y ¿qué relación se evidencia entre el Estado Moderno, la Escuela y el proceso de subjetivación?, ¿Cómo se relaciona la Subjetivación, SIMCE y el derecho a la educación?.

La respuesta a estas preguntas, sin duda, vinculan el estudio de la subjetivación con los procesos externos al sujeto, con el *afuera*, evidenciando el rol que en esta co-construcción juegan no sólo los otros/otras, sino también dispositivos de control y poder dominantes. El problema que anima este estudio se sitúa en ese nivel: explorar cómo el Simce, en tanto sistema de evaluación de altas consecuencias, es capaz de moldear, o más correctamente, subjetivar, las labores de enseñanza y aprendizaje dadas al interior del aula.

2.1.1 La educación como pilar del Estado Moderno: la escuela como institución

Una premisa básica del análisis de las formaciones sociales indica que su proyección en el tiempo no depende únicamente de la renovación de sus medios de producción, sino también de la reproducción de las relaciones que operan en ellos. Dicho de otro modo, un modelo debe asegurar que los sujetos continúen existiendo de una manera que le sea funcional, minimizando su transformación e impidiendo el término de éste. Con el Estado-nación, figura emblemática de la modernidad, sucede de manera similar: la imposibilidad de pensar una post-estatalidad estará dada por la habilidad de desplegar instituciones que se encarguen de mantener sus valores fundantes, no sólo en un nivel material, sino en el aspecto ideológico, en este sentido Rodríguez Barreiro (1987) afirma:

Será Platón el primero que logre entender el carácter reproductor de la educación y el primero en concluir que la educación actúa como elemento perpetuador de determinados valores e intereses sociales. En una palabra, la educación debe funcionar como un sistema que debe estar al servicio del Estado. La educación tendrá que formar, pues, «ciudadanos adaptados al estado», como dice en *La República*. Por eso no puede estar en manos de cualquiera... Debe estar únicamente en manos de los dirigentes. Y los dirigentes deberán ser siempre los mejores ciudadanos del Estado. (El platonismo es la más alta expresión teórica de la aristocracia y el reaccionarismo atenienses). En su programa educativo, Platón establece las bases de una educación Institucionalizada (que reproduzca fielmente la organización política deseada), unitaria (que proporcione cohesión ideológica al sistema político en place, una conciencia social única a los ciudadanos y una concepción del mundo homogénea) y diversificada (que especialice a los ciudadanos según su trabajo). De aquí procede su célebre trimembración: sabiduría para los filósofos, fuerza para los guerreros y prudencia para los trabajadores. Trimembración que recoge en su no menos célebre y significativa metáfora del «oro» en la sangre de los dirigentes, «plata» en la de los guerreros y «bronce» en la de los trabajadores. Intento de liquidar toda posible movilidad social, particularmente la de carácter ascendente («un dirigente con bronce en las venas puede poner en peligro la seguridad del Estado»...). He aquí el embrión de los aparatos ideológicos y represivos de los Estados modernos. Esquema rígido, pero hondo y sabio. Platón es, pues, el primer teórico de la educación en tanto que sistema al servicio del Estado. Y es también el primero que estudia con rigor la correcta inserción del sistema educativo en la estructura estatal. (p.163)

Lo que se requiere es la educación de las sociedades en base a valores determinados, y este proceso, aunque puede ser llevado a cabo a través de distintos dispositivos, tiene una manera por excelencia de realización: desplegar un sistema educativo tal que permita normar la formación de los sujetos de acuerdo a las necesidades que una formación social tiene, las que a su vez han sido ya definidas de acuerdo a la distinción del bien y el mal dispuesta desde el poder. En este sentido el Estado Moderno define lo que debe hacer la educación, que en las palabras de Rousseau (1985):

La humanidad ocupa su lugar en el orden de las cosas: la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Asignar a cada uno su puesto y fijarlo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, es todo cuanto podemos hacer por su bienestar. El resto depende de causas ajenas que no están en nuestro poder. (p. 84)

Tal como lo vimos, el Estado predetermina el bienestar humano haciendo suyo la idea *a priori* de identidad que debe poseer aquel sujeto que participa de la vida social en comunidad. Esta manifestación ya se expresaba, como vimos anteriormente, en los cimientos de la cultura occidental, específicamente en Grecia, en este sentido Álvarez Martínez (1989) sostiene:

el hombre es libre de decidir entre el Bien y el Mal, y de mejorar a través de la educación. La educación influye en los gobernantes y éstos son quienes ejercen el poder, y el poder marca como a fuego nuestra vida. Todos los grandes pensadores, Píndaro o Platón, Teognis o Jenofonte, Isócrates, Tucídides y el gran Aristóteles, convienen en ello, como lo hicieron Solón y Hesiodo. (p. 2)

Esa libertad se encuentra en aparente condicionalidad en la medida que el libre albedrío se nos presenta como aquella voluntad individual que intrínsecamente poseemos al ser humanos, lo que en palabras de Santo Tomás se expresa como:

Nosotros tenemos libre albedrío respecto de las cosas que no queremos por necesidad o por instinto natural. De aquí que no pertenezca al libre albedrío, sino al instinto natural, el que queramos ser felices. (Lorenz, 2004, p. 536).

En este mismo sentido, la subjetividad se constituye desde la libertad individual que es configurada por los intereses del Poder, por lo que es absolutamente evidente que la

presencia que debe cumplir el gobernante en su pueblo deja una impronta en la sociedad, tal como lo afirma Maquiavelo (1999), cuando plantea que,

Un príncipe debe saber entonces comportarse como bestia y como hombre. Esto es lo que los antiguos escritores enseñaron a los príncipes de un modo velado cuando dijeron que Aquiles y muchos otros de los príncipes antiguos fueron confiados al centauro Quirón para que los criara y educase. Lo cual significa que, como el preceptor es mitad bestia y mitad hombre, un príncipe debe saber emplear las cualidades de ambas naturalezas, y que una no puede durar mucho tiempo sin la otra (p.88).

El Poder que ejerce el gobernante, a partir de la educación recibida, permite, desde el Estado, delimitar las particularidades del sujeto que se operacionalizan en la educación. Esta educación en el estado moderno se articula oficial y obligatoriamente desde la escuela.

La escuela es un espacio donde se objetiva el proceso educativo y comienza a ser una institución más. La historia de la educación: “fue un conocimiento incluido, primero, en la formación del profesorado del *Gymnasium* y, más tarde, de los docentes de escuela elemental, lo que derivaría en la transmisión de la conciencia correcta para producir a la siguiente generación de la nación moderna” (Popkewitz, 2003, p. 20).

Adquiere sentido entonces la noción de “sujeto educado” que el propio Popkewitz (2003) reconoce a lo largo de la historia en tiempos medievales, modernos y contemporáneos, entendiéndolo como aquella persona que ha sido formada en obligaciones, justificaciones, medios y objetivos propios de una educación, siendo el niño, o el individuo, un terreno gobernable sobre él que se puede construir un sujeto en base a determinadas condiciones sociales y políticas. De ahí que comience a entenderse al hombre como “producto social” (Berger y Luckmann, 1993, p. 61). Podemos decir hasta ahora que la educación es transformada en un proceso institucional, y como toda institución, es operada por funcionarios. Sin embargo, el sujeto-funcionario no comienza esta relación servil al sistema de forma natural, pues sus procesos primarios de socialización lo orientan a entender el mundo de sus padres como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico. No obstante, existen procesos secundarios de socialización, de encuentro con el *otro*, que lo obligan a asumir el mundo de los padres no como el único existente y a encontrar su lugar específico dentro de un sistema mayor. Esta ubicación, aunque evidencia la posible

sumisión de los mundos a un modelo mayor y dominante, no precisa necesariamente una comprensión sofisticada de todas las implicaciones del contexto institucional. Entonces, la constitución del individuo en sujeto no responde a un proceso interno: más bien, hablamos del gobierno de éste para ser construido socialmente a partir de la interacción, siendo el sujeto un producto intersubjetivo construido en base a modelos y valores dominantes, cuestión que no se ubica únicamente en el encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. Es de este modo que la educación se transforma en el proceso institucional de creación de funcionarios para el Estado-moderno y con ello el proceso de subjetivación para un tipo de sociedad específico.

2.1.2 Subjetividad e identidades

La palabra subjetividad tiene su raíz etimológica en el latín *subiectivus*, término referido a “lo que pertenece al sujeto, a una cierta manera de sentir y pensar que le es propia, y estableciendo una oposición a lo externo del mismo” (Ojeda, Enrici, & Triviño, 2016, p. 68). La subjetividad, entonces, se percibe como algo propio de un individuo, como la contraparte del afuera; sin embargo, tal como apunta Giaccaglia (2009), “en términos conceptuales no es hasta las aportaciones de Descartes que el análisis de la subjetividad es un significado diferente, surgiendo la idea del hombre como sujeto y con ello el inicio de la filosofía moderna” (p. 116-117).

A diferencia de lo planteado por la filosofía griega, la constitución del sujeto comienza a abandonar las nociones que la ubicaban como un proceso interno e individual y, por el contrario, se acerca a la idea de que hay una segunda dimensión donde existen procesos sistemáticos de influencia externa y conducción. Así, los límites entre el adentro y el afuera empiezan a percibirse como permeables cuando se trata de subjetividad. Deleuze (2015), retomando la obra de Foucault, apunta:

¿qué es el adentro? El adentro es siempre el adentro del afuera. No es *mi* interioridad. No hay ninguna restauración de una interioridad en Foucault en el sentido de *mi interioridad*. Hay simplemente un movimiento del afuera por el cual se constituye un adentro *del* afuera. Sólo el afuera tiene un adentro. Y esto es lo que Blanchot había comprendido muy bien a propósito de la *Historia de la locura*, cuando decía que *lo que está encerrado es el afuera*. A saber: sólo el afuera tiene un adentro (p. 24).

La subjetivación, así, puede entenderse como la subjetividad realizada “*desde un yo*”, pero condicionada “*por otro*”: un proceso de desidentificación en la medida que “la formación (educativa) se realiza a través del proceso de subjetivación donde el sujeto se transforma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender” (Ferry, 1990, p. 52), de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. Ahora bien, considerando estas definiciones para retomar el propósito central de este trabajo, es posible concebir el Simce como una forma de comprensión de lo que se define como educación, los valores que la sustentan y los logros de los estudiantes, regulando su trayectoria escolar, el aprendizaje y su experiencia educativa. La formación, entonces, se constituye como un proceso de subjetivación en el que el sujeto

(profesores y estudiantes) resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con-formando y trans-formando una identidad. El conocimiento del individuo permite un mayor control sobre él mismo, y en tanto que mediatizado por el dispositivo, el proceso de subjetivación estará también mediado por él. La construcción de subjetividad está mediada necesariamente por el dispositivo imperante, por “rendir bien” en el Simce. El sujeto asume, desde las prácticas y experiencias educativas en la escuela, que la subjetividad es construida en un acto de inconciencia por la cotidianeidad realizada, ya que el sujeto vive la vorágine del hacer inmediato y no precisa la reflexión de aquello, además, el cuerpo pasa a ser un objeto de la construcción social, determinando desde la escuela ciertas funciones específicas modelando al Ser, tal como afirma Gabilondo (1990): “al ofrecer el cuerpo como objeto, algo se pone en común, se funda una dimensión colectiva; el cuerpo abre entonces una escena social constitutiva de la subjetividad” (p. 168). En esta misma línea Dubet (2015) sostiene que la “subjetividad y la objetividad del sistema parecen estar disociadas y es esto además lo que lo hace ser un individuo” (p.68).

De acuerdo a lo anterior, es preciso detallar la distinción que realiza Foucault (2002) entre individuo y subjetividad: a grandes rasgos, se trata de la posibilidad de integrarse a una escena colectiva. En efecto, el individuo es el elemento integrante de la población – una categoría del análisis biopolítico –, es el producto resultante de las lógicas disciplinarias y de las racionalidades de la población: como ya mencionamos, es el individuo de la norma, de la estadística, cuya vida se enmarca en los promedios. Ahora bien, el individuo es entonces nadie, su lugar puede ser llenado por cualquiera, es decir por todo aquel que se integre en los rangos estipulados.

A propósito de esta construcción del individuo, para Alfaro & Peña (2016) “el individuo no tiene rostro ni una vida que le pertenece, es una pieza constitutiva de una población de anonimatos, sin voluntad colectiva ni pasión política” (p. 173), de modo que existe una repetición en base a patrones, una producción de individuos que podrían perfectamente ser reemplazados unos con otros, en tanto son parte de una aglomeración estandarizada que cumple funciones determinadas.

Este análisis, llevado a la construcción de subjetividad en el sistema escolar chileno, puede entenderse desde el análisis que Corvalán (2013) realiza cuando sostiene que éste tiene un funcionamiento de mercado que:

más allá de la manera como lo conceptualiza la economía, es siempre un espacio simbólico (Bourdieu, 2000), y que si bien es cierto como mercado es analizable en tanto escenario de transacciones objetivadas, no es menos cierto que es, a la vez, un escenario de distinciones que operan tanto en la objetividad como en la subjetividad de los agentes que en él existen (p. 123).

Sobre ello, desde el simbolismo de la construcción de realidad a la autenticidad del sujeto, Giaccaglia (1995) afirma que:

la suposición de un conocimiento objetivo eliminó la subjetividad del sujeto como algo digno de ser tenido en cuenta por la ciencia o por la sociedad. Las emociones, las pasiones y la imaginación debían ser dominadas al igual que la naturaleza. El sujeto del universo-reloj es él mismo un autómatas capaz de objetivar, un puesto de trabajo en la línea de producción (p. 121).

Esta eliminación del sujeto auténtico, analizada desde la institucionalidad escolar, permitiría explorar otras facetas performativas que desde el anonimato escolar no se evidenciaban:

La sensación de anonimato, característica central de este medio, colabora en esta construcción de subjetividad pues alienta a expresar aspectos múltiples y a menudo inexplorados de su yo. Las personas construyen relatos en donde proyectan sus fantasías: inventan vidas paralelas, experimentan con su sexualidad, expresan aspectos ocultos de su subjetividad, inventándose sobre la marcha. En esta experiencia de subjetividad que posibilitan los entornos informáticos y los vínculos en la red es posible volver a hacer visible una idea de subjetividad, no ya como estructura fija y cerrada, sino como organización emergente en un entramado de relaciones, como identidad provisoria en constante devenir. Las tecnologías digitales muestran de manera palmaria a la subjetividad como invención y devenir, pues quien deviene nunca es completo, quien deviene está en constante construcción, perpetuamente arrancado de sí para ser otro, creando ficciones para inventarse a sí mismo (Giaccaglia, 1995, p. 140).

Como hemos visto, el impacto de la escuela repercute en la subjetividad del estudiantado y profesorado, desde la exposición de un Yo que se construye principalmente desde otro. En otras palabras, la escuela construye realidad en la medida que participamos en

ella. Falabella (2016), haciendo un estudio sobre la escuela y su impacto en la construcción de la subjetividad plantea que la matriz competitiva en la que se insertan las políticas educativas, moldea a sus actores y la educación misma, potenciando la preocupación por lograr metas y demostrar un desempeño exitoso, cuestiones que han “colonizado la gestión escolar y el actuar diario de los docentes” (p. 405).

Este proceso de construcción de la subjetividad, que hemos asumido como realizado desde afuera, para Peña Ochoa (2010) determina la relación que se dará entre el proceso de aprendizaje y el conocimiento, pues el primero, en tanto define la relación del individuo con el mundo, se vuelve el tema principal de la educación dejando el conocimiento en niveles secundarios. La dimensión epistemológica de la educación, entonces, es absorbida por el contenido y el aprendizaje, limitando las posibilidades de acción que podría ofrecer una mirada profunda del conocimiento, optando por procesos de aprendizaje entendidos como incorporación y configuración del *ethos*, que es consecuencia del proceso de subjetivación inserto en la educación.

Sin embargo, el proceso de producción escolar de la subjetividad, aunque puede prolongarse en entornos familiares e incluso llegar “a ser tan fuerte que su peso se deje sentir en la esfera pública” (Arendt, 2019, p. 66), no puede ser total. Quiroga (2017) asegura que “al ser la institución (escolar) productora de subjetividad por excelencia, desde la escuela también se puede generar conciencia y nuevos espacios de reflexión”. De ahí se entiende, por ejemplo, lo que Arendt propone como configuración de la realidad mundana, que no es otra cosa sino la suma total de los aspectos del objeto. Del mismo modo, Zemelman (2010), asegura que:

la observación no se puede agotar en un solo momento, ya que su ‘objetividad’ consiste en una diversidad de modos de concreción de la subjetividad (...) Más bien se tiene que considerar que puede reconocer distintos planos para manifestarse, tal como pueden serlo los propios de la cotidianidad que se muestra en la situación de vida y de trabajo; o bien, los planos en los que se manifiesta la relación memoria-utopía y el propio sistema de necesidades. (p. 357).

Sobre esto, el propio Quiroga (2017) agrega que, aun cuando la institución escolar y el sistema educativo son capaces de participar fuertemente en la producción de ciudadanos consumistas y competitivos, es posible pensar que en el mismo lugar existan aportes para la “conformación de sujetos críticos capaces de comprender y manejarse en estos

escenarios cambiantes y de gran tensión entre lo legal y lo global, entre la responsabilidad individual y los procesos colectivos” (p. 232), evidenciando la existencia de espacios de resistencia que operan paralelamente y en el mismo lugar que la construcción de la subjetividad desde afuera.

2.1.3 Proceso de subjetivación en la educación

Una de las preguntas que anima este trabajo, para luego adentrarse de lleno en el análisis del Simce, es aquella que indaga en el rol que juega *el afuera* en el devenir de individuos en sujetos, o más bien, en el proceso de subjetivación. Este último, para Revel (2009), se trata de

un proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad. Los “modos de subjetivación” o “procesos de subjetivación” del ser humano corresponden en realidad a dos tipos de análisis: por un lado, los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos, lo que significa que solo se puede ser sujeto al objetivarse y que los modos de subjetivación son, en ese sentido, prácticas de objetivación. Por otro, la manera como la relación con nosotros mismos, a través de una serie de técnicas de sí, nos permite constituirnos como sujetos de nuestra propia existencia (p. 7).

En este orden de ideas, para Foucault (2012), la subjetivación puede suceder en al menos tres formas: la primera de ellas se vincula con el modo de investigación que trata lograr el estatus de ciencia (por ejemplo, la objetivación del hablante); la segunda, aborda las prácticas divisorias, en las cuales el sujeto se encuentra dividido tanto en su interior como de los otros (por ejemplo, el loco y el cuerdo) y, en tercer lugar, se identifican los modos en que los seres humanos se transforman en sujetos, por lo cual no es el poder sino el sujeto el tema de la investigación.

Los tres momentos de subjetivación que establece Foucault (2012) evidencian que la objetivación del sujeto hablante (que es el análisis del lenguaje utilizado por los sujetos en un lugar y tiempo determinado en las instituciones y sus "prácticas divisorias) establece la división y categorización de los sujetos a través de las pruebas estandarizadas que, como dispositivo de control, define el proceso de subjetivación. En la medida en que el dispositivo de control es la prueba estandarizada, ésta se convierte en el fin de un proceso diagnóstico y clasificador del sujeto. Los dos primeros estadios de desarrollo ("objetivación del sujeto

hablante" y "las prácticas divisorias") permiten un tercer momento que es el de "transformarse en sujeto", que definimos anteriormente como desidentificación del sujeto.

La indagación pone en discusión uno de los elementos clave que ha permitido y orientado el sistema educativo hacia los principios neoliberales. El Simce, como ha sido expuesto, con una tensión entre la presión a las escuelas y la mejora, ha dinamizado la competencia entre ellas y las comunidades educativas (Bellei, 2015; Almonacid et al, 2008), y ha medido de forma estandarizada a los sujetos involucrados anulando sus identidades, subjetivándolos, teniendo como consecuencia fundamental una vulneración del derecho a la educación en su amplio sentido. En este mismo sentido, Alfaro & Peña (2016) profundizan en la definición de subjetivación educativa e individualidad:

la subjetivación se distingue de la individualidad en la medida que supone una colectividad ya no anticipada sino configurada en el gesto mismo de la incorporación. Frente a la arrogancia del sistema escolar de determinar la identidad normalizada e individual del estudiante desde sus categorías oficiales, los jóvenes conforman una identidad en resistencia que pertenece a un grupo de singularidades, allí ellos deciden cómo verse, cómo llamarse, y cómo llamar al grupo del cual forman parte, cuáles serán sus códigos de comunicación y cuál su lenguaje, cuáles serán sus valores y sus roles; autodefiniciones que pueden estar en total diferencia y distancia con las asignaciones y designaciones del sistema escolar (p. 174).

Oliva & Gascón (2016) abordan el proceso de subjetivación desde un dispositivo con fines aplicativos, lo que para este trabajo es relevante, toda vez que este último explora el proceso de subjetivación subyacente al Simce como evaluación de altas consecuencias. En ese sentido, su análisis permite:

líneas de visibilidad, curvas de enunciación, líneas de fuerza, subjetivación, rupturas, fisuras, fracturas que se entrecruzan y se mezclan, mientras unas suscitan otras, a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición; también sus curvas de (in)visibilidad y enunciación, traspasando su historicidad, su régimen de luz, en fin, su arquitectura (Foucault, 2012; Deleuze, 1995; Agamben, 2016). Esos componentes permiten pensar la medición como la red simbólica que, al imbricar diversos elementos bajo la misma racionalidad normalizadora que promueven las políticas sociales de focalización, origina la matriz de estandarización impulsando pragmáticas simplificaciones eficientistas coyunturales, que evaden los verdaderos problemas estructurales. Estrategia que se manifiesta implícita, por ejemplo, en la formulación de las Bases Curriculares

Nacionales, como asimismo en el controversial concepto de calidad de la educación que las acompaña (p. 303).

El currículum escolar nacional vigente, tal como se afirma anteriormente, permea las prácticas pedagógicas y lo que se entiende por calidad educativa, ya que se establece, sin definirla, un conjunto de regulaciones desde la *performance* del profesorado en el sentido determinante en la identidad profesional docente, es por ello que Patiño-Garzón & Rojas-Betancur (2009) afirman que “el aula organiza, permite una distribución del poder, una estandarización de la enseñanza, de los propósitos y contenidos disciplinares, pero, además, es el lugar de la subjetivación, de la experiencia del sí mismo en la educación” (p. 103). A su vez, Santos Guerra (2018) propone que “los discursos de la política se organizan, circulan y afectan sujetando a los maestros, sino también reconocer otras formas de subjetivación que, como resistencia, emergen en medio de las lógicas de la evaluación y estandarización como fines de la calidad” (p. 292), sosteniendo también que desde la misma resistencia a la estandarización que sugiere la escolaridad se producen procesos de subjetivación alternos desde la imbricación del poder y autoridad:

los procesos de resistencia hacen parte de procesos de subjetivación alternos, asumidos por el sujeto frente a prácticas y discursos de normalización, que implican fragmentación y ruptura del sujeto dependiente, identificado y regulado, hacia el reconocimiento de las propias capacidades, potencias, deseos, en los que emerge la potencia de su propio poder. La subjetividad, entonces, es flujo permanente, proceso de fuga, que pasa por la resistencia y que escapa a los biopoderes. Esto sucede principalmente como ya lo hemos dicho, en espacios de la micropolítica, en los que obran nuevas formas de subjetivación en lógicas de cambio, que recogen y gestionan la incertidumbre, el caos de lo vivido por el propio sujeto en la relación consigo y con otros (p. 299).

En definitiva, la escuela construye subjetividad en un proceso que es inherente a la formación estandarizada y evaluada desde lo que realiza el currículum nacional, ya que es el influjo aceptado en el proceso mismo de socialización un asunto que no es cuestionado por lo político, sino más bien aceptado y reproducido como una buena práctica colectiva, asumiendo *a priori* que la educación y la escolaridad es la matriz de lo social, tal como lo sostiene Kachinosky (2017) cuando afirma que entre las instituciones que inciden en la producción de la subjetividad, la institución educativa es por excelencia el lugar donde esto sucede, constituyendo y diferenciando sujetos, en un proceso que tiene “efectos de abolición

o alienación subjetiva concomitantes, que son responsables de una importante cuota de sufrimiento de los diferentes actores implicados: educadores, educandos, padres, etcétera” (p.12).

En este mismo sentido, Youdell (2006) mantiene la resistencia al proceso de subjetivación y plantea, desde *la performance*, la línea de fuga a lo que la gubernamentalidad produce, es decir, un sujeto tipo que desde la acción colectiva se puede auto-observar:

when these subjects deploy subjugated discourses through their practices of self, even if these discourses, and the subjectivities they constitute, are rapidly recuperated. Performative politics does not entreat us to identify the subjectivation and then move on to design a corresponding performative insurrection (although at the level of collective action activists/academics might want to do this). Rather, these are politics in subjectivation, enacted at any (every?) moment of constitution”¹ (p. 526).

Esta afirmación permite preguntar: ¿Qué aspectos de la subjetividad de los docentes y del alumnado define la gubernamentalidad? ¿Cómo se desarrolla una *performance* en la cultura y gestión escolar? Y ¿cómo definir los límites del quehacer desde la conciencia de la subjetividad?

¹ Traducción personal: “cuando estos sujetos despliegan discursos subyugados a través de sus prácticas de sí mismos, incluso si estos discursos, y las subjetividades que constituyen, se recuperan rápidamente. La política performativa no nos insta a identificar la subjetivación y luego pasar a diseñar una insurrección performativa correspondiente (aunque a nivel de acción colectiva los activistas / académicos podrían querer hacer esto). Más bien, son políticas en subjetivación, promulgadas en cualquier (¿cada?) Momento de la constitución”

2.1.4 Gubernamentalidad escolar

Tal como adelanta el apartado anterior, lo que hemos decidido entender por proceso de subjetivación no es uno cuya causa pueda reconocerse en la genuina interioridad del individuo, ni en sus propios marcos internos; es decir, sería imposible – o muy ingenuo – pensar la subjetivación como un proceso de autoproducción que derive en la constitución de un *sí mismo*. Más bien, es un proceso que tiene una directa relación con lo que Foucault (2006) define por “gubernamentalidad”, que la entiende como “la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro, el desarrollo de toda una serie de saberes” (p. 115).

Los aparatos del gobierno desarrollan un tipo de saber que, en el caso del Simce, es conformado por un currículum escolar nacional y un proceso de evaluación estandarizado anual, continuo y constante que pasa a constituirse como aquella normalización universal de la realidad educativa. Foucault (1990), en este sentido, plantea que “existe en las sociedades otro tipo de técnicas: las que permiten a los individuos efectuar, por sí mismos, un determinado número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos y sus conductas, y de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección, de dicha” (p. 48).

En el modo biopolítico, un proceso de subjetivación es declarado abiertamente desde el poder. Este proceso de subjetivación se desarrolla al implementar la ritualización del examen, cuestión que McLaren (2008) define como *Ritual performance*, que se proyecta “a partir de una aplicación empírica del concepto de ritual a la situación escolar, especialmente a eventos y condiciones que proveen el contexto para la instrucción en el aula” (p.41), sosteniendo que “los ritos de instrucción conllevaban o ‘albergaban’ las epistemes dominantes, los paradigmas de origen y los símbolos que creaban y sostenían las visiones del mundo de los estudiantes” (p. 70). El proceso de subjetivación generado por el Simce como aquel ritual anual que construye un imaginario político y social, define una óptica de lo que es la realidad, determinando identidades desde la gubernamentalidad entendida como la “articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las

superficies en las que los sujetos se inscriben, producen y son producidos. Un territorio de inscripciones múltiples, un campo de relaciones de fuerzas” (Grinberg, 2015, p. 124).

Al definir la gubernamentalidad, Foucault (2006) hace alusión particularmente a tres acciones desde la biopolítica:

Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por ‘gubernamentalidad’ entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar ‘gobierno’ sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la ‘gubernamentalidad’ como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se ‘gubernamentalizó’ poco a poco (p. 136).

En esta misma línea, Aguilera Portales (2010) sostiene que las prácticas de gubernamentalidad permiten que la población sea observada, evaluada y examinada, y con ello el cuerpo dócil subjetivado, estableciendo el vínculo irreductible entre gubernamentalidad que se desarrolla en la escuela y el proceso de subjetivación:

La población puede ser medida, organizada, desarrollada estadísticamente en categorías y puede ser dotada de técnicas de poder/conocimiento. Es el paso de la estatización de la sociedad por la “gubernamentalización” del Estado. En este sentido, se produce una simbiosis y conjunción provocada entre lo biológico y lo político (...) El cuerpo se ha vuelto sede y fundamento del individuo disciplinado a través de sus distintas manifestaciones de salud, enfermedad, alimentación, seguridad, higiene, estilos de vida. Las nuevas tecnologías de la normalización e individuación reflejan los nuevos mecanismos de control de la inmanencia de la vida. (p. 34) .

Simons & Masschelein (2010), profundizan la relación entre gubernamentalidad escolar y el proceso de subjetivación: “Linking bodies (of individuals or groups) to identities and stakes, and dividing places and parts on the basis of interests, preferences and opinions, is indeed a symbolic constitution of the social and installs a

particular kind of governmental subjectivation/identification”² (p. 597). Jódar & Gómez (2007), del mismo modo, incorpora la imposibilidad de ver, desde las prácticas cotidianas, la ejecución de la gubernamentalidad escolar en el proceso de subjetivación, ya que es un ejercicio de la razón analítica el comprender el proceso que se desarrolla desde el poder y cómo desde la escuela se gestiona la “conducción de las conductas”:

El vínculo entre prácticas de saber y de poder en el seno del cual se forman las subjetividades es histórico y remite a la noción de gobierno o gubernamentalidad. Con este término Foucault analiza la relación, histórica y racional, entre un conjunto de tecnologías y las formas político-sociales de conducir a los individuos. De modo que la racionalidad de gobierno viene a ser expresión de la compleja conjunción histórica de poderes-saberes, así como de los efectos — de orden tanto social como mental— que las técnicas a ellos ligados producen en las experiencias que nos constituyen como sujetos. A través de las tecnologías se despliegan las racionalidades políticas. Por ello, en la «conducción de las conductas» de los individuos, racionalidades y tecnologías³ sólo son separables analíticamente. Todo ello está implicado en las prácticas complejas y múltiples de la gubernamentalidad (p. 146).

Desde un análisis foucaultiano, Castro (2007) afirma que la gubernamentalidad incluye un todo desde las prácticas del poder, pero que desde el análisis se podría dividir en un campo de lo político que incluye “el cuidado de sí, las diferentes formas de la ascesis (antigua, cristiana), el poder pastoral (la confesión, la dirección espiritual), las disciplinas, la biopolítica, la policía, la razón de Estado, el liberalismo” (p. 191).

Profundizando esto, y en la conversación teórica que nos permite esta investigación, Jódar & Gómez (2007) sostienen el concepto de gubernamentalidad desde la escolaridad, el que permite

² Traducción personal: “Vincular cuerpos (de individuos o grupos) con identidades e intereses, y dividir lugares y partes sobre la base de intereses, preferencias y opiniones, es de hecho una constitución simbólica de lo social e instala un tipo particular de subjetivación / identificación gubernamental”.

³ En esta misma línea es fundamental delimitar conceptualmente lo que se entiende por tecnología: Las prácticas definen el campo de estudio de Foucault, incluyendo las epistemes y los dispositivos. Las prácticas se definen por la regularidad y la racionalidad que acompañan los modos de hacer. Esta regularidad y esta racionalidad tienen, por otro lado, un carácter reflejo; son objeto de reflexión y análisis. Los términos “técnica” y “tecnología” agregan a la idea de práctica los conceptos de estrategia y táctica. En efecto, estudiar las prácticas como técnicas o tecnología consiste en situarlas en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategia). Foucault ha utilizado esta terminología y esta conceptualización, en primer lugar, para establecer una metodología del análisis del poder (la disciplina y el biopoder); luego ha extendido esta perspectiva al estudio de la ética. (Castro, 2019, p. 381)

indagar la racionalidad política que hace posible el funcionamiento de las tecnologías de gobierno a través de las cuales, a la par que se establecen y mantienen los estados de dominación que sujetan a los individuos, también se posibilitan juegos estratégicos donde unos intentan determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la de aquéllos (p. 386)

Foucault (2009) asegura que emana un proceso de subjetivación desde la expresión misma de Estado y su expresión en la escolaridad, el que repercute e impacta al profesorado y estudiantado desde las diversas expresiones de las “ramas” de la gubernamentalidad:

El Estado no es un universal, no es en sí mismo una fuente autónoma de poder [...] El Estado no es nada más que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples. Por eso me propongo analizar, o mejor, retomar y someter a prueba esa angustia por el Estado, esa fobia al Estado que me parece uno de los rasgos característicos de temáticas habituales de nuestra época, sin intentar arrancar al Estado el secreto de su esencia, como Marx procuraba arrancar su secreto a la mercancía. No se trata de arrancarle su secreto, se trata de ponerse afuera y examinar el problema del Estado, investigar el problema del Estado a partir de las prácticas de gubernamentalidad (p. 96).

En conclusión, desde el análisis de la gubernamentalidad, que en este caso se aplica a la escolaridad, podemos, como afirman Jódar & Gómez (2007), “cuestionar la racionalidad bajo la cual las complejas relaciones de poder-saber-subjetividad, ejercidas en las instituciones educativas de las sociedades posdisciplinarias, se vuelven relaciones aceptables y evidentes, relaciones naturalizadas. Por otra parte, se pueden apreciar algunos de los modos inéditos de sujeción que en educación corren parejos a la gubernamentalidad de corte neoliberal” (p. 400).

De este modo, desde la interpretación realizada a la gubernamentalidad, y con el fin de acotar el campo de estudio de esta investigación para profundizar los efectos biopolíticos aplicados en el derecho a la educación, se hace preciso observar, analizar y develar la estandarización educativa, desde las evaluaciones y su relación con la vulneración a los derechos humanos y, particularmente, al derecho a la educación en Chile, considerando que este tipo de estructura educativa, junto a sus instituciones y su forma de medir, impactan

significativamente el trabajo cotidiano e interno de las aulas nacionales, conduciendo, produciendo y gestionando el proceso de constitución de sujetos docentes y estudiantes.

2.2 Derechos Humanos, derecho a la educación y el proceso de subjetivación

Cada país tiene instituciones responsables de velar y asegurar el cumplimiento de los Derechos Humanos, por ejemplo, en aquellos lugares donde existe analfabetismo, disminuir su incidencia, debería ser, por excelencia, el primer desafío. Sin embargo, no es aquel el punto que debemos dirigir nuestra atención. Más bien, cuando socialmente estamos de acuerdo en que la educación debe ser una garantía para todos, cabe preguntarnos, casi de manera obvia, qué se está entendiendo por educación y su derecho. ¿Se comparten definiciones y valores en torno a ella? ¿Qué rol juegan los Estados en garantizar un tipo de educación determinada? O ¿es acaso el derecho a la educación una definición política e ideológica? Todas estas preguntas son pertinentes al momento de hablar de educación, aunque, quizás, podríamos resumirlas todas en un cuestionamiento: ¿a qué educación se tiene derecho cuando ésta propone un determinado modo de subjetivación?

En su definición básica, la educación es concebida por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) como un derecho que garantiza a toda persona el acceso a la educación obligatoria y gratuita en los niveles elementales, y generalizada con igualdad de acceso en niveles técnicos y profesionales, como parte de los principios fundantes de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDDHH):

Para la DUDDHH, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Cisternas, 2017, p.42).

En este mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1960), en la “Convención relativa a la lucha contra las

Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza” (CDEE), afirma que no solo es relevante el acceso, sino también la calidad que tiene la educación ofrecida no discriminando el “nivel” de enseñanza, sin dividir *a priori* al estudiantado y respetando la dignidad y derogando cualquier legislación que discrimine en los procesos formativos en las escuelas.

Además, Latapi Sarre (2009), en este mismo sentido sostiene:

La concepción del derecho a la educación en el seno de la UNESCO ha evolucionado con el tiempo. En Daudet y Singh (2001) puede consultarse el panorama de los diversos instrumentos normativos emitidos por la ONU sobre el DE (derecho a la educación), si bien la fuerza que tienen para los Estados miembros es diversa; en el ámbito de la UNESCO se han emitido trece instrumentos: dos convenciones (vinculantes al ser ratificadas por cada Estado miembro), seis declaraciones, tres recomendaciones y dos documentos de otra naturaleza (la Carta Internacional de Educación Física y el Deporte y el Marco de Acción de Dakar¹⁰). El análisis de estos instrumentos “muestra su coherencia y complementariedad”; permite apreciar su valor jurídico como aportaciones al derecho internacional, no menos que su fuerza moral; y en algunos de ellos se esclarecen también ciertos procedimientos necesarios para dar seguimiento y evaluar el avance del DE en los Estados miembros (Daudet y Singh, 2001:1). Ellos cubren numerosos aspectos del DE: se refieren a los tres niveles del sistema educativo, al tipo de enseñanza (general, técnica o vocacional), a sus diversos beneficiarios (niños, adolescentes, adultos), a las distintas condiciones en que se ejerce (grupos vulnerables o discriminados, países en desarrollo, países en conflicto, etcétera) o a los diferentes contenidos de la educación como la alfabetización o la educación básica (Daudet y Singh, 2001:11). (p. 261-262)

En el estudio *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia* de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe se afirma:

la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:

- a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua

potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.;

- b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
 - i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.
 - ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).
 - iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.
- c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza.
- d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.
- e) Al considerar la correcta aplicación de estas "características interrelacionadas y fundamentales", se habrán de tener en cuenta ante todo los superiores intereses de los alumnos". (Muñoz, 2011, p. 8-9)

Esto indica que el derecho a la educación no se respeta simplemente porque niños y niñas puedan acceder a un recinto donde se impartan clases y se transmitan contenidos a los estudiantes; por el contrario, toda su condición de persona, de forma integral y sin distinción, debe ser potenciada y precisamente ahí reside el fundamento de este derecho. La UNESCO refuerza esta idea a través de la CDEE (1960), rechazando toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión,

las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza (Rabossi, 1990). Sin embargo, más allá del propósito de evitar las situaciones discriminatorias, lo significativo de la convención, aunque pueda parecer similar, es el valor que otorga la declaración al respeto de toda singularidad personal y de la dignidad humana en el proceso educativo.

Ambos acuerdos internacionales no hacen otra cosa que recomendar a los Estados a adoptar una política nacional encaminada a promover el respeto del derecho a la educación, pero no de cualquier manera, ya que la igualdad de oportunidades y de trato en la esfera de la enseñanza debe, necesariamente, ir de la mano de la tolerancia y el fortalecimiento de las cualidades personales de cada individuo:

Tal como lo afirma la lógica aristotélica, existe una condición necesaria y una condición de posibilidad, en este caso, la completa aplicación de los Derechos Humanos es una condición de posibilidad, aún es una utopía política y social, ya que las legislaciones y su regulación están aún al deber con millones de personas que son vulneradas garantizando, por ejemplo, el acceso a la educación, pero no el Derecho a una educación pública de calidad. Esto permite recuperar la evolución que ha tenido el derecho a la educación, desde la visión básica del derecho a la educación (derecho a la escolarización; a la obtención del certificado escolar; y garantía al acceso universal a la escuela), a su actual concepción multidimensional (derecho a la escolaridad -acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares fundamentales-; derecho al aprendizaje -socialmente relevante y según las capacidades de cada uno-; derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades) (UNICEF-UNESCO, 2008; UNESCO, 2013, citado en, Oliva Herrera y Plaza, 2018, p.33).

En Chile, es posible constatar que la realidad educativa nacional, en relación al Estado y sus reformas educativas propuestas y aplicadas, contradice los principios fundantes de la DUDDHH y posteriores convenciones en materia educacional. Haciendo un recuento del derecho a la educación en Chile, Assaél et. al (2011) afirman que hasta antes de 1980 que existió en Chile un sistema público y gratuito de educación, regulado por un ministerio fuerte, que aseguraba el derecho a la misma, pues el Estado tenía una vocación docente alcanzando cerca de un 70% de cobertura de la población en edad escolar. Sin embargo, en plena década de los 80', la dictadura realizó cuatro transformaciones fundamentales a este modelo, las que

fueron expresadas en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), dictada un día antes que el dictador Augusto Pinochet dejara el poder en el año 1990. Dentro de las transformaciones que incorporaba la LOCE, estaban la redefinición del marco regulatorio educativo, del rol del Estado y de los derechos educativos; la instalación de un modelo de gestión del sistema educativo incorporando la figura de los sostenedores (municipales y agentes privados); la implementación de una nueva lógica de financiamiento para los establecimientos educacionales, incorporando los subsidios portables a los alumnos y, por último, la reestructuración del sistema de educación superior a través de la privatización del sistema.

El trabajo de Oliva & Gascón (2016) profundiza sobre el rol del Estado y su impacto en la realidad educativa, asumiendo que la escuela uniforma la experiencia educativa desde un currículum que preserva el logro de aprendizajes y la evaluación de estándares en el sistema escolar, discriminando de acuerdo a la situación socioeconómica del estudiantado los resultados que obtendrá, ya que al impulsar la educación a la esfera privada, cada quien vela por los intereses particulares de acuerdo a los recursos económicos que posea. En otras palabras, la legislación chilena, desde la LOCE, como consecuencia directa tiene la profundización de la desigualdad social:

El actual ordenamiento jurídico chileno preserva el principio de subsidiariedad del Estado que impulsa el derecho a la propiedad privada y la libre iniciativa, ubicando a la educación en la esfera privada, pues es la familia su principal responsable y el Estado ha de velar o proteger el ejercicio del derecho a la educación antes de garantizarlo (Oliva, 2008). Continuidad y cambio, categorías para la intelección del devenir, permiten observar la persistencia de la Constitución de 1980 y en la aparente mudanza de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) a Ley General de Educación (LGE), descubre también persistencias (Oliva & Gascón, 2016, p. 306 - 307).

La legislación chilena ha permitido que la política educativa haya transitado hacia su mercantilización, situación que permite que la educación particular y particular subvencionada por el Estado profundicen la discriminación por recursos, lo que atenta con el rol democrático de la educación con repercusiones para el respeto al derecho a la educación, en palabras de Magendzo (2001)

Creemos no equivocarnos al sostener que un sistema educacional que margina a algún sector de la población de edad escolar del derecho a la educación es considerado además de violador de derechos, un sistema discriminatorio. El derecho a la educación, ha sido consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (art.26) e incluido en las Constituciones de la totalidad de los países. La educación es, por consiguiente, un derecho exigible. En la actualidad el derecho a la educación no sólo queda referido a la cobertura de atención educacional, a la tasa de retención y tiempo de egreso de los estudiantes, sino que hace referencia también a la calidad de la educación que se otorga. En otras palabras, un sistema educacional puede satisfacer la demanda por educación, disminuir la deserción escolar y en consecuencia retener a los estudiantes en el sistema durante todos los años de la escolaridad y pese a todo esto considerarse violador del derecho a la educación, dado que la calidad del servicio que entrega es deficitario, inconducente y poco pertinente. (p.75)

En este sentido, Pino (2014) afirma que el derecho a la educación “no es equivalente al acceso al mismo servicio educativo de las personas, sino al desarrollo pleno de las personas” (p. 25), asegurando que lo que debe resguardar este derecho es el respeto por la singularidad de los estudiantes, sus familias y contextos cercanos, por lo que desde un comienzo debe descartarse la idea de una misma educación para todos. Al mismo tiempo, Pino sitúa el valor de la democracia, en cuanto a educación, en el respeto del derecho a ella, tal como es definido por la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDDHH), asegurando que esto no debería negar el derecho a elegir un determinado establecimiento. Sin embargo, “en sociedades segregadas como Chile esto suele ocurrir”, sostiene Pino, pues “el problema no reside exclusivamente en el acceso a una institución escolar, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre al interior de estas instituciones. Si se garantiza el derecho a la educación de los estudiantes la libertad de enseñanza deja de ser un instrumento del mercado” (p. 25). En este sentido Redondo, J. et al. (2007) afirman:

La debilidad del Estado, herencia de la Dictadura, y la lógica de los consensos poco ayudaron a restablecer un orden donde el derecho a la educación fuese protegido. Estas omisiones, tanto de la Dictadura como de los gobiernos posteriores democráticos, permitieron la proliferación indiscriminada de la educación privada, que se acogió a la libertad de enseñanza y la libertad de empresa, peligrosa combinación cuando el Estado no cuenta con las herramientas para fiscalizar y sancionar —entendiendo que debe abstenerse de intervenir establecimientos para respetar las autonomías de estos cuerpos

intermedios de la sociedad y prefiriendo dejar funcionar el libre mercado educativo—. De esta forma el sistema educativo chileno aparece con graves déficit de calidad, y altamente segregado: utilizando el concepto de Bourdieu, es un sistema donde la efectividad se reduce a la distinción social (Bourdieu, 1970). (p. 36)

En conclusión, el problema el derecho a la educación radica principalmente en el momento en que la cumple un rol de acuerdo a los principios del libre mercado, estableciendo una lejanía abismal entre el derecho a la educación bajo los principios de un desarrollo integral desde la comunidad educativa y el derecho a esta educación que rodea y regula los procesos de aprendizaje, normada por dispositivos que tienden mayormente a la estandarización del profesorado y estudiantado y no a su desarrollo particular. En el caso chileno, propiciando evaluaciones estandarizadas e idénticas en forma y fondo como el Simce, son aplicados estos instrumentos en contextos distintos, contribuyendo a la anulación de las singularidades de estudiantes y profesores, desidentificándolos y determinando su modo de pensar. Dicho de otro modo: subjetivándolos. Evidenciado el cambio de paradigma en el derecho a la educación y el apareamiento del derecho a una educación de calidad.

2.2.1 Evaluaciones de altas consecuencias

Como ha sido evidenciado, la realidad chilena está lejos de lo que hemos planteado hasta ahora, a propósito de los acuerdos internacionales, como una aspiración genuinamente educativa que busca desarrollar la integralidad de un otro/otra, por ejemplo, en la obligación de abordar un currículum oficial. A pesar de que la cifra nacional de estudiantes que acceden a algún nivel de educación supera los cinco millones (Mineduc, 2018), representando casi un tercio de la población del país, este tipo de estadísticas no dan cuenta real de lo que sucede en el aula en términos del derecho a una educación de calidad, porque, como ya hemos dicho, el acceso no necesariamente implica calidad, sobre todo cuando ésta es regulada en gran parte por una única medición estandarizante. De ahí la necesidad de analizar el impacto de las pruebas estandarizadas como evaluaciones de altas consecuencias en Chile y su relación con el proceso de subjetivación que realiza.

En primer lugar, debemos abordar el examen como un proceso evaluativo que *a priori* se asume como una relación asimétrica de poder. En palabras de Ball (1993) un

examen “es un concepto clave para comprender el nexo entre las relaciones de poder y saber. El hecho, el proceso de examinar, lleva consigo y relaciona poder y saber de manera técnica (p. 7)”. En esta misma línea, Foucault (1980) sostiene: “El examen desempeña un rol fundamental porque no solo determina si una persona es gobernable (es decir, capaz de llevar una vida dócil, útil y práctica), sino también porque identifica el verdadero yo individual, quedando clasificado de diversas formas como objeto para otros y vinculado al “verdadero” sujeto individual como un ser sometido o políticamente dominado” (p. 19).

En la misma lógica, Popham (1999), desde la definición de examen anteriormente expuesta, afirma que éste puede convertirse, en un “examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado” (p. 2). La construcción de las pruebas estandarizadas tiene una historia y, por ende, un relato que ha sido asumido y validado por diferentes estados en el mundo, entre los que Chile juega un rol fundamental en cuanto a instrumentos de medición como el Simce. Sobre los inicios y el sentido de las pruebas estandarizadas Olivos (2016) afirma que el surgimiento de las pruebas estandarizadas corresponde al paradigma tecnológico-racional de la educación. Esta visión, surgida en sociedades industriales occidentales, comienza a articular los procesos educativos en torno a la medición. “No olvidemos”, apunta Olivos, “que toda evaluación entraña una medición, pero no toda medición implica una evaluación” (p. 84), enfatizando en que comienza a consolidarse un paradigma que orienta el aprendizaje únicamente a la medición, el cual se extenderá y se mantendrá hasta hoy en algunos ambientes escolares.

Desde las políticas educativas, las pruebas estandarizadas cumplen el rol de ser una evaluación de alto impacto, ya que la elaboración, implementación y resultados tienen una repercusión en la toma de decisiones de los Estados y, por ende, en las decisiones que la gubernamentalidad desarrolla. Las pruebas estandarizadas uniforman las preconcepciones que se tienen de la sociedad, es por ello que Hernández et. al (2018) sostiene que éstas interpretan los resultados de forma generalizada, son capaces de categorizar alumnos en base al éxito obtenido y se basan en el aprendizaje de conocimientos específicos, pues “su objetivo es medir habilidades y conocimiento relevante sobre determinados aspectos con el fin de dominar una disciplina particular” (p.152).

En la misma línea, las pruebas estandarizadas cumplen una función en la definición de lo que los Estados pretenden abordar como calidad, sobre todo haciendo

referencia al cumplimiento del currículum. Además, autores como Hernández et. al. (2018) abordan también el valor predictivo de este tipo de instrumento dando validez a su utilización:

Las pruebas estandarizadas se utilizan en las reformas para mejorar la calidad de la educación (Casas y Meaghan, 2001; Herman y Golan, 1993; Moses y Nanna, 2007).

Con base en los resultados de las pruebas estandarizadas, los políticos normalmente hacen comparaciones entre estudiantes, profesores, escuelas, consejos administrativos de escuelas, territorios y países (Casas y Meaghan, 2001).

Los resultados de la literatura indican que los exámenes estandarizados son útiles predictores del desempeño subsecuente de un alumno, pronostican de forma más exacta, no muestran sesgos y no son influenciados por la asesoría del docente. Específicamente, de acuerdo con el estudio de Kuncel y Hezlett (2007) quienes recogieron y sintetizaron trabajos relacionados con exámenes estandarizados, existen cuatro hallazgos consistentes sobre dicho tipo de pruebas: (i) son efectivos predictores del desempeño en una escuela; (ii) pronostican resultados académicos importantes más allá de las notas obtenidas en la escuela; (iii) predicen más medidas sobre el éxito futuro del estudiante al momento de la admisión que las calificaciones previas de la institución educativa de origen; y (iv) produce predictores más exactos del éxito con base en la combinación de pruebas y notas” (Hernández et al, 2018, p. 153).

Dentro de las primeras cosas que indica la definición sobre las pruebas estandarizadas como evaluaciones de alto impacto, a la hora de ser una decisión política de los Estados, es que éstas se utilizan bajo los propósitos de mejorar la calidad, predecir el desempeño del estudiantado y gestionar los recursos en base a los resultados, sin embargo, existen otros fines que deben ser develados. Sobre esto Campos-Martínez & Fernández (2014) aseguran que las pruebas estandarizadas pueden ser elementos clave como “reformadores neoliberales” que imponen sus valores “al interior de las instituciones educativas” (p. 74), lo que sucede de acuerdo a una dinámica no coercitiva, sino que cuenta con el consentimiento de los evaluados “premiando a quienes son exitosos en estas pruebas, transformando las disposiciones culturales que permiten este éxito en “méritos individuales.” Por otro lado, los malos resultados en las mismas legitiman acciones como la intervención

de las escuelas, el castigo a los docentes y otras medidas que violentan las comunidades escolares” (p. 74).

En conclusión, las pruebas estandarizadas tienen propósitos explícitos e implícitos que al momento de ser analizados deben observarse desde su aplicación. En el mundo existen diferentes exámenes de alto impacto en los que se encuentran el Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información (ICILS), desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) y que tiene como objetivo investigar cuán preparados están los estudiantes de 8° básico en el uso de los computadores para manejar información; el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que busca evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. Chile ha participado en PISA en los ciclos 2001, 2006, 2009 y 2012, 2015 y 2018, y en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS), que evalúa los logros de aprendizaje de estudiantes de 4° y 8° básico en las áreas de Matemática y Ciencias Naturales. Este estudio busca obtener información de calidad sobre los logros de aprendizaje y los contextos educacionales en los que los estudiantes aprenden las áreas evaluadas en los países participantes, aplicando una prueba de rendimiento a través de computador y cuestionarios de contexto en el aprendizaje a estudiantes, profesores, directores y padres/apoderados (de los estudiantes de 4° básico), con el fin de recoger información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En Chile se aplican estos instrumentos de evaluación internacionales y, además, se implementa el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (Simce), que obedece a la misma lógica de evaluar desde la estandarización de la aplicación.

2.2.2 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce)

El Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (Simce) pretende analizar la situación de las aulas de clases en su conjunto, evaluando tanto al profesorado como al estudiantado desde sus prácticas pedagógicas, para obtener de ello indicadores de la calidad del proceso de aprendizaje. Esta evaluación es aplicada de forma idéntica en cada establecimiento, sometiendo a los estudiantes a una misma prueba, sin distinguir regiones,

contextos y singularidades, para luego comparar los resultados y articular un panorama nacional.

El Simce es un instrumento que se aplica todos los años y es creado por entidades privadas que prestan servicios al Ministerio de Educación. La prueba contiene entre 40 a 50 preguntas, dependiendo si la aplicación será a la enseñanza básica o media, en donde los puntajes promedio van desde los 140 a 360 dependiendo el año de aplicación. La evaluación es aplicada en las asignaturas de lenguaje, matemáticas, historia y ciencias sociales, ciencias naturales y educación física. En el ámbito de la asignatura de lenguaje se busca que los estudiantes respondan a preguntas asociadas a las habilidades: localizar, interpretar y relacionar, reflexionar, desarrollo de ideas, coherencia en la redacción y ortografía. En matemáticas las habilidades asociadas al conocimiento, aplicación y razonamiento en números y operaciones, geometría, patrones y algebra, datos y probabilidades; y medición (Agencia de la calidad, 2018).

El contraste con lo regulado por el derecho a la educación es evidente: el Simce promueve la estandarización sobre la promoción de las singularidades de profesores y estudiantes. Como señala Ball (2015), este tipo de prácticas propician un escenario donde la educación se encuentra gobernada por la “tiranía de los números”, evaluando una realidad social y multifactorial de la misma forma en que se evalúan cifras, imponiendo categorías y estándares que, en definitiva, determinan la subjetividad del profesorado y el estudiantado.

El Simce posee una historia que fue estructurando una forma de entender la educación en base al *accountability*, es decir, la rendición de cuentas por parte de las instituciones, profesorado y estudiantado, en una lógica que mide el proceso de enseñanza en base a un currículum oficial. En este sentido, Bravo (2011) identifica los orígenes de las evaluaciones estandarizadas en la década de los 60, específicamente en 1968, cuando se rinde la primera Prueba Nacional en alumnos de 8° básico, cuya aplicación fue continua hasta 1971, momento en que es descontinuada. Más tarde, en 1982, es implementado el Programa de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER), a cargo del Departamento de Investigación y Tecnología de la Universidad Católica (DICTUC) y aplicado en 4° y 8° básico, mientras que entre 1985 y 1986 tiene lugar el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), a cargo del Ministerio de Educación, cuyo objetivo principal era analizar los datos arrojados en el PER. Tras estas evoluciones, es en 1988 cuando se pone en marcha el Simce,

dedicado en principio a evaluar el rendimiento y la calidad educativa en los niveles de 4° y 8° básico. Los objetivos que entonces dan fundamento a la prueba, según reconoce Bravo (2011), fueron:

Proporcionar asistencia al Ministerio de Educación en su tarea normativa y en la supervisión del sistema. Brindar apoyo a las autoridades regionales y locales en la supervisión, además de prestarles apoyo técnico;
Estimar la calidad de la educación impartida en cada establecimiento educacional; comparar dichos resultados, buscar los factores explicativos y evaluar los resultados de los programas pedagógicos;
Orientar la actividad de perfeccionamiento docente, las acciones de supervisión y la asignación de recursos” (p. 191- 192).

De este modo, es 1992 que el Mineduc asume el control del Simce, perpetuando esta iniciativa en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de marzo de 1990, que establece que “corresponderá al Ministerio de Educación Pública diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto de la enseñanza básica como media, de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de esos niveles” (Decreto Ley N° 40, Mineduc, 1990).

Este sistema, implementado en dictadura, regula desde las instituciones asociadas al Ministerio de Educación y, por ende, definidas por el Estado, los recursos asociados a los resultados obtenidos en este tipo de examen, generando la necesidad de competir por mejores resultados entre las instituciones, transformando a cada profesor y estudiante en un participante en esta vorágine de puntajes que expresan lo que se supone que son las instituciones. Esto, además, repercute en los recursos que obtiene cada establecimiento y será determinado por la situación socioeconómica del estudiantado, lo que *a posteriori* define un margen de acción específico: es decir, mientras de más recursos se disponga, mejor será el resultado en el Simce, mientras que ante la disposición de menos recursos se obtendrá menos puntaje. Esto se expresa en los resultados del último año en base al informe nacional de la calidad de la educación realizado por la agencia de la calidad (2019) sobre los resultados del 2018 en octavo básico, sobre los que afirman:

Los puntajes promedio en Simce Lectura, Matemática y Ciencias Naturales en el grupo socioeconómico alto superan los 270 puntos, y llegan a estar sobre los 300 puntos en las últimas dos pruebas; en contraste con ellos, los puntajes del grupo socioeconómico bajo no llegan a los 240 puntos en ninguna de las pruebas (p. 26).

<i>GSE</i>	<i>Lenguaje y Comunicación: Lectura</i>	<i>Matemática</i>	<i>Ciencias Naturales</i>
<i>Alto</i>	275	310	300
<i>Medio Alto</i>	260	282	276
<i>Medio</i>	245	261	258
<i>Medio Bajo</i>	231	241	243
<i>Bajo</i>	224	230	237

Tabla 1: Puntaje promedio Simce Según Grupo Socioeconómico

Fuente: Agencia de la Calidad, 2019.

En segundo medio, de acuerdo al mismo informe realizado por la Agencia de la Calidad (2019), las estadísticas son similares:

nuevamente la tendencia es que entre más alto (grupo socioeconómico) este sea, mejores con los resultados alcanzados, tanto en promedio como en estándares. La brecha por GSE es más pronunciada en enseñanza media: un 7 % de los estudiantes del grupo Bajo alcanza un nivel Adecuado en Lectura y un 4 % lo alcanza en Matemática; mientras que estas estadísticas para el grupo alto son del orden del 46 % y 65 %, respectivamente (p. 29).

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura				Matemática				Ciencias Sociales
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Prom.
Bajo	7,0%	23,9%	69,1%	228	4,0%	25,1%	70,9%	224	225
Medio	14,2%	29,4%	56,4%	242	11,2%	36,2%	52,6%	249	239
Bajo									
Medio	27,3%	34,4%	38,4%	263	28,1%	43,8%	28,1%	283	262
Medio	35,7%	34,4%	30%	273	44,4%	41,1%	14,5%	307	277
Alto									
Alto	45,5%	30,3%	24,2%	284	64,6%	28,1%	7,4%	329	292

Tabla 2: Distribución de los estudiantos en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce Según Grupo Socioeconómico

Fuente: Agencia de la Calidad, 2019.

Los resultados descritos sólo son una muestra de cómo se perpetúa la desigualdad social mientras se convierte al estudiantado en un cliente que permite o no la viabilidad económica de las instituciones en relación a los recursos obtenidos desde el Ministerio de Educación, de acuerdo al buen o mal desempeño mostrado en la evaluación, siendo éstos asociados a beneficios o premios, asumiendo un conductismo pedagógico en el libre mercado. En esta línea, Radulovich, Rueda & Basualdo (2013) reconocen la existencia complementaria del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (Decreto Ley N°3166 de 1980) (SNED), que se focaliza en instituciones de excelencia y en docentes, asignando subvenciones según los desempeños que cada establecimiento obtiene en el Simce. Junto a esto, un agravante de la asignación por desempeño tiene que ver con la comparabilidad de instituciones que, al ser diversas, obliga a que sean “agrupadas según características geográficas, socioeconómicas y 'tipo de enseñanza' construyendo 'grupos homogéneos' para presentar la información al difundir los resultados en un diario de circulación nacional” (p. 80). Esto indica, entre otras cosas, que el Simce no solamente vulnera el derecho a la educación a través de la estandarización y la anulación individual, sino que, además, aun siendo declarado un instrumento pensado para potenciar la calidad educativa, su institucionalidad paradójicamente la afecta y va en desmedro de ella, ya que la rendición de cuentas es mas importante que la calidad, en estricto

rigor, de la calidad que no están definiendo los centros educativos, sino, más bien, la gubernamentalidad aplicada desde el Estado. La calidad, en Chile, está determinada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, creado por la Ley N° 20.529 y que tiene por objetivo "asegurar el acceso a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos educacionales." (CNED, 2019)

2.2.3 *Accountability* o rendición de cuentas en la educación chilena

Una de las críticas más relevantes a esta forma de medición es la que señala Florez (2013) cuando identifica más de 17 propósitos distintos en la evaluación de la calidad educativa, enmarcados en dos macro-propósitos en tensión: la rendición de cuentas y el apoyo pedagógico a las escuelas. En este sentido, es el *accountability* el que se constituye como el nuevo *management* público, determinante de los estándares de excelencia y guiado por incentivos económicos (Sisto & Fardella, 2011).

El *accountability* es quizás la característica que ha logrado más relevancia a la hora de definir las tareas en las escuelas, debido a la responsabilidad que impone a los docentes para alcanzar puntajes determinados que, aparentemente, estarían evidenciando la calidad de su trabajo con los estudiantes y del funcionamiento de la comunidad educativa (Apple, 2006). Así, el Simce ha transformado la labor educativa de las escuelas y ha modelado el trabajo de aula, la relación entre profesores y entre profesores y alumnos (Opech, 2005; Santos Guerra, 2003; Waissbluth, 2013), orientando todo hacia la obtención de resultados adecuados en las evaluaciones. En este punto cabe destacar que el Simce es parte de la evaluación de altas consecuencias, y la tradición investigativa que hay sobre ella nos permite evidenciar el impacto cotidiano en los estudiantes, lo que es relevante desde los enfoques de la teoría y práctica educativa que develan el nexo entre el Simce y la racionalidad técnico-instrumental en el currículum y la evaluación, por lo que el Simce es un dispositivo de esta racionalidad, tal como afirma Oliva (2017):

la mecánica de la racionalidad técnico-instrumental pretende controlar cada movimiento según su enfoque. Se observa, entonces, dos sistemas de enmarcamiento: un macro-marco compuesto por Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios y un

meso-marco, compuesto por competencias-aprendizaje esperado-medición. Los señalados marcos circunscriben el conocimiento que es objeto de la escolarización y aquél que queda en sus extramuros, según determinadas reglas explícitas y subyacentes que regulan la reproducción social en la institución educativa (p.418).

Esta racionalidad técnico-instrumental se enmarca desde la gubernamentalidad definiendo instituciones que regulan el cumplimiento de un currículum rígido y de evaluaciones de alto impacto como el Simce, construyendo una tríada de ejecución que repercute en una subjetividad estándar desde la escolaridad. La tríada de la educación chilena se constituye desde racionalidad técnico-instrumental como la cabeza que determina un currículum, y una evaluación principal de este currículum es el Simce. Desde una metáfora, son los órganos de un cuerpo que se necesitan para desarrollar desde el poder lo que es un tipo de educación al amparo del libre mercado y la competencia. En este sentido, la gubernamentalidad aplicada se expresa en lo que establece el informe técnico sobre el Simce desarrollado por el Agencia de la Calidad (2018):

En el marco de la Ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en el año 2012 se dio inicio a una nueva institucionalidad contemplada por la Ley 20.529. Esta modifica la estructura educacional del país por medio de la creación de dos nuevas instituciones que se separan del Ministerio de Educación, y el cambio de las funciones de las instituciones ya existentes. La nueva organización considera cuatro instituciones, donde el Ministerio de Educación continúa siendo el órgano rector del sistema encargado de formular la política educacional. Por su parte, también se mantiene el Consejo Superior de Educación (CSE), pero modifica sus funciones y atribuciones en el ámbito escolar y pasa a constituir el actual Consejo Nacional de Educación (CNED).

De las nuevas instituciones, por un lado, se crea la Superintendencia de Educación, que tiene como principales tareas fiscalizar el uso de recursos, el cumplimiento de la normativa y la aplicación de sanciones. Por otro lado, se forma la Agencia de Calidad de la Educación, que cumple el rol de evaluar los logros de aprendizajes de los estudiantes, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, y el desempeño de los establecimientos. Además, tiene la labor de entregar orientaciones para el mejoramiento escolar a todo el sistema e informar los resultados de las evaluaciones. El propósito del sistema de aseguramiento es garantizar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, la fiscalización y sobre todo, el apoyo y orientación

constante a los establecimientos. Con este sistema se busca fortalecer la mejora educativa en las escuelas, concibiendo la calidad de manera integral. Para cumplir con dichos objetivos, una de las funciones de la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante, la Agencia) es clasificar a los establecimientos en Categorías de Desempeño en educación básica y media, de acuerdo a las funciones que le atribuye la ley SAC (artículo n°10, letra c). Esto significa realizar un ordenamiento de los establecimientos en base a las mediciones de resultados de aprendizajes y otras áreas relevantes tanto académicas como no académicas, con el propósito de identificar las necesidades de apoyo de las escuelas (Ley 20.529) (p. 4).

Esta nueva normativa, en plena ejecución, diagnostica, evalúa y clasifica a las instituciones escolares y, por ende, al profesorado y alumnado de acuerdo a los resultados en la prueba Simce implementando una discriminación arbitraria que contradice el derecho a una educación integral que no se debiese condicionar a los recursos económicos y que estigmatiza a la comunidad escolar. El *accountability*, o rendición de cuentas, en este caso pasa a una segunda fase y no solo construye la cultura de la constante autoevaluación con fines administrativos, sino que ahora avanza en su proceso y construye realidades sancionadoras en donde existen colegios de distintas categorías para sectores específicos de la sociedad.

Sobre esto, es importante destacar que la Agencia de la Calidad (2018) establece la Categoría de Desempeño como el resultado de la evaluación continua de los establecimientos, que tiene como uno de sus objetivos identificar el nivel de ayuda y orientación que éstos necesitan. Según la propia Agencia, los colegios son clasificados en 4 categorías: Desempeño Alto, que agrupa a los establecimientos con estudiantes que obtienen resultados sobresalientes; Desempeño Medio, correspondiente a aquellos donde los resultados son cercanos a lo esperado; Desempeño Medio-bajo, donde se ubican los establecimientos con resultados bajo lo esperado y, por último, Desempeño Insuficiente, que concentra aquellas escuelas donde los resultados se encuentran en un nivel muy bajo respecto a lo esperado.

Estos tipos de desempeño, que se definen como una especie de detección de necesidades para mejorar la calidad de los establecimientos, no es sino otra manera de visibilizar la gigantesca brecha en la desigualdad en Chile, ya que desde un principio los establecimientos pueden ser reconocidos por tipo de categoría de desempeño. Es más, desde

la propia Agencia de la Educación este tipo de información se difunde a través de distintos medios, no cumpliendo el rol por resguardar la “calidad”, sino más bien adquiriendo uno que profundiza la inequidad en la educación. Es por ello que la técnica de la gubernamentalidad, denominada *accountability* o rendición de cuentas, agrupa el conjunto de dispositivos previos: es una suerte de matriz generadora de prácticas cuya máxima expresión de poder regulatorio está en la reciente creación de la Agencia de la Calidad de la Educación, cuyo papel es múltiple: crear estándares, aplicar el Simce, clasificar escuelas según su desempeño, aplicar intervenciones o sanciones como el cierre de escuelas. De acuerdo a ello, Assaél, et. al (2011) afirma que la rendición de cuentas tiene un impacto directo en la autonomía profesional, generando, entre otras cosas, angustia y estrés por la obligación de orientar la enseñanza hacia resultados medibles, lo que también repercute en los estudiantes, pues el protagonismo del resultado obliga a dejar a en un nivel secundario los problemas psicosociales y emocionales que vive la mayoría de los niños y jóvenes de sectores populares. Esto, en definitiva, provoca que se construyan:

simulaciones pedagógicas, planificando y calculando acciones con el fin de satisfacer las demandas externas, ser evaluados positivamente y responder al creciente flujo de vigilancia al cual están expuestos, pero en lo sustantivo no modifican sus prácticas pedagógicas más allá de lo requerido por la evaluación (p. 317).

La teoría de la acción que subyace a este modelo es que la presión, la responsabilización y las consecuencias severas a quienes incumplen constituye la mejor estrategia para que los actores educacionales adopten, adhieran y ejecuten los estándares fijados desde el centro del sistema. Es lo que Ball en Carrasco (2013) denomina como *steering*, que consiste en una compleja reconfiguración del Estado que refuerza su poder regulatorio con nuevos mecanismos de mayor eficacia, pues instala en los propios agentes educacionales la responsabilidad de su ejecución, tal como lo afirma Carrasco (2013):

Esta modalidad de política educativa ha sido denominada por Hargreaves & Shirley (2009) como *deliverology*. Mientras el centro confecciona y transfiere planes de gestión o mejora ‘empaquetados’, a nivel local la única responsabilidad es ejecutarlos con máxima fidelidad. Por el contrario, en la práctica la actividad educacional a nivel local supone una complejidad tal que resulta imposible anticipar, protocolizar y diseñar desde la distancia la inmensa variabilidad e impredecibilidad que los actos de enseñanza y gestión cotidianos implican. La operación a gran escala de la rendición de

cuentas o accountability supone una simplificación, una abstracción artificial de la práctica educacional que quita la singularidad y tiende a uniformizar una actividad humana cultural y socialmente configurada (p. 7)

A tal punto ha impactado la aplicación de Simce, que ha evidenciado un empobrecimiento del trabajo profesional y un estrechamiento del currículum, existiendo una orientación instrumental hacia la prueba, destinando una mayor cantidad de horas y reforzamiento en las asignaturas que son evaluadas (del Solar, 2009; Docencia, 2009; Falabella y Opazo, 2014), fomentando el uso de pruebas que se ajusten a su formato en las áreas evaluadas por el Simce y realizando ensayos y pruebas tipo que orienten el estudio hacia un mismo resultado (Falabella y Opazo, 2014, Manzi, 2014).

Junto con ello, se ha documentado que las escuelas generan estrategias y destinan recursos y personal para mejorar y aumentar los resultados en el Simce, definiendo, en ocasiones, “encargados Simce” o “equipos Simce”, destinando a sus mejores docentes a los cursos que rinden dicho examen (Comisión para el desarrollo y uso del Simce, 2003) y, adicionalmente, contratando servicios externos (como ensayos) para reforzar las áreas evaluadas en la prueba (Florez, 2013; Falabella y Opazo, 2014).

En términos de contenido, la presión impuesta por alcanzar una buena evaluación provoca que los profesores se focalicen en aquellos que son medidos, dejando de lado competencias de orden superior (las denominadas competencias del siglo XXI) por su excesiva orientación hacia la rendición de cuentas (Bellei et. al., 2015; Falabella, y Opazo, 2014).

Otra de las consecuencias de la sobrevaloración del Simce se evidencia en el énfasis en la “responsabilidad individual” como parte del sentido común (Docencia, 2014b): tanto las directivas escolares como los mismos docentes personalizan los resultados, relacionándolos directamente con el desempeño de un profesor o profesora en particular (Campos-Martínez & Fernández, 2014), lo que repercute en el ejercicio de los directores, quienes apuestan mayormente por “profesores Simce” (Docencia, 2014a). En relación a ello, se ha investigado que los profesores tienden a disociar su propia práctica respecto de los resultados de evaluaciones cuando estos son negativos, y por tanto invalidan cualquier tipo de información externa respecto a sus prácticas (Meckes, 2007), cuestión crucial en contextos de alta vulnerabilidad, donde los resultados bajos son reiterativos y tienden a ser

deslegitimados e interpretados sólo como una medida de control externo, generando una tensión permanente para quienes son evaluados (Meckes, 2007; Montt, 2009).

Por otra parte, la competencia que genera el Simce en las escuelas no sólo repercute sobre profesores y equipos directivos, sino que, además, los alumnos son involucrados en el proceso. Según la evidencia los estudiantes con mayores expectativas de logro en el Simce son seleccionados y los con menor desempeño son desincentivados para que no participen de la evaluación (Himmel, 1997; Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014). Además, los alumnos son amenazados con la “repitencia de curso” o “notas al libro”, e incentivados con el regalo de computadores, una nota 7 a todo el curso, paseos, completadas y actos de honor (Florez, 2013; Falabella, y Opazo, 2014).

Por último, el excesivo énfasis en los contenidos y en el entrenamiento al que son sometidos, muchas veces, genera consecuencias negativas en los estudiantes, debido a que los ensayos estandarizados no responden a los contenidos que han visto en clases, lo que les genera ansiedad al dudar de sus capacidades y conocimientos (Docencia, 2014). Además, frente a los resultados de las evaluaciones los profesores por lo general atribuyen la responsabilidad a los estudiantes como factores explicativos del rendimiento (Becker et al., 2014; del Solar, 2009), tal como plantea Santos Guerra (2003), quien postula que cuando el aprendizaje no se produce se responsabiliza exclusivamente al que aprende. En este mismo sentido, las creencias que los profesores pueden generar de los alumnos de los sectores vulnerables, les conducen a bajar sus expectativas respecto de sus posibilidades de éxito, lo que incide finalmente en su rendimiento (Prieto y Contreras, 2008). Este énfasis sobre los contenidos perpetúa el derecho a la educación hacia el acceso, por lo tanto existirá discriminación y una brecha socioeconómica, y no hacia el desarrollo integral del ser humano evidenciando que el Simce fomenta la desigualdad en la medición de una calidad definida por los recursos.

2.3 Simce: ¿indicador de calidad o dispositivo de control?

Habiendo caracterizado el Simce, y considerando la propuesta teórica desarrollada hasta ahora, es posible sostener que, en el seno de su aplicación, esta evaluación de altas consecuencias articula un proceso de subjetivación que termina por configurar la medición no como un indicador de calidad, sino como una clasificación de las instituciones y en ellas del profesorado y estudiantado, desde la gubernamentalidad. El Simce se constituye como un dispositivo que se abre hacia el proceso de subjetivación neoliberal definiendo la cotidianidad escolar en millones de personas en Chile.

Según Deleuze (2006), un dispositivo, se define como:

una modulación, como una suerte de molde autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto. Se puede apreciar sin dificultad en los problemas de los salarios: la fábrica era un cuerpo cuyas fuerzas interiores debían alcanzar un punto de equilibrio, lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea (p. 13).

Así, del mismo modo en que cuestionamos la noción de derecho a la educación, se ha de cuestionar la efectividad de los instrumentos y modelos destinados a garantizar la calidad educativa. Si en el apartado anterior se establece que el Simce estandariza, se aleja de los objetivos para los que dice ser aplicado e impone una lógica de rendición de cuentas, tanto a profesores como alumnos, ¿no podríamos acaso reconceptualizarlo críticamente y definirlo no como una medición precisa de calidad sino como un dispositivo de control?. Este estudio plantea que esta segunda definición es más adecuada que cualquier otra para hablar del sistema de medición educativo chileno, pero para ello, cabe referirse a esta nueva categoría y responder algunas preguntas previas: ¿Qué es un dispositivo? ¿Cómo un dispositivo posibilita el control? Y, por último, ¿qué es un dispositivo de control en educación?. Estas interrogantes, en primer lugar, permiten observar que el Simce como evaluación vulnera el derecho a una educación pluralista y de calidad, incumpliendo ambas dimensiones al ser un instrumento de medición estandarizado que somete a la comunidad educativa (estudiantado y profesorado) a una dependencia de los números y resultados, presionando para que sus integrantes, docentes o alumnos, obtengan un buen puntaje por sobre cualquier otro valor fundante de la enseñanza. Sin embargo, junto con ello revelan otro

aspecto de la medición, pues en su capacidad para determinar la forma y condicionamiento de las escuelas y estudiantes a través de un proceso de subjetivación, se posiciona como un dispositivo de control. Para Judith Revel (2008), los dispositivos de control son “operadores materiales del poder, es decir, técnicas, estrategias y formas de sujeción instaladas por el poder” (p. 36), siendo elementos de administración estatal, debido a que es el propio Estado quien cuenta con la capacidad legal burocrática para determinar políticas educacionales que son administradas a todas las escuelas del país. En el caso específico que este trabajo analiza, encontramos la realidad de las escuelas que están sometidas a una evaluación constante (Simce), al *accountability* y a los principios del libre mercado que los regulan y determinan en sus prácticas y acciones cotidianas.

En este sentido, el dispositivo, ahora aplicado a la pedagogía, tal como lo menciona Bernstein & Cox (1988), es definido como aquel que: “es medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Qué es el dispositivo pedagógico, el que, primero que nada, hace posible la cultura y que, segundo, la faculta para ser reproducida y para ser transformada” (p.101). Es por ello que se concibe al Simce como dispositivo de control cuando se hace referencia a los procesos de objetivación de los individuos, en este caso alumnos y profesores al ser evaluados, sometidos inminentemente a una lógica de dominación. Por ello, para entender el Simce como un dispositivo de control, es necesario considerar que el dispositivo tiene una función primordial dominante, que actúa de forma estratégica, manipulando las relaciones de fuerza, bloqueándolas, estabilizándolas o utilizándolas. De esta manera, el dispositivo se inscribe en un juego de poder, ligado a los límites del saber, que le dan origen, pero que ante todo lo condiciona; “esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos” (Agamben, 2011, p. 229). En otras palabras, el Simce, se constituye con una superioridad epistemológica, como la única evidencia válida de los resultados educativos de los estudiantes que visibilizan la necesidad de analizar el proceso de subjetivación en la aplicación del Simce en el profesorado y alumnado

2.3.1 El Simce en el proceso de subjetivación neoliberal

Comprender el Simce como dispositivo deja claro un enunciado: que su aplicación, indudablemente, exhibe la presencia del poder. Por ello, su análisis es necesario, para explorar sus intenciones fundamentales: la presión sobre las escuelas y la constitución de sujetos funcionales a un determinado orden. En este sentido, no es errado afirmar que el poder produce realidad al construir sujetos objetivados en virtud de sus resultados, convirtiendo las prácticas a las que éstos son sometidos en rituales de verdad. Así, el individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción y el examen se torna un dispositivo de poder, en tanto que el saber es poder en la medida en que se fortalece, lo que no se sabe para desprestigiar al que se quiere definir como ignorante. Aquello lo cumple en gran medida el Simce, actuando como insumo esencial de las sociedades democráticas, siendo un instrumento dotado de legitimidad que evalúa todos los alumnos bajo las mismas condiciones y con el mismo tipo de pruebas, considerando un marco común de aprendizaje, basado en la estandarización del conocimiento. Por lo tanto, la responsabilidad por el resultado pasa a ser fruto de la responsabilidad individual de los estudiantes, de sus méritos académicos, de las capacidades de sus profesores y de los recursos con que cuentan las escuelas. Tal como sostiene Escárte (2013), las pruebas se centran en lo que los estudiantes no saben o no pueden hacer, siendo utilizadas para resaltar las debilidades de los estudiantes, asumiendo que todos tienen las mismas habilidades y condiciones para aprender.

De acuerdo a lo anterior, la aplicación del Simce supondría que es posible de ella obtener información para el conocimiento oficial del individuo, permitiendo un mayor control sobre él y, en tanto es mediatizado por el dispositivo, el proceso de subjetivación del individuo estará también mediado por esta evaluación. Dicho de otro modo, la construcción de subjetividad está mediada necesariamente por el dispositivo imperante en cada época histórica.

Entonces la educación, en su dimensión institucionalizada, utiliza el Simce para regular el pensar de los sujetos, ya que es el conocimiento oficial que se entrega a los estudiantes de acuerdo a las bases curriculares y su respectiva evaluación estandarizada; regulación que se da debido a que el puntaje en estas pruebas es lo relevante, no es importante el proceso o las diferentes formas en que los alumnos aprenden y la labor de los profesores,

como proponen las convenciones internacionales sobre el derecho a la educación. En otras palabras, la evaluación es un fin en sí mismo y el proceso necesario para llegar a ello no importa; el puntaje está sobre el desarrollo del aprendizaje.

Ahora bien, fácilmente se podría considerar que los mayormente implicados en este proceso de control son los alumnos; sin embargo, los profesores también se ven implicados en él y en las presiones que sobre ellos ejerce el Simce. El ajuste que se realiza de la docencia, de las estrategias de aprendizaje y de las actividades desarrolladas en el aula, en su gran mayoría consisten en técnicas y conocimientos que son evaluados. Para Isch (2013), las evaluaciones estandarizadas se constituyen como un mecanismo de disciplinamiento y control para los profesores, debido a que la estandarización descontextualiza la labor docente, asociándola principalmente a mecanismos de premios y castigos, fragmentación del sistema educativo, del cuerpo docente y de los estudiantes, organizándolos en ganadores y perdedores, con fuerte impacto emocional.

Las pruebas estandarizadas, como se ha mencionado anteriormente, han recibido críticas por ser un dispositivo “dominante” de control para estudiantes y profesores (Cavieres, 2014; Falabella, 2016; Fardella & Sisto, 2015), ya que regula sus funciones en el ambiente escolar y porque no solo cumplen un rol de informar, sino que de formar. A pesar de lo anterior, las pruebas estandarizadas delimitan la función docente en tal medida que determinan el aprendizaje como un fin y no un proceso constante, debido a que el foco de atención y tensión, se encuentran principalmente en los resultados y no en la calidad social (Isch, 2013), que considera la contribución de la educación a un cambio social y a una mayor autonomía de los estudiantes como personas únicas e irrepetibles. En cambio, la escuela forma parte de la “complicidad entre todas las instituciones totales: no sólo aparecieron en el mismo momento histórico la fábrica y el cuartel, la escuela y el hospital, el manicomio y la cárcel, sino que además la garantía de su eficacia respectiva es la misma: la puesta en obra de una idéntica tecnología disciplinaria” (Morey, 2005, s/p). Estas tecnologías disciplinarias, que son la sistematicidad de acciones, se operacionalizan en dispositivos.

El Simce puede ser entendido como un dispositivo de control en la medida que su aplicación considera la definición del aprendizaje como un fin y no como un proceso, limitando *a priori* lo que se debe enseñar y cómo se debe actuar, lo que, en definitiva, corresponde a la conducción del proceso de subjetivación de la comunidad educativa

(profesores y estudiantes). Esto, sin embargo, no es azaroso, pues tal como propone Ball (2015), la clave del gobierno neoliberal radica en el nivel más elemental de producción de sujetos, cuya subjetividad esté constituida por tendencias y formas de relaciones funcionales a él. En palabras del propio Ball:

If subjectivity is the key site of neoliberal government, the production of particular sorts of ‘free’ ethical subjects – striving, enterprising, competitive, choosing, responsible – then it is here also, in ‘our relation to ourselves’, that we might begin to struggle to think about ourselves differently⁴ (p. 7).

En este sentido, los aprendizajes previos del estudiante, por ejemplo, no serían relevantes, ya que lo que se debe enseñar por parte de los profesores muchas veces no tiene relación con el proceso vivido en el aula, produciendo una estandarización de la enseñanza, es decir, se “objetiviza” al estudiante como si fuese un “cuerpo máquina” (Foucault, 2012) que debe ser gestionado para reproducir contenidos y valores y, con ello, reproducir un mismo tipo de sociedad.

En conclusión, el marco teórico nos permite abordar el proceso de subjetivación en sus diferentes aristas para conocer los elementos del Simce y la relación con el derecho a la educación, como instrumento de evaluación y estandarización, que podrían condicionar la labor del profesorado y estudiantado en el sistema escolar chileno y cómo el Simce orienta la subjetividad de profesores/as y alumnos/as en el marco de un sistema neoliberal.

⁴ Traducción personal: “Si la subjetividad es el sitio clave del gobierno neoliberal, la producción de tipos particulares de sujetos éticos ‘libres’ - esforzados, emprendedores, competitivos, elegidos, responsables - entonces es aquí también, en ‘nuestra relación con nosotros mismos’, donde podríamos comenzar luchar para pensar en nosotros mismos de manera diferente ”.

Capítulo 3. Marco metodológico

3. Marco Metodológico

Este capítulo, fundamenta el marco metodológico de la investigación, el que se realiza mediante un estudio exploratorio-descriptivo en la región de Valparaíso, Chile, tomando como muestra a docentes y alumnos de las comunas de Valparaíso, Concón y Quilpué, y determinando como unidades de análisis a profesores/as y estudiantes/tas, hombres y mujeres, de establecimientos de distinto nivel de dependencia (municipales y particulares subvencionados), quienes aportan ideas y significados sobre sus experiencias de aula, el derecho a la educación, la calidad de la misma y el impacto que sobre todas estas dimensiones tiene el Simce. Al mismo tiempo, se aplica la estrategia de investigación documental, que indaga en el desde la revisión de la literatura sobre estas temáticas: la información recolectada es sometida a un análisis de contenido cualitativo apoyado en el programa Nvivo (Versión 12) para realizar las acciones procedimentales de análisis, descripción e interpretación.

3.1. Preguntas de investigación

1. ¿Qué elementos del Simce, como instrumento de evaluación y estandarización, promueven el proceso de subjetivación, condicionando la labor del profesorado en el sistema escolar chileno?
2. ¿Qué elementos del Simce, como instrumento de evaluación y estandarización, promueven el proceso de subjetivación, condicionando el aprendizaje del estudiantado en el sistema escolar chileno?
3. ¿Qué elementos visibilizan la relación entre el proceso de subjetivación, el derecho a la educación y el discurso de la calidad que determina el Simce?.

3.2. Objetivos

3.2.1 Objetivo general

Analizar el proceso de subjetivación en la aplicación del Simce en el profesorado y alumnado examinados en establecimientos educacionales particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019.

3.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de subjetivación según las voces del profesorado, como manifestación de la aplicación del Simce.
- Caracterizar el proceso de subjetivación según las voces del estudiantado, como manifestación de la aplicación del Simce.
- Describir la relación entre el proceso de subjetivación, el derecho a la educación y el discurso de la calidad que determina el Simce.

3.3. Enfoque

El enfoque esta investigación se fundamenta desde las creencias básicas que definen un paradigma que son resumidas en tres preguntas fundamentales (Lincoln y Guba, 1994), conectadas de tal manera que la respuesta dada a cualquiera de ellas y tomadas en cualquier orden, determinan cómo deben ser contestadas las anteriores. A continuación, se propone un orden que refleja las tres dimensiones investigativas: ontológica, epistemológica y metodológica que se relacionan con las preguntas correspondientes de esta investigación:

La pregunta ontológica: ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y qué es lo que puede saberse respecto a ella? En este sentido, ¿cómo el proceso de subjetivación determina la calidad de la educación en Chile por intermedio del dispositivo Simce?

La pregunta epistemológica hace relación a determinar: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el sabedor y el que quisiera saber? Aguilar (2012) define que: “El problema fundamental que ocupa a la epistemología es establecer la relación entre el ser cognoscente (sujeto) y el proceso o fenómeno sobre el cual se desarrolla su actividad cognitiva (objeto). De este modo, el problema se presenta en la relación de quien conoce y lo que es cognoscible” (p.210). Millas (1970) profundiza sobre la pregunta epistemológica:

desde un punto de vista epistemológico estricto, las ciencias nacen con un acto, generalmente implícito, de constitución de su objeto, esto es, de fijación del mismo en la continuidad de lo empíricamente

vivido. En la experiencia ingenua, natural del mundo, no hay «objetos» en el sentido científico; tales «objetos» surgen para el hombre únicamente cuando su conciencia objetivante, en posesión de unos principios, característicos para cada dominio del saber, los destaca en la continuidad de lo vivido. (p.140).

En este sentido, se profundizan algunas de las preguntas de esta investigación: ¿Cómo puedo llegar a conocer la relación entre el proceso de subjetivación, el derecho a la educación y o el discurso de la calidad que determina el Simc? ¿Cómo se desarrolla el proceso de subjetivación indicado, desde dispositivos como el Simce que pueden determinar valores, costumbres y, por ende, la identidad del estudiantado y el profesorado? ¿Cuál es la relación entre el objeto (Simce) en el sujeto (estudiantado y profesorado)? A partir de la sistematización de evaluaciones estandarizadas ¿Puede el sujeto convertirse en el objeto evaluado?

La pregunta metodológica: ¿Cómo procede el investigador para descubrir si la creencia se puede justificar? En este sentido, ¿Cómo desde la revisión de la literatura y los informantes (profesores y estudiantes) en el seno de una investigación científica, se pueden conocer las particularidades del dispositivo de control que es el Simce desde la *praxis* educativa?

Las tres preguntas antes planteadas permiten enfocar la investigación en hacia el proceso de subjetivación, su definición en el contexto escolar, la aplicación en la evaluación, didáctica y planificación del profesorado; y las actividades de aprendizaje que realiza el estudiantado que en moldean la realidad de la educación chilena.

El enfoque epistemológico en la que se sitúa la investigación es interpretativo el que se define como aquel que:

aspira simplemente a explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones así como a descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales sometidas a escrutinio (en nuestro caso, las actividades educativas), y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden (Carr y Kemmis, 1988, 103-104). Así, la teoría, aunque construida por el investigador, es generada a partir de los supuestos explicitados por los propios participantes. (González Monteagudo, 2001, p. 242-243)

3.4. Escenario de la investigación

El escenario de esta investigación corresponde a las instituciones educativas de la región de Valparaíso donde los informantes son profesores y estudiantes de colegios municipales y particulares subvencionados, que participan del Simce, siendo, desde su posición de educador o educando, sujetos evaluados por este sistema de medición. Participan 9 profesores (3 hombres y 6 mujeres) y 6 estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) de tres establecimientos educacionales municipal (1) y particular subvencionado (2), correspondiendo a la comunidad educativa de 8° básico y III medio de los establecimientos educacionales de la quinta región. Las profesoras y profesores seleccionados son profesionales que llevan más de 10 años en el sistema escolar de 8° básico y III medio y que realizan clases en Lenguaje y Matemática, asignaturas en las que se desarrolla el Simce, ya que se mantienen en el sistema y sus aportes representan una valoración del **proceso de formación y evaluación bajo el Simce**.

A continuación, se presenta una tabla de caracterización del escenario de la investigación identificando el establecimiento educativo, dependencia, comuna, Simce de los últimos 5 años, matrícula 2019, promedio de alumnos por curso, nivel socioeconómico, categoría de desempeño, financiamiento e identificación de la codificación de los informantes.

Identificación	Dependencia	Comuna	Simce Últimos 5 años (2014-2018) Promedio Lenguaje y Matemáticas	Matrícula 2019	Promedio de Alumnos por curso	NSE	Categoría de Desempeño	Financiamien to	Codificación entrevistas
Liceo Gastronomía y Turismo	Municipal	Quilpué	Bajo: 220	667	27	Bajo	Insuficiente (8° Básico) Medio Bajo (2° Medio)	Gratuito	Pro.Lic.1 Pro.Lic.2 Pro.Lic.3 Pro.Lic.4 Pro.Lic.5 Est.Lic.1 Est.Lic.2
Colegio Nuestra Señora de la Misericordia	Particular Subvencionado	Valparaíso	Medio: 253,5	524	37	Medio	Medio	Co-pago (\$25.001 A \$50.000) Mensuales por año escolar.	Pro.Nue1 Pro.Nue2 Est.Nue.1 Est.Nue.2 Est.Nue.3 Est.Nue.4
Colegio Rayen Caven	Particular Subvencionado	Cón-con	Alto 298,3	447	31	Medio- Alto	Medio (8° Básico) Alto (2° Medio)	Co-pago (\$50.001 A \$100.000) Mensuales por año escolar.	Pro.Ray.1 Pro.Ray.2

Tabla 3. Caracterización de los Establecimientos educativos

Fuente: Elaboración propia, 2019

3.5. Informantes Claves

Taylor & Bogdan (1987) afirman que en una investigación cualitativa “ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano” (p.108). Tomando en cuenta aquello, para constituir un grupo de informantes clave esta investigación opta por un “muestreo de casos homogéneos que busca describir algún subgrupo en profundidad. Es la estrategia empleada para la conformación de grupos focales. El punto de referencia más común para elegir los participantes de un grupo focal es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación” (Quintana & Montgomery, 2006, p.58).

Así, el conjunto de los informantes de esta investigación se constituye con 9 profesores y 6 estudiantes (6 hombres y 9 mujeres) de tres establecimientos educacionales (municipal y particular subvencionado). Las y los profesores poseen más de 10 años de experiencia profesional en el sistema escolar y por lo menos 5 años de ejercicio profesional en el establecimiento que avalen su participación continua en el Simce. Las y los estudiantes seleccionados son los pertenecientes a 8° básico y III medio y que participen de las clases de Lenguaje y Matemática. Se han excluido los restantes cursos de aplicación del Simce debido a que la edad de los estudiantes es mayor y se puede profundizar en sus aportes, además, para representar la enseñanza básica y media se han elegido los dos cursos mencionados anteriormente. Los estudiantes y profesores son del mismo curso y asignatura, por ejemplo: alumnos de Matemática de 8° básico de Colegio Particular - Subvencionado y Profesor o profesora de 8° básico de Matemática de Colegio Particular – Subvencionado.

3.6. Diseño, métodos y técnicas de recolección de la información

El diseño de la investigación se establece en relación con diversas actividades planificadas que se exponen a continuación:

Actividad	Junio - Diciembre 2018							Enero 2019 -Mayo 2019					Junio - Diciembre 2019						
	J u n.	J u l.	A g o.	S e p.	O c t.	N o v.	D i c.	E n e.	F e b.	M a r.	A b r.	M a y.	J u n.	J u l.	A g o.	S e p.	O c t.	N o v.	D i c.
Búsqueda de fuentes bibliográficas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Lectura y registro de las fuentes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diseño del trabajo de campo												X	x	x					
Planificación del trabajo de campo.															X				
Entrevista Individual - Organización															X				
Entrevista Individual - Desarrollo																x			
Entrevista Individual - Consentimientos informados																x			
Entrevista Individual - Registro / Notas de campo																	x		

[illegible]

Tabla 4. Etapas de la investigación

Fuente: Elaboración propia, 2020

Considerando que la investigación tiene por objetivo explorar y describir el proceso de subjetivación que subyace al Simce y se aplica al profesorado y estudiantado, y con ello la posible vulneración que del derecho a la educación se ejerce, en primer lugar, se realiza una investigación documental y la revisión de la literatura sobre los conceptos clave de la investigación. Esta investigación se desarrolla, entonces, de acuerdo a la estrategia de investigación documental que, como afirma Suck & Rivas-Torres (1995):

comprende a los métodos histórico, literario, jurídico, sociológico y lingüístico, y el Método de Análisis de Contenido que comprende al análisis de exploración y verificación, que puede ser tanto dirigido como no dirigido, el análisis cuantitativo, el análisis cualitativo, el análisis directo y el análisis indirecto. Estos métodos llamados clásicos, es decir de análisis de documentos, tienen en común (salvo

la lingüística) que presentan un carácter racional intuitivo, personal y subjetivo, por lo que el elemento cualitativo constituye lo esencial de lo que investigan (p. 27).

En la misma línea, la investigación documental, según Del Cid, Méndez, & Sandoval (2011), “se orienta a obtener información que otros han escrito sobre el tema estudiado. Ya sea para enriquecer el marco teórico del trabajo o conocer parte de la historia, así como los antecedentes y hechos que han ocurrido en torno al fenómeno de interés, los cuales forman parte del contexto que es indispensable.” (p.111).

Así, como resultado se obtendrá la articulación de un corpus teórico adecuado que contribuirá a la investigación en lo que la revisión de la literatura corresponde, estableciendo qué se ha dicho y desde qué posiciones respecto del objeto de estudio. Esta definición y posterior conformación del corpus, como es de suponer, posee criterios de constitución que tienen la necesidad de ser explicitados. Sobre esto, acaso la principal característica es la tendencia general a orientar el trabajo hacia perspectivas críticas sobre tres aspectos fundamentales: Los procesos de subjetivación, la propia subjetivación subyacente en el campo educativo y los dispositivos de control que intervienen en el proceso. De este modo, referencias normativas y autores que podríamos identificar como cercanos al posestructuralismo guían la búsqueda de literatura, pues si algo habrá de considerarse, es que no son las metodologías ni las técnicas de cada escuela la que define sus paradigmas, sino sus visiones políticas e ideológicas sobre los fenómenos. Por ello este alcance, que sitúa la constitución del corpus, incluso de forma previa a su ejecución, en una vereda que desde ya habla de cómo el estudio está pensado.

La construcción del marco teórico se realiza en tres fases: en primer lugar, se define la construcción de una matriz temática del corpus en base a la revisión bibliográfica realizada. Para esta acción se utilizó el software de gestión bibliográfica Mendeley (Versión 1.19.4), donde se filtraron los textos en base a artículos indexados, libros e informes relacionados a las temáticas del proyecto de investigación, creando secciones sobre las materias para ordenar y sistematizar la información:

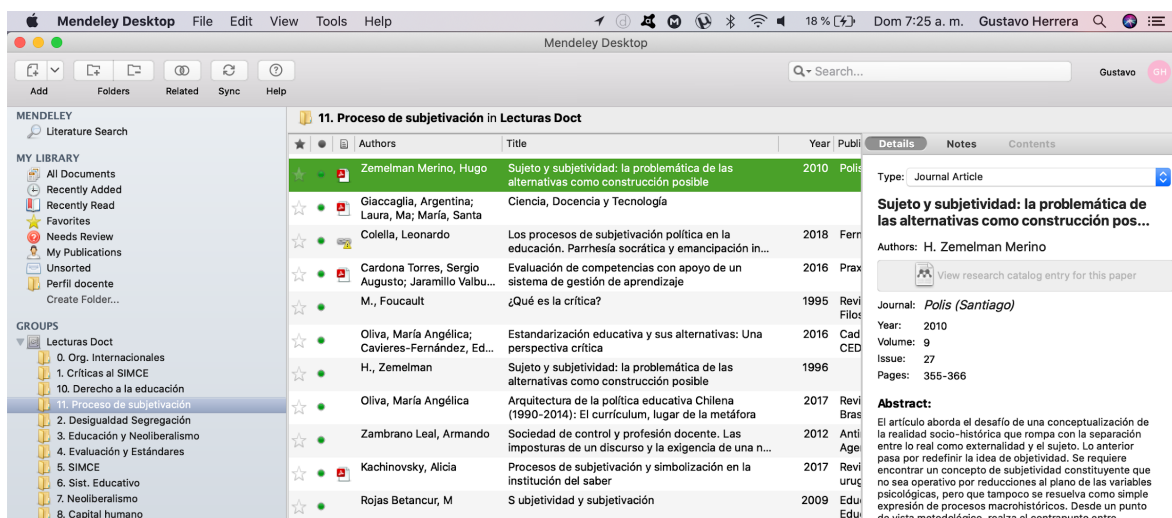


Figura 2: Reproducción visual del programa Mendeley

(Fuente: elaboración propia, 2020)

En segundo lugar, desde el software Mendeley (Versión 1.19.4) se exportó la bibliografía seleccionada para ser utilizada en el software NVivo (Versión 12), realizando, en primera instancia, la consulta de frecuencia/saturación de palabras que da las primeras luces sobre las temáticas fundamentales que se encuentran en los textos y verificar la coherencia conceptual de la investigación:

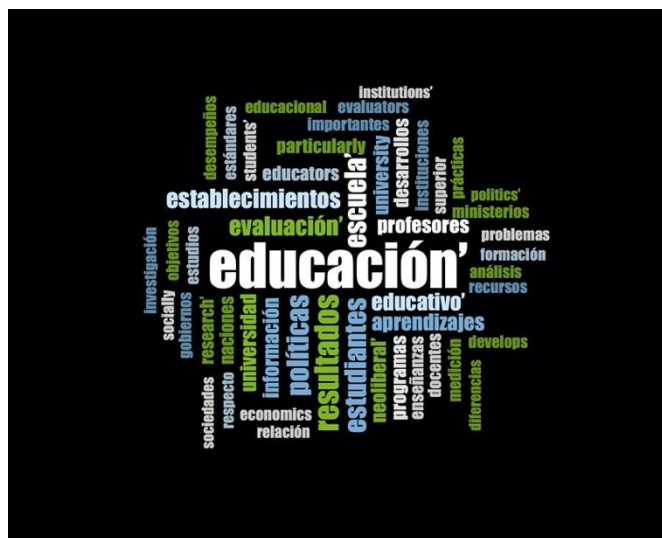


Figura 3: Frecuencia/saturación de palabras del Marco Teórico

(Fuente: elaboración propia, 2020)

En tercer lugar, también desde el programa NVivo (Versión 12), se realizó una categorización emergente de los textos seleccionados lo que permitió sistematizar y jerarquizar la información más relevante a la hora de plasmar las ideas fundamentales que guían esta investigación. Esto se expresa en el siguiente mapa de nodos comparados por número de referencias:

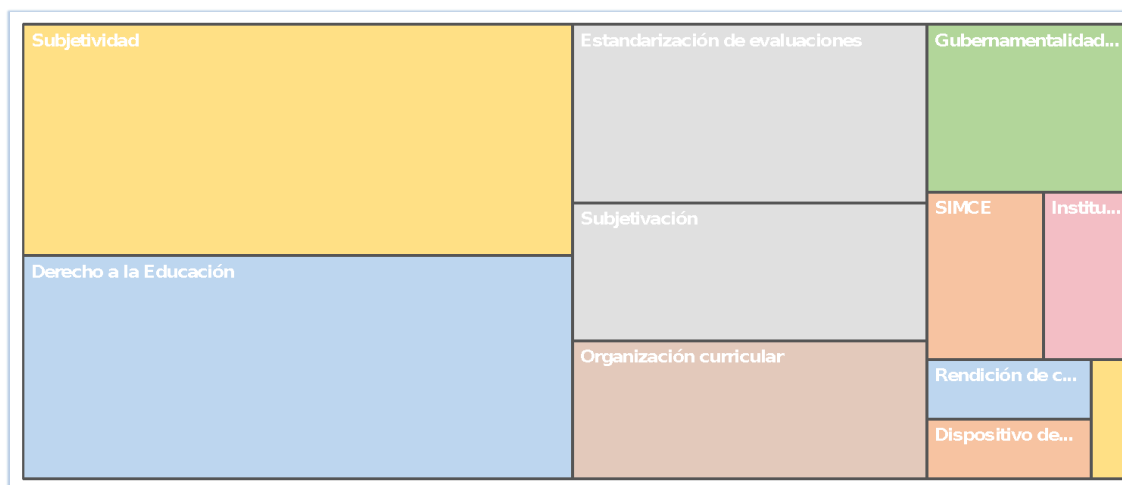


Figura 4: Mapa de nodos comparados por número de referencias del Marco Teórico

(Fuente: elaboración propia, 2020)

El diseño metodológico de esta investigación es cualitativo, buscando comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, intentando la exploración del sentido y valor que los participantes otorgan a su trabajo. Así, considerando que las perspectivas de los miembros nos llevará a interpretaciones generales, el trabajo sigue una lógica de investigación inductiva, lo que significa, como bien explican Hernández Sampieri, Fernández y Lucio (2010), que “en lugar de iniciar con una teoría particular y luego ‘voltar’ al mundo empírico para confirmar si esta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa qué ocurre” (p.4). Osses, Sánchez & Ibáñez (2006) también aportan al respecto cuando señalan que:

La investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos el investigador va acumulando numerosos

textos provenientes de diferentes técnicas. Según Goetz y LeCompte (1981), el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización. Como su nombre lo indica, el término sistematización alude a sistema, es decir, a un grupo interconectado de elementos tratados en forma holística. (p.120)

John Durston (2001) sintetiza el método cualitativo con estas palabras:

La metodología de teoría aterrizada rechaza explícitamente la formulación previa de hipótesis y el diseño experimental, como marco de la investigación en terreno. Es inductiva, partiendo de un simple tema de investigación, y un muestreo teórico para buscar excepciones a las regularidades que empiezan a emerger de las entrevistas y observaciones, y la elaboración de relaciones conceptuales complejas entre categorías analíticas en una discusión colaborativa y comparativa de la codificación de cientos de entrevistas. (p. 8)

Mella (1998) aporta a la definición del proceso de investigación, asegurando que:

frecuentemente los investigadores cualitativos rechazan la formulación de teorías y conceptos en avance, al comienzo del trabajo de campo. En particular ellos ven la imposición de un esquema teórico pre-ordenado como limitante, porque restringe excesivamente al investigador pudiendo llevarle a tener un contacto reducido con la perspectiva de los investigados. Muchos investigadores cualitativos favorecen así el formular teorías en combinación con la recolección de datos y no antes. (p.7)

Con lo dicho hasta ahora, se ha querido exponer el enfoque metodológico que posee esta investigación, desde el que se realiza el trabajo de campo y el acercamiento a la comunidad escolar. En pocas palabras, la recolección no tiene por objetivo la obtención ni generación de estadísticas, sino perspectivas y valoraciones; todo ello, desde la subjetividad de los profesores y estudiantes entendidos como sujetos interpretantes y productores de significados, no como datos que permanecen estáticos para el observador. Esto justifica, utilizar, en este estudio, una técnica de investigación que vincule los conceptos teóricos de acuerdo a un *corpus* que profundice la revisión de la literatura sobre derecho a la educación, calidad y dispositivos.

3.6.1 Técnica de entrevista cualitativa - Entrevistas individuales

El estudio realiza entrevistas individuales a estudiantes y profesores que relatan, desde su experiencia, lo que se entiende por derecho a la educación y calidad, y cómo frente a ambos conceptos el Simce actúa como un dispositivo de estandarización y determinación de subjetividad. Lo anterior, considerando no sólo los contenidos, sino también, desde los valores neoliberales que promueve. Lo que interesa en la búsqueda de estos relatos no es la recopilación de experiencias por separado, sino unirlos en un análisis que, estableciendo una red de significados, logre hacer fluir el habla social de cada informante, consiguiendo elevar categorías de análisis que nutran la investigación y la guíen hacia la obtención de significados colectivos antes que individuales.

En síntesis, la presente investigación tiene un carácter exploratorio-descriptivo, atendiendo a un enfoque comprensivo-interpretativo, aplicando como técnicas el análisis de contenido cualitativo y la entrevista individual para analizarlos colectivamente.

3.7. Técnica de análisis

A continuación, se presentan las técnicas de análisis a las que son sometidos los datos recolectados, cuyo resultado, según los objetivos planteados de esta investigación, es hacer fluir el habla social de docentes y estudiantes en torno al proceso de subjetivación presente en la aplicación del Simce. Para ello, y tal como se describe a continuación, lo recogido en las entrevistas es sometido a un riguroso análisis de contenido, desde el que emergen las categorías centrales de este trabajo.

Análisis de contenido cualitativo

El análisis de contenido, desde la tradición de la investigación cualitativa, pretende ser, como afirma Oliva (2012), “una herramienta para aproximarse a una tarea hermenéutica, penetrar en un texto, diseñar una trama para revelar su sentido y llegar a construir algunos de sus significados” (p. 467), lo que sitúa la técnica en su perspectiva cualitativa o emergente. Desde otro paradigma, Klaus Krippendorff (1990), lo define como una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p.28). En la misma línea cuantitativa del análisis de contenido, Exequiel Ander-Egg (1995) considera este análisis “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de

una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (p. 330). En esta investigación doctoral, el análisis de contenido será el acercamiento emergente e interpretativo en la triada sujeto, texto y fenómeno/os en una vinculación necesaria para identificar, desde el tejido de la realidad y los diversos puntos del rizoma, tal como ejemplifican Guattari & Deleuze (2004) en esta conocida metáfora botánica, que componen el develamiento del sujeto-objeto y la unicidad en la que se transforma una interpretación desde el análisis de contenido. Estos planteamientos, entonces, son los que orientan el diseño de las categorías de este estudio, lo que es clave ya que el levantamiento de las mismas categorías puede ser: a priori, como suscribe Berelson, Krippendorff *et. al* (1990), o se levantan las categorías desde el tejido de la realidad, como plantean Guattari & Deleuze (2004).

Desde la perspectiva cualitativa, a los informantes en los escenarios de esta investigación se les realizará entrevistas, registrando el audio y notas de campo, las que posteriormente serán transcritas y sistematizadas. A todo el proceso se aplicará el análisis de contenido cualitativo. El escenario de la investigación, según Taylor, S., & Bodgan, R. (1987), se define como:

en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios solo aparecen raramente. Entrar en un escenario por lo general es muy difícil. Se necesitan diligencia y paciencia. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que sólo a veces se adecuan a sus intereses.” (p.36).

En cuanto al proceso de entrevista cualitativa, también, Taylor, S., & Bodgan, R. (1987) afirman:

las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión "entrevistas en profundidad" para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una

conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. En tanto método de investigación cualitativo.(p.101).

Flores (2014), aporta a la configuración de lo que se entiende por entrevista, desde la definición de análisis de contenido, afirmando que:

la entrevista puede ser definida como un proceso comunicacional entre un alter y un ego, de los cuales uno de ellos cumple el rol de entrevistador importante y otro el rol del entrevistado, y cuyo objetivo es lograr alguna información importante para la investigación que se está desarrollando. De ahí que para realizar una entrevista, se necesita tener la posibilidad real de establecer relaciones comunicativas. Es más, muchas de las relaciones que establece el investigador en su trabajo de campo, como observador participante, reúnen estas características, por lo que pueden ser entendidas como entrevistas. (p.149).

Las preguntas de las entrevistas fueron enviadas al comité ético científico de la Universidad de Playa Ancha para la certificación correspondiente recibiendo la indicación que al estar asociado al Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11170096 derecho a la educación. Enfoque para el Análisis del Discurso de la Calidad de la Educación en la Política Educativa Chilena (1990-2016) no requiere de aprobación distinta a la otorgada.

Las entrevistas al profesorado y estudiantado se planificaron para desarrollarlas en establecimientos educacionales (3) de la región de Valparaíso, debiendo los informantes aceptar voluntariamente la participación en el estudio a través de la firma de un consentimiento o asentimiento informado. En el caso de menores de edad, el apoderado validó su participación. Luego de la aceptación de la institución, se agendó la entrevista con el informante. Las temáticas a desarrollar están en concordancia con las preguntas de la investigación y las respuestas fueron registradas mediante grabadora de audio y editor de texto para las notas de campo. El análisis se desarrolla con apoyo del Software NVIVO (Versión 12).

De esta manera, habiendo aplicado las técnicas de recolección de datos, y luego de completar el análisis de los mismos, mediante una tarea hermenéutica se espera obtuvo significaciones y valoraciones sobre la utilización del Simce en el aula, para responder las

preguntas de la investigación y definir que más allá de ser un indicador de calidad, es un dispositivo de control que determina la actividad de docentes y estudiantes. Sin embargo, la pretensión de la investigación no son las entrevistas individuales, sino que las respuestas, pensadas a modo de una red, se relacionan para evidenciar una respuesta colectiva y hacer fluir el habla de la muestra en conjunto, para lograr, sólo así, tener un indicador representativo de la percepción existente en las aulas sobre el Simce. Con ello se podrá aportar, basado en las valoraciones obtenidas, a una discusión profunda sobre el valor que tiene o no el Simce en la calidad de la educación chilena, que contribuya a la superación de desigualdades y avance hacia la configuración de un sistema educativo que priorice el aprendizaje y la libertad de los sujetos por sobre la rendición de cuentas y los principios neoliberales, tal como es el propósito de la presente investigación.

Capítulo 4. Resultados

Capítulo 4. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación desde una fase descriptiva haciendo un recorrido por cada uno de los ejes de la investigación doctoral: 1. Currículum en el proceso de subjetivación, 2. Políticas educativas en el proceso de subjetivación y 3. Gestión educativa en el proceso de subjetivación.

El análisis descriptivo para los tres ejes se presenta en este capítulo a través de la fase metodológica que considera 15 entrevistas individuales y su respectiva segmentación y categorización del cuerpo de los textos en unidades de significado asociados a los objetivos de este estudio con apoyo del programa Nvivo (Versión 12). La decisión de utilizar la herramienta de investigación cualitativa Nvivo se fundamenta en que este software es:

un aliado para poder codificar entrevistas semiestructuradas y obtener con ello resultados semiautomáticos de las respuestas de los entrevistados. Contamos con la herramienta nube de etiquetas para identificar temas de los que se hablan en las entrevistas y la herramienta árbol de palabra que nos ofrece las respuestas sintetizadas según la categoría/nodo (Lopezosa, 2020, p. 97)

Por medio del análisis de contenido cualitativo, a través del programa NVivo (Versión 12), de las entrevistas realizadas al profesorado y estudiantado se consulta la saturación/frecuencia de palabras que tiene por objetivo entregar conceptos claves sobre las temáticas fundamentales sobre la base de la reiteración de palabras que se encuentran en las entrevistas realizadas para garantizar la coherencia conceptual de la investigación:



Figura 5: Frecuencia/saturación de palabras en el análisis de las entrevistas

(Fuente: elaboración propia, 2020)

Del análisis de contenido aplicado a la transcripción de las entrevistas realizadas se obtienen un total de 22 categorías (3 categorías de integración y 19 sub-categorías). Las categorías de integración son: Currículum escolar, Política educativa y Gestión educativa. Mediante las voces del profesorado y estudiantado quienes participaron en la evaluación del SIMCE, las cuales, además, agrupan los elementos implicados en el proceso de subjetivación.

A partir de los hallazgos, se expone un “Diagrama de Venn” que tiene por objetivo ver la relación existente entre las categorías de integración o patrones. A través del “Diagrama de Venn, podemos, “definir relaciones lógicas y puntos en común entre diferentes conjuntos de información. Entre otros usos, la herramienta se puede utilizar para analizar puntos en común entre hallazgos en la interpretación de datos cualitativos” (Agudelo & Lleras, 2015, p. 68)

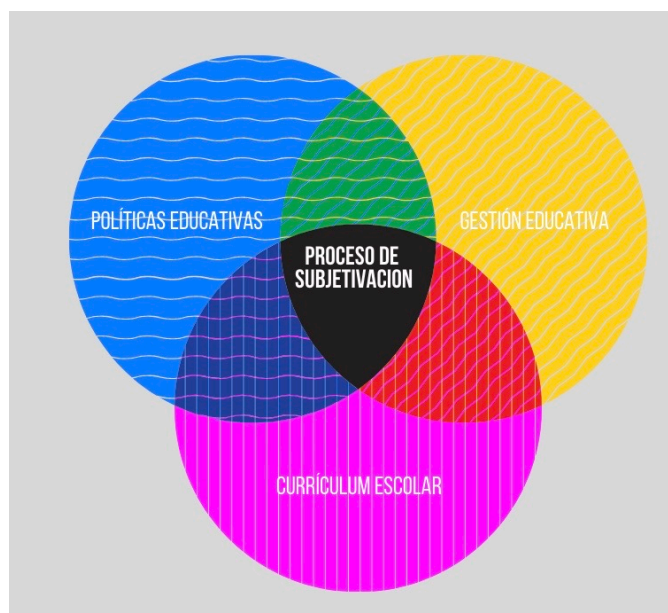


Figura 6: Diagrama de Venn de las Categorías de integración.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo (Versión 12), 2020)

Las categorías de integración expuestas en el diagrama anterior dan cuenta del concepto y su explicación desde el nodo que vincula la hermenéutica que, a su vez, sustenta las categorías emergentes expresadas, cada una de estas se conectan debido a que expresan las prácticas del profesorado y estudiantado, de la siguiente manera:

4.1.1 Definición del Currículo escolar en el proceso de subjetivación

Currículo escolar en el proceso de subjetivación	La categoría de integración muestra el dominio del conocimiento disciplinar y pedagógico, ambos asociados a las bases curriculares, y planes y programas de asignaturas requeridas por el personal docente para realizar “correctamente” la función docente.
Didáctica de la clase	Esta sub-categoría evidencia la enseñanza (maestros) aprendizaje (alumnos) y contenidos (disciplinas escolares).
Evaluación	La sub-categoría expone los tipos de evaluación: desde la perspectiva del estudiantado y profesorado definiendo roles, objetivos y propósitos de los instrumentos evaluativos.
Trabajo colegiado	La sub-categoría expone el trabajo entre el profesorado que está directamente relacionado con la enseñanza de los estudiantes, a fin de proporcionar un espacio para la reflexión sobre su propia práctica, proponer nuevas prácticas y resolver problemas junto a otros profesionales de la educación.

Tabla 5: Descripción de categorías del Currículum escolar en el proceso de subjetivación

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo (Versión 12), 2020)

4.1.2 Definición de la Gestión educativa en el proceso de subjetivación:

Gestión educativa en el proceso de subjetivación	Esta categoría integra los principales aspectos relacionados a la gestión aplicada al contexto escolar, que abarcan la desigualdad en el contexto educativo, estímulos en la rendición de cuentas, rendición de cuentas como Accountability y la transformación de las prácticas docentes desde la gestión educativa que determina las funciones de la comunidad escolar hacia un proceso de subjetivación.
Desigualdad en el contexto Educativo	Expone las diversas situaciones socio-económicas que tienen los informantes que repercuten sobre las concepciones de unos y otros.
Estímulos en la rendición de cuentas	Evidencia los estímulos económicos o beneficios asociados a los resultados emanados del SIMCE y de la rendición de cuentas y toma de decisiones del profesorado.
Rendición de cuentas – <i>Accountability</i>	Muestra desde las prácticas del profesorado y estudiantado la entrega y aplicación sistemática de las evaluaciones y la toma de decisión.
Transformación de las prácticas docentes	Expone los cambios que han realizado el profesorado en las prácticas docentes como impacto de las políticas educativas instaladas en las comunidades escolares.

Tabla 6: Descripción de categorías de la Gestión educativa en el proceso de subjetivación.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo (Versión 12), 2020)

4.1.3 Definición de las Políticas educativas en el proceso de subjetivación

Políticas educativas en el proceso de subjetivación	Aborda los principales aspectos relacionados a las directrices gubernamentales aplicadas en el contexto escolar y aquellas que abarcan los derechos humanos, el derecho a la educación, la gubernamentalidad, dispositivo de control, el SIMCE y los valores asociados al SIMCE para la construcción del proceso de subjetivación desde el seno de la trama de lo político que impulsa el quehacer de la comunidad escolar.
Derecho a la educación	Muestra la presencia de los derechos a la educación desde la normativa internacional o nacional concernientes a las prácticas docentes y quehacer del estudiantado.
Derechos Humanos	Muestra la presencia de los Derechos Humanos desde la normativa internacional o nacional referente a las prácticas docentes y quehacer del estudiantado desde la tradición del derecho internacional de los derechos humanos.
Dispositivo de control	Expone las estrategias de relaciones de fuerza del profesorado y estudiantado sosteniendo los tipos de saber en la aplicación del SIMCE.
Gubernamentalidad aplicada	Evidencia el poder gubernamental que desde el Estado busca disponer en el estudiantado y profesorado un fin diferente a lo inicialmente se había pensado desde sus propias funciones y quehaceres.
SIMCE	Expone la presencia del SIMCE para reportar las implicancias o repercusiones del proceso de implementación de la evaluación.
Valores asociados al SIMCE	Expone un análisis axiológico que se aborda a partir de los informantes (estudiantado o profesorado) y en la relación que se establece entre los miembros que comparten la cultura escolar.

Tabla 7: Descripción de categorías de las Políticas educativas en el proceso de subjetivación.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo (Versión 12), 2020)

A continuación, se evidencia la presencia de las categorías tanto en el profesorado como estudiantado, con el fin de caracterizar el proceso de subjetivación presente en la aplicación del SIMCE en el sistema educativo chileno haciéndose cargo de uno de los objetivos de esta investigación.

La siguiente imagen expone el diagrama de presencia de categorías en el profesorado en relación al análisis realizado vinculando la investigación documental y lo expuesto por los informantes:

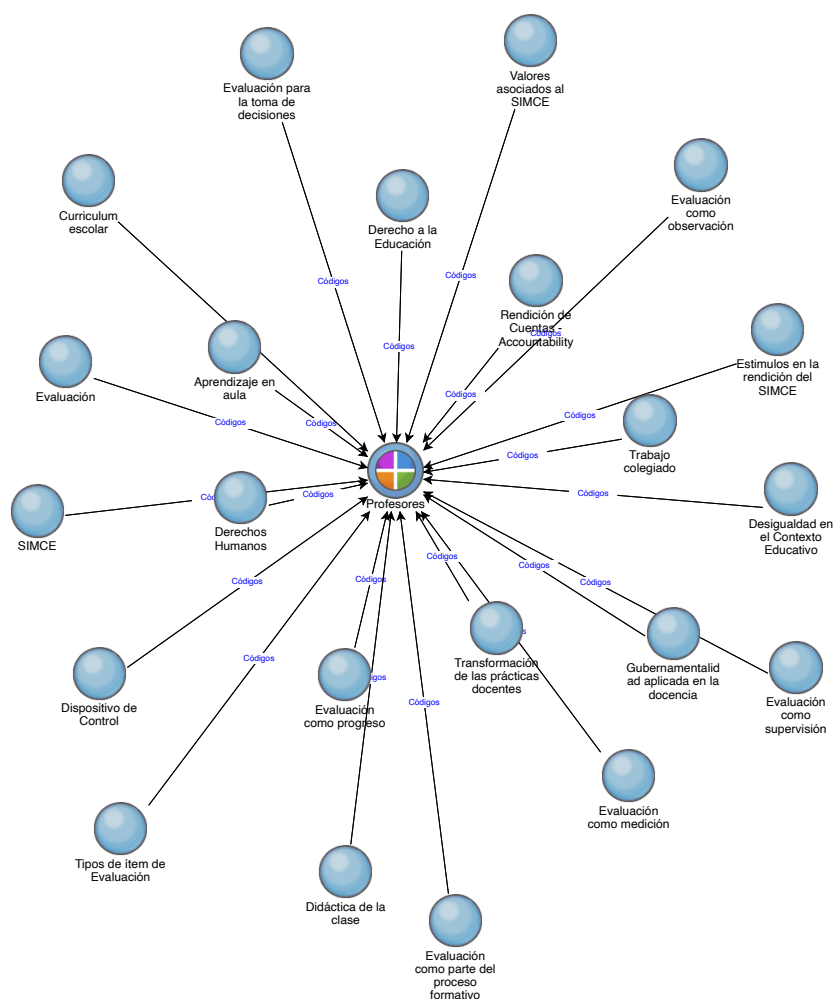


Figura 7: Diagrama de presencia de categorías en el profesorado.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, realizado en NVivo (Versión 12), 2020)

El siguiente diagrama muestra la presencia de categorías en el estudiantado vinculando la investigación documental y lo expuesto por los informantes:

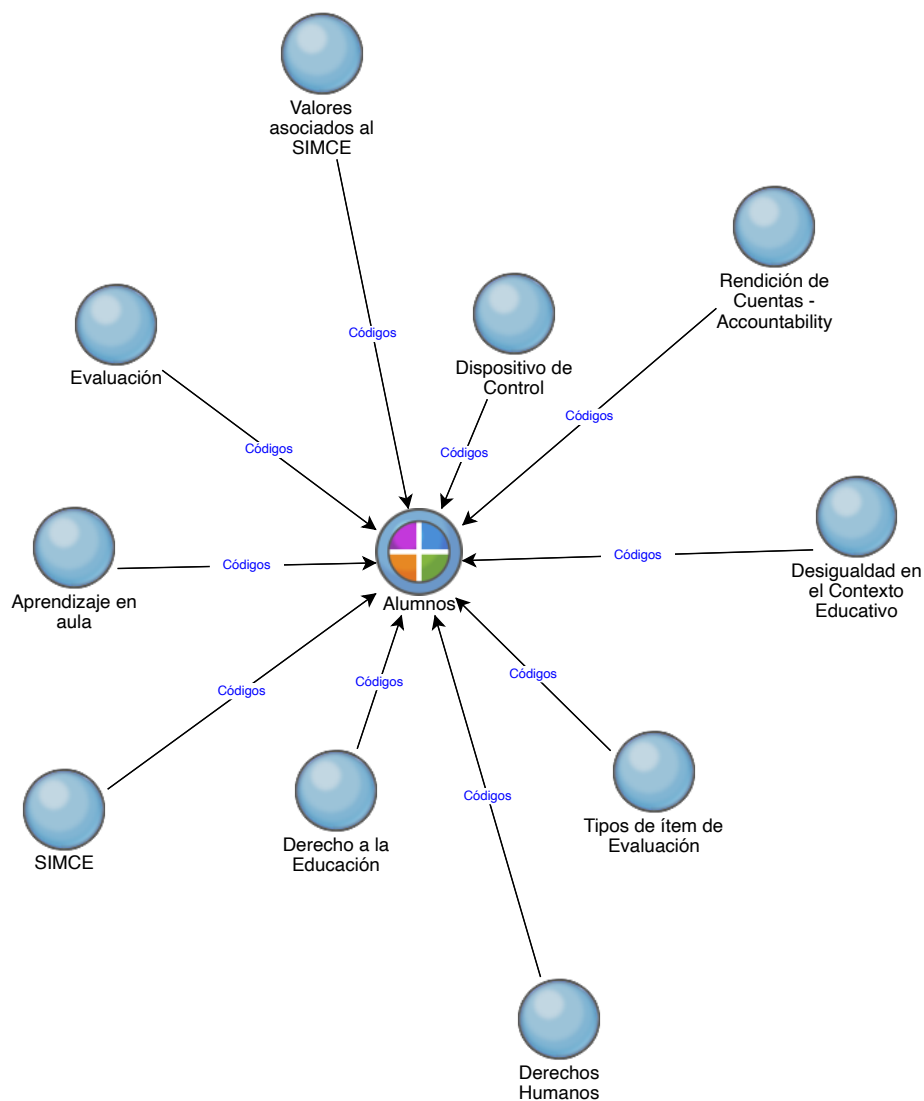


Figura 8: Diagrama de presencia de categorías en el estudiantado.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, realizado en NVivo (Versión 12), 2020)

Se evidencia gráficamente a partir de un diagrama de comparación la presencia de las categorías, es decir, la vinculación de la investigación documental y lo expuesto por los informantes, tanto en el estudiantado como profesorado, en el análisis empírico realizado desde el software NVivo (Versión 12).

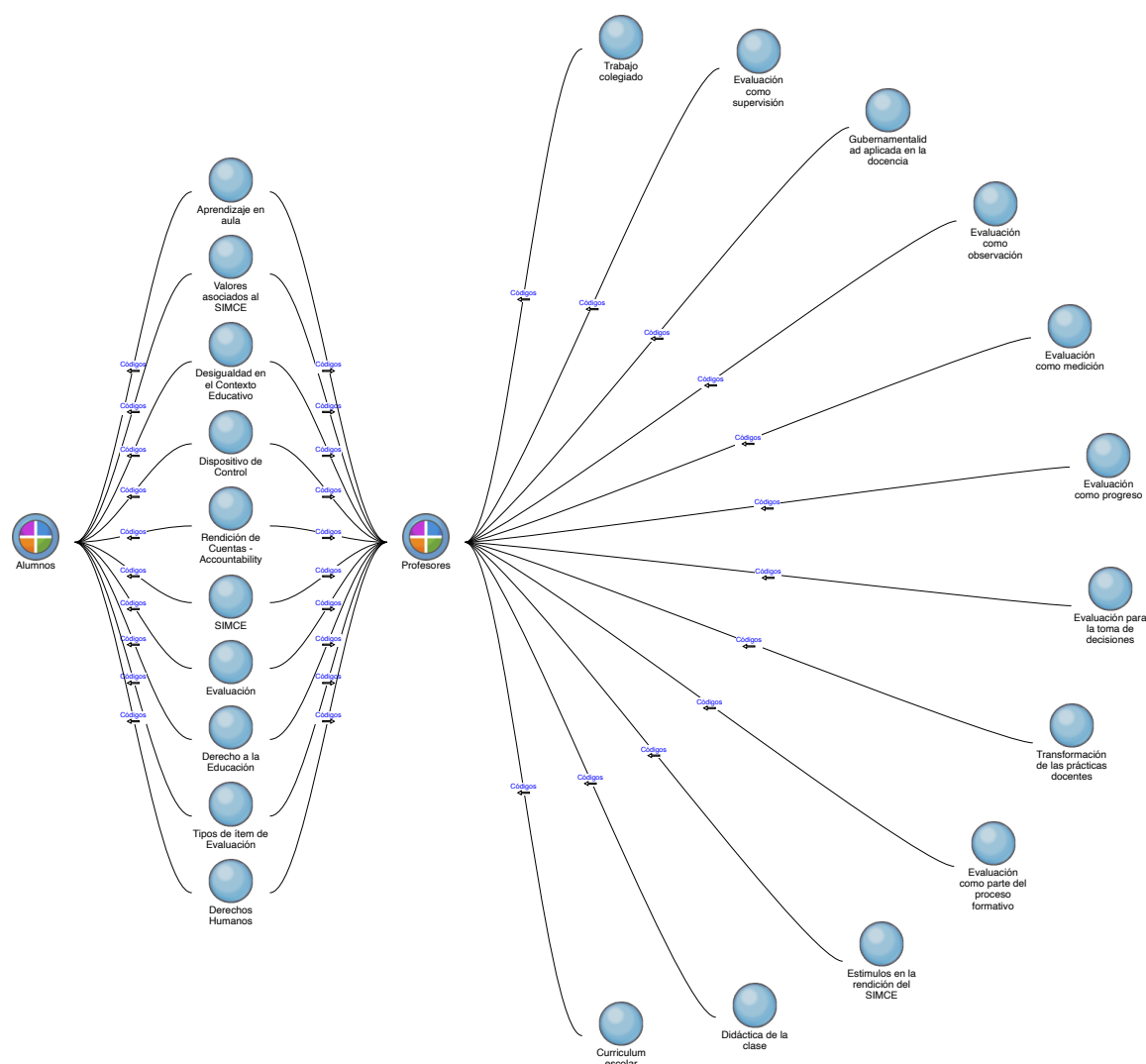


Figura 9: Diagrama de comparación de categorías en profesorado y estudiantado,

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, en NVivo (Versión 12), 2020)

A continuación, se exponen las categorías en relación al contenido de las entrevistas realizadas al profesorado y estudiantado de acuerdo a las siglas de identificación por establecimiento educativo referenciadas en la metodología de la investigación (Ver Tabla 1: Caracterización de los Establecimientos educativos).

La interpretación de las categorías permite, a través de la triangulación de los resultados de la investigación, relacionar las afirmaciones planteadas por los informantes con teoría que la sustenta y la perspectiva científica del investigador, de manera que el proceso realizado profundiza la comprensión de la información entregada por las y los informantes para darle un sentido a los significados categorizados. Sobre este proceso, Benavides & Gómez-Restrepo (2005) afirman:

La triangulación es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetibilidad de una observación. También es útil para identificar las diversas formas como un fenómeno se puede estar observando. De esta forma, la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión (p. 120)

La triangulación, llevada a la disciplina pedagógica, permite, desde su componente epistemológico, distinguir y clasificar las áreas de acción directas e indirectas que repercuten en el análisis de los fenómenos educativos, posibilitando la profundización en los significados aportados por los informantes en la medida que la teoría contribuye a la comprensión de la realidad que es explicitada. En palabras de Cabrera (2005):

En el campo de la educación, una forma de realizar este proceso surge de la comprensión de que dicho campo puede ser entendido epistemológicamente desde la concurrencia de dos grandes áreas: a) el de las ciencias pedagógicas propiamente tales, que estudian el hecho pedagógico en sí mismo, conformado por tres grandes campos de teoría y praxis: el campo del currículo, desde donde se produce la selección de cultura, que a su vez conforma lo que denominamos “el conocimiento educativo”; el campo de la didáctica, desde donde se concreta el proceso de organización y realización del acto de enseñanza de los contenidos seleccionados, y el campo de la evaluación, que

legítima y válida los aprendizajes de quienes son los protagonistas esenciales del hecho educativo, vale decir, los estudiantes, y b) el de las “ciencias o disciplinas complementarias de la educación”, que cumplen la función de aportar el abanico de conocimientos que nos ayudan a comprender y realizar de mejor forma la acción educativa, y donde podemos encontrar disciplinas tales como: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional, administración y orientación educacional (p.70)

Desde la triangulación realizada se presentan, a continuación, las categorías operacionalizadas, que responden al principal problema que aborda esta investigación: el SIMCE, como evaluación de altas consecuencias, resulta funcional al orden neoliberal, debido a que, en su carácter normativo, regula y orienta la subjetividad de profesores y estudiantes. Cabe mencionar que la triangulación fue realizada sobre la base de una matriz en la que se vinculan los objetivos de la investigación, los hallazgos y los elementos presentes en el marco teórico conceptual. Además, en cada categoría de integración y sus respectivas categorías se desarrollan los objetivos de esta investigación caracterizando el proceso de subjetivación según las voces del profesorado, como manifestación de la aplicación del SIMCE y, también, se caracteriza el proceso de subjetivación según las voces del estudiantado, como manifestación de la aplicación del SIMCE. Al concluir cada categoría de integración se devela la relación entre el proceso de subjetivación, el derecho a la educación y el discurso de la calidad que determina el SIMCE como tercer objetivo de esta investigación.

A través del siguiente mapa conceptual, se exponen gráficamente las categorías y sub-categorías del currículum escolar en el proceso de subjetivación:

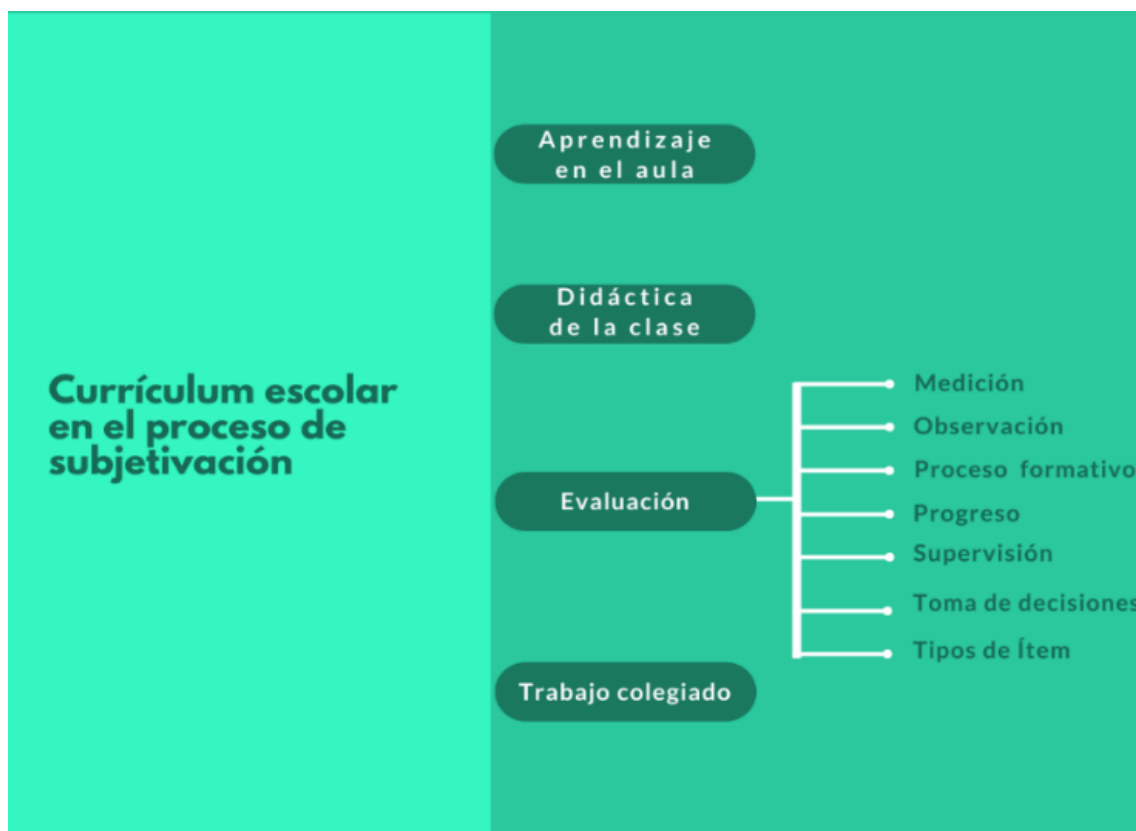


Figura 10: Mapa conceptual de categorías y sub-categorías del Currículum escolar en el proceso de subjetivación.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo (Versión 12), 2020)

4.2.1 Currículum escolar en el proceso de subjetivación

El proceso de subjetivación determinado por el SIMCE ha modelado la experiencia educativa que se ha evidenciado en un empobrecimiento del trabajo profesional y el estrechamiento del currículum. Es decir, existe una orientación instrumental hacia la prueba, destinando una mayor cantidad de horas y reforzamiento en las asignaturas que son evaluadas fomentando el uso de pruebas que se ajusten a su formato en las áreas evaluadas por el SIMCE y realizando ensayos o pruebas tipo similares (Falabella et *al.*, 2014, Flórez, 2013; Elacqua et *al.*, 2013; Manzi, 2014).

Desde el currículum oficial se establecen las unidades y contenidos que el profesorado debe abordar desde libros de estudio, asumiendo un rol instruccional y dejando de lado el rol profesional y académico en la docencia. En palabras de uno de los entrevistados:

En el lenguaje las unidades están centradas en un tema, por ejemplo: la familia, la libertad, y yo a través de todas las actividades pedagógicas -que me van presentando en el libro- tengo que desarrollar un tema y lo hago a través de la conversación, a través del análisis de textos que pueden ser informativo, literario o de cualquier tipo (Pro.Lic.4).

Otro aspecto fundamental que se devela en esta investigación es la presión ejercida sobre el docente, a propósito de la exigencia que existe por cumplir con los contenidos y tiempos del currículum para llevar a cabo su enseñanza y aprendizaje:

El tema es la presión, la presión porque en el octavo fueron tres semanas, tres semanas que me implicó correr totalmente programas de estudio. Y, ahora con todo esto, por supuesto me quedó una unidad sin ver. Completa (Pro.Nue.2)

Estas afirmaciones dan a entender que el currículum entrega una responsabilidad individual al profesorado, tanto desde los contenidos que se deben desarrollar, la forma en que se deben abordar y las evaluaciones que se deben cumplir, tres aspectos que reducen a un rol técnico-instrumental la labor docente, condicionando y manipulando la vida profesional hacia el cumplimiento de acciones reproductivas que obedecen a un proceso de subjetivación desde el Estado, manifestando explícitamente lo que la identidad profesional docente debe ser y que se operacionaliza en el hito del SIMCE, ya que en ese instante se evidencia o no, a partir de los resultados, si el docente cumplió con el currículum y sus implicancias abordadas por los docentes en sus afirmaciones.

En este contexto, se ha documentado que las escuelas destinan distintos tipos de recursos para mejorar y aumentar los resultados, como “los encargados SIMCE” o “un equipo SIMCE”. Incluso, se destinan a los mejores profesores de la escuela a los cursos que rinden este examen (Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, [Sigla] 2003). Adicionalmente, contratan servicios externos para reforzar áreas evaluadas o aplicar ensayos (Florez, 2013; Falabella et al., 2014).

Por lo demás, los profesores se focalizan en los contenidos que son medidos, dejando de lado competencias de orden superior, las denominadas *competencias del siglo XXI*, por su

excesivo alineamiento a la rendición de cuentas (Bellei et al., 2015; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015 [SNE]; Falabella, et al., 2014).

4.2.1.1 Aprendizaje en el aula

En palabras de los estudiantes, se pueden observar dos aspectos clave: la evaluación, entendida como una nota, y el aprendizaje, analizado de acuerdo a la nota obtenida. Esto se puede observar como un premio al esfuerzo, asumiendo que el aprendizaje implica un desafío por parte de los estudiantes:

Para mí (las pruebas estandarizadas) son aquellas en las que puedo verificar cuáles son las opciones en las que pueden estar más cercana una respuesta. Me gustan. Creo que me generan más aprendizaje (Est.Lic.1). Prefiero para mí el esfuerzo, lo encuentro en cómo yo me esfuerzo en mí, para saber bien las cosas de la nota (...) creo que uno aprende más con ese tipo de preguntas o no. Una vez. Pero, a ver, si aprendemos, porque, por ejemplo, la respuesta es mala. Y después busca los significados de todas las respuestas entonces aprende. Entonces como que a veces voy descartando también. (...) O sea no es solo la entrega de algo como una prueba, también, la profe va a tu puesto y revisa y corrige entonces mejor atiende, aprendo mejor (Est.Nue.1). Dependiendo de las calificaciones, cuanto estudio (...) En cuánto aprendo más es en las (pruebas) de desarrollo donde desarrollas siempre, aprendo más, es así (Est.Nue.4).

Implicítamente se pueden evidenciar conceptos clave para el orden neoliberal: Esfuerzo personal, Verificación de resultados (lógica del accountability) y Resultados como producto del proceso. Estas tres nociones son fundamentales en la sociedad chilena, que ve en el individualismo el progreso y no en una sociedad co-construida. Además, se debe comprender que estos conceptos clave se abordan desde la escolaridad, determinando identidades. En este contexto, se evidencia que el proceso de subjetivación se vincula con el SIMCE debido a que opera como un dispositivo de control. En este sentido, el SIMCE potencia una forma de comprensión de lo que se define como educación, los valores que la sustentan y los logros educativos de los estudiantes, regulando su trayectoria escolar, el aprendizaje y su experiencia educativa.

En cuanto al profesorado, en sus distintos tipos de dependencia, afirman que las calificaciones no son lo más importante y revelan que el conocimiento debiese estar asociado

a la interpretación, al aprendizaje situado, a los objetivos integrales y a la búsqueda de aprendizajes significativos. Al respecto, uno de los entrevistados manifiesta lo siguiente:

Me interesa más la formación de una persona a través de los conocimientos prácticos y también de los otros porque hay que ir combinando (Pro.Lic.1). Si el chico responde al objetivo y lo alcanza, se le da una calificación, pero no siempre va a reflejar realmente lo que sabe el chico (...) Yo puedo explicar una materia que 10 entendieron y que los otros 30 no comprendieron. Tenemos que buscar la manera de explicarlo de otra manera, cosa que traten de entender el concepto que estoy tratando de enseñarle (...) si realmente interesara la educación, vengan, acérquense. Pero que les importe. No que manden una prueba y si te va mal: eres malo o si te va bien: eres bueno. Calificación como dijimos al principio. La calificación no te demuestra nada (Pro.Lic.2).

Este tipo de análisis que realizan los docentes se relaciona con lo que Hernández (2001) define como currículum del viajero, o el aprendizaje situado que se desarrolla en el proceso de enseñanza acotado a la realidad escolar:

Los contenidos pasan de ser lugares para conquistar, a tierras para explorar. Del currículum del turista se pasa a un currículum del viajero y el camino no nos lleva a un lugar predeterminado, sino a descubrimientos marcados por la sorpresa, la extrañeza, la curiosidad y, en ocasiones, la inquietud (p. 82).

Además, se evidencia una crítica al SIMCE y al impacto que tiene en los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo un punto de inflexión entre el instrumento evaluativo y el aprendizaje que se busca desarrollar en el estudiantado. Para los profesores, el SIMCE no implica conocer el aprendizaje de sus estudiantes.

Para mí el SIMCE no traduce lo que es el aprendizaje de los estudiantes o el avance de los estudiantes, porque hay muchos factores que también afectan. No sé. Los alumnos se ponen muy nerviosos con esa evaluación (Pro.Lic.3). Lo más importante para mí es que el niño aprenda y me lo demuestre, independiente de si en una calificación escrita se sacó una nota deficiente. Si el alumno a mí me demuestra -dentro de los parámetros que estamos viendo en clase- que él sabe, esa nota yo la obvio (Pro.Lic.5).

En palabras de Gimeno Sacristán (2008), lo importante de la enseñanza es transformar la cultura en aprendizajes significativos. En este sentido, el instrumento de evaluación y el currículum prescrito no pueden ser más importantes que el acompañamiento que realizan los docentes en el aula sobre la base del conocimiento de la cultura escolar que tienen, desde la acción misma de ser docente, desde la praxis y operacionalización del currículum:

En el desarrollo del currículum la pedagogía desempeña el papel de proveedora de principios orientadores de la práctica, traduciendo los contenidos en función de finalidades generales según las peculiaridades de los sujetos. No son criterios autónomos, sino principios para transformar la cultura relevante seleccionada en aprendizaje significativo. Tienen que aplicarse en situaciones concretas, razón por la que resulta difícil entender su operatividad sin ejemplificarlos. Por eso, entre otras razones, no pueden ser regulados en el currículum prescrito para todos, ya que operan en lo que denominamos como currículum en acción. (p.12)

Otro aspecto asociado al aprendizaje por parte de los docentes es la necesidad de desarrollar aprendizajes significativos, que se opone, en sus propias palabras, a las calificaciones sistematizadas, es decir, a la necesidad continua de calificar sin un sentido visible:

Eso de imponer una cantidad de cifras, de calificaciones, porque coincidimos en que la evaluación la estamos haciendo permanentemente y es parte del proceso de aprendizaje formativo, eso del número de calificaciones yo creo que también va en otro sentido. (...) creo que el foco de nuestra realidad está en otro tipo de aprendizajes, del desarrollo de objetivos integrales y no de una sola respuesta correcta (Pro.Nue.1). Yo creo que hago más trabajo de campo, así como así, vamos a ver las células, vamos al laboratorio a ver las células, que vivencien más. Yo creo que le aportaría mucho más aprendizaje significativo. Para mí ese es el momento que uno experimenta el aprendizaje significativo (Pro.Nue.2).

Morris (2001) define el aprendizaje significativo como un “proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno transforma la realidad y se transforma” (p. 214) En esta misma línea, David Ausubel (1983) afirma que:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (p.2)

En conclusión, los estudiantes afirman que existe una relación entre calificación y aprendizaje, lo que se evidencia como el resultado de su propio proceso formativo, en cambio, el profesorado cuestiona la necesidad de calificar sistemáticamente a sus estudiantes y buscan desarrollar aprendizajes significativos e integrales en sus estudiantes en este contexto de “sobrecalificación” institucional, visibilizando una tensión profesional entre la imposición de evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, las evaluaciones sistemáticas de preparación para éste de forma explícita o implícita - es decir, evaluaciones del currículum prescrito - y una visión crítica, intelectual y transformativa del proceso de enseñanza, asumiendo que el rol docente debe orientarse hacia los aprendizajes que trasciendan en los estudiantes y que aporte en su desarrollo integral, social y cultural. Esta tensión repercute en los estudiantes, ya que también se observa una la necesidad de aprender, pero vinculada a un resultado, lo que evidencia un proceso de subjetivación hacia el éxito escolar.

5.2.1.2 Didáctica de la clase

Un elemento fundamental de la labor profesional docente es realizar estrategias de enseñanza para construir aprendizajes las que se producen en el aula. En este sentido Oliva (1998) afirma:

Esta aula constituye un ámbito de la *praxis* de una didáctica especial, a la vez que un microcosmos a partir del cual es posible observar aspectos significativos de la didáctica, en cuanto ella expresa esa interdependencia entre el lenguaje de la cultura y el de la escuela (p. 48).

De esta manera, la didáctica de la clase se construye sobre la base de secuencias de enseñanza. En palabras de Rodríguez-Reyes (2014):

Las secuencias didácticas consisten en una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza y acompañados con modelos de aprendizaje dan sentido a la asimilación y comprensión de los contenidos diseñadas por el docente. (p.449)

Estas secuencias tienen un sentido que también está determinado por un proceso de subjetivación, que construye una forma de entender la realidad:

A mí me costó en un principio porque los chiquillos me decían: “Profesor, nosotros estamos en matemática no en lenguaje”, pero después fueron

*entendiendo que a ellos **les ayudaba harto, sobre todo en la nota**⁵, porque si tenían siete preguntas en la comprensión lectora y siete ejercicios en la parte de desarrollo, al responder bien ya tenían el cincuenta por ciento de la nota. Me costó y algunos colegas empezaron a hacer lo mismo. Entonces si hablábamos de los números decimales buscábamos una receta. Venía primero la comprensión lectora y después venía la parte operatoria con el número decimal de la hoja. Eso también me ayudó, pero como te digo esto sirve para que uno trate de mejorar, porque esa es la idea: que los niños aprendan. Y lo negativo, no, porque si yo me quedo con eso, con el te fue bien -como se dice vulgarmente echo en los huevos- porque si me fue bien para qué voy a cambiar la estrategia o la metodología. (Pro.Lic.5).*

En el caso del profesor entrevistado, perteneciente a un liceo municipal, la didáctica asoma en función de la nota, es decir, el proceso de enseñanza va en relación al producto, desde una perspectiva de mercado. Esto se podría evidenciar como el proceso de subjetivación hacia un control de gestión de la enseñanza, una nueva forma de entender que el proceso se debe vincular con un logro de aprendizaje.

En cambio, la profesora del colegio particular subvencionado, con mejor resultado en el SIMCE, sitúa la didáctica en virtud de sus estudiantes, afirmando que:

*Hago trabajos en grupos, en power point. **Es bien variado con los distintos tipos de niños que tenemos en las salas.** (Pro.Ray.1)*

Situar la didáctica de la clase es comprender que la enseñanza va dirigida a las diversas características del grupo curso, pero también a la individualidad del sujeto que aprende, operacionalizando el currículum prescrito en acciones concretas que se alejan de las actividades establecidas a priori en los planes y programas de estudios oficiales. En palabras de Díaz Barriga (2003), “se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (p.3)

En definitiva, al establecer una diferenciación entre el rol del docente del establecimiento municipal y particular subvencionado en la didáctica, con dispares resultados SIMCE, se determina la responsabilidad individual del docente en el proceso de enseñanza. En palabras de Sisto & Fardella (2011):

⁵ Énfasis añadido por el autor del documento.

El trabajo docente es de carácter y responsabilidad individual. Sin embargo, lo que debe hacer, saber, conocer, etc., está claramente prescrito en estándares y directrices. De modo que el sujeto gestor y autor de su actuar, queda enmarcado por su apelación como ejecutor de estándares. La instalación de estándares de desempeño como marco de la acción profesional y de la evaluación de esta, va a ser uno de los elementos claves del discurso oficial mediante el cual se difunde la política. (p.137)

Se debe entender que los resultados de este instrumento no deben establecer un juicio de valor de las buenas o malas prácticas desde su quehacer profesional, sino visibilizar las diversas formas de entender la docencia en relación a su realidad escolar, con estudiantes de distintos niveles socioeconómicos y, al mismo tiempo, una diferencia en cantidad de estudiantes por curso, factores que sin duda repercuten en el análisis. Sin embargo, en ambos casos definen un proceso de subjetivación asociado a un rol docente que asume la responsabilidad profesional individual para con sus estudiantes.

4.2.1.3 Evaluación

El estudiantado tiene una visión sobre la evaluación que es definitiva, es decir, la comprende como un seguimiento y medición de su aprendizaje por parte del profesorado, afirmando que la evaluación es lo mismo que una prueba, guía o ensayo, donde el resultado es lo primordial:

Las pruebas son parte de las evaluaciones. Son como un ensayo. Para verificar qué tan avanzado estoy.(...) En lenguaje tres al mes (...) Probablemente son demasiado extensas (...) O sea que las pruebas que tuve van desarrollando, como corresponde, de alguna manera, te van preparando constantemente (Est.Lic.1). La evaluación la siento como una medición. Para saber cómo voy en el estudio. Y esa medición es a la vez como una prueba, como una guía. Es todo eso cuando dice la evaluación que los números que piensas, y son prueba, o una obra.(...) Tengo ocho pruebas al mes en los distintos cursos y me parece bien, voy aprendiendo lo que estoy estudiando y así puedes reforzarlo (Est.Lic.2). Revisan lo que uno aprendió. Lo que pasa, probarte a ti mismo, si te lo permiten y te dan una nota (Est.Nue.1). Las pruebas son como una medición que le hacen al alumno, que les puede ayudar después para el futuro o para si mismo. Como superar su meta. Eso es lo que yo entiendo por prueba, más o menos, también con un sistema de medición que solamente los estudiantes pueden responder (Est.Nue.2). Un papel, un certificado. Podría decirse sin más formalmente

donde a ti te hacen preguntas sobre la materia que te han pasado y te ponen cierta nota (Est.Nue.3). Son como una prueba, de que cuanto uno aprendió durante todo el año, de lo que uno sabe y tiene conocimiento (Est.Nue.4).

Este proceso evaluativo, que se realiza bajo distintos instrumentos pero focalizado en pruebas de alternativa o desarrollo, permite sistematizar las evaluaciones en relación a un constante y perpetuo seguimiento que realiza el Estado, por intermedio de las instituciones educativas, de los conocimientos del estudiantado, para ver el grado de cumplimiento del currículum, las prácticas esperadas de los docentes y validar el proceso de subjetivación, en el entendido que el mismo estudiante, luego de reiterar constante y sistemáticamente la evaluación semana a semana, año tras año y mes a mes, normaliza el poder. De esta manera, “el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su manera a sus sometidos, mantiene a estos en un movimiento de objetivación” (Giraldo Díaz, 2006, p. 103).

Desde el profesorado, existen diversos énfasis en los exámenes que realizan para evaluar el proceso formativo, la evaluación como medición, observación, parte del proceso formativo, progreso, supervisión, toma de decisiones y/o la construcción de diversos tipos de ítems de evaluación de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que se relacionan con el SIMCE y la preparación de este tipo de evaluación de altas consecuencias.

4.2.1.3.1 Evaluación como medición

La evaluación se torna dispositivo de poder en tanto que el saber es poder. El conocimiento del individuo permite un mayor control sobre él, en tanto que, mediatizado por el dispositivo, el proceso de subjetivación del individuo estará también mediado por él. En palabras de los docentes:

Para mí una evaluación tiene que medir un proceso. Tiene que tener un principio, un desarrollo, un final, y la evaluación lo que me puede dar es una estimación de lo que el proceso me enseñó (Pro.Lic.2). Bueno es medir los conocimientos y los contenidos que uno le entrega a cada uno de los cursos donde uno trabaja es una forma de medir el conocimiento que adquirió un alumno. (...) uno hace la evaluación para medir al niño cómo va (Pro.Lic.5). La calificación es la forma, es el símbolo -en el fondo- que tengo yo para saber cómo están (Pro.Ray.1).

La construcción de subjetividad está mediada necesariamente por el dispositivo imperante en cada época histórica, y la medición del conocimiento es un rol de cualquier instrumento evaluativo que, al igual que la evaluación angular del sistema de medición de la calidad en Chile, es decir, el SIMCE, establece las pautas de medición del sistema escolar.

4.2.1.3.2 Evaluación como observación

La evaluación sitúa la observación de los aprendizajes en un rol relevante, ya que establece en el examen el instrumento para evidenciar los niveles de presencia o ausencia de actividades procedimentales, actitudinales o conceptuales del estudiantado. En este sentido, el profesorado afirma que la evaluación “es un instrumento que nos permite observar cómo va el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya sea en diferentes etapas (Pro.Lic.1)”. En palabras de Ball (1993) “el examen es un concepto clave para comprender el nexo entre las relaciones de poder y saber. El hecho, el proceso de examinar, lleva consigo y relaciona poder y saber de manera técnica” (p. 7).

4.2.1.3.3 Evaluación como parte del proceso formativo

La evaluación puede ser apreciada hacia el proceso formativo, ya que sitúa la enseñanza sobre la base de los resultados y puede modificar la planificación inicial, esto es el deber ser de una evaluación. En este sentido el profesorado afirma:

La evaluación es hoy día intencionada hacia lo más importante, el aprendizaje. (...) fundamentalmente formativo tomando el aprendizaje como principal centro del proceso evaluativo. Es un insumo permanente que nos avisa el contexto de la planificación, nos diseña la ruta y nos obliga a replantearnos clase a clase (Pro.Nue.1).

A partir de lo anterior, Castrillón & Peñaloza (2014), plantean respecto de la evaluación, que:

produce el saber, los dispositivos, las percepciones, los registros de la educación como campo objetivo. Un campo que es mundial y universal y que involucra a todo el mundo y a todos los saberes actuales, la técnica, la moral, la política, la administración, la gestión, la ciencia y la conciencia (p. 48)

Se debe considerar que la misma construcción de un instrumento evaluativo es sinónimo de criterios y estándares que han determinado, explícita o implícitamente, la identidad profesional docente que busca objetivos que van acompañados de la producción de un saber que se valida en el currículum prescrito, por lo tanto, el aprendizaje tiene la impronta del poder que lo define, que lo nombra.

4.2.1.3.4 Evaluación como progreso

La evaluación también puede ser vista como la examinación del estudiantado sobre la base del progreso de conocimientos. El profesorado afirma:

“En el fondo ir viendo cómo van avanzando los estudiantes. Para mí es ver el progreso de ellos. (Pro.Lic.3). evaluación es un instrumento que me permite analizar de qué modo van avanzando los niños según los contenidos que voy enseñando (Pro.Nue.2). Es un método que sirve para que te des cuenta de cómo van, cómo va algo (Pro.Ray.2).

La evaluación, por ende, examina el progreso para definir lo que el estudiantado puede conocer, hacer y pensar delimitando el espacio y tiempo de un yo individual hacia los fines que el Poder pretenda establecer. Por lo tanto, la evaluación permite evidenciar el impacto del currículum en la subjetividad del sujeto, no como reproducción de contenidos, sino, mas bien, como construcción de un verdadero yo, de la realidad que se estructura desde la escolaridad.

4.2.1.3.5 Evaluación para la toma de decisiones

Hemos conocido las diversas funciones que tienen las evaluaciones para el profesorado, una de ellas, también, es la de entender la evaluación para la toma de decisiones, es decir, para acreditar el conocimiento esperado y definir los momentos y estados del aprendizaje, lo que puede ser entendido como una gestión de la enseñanza sobre la base del aprendizaje que evidencian los estudiantes en los instrumentos de evaluación:

En primer lugar, son información, información que nos permita saber cuánto ha calado el aprendizaje o qué es lo que no logran los estudiantes. Me permite avanzar, retroceder, profundizar. Me permite tomar un montón de decisiones. Y, bueno, es la forma en que los chicos pasan o no pasan de curso. Para ellos significa una cosa y para mí significa otra (Pro.Lic.4).

La evaluación para la toma de decisiones, registra y modela las identidades del estudiantado en una “maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que realizaron han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta” (Foucault, 2012, p. 203)

4.2.1.3.6 Tipos de ítemes de evaluación

Desde la perspectiva del estudiantado se puede observar una diferencia en las afirmaciones asociadas a los tipos de ítemes de evaluación que prefieren y esto se puede interpretar de acuerdo con la exigencia de desarrollar el currículum prescrito del liceo o colegio particular, y los respectivos resultados en el SIMCE. Los tipos de ítemes no son un elemento complementario al momento de analizar el proceso de subjetivación, ya que perfila una identidad asociada al desarrollo de preguntas o reconocimiento de respuestas correctas, lo que permitirá, *a posteriori*, formar un tipo de estudiante en relación a un tipo de resultado. Los estudiantes del liceo afirman que las preguntas de selección múltiple son sus preferidas:

Para mí, son aquellas en las que puedo verificar cuáles son las opciones en las que pueden estar más cercana una respuesta. Me gustan. Creo que me generan más aprendizaje. Porque igual se podría ocupar en otras opciones por así decirlo. Además, son más fáciles (Est.Lic.1). Prefiero la selección múltiple. Es más, fácil responder (Est.Lic.2).

En cambio, los estudiantes del colegio particular subvencionado sostienen que las preguntas de desarrollo son sus favoritas:

En lenguaje van pasando de alternativas y después de desarrollo escrito. En matemática los ejercicios se hacen y algunas veces dan alternativas. (...)Sí, es un control que se hace por partes. La primera parte de un prueba es así, con alternativas, sí, sería que igual uno puede tener varias opciones y las puede ir descartando, pero también la otra decisión que sería, no, porque igual uno también con el desarrollo lo entiende cómo uno escribe, como lo entendió, entonces depende (...) todas las actividades que hacen las profesoras las van comentando o te van poniendo nota (Est.Nue.2). yo siempre prefirí las de desarrollo. (...)Por ejemplo en lenguaje. En lenguaje puro desarrollo, en matemáticas hay desarrollo. Depende del maestro si es verdadero o falso y casi siempre tiene un doble desarrollo, ya que siempre las de desarrollo son

las que valen. (...) Hay veces que las profes hacen como guías. Y esas guías cortitas pueden tener dos notas, pero eso. Casi nunca (Est.Nue.3). de desarrollo en donde en el desarrollo puedo completar todo lo que sé y con las otras puedo descartar las opciones. (...) En cuánto aprendo más es en las de desarrollo donde desarrollas siempre, aprendo más, es así (Est.Nue.4).

En conclusión, los tipos de ítemes de evaluación están en directa relación con las aplicaciones que desarrolla el profesorado y, a su vez, en la importancia que le da el estudiante al proceso o resultado de su aprendizaje, que se vincula con lo que se espera del SIMCE, es decir, focalizar la enseñanza hacia lo conceptual, dejando de lado lo procedimental. En este sentido, Popham (1999) asegura que “los diseñadores de las pruebas estandarizadas de logros tienen la tarea de crear un instrumento de evaluación que, con un puñado de ítemes, proporcione interpretaciones válidas, referidas a normas, sobre la situación de un estudiante respecto a una porción sustancial de contenidos” (p. 3).

En relación al profesorado, se puede apreciar que en la medida que existan bajos resultados en el SIMCE se priorizarán las evaluaciones de ítemes cerrado o preguntas de selección múltiple, en cambio, en los profesores que realizan una evaluación mixta o trabajos grupales los conocimientos se hacen presentes y se pueden observar en los resultados SIMCE:

En las pruebas de desarrollo incluyo algunos ítemes (cerrados) que de una forma ellos puedan después rendir un buen SIMCE o una buena PSU, pero no son la tónica. (Pro.Lic.4). Sí, aplico pruebas de alternativas y también pruebas objetivas, que son de desarrollo, donde el niño me demuestra lo que yo le he entregado y si éste ha asimilado los contenidos que yo le he dado. (...) En un mes hago una, a veces dos, porque a mí me gusta reforzar esto (Pro.Lic.5).

En cambio, los profesores del colegio particular subvencionado con resultados que están en el promedio nacional afirman:

Sí, aplico como parte de la evaluación, como parte del proceso evaluativo en este trayecto de enseñanza- aprendizaje. Como trato de aplicar variados tipos de evaluación con indicadores que me vayan mostrando cómo están aprendiendo o cómo estamos funcionando todos en este proceso. Entonces las de ítemes cerrado y de alternativas en específico, muy poco. Finalmente consensuamos una pauta de evaluación con porcentajes, que permitan evidenciar los logros de la trayectoria. (...) pero planteando la evaluación con diversas modalidades. Trato de emplear las tecnologías, evaluaciones en línea, publicaciones en un blog con foro para comentarios y revisarlos desde el blog (...) Sí integro en las evaluaciones sumativas ítemes que contengan

estos procedimientos de pregunta y alternativa correcta con los contenidos internalizados en las clases (Pro.Nue.1) Las evaluaciones sumativas que la hacen a partir de pruebas o trabajos en clases. Y así. (...) A matemática y lenguaje. Nos pidieron hace un tiempo que tuviéramos el ítemes de selección múltiple, con otra UTP. (...) antes trabajábamos solo ítemes de selección múltiple. Entonces, 40 preguntas, ítemes de selección múltiple. (...) Depende del curso, por ejemplo, los cursos grandes pueden tener hasta 22 preguntas de selección múltiple (...) Pero estamos integrando más las habilidades, porque la pregunta era: cuánto es $2x + 3x, 5x$, entonces ahí dábamos la alternativa, y después otra pregunta cuánto era $7x$, y lo mismo. Entonces, lo que estamos haciendo -trabajando más que con el contenido-, preguntar siete veces por reducción de términos, preguntar una vez y aplicarlo, es una resolución de problemas (...) Aparte yo hago un control a veces a los cursos más chicos (Pro.Nue.2).

El profesorado, que trabaja en la institución con mejores resultados SIMCE, sostiene que, aunque abordan evaluaciones de selección múltiple, el foco de la evaluación está en la aplicación del contenido y no en la reproducción del mismo:

Pruebas escritas, pruebas de desarrollo, de con alternativas, completar, y también hago trabajos grupales porque en lenguaje es como bien variable el tipo de evaluación que hacen. Hacemos obras de teatro -por ejemplo-, hacemos cosas prácticas, maquetas también han hecho (...) depende de la unidad. Ponte tú, genérico lírico, yo hago una evaluación que es de contenido, contenido general, pero a la vez también hago algo práctico. Por ejemplo, este año hicieron los de octavo hicieron un mándala lírico. Entonces, que apliquen algo que a ellos les gusta como los mándalas. Aplicaron ahí, hicieron un poema y aplicaron los elementos de vivir con el mándala, entonces lo llevan a la práctica. Con canciones también (...) Yo hago pruebas, pero no solo con el ítemes de alternativas, lo hago variado. Lo hago con desarrollo y alternativa. Siempre hacemos como tres tipos de ítemes, por ejemplo: verdadero o falso, alternativa y desarrollo (...) En un mes nosotros hacemos una prueba de contenido y, por lo menos, dos cosas que sean de trabajo o guías. Por ejemplo, en lenguaje yo tengo definido en total 10 notas, mínimo. Notas de todo el semestre. Yo hago hartas cosas chicas, así como guías, tareas con nota. Creo que en general los niños funcionan mucho con la nota (Pro.Ray.1)

Es fundamental distinguir que los tipos de ítemes seleccionados por el profesorado visibilizan el rol docente que están definiendo, el proceso de subjetivación determinado por el Estado que construye una identidad profesional, la que se hace patente en el momento de distinguir que el profesor del liceo es un funcionario público de una corporación municipal y el profesorado de los colegios particulares subvencionados son empleados de un sostenedor, diferencia crucial a la hora de establecer los énfasis de la enseñanza: los

resultados asociados al SIMCE también son observados por parte del profesorado de forma distinta, ya que el factor social y económico del profesorado del liceo es mucho mas importante. Para Falabella (2015):

Los establecimientos educativos se posicionan diferenciadamente en el campo o mercado escolar, de acuerdo a una distribución desigual de *capitales* que se encuentran en disputa. Ello involucra capitales económicos, como recursos y matrícula; capitales simbólicos, como el prestigio local y sus resultados académicos; y capitales sociales, como las redes institucionales y la composición socio-cultural de los alumnos y docentes. (p.111)

Por lo tanto, los resultados del SIMCE establecen en la sociedad un proceso de subjetivación asociado al producto comparativo, bajo las lógicas neoliberales, una disputa entre ganadores y vencidos en el sistema educativo. Esta subjetividad es parte de la sociedad y define, como hemos visto, roles del estudiantado y el profesorado que reproducen este modelo.

4.2.1.4 Trabajo docente colaborativo

El profesorado de los diversos establecimientos trabaja colegiadamente en pro del desarrollo del SIMCE, aunque todas y todos comparten que éste no es un instrumento que aporte al aprendizaje de las y los estudiantes, lo que se evidencia en las siguientes afirmaciones:

Previamente hacemos ensayos para que los niños las conozcan, y seguramente más adelante me vas a preguntar si a mi me gusta el SIMCE (...) Tú vas a hacer esto, ya, perfecto. Entonces eso hace que el trabajo sea un poquito más aliviado, y como te digo sea uno se habitúa se habitúa por años por años a organizar su tiempo y yo no me afecto, yo no me estreso, porque como te dijo la Claudita yo he desarrollado otras funciones y ese si que son estresantes. Olvidate, de máxima responsabilidad. (Pro.Lic.1). Bueno, nosotros tenemos una reunión de trabajo que es jefa de UTP, primero y segundo medio. Bueno, con la jefa de UTP, pero parte de nosotros, del tenemos que preparar SIMCE, cómo lo vamos hacer. En general, nosotros preparamos el material y nos ponemos de acuerdo. Lo mismo pasa en matemática. Pero sí, es un tema de nosotros casi de buena voluntad. Si yo tuviera que tomar una decisión sola, yo no haría nada de eso. Considerando que todo lo que hacemos debería servir para algo en el SIMCE, pero como tenemos que ponernos de acuerdo en algo (Pro.Lic.4). Como acuerdo del

Consejo de Profesores, para que sea variado porque a un niño que les cuesta una parte o otras (...) en los consejos de profesores hacemos análisis de resultados por área: la básica; el ciclo también, de ciclo medio a ciclo básico y por área. Ahí vamos viendo qué estuvo más bajo (Pro.Ray.1).

Este trabajo colegiado repercute en las prácticas docentes que definen responsabilidades bajo una distribución de roles. En este sentido:

La aptitud de trabajar, la idoneidad, el poder hacer algo como elementos definitorios de ese capital implican que “es el propio trabajador el que aparece como si fuera una empresa para sí mismo” (Foucault, 2004/2007, p. 264). Por tanto, es ese poder hacer y esa dimensión agente del individuo la que tiene que ser modelizada y funcionar de maneras específicas (Leache & Sordoni, 2013, p.106).

El proceso de subjetivación constituye identidades asociadas a roles, y son estos roles los que configuran contradicciones profesionales y académicas que son visibilizadas y transforman al docente desde su quehacer cotidiano, en un trabajador empresario de sí, que bajo una lógica neoliberal naturaliza su forma de ser en virtud de resultados y los procesos de enseñanza se estandarizan, al igual que el instrumento de evaluación.

Además, el proceso de subjetivación responsabiliza al profesor o profesora en su individualidad, es decir, la presión y esfuerzos están dirigidos hacia el sujeto y no hacia el colectivo, dejando en muy pocos casos la posibilidad de realizar un trabajo colegiado en los docentes, y si se realiza, es para la toma de decisiones y no hacia un trabajo continuo en el tiempo.

En conclusión, el currículum escolar en el proceso de subjetivación desde el Simce, en una correlación evidente, determina el aprendizaje en el aula, la evaluación, la didáctica de la clase y el trabajo colegiado de una manera específica y estandarizada tanto para el profesorado como estudiantado, con matices, pero uniforme tal como se puede observar en el siguiente esquema:

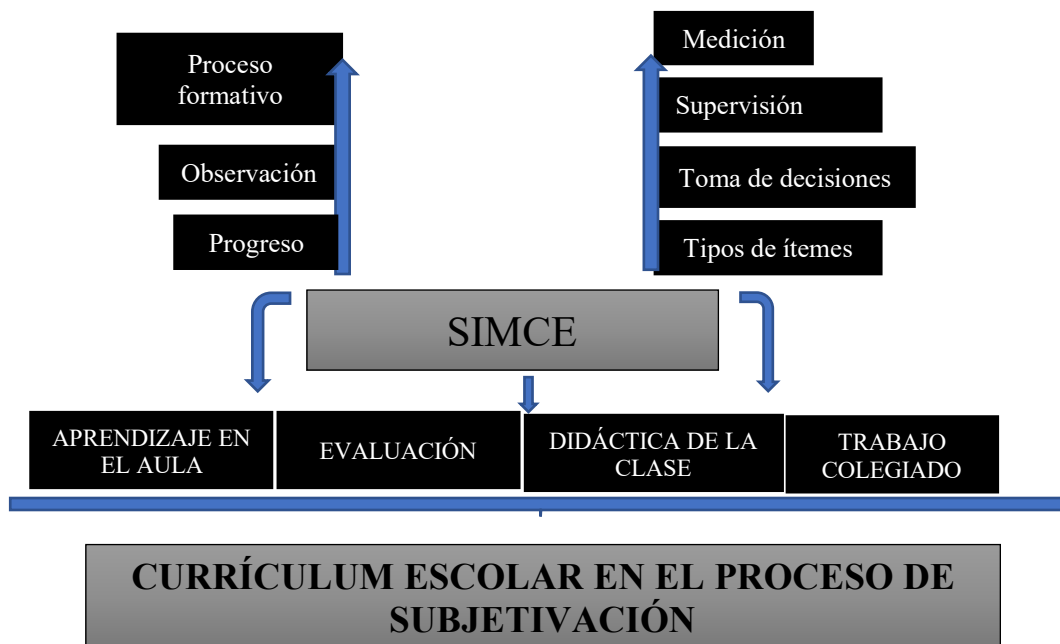


Figura 11: Proyección visual de la categoría de integración: Currículum escolar en el proceso de subjetivación

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, 2020)

4.2.2 Gestión educativa en el proceso de subjetivación:

También, por intermedio de un mapa conceptual, se exponen gráficamente las categorías y sub-categorías de la Gestión educativa en el proceso de subjetivación:



Figura 12: Mapa conceptual de categorías y sub-categorías de la Gestión educativa en el proceso de subjetivación.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo (Versión 12), 2020)

4.2.2.1 Desigualdad en el Contexto Educativo

El estudiantado afirma respecto del contexto educativo:

En algunos colegios se burlaban del puntaje, del resultado de otro colegio, si es un colegio bueno o menos malo. Si es algo. Pero igual a veces creo necesario (Est.Nue.1). Los niños de los privados, muchos y algunos, algunos como que sí saben la materia y también como curso, que somos de uno subvencionado, algunos dicen que no voy a estudiar para esa prueba entonces perjudica al curso (...) También puede ser que ahí uno va diciendo cuales son de la clase baja, media o alta, porque los de la clase alta tienen más recursos que la clase baja, entonces saber si es un subvencionado o municipal y ayuda en un sistema que te dividan en tres, entonces, igual un poco de competencia (Est.Nue.2). Porque si yo no tengo buenas notas, yo no lo voy a poder pagarme, lo hago porque yo no voy a un colegio particular subvencionado y no tengo las becas, casi como para, para poder pagarme una carrera. De alguna manera las notas son la posibilidad para poder entrar a la universidad (Est.Nue.3).

En relación al profesorado del liceo, éste se enfoca en que existe una gran desigualdad en el contexto educativo debido, principalmente, a que los estudiantes que posee la institución no tienen las necesidades básicas cubiertas tanto físicas como psicológicas, privilegiando su bienestar personal sobre la calidad de la formación. Además, debido a la presencia del SIMCE y sus resultados, existe una constante comparación con otras instituciones, con el malestar que eso provoca, ya que esa comparación se atribuye a la situación socio-económica del establecimiento educativo, lo que en palabras del profesorado se manifiesta abordando diversos elementos que definen la evaluación y sus impactos:

Hay varios factores que influyen en una evaluación, más allá de simplemente leer una pregunta. Está si durmió bien el chico, si comió algo, si realmente le importa y eso ya sale de toda capacidad que tenga un profesor, de abarcar esas situaciones (...) Ahora si el niño no come bien, también. Si el niño no durmió bien, menos. Si el niño tiene los problemas que tiene como los chiquillos, menos. Si su papá y su mamá estuvieron peleando toda la noche. Hay varias cosas que de repente el Estado -o el Ministerio en este caso-, los

que están encargados de la educación, se olvidan, se olvidan que hay personas detrás de esto, se olvidan que hay familias detrás de esto, se olvidan que hay todo un proceso por el que pasa el chico (...) Te está diciendo que si tú no rendiste esta prueba bien, tú colegio es malo, porque así nos dicen a nosotros (Pro.Lic.2). Entonces tener un buen resultado SIMCE significa que el colegio -supuestamente- es mejor. Lo cual no debiese ser así porque en el fondo la prueba no traduce el aprendizaje de los estudiantes. (Pro.Lic.3). No podemos competir con colegios. Pongo todos los particulares, pongo también todos los particulares subvencionados y nosotros. Todos tenemos una realidad absolutamente distinta (Pro.Lic.4). Porque no podemos medir a un alumno de un colegio particular con un alumno de un colegio público. (...) lamentablemente nosotros -bueno yo toda mi vida he trabajado en colegio público- no tenemos las mismas herramientas y tampoco no contamos con el material que manejan los colegios particulares o subvencionados. De hecho, yo hago clases particulares a alumnos de colegios particulares, y en realidad el nivel que tienen ellos es totalmente distinto al de nosotros. (...) yo no puedo medir a un niño del colegio Mackay, el contenido o lo que él sabe, con un niño de aquí porque a veces los niños acá vienen a comer. Entramos a las ocho, ocho y media, y a las nueve yo les digo: “¿Por qué tanto ruido?”, y me responden: “Es que no tomamos desayuno. Estoy con lo que comí en el colegio ayer. Quiero tomar el desayuno” (...) Cómo le voy a poder exigir a un niño que tiene el estómago vacío, que no tiene nada, que no ha comido nada durante toda la noche y en lo que va de la mañana, cómo voy a exigirle que trabaje y que me de nota para el sistema quede satisfecho. Yo tampoco estoy de acuerdo con el SIMCE, porque no se puede medir a todos los alumnos del país con el mismo instrumento, sabiendo que hay dificultades de diferentes tipos: económica, familiar, con colegios de alto rendimiento y de otra élite (Pro.Lic.5).

Por el contrario, el profesorado del colegio particular subvencionado no manifiesta la necesidad de priorizar la situación socioeconómica y familiar de los estudiantes en desmedro de la enseñanza y los resultados de aprendizaje:

Ha mantenido una educación particular prácticamente con las mismas metodologías, discriminando por notas y dando pruebas de acceso para continuar la idea de clasificar. Y por otro lado a los subvencionados y municipales los ha obligado a cambiar, modificar y hacer malabares para reflotar las fortalezas de una población disminuida y prejuiciada. (Pro.Nue.1).

Desde la afirmación del profesor se desprende una invisibilización del sujeto que aprende y que potencialmente tiene carencias socio-emocionales, pero afirma, al mismo tiempo, que el establecimiento debe hacerse cargo de la diversidad de estudiantes que tiene

y comparando las realidades económicas desde el ingreso hasta el proceso formativo, fortaleciendo lo positivo de la comunidad escolar.

4.2.2.2 Estímulos en la rendición del SIMCE

En los establecimientos educativos particulares subvencionados se evidencia un estímulo asociado a buenos resultados en el SIMCE:

La realidad actual es otra, se han cometido errores al vincular las pruebas con premios, dineros, renombre para los establecimientos, olvidando que muchos están haciendo un trabajo de joyería al por ejemplo acercar a los jóvenes a la escuela evitando la deserción escolar, supliendo a las familias, a los padres (Pro.Nue.1). Antiguamente, es que cambió de directora el colegio, se daba un estímulo, por ejemplo, si sacaban sobre 300. A los cursos que sacaban sobre 300, al profesor se le daba un estímulo (monetario). (Pro.Ray.1).

Estos estímulos repercuten en los resultados y la *performance* docente asociada al proceso de subjetivación, que se desarrolla desde el Estado y es asociado a indicadores de logro del profesorado en relación al cumplimiento de metas, haciendo de sí un rol fundamental en el entramado de la educación de mercado.

4.2.2.3 Rendición de cuentas (*accountability*)

En los distintos establecimientos se desarrolla la cultura de la rendición de cuentas, tanto en el estudiantado como en el profesorado. En el colegio particular subvencionado promedio, en los resultados SIMCE se puede apreciar que los jóvenes están acostumbrados, desde lo cotidiano, a las pruebas y evaluaciones que miden conocimientos memorísticos, preparando para la “gran prueba” que es rendir el SIMCE. El desarrollo de la rendición de cuentas “supone una simplificación, una abstracción artificial de la práctica educacional que quita la singularidad y tiende a uniformizar una actividad humana cultural y socialmente configurada (Carrasco, 2013, p. 7). Al respecto, los estudiantes afirman lo siguiente:

Estoy obligado a dar las pruebas. (...) entonces me han hecho ensayos SIMCE acá en el colegio (...) Casi siempre te pasan ensayos SIMCE para hacer en clases. (Est.Nue.1). ya te califican como colegio y como curso y calificando,

por ejemplo, para el final del año darle el promedio final del curso (Est.Nue.2) los profes siempre van a querer pasar lo que nos van a preguntar. (...) Más que para aparentar. Si un colegio es bueno o malo. (Est.Nue.3)

En cuanto al profesorado, en él está instalada la necesidad de rendir cuentas, lo que se expresa en varias evaluaciones sumativas durante el año escolar, donde la nota es más importante que el proceso formativo, lo que proviene de las regulaciones de la Agencia de la Calidad estableciendo parámetros de trabajo y definiendo las prácticas docentes en pro del *accountability*, en donde el número es la validación del ejercicio profesional. Tal como se ha mencionado anteriormente, esto sucede convirtiendo al profesorado hacia un rol técnico-instrumental al servicio de las lógicas del neoliberalismo, es decir, la educación como un bien de consumo transable de acuerdo a sus resultados, promoviendo la competencia de estudiantes, profesores y establecimientos:

Yo siempre lo he desarrollado, entonces estoy acostumbrado a dar cuenta, a transparentar lo que desarrollo. (...) pero de darle importancia sí se le da importancia. De hecho, cuando viene o ha venido la Agencia de la Calidad de la Educación es uno de los parámetros que hay en los que hay mostrar que se trabaja, cómo va, sube o baja, se mantiene, etcétera. (...) Entonces te fijas que ellos siempre están esperando algo: yo hago el SIMCE, pero qué nota, y después lo corregimos y le damos la nota. (...) (Pro.Lic.1) Yo necesito semestralmente para un ramo que tiene seis notas, seis horas semanales, siete notas, siete calificaciones, pero de eso yo he trabajado un montón más. (...) Nosotros estamos medio bajo en media y bajo en básica. (...) Tenemos que competir con lo que tenemos. El colegio tuvo un discurso de que el SIMCE no importaba hasta que empezaron a tener peso las evaluaciones (...) O sea, cuando dijeron: “Ya, usted en básica nivel bajo y en media medio bajo. Podemos cerrar con tres evaluaciones deficientes”, porque esa es la política del ministerio de Educación, es posible que el colegio pueda ser cerrado si no cumple, si no sube su evaluación (...) y el SIMCE nos retrata de alguna manera a nosotros como comunidad, en ese sentido, todos formamos parte de esa identidad. (Pro.Lic.4) Es lamentable tener que socializar los resultados, datos fríos, gráficos, con esa estructura de medición estandarizada (Pro.Nue.1) Entonces al final como que no mide lo que realmente le enseñaste (...) los resultados son lo que uno esperaba de ese curso. Cuando es un curso bueno, uno sabe que le va a ir bien. Un curso que era malo, yo sabía que le iba a ir mal. (Pro.Ray.1)

De acuerdo a las afirmaciones del profesorado, es posible citar a Assaél, et. al (2011), quien sostiene que la educación genera:

simulaciones pedagógicas, planificando y calculando acciones con el fin de satisfacer las demandas externas, ser evaluados positivamente y responder al creciente flujo de vigilancia al cual están expuestos, pero en lo sustantivo no modifican sus prácticas pedagógicas más allá de lo requerido por la evaluación (p. 317).

Estas simulaciones pedagógicas repercuten en la configuración del rol docente, ya que las evaluaciones son aplicadas al estudiantado de la misma manera en que el profesorado es evaluado por el Estado, en una cultura de evaluación constante y que continúa validando que en los resultados estará siempre el producto de las prácticas de la sociedad.

4.2.2.4 Transformación de las prácticas docentes

La rendición de cuentas repercute en la transformación de las prácticas docentes hacia los marcos que establece el Estado. Un ejemplo claro de ello es el “Marco para la buena enseñanza” (MINEDUC, 2003) que establece en cuatro dimensiones la forma de ser del profesorado, que se expresa en la siguiente afirmación.

Hay varios conceptos previos y que hemos ido modificando en la práctica. (Durante estos 20 años de ejercicio que yo tengo) y que hoy día tienen que ver necesariamente con el concepto de medición, calificación o con el concepto de evaluación sumativa como cierre de un proceso (Pro.Nue.1)

Las limitaciones del rol docente, establecidas como marcos de regulación por parte del MINEDUC, son la piedra angular del proceso de subjetivación que Foucault (1990) sostiene al afirmar que:

existe en las sociedades otro tipo de técnicas: las que permiten a los individuos efectuar, por sí mismos, un determinado número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos y sus conductas, y de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección (p. 48).

Así, la transformación de las prácticas docentes son el reflejo de una construcción identitaria y focalizada hacia la estandarización del docente chileno, donde se naturalizan y normalizan las acciones en *pos* de los resultados y una *performance* asociada a la medición de los resultados, que confirman el éxito o fracaso de su desarrollo profesional.

En definitiva, la gestión educativa en el proceso de subjetivación, desde la perspectiva de la gubernamentalidad aplicada desde el Ministerio de Educación, define la transformación de las prácticas docentes que provienen de la rendición de cuentas que modelan el quehacer profesional y perpetúan la desigualdad en el contexto educativo el establecer categorías de desempeño en el proceso de preparación, aplicación y resultados del SIMCE en profesores y estudiantes. A su vez, el SIMCE, al ser un instrumento de evaluación de altas consecuencias permite que cada establecimiento entregue estímulos en la rendición y con ello presione a las y los profesores a condicionar el proceso de enseñanza a una instrucción centralizada hacia el currículum oficial, dejando de lado la labor profesional del docente y convirtiéndolo su actividad pedagógica en un rol técnico-instrumental.

La gestión educativa en el proceso de subjetivación se grafica de la siguiente manera:

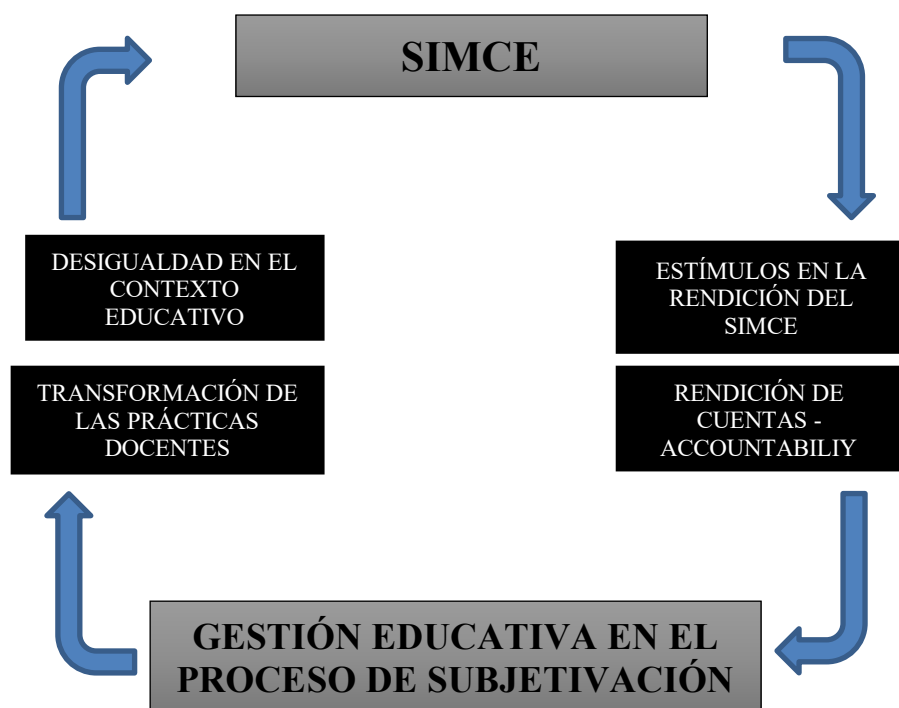


Figura 13: Proyección visual de la categoría de integración: Gestión educativa en el proceso de subjetivación

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, 2020)

4.2.3 Políticas educativas en el proceso de subjetivación

A través del siguiente mapa conceptual, se exponen gráficamente las categorías y sub-categorías de las Políticas educativas en el proceso de subjetivación:



Figura 14: Mapa conceptual de categorías y sub-categorías de las Políticas educativas en el proceso de subjetivación.

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, apoyado por NVivo (Versión 12), 2020)

4.2.3.1 Derecho a la educación

En palabras de Nogueira-Alcalá (2008):

El derecho a la educación es simultáneamente un derecho fundamental individual, social y político, constituyéndose en un símbolo de la indivisibilidad de los derechos, su fundamentación en la dignidad humana y su impacto como derecho subjetivo y parte del ordenamiento jurídico objetivo que vincula a todos e irradia todo el ordenamiento jurídico. El derecho a la educación como derecho fundamental constituye un derecho de aplicación directa e inmediata como parte del ordenamiento jurídico básico y fundamental de la sociedad, el cual tiene un contenido esencial que no puede ser desconocido por ninguna autoridad u órgano constituido del Estado (p. 266).

Pero, en contraposición a lo estipulado en la normativa, la legislación chilena ha posibilitado que la política educativa haya transitado hacia su mercantilización (Oliva & Gascón, 2016), situación que permite que la educación particular y particular subvencionada por el Estado profundicen la discriminación por recursos, lo que atenta con el rol democrático de la educación con repercusiones para el respeto al derecho a la educación lo que evidencia una brecha entre el discurso de la calidad de la educación y lo regulado por el derecho a la educación y su manifestación en las dimensiones institucional, de financiamiento y curricular.

El estudiantado afirma:

Ahí uno va diciendo cuáles son de la clase baja, media o alta, porque los de la clase alta tienen más recursos que la clase baja. Entonces saber si es un subvencionado o municipal ayuda en un sistema que te dividan en tres (Est.Nue.2)

En relación al profesorado se puede evidenciar que el derecho a la educación es vinculado al acceso a la educación, lo que atenta a un proceso formativo orientado hacia la participación de todas y todos los estudiantes, dejando de lado a muchos de ellos por la gran cantidad y diversidad de estudiantes por curso. En palabras del profesorado:

Verifico clase a clase qué está pasando más o menos, pero en cursos de treinta o treinta seis alumnos, porque en cursos de cuarenta y cinco yo solo puedo trabajar con la mitad supervisando de esta manera (Pro.Lic.4). Yo tengo distintos tipos de niños en las aulas, y niños que a lo mejor yo evaluaba con evaluación diferencial todo el año, y después viene el SIMCE y hacen la misma prueba que todos los compañeros. Entonces esos niños ya están en desventaja (Pro.Ray.1).

4.2.3.2 Derechos Humanos

Desde el estudiantado se establece que en la medida que existen derechos, estos, a su vez, tienen deberes lo que implica reconocer en los derechos humanos la posibilidad de exigir acciones concretas en las instituciones educativas desde la formación recibida al afirmar que:

cuando yo exijo algo (derechos) yo también lo voy a usar. Yo también tengo y hago mis deberes (Est.Nue.3).

Desde el profesorado se puede observar un cuestionamiento a la educación actual chilena, sobre todo al SIMCE y como este instrumento atenta contra los Derechos Humanos asociados a la igualdad, Salud y Educación sin discriminación:

Cómo le voy a poder exigir a un niño que tiene el estómago vacío, que no tiene nada, que no ha comido nada durante toda la noche y en lo que va de la mañana. Cómo voy a exigirle que trabaje y que me de notas para el sistema quede satisfecho. Yo tampoco estoy de acuerdo con el SIMCE, porque no se puede medir a todos los alumnos del país con el mismo instrumento, sabiendo que hay dificultades de diferentes tipos: económica, familiar, con colegios de alto rendimiento y de otra élite (Pro.Lic.5).

La “Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura” (UNESCO) refuerza esta idea de no discriminación a través de la (CDEE) de 1960, rechazando toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza (Rabossi, 1990).

4.2.3.3 Dispositivo de Control

Se puede concebir el SIMCE como dispositivo de control ya que se hace referencia a los procesos de subjetivación de los individuos, en palabras del estudiantado:

Yo creo que sí hay una relación (entre la cantidad de pruebas y el SIMCE) por que igual nos preparan mucho. Tenemos que hacer un ensayo SIMCE para saber lo que tenemos que afrontar. De las preguntas que aparecen en las pruebas, tipo SIMCE, nos hicieron tres ensayos (Est.Lic.2).

En esta misma línea el profesorado afirma:

Entonces tengo esa presión. (...) Hay que empezar rápido, rápido, rápido para poder alcanzar a ver todo (...) Y eso pasa con el tercero medio y primero

medio. Y son mágicamente los cursos que vienen después del SIMCE. Entonces no aprenden porque uno va rápido. (...) yo tengo dos amigas que son profesoras de matemáticas, y yo creo que para ellas no es importante, pero sí lo hacen importante por lo que les dice el colegio. Por ejemplo, le dicen: “Fernanda, bajaste tanto. Ojo ahí, porque estamos bajando y esa es tu responsabilidad como profesora de matemáticas (Pro.Nue.2)

Tanto profesores como estudiantes están condicionados al SIMCE como un dispositivo de control que se articula como parte de un proceso de subjetivación que diagnostica, clasifica y controla los establecimientos educativos y a los miembros de la comunidad educativa. Sobre este aspecto, Foucault (2002) quien señala que el examen institucionalizado, para esta investigación el SIMCE, exhibe la presencia del poder. Es de esta manera que, a través de su análisis, devela sus intenciones (presión sobre las escuelas y apoyo). De hecho, el poder produce realidad, al producir sujetos objetivados en virtud de sus resultados y su aplicación se convierte en rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción. El examen se torna un dispositivo de poder en tanto que el saber es poder. Vale recordar la publicación de rankings de resultados de las escuelas y su uso como elemento clave que revela la calidad educativa.

4.2.3.4 Gubernamentalidad aplicada en la Docencia

El profesorado afirma que:

Como uno tiene que acoplarse a los devenires de los tiempos y hacer caso a lo que nos demandan las orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC) (Pro.Lic.1). Por todo esto, no podemos dejar de reconocer el sistema en el cual estamos insertos, que nos gobierna y para el cual debemos prepararlos. Porque hay un fin superior en la educación actual (Pro.Nue.1).

De acuerdo con lo explicitado por el profesorado, es que Jódar & Gómez (2007) sostienen que el concepto de gubernamentalidad desde la escolaridad, permite:

indagar la racionalidad política que hace posible el funcionamiento de las tecnologías de gobierno a través de las cuales, a la par que se establecen y mantienen los estados de dominación que sujetan a los individuos, también se posibilitan juegos estratégicos donde unos intentan determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la de aquéllos (p. 386)

Los aparatos del Gobierno desarrollan un tipo de saber que, operacionalizado en un dispositivo de control como es el caso del SIMCE, es conformado por un currículum escolar nacional y un proceso de evaluación estandarizado anual, continuo y constante que pasa a constituirse como aquella normalización universal de la realidad educativa.

4.2.3.5 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

Desde el estudiantado la preparación del SIMCE se manifiesta de la siguiente manera:

En el liceo me han hecho pruebas tipo ensayo SIMCE. Con varias preguntas que no podrían salir antes. Si hay una preparación para ensayar, aunque no tiene nota al libro, nos van haciendo preguntas que probablemente pueden salir en el SIMCE. Nos han ido recordando algunas cosas. (Est.Lic.1).

El profesorado es crítico de este instrumento al afirmar que:

El SIMCE quizás, quizás ayuda a ver, no sé, que están mal en el eje de números. Pero tampoco nos da como la visión, porque hay niños que se van, otros que se quedan. Entonces no sabemos (...) porque los niños tienen la capacidad de criticar una prueba estandarizada, es decir, a mí me parece o no me parece. Tener una opinión frente a algo porque ellos saben. Ellos lo han vivido. Entonces opinan de lo que les pareció el SIMCE (Pro.Nue.2).

Tal como se puede apreciar, la aplicación de SIMCE ha modelado la experiencia educativa que se ha evidenciado en un empobrecimiento del trabajo profesional y el estrechamiento del currículum. Es decir, existe una orientación instrumental hacia la prueba y el ejercicio docente estableciendo valores asociados al SIMCE.

5.2.3.5 Valores asociados al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

En palabras del estudiantado se afirma que:

La competición, pero es más que nada como entre los docentes, los funcionarios no mucho. A esta altura a un alumno realmente le importa el SIMCE y le da peso, porque en mi curso, por ejemplo, yo tengo muchos compañeros que pasan buscando material con su sello o están conversando sobre las pruebas (Est.Nue.3).

En el caso del profesorado se sostiene que:

Bueno casi parecido a lo de los estudiantes. En los antivalores está esta cosa de lograr resultados para que el establecimiento sea considerado en un nivel x, todo categorizado. Eso a mí no me gusta. No, no me gusta. Eso encuentro que es un poco un antivalor, en donde hay que estar motivando para que las cosas funcionen, eso fundamentalmente (Pro.Lic.1). Entonces valores de competencia, como digo, puede ser valor o antivalor dependiendo de las personas. Pero lamentablemente en el mundo que estamos todos queremos salvarnos. Da lo mismo de qué lado es, si se salva o no. Todos queremos tener la mejor pega sin pensar si realmente el de al lado necesita algo. Todos queremos el mejor sueldo. Todos queremos el mejor auto o el mejor televisor. Es cosa de ver los saqueos hoy en día, salían con televisores, para qué, ¿para decir después tengo la media tele? De qué me sirve un televisor si después no voy a tener luz, no voy a tener agua, no voy a tener comida. Entonces, lamentablemente, la sociedad está siendo criada para el sistema de libre consumo de bienes. Todo es consumo, consumo (Pro.Lic.2).

Los derechos humanos en su aplicación en el derecho a la educación se orientan en la vereda opuesta al SIMCE como expresión de dispositivo de control y gubernamentalidad, forzando la balanza hacia un lado en desmedro del otro.

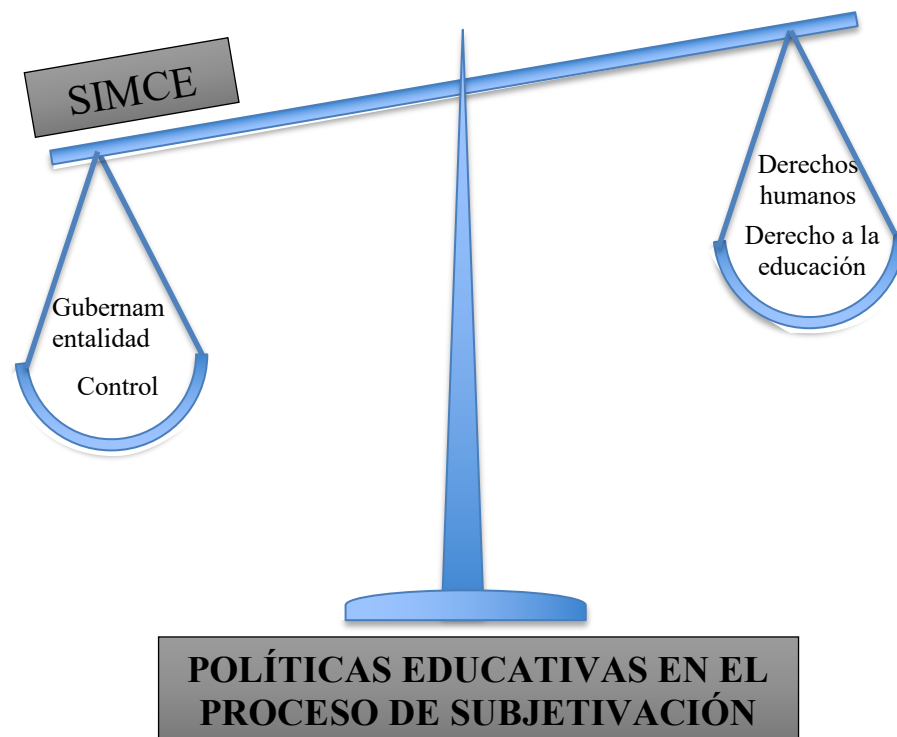


Figura 15: Proyección visual de la categoría de integración: Políticas educativas en el proceso de subjetivación

(Fuente: elaboración propia partir del análisis de datos del estudio, 2020)

Capítulo 5. Análisis, interpretación y discusión de los resultados

Capítulo 5. Análisis, interpretación y discusión de los resultados

La investigación que se ha desarrollado ha permitido indagar en el proceso de subjetivación producto de la aplicación del Simce en el profesorado y alumnado de establecimientos educacionales particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso. En este marco, es relevante destacar que han emergido tres principales resultados.

El primero permite evidenciar que el SIMCE, en tanto evaluación de altas consecuencias, se constituye como un instrumento de disciplina que forma parte fundamental del proceso de subjetivación (entendido como la constitución dirigida del sujeto a partir de experiencias determinadas desde el poder, que luego se expresa en prácticas sistemáticas y autogeneradas, como actividades sobre sí mismo) que domina el actuar del profesorado y el estudiantado.

El objetivo de esta investigación, por lo tanto, cumple con Analizar el proceso de subjetivación en la aplicación del SIMCE, bajo la perspectiva del derecho a la educación, en el profesorado y alumnado examinados en establecimientos educacionales particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019. Para ello, en el estudio se conceptualiza el proceso de subjetividad en la educación, considerando las respuestas y testimonios entregados por los informantes, accediendo a las experiencias del profesorado y estudiantado de la región de Valparaíso derivadas de la aplicación del SIMCE. Esta conceptualización permite concluir que el proceso de subjetivación responsabiliza al profesor o profesora en su individualidad, es decir, dirigiendo la presión y esfuerzos hacia el sujeto y no hacia la comunidad educativa en tanto colectivo, limitando en la mayoría de los casos la posibilidad de realizar un trabajo colegiado en los docentes, dejando este tipo de dinámicas únicamente para la toma de decisiones específicas y no para potenciar un trabajo continuo en el tiempo y de largo plazo.

En este marco son tres aspectos los que se vinculan y relacionan en el proceso de subjetivación. El primero se vincula con el currículum escolar, el que determina el aprendizaje en el aula, la evaluación, la didáctica de la clase y el trabajo colegiado de una manera específica y estandarizada, uniformando la realidad tanto para el profesorado como estudiantado. El segundo se relaciona con la gestión educativa en el proceso de subjetivación,

aplicada desde el Ministerio de Educación, es posible sostener que se define la transformación de las prácticas docentes que provienen de la rendición de cuentas, las que a su vez modelan el quehacer profesional y perpetúan la desigualdad en el contexto educativo al establecer categorías de desempeño en el proceso de preparación, aplicación y resultados del SIMCE en profesores y estudiantes. En tercer lugar, el proceso de subjetivación orienta al SIMCE como un dispositivo disciplinante que proviene de la gubernamentalidad aplicada, es decir, el SIMCE se constituye como el pilar de la formación escolar, en el entendido de que construye realidad y define valores y emociones tanto en el profesorado como en el estudiantado, delimitando el accionar de estos hacia fines de rendición de cuentas que, a su vez, generan un menoscabo del desarrollo integral de los estudiantes, vulnerando el derecho a la educación y, por ende, los derechos humanos, que son reducidos a una mera declaración de principios contrapuesta a la aplicación del SIMCE, pues los derechos humanos, en su aplicación en el derecho a la educación, se orientan en la vereda opuesta al SIMCE que es más bien la expresión de un dispositivo de control y gubernamentalidad.

Estos resultados, permiten sostener que el curriculum escolar se vuelve fundamental y una herramienta imprescindible para la estandarización del proceso educativo articulando la enseñanza, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias de enseñanza y los tipos de evaluación que realiza el profesorado (Oliva & Gascón, 2016; Falabella et al., 2014; Flórez, 2013; Elacqua et al., 2013; Manzi, 2014).

El proceso de subjetivación no sólo determina las prácticas del profesorado, sino también de los estudiantes, ya que el currículum desarrolla concepciones y definiciones sobre el propio aprendizaje a través de una constante reiteración de conductas hacia el desarrollo de un tipo de sujeto, que aprende para el mercado y no para el desarrollo integral (Oliva, 2017). Implícitamente se pueden evidenciar conceptos clave para el orden neoliberal: Esfuerzo personal, Verificación de resultados (lógica del accountability) y Resultados como producto del proceso en el caso de los estudiantes.

En este marco, el currículum cumple un rol en el proceso de subjetivación al estructurar la enseñanza, definiendo objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias de enseñanza y tipos de evaluación que realiza el profesorado y, por ende, sus prácticas, y también, los aprendizajes del estudiantado, estableciendo en el primero una racionalidad

técnico-instrumental por intermedio de las bases curriculares, la rendición de cuentas y el SIMCE.

El currículum escolar en el proceso de subjetivación sitúa al SIMCE en el centro, ya que determina todas las prácticas del profesorado y estudiantado, tanto de lo que sucede en el aula como en la escuela en su conjunto. El currículum entrega al docente el contenido que debe estar presente para que en la aplicación del SIMCE la planificación pedagógica responda a lo que la evaluación posteriormente evaluará. En este caso, el SIMCE determina la evaluación hacia procesos formativos definidos *a priori*, fomenta, además, que la evaluación cumpla distintas funciones como observación, medición, progreso, supervisión y sobre la base de ello la toma de decisiones que están delimitadas por el currículum oficial. El docente cumple un rol técnico-instrumental y la potencial transposición didáctica se limita en el momento que los planes y programas de estudios incluyen, al igual que un manual, todas las acciones que se deben desarrollar. Cabe mencionar, que desde el SIMCE, también se perpetúan evaluaciones centradas en distintos tipos de ítems, pero con un énfasis en evaluaciones de ítems cerrados y, especialmente, preguntas de alternativa, en distintas y bastantes pruebas que realizan en los cursos del sistema escolar priorizando el conocimiento reproductivo del estudiantado y fortaleciendo una lógica neoliberal hacia el éxito o fracaso en los resultados que se desprenden de este tipo de instrumentos, que preparan al SIMCE y que se ofrecen como una información valiosa para conocer la calidad de los establecimientos educacionales ocultando sus reales fines. Se devela por tanto la relación entre el proceso de subjetivación, el derecho a la educación y el discurso de la calidad que determina el SIMCE, que, en palabras de Ruz, Horvitz, & Assael, (2019) es una: “articulación histórica entre la racionalidad del mercado y la racionalidad de su regulación, una articulación central del neoliberalismo chileno” (p.65).

El derecho a la educación cuando está al servicio de los principios del libre mercado establece una lejanía abismal entre el derecho a la educación bajo los principios de un desarrollo integral desde la comunidad educativa y el derecho a esta educación que rodea y regula los procesos de aprendizaje, normada por dispositivos que tienden mayormente a la estandarización del profesorado y estudiantado y no a su desarrollo particular. En el caso chileno, propiciando evaluaciones estandarizadas e idénticas en forma y fondo como el SIMCE, son aplicados estos instrumentos en contextos distintos, contribuyendo a la

anulación de las singularidades de estudiantes y profesores, desidentificándolos y determinando su modo de pensar.

En segundo lugar, la gestión educativa en el proceso de subjetivación permite evidenciar que las y los estudiantes tienen conciencia de que los establecimientos son estigmatizados en relación a los resultados del SIMCE, incluso se normaliza que así sea, asumiendo, *a priori*, que los recursos determinan una calidad definida. Lo que se evidencia en estudios sobre “Estigmatización, desesperanza y baja autoestima en las comunidades escolares con bajos puntajes SIMCE o clasificadas en bajos niveles de desempeño” (Ruz, Horvitz & Assaél, 2019, p.56). Además, al estar en un colegio con “buena” o “mala” calidad, existe una repercusión en las calificaciones, y con ello en la posibilidad de entrar a la universidad; una relación causal condicionada a los recursos económicos.

En este marco, los estímulos, principalmente económicos, manifiestan lo perverso y desigual del sistema educativo, marcando una diferencia con el liceo en donde la prioridad es solventar las necesidades básicas del estudiantado, dejando de lado los resultados académicos. También es importante dar cuenta que el profesorado tiene conciencia de que los estímulos no corresponden en la educación, pero es una realidad la carencia de recursos en la educación chilena (Romaquera Gracia & Mizala, 1999). Estos estímulos repercuten en los resultados y la *performance* docente asociada al proceso de subjetivación, que se desarrolla desde el Estado y es asociado a indicadores de logro del profesorado en relación al cumplimiento de metas, haciendo de sí un rol fundamental en el entramado de la educación de mercado.

En los distintos establecimientos se desarrolla la cultura de la rendición de cuentas, tanto en el estudiantado como en el profesorado. En el colegio particular subvencionado promedio, en los resultados SIMCE se puede apreciar que los jóvenes están acostumbrados, desde lo cotidiano, a las pruebas y evaluaciones que miden conocimientos memorísticos, preparando para la “gran prueba” que es rendir el SIMCE (Assaél et. Al., 2011). El desarrollo de la rendición de cuentas “supone una simplificación, una abstracción artificial de la práctica educacional que quita la singularidad y tiende a uniformizar una actividad humana cultural y socialmente configurada” (Carrasco, 2013, p. 7)

Estas simulaciones pedagógicas repercuten en la configuración del rol docente, ya que las evaluaciones son aplicadas al estudiantado de la misma manera en que el

profesorado es evaluado por el Estado, en una cultura de evaluación constante y que continúa validando que en los resultados estará siempre el producto de las prácticas de la sociedad.

Las limitaciones del rol docente, establecidas como marcos de regulación por parte del MINEDUC, son la piedra angular del proceso de subjetivación (Foucault, 1990). Así, la transformación de las prácticas docentes son el reflejo de una construcción identitaria y focalizada hacia la estandarización del docente chileno, donde se naturalizan y normalizan las acciones en *pos* de los resultados y una *performance* asociada a la medición de los resultados, que confirman el éxito o fracaso de su desarrollo profesional.

La gestión, bajo el proceso de subjetivación que construye realidad delimita una identidad hacia la rendición de cuentas tanto de estudiantes como profesores develando la relación entre el proceso de subjetivación, el derecho a la educación y el discurso de la calidad que determina el SIMCE, ya que se forma un sujeto tipo que debe evidenciar continuamente lo que conoce, analiza y crea, en último término, evidenciar lo que es bajo este dispositivo de control denominado SIMCE, actuando bajo el discurso del derecho a la educación de calidad en una *performance* asociada a la producción de datos del cliente/estudiante desde una lógica neoliberal evidencia que el derecho a la educación no se aplica desde la perspectiva hacia el desarrollo integral de las y los estudiantes.

En tercer lugar, haciendo un recuento del derecho a la educación en Chile, Assaél et. al (2011) afirman que hasta antes de 1980 que existió en Chile un sistema público y gratuito de educación, regulado por un ministerio fuerte, que aseguraba el derecho a la misma, pues el Estado tenía una vocación docente alcanzando cerca de un 70% de cobertura de la población en edad escolar. Sin embargo, en plena década de los 80', la dictadura realizó cuatro transformaciones fundamentales a este modelo, las que fueron expresadas en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), dictada un día antes que el dictador Augusto Pinochet dejara el poder en el año 1990. Dentro de las transformaciones que incorporaba la LOCE, estaban la redefinición del marco regulatorio educativo, del rol del Estado y de los derechos educativos; la instalación de un modelo de gestión del sistema educativo incorporando la figura de los sostenedores (municipales y agentes privados); la implementación de una nueva lógica de financiamiento para los establecimientos educacionales, incorporando los subsidios portables a los alumnos y, por último, la reestructuración del sistema de educación superior a través de la privatización del sistema.

Pino (2014) sostiene que “el problema no reside exclusivamente en el acceso a una institución escolar, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre al interior de estas instituciones.” (p. 25). En palabras de Falabella (2014) la educación debe cumplir un objetivo que vincule el derecho a la educación con un enfoque distinto, en la que la evaluación también debe cambiar desde su modelo haciéndolo más cercano a las comunidades escolares.

El derecho a la educación en Chile está definido por la competencia y la clasificación de las instituciones educativas a partir del Simce, es decir, por la calidad que se ha definido articulada en la evaluación de desempeños y la responsabilización docente que el Ministerio de Educación establece y que repercute directamente en la enseñanza del estudiantado. El derecho a la educación, por lo tanto, se suscribe en una orgánica gubernamental que acredita desde la aceptación de la calidad como la rendición de cuentas lo que el profesorado es y será, delimitando su rol hacia una lógica técnico-instrumental de la docencia. El derecho a la educación de calidad en Chile permite estructurar la subjetividad del profesorado al definir lo que se debe hacer y no hacia lo que colectivamente hemos construido como un derecho.

Se puede concebir el SIMCE como dispositivo de control ya que se hace referencia a los procesos de subjetivación de los individuos, en este caso alumnos y profesores al ser evaluados. Al mismo tiempo, una característica no menor es la dominación que se ejerce. Es por ello que, para entender el SIMCE como un dispositivo de control, es necesario considerar que el dispositivo tiene una función primordial dominante, que actúa de forma estratégica, manipulando las relaciones de fuerza, bloqueándolas, estabilizándolas o utilizándolas.

El profesorado, independiente del tipo de dependencia, reconoce que el poder del Estado repercute en su desarrollo profesional en donde la gubernamentalidad aplicada en la docencia se hace visible en su quehacer cotidiano.

La importancia del SIMCE para el sistema educativo radica en su capacidad para generar información respecto de la calidad de cada una de las escuelas. Este aspecto puede ser comprendido desde la perspectiva del libre mercado. El SIMCE entrega información a los padres (clientes) respecto de la calidad de cada escuela (producto). De esta manera, la competencia se regula sobre la base de las decisiones de los padres, en otras

palabras, regulan el mercado educacional. En este marco, la libertad y la competencia son valores fundamentales para el desarrollo de la educación de mercado (Lipman, 2009, 2011; Pino, 2014).

Desde la perspectiva del estudiantado y profesorado se puede dar cuenta de la competencia como un valor asociado al SIMCE, el cual se hace presente dentro de este instrumento de evaluación, repercutiendo axiológicamente en la identidad de las personas debido al proceso de subjetivación presente en la instalación de este dispositivo de control oficial y obligatorio. Al respecto, Campos-Martínez & Fernández (2014), aseguran que las pruebas estandarizadas pueden ser elementos clave como “reformadores neoliberales” que imponen sus valores “al interior de las instituciones educativas” (p. 74). Estos valores asociados al SIMCE son parte del proceso de subjetivación que construye la realidad escolar y con ello las identidades particulares de profesores y estudiantes que ven en este instrumento premios o castigos y estigmas o reconocimientos, de acuerdo a los resultados que obtienen.

Las políticas educativas en el proceso de subjetivación orientan al SIMCE como un dispositivo de control que proviene de la gubernamentalidad aplicada, es decir, el SIMCE es el pilar de la formación escolar, en el entendido que construye realidad, y permite develar la relación entre el proceso de subjetivación, el derecho a la educación y el discurso de la calidad que determina el SIMCE, ya que este define valores y emociones tanto en el profesorado como en el estudiantado delimitando el accionar de estos hacia fines de rendición de cuentas las que a su vez, generan un menos cabo hacia el desarrollo integral de los estudiantes reduciendo el derecho a la educación, y por ende los derechos humanos, a una mera declaración de principios que se contrapone a la presencia del SIMCE

Desde una lógica estructuralista, este análisis confirma que nada está fuera del texto de la realidad y que somos lo que otros han construido de nosotros mismos en una dialéctica histórica del devenir social, lo que lleva a concluir que, en el caso de la educación, el SIMCE es el dispositivo de control que construye realidades asociadas a prácticas cotidianas y habituales, amparándose en la lógica neoliberal de la educación toda vez se basa en la dinámica del *accountability* o rendición de cuentas, orientando el aprendizaje hacia la competencia, la uniformidad y la estandarización del sistema escolar.

En definitiva, el proceso de subjetivación es aquella acción sutil, cotidiana, en momentos invisible, que se expresa desde, en y para el SIMCE, es decir, en la constante y

continua forma de evaluar, en los tipos de ítemes que se construyen en los instrumentos evaluativos, generalmente a través de una evaluación con preguntas de alternativas que son concordantes con el SIMCE. Así, las evaluaciones continuas son funcionales a que la rendición de cuentas se constituya como la cultura oficial de una sociedad en la que sus integrantes deben siempre informar lo que hacen y, en consecuencia, lo que se es. Los valores asociados al SIMCE y el sistema neoliberal sostienen una relación que no es casual, ya que ambos propenden la competencia, la segmentación social y la estratificación de la educación, validando la desigualdad social y estableciendo que existe el derecho a la educación en tanto derecho de acceso, de cobertura y de calidad definida por los recursos de quien la pueda obtener. En definitiva, un derecho a este tipo de educación y no a aquella que forma hombres y mujeres libres, íntegros y justos; un derecho a personas capaces de competir en el mercado laboral y que en la escolaridad sepan cumplir con el currículum oficial evaluado por el SIMCE, que llega a ser la piedra angular del sistema neoliberal en la educación chilena.

Conclusiones

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación permiten afirmar que se han abordado los objetivos específicos propuestos y las preguntas de investigación caracterizando la perspectiva del profesorado y estudiantado en relación al proceso de subjetivación que se construye en la aplicación del SIMCE definiendo prácticas, perspectivas y relaciones en cada sujeto que participa de una institución escolar. Además, se puede concluir que esta investigación contribuye al estudio del campo y al objeto del estudio en la medida que se comprende que la visibilidad de las y los protagonistas de la educación debe ser parte de las discusiones en las políticas públicas, en la gestión educativa y en la toma de decisiones, por lo tanto, el proceso de subjetivación es analizado desde los supuestos e impactos en las relaciones de poder que se ejercen desde la gubernamentalidad confirmando que se vulnera el derecho a la educación integral de cada persona y se focaliza la rendición de cuentas o accountability construyendo patrones de conducta hacia un sujeto útil al modelo neoliberal.

De esta manera, se ha visibilizado que en la escuela el proceso de enseñanza y aprendizaje se enmarca en una racionalidad técnica e instrumental (Oliva & Gascón, 2016), que define lo que se enseña (estrechamiento curricular), cómo se enseña (didáctica), cómo se evalúa (evaluación), reduciendo la labor de los docentes y condicionando su vida laboral hacia acciones que reproducen el proceso de subjetivación. De esta manera, se produce una adecuación de la identidad profesional a los resultados del SIMCE, debido a que es la medida que permite evidenciar si el docente ha realizado su labor, si cumplió con el curriculum y el aprendizaje de los estudiantes (Oliva, 2017).

Sobre este punto es necesario puntualizar cómo este dispositivo de subjetivación impacta en la subjetividad de docentes y estudiantes. En el caso de los estudiantes, la constante competencia, preparación y evaluación por medio del SIMCE, permea lo que consideran como éxito escolar, marcado por el logro de resultados y promoviendo un tipo de sujeto, el que aprende para el mercado y no para el desarrollo integral (Oliva, 2017).

Al mismo tiempo, para los docentes la evaluación se constituye como un ejercicio de poder que se puede denominar como la aplicación de un “soft power” o poder a distancia como ha sido conceptualizado. Mediante este ejercicio no solo se controla lo que el

proceso hace o deja de hacer de manera indirecta, es decir, frente a la aparente autonomía que reviste la profesión docente, se impone un control burocrático fuerte que determina sus prácticas y, de manera más profunda, la subjetividad de los docentes. Sobre este punto (Ball, 2003), sostiene que los procesos de evaluación ejercen tal control que repercuten en lo más profundo de su subjetividad, determinando sus logros educativos por medio de los resultados en las pruebas estandarizadas (Ozga, 2009). Sobre este punto para Ball & Olmedo (2013), el neoliberalismo produce nuevas subjetividades en los docentes, las cuales someten a los docentes, pero que, al mismo tiempo, se constituyen para otros docentes como espacios de resistencia (Fernández-González, 2016).

Ahora bien, las implicancias de los resultados de la investigación permiten evidenciar la tensión entre la organización de mercado de la educación y la educación como un derecho (Arredondo, Ugarte, & Muñoz, 2021; Pino-Yancovic, 2016). Es necesario, hacer manifiesto que Chile luego de las movilizaciones estudiantiles del año 2009, introdujo más mercado como respuesta a las demandas de los estudiantes (Verger & Normand, 2015), siendo reforzado el SIMCE como un elemento central para el aseguramiento de calidad de las escuelas (Bellei, 2015; Falabella, 2020), lo que inevitablemente produjo y condujo a una mayor mercantilización de la educación (Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2017).

El rol del SIMCE, en el marco de las transformaciones más grandes del sistema educativo chileno (Bellei, 2018), es una pieza fundamental, que se integra entre la ley de inclusión y la nueva Ley de Educación Pública. Tiene validez legal y está asegurado su funcionamiento. Ahora bien, resulta fundamental el SIMCE debido a que la evaluación permite la medición, la inspección, la entrega de recompensas y castigos a los docentes, de acuerdo a lo que indica la misma Ley de Aseguramiento de la Calidad. Además, para Connell (2013), la evaluación permite la comparación de cada escuela, lo que es funcional para la promoción de un mercado educativo, a través de evaluaciones estandarizadas.

La importancia del SIMCE para el sistema educativo radica en su capacidad para generar información respecto de la calidad de cada una de las escuelas. Este aspecto puede ser comprendido desde la perspectiva del libre mercado. El SIMCE entrega información a los padres (clientes) respecto de la calidad de cada escuela (producto). De esta manera, la competencia se regula sobre la base de las decisiones de los padres, en otras palabras, regulan el mercado educacional. En este marco, la libertad y la competencia son

valores fundamentales para el desarrollo de la educación de mercado (Lipman, 2009, 2011; Pino, 2014).

En este escenario, la educación como un derecho tiene un largo camino por recorrer, a pesar de ser promulgada la Ley de Inclusión y Educación Pública, hay elementos como el SIMCE que se mantienen incólumes dentro del sistema educativo. Por lo cual, la subjetivación de docentes y estudiantes, en los términos que ha sido expuesto, se mantendrá junto con el SIMCE.

Junto con lo anterior, se pueden identificar, fortalezas y limitaciones del estudio. En primer lugar, la fortaleza de llegar a los centros educativos en un contexto post estallido social permiten visibilizar percepciones genuinas del profesorado y estudiantado, ya que existió en las entrevistas un relato franco y directo. Además, las respuestas posibilitan, la construcción de un tejido conceptual y categorial que determinan las partes de un entramado que subyace desde las relaciones humanas y las políticas públicas en educación. La limitación presente en esta investigación es el contexto temporal, ya que se sitúa, tal como se mencionó anteriormente, post estallido social y pre pandemia, lo que redujo la cantidad informantes, pero posibilita una profundidad en el análisis de los resultados en relación a los elementos teóricos y estudios empíricos en relación al objeto de estudio.

Una de las fortalezas del diseño metodológico cualitativo es que permitió profundizar en la subjetividad de los docentes y estudiantes, elaborando relatos que han posibilitado comprender el impacto del desarrollo de políticas de rendición de cuentas. Siendo en el caso de los estudiantes escasos los trabajos que aborden este problema.

Ahora bien, gran parte de los estudios en el área corresponden a estudios cualitativos, pudiendo ser una oportunidad el desarrollo de investigaciones cuantitativas o mixtas que permitan, no solo comprender el fenómeno, sino que representar el impacto en el profesorado y alumnado, por medio de una muestra representativa y la aplicación de instrumentos cerrados. Es importante considerar que este tipo de estrategias implican un alto costo en tiempo y recursos, por lo cual, se requiere un marco de financiamiento mayor para desarrollar estas iniciativas.

Finalmente, se proyecta para una siguiente investigación, con el objetivo de profundizar el proceso de subjetivación en la educación, la posibilidad de un estudio que visibilice el impacto de la gubernamentalidad en la educación superior, en el entendido que

es un continuo en la construcción de un sujeto tipo. Evidencia al respecto se puede encontrar en los rankings de calidad de las instituciones, la presión por publicar, la evaluación docente, entre otros dispositivos anclados en nombre de asegurar la calidad de las universidades en Chile y el mundo.

De esta manera, se sientan las bases para evidenciar los dispositivos de la formación universitaria y el producto final que ha fijado el modelo neoliberal en la sociedad en Chile, que, aunque parezca evidente, su entramado de acciones, desde un rizoma de procesos, es una discusión pendiente en la academia, o que por lo menos, no llega a consensos para una transformación que vincule la universidad con los intereses de lo público y la responsabilidad ética del quehacer intelectual. Algunas preguntas que se pueden plantear: ¿Qué dispositivos de control se establecen en la educación superior?, ¿Qué características tiene el proceso de subjetivación en la universidad?, ¿Qué principios axiológicos se pueden evidenciar en la universidad? Y ¿Cómo determina el neoliberalismo las prácticas del profesorado y estudiantado en la universidad?

Referencias

Fuentes normativas

Agencia de la Calidad de la Educación (2018). *¿Qué es el Simce?*. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

Agencia de la Calidad de la Educación (2019). *Informe sobre la calidad de la educación 2018*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_NACIONAL_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_2018.pdf

Ley N° 20370. Establece la Ley General de Educación, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 2 de julio de 2010. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uvx5>

Ley N° 20.529. Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad De La Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización (2011). *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idParte=9173243>

Ley n. 20.845 de 29 de mayo de 2015. *Diario Oficial de la República de Chile*. Recuperado de: <http://bcn.cl/2f8t4>

Ley N° 21.040. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 24 de Noviembre de 2017. Recuperado de: <http://bcn.cl/22s0j>

Ministerio de Educación (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: C&C impresores.

Ministerio de Educación (2018), *Estadísticas de la educación 2017*, Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París. Recuperado de: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París, Francia.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Revista Sociológica*, 26 (73), 249-264. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es

Agudelo, L., & Lleras, S. (2015). *Para el salón: herramientas para el diseño centrado en el usuario*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

Aguilar Hernández, L. (2003). Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 0(32). Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7265/7618>

Aguilar, A. (2012). Ontología y epistemología en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 209-212.

Aguilera Portales, R. E. (2010). *Biopolítica, poder y sujeto en Michel Foucault*. *Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11. Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8892/biopolitica_aguilera_RU_2010.pdf

Alfaro, T. Y., & Peña, L. G. (2016). Cuerpo y subjetivación: elementos para una lectura de conflictos escolares. *Praxis & Saber*, 7(15), 165-182. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5728/4832

Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. La filosofía como arma de la revolución. 6ª Ed. corregida. y aumentada. Buenos Aires: *Cuadernos de Pasado y Presente*, 1974. 97-141.

Almonacid, C., Luzón, A., & Torres, M. (2008). Cuasi mercado educacional en Chile: El discurso de los tomadores de decisión. *Education Policy Analysis Archives*, 16, 1–44. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020545007>

Álvarez Martínez, J. M. (1989). *La educación del Príncipe*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/research/la-educacion-del-principe/6bf05787-89d6-45dc-99af-9d0a2a696d8a.pdf&hl=es&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=768154353712634589&ei=Py_UXviqKILtmQHC27KIAQ&scisig=AAGBfm0OwrAj48wbF97SoyPwasReQZ2W0Q

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education *Pedagogies*, 1(1), 21-26. Recuperado de https://doi.org/10.1207/s15544818ped0101_4

Aristóteles (1988). *La Política*, Trad. Manuela García Valdés. Madrid. España: Gredos.

Arendt, H. (2019). *La condición Humana*. Barcelona: Paidós.

Arredondo, E., Ugarte, M., & Muñoz, M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Práxis educativa*, 16, 1-18.

Assaél Budnik, Jenny, Chávez, Rodrigo Cornejo, López, Juan González, Rojo, Jesús Redondo, Edmonson, Rodrigo Sánchez, & Morales, Mario Sobarzo. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Becker, M. R., Contreras, D., & Ramírez, M. (2014). Panel: El Simce y sus consecuencias en los niños y niñas. *Docencia* (52), 42-51. Recuperado de: https://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_52.pdf

Bellei, C. I., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM.

Bellei, Cristian. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile.

Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, USA: Free Press.

Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. La construcción social de la realidad*. Amorrortu-Murguía

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bernstein, B., & Cox, C. (1988). *Poder educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile: CIDE.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México DF, México: Siglo XXI.

Bravo, J. (2011). Simce: *Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación*. Estudios públicos, 123(189-211). Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095739/rev123_JBravo.pdf

Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.

Campos-Martínez, J., & Fernández, M. B. (2014). Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas. *Revista Docencia*, 52, 72-87.

Castrillón, H. Q., & Peñaloza, M. L. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. *Pedagogía y Saberes*, (41), 45-61.

Castro, E. (2007). Biopolítica y gubernamentalidad. *Temas & matices*, 6(11), 8-18.

Castro, E. (2019). *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Siglo XXI editores.

Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural*, 15(1), 4-10.

Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cisternas, M. S. (2017). derecho a la educación: Marco jurídico y justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 41-57. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/373/derecho-educacion.pdf?sequence=1>

Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>

Agencia API (Cooperativa). (2011). *Presidente Piñera: La educación es un bien de consumo*. Recuperado de: <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/presidente-pinera-la-educacion-es-un-bien-de-consumo/2011-07-19/134829.html>.

Corvalán, Javier. (2013). Las dimensiones relacionales y simbólicas de los sistemas educativos: Hipótesis para el caso chileno. *Atenea (Concepción)*, (508), 121-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200009>

CNED (2019). *Sesistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar*. Recuperado de: <https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de->

la-educacion-escolar-

sac#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Aseguramiento,integral%2C%20la%20fiscalizaci%C3%B3n%20pertinente%2C%20y

Descartes, R. (1997). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Gredos.

Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación: fundamentos y metodología*. México: Pearson.

Del Solar, S. (2009). Los docentes frente al Simce: entre la resistencia y la adaptación. Estudio de caso en una escuela municipal de una comuna popular santiaguina. *Docencia*, 38 (44). Recuperado de: http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_38.pdf

Deleuze, G., & Guattari, F.(2004). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. S.A. España: Paidós.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, (13). Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/5509>

Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: Curso sobre Foucault*, tomo III. Buenos Aires: Cactus

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Docencia*, (38), 4-17 recuperado de: http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_38.pdf

Docencia. (2014a). De las políticas de estandarización al aula: una comunidad que resiste. *Docencia* (52), 52-63. Recuperado de: http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_52.pdf

Docencia. (2014b). La calidad como trampa a la educación pública. *Docencia* (52), 30-40. Recuperado de: http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_52.pdf

Durston, J. 2001. *Evaluando capital social en comunidades campesinas en Chile*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.

Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 63-80. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/16433/1/11322-27494-1-PB.pdf>

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ed. Colofon, México.

Escárte, D. (2013). *Reconfigurando el mapa: propuestas y protestas del movimiento estudiantil secundario (Tesis de grado)*. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132765>

Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa*. Informe Ejecutivo. Santiago: CIDE.

Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n1/1807-0310-psoc-27-01-00068.pdf>

Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(1), 107-126. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art07.pdf>

Falabella, A. (2020). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X2091229. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>

Fernández Enguita, F. (1990). *La escuela a examen*. Madrid, España: EUEMA, S. A. (Ediciones de la Universidad Complutense, S. A.)

Fernández-González, N. (2016). Repensando las Políticas de Privatización en Educación: El Cercamiento de la Escuela. *Education Policy Analysis Archives*, 24(123), 1-12.

Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación*. Ciudad de México, México: Paidós.

Flores, R. (2014). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Flórez, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (Simce)*. U.K.: Universidad de Oxford.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. la Piqueta.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.4

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, FCE

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1777-1978*) Buenos Aires, FCE.

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)* España, Akal.

Foucault, M. (2012) *El sujeto y el Poder*, Recuperado de:
<https://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/el-sujeto-y-el-poder.pdf>

Gabilondo, Á. (1990). *Menos que palabras*. Madrid: Alianza editorial.

Giaccaglia, M. A., Méndez, M. L., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P., & Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(38), 115-147. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14511603005.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. Recuperado de:
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa*. In N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London, U.K.: Sage

Grinberg, S. (2015). *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas*; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina; Propuesta Educativa; 1; 43; 123-130.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Heidegger, M. (1991). *La Proposición del Fundamento*. Barcelona: Del Serbal.

Hernández, F. (2001). El currículum integrado. De la ilusión del orden a la realidad del caos. Kikirikí, *cooperación Educativa*, 59-60, 79-85.

Hernández Madrigal, M., Ramírez Flores, É., & Gamboa Cerda, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(76), 149-170. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000100149&script=sci_arttext

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Himmel, E. (1997). *Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile*. En B. Álvarez, & M. Ruiz-Cáceres, *Evaluación y reforma educativa, opciones de política* (pp. 125-157). Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACE373.pdf

Isch, E. (2013) *Los efectos negativos de las pruebas estandarizadas*, Recuperado de: <http://www.alto-al-simce.org/2013/09/los-efectos-negativos-de-las-pruebas-estandarizadas/>

Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 381-404. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000100381&script=sci_arttext&tlng=en

Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber1. *Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*, 125, 11-28. Recuperado de: <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201712502.pdf>

Kant, I. (2004). “Tratado de Pedagogía”. *Revista Educación Hoy*, N° 159. Bogotá.

Krippendorff, K. (1990), *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.

Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 255-287.

Leached, P. A., & Sordoni, L. M. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 99-120.

Lipman, P. (2009). Beyond accountability: Toward schools that create new people for a new way of life. En A. Darder, M. Baltodano, y R. Torres (Eds). *The critical pedagogy reader* (pp. 364-383). Routledge.

Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the Right to the City*. Routledge.

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2020. p. 88-97.

Lorenz, D. (2004). La libertad humana como valor primordial en Tomás de Aquino. *Teología y vida*, 45(4), 531-538. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492004000400003>

Magendzo, A. (2001). El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos. *Educación: Una Cuestión de Derecho*, 2, 73-89.

Maquiavelo, N. (1999), *El Príncipe*. Argentina: El Aleph. Recuperado de: http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53601/articles-99645_Archivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. H. GIROUX y P. McLAREN: *Sociedad, cultura y educación. Madrid, Miño y Dávila*, 41-78.

Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V., & Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del Simce por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Proyecto FONIDE, (F711269). Recuperado de: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/04/Informe-Final-F711269-Manzi.pdf>

Meckes, L. (2007). Evaluación y Estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 351 - 371. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/411/840>

Mella, O. (1998). *Naturaleza y Orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago, Chile.

Millas, J. (1970), *Idea de la filosofía. El conocimiento: Tomo 1*. Santiago de Chile: Universitaria.

Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares de aprendizaje y la nueva institucionalidad para la calidad de la educación. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 29 - 47. Recuperado de <http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art2.pdf>

Morey, M. (2005) *El porvenir de las instituciones totales. Sociedades de control*. Recuperado de http://investigadores.uncoma.edu.ar/cefc/htdocs/textos/Miguel_Morey_Sociedades_de_control.pdf.

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*.

Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Santiago de Chile. Recuperado de http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_8C7CC060A331EC181719D547FAD45E90C2A30600.

Nogueira, H. (2008). El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Ius et Praxis*, 14(2), 209-269. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122008000200007>

Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2005). *Sistema de medición de la calidad de la educación: balance crítico y proyecciones. Documento de trabajo: n°1*. Recuperado de: http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab01_Simce.pdf

Ojeda, M. Enrici, A. & Triviño, M. (2016). El sujeto salugénico. Un aporte desde el cuidado de sí y la salud mental positiva. *Hermeneutic*, (14). Recuperado de: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/194/188>

Oliva, M. A. (1998). *En el espacio didáctico de una historia viva*. Universidad Católica Blas Canas: Chile.

Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226. Recuperado de: <http://revistas.uach.cl/html/estped/v34n2/body/art13.htm>

Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a08.pdf>

Oliva, M. A. (2012) *El tiempo un modo de orden: una paradoja en la historia como disciplina escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71005679.pdf>

Oliva, M. A., & Gascón, F. (2016). *Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile*. Cadernos Cedes, 36(100), 301-318. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300301&lng=es&tlng=es

Oliva, M.A, (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (69), 405-428. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0405.pdf>

Oliva, M.A, Herrera, G. y Plaza, R. (2018). Serie Editorial *derecho a la educación para la Política Educativa Chilena*. Libro I *Escribo tu Nombre. derecho a la educación. Enfoque para el Análisis del Discurso de la Calidad de la Educación en la Política Educativa Chilena (1990-2016)*. Capítulo I: Sentido Político del derecho a la educación (pp. 12-25) Financiado por la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología [CONICYT/FONDECYT] Proyecto de Investigación Fondecyt de Iniciación N°11170096. ISBN: 978-956-398-321-0 Registro de propiedad intelectual: A-298059. Recuperado de: https://issuu.com/olivaangelica/docs/libro_i_serie_editoria_vf

Oliva, M.A, y Urrutia González, P. (2020). Serie Editorial *Discursos de la calidad de la educación en la política educativa chilena & derecho a la educación*. Libro II *Serie Derecho a la educación para la política educativa chilena*. Capítulo II: Texto y contexto del discurso dominante de la calidad en la política educativa chilena (pp. 21-29). Financiado por la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología [CONICYT/FONDECYT] Proyecto de Investigación Fondecyt de Iniciación N°11170096. Recuperado de: https://issuu.com/olivaangelica/docs/libro_derecho_a_la_educacion_ii_vf

Olivos, T. M. (2016). Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación?. Standardized testing in contemporary schools: key or padlock for the improvement of education?. *Temas de Educación*, 22(1), 83-83. Recuperado de: <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/738>

Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 32(1), 119-133. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>

Patiño-Garzón, L., & Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y educadores*, 12(1), 93-105.

Peña Ochoa, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(2), 195-211.

Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el Simce: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista docencia*, 52, 15-29.

Pino-Yancovic, M. (2016). *Reframing the Right To Education in the “Chilean Neoliberal Experiment”: a Multi-Sited Case Study of Community Resistance To Public School Closings*.

Platón (1997). *Apología de Sócrates*. España: Eudeba.

Platón (1988), *Diálogos, III. Fedón, Banquete, Fedro*. Traducción de C. García Gual, M. Martínez Hernández, E. Lledó Íñigo. Editorial Gredos, Madrid. *Fedón*, 65b -66a.

Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra-García Castro, M. A. (2003). *Historia cultural*

y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. España: Pomares.

Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_arttext

Quintana, A. & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://view.joomag.com/fundamentos-de-la-inv-cualitativa/0523967001446244597?page=123>

Quiroga, A. R. (2017). Escuela y producción de subjetividad: El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4 (8) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6195242.pdf>

Rabossi, E. (1990). Derechos Humanos: El principio de igualdad y la discriminación. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (7), 175-192. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1050606.pdf>

Radulovich, S., Rueda, M., & Basualdo, C. (2013). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revista del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino)*, (1).

Rancière, J. (1998). *Política, identificación y subjetivación*, Editorial La Fabrique. Recuperado de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/poliyidenranciere.htm>

Revel, J. (2008). *El vocabulario de Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.

Rodríguez Barreiro, H. (1987). *La educación como cuestión de Estado: de Platón a la Ilustración francesa*. Historia de la Educación, 6. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6740>

Romaquera, G., & Mizala, S. (1999). Brechas de calidad y sistemas de incentivos en educación en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2).

Rousseau, J. J. (1982). *El Emilio o de la Educación*. España: Edaf.

Ruz, F. A., Horvitz, M. M., & Assaél, T. R. (2019). El hechizo del Simce. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54-70.

Santos Guerra, M. (2003). *Dime cómo evaluas y te diré qué tipo de profesional y persona eres*. Enfoques Educativos, 5(1), 69-80. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Santos, M. E. P. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 275-290. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/12624>

Sisto, V., & Fardella, K. (2011). *Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile*. Revista de Estudios Universitarios, 37(1), 123-141. Recuperado de: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=595>

Simons, M. y Masschelein, J. (2010). La subjetivación gubernamental, política y pedagógica: Foucault con Rancière. *Filosofía y teoría de la educación*, 42 (5-6), 588-605.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

Suck, A. T., & Rivas-Torres, R. (1995). *Manual de investigación documental: elaboración de tesis*. Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <https://archive.org/details/manualdeinvestig00tena>

Tadeu da Silva, Tomaz. (1999). *Documentos de Identidade, uma introducao as teorías do currículo*. Belo Horizonte: Editorial Belo Horizonte.

Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 32(6), 757-787. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>

Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Vignale, S. (2013). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de filosofía*, (61), 5-17. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/2440>

Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago, Chile: Random House Mondadori.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148.

Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British journal of sociology of education*, 27(4), 511-528. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/30036159>

Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, (27). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300016

Anexos

7. Matriz del instrumento de investigación

Objetivos	Preguntas
-Caracterizar el proceso de subjetivación según las voces del profesorado, como manifestación de la aplicación del Simce.	¿Qué entiende usted por evaluación en términos generales? ¿Qué entiende usted por calificaciones? ¿Aplica evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo, pruebas de alternativas? ¿Por qué aplica no solo evaluaciones de ítem cerrado o por qué no solo abierto? ¿Y qué piensa de las pruebas estandarizadas? ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente realizas en un mes? ¿Cree que afecta en algo su personalidad? El hecho de estar constantemente evaluando a otros. ¿Qué piensas del SIMCE? ¿Cree usted que el SIMCE desarrolla algunos valores o antivalores? ¿Aborda directamente con las autoridades del colegio, ya sea director o jefe de UTP, en el procedimiento de confeccionar el trabajo con los estudiantes en el SIMCE? ¿Qué importancia le da al colegio SIMCE? ¿Cree que es un factor importante el resultado del SIMCE del estudiantado para tú desarrollo profesional?
-Caracterizar el proceso de subjetivación según las voces del estudiantado, como manifestación de la aplicación del Simce.	¿Qué son para ti las pruebas?. ¿Qué sientes tú, por ejemplo, cuando estás haciendo una prueba?. ¿Qué son para ti las notas? ¿Por ejemplo, cuando tú respondes a las pruebas en el colegio, tú tienes pruebas con alternativas? ¿Qué te parece a ti cuando cuando tú respondes las pruebas con alternativas, es una buena forma de poder ver si aprendiste o no? ¿Tú sabes lo que son las prueba estandarizada.? ¿Tú crees que es útil el Simce?

	¿Qué te parece que se evalúe de la misma manera a todos los estudiantes de todo un país? ¿Piensas que el Simce inculca algunos valores o antivalores? ¿En ese sentido, crees que el Simce sirva, por ejemplo, para que compitan los colegios? ¿El Simce refleja realmente como sería el establecimiento?. ¿Crees tú que hay alguna relación entre el Simce y la cantidad de pruebas que tienes?. En definitiva, ¿qué te parece el Simce?.
--	---

7.1 Autorización del establecimiento educacional de participación en entrevistas

Proyecto de Investigación

“Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad”

Dirigido a Directores y Coordinadores de establecimientos educacionales

El presente documento tiene por finalidad proveer a usted, en su calidad de Director / Coordinador del Establecimiento Educacional, de información clara y precisa acerca del proyecto de investigación que dirige el profesor Mg. Gustavo Herrera Urizar, tesista del Doctorado en Gestión y Políticas Educativa de la Universidad de Playa Ancha y guiado por la Profesora Dra. María Angélica Oliva. Esta investigación, titulada “**Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad**”, tiene por propósito analizar el proceso de subjetivación presente en la aplicación el Simce en los profesores/as y alumnos/as examinados, y su relación con el derecho a la educación. El estudio se desarrollará en establecimientos educacionales particulares, particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019, **requiriendo un trabajo de campo basado en el discurso individual (entrevistas) de estudiantes entre 12 y 17 años de edad y profesores pertenecientes a los establecimientos educacionales seleccionados.**

En vista de que estas actividades se llevarán a cabo en el espacio escolar, además de su autorización como Director/a del establecimiento, se les solicitará a los estudiantes, profesores/as y apoderados/as la firma de documentos de consentimiento informado, proveyendo de toda la información necesaria previa a su participación. Todas las autorizaciones, consentimientos y asentimientos informados, son **absolutamente libres y voluntarios**, es decir, que si un actor educativo no desea participar o si en algún momento se

retracta y decide retirar su participación, no recibirá sanciones ni se afectarán sus condiciones, derechos ni obligaciones.

Para todos los datos e información que se recoja, se velará por mantener el estricto **anonimato y privacidad** tanto de los estudiantes como de sus apoderados y el establecimiento. Los datos entregados serán absolutamente **confidenciales**, y sólo se usarán para los fines científicos respectivos a esta investigación y/o en estudios relacionados con este mismo proyecto. Se asegura la **confidencialidad en el manejo, custodia y uso de la información**. El investigador responsable, junto con la Institución Patrocinante (Universidad de Playa Ancha), adoptarán todas las medidas que sean necesarias con el fin de modo de garantizar en la debida forma la salud e integridad física y psíquica de los participantes en el estudio.

El investigador responsable del proyecto asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que su participación no le significará gasto alguno. Del mismo modo, no considera asignaciones o pagos asociados.

Esperando contar con su participación y una consideración positiva de esta solicitud, si presenta dudas sobre el involucramiento en el proyecto, puede dirigirse en cualquier momento al investigador responsable Mg. Gustavo Herrera Urizar, mail: gustavo.herrera@upla.cl, celular: 995477180.

En el caso de aceptar ser parte de las entrevistas, desde ya su disposición es agradecida.

El presente documento se firma en dos ejemplares, con el propósito de asegurar que cada parte involucrada conserve una copia original de la documentación oficial.

Gustavo Herrera Urizar
Doctor © Políticas y Gestión Educativa
Investigador responsable

Fecha: _____

AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, _____, en mi calidad de autoridad responsable del establecimiento educacional _____ autorizo a estudiantes entre 12 y 17 años de edad del establecimiento que represento, a participar en calidad de entrevistados/as en el proyecto “**PROCESO DE SUBJETIVACIÓN Y EL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN [SIMCE] EN CHILE. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y MEDICIÓN DE LA CALIDAD**”, a cargo del Investigador Responsable, Profesor Mg. Gustavo Herrera Urizar, tesista del Doctorado en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha.

Declaro además, que la participación de los estudiantes de la institución que represento es absolutamente voluntaria y se desarrolla en pleno conocimiento de los objetivos, alcances y resultados de la investigación.

Por último, declaro que, independiente de la autorización que como representante de la institución, la participación de cada sujeto entre 12 y 17 años dependerá de su asentimiento personal y el consentimiento informado del apoderado de forma individual, libre y voluntaria.

Nombre, RUT y firma del
Director/a del establecimiento

GUSTAVO HERRERA URÍZAR
Investigador Responsable

7.2 Consentimiento informado de participación en entrevistas de estudiantes entre 12 y 17 años – Autorización de apoderados.

Proyecto de Investigación

“Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad”

Entrevistas a estudiantes entre 12 y 17 años

En el siguiente texto se entrega en detalle la información necesaria previa a su participación en la investigación “Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y medición de la calidad”, a cargo del profesor Mg. Gustavo Herrera Urizar, candidato del programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Antes de confirmar o rechazar su participación, se recomienda leer con atención cada apartado de los siguientes párrafos.

El profesor GUSTAVO HERRERA URÍZAR, en adelante investigador responsable, se encuentra en proceso de desarrollo de su tesis doctoral “**Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad**”, cuyo objetivo es analizar el proceso de subjetivación presente en la aplicación del Simce en profesores/as y alumnos/as, estudio que se realiza considerando la matriz normativa del derecho a la educación y que será ejecutado en establecimientos educacionales particulares, particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019. En vista de ello es que se le ha pedido a usted autorizar a su hijo o hija a que participe en una entrevista, que consiste en:

Una conversación en el establecimiento escolar, en un horario que no interrumpa o perjudique sus horarios regulares de clases, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos, y que se relacionará con temas vinculados a identidad, valores y Simce. La entrevista se realizará UNA SOLA VEZ y será grabada, conteniendo preguntas que giran en torno a cómo su identidad es afectada por el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación. Su participación es absolutamente libre y voluntaria, manteniendo el absoluto anonimato y

confidencialidad la información proporcionada. Si en cualquier momento, incluso luego de haber comenzado, no desea seguir participando, no recibirá sanciones ni se afectarán sus condiciones, derechos u obligaciones. El investigador responsable velará por mantener el estricto anonimato y privacidad (tanto de usted como de su hijo o hija y del establecimiento). Además de la absoluta confidencialidad, la información recogida, sólo se usará para los fines científicos contenidos en esta investigación, y/o en estudios relacionados con este mismo proyecto. El Investigador responsable, junto con la institución patrocinante (Universidad de Playa Ancha), adoptarán todas las medidas necesarias para garantizar en la debida forma la salud e integridad física y psíquica de los participantes.

Se asegurará la **total cobertura de los costos** de la actividad, por lo que la participación no le significará gasto alguno. Del mismo modo, la participación en esta actividad **no involucra pago asociados**.

Ante cualquier duda, puede hacer preguntas en cualquier momento que lo desee. Pudiendo retirarse en el proceso o negarse desde el comienzo a participar en la actividad.

Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico cecupla@upla.cl

En el caso de aceptar ser parte de las entrevistas, desde ya su disposición es agradecida.

El presente consentimiento se firma en dos ejemplares, con el propósito de asegurar que cada parte involucrada conserve una copia original de la documentación oficial.

GUSTAVO HERRERA URÍZAR

Investigador Responsable

Fecha: _____

Yo, _____, apoderado/a y/o tutor/a de el/la estudiante _____ del curso _____, del colegio/liceo _____, acepto voluntariamente a mi hijo/hija a participar, en calidad de entrevistado/a, de la investigación **“Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad”**, a cargo del profesor Gustavo Herrera Urizar. Con ello, acepto y confirmo que:

1. He leído los términos y condiciones, o me han asistido en ello, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y han sido aclaradas todas mis dudas.
3. Sé que puedo decidir no participar y nada malo ocurrirá por ello.
4. Sé que puedo elegir participar y después cambiar de opinión si así lo considero necesario en cualquier momento, sin tener consecuencias de ningún tipo.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad será de carácter confidencial y sólo la sabrá el profesor del proyecto y la usará únicamente para su investigación. Si las respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre o la de mi hijo/hija, de modo que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
7. Al final de todo, podré pedirle al profesor que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto. Sus datos de contacto son gustavo.herrera@upla.cl, celular: 995477180.

Nombre, firma y/o huella dactilar del
participante

GUSTAVO HERRERA URÍZAR
Investigador Responsable

7.3 Asentimiento informado para participantes menores de edad

Mi nombre es **Gustavo Herrera Urízar** y trabajo en la **Universidad de Playa Ancha**. Vamos a realizar un estudio que se llama “Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad” para **analizar el proceso de subjetivación presente en la aplicación del Simce en profesores/as y alumnos/as, estudio que se realiza considerando la matriz normativa del derecho a la educación y que será ejecutado en establecimientos particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019** y para ello queremos pedirte que nos ayudes. Puedes hacer las preguntas que quieras antes de decidir tu participación. Tu participación consistiría en **participar** en una entrevista, es decir, en una conversación en tu colegio y que se relacionará con temas vinculados a identidad, valores y Simce. Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá, mamá, apoderado o tutor/a, haya dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que si en un momento dado no quieres seguir participando, o no quieres responder alguna pregunta en particular, no habrá ningún problema. Tampoco influirá en tus notas del colegio. Tu participación implicará **que respondas preguntas que giran en torno a cómo tu identidad es afectada por el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación. Tu participación es absolutamente libre y voluntaria.** Toda la información que nos proporciones será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio. Si aceptas participar, te pido que pongas por favor un (✓) en el cuadrito de abajo que dice “Sí quiero participar” y que escribas tu nombre en espacio indicado. Recuerda que puedes preguntar lo que quieras tanto antes como después de tomar tu decisión. Si no quiere participar, pon un (✓) en el cuadro que dice “No quiero participar”.

☐ Sí quiero participar

☐ No quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento: _____

7.4 Consentimiento informado de participación en entrevistas a profesores y profesoras

Proyecto de Investigación

“Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad”

Entrevistas a profesores y profesoras

En el siguiente texto se entrega en detalle la información necesaria previa a su participación en la investigación “Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y medición de la calidad”, a cargo del profesor Mg. Gustavo Herrera Urizar, candidato del programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Antes de confirmar o rechazar su participación, se recomienda leer con atención cada apartado de los siguientes párrafos.

El profesor GUSTAVO HERRERA URÍZAR, en adelante investigador responsable, se encuentra en proceso de desarrollo de su tesis doctoral “**Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad**”, cuyo objetivo es analizar el proceso de subjetivación presente en la aplicación del Simce en profesores/as y alumnos/as, estudio que se realiza considerando la matriz normativa del derecho a la educación y que será ejecutado en establecimientos educacionales particulares, particulares subvencionados y municipales de la región de Valparaíso en el año 2019. En vista de ello es que se le ha pedido a usted que participe en una entrevista, que consiste en:

Una conversación en el establecimiento escolar, en un horario que no interrumpa o perjudique sus horarios regulares de clases, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos, y que se relacionará con temas vinculados a identidad, valores y Simce. La entrevista se realizará UNA SOLA VEZ y será grabada, conteniendo preguntas que giran en torno a cómo su identidad es afectada por el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación. Su participación es absolutamente libre y voluntaria, manteniendo el absoluto anonimato y confidencialidad la información proporcionada. Si en cualquier momento, incluso luego de

haber comenzado, no desea seguir participando, no recibirá sanciones ni se afectarán sus condiciones, derechos u obligaciones. El investigador responsable velará por mantener el estricto anonimato y privacidad (tanto de usted como del establecimiento). Además de la absoluta confidencialidad, la información recogida, sólo se usará para los fines científicos contenidos en esta investigación, y/o en estudios relacionados con este mismo proyecto. El Investigador responsable, junto con la institución patrocinante (Universidad de Playa Ancha), adoptarán todas las medidas necesarias para garantizar en la debida forma la salud e integridad física y psíquica de los participantes.

Se asegurará la **total cobertura de los costos** de la actividad, por lo que la participación no le significará gasto alguno. Del mismo modo, la participación en esta actividad **no involucra pago asociados**.

Ante cualquier duda, puede hacer preguntas en cualquier momento que lo desee. Pudiendo retirarse en el proceso o negarse desde el comienzo a participar en la actividad.

Si durante la investigación usted tiene algún comentario o preocupación respecto al desarrollo de la investigación, o alguna pregunta respecto a sus derechos al participar en este estudio, puede dirigirse al Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha, al correo electrónico cecupla@upla.cl

En el caso de aceptar ser parte de las entrevistas, desde ya su disposición es agradecida.

El presente consentimiento se firma en dos ejemplares, con el propósito de asegurar que cada parte involucrada conserve una copia original de la documentación oficial.

GUSTAVO HERRERA URÍZAR

Investigador Responsabl

Fecha: _____

Yo, _____, profesor/profesora de la asignatura de _____ del curso _____, del colegio/liceo _____, acepto voluntariamente a participar, en calidad de entrevistado/a, de la investigación “**Proceso de subjetivación y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [Simce] en Chile. Derecho a la educación y Medición de la calidad**”, a cargo del profesor Gustavo Herrera Urizar. Con ello, acepto y confirmo que:

1. He leído los términos y condiciones, o me han asistido en ello, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y han sido aclaradas todas mis dudas.
3. Sé que puedo decidir no participar y nada malo ocurrirá por ello.
4. Sé que puedo elegir participar y después cambiar de opinión si así lo considero necesario en cualquier momento, sin tener consecuencias de ningún tipo.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad será de carácter confidencial y sólo la sabrá el profesor del proyecto y la usará únicamente para su investigación. Si las respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, de modo que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
7. Al final de todo, podré pedirle al profesor que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto. Sus datos de contacto son gustavo.herrera@upla.cl, celular: 995477180.

Nombre, firma y/o huella dactilar del
participante

GUSTAVO HERRERA URÍZAR
Investigador Responsable

7. 5 Transcripción de entrevistas

7.5.1 Entrevista PRO.LIC.1

ENTREVISTADOR: Ya profesora, ¿qué son para usted las evaluaciones? Vamos a ir de lo general o particular.

PRO.LIC.1: Las evaluaciones son instrumentos que nos permiten a nosotros los profesores evaluar cómo va el proceso de aprendizaje, porque que hay diferentes tipos de evaluaciones: evaluaciones de proceso, evaluaciones por objetivos específicos o generales, y hasta finalmente llegar a una evaluación concluyente. Para mí es eso, es un instrumento que nos permite observar cómo va el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya sea en diferentes etapas. Eso, como ya le dije. Eso fundamentalmente.

ENTREVISTADOR: Y, en ese mismo sentido, ¿qué son para usted las calificaciones?

PRO.LIC.1: Las calificaciones, en el entendido de que las calificaciones son -cierto- la demostración cuantitativa de las evaluaciones, porque no solamente -aclaremos también- son como las que normalmente conocemos, sino que hay una serie de formas de evaluar. Hay evaluaciones -bueno ya se comentó- por proceso, pero son evaluaciones también donde tu vas viendo actitudes y una serie de conformaciones que hacen de la actitud del estudiante su motivación para el aprendizaje. Eso entiendo yo por evaluación, y la calificación -ese concepto en sí- que yo le doy a esa evaluación y que lo transformo en notas. Hay una escala detectable para sacar porcentajes, etcétera. Es lo que yo entiendo.

ENTREVISTADOR: ¿Usted aplica evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo pruebas de alternativas?

PRO.LIC.1: Poca.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

PRO.LIC.1: Pocas, pocas, porque yo siendo profesora de lenguaje a mí lo que me interesa es que en este nivel -en segundo medio- me interesa más apuntar a la comprensión, pero integrada y que yo pueda desarrollar la expresión escrita, verbal u oral. Entonces en ese aspecto -a mí personalmente- no me agradan las preguntas cerradas. Sin embargo, como uno tiene que acoplarse a los devenires de los tiempos y hacer caso a lo que nos demandan las orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC). Sí, con la colega María Cecilia que me imagino que entrevistó, nosotros si preparamos instrumentos de evaluación con preguntas cerradas, las aplicamos y las enseñamos previamente. Previamente hacemos ensayos para que los niños las conozcan, y seguramente más adelante me vas a preguntar si a mí me gusta el SIMCE.

ENTREVISTADOR: Vamos paso a paso.

PRO.LIC.1: Más o menos yo, avizora. Sí me agrada o no me agrada. ¿Te fijas tú? Eso.

ENTREVISTADOR: Qué piensa usted de las pruebas estandarizadas, en términos generales, no solo aplicada al SIMCE o PSU, sino que como un concepto. Las pruebas estandarizadas, aquellas que se aplican a nivel nacional, que dejan un registro. ¿Qué piensa usted de ese tipo de pruebas?

PRO.LIC.1: Sí, es un instrumento valioso, porque todo lo que se enseña es valioso, cierto. Es un aporte para diversas estadísticas verdad. Para verificar si podemos avanzar, en qué estamos fallando, en que estamos bien, que estamos mal. Sí, son valiosas, pero personalmente a mí no me satisface.

ENTREVISTADOR : ¿Cuántas evaluaciones usted realiza aproximadamente en un mes?

PRO.LIC.1: Dependiendo. En el nivel de segundo medio que tenemos seis horas, son ocho aproximadamente, como pueden ser siete, pero por ahí, siete u ocho.

ENTREVISTADOR: Y en estas siete u ocho evaluaciones se aplica una evaluación. ¿Qué siente usted al tener esa cantidad de evaluaciones? Tener ocho en mes, ¿qué siente usted?

PRO.LIC.1: Yo siento que vamos observando no solamente los profesores , sino que los mismos estudiantes sus avances -porque eso también-, estamos en una sociedad en que el lolo está acostumbrado a recibir rápidamente -¿no es verdad?- El “a ver cómo voy profesora”, “ya mi mijito”, entonces aquí vamos viendo la tabla y evaluamos, y después por supuesto sacamos la nota que hay que sacar para el semestre. Pero es importante que el estudiante sepa cómo va avanzando o qué le está fallando, y qué le falta, en qué estamos bien, estamos alcanzando el objetivo. Para eso lo ocupo.

ENTREVISTADOR: Al tener esta cantidad, que son las siete u ocho evaluaciones que usted menciona, por ende se aplican muchísimas evaluaciones durante el semestre. ¿El estar constantemente dando cuenta -porque existe el concepto de accountability- genera algo en su personalidad? El estar constantemente dando cuenta. ¿Cree usted que eso afecta a lo que usted es como persona? Porque estamos hablando del área profesional, lo que usted hace en el colegio, pero ¿usted ve o aprecia algún tipo de cambio en su personalidad el estar constantemente dando cuenta?

PRO.LIC.1: Mi personalidad. Quizás algo. Es que uno tiene que dar cuenta de la metodologías, de la estrategia encuentro yo. Sí, es que yo siempre lo he desarrollado, entonces estoy acostumbrado a dar cuenta, a transparentar lo que desarrollo. Por lo tanto, no me ha cambiado mi personalidad. No me afecta, estoy ya habituada a eso.

ENTREVISTADOR: Y el hecho de que existan muchas evaluaciones ¿no afecta, por ejemplo, su diario vivir fuera del establecimiento? Llámese revisión de evaluación.

PRO.LIC.1: No, no.

ENTREVISTADOR: ¿Los tiempos que usted ocupa son del establecimiento?

PRO.LIC.1: Sí, sí, y gracias a que nos dieron más tiempo para hacerlo se desarrolla en el colegio. Así como yo siempre he dicho: no me traigo las ollas para acá, de mi casa, yo me circunscribo al tiempo. Es que lo que pasa es que nosotros trabajamos en equipo, entonces los instrumentos de evaluación con las profesoras de la misma asignatura o especialidad, lo compartimos o lo ajustamos, pero ya están. Tenemos como una especie de banco de instrumentos te fijas y nos damos ideas y vamos viendo en qué unidades vamos. Tú vas a hacer esto, ya, perfecto. Entonces eso hace que el trabajo sea un poquito más aliviado, y como te digo sea uno se habitúa se habitúa por años por años a organizar su tiempo y yo no me afecto, yo no me estreso, porque como te dijo la Claudita yo he desarrollado otras funciones y esas si que son estresantes. Olvídate, de máxima responsabilidad. Entonces esto a mí me encanta, haber vuelto a las aulas, que para eso estudie, si lo otro viene así como de coyuntura.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué piensa usted ahora del SIMCE?

PRO.LIC.1: Ya. Mire yo siempre lo he pensado. Bueno y ahí si que me siento obligada a. No solamente como profesora de aulas, sino que también en los tiempos aquellos de directora en los que estaba obligada a. Eso como que me hace ¡Ay! Me hace cosa.

ENTREVISTADOR: ¿Qué son esas cosas?

PRO.LIC.1: Esas cosas son que a mí personalmente no me gustan ese tipo de orientaciones donde haya que incorporar al niño en ese cuadro, en ese modelo de evaluación, pero yo - repito- yo soy respetuosa y se hace se hace. Y yo trato la verdad por todos los medios que no se me note esa reticencia. No, yo lo hago igual y motivo, y aquí y allá, pero el SIMCE a mí no me agrada igual que la PSU. No, no, no me agrada. Yo soy del año de la PAA, que era terrible también. Entonces te fijas que no, a mí no me agrada pero yo entiendo que hay que hacerlo y lo hago y motivo.

ENTREVISTADOR: ¿Usted trabaja SIMCE con las autoridades del colegio? ¿Ellos participan del procedimiento?

PRO.LIC.1: No, nosotras trabajamos solitas con otras profesoras como departamento.

ENTREVISTADOR: Y, ¿cómo ese procedimiento de trabajo con las colegas?

PRO.LIC.1: Incluso trabajamos con las colegas de matemáticas y hacemos todo un equipo, y nosotras proponemos a la jefatura técnica la fecha, cuando hacemos las preparaciones de los ensayos, qué periodo le proponemos ella, periodos de preparación para el SIMCE, después aplicación del ensayo. Lo hacemos por lo menos dos veces en el año. Y cómo lo organizamos de tal forma que vamos -cierto- capturando pruebas SIMCE que ya están ya, y nosotros la adaptamos algo porque sino ahí sí que sí la personalidad se trastoca porque es mucho, es mucha pega. Entonces tomamos lo que ya está hecho, lo que es de años anteriores, y lo adaptamos como te digo y luego los lanzamos. Previamente, hay una preparación para que el lola o lola, el estudiante, conozca el instrumento y tal cual, le damos toda la estrategia de cómo contestar, cómo abordar las preguntas, las habilidades que tiene que desarrollar, la destreza y qué se está preguntando, cómo poder relacionar estas preguntas cerradas, y además hacemos todo un ensayo cuando aplicamos la prueba SIMCE aquí en el colegio las dos veces. Hacemos toda una formalidad, hacemos la formalidad que también se le da cuando hacemos los ensayos PSU, ya sea horario, materiales dispuestos, distribución, etcétera.

ENTREVISTADOR: Y, ¿qué importancia le da al colegio o al liceo, en este caso, al SIMCE?

PRO.LIC.1: Yo entiendo que sí, se le da importancia. Lo que pasa es que siendo un colegio, un establecimiento educacional dividido en dos áreas digamos: la enseñanza básica y la enseñanza media, la que la jefatura técnica aborda situaciones que también le preocupan en el SIMCE de básica, pero que para la media deja la responsabilidad en los profesores de la especialidad. Es así como se trabaja, pero de darle importancia sí se le da importancia. De hecho, cuando viene o ha venido la Agencia de la Calidad de la Educación es uno de los parámetros que hay en los que hay mostrar que se trabaja, cómo va, sube o baja, se mantiene, etcétera.

ENTREVISTADOR: Y, en este mismo sentido, estas categorías que el Ministerio también va aplicando, ¿cree usted que el SIMCE al aplicarse año a año pueden inculcar valores o

antivalores en los estudiantes?, pensando en el impacto que pueda tener el SIMCE más allá de los resultados.

PRO.LIC.1: Claro, valores o antivalores. La verdad es que no creo que sea incidente en valores y antivalores. Si incide quizás -cierto- en lo que uno observa en los niños cuando le conversamos lo que es el SIMCE y ellos cómo reaccionan. En otros años reaccionaban y no le daban mayor importancia, no valoran. Ahora lo han valorado un poco más porque bueno se motiva -incluso es más-, se evalúa. Nosotros lo consideramos como una evaluación con la colega y con los colegas de matemática igual. Entonces te fijas que ellos siempre están esperando algo: yo hago el SIMCE, pero qué nota, y después lo corregimos y le damos la nota. Todos los valores y antivalores. Ahora creo yo que es el valor de estar más comprometido con su aprendizaje, más comprometido con su mismo establecimiento (la identidad), y el antivalor es la competencia. Eso yo observo.

ENTREVISTADOR: Eso desde los estudiantes, y desde usted como profesora, ¿cuáles son los valores o antivalores que usted ve en el SIMCE?

PRO.LIC.1: Bueno casi parecido a lo de los estudiantes. En los antivalores está esta cosa de lograr resultados para que el establecimiento sea considerado en un nivel x, todo categorizado. Eso a mí no me gusta, no, no me gusta. Eso encuentro que es un poco un antivalor, en donde hay que estar motivando para que las cosas funcionen, eso fundamentalmente.

ENTREVISTADOR: ¿Es un factor importante -el resultado del SIMCE- en el estudiantado para su desarrollo profesional?

PRO.LIC.1: Medianamente, medianamente, porque se entiende que yo no estoy de acuerdo con estos instrumentos. Entonces yo lo valoro en la medida que hay que hacerlo, que es obligación, pero yo valoro más lo actitudinal, valoro más la formación de personas, valoro lo integral, valoro que sepa escribir bien, que sepa hablar bien, que sepa de su país -cierto-, que sepa historia, que sea una persona buena, eso valoro y el SIMCE no creo que lo entregue. Yo

lo encuentro un instrumento demasiado -bueno quizás como todos los instrumentos obviamente- de este carácter muy frío. A mí me interesa ser más calidad y propender a la formación de la persona, de las personas con actitudes, comportamientos, con valores y mostrar no conocimientos tan idealizados -cierto- o tan magnos. No sé, quizás hace falta incorporar. Yo felicito la filosofía, felicito ojalá que retorne a estos establecimientos Técnicos Profesionales la filosofía. Eso, yo soy más de esa onda, de la onda de la ocasión cívica. Entonces estamos en este escenario en que los niños, los estudiantes no tuvieron la educación cívica. Entonces los papás de estos lolos tampoco. Entonces no hay un interés por la persona. No hay interés por la literatura francesa, la literatura de diferentes culturas, entonces cuando uno habla de aquello -de los filósofos franceses- es como: chuta, que será eso. Eso me interesa más, la formación de una persona a través de los conocimientos prácticos y también de los otros porque hay que ir combinando. Eso.

7.5.2 Entrevista PRO.LIC.2

ENTREVISTADOR: Ya, vamos a partir con preguntas que son más bien generales a preguntas que son más bien específicas. Vamos a empezar con la primera, ¿qué entiendes tú por evaluación?

PRO.LIC.2: Evaluación. Para mí una evaluación tiene que medir un proceso. Tiene que tener un principio, un desarrollo, un final, y la evaluación lo que me puede dar es una estimación de lo que el proceso me enseñó.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué son las calificaciones?

PRO.LIC.2: Calificaciones. En sí -las calificaciones para mí- son como un número que representa quizás el nivel que alcanzó el niño en una escala determinada. O sea, uno le da una escala de exigencia, se supone que un profesor debería hacer preguntas que vayan a los objetivos que tenían sus clases y si el chico responde al objetivo y lo alcanza, se le da una calificación, pero no siempre va a reflejar realmente lo que sabe el chico, pero si es como el estimado de lo que alcanzó.

ENTREVISTADOR: ¿Aplicas evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo, pruebas alternativas?

PRO.LIC.2: Pocas veces.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué pocas veces?

PRO.LIC.2: Trato. Mis pruebas por lo general se concentran en pruebas de desarrollo y también en pruebas con errores, donde los chiquillos encuentren el error, también tiene una...cómo se podría explicar. Para mí tiene mayor logro del objetivo, que si solamente el chico responde cosas buenas que tienen. O sea, por ejemplo, escribir mal un problema y que los chiquillos se den cuenta y me digan: “Profesor, sabe que este problema está mal

planteado”. Para mí, eso tiene un mayor valor, que solamente escribir alternativas y que ellos vayan marcando y que de repente digan: “Ah, me tinca ésta o no me tinca ésta”.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué tiene más valor?

PRO.LIC.2: Tiene más valor porque, de alguna manera, ellos pueden justificar a través de sus conocimientos lo que están haciendo. Entonces, yo por ejemplo me doy cuenta que se equivocan en tres por dos igual cinco, pero yo estoy viendo en el proceso que decía tres por dos. Por lo tanto, ellos sabían o me demuestran que sí sabían que había que multiplicar. En cambio, si voy y hago una prueba de alternativa y ellos me marcan cinco, para mí, eso lo hicieron mal. En cambio, al tener un proceso yo me doy cuenta que ese tres por dos no nació de un concepto mal aprendido, sino de nerviosismo o que en su mente se habrá dicho: ya, tres por dos igual cinco, por un tema que sumo. O sea, cuando hago un desarrollo me doy cuenta de los errores posibles que cometen y después para una mayor retroalimentación le puedo decir mira ten cuidado. Cuando uno hace las pruebas siempre se pasea y cuando ve errores como esos uno puede quizás guiar y decirle: “Oye, revisa tu multiplicaciones”, “ten cuidado en esos procesos, porque veo que escribiste muy bien la fórmula, pero mira lo que estás haciendo”. Me da espacio a eso. En cambio, en la alternativa si yo paso por al lado y veo que la alternativa esta mala, sería engañarme a mi mismo y decirle la alternativa está mala, en vez de decirle: “Oye, mejora tu proceso”. Entonces creo que hay mayor énfasis en una pregunta de desarrollo.

ENTREVISTADOR: Y, ¿qué piensa usted de las pruebas estandarizadas?

PRO.LIC.2: Suena fuerte, pero para mí es como un asesinato a los jóvenes, como enfrentarlos a un sistema en el cual creen que todos los chicos aprenden de la misma manera. Obviamente eso no va a ocurrir. Es como esperar que todos tengan un siete, cuando hay chicos que su fortaleza -por lo menos en mi área- yo creo que el área más difícil de enseñar y no por un tema de que las matemáticas sean difíciles, sino que la sociedad la tiene asimilada como difícil. O sea, es como un chico llega a su casa y le dice “mamá, me ayuda en mi tarea de matemática”, y la mamá de inmediato dice: “No, la matemática a mí no me preguntes, no

entiendo nada”. Eso ya condiciona al chico a que la matemática es difícil y condiciona que el chico cuando esté en la clase no quiera aprender porque sabe que es difícil y no lo va a alcanzar. Se va limitando de lo social matemáticamente hablando. Y que más encima llegue una prueba, en la cual creen que todos los colegios tienen que alcanzar el mismo nivel, es de verdad poco inclusivo. Ya que se habla de inclusividad. Cuando uno habla de inclusividad es porque hay distintas personas, distintas habilidades, distintas estrategias por cada profesor dependiendo de cómo lo apliquen. Distintos ambientes, dónde viven. Hay un ejemplo muy gráfico en que salen varios animales en la selva y la prueba dice: Suban el árbol. Y obviamente van a ver animales que tengan la ventaja en subir el árbol y otros que no van a poder ni siquiera subir el árbol, porque no tienen las capacidades o la habilidad para hacerlo. Entonces -de verdad encuentro- que las pruebas deberían no ser estandarizadas sino que confiar también en los procesos que hacen los colegios.

ENTREVISTADOR: ¿Hay una desconfianza?

PRO.LIC.2: Hay una desconfianza total.

ENTREVISTADOR: ¿Desde dónde? ¿Desde el Estado?

PRO.LIC.2: Desde el Estado. Yo creo que los colegios están haciendo lo que tienen que hacer. Obviamente, hay una desconfianza siempre en todo el proceso. O sea, nosotros también desconfiamos de ellos. Yo desconfío completamente de la gestión que hace la corporación con nuestro dinero. Por ejemplo, hoy día si uno va a un colegio subvencionado, que la subvención llega directamente a ellos, y en el colegio en sí se ve que hay una buena gestión. En cambio, acá, los dineros no llegan directamente al colegio, pasan a una corporación y esa corporación es la que divide los dineros. Entonces, ahí, ya hay algo de tránsito. ¿Por qué el dinero de un colegio tiene que pasar por intermediarios? Es ilógico que antes de llegar el dinero a tu casa pasara por los vecinos para que todos sepan. Me causa mucho malestar de repente el saber que los dineros del Estado no lleguen directamente a los colegios, porque es una subvención por cada estudiante que tenga. No, llegan a una corporación y uno no sabe si realmente se va todo destinado a lo que tiene que ser. Y te lo

digo con razones, porque conozco casos de dineros que han llegado y se ocupado para otras cosas. Y están ahí, y eso que han sido -¿cómo se dice?- monitoreado, el monitoreo lo hicieron y cuando les dijeron: oye y estas platas que iban destinadas a los profesores ¿dónde están?. No, se destinó para el consultorio de Belloto norte. Entonces yo digo: porque si el dinero estaba destinado a una cosa, las tienen que ocupar para otras. Esta bien, hay prioridades. Pero pidan dinero para esas prioridades no ocuparlas para otras cosas.

ENTREVISTADOR: Claro.

PRO.LIC.2: Lo mismo acá en educación. Cómo pueden ellos pedirle lo mismo a todos los chicos, si todos los chicos son distintos. Y son distintos, o sea, es cosa de ver una sala de 44. Yo puedo explicar una materia que 10 entendieron y que los otros 30 no comprendieron. Tenemos que buscar la manera de explicarlo de otra manera, cosa que traten de entender el concepto que estoy tratando de enseñarle. Entonces, las pruebas estandarizadas para mí son un asesinato a este sistema que busca llegar a la mayor cantidad de personitas que tenemos.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente realizas en un mes?

PRO.LIC.2: ¿En un mes? Mira cuando hablo de evoluciones hay distintas. Todos los viernes yo hago pruebas.

ENTREVISTADOR: Por eso al principio yo preguntaba la diferencia entre evaluación y calificación.

PRO.LIC.2: Claro.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas de evaluaciones tu desarrollas en un mes?

PRO.LIC.2: Pueden ser de cuatro a seis.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué siente al respecto, al desarrollar esa cantidad de evaluaciones?

PRO.LIC.2: Mira, sabes lo que me gusta a mí de desarrollar una cantidad evaluaciones, es mantener al chico en constante estudio. Que vean que para la próxima clase si tienen que pescar su cuaderno y repasar un poco. Yo no doy tareas para la casa. Y si doy tarea, no son obligatorias, o sea el que quiere la hace y el que no, no. Eso sí, el que la hace, siempre hay un reconocimiento, se le dan más decimas. Hay que reconocer que sí trabajan en la casa, es porque se dieron el tiempo. Si no hacen nada, no hay represalia, no la hiciste simplemente.

ENTREVISTADOR: Y piensas que tener, por ejemplo, una evaluación semanal que es más o menos lo que tú me estás diciendo- genera algo en tu personalidad, pensando que tú a otros les pides que desarrollen ciertas actividades

PRO.LIC.2: Claro, porque eso me obliga a yo estar revisando constantemente o monitoreando los chiquillos.

ENTREVISTADOR: Y ¿qué repercusiones tienen, por ejemplo, en tu diario vivir?

PRO.LIC.2: Pelear con mi familia. De repente acostarme tarde. De repente encontrar en la tarde: qué puedo hacer yo para que ese contenido que está malo pueda enseñarlo de otra manera. A veces no alcanzo a aplicarlo el mismo año, pero me sirve para el próximo año con otro curso. Voy tratando de mejorar la manera explicarlo. Es un desgaste tremendo, pero a la larga después se transforma en una en una fortaleza, porque ya desgaste tanto que al final ese desgaste que se convirtió en dos, tres, cuatro años, ya el quinto año, ya sé cómo afrontarlo de mejor manera. Pero con la cantidad que hago, sí, me desgasto bastante. Harto tiempo para revisar, a tiempo, hartos tiempos para crear problemas porque a mí no me gusta tampoco buscar problemas copy paste, porque lamentablemente a veces no cumple con los objetivos que quiero yo. En algunas situaciones -por ejemplo- a mí me encanta trabajar en el tema de pensamiento lógico y también de pensamiento crítico. Por eso te digo, yo juego mucho con los errores para que ellos critiquen y sean capaces. Yo les digo chiquillos este profesor se puede equivocar, uno como profesor comete errores, yo no soy una máquina perfecta. Se ve perfecto, pero no lo soy. Siempre les tiro la misma talla para romper el hielo. Entonces les

trato de decir eso. La otra vez les planteo un problema, en el cual las soluciones daban negativas y estamos hablando de distancias, de altura. Por lo tanto, una distancia no puede ser negativa. Entonces ellos se quedaron con la solución: “Ah profe, me dio menos dos. Sí, lo hice”. “Correcto, pero ¿no tienen ninguna observación?”. “¿Me equivoqué, profesor?”. “No, no te equivocaste tú. Me equivoqué yo, y no te diste cuenta”. Entonces eso los hace pensar y tratamos de ver eso. Claro, eso no me ayuda a mí en el SIMCE, porque en el SIMCE no hay espacio para eso, no les dan espacio para criticar. No, simplemente de buscar una solución y esa solución está ahí, hay que marcarla.

ENTREVISTADOR: Y sobre lo mismo que tú estás mencionando, porque anteriormente yo te preguntaba por las pruebas estandarizadas como un general, que podría ser la PSU, podría ser la prueba PISA, pero concretamente el SIMCE, ¿qué piensas tú del SIMCE?

PRO.LIC.2: No me gusta para nada. Tiene buenas preguntas sí. Hay que admitir que hay preguntas que te hacen pensar. Hay preguntas uno como profesor dice muy bien porque aquí están, pero no me gusta la manera en que ven los resultados del SIMCE.

ENTREVISTADOR: Entonces, podríamos separar el SIMCE como un instrumento y la implicancia de los resultados.

PRO.LIC.2: Exactamente.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo lo consideras tú? ¿Cómo instrumento?

PRO.LIC.2: Como instrumento no es malo, no es lo mejor tampoco. Pero si hay preguntas que me encantan, cuando uno como profesor les revisa y dice: Claro, esta pregunta lleva al niño a un nivel más alto de comprensión, de análisis, que comprende los niveles más altos que se quieren alcanzar. Pero lamentablemente también ese instrumento limita a los chicos que están debajo de ese nivel y lo frustran. Los hacen pensar que ellos no sirvan para eso.

ENTREVISTADOR: Vamos a llegar el tema a ese tema en particular. ¿El SIMCE tú lo trabajas con las autoridades del colegio, ya sean directores o jefes de UTP?

PRO.LIC.2: Sí, se ha trabajado. Este año se han hecho dos o tres ensayos. Parece que fueron tres. Déjame pensarlo. Lo que pasa es que uno fue el primer semestre y ese no estuvo considerado como calificación, pero los otros dos sí. Pero se han aplicado.

ENTREVISTADOR: Y ¿eso te lo piden directamente?

PRO.LIC.2: Se conversa. Como profesores llegamos al consenso de que claro, como estamos siendo evaluados con el SIMCE, entonces hay que darle espacio a esa prueba estandarizada, ya que lamentablemente no puedes ir contra el sistema. No se puede ir en contra del sistema. Aquí te evalúan por algo y tienes que lamentablemente hacerlo de esa manera.

ENTREVISTADOR: Y ¿qué piensa al respecto?

PRO.LIC.2: Mal. A mí me encantaría que de repente se acercarán a uno, le preguntarán, como lo que estás haciendo tú ahora, pero desde el Ministerio. O sea, que sean capaces de sentarse con los profesores y preguntarles: cómo lo hacen, qué dificultades tienen en el día a día, cuáles son las fortalezas o las debilidades que tienen. O sea, que haya un verdadero análisis de la educación y no que una prueba diga: este profesor hace o no hace lo que tiene que hacer. Porque lamentablemente hay varios factores que influyen en una evaluación, más allá de simplemente leer una pregunta. Está si durmió bien el chico, si comió algo, si realmente le importa y eso ya sale de toda capacidad que tenga un profesor, de abarcar esas situaciones. Puede ser un proceso muy bueno y si al estudiante -como te decía- realmente no le importa, van haber malas calificaciones. Ahora si el niño no come bien, también. Si el niño no durmió bien, menos. Si el niño tiene los problemas que tiene como los chiquillos, menos. Si su papá y su mamá estuvieron peleando toda la noche. Hay varias cosas que de repente el Estado -o el Ministerio en este caso-, los que están encargados de la educación, se olvidan, se olvidan que hay personas detrás de esto, se olvidan que hay familias detrás de esto, se olvidan que hay todo un proceso por el que pasa el chico y se preocupan simplemente

de si sabe ese contenido o no lo sabe ese contenido, y eso para mí es nefasto. No hay una verdadera evaluación.

ENTREVISTADOR: Y entonces desde esa misma perspectiva, ¿crees que el SIMCE al aplicarse año a año puede inculcar ciertos valores? Siempre se entienden los valores como algo positivo, pero también puede ser un antivalor. ¿Tú crees que el SIMCE -de alguna manera- va determinando antivalores o valores positivos?

PRO.LIC.2: Complicada la pregunta.

ENTREVISTADOR: Por ejemplo, la competencia de la que me hablabas al principio, quizás el egoísmo o el individualismo. Quizás todo lo contrario.

PRO.LIC.2: Es que depende de cómo veas la competencia, porque la competencia se puede ver desde el punto positivo y punto negativo. La competencia sana, cuando tu te vas comparando con tu amigo para ir mejorando pero sin que ellos se vean perjudicados, y la competencia mala que es cuando yo quiero ser mejor que los demás sin preocuparme si de repente alguien más necesita de mis capacidades. Va a depender mucho también de la persona. Y lamentablemente el SIMCE al ser un instrumento afecta de distintas maneras a las personas, a unos los puede afectar de manera muy buena y a otros de manera muy mala. Por ejemplo, a mí me gustaba el SIMCE porque yo me iba midiendo, porque a mí me gustaba hacer facsímiles e irme comparando conmigo mismo. Eso para mí es un proceso de evaluación propia, no me comparaba con los demás porque eso no tiene relevancia en mí. Yo digo, ¿por qué tengo que compararme con los demás, si los demás son distintos a mí? Yo debo compararme conmigo mismo. Si en el primero tuve tres y después subió a cuatro, eso para mí, ya es un siete. Fui capaz de subir un punto, un logro. Lo mismo para lo demás. O sea, si la primera semana levantaste treinta kilos y después levantaste treinta y dos kilos, dos kilos más, ya es un logro. Da lo mismo si el de al lado levantaba cincuenta o levantaba cien, quizás cuántos años lleva o cuánta masa corporal tiene. A eso voy. Entonces el SIMCE no refleja eso, es como levanten cincuenta kilos todos, y si hay un niño que no alcanza a levantar eso: tú no sirves. ¿No sirves para qué? Para eso nomás. Nunca se le da otra finalidad a ese

chico, quizás es bueno en otras cosas. Entonces eso es lo que no mide el SIMCE. Si entrega valores o no los entrega, va a depender de cada persona, de qué valor le de a esa prueba.

Yo como persona, le daba un valor para medirme en el cómo iba reflejando mis conocimientos. Pero si yo me pongo a pensar realmente, el valor era mío. Yo quería superarme, no la prueba. La prueba es simplemente un instrumento que no tiene significado para otras personas. ¿Me entiende? Entonces valores de competencia, como digo, puede ser valor o antivalor dependiendo de las personas. Pero lamentablemente en el mundo que estamos todos queremos salvarnos. Da lo mismo de qué lado es, si se salva o no. Todos queremos tener la mejor pega sin pensar si realmente el de al lado necesita algo. Todos queremos el mejor sueldo. Todos queremos el mejor auto o el mejor televisor. Es cosa de ver los saqueos hoy en día, salían con televisores, para qué, ¿para decir después tengo la media tele? De qué me sirve un televisor si después no voy a tener luz, no voy a tener agua, no voy a tener comida. Entonces, lamentablemente, la sociedad está siendo criada para el sistema de libre consumo de bienes. Todo es consumo, consumo.

ENTREVISTADOR: ¿Y crees que el SIMCE aporta a eso?

PRO.LIC.2: De alguna manera sí. Te clasifica, te dice tu estás aquí en esta categoría, por lo tanto, vas a llegar a ser esto. Y al que está debajo de eso lo único que le dicen: es que tu no sirves, es que esto.

ENTREVISTADOR: Estigmatiza.

PRO.LIC.2: Exactamente. Te está diciendo que si tú no rendiste esta prueba bien, tú colegio es malo, porque así nos dicen a nosotros. Más encima este colegio está calificado como un colegio insuficiente. Y yo veo y te lo digo, no es porque trabaje aquí, en este colegio se hacen un montón de cosas, bastantes cosas. Tenemos chicos profesionales en el tema de la cocina, porque ese es nuestro fuerte: la cocina, el turismo. Tenemos chicos que tiene una personalidad genial. O sea, ayer un chico hizo un discurso que yo quede para adentro. Cómo rescató tantas cosas e hizo una síntesis que los libera así, como si nada. A mí me cuesta hacer

discursos siendo profesor y esta cabro va, se para ahí y lo hace, porque las habilidades que se estaban generando eran no centradas a las matemáticas, ni al lenguaje, ni a la historia, sino a las pruebas estandarizadas que hay, sino que era su personalidad, porque es turismo y para ser un buen guía turístico tienes que tener una personalidad. Entonces, claro, a lo mejor este chico da esta prueba, te dice: “profesor, no alcance”. Se frustra, se limita y empieza a pensar que es malo. Empieza a pensar que no va a alcanzar a entrar a la universidad. No va a alcanzar a rendir bien con algunas competencias y se va desgastando, en vez de darle fortaleza en lo que realmente él podría ser bueno.

ENTREVISTADOR: Y en tu caso como profesional de la educación, ¿crees que el resultado del SIMCE -de alguna manera- determina tu calidad como profesional de la educación?

PRO.LIC.2: No, para nada.

ENTREVISTADOR: Porque ya hemos hablado de los estudiantes, cómo de alguna manera repercute en ellos o potencialmente repercute, incluso con valores o antivalores. Pero ahora le pregunto como profesor.

PRO.LIC.2: Mira, siendo bien autocrítico, yo soy nefasto en algunas cosas como profesor, por ejemplo, llenando el libro a mí me carga. Pasar la lista a mí me carga, porque siento que rompe o -de alguna forma- pierdes tiempo en lo que realmente importa: como en conversar, enseñar, guiar y el hacer cosas. En esa parte, el SIMCE no nos refleja, no refleja todo lo que uno es o todo lo que uno hace. Y es lo que te digo, yo puedo seguir el programa tal como está, pero me hace despreocuparme de si algún chiquillo quedó atrás, porque el SIMCE te obliga a pasar todos los contenidos, pero sin preocuparte si los contenidos fueron buenos o apropiados para todos. Porque lamentablemente yo demoro mucho en pasar de un contenido otro. Obviamente, eso hace que durante el año se pierdan contenidos y que cuando llegan a la prueba del SIMCE, puede haber un contenido que no se haya alcanzado a ver. Pero lo que sí me deja tranquilo, es que traté de llegar a la mayoría de todos mis estudiantes. Siempre puede que haya uno o dos que no entiendan, porque sus habilidades matemáticas o lógicas no les va a dar, porque no son buenos para matemáticas, pero en lenguaje sí, se peinan. Pero

se intentó hacer y eso a mí me deja tranquilo, y es lo que les digo a los chiquillos: “chiquillos, intenten hacerlo. Yo quedo tranquilo con que lo hayan intentado, pero si ustedes realmente no lo intentan para mí eso es más frustrante que haber leído por menos la pregunta”. Porque por los ensayos que hacía me doy cuenta que hay chicos que terminan y les digo: “Oye, respondiste la treinta y tantos. Revísala”. Y me dicen: “Ah, no, ni la leí”. “Es que entiende, con eso lo único que haces es perjudicar el proceso, porque tu con eso estás diciendo que esto no se enseña, por lo tanto, voy a tener que volver a repasarlo porque yo no voy a avanzar si que todos aprendan”. “Ah, pero es que profesor, es más aburrida la prueba”.

Entonces -los mismos que hacen el SIMCE- hacer una prueba de setenta o ochenta preguntas, en un tiempo limitado, lo único que hacen los chiquillos es que no la quieran responder. Y eso refleja que el profesor quizás no enseñó eso. Entonces, claro, con una visión externa dicen: el profesor comete el error, el liceo comete el error, por lo tanto, este liceo es calificado así. Pero como te digo yo, ¿se invirtió bien el tiempo? Si realmente les importara -realmente lo que es el liceo- se acercarían, mandarían profesionales, se integrarían al verdadero proceso que pasa todos los días y nos harían preguntas: qué se hizo acá, qué contenido ha pasado, por qué llevas tanto tiempo si el programa dice que se debió haber visto en dieciocho horas y tu llevas treinta y tres horas. Por qué. Y ahí uno les podría explicar el por qué. Entonces, claro, el programa puede estar muy lindo, muy bien repartido. La horita aquí, la horita allá, el objetivo claro o los aprendizajes previos, pero ¿y si no los trae? Entonces, no puedes comenzar y tienes que partir de más atrás.

Por eso digo, si realmente interesara la educación, vengan, acérquense. Pero que les importe. No que manden una prueba y si te va mal: eres malo o si te va bien: eres bueno. Calificación como dijimos al principio. La calificación no te demuestra nada. Y te lo digo yo, que hay chicos que me han entregado una prueba en blanco y que yo sé cómo son y no les he puesto el uno. Hay otros que sí, porque lo han demostrado todo el proceso. Han entregado la prueba como si no les importara nada. Se trató a la primera, pero segunda prueba y de nuevo. Lamentablemente se pierde el interés por tratar de incentivarlo responder. Pero si un chico que no de repente ha tenido un cuatro, un cinco, un siete, que te entrega la prueba en blanco,

uno piensa que algo pasa ahí. Y eso no lo miden. Si realmente esto les interesara, dirían qué pasa con estos chicos que están por debajo del promedio de eximición.

Vamos a ver que pasa con estos chicos, cómo su existencia, su familia, cómo es el proceso evaluativo, qué notas tenían, qué anotaciones tienen. A nadie le importa, o sea, ellos entregan resultados y fuiste bueno o fuiste malo. No hay una retroalimentación, no hay una preocupación, no hay nada después de eso. En cambio, en el proceso que pasamos sí. Yo te digo, yo les pregunto: “¿Oye, qué te paso?”, “nada, profesor, nada”, “pero no me puedes decir nada, porque no eres una persona que no entiende nada, no eres una persona que entrega una prueba en blanco porque sí”. Y después empieza el llanto. “Es que profesor, mi mamá con mi papá se pelearon. No pude estudiar hasta tarde. Dicen que soy un problema. Nadie me entiende”. Y ahí me empiezan a desahogarse. Y ahí les digo, olvídate de esta calificación, concéntrate en ti y la próxima semana te vuelvo a tomar otra prueba. Relájate, piensa. Entonces, el SIMCE no va a medir nunca eso. Al SIMCE no le va a preocupar por qué al chico le fue mal o por qué le fue bien, simplemente le interesa saber que calificación obtuvo para saber si ese colegio está haciendo lo que tiene que hacer. Y qué es lo que tiene que hacer un colegio, esa es la gran pregunta.

7.5.3 Entrevista PRO.LIC.3

ENTREVISTADOR: Ya profesora, vamos a ir de lo general a lo particular. Las preguntas tienen que ver con evaluación y, posteriormente, vamos a llegar directamente a lo que es el SIMCE. ¿Qué entiende usted por evaluación en términos generales?

PRO.LIC.3: Para mí evaluar es ver el progreso de los estudiantes. Puede ser a través de distintas formas: a través de una prueba, a través de la observación, a través del trabajo clase a clase. Pero es en el fondo ir viendo cómo van avanzando los estudiantes. Para mí es ver el progreso de ellos.

ENTREVISTADOR: ¿Y las calificaciones?

PRO.LIC.3: Calificar para mí es la nota, un número.

ENTREVISTADOR: ¿Tú aplicas evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo, pruebas de alternativas?

PRO.LIC.3: Sí, pero generalmente mezclo distintos estilos de evaluación si tiene alternativas. Generalmente la prueba tiene una parte de alternativa. Pero no todas las pruebas son con alternativas.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué hace esa separación? ¿Por qué no solo ítem cerrado o por qué no solo abierto?

PRO.LIC.3: Porque para mí el lenguaje -honestamente- utiliza la alternativa porque es lo que miden las evaluaciones que utiliza el ministerio para ver los progresos. Pero para mí el lenguaje no me sirve tanto la alternativa, porque yo necesito saber cómo reflexionan, cómo redactan una idea, cómo dan una opinión. Entonces aplico las alternativas como para que ellos desarrollen la estrategia de trabajar las alternativas. Pero no es mi método preferido.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué piensas tú -tal como lo estás mencionando- de las pruebas estandarizadas?

PRO.LIC.3: No estoy de acuerdo. No me gustan.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

PRO.LIC.3: Porque creo que no mide el progreso del estudiante. Creo que tampoco mide cuánto ha avanzado ni cuántas habilidades tiene. En el lenguaje uno trabaja con las habilidades que ellos desarrollan: de comprender, de expresar sus ideas, de reflexionar en torno a una idea, y a través de alternativas es super difícil saber cuánto es lo que logra reflexionar un alumno o cuánto es lo que logra expresar una idea. Ahora se trata de lenguaje y comunicación. Nosotros trabajamos la comunicación y con alternativas es muy poco lo que se mide en cuanto ellos logran comunicar algo o comunicar un pensamiento. A mi la verdad no me gusta mucho la evaluación con alternativa o estandarizada.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente realizas en un mes? Por ejemplo, en este curso de octavo básico.

PRO.LIC.3: ¿Pero te refieres a pruebas o a distintos tipos de evaluación?

ENTREVISTADOR: Evaluación.

PRO.LIC.3: Generalmente, como una semanal, porque yo hago seis horas de lenguaje, entonces trabajamos por semana algún contenido que vamos desarrollando y hacemos algún tipo de evaluación, pero puede ser una guía o puede ser una lluvia de ideas. De diferentes formas.

ENTREVISTADOR: Al desarrollar esta cantidad de evaluaciones ¿tú crees que afecta en algo tu personalidad? El hecho de estar constantemente evaluando a otros.

PRO.LIC.3: No, yo creo que no. No, yo creo que no afecta, porque en realidad es como un acuerdo con los estudiantes. No lo veo así como que yo los voy a evaluar y yo estoy sobre evaluando, sino que hay evaluaciones de hecho que también ellos realizan, por ejemplo en que ellos ven su avance, en que ellos también me dicen qué aprendí, qué no aprendí y qué me costó. Entonces no lo veo como que afecta a mi personalidad.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensas del SIMCE? Concretamente. Hablamos recién de las pruebas estandarizadas como un genérico. Ahora concretamente.

PRO.LIC.3: Para mí el SIMCE no traduce lo que es el aprendizaje de los estudiantes o el avance de los estudiantes, porque hay muchos factores que también afectan. No sé. Los alumnos se ponen muy nerviosos con esa evaluación. Acá mismo tuvimos problemas de que algunos no quisieron hacerla nomás, y el hecho de que no las respondan no significa que el curso no sabe. Entonces algunos de repente porque están de mal ánimo o porque es mucho texto en poco tiempo se estresan o se preocupan, y a veces simplemente ellos no quieren leer. Entonces -en el fondo- el que no contesten no significa que no sepan.

ENTREVISTADOR: Y a propósito de esto mismo, ¿crees tú que el SIMCE desarrolla algunos valores o antivalores?

PRO.LIC.3: Valores no sé cuales puede desarrollar. Tampoco lo llamaría quizás antivalores. Tendría que pensar ahí el tema valórico de la evaluación. Yo siento que valores no. Quizás más allá el compromiso con el colegio, pero para mí eso también puede ser visto como un antivalor, porque en el fondo es como un resultado no más. Para mí el compromiso del colegio va en otras cosas, no como en que buen resultado puedan obtener.

ENTREVISTADOR: ¿Tu trabajas directamente con las autoridades del colegio, ya sea director o jefe de UTP, en el procedimiento de confeccionar el trabajo con los estudiantes en el SIMCE?

PRO.LIC.3: Sí, si lo trabajamos. Yo como profesora de lenguaje me hago cargo de preparar una planificación en el año donde yo voy a preparar a mis alumnos para esa prueba. Entonces en esa organización vamos viendo qué puntos están más débiles, por ejemplo, si a ellos les cuesta expresar la reflexión de idea o el mismo tema de las alternativas. Entonces se van haciendo actividades y en las mismas evaluaciones que yo te digo tengo que incorporar la alternativa para que ellos vayan como adiestrándose en este tipo de evaluación. Porque esa es la palabra.

ENTREVISTADOR: Entonces, ¿qué importancia le da al colegio SIMCE?

PRO.LIC.3: Yo siento que el colegio le da importancia y todos los colegios. Yo no he trabajado solo en éste. Por un tema de que igual el SIMCE te deja en una categoría, te da un puntaje. Entonces tener un buen resultado SIMCE significa que el colegio -supuestamente- es mejor. Lo cual no debiese ser así porque en el fondo la prueba no traduce el aprendizaje de los estudiantes.

ENTREVISTADOR: ¿Y esa categoría? El decir que está bien o más o menos.

PRO.LIC.3: Te da como un estatus.

ENTREVISTADOR: ¿Y eso lo consideras tú como un valor o un antivalor? Pensando en la competencia.

PRO.LIC.3: Sí, yo lo considero más un antivalor. Sí porque se compite en el fondo entre un establecimiento y otro o entre un curso y otro, porque uno ve el puntaje que tuvo el cuarto básico el año anterior, entonces el que viene, el subsiguiente, uno dice: “Oye a este cuarto le fue bien, ustedes no pueden tener menos puntaje que ese curso”.

ENTREVISTADOR: Y en ese mismo sentido, ¿crees que es un factor importante el resultado del SIMCE del estudiantado para tú desarrollo profesional?

PRO.LIC.3: Para mí no. No, no es importante. En lo que sí puede afectar -en el fondo si a un curso le va mal- es en que el colegio se resiente. Y emocionalmente, claro, uno como profesor queda como el responsable del mal resultado. Pero yo en lo personal he separado las cosas. O sea, para mí, el resultado no traduce el aprendizaje de mis estudiantes.

ENTREVISTADOR: Tu mencionabas recién que en el tema de la emocionalidad puede repercutir el resultado positivo o negativo de un SIMCE. ¿Cómo lo trabajas tú? ¿Cómo lo abor das?

PRO.LIC.3: En realidad como que le daba hartas vueltas al tema de los resultados del SIMCE, y simplemente me convencí a mí misma de que en el fondo no es el resultado de mis estudiantes. En que no es lo que yo he logrado entregarles como docente en su aprendizaje en el área de la comunicación y del lenguaje. Para mí esa prueba no traduce lo que ellos aprenden. Ahora si les va bien, super que les fue bien, pero si no les fue tan bien, tampoco le voy a decir al curso: “Oye, tuvieron malos resultados”. No. Simplemente quizás después nos vaya mejor. Para mí no es algo que traduzca la realidad, ni el fondo.

ENTREVISTADOR: ¿Ni tampoco tu desempeño como profesora?

PRO.LIC.3: Tampoco mi desempeño. Para mí en lo personal, porque como establecimiento sí puede haber otra visión.

7.5.4 Entrevista PRO.LIC.4

ENTREVISTADOR: Ya profesora. ¿Qué son para usted las evaluaciones?

PRO.LIC.4: Bueno, las evaluaciones en primer lugar son información, información que nos permita saber cuánto ha calado el aprendizaje o qué es lo que no logran los estudiantes. Me permite avanzar, retroceder, profundizar. Me permite tomar un montón de decisiones. Y, bueno, es la forma en que los chicos pasan o no pasan de curso. Para ellos significa una cosa y para mí significa otra. Primeramente, saber si están aprendiendo o no están aprendiendo.

ENTREVISTADOR: Y a propósito de lo mismo, ¿qué son para usted las calificaciones?

PRO.LIC.4: La forma en que se representa esa información que yo necesito, cierto. En este caso: del uno al siete, muy logrado, por lograr o no logrado.

ENTREVISTADOR: ¿Usted aplica evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo, pruebas de alternativas?

PRO.LIC.4: No me gustan, pero sí en las pruebas de desarrollo incluyo algunos ítems que de una forma ellos puedan después rendir un buen SIMCE o una buena PSU, pero no son la tónica. En general, yo hago pruebas de desarrollo y no hago muchas pruebas tampoco.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué no le gusta la evaluación de ítem cerrado?

PRO.LIC.4: En el lenguaje las unidades están centradas en un tema, por ejemplo: la familia, la libertad, y yo a través de todas las actividades pedagógicas -que me van presentando en el libro- tengo que desarrollar un tema y lo hago a través de la conversación, a través del análisis de textos que pueden ser informativo, literario o de cualquier tipo. De manera que no me sirve mucho a mí el ítem cerrado. Me interesa que después, lo que hablamos, lo pueda traducir en un texto escrito o en una argumentación. Entonces no sé si me sirve tanto para desarrollar un chico creativo, creativo en términos de lo que yo estoy enseñando, que sea capaz de

enfrentarse a una hoja en blanco y decir: “Ya, qué hago ahora con esto”. Que es lo mismo que haría en arte o en música.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué piensa usted de las pruebas estandarizadas, ya sea el SIMCE o PSU?

PRO.LIC.4: Bueno, yo tampoco la demonizó tanto. Sin embargo, no puede ser todo. Yo creo que hay un espacio para pruebas estandarizadas y para generar otro tipo de habilidades. Tampoco creo que todos los chicos estén tan preparados para una prueba estandarizada. Necesitan mucha concentración, enfrentarse a su propia fatiga y estar ahí una hora una hora y media en una actitud que no es propia de ellos, en una actividad que es absolutamente ajena. Eso creo.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente usted realiza en un mes? En un curso específico.

PRO.LIC.4: Es que es variable, porque yo realizo evaluaciones de todas las clases. Algunas son de observación nomás o un punto -qué sé yo- en lo que nos pongamos de acuerdo. A veces puede ser un visto y cuando no está tan bien con una rayita, porque ellos saben, o cero coma cinco a lo mejor. Es una supervisión de trabajo nomás, donde yo voy y anoto si se le ayudo, si se le dio tiempo adicional para una actividad en un proceso. De hecho, tengo dos leccionarios, uno que es oficial y otro que es mío, del proceso. Entonces, yo evalúo todas las clases -en términos de que verifico clase a clase qué está pasando más o menos- pero con cursos de treinta o treinta seis alumnos, porque en cursos de cuarenta y cinco yo solo puedo trabajar con la mitad supervisando de esta manera.

Ahora. ¿Cuántas veces pongo nota? las pongo por unidad, durante el proceso de una unidad. Por ejemplo, tengo dos controles de lectura -que no siempre son controles pruebas porque puede ser un afiche-, y el proceso de clase. Entonces yo ahí tengo dos notas, pero no hay mensual. De hecho, yo necesito semestralmente para un ramo que tiene seis notas, seis horas semanales, siete notas, siete calificaciones, pero de eso yo he trabajado un montó más.

ENTREVISTADOR: Claro, o sea, usted no entiende la evaluación igual calificación.

PRO.LIC.4: No.

ENTREVISTADOR: ¿Usted piensa que tener la cantidad de evaluaciones que tiene le genera algo en su personalidad? El hecho de estar constantemente evaluando, no calificando. ¿Genera algo en usted el estar constantemente acompañando, guiando? ¿Es algo que a usted le afecte?

PRO.LIC.4: A mí me da información super valiosa. A veces esa información genera mucha frustración, porque a veces termina la semana -con las seis horas- y no conseguí prácticamente nada de lo que yo quería conseguir esa semana. Entonces, no sé en términos de qué me lo pregunta, pero sí me genera algunos estados de ánimo. Frustración.

ENTREVISTADOR: El estar constantemente acompañando, supervisando en el área educativa, ¿esto en algún momento también se extrapola a su vida personal?

PRO.LIC.4: Sí, de hecho en la casa me dicen: “Oye, no estás en el colegio”. Sí, incluso llego a algún lugar y me dicen: “¿Tú que haces?, y les digo: “Yo soy profesora”. “Ah, sí, tienes el perfil”.

ENTREVISTADOR: Entonces, se va generado de alguna manera un perfil.

PRO.LIC.4: Sí, aunque uno no quiera.

ENTREVISTADOR: ¿Y ese perfil que características tiene?

PRO.LIC.4: A lo mejor esto de estar siempre dando cátedra, que yo no sé si tiene que ver con mi oficio o con una característica personal mía. Ejemplo: “Mira yo creo que esto es lo que pasa”, entonces hay un colega que me dice: “Ah, ya, lo que pasa es esto, no puede ser otra

cosa”. “Sí puede ser, le digo. Pero la verdad es no sé si es por ser profesora, si se ha profundizado o siempre ha sido así. No tengo idea.

ENTREVISTADOR: Eso es lo que queremos tratar de ir interpretando. ¿Qué piensa usted del SIMCE?

PRO.LIC.4: Yo creo que el SIMCE es un error tal cual como está planteado. No podemos competir con colegios. Pongo todos los particulares, pongo también todos los particulares subvencionados y nosotros. Todos tenemos una realidad absolutamente distinta, donde se han corrido todas las normas. O sea, siempre hay una escala movable para todo, y frente a esa escala movable hay un aprovechamiento. Por lo tanto, en términos de desarrollo de habilidades, lo que yo veo es mucho menor lo que podemos conseguir aquí con nuestro sistema, incluso con nuestro sistema liceo. No sé cómo funcionan los otros liceos de la comuna. Lo que se puede conseguir en otros liceos de la comuna, particulares subvencionados y particulares. Es muy injusto.

ENTREVISTADOR: ¿Y encuentra válido que los establecimientos educacionales, sean cual sean, compitan en esta lógica de resultados?

PRO.LIC.4: Yo creo que crear catastros nacionales de establecimientos no es malo. Pero esto de ponernos a competir así es perverso, porque la prueba la misma. Yo tengo apoderados que ni siquiera son capaces de completar el cuestionario que va al hogar o estudiantes que tampoco puedan contestar y responden la prueba, y además hacen un ensayo SIMCE. Siempre hay una resistencia al SIMCE porque tiene mala fama, cierto. Y uno tiene que hacerlo un poco más amable. Y ahí es donde uno en las pruebas de desarrollo va incorporando algunos ítems que nos permiten desarrollar también la habilidad de responder ese tipo de preguntas. Pero no, no me gusta para nada.

ENTREVISTADOR: Y dentro del procedimiento de preparación del SIMCE, ¿usted trabaja con las autoridades del colegio, ya sea director, jefe de UTP o algún tipo de directivo?

PRO.LIC.4: Bueno, nosotros tenemos una reunión de trabajo que es jefa de UTP, primero y segundo medio. Bueno, con la jefa de UTP, pero parte de nosotros, del tenemos que preparar SIMCE, cómo lo vamos hacer. En general, nosotros preparamos el material y nos ponemos de acuerdo. Lo mismo pasa en matemática. Pero sí, es un tema de nosotros casi de buena voluntad. Si yo tuviera que tomar una decisión sola, yo no haría nada de eso. Considerando que todo lo que hacemos debería servir para algo en el SIMCE, pero como tenemos que ponernos de acuerdo en algo. Este año, por ejemplo, no hemos hecho casi nada. A pesar de que imprimimos material, a pesar de que estuvimos con los chiquillos, pero el paro en primer lugar, después todo esto retrasó todo. Por lo tanto, la fecha que teníamos acordada. Todo se corrió. No sé qué hubiese pasado si se hubiesen aplicado SIMCE este año en este colegio. No sé si hubiésemos salido más mal parado o no que años anteriores. Nosotros estamos medio bajo en media y bajo en básica.

ENTREVISTADOR: ¿Hay algún tipo de repercusión a partir de los resultados del SIMCE para ustedes con profesores? Cualquier tipo de repercusión.

PRO.LIC.4: Yo, yo no me siento bien. Me siento frustrada. Bueno, me parece que tienen que ver más con el acceder a ciertos proyectos que tengan que ver con inyectar recursos al colegio. Me da la impresión. No estoy muy enterada. Pero yo en lo personal me siento mal.

ENTREVISTADOR: ¿Y es frustración como usted la aborda? ¿Qué siente?

PRO.LIC.4: Bueno, lo más malo que me pasa es decir: ¿Qué vamos a hacer con lo que tenemos? Tenemos que competir con lo que tenemos. Nosotros como profesores, los chicos como aquellos que dan la prueba, nuestros directivos, nuestros apoderados. Eso es lo que tenemos. Eso es lo que somos. Pero todos los años le ponemos color. Todos los años estamos tratando de mejorar esto. Pero no ha pasado, de hecho han bajado los niveles. Yo como profesora el mejor año que tuve un octavo básico, y eso hace muchos años, ¿2012 será? Que fue el año más alto estuvo.

ENTREVISTADOR: ¿Y a qué cree usted que se debe ese puntaje?

PRO.LIC.4: No sé porque son generaciones distintas. Uno no puede decir: “No son lo mismo alumnos que rinden”. Entonces hay hartas variables y hay generaciones que están mejor preparado. No lo sé. Quizás llegó mejor el aprendizaje, lo desarrollaron mejor, que sé yo. No sé. Nunca nos hemos puesto a analizar seriamente.

ENTREVISTADOR: ¿Y desde la institución nunca se ha hecho tampoco el trabajo? ¿Qué pasó este año? ¿Cuáles son las variables de los resultados?

PRO.LIC.4: Yo aplico pruebas estandarizadas a principio de año y al final de año, este año ya no se va a hacer, que son el instrumento de evaluación y orientación del Ministerio Educación. Se hace una prueba diagnóstica, intermedia y final. Cuando el año es normal he aplicado las tres que miden cinco habilidades de comprensión lectora está la información es relacionar interpretar evaluar toma. Y esas son las pruebas estandarizadas que yo hago. Eso lo analizo. Tenemos una tabla con una profesora de educación diferencial donde metemos todos los datos y vamos viendo en qué nivel está cada niño. Pero para eso no tenemos horario, ese es un gustito que nos damos nosotros para ver cómo vamos avanzando, en la intermedia y cómo llegamos al final.

ENTREVISTADOR: O sea un proceso más bien autónomo que desde la institución.

PRO.LIC.4: Sí, y requiere tiempo, por ejemplo, yo pongo a mi hija a pasar datos. Mi colega hace toda la planilla de Excel para que nos entregue todos los datos que necesitamos. Pero eso es nuestro. Y yo no le puedo pedir a Beatriz, tampoco le puedo pedir a otra persona que haga lo mismo, porque no está dentro nuestro horario. Esa es una labor mía y en la que me acompaña mi colega diferencial.

ENTREVISTADOR: Y cuando usted desarrolla estas acciones que no están dentro de su horario, en su contrato, ¿qué le pasa a usted? ¿lo hace con gusto?

PRO.LIC.4: Sí, a mí me gusta saber. A mí me gusta saber cómo estoy, cómo voy avanzando y a dónde quiero llegar, y si llego o no. Y si tengo que frustrarme, me frustró y vuelvo a

empezar en marzo. Eso que lo rico. En marzo siempre volvemos a empezar. Siempre tengo la oportunidad de volver a empezar con nuevos bríos. Y si me frustró al medio, da lo mismo. Yo experimento siempre en el aula, siempre hago cosas nuevas.

ENTREVISTADOR: En este sentido, ¿qué importancia le da el colegio al SIMCE?

PRO.LIC.4: El colegio tuvo un discurso de que el SIMCE no importaba hasta que empezaron a tener peso las evaluaciones. O sea, cuando dijeron: “Ya, usted en básica nivel bajo y en media medio bajo. Podemos cerrar con tres evaluaciones deficientes”, porque esa es la política del ministerio de Educación, es posible que el colegio pueda ser cerrado si no cumple, si no sube su evaluación. Ahí empezó a interesarle a los directivos, antes de eso, no. Y nosotros siempre estábamos diciendo: “Ojo con eso, ojo con eso”.

Me parece que a partir del próximo año, el ministerio está en condiciones de empezar a enviar cartas a los apoderados diciendo -por lo menos en básica-: “Mire esta es la situación del colegio. Si usted puede empiece a buscar nuevos colegios, porque es probable que”. Yo no sé si eso va a pasar en realidad, pero hace ya va.

ENTREVISTADOR: ¿Usted planifica las actividades que desarrollará previo al SIMCE?

PRO.LIC.4: Lo que hacemos es imprimir material. Normalmente son pruebas SIMCE o ensayos que resuelvo, y lo que yo medio con ellos es cuál es la habilidad que se está desarrollando aquí. Necesitamos localizar información, necesitamos inferir, necesitamos interpretar datos. De acuerdo a eso, cómo se hace. Entonces si preparamos. Sí lo preparamos.

ENTREVISTADOR: ¿Y esa preparación implica posteriormente una calificación?

PRO.LIC.4: Juntamos. Por lo menos yo junto, supongamos unas tres clases o una semana completa. Supongamos que de una semana vamos a hacer solamente desarrollo de SIMCE. Entonces toda esa semana la evalúo, pero tampoco la puedo evaluar porque hay un niño que se sacó un dos y otro que se sacó un siete. Y yo no puedo, porque si bien son contenidos que se han visto desde chicos hasta segundo medio, por ejemplo, hay cuestiones que yo

personalmente no he visto. Entonces a mí me da pudor evaluar algo que yo no he mediado, que yo no he dado instrucciones, que yo no estaba supervisando, pero sí hay especie de evaluación, más bien para que los chicos le tomen el peso porque si es así nomás las hojas van a estar botadas, todo va a estar botado por ahí. Entonces si yo le doy un peso.

ENTREVISTADOR: ¿Piensa usted que el SIMCE al aplicarse año a año puede inculcar valores?

PRO.LIC.4: ¿Valores? ¿Cómo valores institucionales?

ENTREVISTADOR: O personales, incluso.

PRO.LIC.4: Personales. ¿En los chicos o en mí?

ENTREVISTADOR: En los estudiantes.

PRO.LIC.4: Mira yo siempre parto de la base de que tenemos que tener un sentido de pertenencia y de identidad, y el SIMCE nos retrata de alguna manera a nosotros como comunidad, en ese sentido, todos formamos parte de esa identidad. Yo no sé si todos lo hacen igual, que es un poco una arenga si tú quieres, para que respondan a mi expectativa. En el fondo es eso. Pero si hay algún valor, tiene que ver con eso, con la identidad. Y nosotros tenemos como colegio una crisis de identidad. Los chicos no se identifican con nuestro colegio.

ENTREVISTADOR: ¿Y puede haber una construcción de valores -a partir del SIMCE- en ustedes como profesores? ¿Cree usted que podría estar también asociado al tema de la identidad?

PRO.LIC.4: Yo llegué el 2013 aquí, soy fundadora, cuando se fundó el liceo. Entonces, si tú me dices si yo tengo una identidad de liceo, sí la tengo. Y si lo quiero, lo quiero. Y lo critico, lo critico mucho. Y me molesta la actitud de los directivos, me molesta. Me molesta en lo

que se ha transformado y lo que queríamos de él. Sí me molesta, yo tengo una identidad marcada con el colegio y creo que a mejores resultados -en cualquier cosa- la identidad va subiendo en su nivel también. Así que sí, yo creo que pudiera ser, pero así como está planteado, no. Porque así como está planteado, nosotros lo que hacemos es victimizarnos y re-victimizarnos, porque cada año es más pobre para nosotros, que con estos niños, que con estos profesores, que con este Gobierno. Entonces no sé.

ENTREVISTADOR: ¿Es un factor importante el resultado del SIMCE del estudiantado para su examen profesional?

PRO.LIC.4: Para mí, hasta ahora, no. Ahora si yo vaya a postular a un colegio, no sé. No lo sé en realidad, porque quise entrar a una mentoría en una universidad el año pasado y no sé si no quedé por vieja o por los resultados del liceo. Pudiera ser. No sé. Pero creo que no.

7.5.5 Entrevista PRO.LIC.5

ENTREVISTADOR: Ya profesor, primero vamos a ir de lo general a lo particular. ¿Qué usted por evaluación?

PRO.LIC.5: Bueno es medir los conocimientos y los contenidos que uno le entrega a cada uno de los cursos donde uno trabaja. Y respecto de la evaluación, hay diferentes formas de evaluar: puede ser simbólica, teórica o auditiva, pero en realidad es como medir un proceso.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué son para usted las calificaciones?

PRO.LIC.5: Las calificaciones, en realidad, para mí no son importantes. Lo más importante para mí es que el niño aprenda y me lo demuestre, independiente de si en una calificación escrita se sacó una nota deficiente. Si el alumno a mí me demuestra -dentro de los parámetros que estamos viendo en clase- que él sabe, esa nota yo la obvio. Por lo tanto, para mí las calificaciones no deberían existir. Pero lamentablemente por el sistema tenemos hay que tener calificaciones, pero en el fondo para mí calificar es entrar a clasificar, y para mí todos los alumnos son buenos. Uno llega tarde y el otro llega antes o llega después, pero todos llegan.

ENTREVISTADOR: ¿Usted aplica evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo, pruebas de alternativas?

PRO.LIC.5: Sí, aplico pruebas de alternativas y también pruebas objetivas, que son de desarrollo, donde el niño me demuestra lo que yo le he entregado y si éste ha asimilado los contenidos que yo le he dado.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué piensa usted de las pruebas estandarizadas?

PRO.LIC.5: No estoy de acuerdo.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué no?

PRO.LIC.5: Porque no podemos medir a un alumno de un colegio particular con un alumno de un colegio público. Que quede claro que yo no estoy discriminando. Pero lamentablemente nosotros -bueno yo toda mi vida he trabajado en colegio público- no tenemos las mismas herramientas y tampoco no contamos con el material que manejan los colegios particulares o subvencionados. De hecho, yo hago clases particulares a alumnos de colegios particulares, y en realidad el nivel que tienen ellos es totalmente distinto al de nosotros. Es distinto porque a ellos les exigen un nivel mínimo, y a veces los niños -los están en un colegio particular- se creen superiores. Pero cuando yo les he dado clases particulares para apoyarlos, me doy cuenta que los míos tienen el mismo nivel. Por lo tanto, las pruebas estandarizadas a mí no me gustan. Me imagino la gente que rige esto. Esto debería ser de acuerdo al lugar y de acuerdo al colegio donde uno trabaja, porque le vuelvo a repetir, yo no puedo medir a un niño del colegio Mackay, el contenido o lo que él sabe, con un niño de aquí porque a veces los niños acá vienen a comer. Entramos a las ocho, ocho y media, y a las nueve yo les digo: “¿Por qué tanto ruido?”, y me responden: “Es que no tomamos desayuno. Estoy con lo que comí en el colegio ayer. Quiero tomar el desayuno”. Entonces es así. Si yo no le exijo una calificación es porque veo el contenido de los niños. Para ellos es más importante venir al colegio a veces para comer. Cómo le voy a poder exigir a un niño que tiene el estómago vacío, que no tiene nada, que no ha comido nada durante toda la noche y en lo que va de la mañana, cómo voy a exigirle que trabaje y que me de nota para el sistema quede satisfecho.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente usted realiza en un mes en este curso (octavo básico)?

PRO.LIC.5: En un mes hago una, a veces dos, porque a mí me gusta reforzar esto. Yo no saco nada con pasar un contenido una semana y a la siguiente hacer una prueba, porque eso significa que tengo que reevaluar, hacer de nuevo otro instrumento y bajar el nivel. Por eso yo *machaco* y *remachado* para que los niños demuestren, y lo hacen. También les hago guías, les digo: “Ustedes la van a trabajar esto. Me la traen y yo la evalúo. De acuerdo al rendimiento que ustedes tengan en esa guía, y si tienen todo bueno o la mitad, yo les regalo un porcentaje

o un punto puede ser o cinco décimas para la prueba”. Eso también a los chiquillos los motiva. Por ejemplo, una semana antes les digo: “Ya, vamos hacer estos ejercicios, tipo prueba, que son de desarrollo”, aunque en realidad a mí no me gusta hacer mucho con el alternativas, porque uno sabe que los chiquillos se las pasan a otros. Y tampoco acepto que me pongan solamente el resultado. Tienen que poner todo el procedimiento para llegar a ese resultado, porque ellos sabe y me conocen. Si yo hago un ejercicio y me ponen solo resultado, ellos saben que yo no se los voy a corregir aunque tengan todos los resultados buenos, porque yo ya sé que es una copia. Entonces -como te digo- para mí es más importante lo otro, el proceso, y que los niños realmente aprendan, porque yo no saco nada con seguir evaluando, evaluando.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensa usted del SIMCE? Recién hablábamos de las pruebas estandarizadas, pero ahora concretamente sobre el SIMCE.

PRO.LIC.5: Yo tampoco estoy de acuerdo con el SIMCE, porque no se puede medir a todos los alumnos del país con el mismo instrumento, sabiendo que hay dificultades de diferentes tipos: económica, familiar, con colegios de alto rendimiento y de otra élite.

Entonces por eso las pruebas deberían ser de acuerdo a lo que el colegio muestra. Yo estaría de acuerdo en que todos los colegios municipales de Quilpué hicieran la misma prueba, pero no a nivel nacional sino de cada comuna. Que sea de acuerdo a los contenidos que uno pasa y al programa de estudio, y cada comuna haga su propia prueba, pero no una prueba a nivel nacional porque por eso los resultados son tan dispares. Y lamentablemente se nos mide con el SIMCE aunque se diga que no. El colegio no prepara para el SIMCE, pero se toman de eso para clasificar al colegio. Afortunadamente este año y el año pasado el colegio obtuvo buenos resultados. ¿Por qué? porque la generación que había era buena, pero esta generación que hay ahora, en cuanto a responsabilidad y conocimiento, no es buena. Nosotros estábamos aquí ahora con el SIMCE, pero yo sé que con el rendimiento y el resultado de esta prueba vamos a llegar acá. Por eso también depende mucho de las generaciones. De hecho ese curso, que estuvo con un alto rendimiento en el SIMCE, es uno de los mejores cursos del liceo y todos los otros niños se fueron a toma, todos juntos. Ahora son un segundo medio.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué características tiene ese curso?

PRO.LIC.5: Los niños son empáticos, son respetuosos, son muy responsables y dentro del curso hay una competencia sana en cuanto a conocimiento, y lo otro es que los niños están ávidos de trabajo, me piden que les dé trabajo para que ellos vayan reforzando todo. Y eso no ocurre con otros cursos. Por ejemplo, yo le doy diez ejercicios a un curso y me dicen: “Son muchos ejercicios, profesor”. Les doy cinco y también es mucho para ellos. Pero con estos no, todo lo contrario. Yo les doy veinte y me dicen que son muy pocos. Por le digo lo de la competencia. Me dicen revísemelos y empiezo a corregir. A veces yo les pongo ahí: “Te pasaste, eres de otro planeta”. Y los chiquillos me dicen: “Profesor, nadie hace eso”. Y eso también motiva a los niños. Una pequeña cosa hace que los chiquillos se motiven y trabajen, pero lamentablemente no todos los cursos son iguales, porque si fueran todos iguales en ese sentido: respetuosos, responsables, empáticos y solidarios.

ENTREVISTADOR: O sea esos valores -cuando están presentes- implicarían lo opuesto, de acuerdo a lo que usted menciona, un buen resultado en el SIMCE.

PRO.LIC.5: Exacto. Una buena disciplina, hace un buen resultado.

ENTREVISTADOR: ¿Usted trabaja el SIMCE con las autoridades del colegio?

PRO.LIC.5: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿De qué forma?

PRO.LIC.5: Lo conversamos en UTP. Voy donde la jefa técnica donde le menciono el trabajo que yo voy hacer.

ENTREVISTADOR: ¿Usted propone?

PRO.LIC.5: Claro y de repente ella me dice: “Está bien”. Bueno, de hecho, ella revisa todas las evaluaciones que uno tiene que tomar en los cursos porque ella las autoriza. Ella ve el libro y verifica si realmente lo que yo estoy midiendo, está en los contenidos. De repente ella me dice: “Mira, tómame esta prueba que mandaron de la Agencia de Calidad”, y le digo: “Ya, la voy a tomar, pero esta también la voy a hacer”. Y con las otras colegas también estamos siempre trabajando en hacer baterías de prueba tipo SIMCE para que el niño se vaya acostumbrando. Con hojas de respuesta también porque de repente al niño le entregan una hoja donde tiene que poner su RUT, tiene que llenar, se equivocan y no tienen idea. Entonces nosotros generalmente hacemos dos o tres pruebas de ensayo en el semestre. Ahora, por la contingencia que hay, las pruebas las tenemos, ya no se pudieron ocupar.

ENTREVISTADOR: ¿Qué importancia le da al colegio al SIMCE?

PRO.LIC.5: Para dirección del colegio, para la autoridad del colegio, antes de la prueba ésta no tiene ninguna importancia. Entonces a nosotros nos dejan hacer instrumentos tipo SIMCE. Pero cuando vienen los resultados es todo lo contrario. “No, el colegio está mal, está mal clasificado, porque los profesores no se preocuparon o no hicieron lo que correspondía”. Entonces yo he tenido confrontaciones porque lo he dicho. El año antepasado fuimos uno de los mejores colegios. Fuimos el primer colegio de Quilpué en matemática en la prueba SIMCE con el curso que le digo yo, y resulta que dos años después yo era el malo.

ENTREVISTADOR: O sea, la responsabilidad de los resultados recae en los profesores.

PRO.LIC.5: En los profesores en general, porque nosotros -como le digo- trabajamos en equipo, trabajamos con la profesora diferencial, con la profesora de PIE y con la jefa técnica en ver los instrumentos que vamos a utilizar para que el niño se vaya familiarizando con el SIMCE. Y cuando el colegio sale bien evaluado muchos alumnos son excelentes, son extraordinarios, pero cuando el colegio sale mal es el profesor responsable del examen.

ENTREVISTADOR: ¿Piensa que el SIMCE al aplicarse año a año puede inculcar valores o antivalores? Ya que hablamos de la competencia, hablamos de la responsabilidad.

PRO.LIC.5: Yo creo que antivalores. Usted sabe que en un grupo humano siempre hay mucha competencia, donde muchas veces uno quiere sobresalir sobre el otro. Eso hace que algunos empiecen a trabajar la prueba SIMCE de forma aislada para sacar buenos resultados, dejando atrás a los que más les cuesta. Entonces con esos valores yo digo: "No, todos tenemos que trabajar igual. Tenemos que ser siempre igual". Porque si yo voy a hacer un ejercicio de adición, todos tenemos que saberlo, no una parte.

ENTREVISTADOR: ¿Y esa competencia también se expresa en los profesores?

PRO.LIC.5: Aquí también hay división, mucha división, hay mucha envidia. De hecho un ejemplo claro es lo de la carrera docente. Aquí hay colegas que son experto uno, experto dos, y hay colegas que no tienen ninguna categoría, entonces empiezan a hablar mal de ellos. "No que tú te crees por esto, por esto, por esto, porque tu tienes estos logros". Por eso, lamentablemente aquí hay un grupo que en vez de tratar de que el colegio siga tirando para arriba andan siempre con sus comentarios.

A lo mejor no viene al caso, pero igual te lo voy a decir. Por la contingencia que hay ahora. Mira yo soy de los profesores que le gusta lo gremial. No soy ni de izquierda ni de derecha, pero por el solo hecho tratar que en este país haya igualdad, porque yo ya presenté mis papeles para jubilar ando con mi cartel de la AFP, yo soy el comunista y aquí en el colegio me lo han dicho, siendo que yo no me abanderizo por ningún partido político. O sea, si yo hubiese sido de derecha cómo me hubiesen catalogado. Por eso digo, hay mucho en ese sentido respecto de la envidia. Yo también estoy bien evaluado. A mi no me evalúan más porque yo ya di mi evaluación hace dos años, salí bien, y como ya cumplí mi edad de jubilar. Voy a cumplir 66 años, ya no me evalúan más. Y gracias a Dios, yo reconozco eso si que por todos los años de servicio, yo gano muy bien. Ahora no puedo decir: "Yo como profesor...". No, sería mentir. Con lo que yo estoy ganando quizás le pagarían a cuatro o cinco profesores que recién entran al sistema. Entonces yo en ese sentido estoy contento, pero me dice que hay un reconocimiento también. Yo llevo 43 años haciendo clases, 43 años frente a cursos. Nunca he tomado algún cargo directivo, porque a mi me gusta estar ahí donde las papas queman.

Hasta en eso hay envidia, de repente te dicen: “Ah, es que tu te crees”, pero yo soy igual con todos. Yo almuerzo con los auxiliares, pero lamentablemente hay profesores que no. A veces ni siquiera saludan a los auxiliares y somos todos un grupo, una familia.

ENTREVISTADOR: Bueno y para ir cerrando, ¿es un factor importante el resultado del SIMCE para su desarrollo profesional?

PRO.LIC.5: Sí y no.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

PRO.LIC.5: Sí, porque si los resultados son malos me voy a tener que esforzar más para que la prueba que viene en el año sea mejor. Y voy a usar otras estrategias para que el alumno responda, trabaje bien y asimile los contenidos. Porque lo otro que no hablamos acá es de la poca empatía que tienen los alumnos, porque algunos vienen a dar el SIMCE, colocan el nombre y empiezan a rellenar sin siquiera leer qué dicen las preguntas. Lamentablemente - yo creo que a nivel nacional- pero acá la comprensión lectora es la que falla, por ejemplo, cuando hay un problema los niños leen el problema y no entienden. Entonces a lo mejor -no es porque yo lo diga- pero en las evaluaciones, aparte del contenido en sí, yo les pongo al principio una comprensión lectora. Por ejemplo, si hay una prueba de área y perímetro yo les pongo cómo se creó el área y perímetro. Entonces yo le pongo ahí que desde el río Nilo la gente tenía pedazos de tierra, pero cuando el río Nilo subía se llevaba todo, entonces ahí llamaban a los geomensores para que midieran y calcularan nuevamente el área y perímetro de cada uno. Entonces de acuerdo a eso yo le hacía las preguntas. Pero a mí me costó en un principio porque los chiquillos me decían: “Profesor, nosotros estamos en matemática no en lenguaje”, pero después fueron entendiendo que a ellos les ayudaba mucho, sobre todo en la nota, porque si tenían siete preguntas en la comprensión lectora y siete ejercicios en la parte de desarrollo, al responder bien ya tenían el cincuenta por ciento de la nota. Me costó y algunos colegas empezaron a hacer lo mismo. Entonces si hablábamos de los números decimales buscábamos una receta. Venía primero la comprensión lectora y después venía la parte operatoria con el número decimal de la hoja. Eso también me ayudó, pero como te digo esto sirve para que uno trate de mejorar, porque esa es la idea: que los niños aprendan. Y lo

negativo, no, porque si yo me quedo con eso, con el te fue bien -como se dice vulgarmente *echo en los huevos*- porque si me fue bien para qué voy a cambiar la estrategia o la metodología. Pero te vuelvo a repetir, las generaciones no son las mismas, entonces por eso cada uno tiene que ver los pro y los contra.

7.5.6 Entrevista PRO.NUE.1

ENTREVISTADOR: Ya profesora, vamos a empezar con la entrevista. Vamos a ir de lo general a lo particular utilizando ciertos conceptos sobre qué es lo que tú entiendes-pero dentro de la pedagogía- para ir ya despuésabordando lo que es el SIMCE y las pruebas estandarizas. Primero, ¿qué entiende usted por evaluación?

PRO.NUE.1: En la práctica, hoy día es parte de un proceso. En el cual vamos tratando de internalizar, de ir transformando los aprendizajes previos que trae el estudiante e ir complementando.

La evaluación es hoy día intencionada hacia lo más importante, el aprendizaje. Entonces hay varios conceptos previos y que hemos ido modificando en la práctica. (Durante estos 20 años de ejercicio que yo tengo) y que hoy día no tienen que ver necesariamente con el concepto de medición, calificación o con el concepto de evaluación sumativa como cierre de un proceso, sino como parte éste y fundamentalmente formativo tomando el aprendizaje como principal centro del proceso evaluativo.

Es un insumo permanente que nos avisa el contexto de la planificación, nos diseña la ruta y nos obliga a replantearnos clase a clase.

ENTREVISTADOR: Y ¿qué son las calificaciones?

PRO.NUE.1: Por lo tanto, las calificaciones en esta nueva mirada pierden un poco el sentido con el que veníamos o traíamos de siempre, y se transforman en indicadores, son insumos para el docente, que nos permiten ir programando, promediando, la ruta de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más intencionado, mirando lo individual en un grupo, comparando

y cotejando, sacando resultados “objetivos” y con estos indicadores ir fortaleciendo, tomando decisiones centradas en las persona, resolviendo ajustes curriculares y adecuaciones.

ENTREVISTADOR: ¿Usted aplica evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo, pruebas alternativas?

PRO.NUE.1: Sí, aplico como parte de la evaluación, como parte del proceso evaluativo en este trayecto de enseñanza- aprendizaje. Como trato de aplicar variados tipos de evaluación con indicadores que me vayan mostrando cómo están aprendiendo o cómo estamos funcionando todos en este proceso. Entonces las de ítem cerrado y de alternativas en específico, muy poco. Fundamentalmente las aplico como un ítem dentro de un instrumento evaluativo variado o como parte de un proyecto como para recoger evidencia muy específica, para aquellos contenidos, más que para las habilidades. Así muchas veces permite partir de esos contenidos ya establecidos, haciendo un trayecto de aprendizaje más significativo. Entonces como en esa parte del proceso trabajo con calificaciones, ítem cerrado y/o alternativas.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente realiza en un mes en un mes?

DÍAZ: En un mes tal vez una o dos. No muchas, -o sea-calificaciones.

ENTREVISTADOR: No, evaluaciones.

PRO.NUE.1: Entonces rectifico. Evaluamos siempre, porque trato de agendar un proceso evaluativo y este plan incluye 1 o 2 evaluaciones sumativas por mes.

Sin embargo trabajo con evaluaciones formativas permanentes a través de propuestas que permitan ir cotejando clase a clase cómo vamos y cómo seguimos proyectándonos. Por ejemplo como soy profesora de lenguaje propongo un proyecto que abarque varios indicadores de evaluación (Un programa de televisión). Entonces durante ese mes aplico varias estrategias y procedimientos que me permiten ir obteniendo logros en escritura, oralidad, investigación.

También, clase a clase se dialoga con algunas preguntas que les permitan ir autoevaluando y coevaluando sus aprendizajes. Finalmente consensuamos una pauta de evaluación con porcentajes, que permitan evidenciar los logros de la trayectoria.

ENTREVISTADOR: Esa suma de distintas actividades son variadas y son bastante.

PRO.NUE.1: Tienen que ver con los distintos ejes de lengua y literatura.

ENTREVISTADOR: Claro, el hecho de ir revisando estas actividades, muchas veces imagino que si la evaluación es más bien oral se hace retroalimentando a los estudiantes. Pero hay otras cosas que tienen que ver con la revisión que tú puedas hacer en otros espacios que no son precisamente lo que es el colegio, ¿cierto?

PRO.NUE.1: Sí, claro.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo eso afecta? ¿Cómo te afecta a ti como persona?

PRO.NUE.1: Muchísimo. Absolutamente. He ido variando y por eso esta forma de proceso en que se insertan varios indicadores de evaluación.

Porque en realidad asumimos una responsabilidad con la evaluación, la calificación todavía significa mucho. (PSU por ejemplo). Y las adecuaciones y ajustes, parte de nuestra metodología de trabajo.

Creo que idealmente, la “corrección” tiene que ser parte del proceso de la clase -de todo momento y que ésta debe ser crítica, consensuada, dialógica y enriquecedora. Por esto debemos fortalecer que ellos se sientan partícipes, que sea tan explícito el proceso de la clase, de las estrategias que vamos a desarrollar, para que puedan al final de la clase hacer una propia síntesis metacognitiva. También a través de esa síntesis logran apoyarse y coevaluar. A mí me marca la ruta para la siguiente clase, sin necesidad de tener que hacer instrumentos evaluativos que demanden mucho tiempo de corrección porque eso es prácticamente imposible cuando tienes 7 clases distintas a la semana.

ENTREVISTADOR: ¿Qué pasa en ese caso en particular? Cuando tienes un instrumento evaluativo. Estoy pensando en una prueba abiertamente sumativa, donde tú tienes que ir cotejando que en realidad se haga o no se haga, o si la alternativa es correcta o no. ¿Qué te pasa a ti cuando te llevas esta evaluación para corregirla en tu casa o en otro espacio?

PRO.NUE.1: Me significa, así en términos coloquiales, que ese día -por ejemplo- no puedo cocinar. Me demanda mucho tiempo, sacrificio. Sí es incómodo, el tener que llevar este trabajo a casa.

En todo sentido cuesta, así que uno -que ya tiene bastante daño acumulado- ha logrado con la experiencia ir modificando este proceso para cumplir con los objetivos propuestos, pero planteando la evaluación con diversas modalidades.

Trato de emplear las tecnologías, evaluaciones en línea, publicaciones en un blog con foro para comentarios y revisarlos desde el blog y revisarlos con mis practicantes para que tengamos distintos enfoques, y eso también es lo que genera el cambio en la evaluación. En el fondo una evaluación elaborada para calificar, más “objetiva” solo requiere de una máquina correctora, sin embargo las nuevas formas de evaluar para el aprendizaje requieren de la participación de distintos integrantes e involucran desarrollo integral de conocimientos, habilidades y actitudes.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensa usted de las pruebas estandarizadas?

PRO.NUE.1: Pienso que no tienen correlación con lo que hoy día proponen las nuevas formas de aprendizaje-enseñanza, ni el proyecto educativo en el cual estamos inmersos (el colegio), ni con la realidad de los jóvenes, ni la realidad de las clases. Nada que tenga como subtítulo o como estructura algo estandarizado es lo que hoy día podemos ir aplicando en educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser flexible y adecuado al contexto del S XXI y considerando el bagaje que traen los estudiantes -como aprendizaje previo- ya es muy relevante, y muy distinto a lo que podríamos hoy día llamar estandarizado. Entonces el problema está en qué tanto valoramos su entorno, su contexto y sus saberes y nos dejamos impactar por ellos de manera de producir cambios que nos desvíen de lo que pudiera llamarse

estructurado, estandarizado, cuadrado y único. Acercándonos a una perspectiva mucho más integradora y respetuosa tanto de su cultura como de sus expectativas reales.

ENTREVISTADOR: ¿Y sus clases se ven de alguna manera ligadas a estas pruebas estandarizadas cuando usted planifica?

PRO.NUE.1: No, no lo hago porque aquí en este colegio no funcionamos cegados por el resultado del Simce o la PSU. Por supuesto que hay una exigencia que va más allá de cumplir con el promedio SIMCE y cumplir con el puntaje, porque es parte de la institucionalidad de este colegio que es subvencionado y que forma parte de este contexto de enseñanza Científico-Humanista. Sin embargo, en términos de yo verme limitada por esa prueba, no tengo esa obligación, o sea no he sentido esa obligatoriedad. Trato de que en estos momentos mis estudiantes también la vean como parte de este sistema educacional institucional y no como algo que para ellos tenga mayor injerencia en su vida, digamos, porque también es muy frustrante como profesora jefe de cuarto medio todos los años verlos enfrentados a una realidad compleja de jóvenes que muchas veces son pilares de sus hogares, con grandes sueños y mucho esfuerzo que todos estos dependan de un resultado.

Los estudiantes llevan años reaccionando frente a estas pruebas, entonces, en general, tanto el SIMCE como la PSU creo que fracasan en atender, escuchar, considerar esta población en la cual han generado insatisfacción, frustración, y competencia y finalmente en nosotros también.

Este colegio es un colegio centrado en valores y fíjate que yo percibo que esos valores vienen desde los chiquillos, una generación que nos enseña a ser más tolerante, a ser más empáticos, generosos y eso claramente es contrario a los principios de la competitividad.

Por todo esto no podemos dejar de reconocer el sistema en el cual estamos insertos y que nos gobierna y para lo cual debemos prepararlos, pero hay un fin superior en la educación actual y que va más allá de los estándares y es para lo que yo planifico la formación integral.

ENTREVISTADOR: Bueno, hemos hablado en general del tema de las pruebas estandarizadas, pero el SIMCE cuando tú lo aplicas en octavo básico y segundo medio. ¿Qué

te parece a ti esa fecha en particular? ¿Es algo que es distinto para tus estudiantes? ¿Es distinto para ti ese día cuando se aplica?

PRO.NUE.1: Trato que no lo sea, de verdad. Sinceramente, trato que no lo sea, porque percibo y siento la preocupación de los papás, de los estudiantes todavía, cada vez menos, porque también -para qué estamos con cosas- la familia pregunta hoy día ...”en qué me beneficia esto y para qué voy y el estudiante se siente utilizado. Antes había todo un protocolo y nosotros como profesores lo cumplíamos cabalmente, en el fondo podíamos transmitir que todo esto tenía algún sentido.

La realidad actual es otra, se han cometido errores al vincular las pruebas con premios, dineros, renombre para los establecimientos, olvidando que muchos están haciendo un trabajo de joyería al por ejemplo acercar a los jóvenes a la escuela evitando la deserción escolar, supliendo a las familias, a los padres, entregando valores como la resiliencia, la autoexigencia por lo que creo que estos sistemas de evaluación están obsoletos.

Las pruebas de este tipo sirven como una obtención de datos estadísticos que permite al docente y a la institución planear un trayecto o ruta para hacer más eficiente el logro de objetivos integrales de aprendizaje. Lo que verdaderamente se hace con esos resultados en la interna es lo que debería llevarnos al éxito.

ENTREVISTADOR: ¿Y esa iniciativa venía de ustedes como profesores? ¿Venía del colegio o de ambos?

PRO.NUE.1: Mira, lo que yo creo es que todo esto se ha ido evidenciando con los cambios sociales acelerados que vivimos todos y siento que no se han sabido escuchar o leer y se ha mantenido un sistema que ya no responde a las diversas realidades de los colegios. Nos hemos ido desilusionando en cierta medida, porque antiguamente estas pruebas se diseñaban en función de los aprendizajes y hoy de la competencia y la sanción y eso es malo para todos los estamentos.

Puedo concluir que esta iniciativa se fue dando sin que fuera intencionada por ninguno de los estamentos, simplemente por la aceptación de un sistema que ya no nos hacía sentido en nuestras prácticas.

ENTREVISTADOR: Pero ¿ustedes preparan el SIMCE? ¿Hay ensayos previos que preparan entre ustedes como profesores?

PRO.NUE.1: Muy poco, tenemos una plataforma que ofrece algunos ensayos en línea, utilizamos algunos que están en la red o que nos envía el Ministerio de Educación, pero percibo que también han sido poco innovadores y que por lo tanto, insisto, no se condice con lo que hoy día valoramos al interior del aula, y en el desarrollo de las prácticas de aprendizaje-enseñanza. Entonces, si yo me dedicara a diseñar o a conducirlos para identificar respuestas correctas y a pensar en que esto le permitiría obtener el mayor de los logros, estaría limitando su propias habilidades, sus capacidades, sus dones tal vez, su talento. Otro punto importante son las temáticas que nos convocan en el aula, sus lecturas hoy es clave hacer partícipe al estudiante, generar diálogos, explotar su conocimiento previo, creo que todo lo que se ha dicho de evaluación y de aprendizaje significativo en estos últimos años nos conducen para otras rutas distintas al de estas mediciones.

Porque lo que ocurre después del día SIMCE es lo que en realidad tiene que importarme. No el día del SIMCE. Entonces, creo que como en toda evaluación hay que tener muy claros los objetivos, y eso es justamente lo que no tiene conexión.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que existe, de acuerdo a lo que hemos conversado, una relación entre la cantidad de evaluaciones que usted realiza y el SIMCE?

PRO.NUE.1: Eso yo también creo que es un error, eso de imponer una cantidad de cifras, de calificaciones, porque coincidimos en que la evaluación la estamos haciendo permanentemente y es parte del proceso de aprendizaje formativo, eso del número de calificaciones yo creo que también va en otro sentido.

Estoy convencida de que si ejercitan más, mejor se van a conducir en este tipo de pruebas, sin embargo creo que el foco de nuestra realidad está en otro tipo de aprendizajes, del desarrollo de objetivos integrales y no de una sola respuesta correcta.

ENTREVISTADOR: Sí, respecto de la cantidad de evaluaciones que realiza, si éstas tiene relación con el SIMCE.

PRO.NUE.1: Creo que no. Y creo que si se hace así también sería nefasto para el desarrollo integral. Creo que los sistemas educacionales que van enfocados absolutamente al SIMCE, son nefastos para la construcción de una sociedad más sana y justa.

ENTREVISTADOR: Y en sus prácticas entonces no lo desarrolla tal cual.

PRO.NUE.1: En mis prácticas no hay ninguna nota que tenga que ver solamente con un ensayo SIMCE. No. Me sentiría muy limitada.

Sí integro en las evaluaciones sumativas ítems que contengan estos procedimientos de pregunta y alternativa correcta con los contenidos internalizados en las clases.

ENTREVISTADOR: ¿Piensa que el SIMCE, al aplicarse año tras año en distintos cursos, puede inculcar ciertos valores o antivalores?

PRO.NUE.1: Sí, la competencia, la estandarización, la injusta clasificación de buenos y malos colegios.

Creo que hoy día tendríamos que dejar de lado estos estándares que no conllevan a potenciar, fortalecer el valioso trabajo que se realiza de parte de todos los integrantes de las comunidades educativas cada uno de sus esfuerzos, de sus logros, debieran constatarse y medirse en cuanto a su propia realidad.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo se traduce, por ejemplo, la competencia? Usted ya me esta ejemplificando a través del estudiante, pero me refiero a la competencia en cuanto a los profesores o en cuanto a las instituciones, ¿usted puede apreciar que existe una competencia?

PRO.NUE.1: Por supuesto, nos obligan a ir para ese lado y el que no quiere ir para ese lado -creo como nosotros- es muy valiente, porque en el fondo estamos aquí siendo valientes al

elegir dos cosas que yo creo que van en contra del proceso del SIMCE, contrarios a la competitividad a la clasificación a las categorías, y centrados en la visión de desarrollo personal, de medirse en forma autónoma, perseverante, resiliente, tanto por su propia autoexigencia como por lo que nosotros podamos ir contribuyendo, ayudando y fortaleciendo como educadores.

Es lamentable que también los educadores seamos premiados solamente cuando cumplimos con estos estándares, que no representan en realidad el trabajo técnico y profesional y humano que uno ejerce. Finalmente cada uno de estos aspectos recae en una institución que se ve subestimada por un sistema sancionador.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que de alguna manera este tipo de prueba estandarizada, profundizada y determinan la identidad -en algún punto- de los estudiantes y de los profesores?

PRO.NUE.1: Sí creo que muchas veces la inseguridad, la frustración, el sentido de pertenencia a un nivel socioeconómico, esa categoría te inserta de modo concreto e irremediable en una realidad, circunstancias, que determinan tu actuar.

PRO.NUE.1: Es lamentable tener que socializar los resultados, datos fríos, gráficos, con esa estructura de medición estandarizada con el apoderado, el estudiante, la comunidad; lo contextualiza en un nivel, lo clasifica y le pone un límite, una cifra que evidencia lo ha aprendido, con lo que cuenta, con lo que debe continuar hacia la siguiente etapa. Pero cómo evaluamos lo otro, el currículo oculto, los objetivos integrales y que no corresponden con nuestros indicadores o con nuestras preguntas o con nuestros temas porque ahí también estamos en deuda, y finalmente reconocer que este sistema puede causar graves dolores, frustraciones.

ENTREVISTADOR: Ya para ir terminando. ¿Es un factor importante el resultado del SIMCE del estudiantado para su desarrollo profesional? Por ejemplo, que un curso tenga un promedio x, ¿es importante para usted como profesora?

PRO.NUE.1: Es importante porque vienen asociadas las becas, porque vienen los premios, los dineros asociados, el reconocimiento, nosotros lo hemos vivenciado, todo viene asociado a eso y por la mirada social, la mirada, este gesto de ver qué puntaje tiene el colegio para matricular a mi niño. Creo que eso se da en muchas partes. Creo e insisto que aquí somos una excepción, porque los apoderados y los niños privilegian otras cosas, y por eso está en nuestros sellos. Por ejemplo, el ambiente fraterno y yo creo que eso es lo que privilegian. Pero finalmente deben haber muchos apoderados -no los nuestros- que para matricular a su hijo ven los resultados del SIMCE, y es incluso uno de los aspectos que se ven en la página del Ministerio cuando uno postula a su hijo en un colegio. En esa página está el resultado SIMCE, la cantidad de talleres y todas esas cosas que creo yo por supuesto tienen que dirigir jerarquizar, dividir, entrar en la competencia y que privilegian muchos aspectos que hoy día no sólo no benefician a la sociedad, sino que no benefician de frentón a los jóvenes que son quienes en estos momentos -creo yo- nos están enseñando cómo tenemos que construir esta sociedad.

Que un curso obtenga resultados sobresalientes en cualquier área es buenísimo lo impulsa lo proyecta, lo motiva; al estudiante, a los profesores a los apoderado a toda la comunidad los enorgullece, ese es el plan que ha mantenido vigente este sistema tantos años, ha mantenido una educación particular prácticamente con las mismas metodologías, discriminando por notas y dando pruebas de acceso para continuar la idea de clasificar. Y por otro lado a los subvencionados y municipales los ha obligado a cambiar, modificar y hacer malabares para reflotar las fortalezas de una población disminuida y prejuiciada.

7.5.7 Entrevista PRO.NUE.2

ENTREVISTADOR: ¿Qué entiende usted por evaluación?

PRO.NUE.2: La evaluación es un instrumento que me permite analizar de qué modo van avanzando los niños según los contenidos que voy enseñando. Bueno, hay muchos tipos de evaluaciones que uno puede aplicar en la sala, pero -por ejemplo- clase clase está la observación directa o las evaluaciones formativas que yo la hago mediante guías, entonces, después al final de la hora, me entregan la guía puedo ver cuánto avanzaron, cuánto aprendieron. Las evaluaciones sumativas que la hacen a partir de pruebas o trabajos en clases. Y así.

ENTREVISTADOR: Y ¿qué considera usted por calificaciones?

PRO.NUE.2: Complicado. Aquí en el colegio la calificación en la nota. Pero creo que los estímulos positivos son parte de una calificación. Para mí es así, no sé qué diría la teoría, pero para mí decirle a un niño “súper bien, vamos avanzando súper bien”, es una calificación positiva. Pero aquí, lamentablemente.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué lamentablemente?

PRO.NUE.2: Porque creo que no es el sistema que deberíamos utilizar. No sé si creo que el hecho de poner la nota, ya me va segregando cierta parte de los cursos, porque siempre va estar enfocado en el que tiene los siete, en que el tiene los dos, pero queda este medio -como la clase media- ahí, abandonado.

ENTREVISTADOR: Super. ¿Usted aplica evaluaciones por ejemplo de ítem cerrado? ¿Prueba de alternativa?

PRO.NUE.2: A matemática y lenguaje. Nos pidieron hace un tiempo que tuviéramos el ítem de selección múltiple, con otra UTP. Entonces, antes trabajabamos solo ítem de selección

múltiple. Entonces, 40 preguntas, ítem de selección múltiple. Y esta UTP ha flexibilizado más. Entonces, este año yo tengo mi ítem de selección múltiple, siempre, siempre.

ENTREVISTADOR: ¿Qué porcentaje aproximado de la evaluación?

PRO.NUE.2: Depende del curso, por ejemplo, los cursos grandes pueden tener hasta 22 preguntas de selección múltiple. Entonces cuando empezamos a trabajar con la UTP vimos que al final, o sea, el ítem de selección múltiple, es más para ensayarlo para SIMCE y PSU. Pero estamos integrando más las habilidades, porque la pregunta era: cuánto es $2x + 3x,5x$, entonces ahí dabamos la alternativa, y después otra pregunta cuánto era $7x$, y lo mismo. Entonces, lo que estamos haciendo -trabajando más que con el contenido-, preguntar siete veces por reducción de términos, preguntar una vez y aplicarlo, es una resolución de problemas.

ENTREVISTADOR: ¿A qué cree que obedece ese cambio, eso de tener muchas preguntas de ítems cerrados a tener preguntas más abiertas donde el procedimiento sea más importante?

PRO.NUE.2: Es que creo que hay que empezar a darle sentido a las cosas. Yo creo que la matemática -por mucho tiempo- hasta en los textos que mandan, es ejercicio, ejercicio, ejercicio, y a mi igual me dicen: esto “no me sirve para comprar pan”. La verdad no te va a servir. Claro, te va a servir, pero para una arquitectura, una ingeniería o para otras carreras, pero para tu vida no lo vemos. Entonces, esa es la idea, que lo vean, que vean que una traslación es ir del colegio a tu casa. Que vean que una rotación es darte una vuelta, donde sea y algo que tú lo vives a diario. Entonces este año, ha sido super potente la matemática. Estuvimos en la Feria de la ciencia, que nunca había pasado, nunca, nunca, nunca. Entonces le hemos dado hartito ahora. Y ha sido super bueno, super positivo. De hecho, los niños lo sienten distinto.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo has apreciado el sentir de los estudiantes al participar en estas acciones?

PRO.NUE.2: Ellos están interesados en aprender, por ejemplo, tuve en la feria científica, el octavo básico que que hizo el teorema de Pitágoras y todavía no lo veíamos. Les tocó el tema y justo no alcanzamos a verlo, y ellos solo investigando, porque su trabajo tenía que ser el mejor. Tenía que explicar bien, entonces ellos se motivan. El tema es la presión, la presión porque en el octavo fueron tres semanas, tres semanas que me implicó correr totalmente programas de estudio. Y, ahora con todo esto, por supuesto me quedó una unidad sin ver. Completa.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones, aproximadamente, usted realiza en un mes?

PRO.NUE.2: Una o dos sumativa. Pero es lo que te decía, o sea, una evalúa todas las clases. Pero así como con la nota, una o dos. Aparte yo hago un control a veces a los cursos más chicos. Como para que el papá vea cómo va avanzando el niño. Entonces le mando el control y va a ver en qué está fallando y así poder apoyarlo en la casa.

ENTREVISTADOR: Sobre ese tipo de evaluaciones, pensando en octavo básico y segundo medio donde se aplica el SIMCE. Cuando tú entregas el documento. El estudiante responde. Tú después lo revisas. Esa revisión, cuando son muchas evaluaciones, en distintos cursos y tu por ejemplo las tienes que abordar fuera del horario de clase. ¿Qué pasa contigo?

PRO.NUE.2: A mí la verdad no me gusta mucho. De hecho, antes de las pruebas me pedían hacer repasos fuera de la hora, y yo lo hacía, pero decía: no corresponde. Creo que es tan poco el espacio que tenemos como para planificar y hacer las cosas que hay que aprovechar la hora de clase que es nada, pero es como frustrante, es como eso lo que siento. Así como pucha, me gustaría hacer más pero de verdad que no puedo. Y tengo 44 horas, y yo dije cuando tenga más horas va a ser mejor, y no ha sido todo lo contrario.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué no ha sido tan bueno?

PRO.NUE.2: Porque antes, no sé, yo tenía 32 horas y el colegio cerraba a las cinco y media, y mi horario era hasta las tres. Entonces yo podía quedarme hasta las cuatro. Planificando, revisando pruebas. Pero ahora no. Ahora como tengo más curso, más todo, son las cinco y media y yo no he terminado, y el colegio cierra a las cinco y media. Yo soy la última que se va y ahí quedó. Entonces me llevo más trabajo a mi casa.

ENTREVISTADOR: Y el llevarte más trabajo a tu casa. Al principio abordamos el tema de identidad, ¿crees que afecta algo a tu persona? El hecho de estar ocupado.

PRO.NUE.2: Totalmente.

ENTREVISTADOR: ¿En qué sentido?

PRO.NUE.2: Creo que el trabajo tiene que quedar en el trabajo. Eso es lo que he aprendido este año. Que tengo las 44 horas. Que el llevarme tanto trabajo a mi casa, ya sea el trabajo con niños, apoderados, no sé, el tema en WhatsApp con los apoderados, llevarme tanta prueba. No hay tiempo para mí, no hay tiempo como para sentarme, no sé, a pensar qué hice hoy día. Así como máquina, una máquina, máquina, máquina, y bueno, con la UTP hemos estado abordando ciertas cosas como no hagamos tanto prueba, hagamos rúbricas y evaluamos la misma clase. Pero igual uno se lleva hartito, hartito. Yo tengo igual a mi pareja que me ayuda a revisar a veces, entonces digo, claro, y él me pone el ticket, pero ese ticket después pasa a mí para ver el desarrollo. Porque a veces tienen todo bueno y no se llega a caer en el signo final, entonces no puedo ponerle todo malo. Para mí no.

ENTREVISTADOR: Y, ¿crees tú que alguna relación entre la gran cantidad de evaluaciones sumativas o de otra índole y las pruebas estandarizadas? ¿Crees que hay una relación ahí?

PRO.NUE.2: Es que yo creo que en el momento que hacemos este tipo de pruebas sumativa es porque está relacionado con esta prueba estandarizada, porque yo creo que el ítem de selección múltiple a mí no me aporta. Entonces lo que hago yo, ítem de selección múltiple y me presenta desarrollo, pero eso en la prueba estandarizada es lector óptico yo creo y listo.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué piensa de las pruebas estandarizadas?

PRO.NUE.2: Yo era negada totalmente al SIMCE y a la PSU, y una vez tuve una charla de que sí apuntaba a las habilidades, pero seguí negaba. Yo di la PSU, di el SIMCE. Y ese estilo de pruebas, primero, es estandarizada y está mal. Uno aquí en el mismo colegio, cada curso que va pasando es distinto. No puedes aplicar la misma prueba, imposible, porque todos los contextos de cada curso son muy distintos. Y yo me imagino un SIMCE en un colegio Sagrado Corazón con un liceo 3. No sé. Entonces los contextos. Ya el contexto cerro es otra cosa. Entonces digo cómo. Eso pienso. Cómo gente así, gente que ha estudiado, que es ministro, hace eso. Si estamos hablando de gente que estudia, que no sé, dos dedos de frente. No puedes, no.

ENTREVISTADOR: Y ¿cuáles crees que son los fines, por ejemplo, de las pruebas estandarizadas? Ya que no está muy de acuerdo. ¿Cuál crees que son realmente los fines?

PRO.NUE.2: Yo creo que es, ¿cómo se dice?, crear mayor desigualdad. Para mí es eso. En los colegios particulares, super bien; en los colegios municipales, super mal. Y tenemos ciertos colegios municipales que la gente hace una fila desde el día anterior para matricular. Entonces es segregar más. No sé por qué, pero viendo todo esto de la movilización de ahora, como que puedo decir sí. Deben replantearse porque es peor esto del SIMCE y la PSU. Y que va a fomentar, por supuesto, el comercio y todo. Yo le digo a los niños que es una real estupidez el preuniversitario, o sea, si quieren reforzar los contenidos bien, pero lo puedes hacer en tu casa, organizate. Tienes un colegio donde sales a las dos y media, tienes toda la tarde. Ahora si necesitas ayuda, ya bien, tienes el preuniversitario. Pero creo que el fin del preuniversitario es super lucrativo. Lucro total, porque está todo en el colegio. El tema es cómo lo aborda el colegio también.

ENTREVISTADOR: Y ¿cómo aborda el colegio el SIMCE?

PRO.NUE.2: Es que no lo abordamos. Porque aquí a lo mejor los niños si necesitan un preuniversitario, porque yo no hago PSU, así como dos horas de PSU. Yo lo que hago en algunas clases es entregar ejercicios PSU y analizarlos.

ENTREVISTADOR: O sea, dentro de la lógica de las pruebas estandarizadas, ustedes trabajan en ciertos exámenes preparatorios, pero tus clases en particular, ¿no abordan la PSU como tal? ¿Tampoco ven ejercicios de la PSU?

PRO.NUE.2: Vemos ejercicios, pero así como de análisis. Solo eso.

ENTREVISTADOR: Ya pero, ¿tu clase no está asociada a alguna evaluación? Por ejemplo, que los estudiantes rindan un examen de PSU y que el resultado de ese examen vaya asociado a una calificación al libro.

PRO.NUE.2: No, tampoco hacemos. Bueno, aquí hacen por el Narsis ensayo SIMCE, pero son ensayos que los niños están así como: “no, para qué voy a responder. No, chao”. Y yo tampoco es como: “ya, por favor, responde”. No.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú a crees que obedece esa percepción de los estudiantes?

PRO.NUE.2: Es que yo creo que ni ellos están de acuerdo. Ellos no están de acuerdo con este sistema de educación que tenemos. El hecho de que todos tengan que dar la misma PSU para entrar a distintas carreras, distintas universidades, ya se cuestiona. Yo lo veo en tercero medio. Cómo si yo quiero estudiar medicina veterinaria y ella quiere estudiar pedagogía matemática y estamos dando la misma prueba. Entonces, no. Siento que la PSU, pero no responde para nada. Para nada.

ENTREVISTADOR: ¿Y el SIMCE?

PRO.NUE.2: El SIMCE quizás, quizás ayuda a ver, no sé, que están mal en el eje de números. Pero tampoco nos da como la visión, porque hay niños que se van, otros que se

quedan. Entonces no sabemos. A mí no me aporta. Así sinceramente. A mí me entregan el resultado SIMCE. “Ah, ya, super”.

ENTREVISTADOR: Y sobre eso mismo. ¿Crees tú que este tipo de evaluación determina ciertos valores o antivalores en los estudiantes?

PRO.NUE.2: Yo creo que lo único que le provoca al estudiante, es rechazo. Rechazo y estrés. Porque que al cuarto medio que le hayan corrido su PSU -que hoy día yo las vi- estaban estresadas. Estresabas, porque quiere salir rápido de esto. Entonces, ¿por qué hacer eso en una estudiante de 17 o 18 años?. Están recién. Ahora yo te digo, tengo 30, y digo a esa edad y estar con estrés. Aquí el nivel de las niñas depresivas de séptimo a cuarto medio es enorme. Niñas que en mi curso séptimo, dos niñas, no han venido desde abril por estrés.

ENTREVISTADOR: ¿A qué crees tú que obedece el estrés?

PRO.NUE.2: La presión. Yo creo que mucha presión. Por lo mismo tenemos profesores. Tanta ausencia de profesores. Tanta. Porque es una presión como ya, la cobertura por regular me dice que tengo que ver esto tanto, en tales fechas. Nosotras web class que maravilloso. Y todos aquí, maravilloso, tenemos el web class. Super bueno, un recurso, pero hay que seguirlo. Y yo estoy viendo la unidad que debería haber visto en septiembre. Entonces tengo esa presión. Estás atrasada, estás atrasada, y lo paro.

ENTREVISTADOR: Y esa es la estructura curricular que hay que cumplir, se relaciona posteriormente con el SIMCE y los contenidos que de alguna manera se van a evaluar ahí.

PRO.NUE.2: Claro, por ejemplo el octavo y el segundo no empieza rápido. Hay que empezar rápido, rápido, rápido para poder alcanzar a ver toda cobertura. Eso es lo que uno debería hacer y qué digo: no, vamos bien, pero no sé si es tan bueno. O sea, no es bueno. Para nada, porque al final a mí me gustaría llegar con el octavo, por lo que te decía de la feria. Bueno, dije ya: chao SIMCE. Con el octavo nos enfocamos en la feria, y en hacer algo bonito, que les guste y que estén felices en las clases. Tuve hasta apoderados que vinieron a ayudar,

entonces eso yo nunca lo había visto. Jamás. Entonces para mí que ellos hayan estado tan contentos y motivados, y que hayan hecho unos trabajos preciosos. Yo quedé lista.

ENTREVISTADOR: Osea, la ausencia del SIMCE ha desarrollado -de alguna manera- ciertos valores.

PRO.NUE.2: Es que si tú me dices no hagamos SIMCE o la cobertura curricular va a ser flexible. Yo me enfocaría de otra forma. Ponte tu, chao pruebas. Yo creo que algo más trabajo de campo, así como así vamos a ver las células, vamos al laboratorio a ver las células, que vivencien más. Yo creo que le aportaría mucho más aprendizaje significativo. Para mí ese es el momento que uno experimenta el aprendizaje significativo, y eso es lo que no se logra en octavo y segundo, porque los niños llegan a tercero, y segundo es como que no se acuerdan de nada. ¿Y logaritmos? ¿vimos el logaritmo? Y eso pasa con el tercero medio y primero medio. Y son mágicamente los cursos que vienen después del SIMCE. Entonces no aprenden porque uno va rápido. Ya, dos más dos, tanto tanto. Y en qué momento te detienes a ver qué aprendiste o ¿sabes para qué es esto?. No hay tiempo. No hay tiempo.

ENTREVISTADOR: Y ya para ir cerrando. ¿Es un factor importante el resultado del SIMCE que tienen los estudiantes para su desarrollo profesional?

PRO.NUE.2: No, no, para nada. Es que por eso te digo, el resultado del SIMCE yo creo que no aporta. Claro, a lo mejor el niño cuando recibe esos resultados, que creo que se lo mandan a la casa, dirá: “pucha me fue mal en números”, y listo. Pero qué te aportó. Te dijo así como: podrías, no sé, cómo apoyarlo de otra forma. No, no creo que aporte. Para mí no aporta en nada.

ENTREVISTADOR: ¿Y para la institución crees que es significativo el resultado del SIMCE?

PRO.NUE.2: No, porque de hecho en abril muestran resultados, y ya sale esto, pero si nos enfocamos en lo que es la convivencia escolar. Si nos enfocamos en lo que es la alimentación

saludable. Entonces eso para nosotros es importante. Bueno es lo que ha hecho Paulo estos años, porque quizás antes no era así, pero Paulo, no sé, con matemática 240 y listo. Pasemos a otro punto.

ENTREVISTADOR: ¿Y para tus colegas que están dentro del mismo colegio es importante?

PRO.NUE.2: Yo creo que el profesor que no hace matemática, lenguaje. “Ohh, pero cómo los niños, si eran tan buenos”. Ese es como el comentario. Pero ahora no es importante.

ENTREVISTADOR: Y para los profesores que a lo mejor no están dentro de la institución. ¿Crees tú que para los profesores y profesoras -en general- es importante el resultado SIMCE?

PRO.NUE.2: No sé. Ponte tú, yo tengo dos amigas que son profesoras de matemática, y yo creo que para ellas no es importante, pero sí lo hacen importante por lo que les dice el colegio. “Feña, bajaste tanto. Ojo ahí, porque estamos bajando y esa es tu responsabilidad como profesora de matemática”. Entonces, que el colegio otorgue responsabilidad al profesor? No. Yo creo que no, porque uno en las aulas se desvive. Entonces que más, que más se le va a pedir. Es psicólogo, es mamá, es papá, es todo en la sala.

ENTREVISTADOR: Y ya para ir cerrando. Reitero la pregunta. ¿Crees tú que el SIMCE desarrolla algunos valores o antivalores?

PRO.NUE.2: Yo creo que desarrolla más valores. Por ejemplo, el valor de que sea crítico frente a la sociedad.

ENTREVISTADOR: ¿El SIMCE?

PRO.NUE.2: El SIMCE porque los niños tienen la capacidad de criticar una prueba estandarizada, es decir, a mí me parece o no me parece. Tener una opinión frente a algo, porque llos saben. Ellos lo han vivido. Entonces opinan de lo que les pareció el SIMCE. Yo creo que esos son valores. Qué más puede ser. Eso.

7.5.8 Entrevista PRO.RAY.1

ENTREVISTADOR: Ya profesora, vamos a empezar con las preguntas. Como lo dije, es una entrevista que es abierta, en la cual usted responde libremente lo que considera de acuerdo a ciertas preguntas. ¿Qué son para usted las evaluaciones?, en términos generales.

PRO.RAY.1: Considero que la evaluación es una forma de medir el conocimiento que adquirió un alumno.

ENTREVISTADOR: ¿Qué tipo de evaluación usted desarrolla?

PRO.RAY.1: En lenguaje todo tipo: pruebas escritas, pruebas de desarrollo, de con alternativas, completar, y también hago trabajos grupales porque en lenguaje es como bien variable el tipo de evaluación que hacen. Hacemos obras de teatro -por ejemplo-, hacemos cosas prácticas, maquetas también han hecho.

ENTREVISTADOR: ¿De qué depende la evaluación?

PRO.RAY.1: Es que, por ejemplo, depende de la unidad. Ponte tú, genérico lírico, yo hago una evaluación que es de contenido, contenido general, pero a la vez también hago algo práctico. Por ejemplo, este año hicieron los de octavo hicieron un mándala lírico. Entonces, que apliquen algo que a ellos les gusta como los mándalas. Aplicaron ahí, hicieron un poema y aplicaron los elementos de vivir con el mándala, entonces lo llevan a la práctica. Con canciones también.

ENTREVISTADOR: Entonces hay una diversidad de evaluaciones dependiendo del objetivo que se quiera desarrollar.

PRO.RAY.1: Trabajos también. Hago trabajos en grupos, en power point. Es bien variado con los distintos tipos de niños que tenemos en las salas.

ENTREVISTADOR: Usted me ha dicho que ha desarrollado clases en enseñanza básica y enseñanza media, y dependiendo de eso un poco, se van desarrollando.

PRO.RAY.1: Yo hago de séptimo a cuarto medio.

ENTREVISTADOR: ¿Y que son para usted las calificaciones? Porque recién hablábamos de las evaluaciones y ahora de las calificaciones.

PRO.RAY.1: Bueno, como te dije, uno hace la evaluación para medir al niño cómo va. La calificación es la forma, es el símbolo -en el fondo- que tengo yo para saber cómo están.

ENTREVISTADOR: Y esas calificaciones que están establecidas -por lo menos en Chile- desde 1 al 7, ¿es un símbolo que usted le acomoda o no tanto?

PRO.RAY.1: Mira, es que ya llevo muchos años ya haciendo clases. Yo salí el 85' de la Universidad, yo ya perdí la cuenta. Entonces, ya estoy acostumbrada a ese sistema del 7. A mí me acomoda.

ENTREVISTADOR: Y usted, ¿aplica evaluaciones de ítem cerrado, por ejemplo, pruebas alternativas.

PRO.RAY.1: Sí.

ENTREVISTADOR: Y, ¿por qué decide aplicar ese tipo?

PRO.RAY.1: Pero no solo. Yo hago pruebas, pero no solo con el ítem de alternativas, lo hago variado. Lo hago con desarrollo y alternativa. Siempre hacemos como tres tipos de ítems, por ejemplo: verdadero o falso, alternativa y desarrollo.

ENTREVISTADOR: ¿Y esa decisión la tomó usted individualmente o no?

PRO.RAY.1: No, como acuerdo del Consejo de Profesores, para que sea variado porque a un niño que les cuesta una parte o otras.

ENTREVISTADOR: Y usted, ¿qué piensa de las pruebas estandarizadas?

PRO.RAY.1: La verdad es que no me gustan mucho, porque yo tengo distintos tipos de niños en las aulas, y niños que a lo mejor yo evaluaba con evaluación diferencial todo el año, y después viene el SIMCE y hacen la misma prueba que todos los compañeros. Entonces esos niños ya están en desventaja. Entonces esa parte no me gusta.

ENTREVISTADOR: ¿Pero habría alguna otra parte que si le gusta -en cuanto a la prueba estandarizada- o no?

PRO.RAY.1: Como que antiguamente era más valorizada la prueba SIMCE. Ahora como que los niños no pescan mucho. Saben que es sin nota. Entonces yo les pude haber enseñó mucho de eso, pero les da lata. Por ejemplo, ahora hacen el SIMCE y me dicen: “Ay, usted con esos textos largos. Nos dio lata leer esos largos”. Entonces uno sabe que los niños no lo van a hacer con conciencia: “ay, no sé, pero voy a tratar de contestar lo que más pueda”. No, que lata. Entonces está claro que no lo hacen. Entonces al final como que no mide lo que realmente le enseñaste.

ENTREVISTADOR: O sea, no hay una relación entre lo que se aborda en las clases y este instrumento que viene de afuera.

PRO.RAY.1: Y eso que en este colegio las niños todavía toman en serio el SIMCE, porque hay otros colegios que nada, y los niños no lo pescan nomás.

ENTREVISTADOR: ¿A qué cree usted que obedece eso?

PRO.RAY.1: Porque los niños saben que es sin nota. Los niños piensan en una nota. Acá por lo menos -en este colegio- los niños hacen las cosas por la nota. Lo primero que te preguntan es: “profe, ¿la guía es con nota?”. Cuando funcionan a través de una nota.

ENTREVISTADOR: Y eso vendría siendo algún tipo de acondicionamiento?

PRO.RAY.1: Sí, sí, de todas maneras.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente usted realiza en un mes?

PRO.RAY.1: En un mes nosotros hacemos una prueba de contenido y, por lo menos, dos cosas que sean de trabajo o quías. Por ejemplo, en lenguaje yo tengo definido en total 10 notas, mínimo. Notas de todo el semestre. Yo hago hartas cosas chicas, así como guías, tareas con nota. Creo que en general los niños funcionan mucho con la nota.

ENTREVISTADOR: Y me imagino que usted al desarrollar bastante evaluaciones, también tiene que revisar bastantes actividades.

PRO.RAY.1: Claro, es hartito.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué pasa con usted?

PRO.RAY.1: No, ahí colapso. Claro porque me falta tiempo. Siempre me falta tiempo.

ENTREVISTADOR: Porque esas revisiones las hace fuera del horario de clases.

PRO.RAY.1: Dentro y fuera del horario de clases, o sea nunca alcanzo porque en lenguaje tiene que leer, pensar si está bien redactado, qué se yo. Todo lo que es desarrollo me demora mucho.

ENTREVISTADOR: Y cuando usted está destinando tiempo fuera del horario del establecimiento, qué le pasa a usted como persona. Esta investigación tiene que ver también con ir conociendo a los profesores de acuerdo a lo que sienten.

PRO.RAY.1: Si, uno se siente frustrado en la casa. Por ejemplo, yo a veces -han habido reuniones familiares- y yo estoy con pruebas. Las miro las pruebas y como que estoy pasándolo bien, pero sé que tengo un montón de pruebas al lado. O he ido a paseos y he ido en el auto, en la micro o en el bus corrigiendo pruebas.

ENTREVISTADOR: Y eso me imagino que siempre ha sido así.

PRO.RAY.1: Siempre ha sido así. Mi hijo siempre me vio corregir pruebas. Toda la vida.

ENTREVISTADOR: ¿Y ese tiempo que no está gastando, por ejemplo, en estar con su familia a usted le ha pesado? ¿Lo ha pensado en algún momento?

PRO.RAY.1: Sí, claro, por ejemplo un sábado o domingo en vez de levantarme tarde, me levanto a corregir pruebas para poder tener después el día más relajado. Me levanto tempranito, corrijo y quedo desocupada.

ENTREVISTADOR: ¿Qué emociones le genera eso?

PRO.RAY.1: Bueno cuando era más joven no me molestaba mucho, pero ahora ya después con los años a uno le va pesando todo eso.

ENTREVISTADOR: ¿Le da tristeza?

PRO.RAY.1: No, no tanto como tristeza?

ENTREVISTADOR: ¿Agobio?

PRO.RAY.1: Como siempre me falta tiempo. Siento que me falta tiempo.

ENTREVISTADOR: ¿Y usted qué piensa del SIMCE? Porque hablábamos recién de las pruebas estandarizadas como en general -que podría ser el SIMCE o la PSU- pero concretamente el SIMCE. ¿Qué piensa usted de eso?

PRO.RAY.1: Es que podría ser también de distintas formas, medir de distintas formas, no solamente por alternativa. Hay niños que les va mal en la parte alternativa, se pierden, se confunden. A lo mejor si le hiciéramos otro tipo de pregunta, una cosa así de desarrollo, de aplicación de algo. Como no tan todo igual.

ENTREVISTADOR: El SIMCE, ¿ustedes lo preparan como establecimiento? Por ejemplo, usted como profesora de lenguaje, ¿se reúne con el jefe de UTP para planificar lo que se va hacer en el semestre en lo que respecta al SIMCE?

PRO.RAY.1: O sea, preparamos igual a los niños para el SIMCE haciéndoles ensayos, cosas así, pero que nos dediquemos exclusivamente a eso, no, sino que dentro de los contenidos que yo voy pasando, voy haciendo -por ejemplo- las pruebas y las preguntas que pueden estar en el SIMCE, preparando cosas de ese estilo.

ENTREVISTADOR: Claro, o sea, dentro de las pruebas que usted hace durante el curso va agregando ciertas preguntas en las pruebas que después pasan a ser una calificación.

PRO.RAY.1: Claro, con estilo SIMCE.

ENTREVISTADOR: Pero por ejemplo un ensayo SIMCE por sí solo, ¿no es una calificación del curso?

PRO.RAY.1: No.

ENTREVISTADOR: Solo son preguntas que podrían estar.

PRO.RAY.1: Por ejemplo, yo hago una prueba de comprensión lectora y ahí puedo poner preguntas tipo SIMCE, pero tipo SIMCE, porque no le hacemos ensayos.

ENTREVISTADOR: ¿Y entre ustedes trabajan? Porque esa es la relación que se establece con el establecimiento, pero con los demás ¿hay más colegas en lenguaje?

PRO.RAY.1: Sí, tengo una colega más.

ENTREVISTADOR: ¿Y ustedes se reúnen para ir viendo el tema de los resultados que tuvieron los años anteriores?

PRO.RAY.1: Claro, hacen esa evaluación que hay que hacer un día del segundo semestre parece o el primer semestre.

ENTREVISTADOR: Ya, ahí hacen la revisión.

PRO.RAY.1: Claro, ahí se hace, se ve el análisis, en qué se pudo haber fallado. Qué se yo. Y ahí uno va viendo cómo mejorar.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo se ponen de acuerdo ustedes para analizar los resultados?

PRO.RAY.1: Bueno, en los consejos de profesores hacemos análisis de resultados por área: la básica; el ciclo también, de ciclo medio a ciclo básico y por área. Ahí vamos viendo qué estuvo más bajo.

ENTREVISTADOR: Y ahí también nace la propuesta de lo que hay que mejorar, ¿cómo una especie de FODA?

PRO.RAY.1: Claro. Entonces, por ejemplo, si fallaron en comprensión lectora. Ya al otro día podemos hacer talleres de comprensión lectora para reforzar a los más chicos generalmente. Esas cosas, como talleres de refuerzo.

ENTREVISTADOR: ¿Ustedes evalúan a los estudiantes previo al SIMCE?

PRO.RAY.1: ¿Cómo?

ENTREVISTADOR: En el sentido de que usted me decía que de todas maneras hacen ensayos SIMCE, pero hay un condicionante. ¿Usted los preparan previamente para el SIMCE? Así como: “Saben chiquillos la próxima semana, el próximo mes, van a tener una prueba importante. La idea es que vengan con tal característica. Estos van a ser los tipos de preguntas.

PRO.RAY.1: O sea, claro, uno les habla, pero no que los califique. Con eso no les hago una prueba. Eso no. Uno les va hablando de qué se trata. Les puedo mostrar quizás un facsímil antiguo para que vean de qué se trata. Pero que los evaluemos como SIMCE, no.

ENTREVISTADOR: Piensa que el SIMCE al aplicarse año a año? Usted que tiene experiencia de octavo a segundo medio. ¿Cree que al aplicarse año tras año puede inculcar algunos valores o antivalores, este tipo de evaluación estandarizada?

PRO.RAY.1: Valores no creo. No.

ENTREVISTADOR: No ve, por ejemplo, elementos de competencia, de individualismo al pensar que los resultados son comparados con otros establecimientos.

PRO.RAY.1: O sea, competencia entre colegios, no en los niños, no los estudiantes.

ENTREVISTADOR: ¿Y entre ustedes como profesores?

PRO.RAY.1: Tampoco entre profesores, pero -por ejemplo- uno quiere salir bien evaluado. Que al curso le vaya bien, porque si le va mal el profesor. Entonces uno trata de poner el mayor empeño posible en que le vaya bien.

ENTREVISTADOR: Pensando en una comparación.

PRO.RAY.1: Claro.

ENTREVISTADOR: Y en ese sentido, ¿usted se siente responsable de los resultados del SIMCE?

PRO.RAY.1: Es que es un conjunto.

ENTREVISTADOR: Ya, ¿cuáles serían esos elementos?

PRO.RAY.1: Por ejemplo, el SIMCE de sexto, no, de cuarto básico, va todo como en cadena. Ahora de octavo me toca a mí. Este año me toca a mí. Yo sé que es una cadena para atrás. Yo soy la profesora que estuvo en octavo con ellos, y los tome en séptimo. Pero ellos estuvieron con otro profesor de primero a sexto. Otros profesores, no soy yo nomás.

ENTREVISTADOR: Y ya para ir cerrando. ¿Es un factor importante el resultado del SIMCE que obtuvieron los estudiantes para su desarrollo profesional?

PRO.RAY.1: No, porque me hace darme cuenta cómo en el curso, pero generalmente – por lo menos aquí- los resultados son lo que uno esperaba de ese curso. Cuando es un curso bueno, uno sabe que le va a ir bien. Un curso que era malo, yo sabía que le iba a ir mal. Como que generalmente se da eso, como que esperamos el resultado de acuerdo al curso.

ENTREVISTADOR: ¿Y ustedes reciben algún tipo de beneficio cuando al establecimiento le va bien o le va mal en el SIMCE?

PRO.RAY.1: Antiguamente, es que cambio de directora el colegio, se daba un estímulo por ejemplo si sacaban sobre 300. A los cursos que sacaban sobre 300, al profesor se le daba un estímulo. Pero antiguamente, ahora no, parece que ya no.

7.5.9 Entrevista PRO.RAY.2

ENTREVISTADOR: Profesora, ¿qué es para usted la evaluación?, como un concepto bien general. Cómo podría definir usted lo qué es la evaluación.

PRO.RAY.2: Es un método que sirve para que te des cuenta de cómo van, cómo va algo.

ENTREVISTADOR: Cómo usted considera el proceso evaluativo, ya estamos viendo que es para dar cuenta de algo. Pero cómo usted lo operacionaliza, cómo lo trabaja concretamente. Cómo son sus evaluaciones.

PRO.RAY.2: Un poquito complicada al tratar de evaluar, porque me tengo que poner en dos puntos: el punto como personal, es decir, a quién estoy evaluando y además en que tengo que saber si logré resultados. Además tienen otras cosas, otros problemas. Al evaluar tengo que darme cuenta cómo voy, y si voy mal tengo que retroceder. Si voy bien, se supone que tengo otro carro. Va a depender de tantas cosas. Y lo que tú me dices de la operalización es como numérico. Pero esa parte numérica no me está sirviendo mucho, así, numéricamente, porque es un resultado de algo, de lo que hice. Entonces en el fondo tengo que ser más personal y eso tampoco me está sirviendo.

ENTREVISTADOR: Y en ese sentido, cuando usted observa que en realidad tiene un grupo curso, y usted evalúa, está hablando también que la evaluación tiene que ver con la parte más personal de los estudiantes. Cómo poder compatibilizar esta evaluación que es para el curso y esta otra evaluación, que está pensada para el estudiante. Cómo las trabaja usted.

PRO.RAY.2: En general, ni siquiera casi respetando reglas, lo que también causa mucho problema.

ENTREVISTADOR: ¿En qué sentido?

PRO.RAY.2: ¿En los alumnos? los alumnos son muy criticones. Y molesta el tener que ser como tan cuadrado o rígido para algo. Personalmente me molesta, porque ellos te exigen que tú no mires al otro, sino que lo evalúes numéricamente. Tiene que ser numéricamente. Tiene que ser entre con lo entregó o no entregó, pero tampoco a ellos les interesa eso, solo les interesa una nota.

ENTREVISTADOR: Y ¿qué entiende usted por calificación? Pensando que la evaluación es un proceso más integral, donde podemos ver -cómo usted bien, dijo una medición- cuánto es lo que están aprendiendo los estudiantes, pero pregunto más bien en la calificación como tal, ¿cómo la considera usted?

PRO.RAY.2: Por mí, no existieran las pruebas, pero tienen que existir, porque cómo sé cuánto avanzo. Entonces hay una contradicción en eso. A lo mejor si la persona fuera más libre lo haría de otra manera. Entraría en el juego de otra manera, pero esto de ir calificando algunas veces hasta entorpece, porque los niños en clase pueden trabajar bien, pero si los estoy evaluando se bloquean, por ejemplo, en mi asignatura.

ENTREVISTADOR: A ustedes, desde el establecimiento, ¿les piden una cantidad de calificaciones?

PRO.RAY.2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas?

PRO.RAY.2: Actualmente yo tengo seis, antes tenía más.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensa al respecto?

PRO.RAY.2: Es que es complicado, es muy complicado, porque yo incluso estoy en desacuerdo con una planificación diaria porque va a depender también del aprendizaje, y siempre he discutido eso, y el ministerio, no sé qué entidad está exigiendo que sea de una

forma. Te pueden decir que no es importante, pero después te lo están exigiendo igual, para un orden para saber hacia dónde vas. Pero resulta que yo no siempre trabajo de la misma forma con el niño. Los niños no son máquinas. Y actualmente eso complica mucho, porque los niños no quieren estudiar, encuentran hasta fome el estudio, y eso peleo todos los días, porque traten de avanzar conmigo. Hacerles entender que es un crecimiento, todo eso que actualmente cuesta tanto.

ENTREVISTADOR: Y, ¿usted esta de acuerdo o en desacuerdo con las pruebas estandarizadas?

PRO.RAY.2: Es que como nunca intervengo en eso. Si tu me preguntas si alguna vez le he preguntado a los chiquillos o me he puesto de acuerdo con los chiquillos para preguntar: “qué están preguntando o qué cosa”. Yo los preparo normal y casi nunca hago eso de ensayo para el SIMCE. Yo trabajo nomás, y si los evalúan, les digo a los chiquillos que lo hagan con responsabilidad, que es una evaluación general que a mí me está sirviendo y a ellos también para ver cómo van entre colegios. Entonces sí me está sirviendo.

ENTREVISTADOR: ¿Pero a ustedes le entregan los resultados?

PRO.RAY.2: Sí, si nos entregan. Siempre.

ENTREVISTADOR: ¿Por estudiante, por curso?

PRO.RAY.2: Es que no es por estudiante.

ENTREVISTADOR: ¿A ustedes no le entregan los resultados por estudiante?

PRO.RAY.2: Es que no es así.

ENTREVISTADOR: Se lo pregunto.

PRO.RAY.2: No, nunca.

ENTREVISTADOR: ¿Nunca le han entregado los resultados por estudiantes?

PRO.RAY.2: Pero sí general. Entonces, si me sirve para una comparación general, si es que fuese cierto.

ENTREVISTADOR: ¿También pone en duda los resultados?

PRO.RAY.2: Podría ser, es que sabe que las encuestas que he tenido, en general, las que me hacen responder, casi siempre es lo mismo. Nunca hay una parte donde haya una opinión personal, es muy cerrado en la forma de preguntar: sí o no, a veces, o pocas veces. No sé cuántas veces yo no encajo en eso. Entonces qué pongo, qué pongo.

ENTREVISTADOR: Claro, escala de Raiguer.

PRO.RAY.2: Pero no está la respuesta lo mío. Entonces siempre es lo mismo. Nunca puedo opinar: mire, hay una falla acá. Ni siquiera una opinión de esto. Eso me molesta.

ENTREVISTADOR: ¿Siente usted que de alguna manera la pasan a llevar como profesional de la educación? El hecho de que venga un instrumento desde afuera para evaluar.

PRO.RAY.2: No, me es indiferente. Me sirve para eso si es que fuera confiable. Me sirve para una comparación general, porque me ha servido y me siento así, porque a lo mejor si me fuese mal te diría no estoy de acuerdo. Yo creo que este SIMCE quizás va a ser el único que les va a ir mal, no tengo idea. Han pasado tantas cosas. Pero en general mis resultados son relativamente buenos.

ENTREVISTADOR: ¿Y ese resultado, de alguna manera, le afecta a su desarrollo profesional docente?

PRO.RAY.2: Sí.

ENTREVISTADOR: ¿En qué sentido?

PRO.RAY.2: Porque se ha marcado antes. Se ha marcado tantas veces el hecho de que un colegio es excelente o no es excelente por esos resultados y la PSU, que sí me afecta de forma personal, porque soy la única profesora que tiene más horas de matemática y los resultados están bajo mi responsabilidad. Entonces sí me ha marcado.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo la ha marcado?

PRO.RAY.2: En que siempre vivo tensa, porque puedo ser la misma profesora, pero si recibo un curso que no quiere aprender lo que le estoy enseñando, es obvio que le va a ir mal, y eso es mi responsabilidad. Nuevamente los papás no me van a entender que es porque el curso no quiere o porque que los niños actualmente no quieren estudiar. Entonces te marca como profesor.

ENTREVISTADOR: Y esa presión que usted me dice, ¿cómo la aborda?

PRO.RAY.2: Todos los años.

ENTREVISTADOR: ¿Le produce ansiedad?

PRO.RAY.2: Sí, mirame cómo estoy de gorda. Perdón. Pero es la ansiedad del cómo les va a ir. Es verdad, es verdad. Con los resultados de la PSU, a cuántos chiquillos les fue bien. A mí me afecta, porque soy la única profesora, entonces, en ese aspecto claro que me afecta.

ENTREVISTADOR: Entonces, no solamente le afectó en su área profesional, sino que también, en su área personal.

PRO.RAY.2: Claro, claro. Es toda una inquietud. El SIMCE demora hartito, no llega a tiempo. Debería estar pensando que se tomó en octubre, así como nos lo exigen a nosotros. No es posible que la evaluación demore tantos días en ser corregida. Entonces ellos deberían entregarla en un tiempo adecuado. Yo creo que en marzo debería estar el resultado, y entregarla en marzo porque es un tiempo conveniente. Desde marzo tú tienes un montón de cosas que puedes hacer con los chiquillos, y mejorar. Pero te la entregan en abril, junio, no sé.

ENTREVISTADOR: Para el próximo año.

PRO.RAY.2: Claro, demora mucho.

ENTREVISTADOR: ¿Usted cree que el SIMCE genera valores o antivalores pensando en la competencia?

PRO.RAY.2: A mí no, a los niños puede ser porque son más chicos. Entonces ellos comentan: “ah, claro, me fue bien”, “somos mejores”. Pero a mí, no, porque lo veo como una evaluación. Ya te dije -en general- la comparación, es lo que te digo. Cómo voy a nivel de otros colegios similares. Me dice si estamos bien o no. Pero personalmente no, eso no me afecta.

ENTREVISTADOR: ¿Usted ha recibido algún incentivo económico por los resultados SIMCE?

PRO.RAY.2: Pusieron incentivos para que mejoraran todos los resultados. Y llegamos a un acuerdo. Pero no peleo por eso, es más por la parte profesional. Sí me gusta recibirlo, es obvio, no me regalan chocolates. Me regalaron una cartera que la dejé por ahí, todavía no la uso. Me regalaron algo para el pelo y perdí la tarjeta, no sé. Hay cosas que valoro y otras que no. Lo más grande que he recibido son notebooks, material de trabajo.

ENTREVISTADOR: ¿Qué era asociado al trabajo del SIMCE?

PRO.RAY.2: Sí, es que siempre he sacado buenos resultados, y preguntame cuántas veces. Claro que me gusta, porque es el único incentivo que recibo hasta este año porque hicimos otra cosa: un premio. Pero sí, me gusta. Me gusta porque es algo extra a mi sueldo. Yo tengo un sueldo de principiante. Mi sueldo es como si fuera una persona (trabajadora) nueva. Trabajo 32 años. ¿A ti te gustaría un premio extra?

ENTREVISTADOR: Claro. Y bueno, para ir cerrando esta entrevista, luego de su trayectoria como profesional, ¿usted está de acuerdo o en desacuerdo con seguir desarrollando el SIMCE en Chile?

PRO.RAY.2: Que difícil. En desacuerdo, por lo mismo te digo, tranquilidad. Sí, en desacuerdo.

Y ahí está lo difícil. De acuerdo, porque me gustaría saber, pero no me gustaría que me evaluaran. No me gustaría que otro venga y me evalúe como docente. No necesito eso para trabajar bien o mal. Me molesta enormemente esta evaluación que le están haciendo los docentes. Considero que algunos son muy buenos, pero por tiempo no tenemos como hacer una carpeta. A mí por ejemplo me iría super mal. En toda esta parte del portafolio me iría pésimo, pero yo sé que trabajo hartito en esto. Quizás no tengo palabras, porque no sé cosas técnicas, porque no me gusta eso lluvia de ideas, que si no estoy usando esas palabras no estoy bien o en el tiempo adecuado. Esos tecnicismos que son absurdos. Entonces si yo no digo la palabra apropiada, estoy mal. Entonces no me gustaría que me evaluaran. Pero siento que sí soy responsable en lo que hago.

7.5.10 Entrevista: EST.LIC.1

ENTREVISTADOR: ¿Qué son para usted las evaluaciones?

EST.LIC.1: Las pruebas son parte de las evaluaciones. Son como un ensayo. Para verificar qué tan Avanzado estoy.

ENTREVISTADOR: ¿Qué son para usted las calificaciones?

EST.LIC.1: Las calificaciones son Notas, son un porcentaje de como voy. Ya que la calificación queda en una lista. Las calificaciones, a lo mejor podrían ser otras cosas, pero estoy conforme como son.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te parecen las preguntas con alternativas?

EST.LIC.1: Para mi, son aquellas en las que puedo verificar cuáles son las opciones en las que pueden estar más cercana una respuesta. Me gustan. Creo que me generan más aprendizaje. Porque igual se podría ocupar en otras opciones por así decirlo. Además, son más fáciles.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensas de las pruebas estandarizadas?

EST.LIC.1: No sé lo que son, pero todo debería estar todo nivelado en el mismo nivel de aprendizaje.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te parece el Simce?

EST.LIC.1: En el liceo me han hecho pruebas tipo ensayo Simce. Con varias preguntas que no podrían salir antes. Si hay una preparación para ensayar, aunque no tiene nota al libro. Nos van haciendo preguntas que probablemente pueden salir en el Simce, Nos han ido recordando algunas cosas.

ENTREVISTADOR: ¿Piensa que el SIMCE. al aplicarse año tras año, puede inculcar ciertos valores o antivalores. Por ejemplo el de la competencia o el egoísmo o el comparar cursos con otro curso, o colegios.?

EST.LIC.1: A lo mejor sí, hace un tiempo en otro colegio estaban compitiendo y quién iba a hacer mejor colegio que otro. A veces el Simce causa ese tipo de problemas.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú estás en desacuerdo con ese tipo de comparación?.

EST.LIC.1: Sí, porque hay competencia y es solamente para ver cómo va el procedimiento en las clases, lo que uno aprende.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente tienes en un mes.Por ejemplo, en lenguaje o matemáticas, elige cualquiera de los dos cursos.?

EST.LIC.1: En lenguaje tres al mes

ENTREVISTADOR:¿Y de esas tres pruebas al mes, que no solamente son las que haces, si sumas a las tres o cuatro, por ejemplo, en matemática y en otras áreas. Qué piensas tú con tener tantas evaluaciones?.

EST.LIC.1: Probablemente son demasiado extensas porque no nos ayuda a estar preparados en el momento.

ENTREVISTADOR:¿Por ejemplo, tú te sientes, por ejemplo, ansiosa, de repente te sientes presionada?

EST.LIC.1: presionada.

¿Y cómo trabajas eso?

EST.LIC.1: intentando tomármelo con calma. Eso. Sobre todo enfrentar, calmarme y respirar. Creo que deben existir menos evaluación y menos, pero está bien como está. Porque tampoco creo que sea necesario tener nueve notas en un libro para sacar un promedio.

ENTREVISTADOR:¿Crees que existe una relación entre la cantidad de evaluación, alta cantidad evaluaciones y el Simce?.

EST.LIC.1: Creo que de alguna manera este sistema educativo está pensando en hacer comparación dentro de una provincia. O sea que las pruebas que tuve van desarrollando, como corresponde, de alguna manera, te van preparando constantemente. La gran prueba sería el Simce o esta gran prueba que sería la PSU, que hay una relación entre el sistema educativo y estos tipos de prueba. Igual con el paso del tiempo se van formulando unas breves preguntas y después cuando ya está todo listo se obtiene una respuesta de la que se puede ser claro. Así que eso.

7.5.11 Entrevista: EST.LIC.2

ENTREVISTADOR: ¿Qué son para usted las evaluaciones?

EST.LIC.2: La evaluación la siento como una medición. Para saber cómo voy en el estudio. Y esa medición es la vez como como una prueba, como una guía. Es todo eso cuando dice la evaluación que los números que piensas, y son prueba, o una obra.

ENTREVISTADOR: ¿Qué son para usted las calificaciones?

EST.LIC.2: Las encuentro como que sea algo bueno ni malo, solamente es ver cómo te encuentras en condiciones de pasar de curso.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te parecen las preguntas con alternativas?

EST.LIC.2: No encuentro que pueda desarrollar mejor la idea de lo que yo puedo estar respondiendo. Aunque prefiero las selección múltiple. Es más fácil responder.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensas de las pruebas estandarizadas?

EST.LIC.2: Nunca he escuchado el concepto de pruebas estandarizadas.

ENTREVISTADOR: Las pruebas estandarizadas son aquellas que se aplican a todos los jóvenes de igual manera en todos los liceos y colegios.

EST.LIC.2: Creo que están bien y mal a la vez, porque nos pueden determinar en un rango más alto que otras personas. Pero está bien, porque así va mejorando, si no baja o más.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te parece el Simce?

EST.LIC.2: Nos preparan para el Simce y está bien porque uno no puede afrontar una prueba sin saberlo.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te sientes cuando estás haciendo el Simce?

EST.LIC.2: Cuando estoy en el Simce, algunas veces me sentía nervioso, es normal, porque te sientes nervioso. No sé que me puede salir algo que no he visto pero parece todo lo que yo hago.

ENTREVISTADOR: ¿Sabes cómo te ha ido en el Simce?

EST.LIC.2: Nunca he sabido como me fue en el Simce, solo como nos fue en general en el curso.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué sientes al respecto?

EST.LIC.2: Con los resultados que hemos tenido siento, que podría ser mejor, que podría ser mejor.

ENTREVISTADOR: ¿De quién crees que es la responsabilidad de los resultados del Simce?

EST.LIC.2: No es de los profesores, ni del liceo en general es del alumno. Por qué los alumnos, no por ejemplo el profesor que nos enseña bien. Los alumnos son los que no aprenden porque están todos distraídos o se ponen a hacer otras cosas.

ENTREVISTADOR: ¿cuántas evaluaciones aproximadamente tienes en un mes. Por ejemplo, en lenguaje o matemáticas, elige cualquiera de los dos cursos.?

EST.LIC.2: Tengo ocho pruebas al mes en los distintos cursos y me parece bien, voy aprendiendo lo que estoy estudiando y así puedes reforzarlo.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que existe una relación entre la cantidad de evaluación, alta cantidad evaluaciones y el Simce?.

EST.LIC.2: Yo creo que sí hay una relación (entre la cantidad de pruebas y el Simce) por que igual nos preparan mucho, tenemos que hacer un ensayo Simce para saber lo que tenemos que afrontar.

De las preguntas que aparecen en las pruebas, tipo Simce, nos hicieron tres ensayos.

ENTREVISTADOR: ¿Piensa que el SIMCE. al aplicarse año tras año, puede inculcar ciertos valores o antivalores. Por ejemplo el de la competencia o el egoísmo o el comparar cursos con otro curso, o colegios.?

EST.LIC.2: A lo mejor, es cuando tenemos que aprender, y nos unimos más y ese es un valor, pero la competencia y quién es mejor que el otro no me gusta y el Simce lo hace así. Todos somos distintos.

7.5.12 Entrevista: EST.NUE.1

ENTREVISTADOR: Ya, te voy a hacer algunas preguntas, una pregunta básica, tiene que ver como tu rol de estudiante en lenguaje, matemáticas, centremonos solamente en estos cursos. Primero, ¿qué son para ti las pruebas?

EST.NUE.1: Revisan lo que uno aprendió. Lo que pasa, probarte a ti mismo, si te lo permiten y te dan una nota.

ENTREVISTADOR: ¿Qué son para ti las notas?

EST.NUE.1: Diría que son todo mi esfuerzo, lo que se ha dado, porque, no se explicarlo, pero, la nota, estoy obligado a dar las pruebas.

ENTREVISTADOR: Pero, ¿para ti, son importantes las notas?

EST.NUE.1: Para mí sí, pero no lo encuentro que sea un esfuerzo en la nota, prefiero para a mí el esfuerzo, lo encuentro en cómo yo me esfuerzo en mí, para saber bien las cosas de la nota. Hay que ser así, pero de alguna manera debes ser como la expresión de lo que tú aprendiste, es así de simple.

ENTREVISTADOR: En ese sentido, por ejemplo, cuando tú estás respondiendo una prueba y aparecen las preguntas con alternativas: ¿Te gusta ese tipo de preguntas con alternativas?

EST.NUE.1: Sí, las prefiero, las prefiero. Porque las encuentro fácil y pensando más creo que uno aprende más con ese tipo de preguntas o no. Una vez. Pero, a ver, si aprendemos, porque, por ejemplo la respuesta es mala. Y después busca los significados de todas las respuestas entonces aprende. Entonces como que a veces voy descartando también.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sabes lo que son las prueba estandarizadas?

EST.NUE.1: Las he escuchado algunas veces.

ENTREVISTADOR: Si te dijera que se aplican en todo Chile y a todos los estudiantes. ¿Qué te parece?

EST.NUE.1: No las encuentro nada de bien, por qué todos los colegios enseñan de una manera diferente, entonces, los que pueden decirse como a veces me lo están pasando en el colegio, por ejemplo a mí me costaba hacer algo de ciencia, porque no me pasaban esas materias en otro colegio que estuve, entonces me han hecho ensayos Simce acá en el colegio. Entonces muchas veces, muchas preguntas que aparecieron en el Simce eran contenidos visto en el curso.

ENTREVISTADOR: ¿Tú te has preparado previamente para responder el Simce?

EST.NUE.1: No tanto. Pienso que es mejor así siempre pararse a ver lo que uno sabe. uno Piensa.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente tienes un mes de colegio, pensando en lenguaje y matemáticas.?

EST.NUE.1: Dos. Pero no solo, no solo las pruebas, sino que la evaluación puede ser una tarea de cualquier tipo de instancia donde el profesor te pregunta algo y tu respondes y te retroalimenta. Serían solo dos. O sea no es solo la entrega de algo como una prueba, también, la profe va a tu puesto y revisa y corrige entonces mejor atiende, aprendo mejor.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que existe una relación entre la cantidad de evaluaciones y lo que posteriormente pasa en el Simce?

EST.NUE.1: La materia que está ahí y otras no. Casi siempre te pasan ensayos simce para hacer en clases.

ENTREVISTADOR: ¿Qué porcentaje más o menos de lo que aparece en el Simce es lo que tú crees que se ha visto en el curso?.

EST.NUE.1: Yo creo que lo que no se ha visto un 15 por ciento, son 85 por ciento que sí se ha visto.

ENTREVISTADOR: Para ir cerrando. ¿Qué piensas que se aplique una misma evaluación para todos los estudiantes de Chile?

EST.NUE.1: Que sigamos por lo mismo que le dije anteriormente, que todos los colegios enseñan diferente y de diferente manera a la materia. Entonces yo no voy a saber lo mismo que si estoy en otro colegio. En algunos colegios se burlaban del puntaje, del resultado de otro colegio, si es un colegio bueno o menos malo. Si es algo. Pero igual a veces creo necesario.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que se pueda discriminar por el Simce a los colegios?

EST.NUE.1: Sí, porque si este colegio tendría menos porcentaje. Obviamente los demás dirían que este colegio no sirve.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué sientes al respecto. El hecho de que se pueda discriminar de esa manera. Por ejemplo, si en los resultados del Simce dicen que el colegio tiene 50 puntos menos. Cómo te sentirías tú como estudiante?

EST.NUE.1: Fome. Por qué discriminarían igual. Bueno, entonces es mejor que no se sepan los resultados tanto.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que la responsabilidad, principalmente, es de los estudiantes o de los profesores el resultado del Simce?

EST.NUE.1: Ambos tienen que poner de su parte, porque hay muchos que siguen siendo

desinteresados y ponen cualquier cosa de los profesores y en el SIMCE, a veces también hay materias que no pasan los profesores y no es su culpa, es el tiempo que no tenemos por tantos cursos.

7.5.13 Entrevista: EST.NUE.2

ENTREVISTADOR: Ya, vamos a empezar con algunas preguntas que son más generales, ya, comenzó a grabar. Y estas preguntas tienen que ver con tu desarrollo en octavo básico, en tu desempeño principalmente en Lenguaje y Matemáticas. dejamos de lado las demás. ya, ¿qué son para ti las pruebas?.

EST.NUE.2: Las pruebas son como una medición que le hacen al alumno, que les puede ayudar después para el futuro o para si mismo. Como superar su meta. Eso es lo que yo entiendo por prueba, más o menos, también con un sistema de medición que solamente los estudiantes pueden responder.

ENTREVISTADOR: ¿Qué sientes tú, por ejemplo, cuando estás haciendo una prueba?.

EST.NUE.2: Si uno estudia bien, bien preparado ahí uno obviamente siente los nervios y igual uno siente que va a pasar, que te vayas a sacar un rojo o lo que sea, pero se supone que no. Se supone que uno debe estar preparado para eso. Yo me siento al menos tranquilo así como al haber estudiado.

ENTREVISTADOR: ¿Qué son para ti las notas?

EST.NUE.2: Las notas también son un sistema de medición que te pueden evaluar a ver si eres más inteligente o no, lo que entiendo también que cada persona sepa cuál es, cómo es y si se superó.

ENTREVISTADOR: ¿Por ejemplo, cuando tú respondes a las pruebas en el colegio, tú tienes pruebas con alternativas?

EST.NUE.2: Dependiendo del ejemplo, en lenguaje van pasando de alternativas y después de desarrollo escrito. En matemática los ejercicios se hacen y algunas veces dan alternativas.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te parece a ti cuando cuando tu respondes las pruebas con alternativas, es una buena forma de poder ver si aprendiste o no?

EST.NUE.2: Sí, es un un control que se hace por partes. La primera parte de un prueba es así, con alternativas, sí, sería que igual uno puede tener varias opciones y las puede ir descartando, pero también la otra decisión que sería, no, porque igual uno también con el desarrollo lo entiende cómo uno escribe, como lo entendió, entonces depende.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sabes lo que son las prueba estandarizada.?

EST.NUE.2: No.

ENTREVISTADOR: Te explico, las pruebas estandarizadas son aquellas pruebas que se aplican en todo Chile a todos los estudiantes, a partir de lo que te estoy contando: Qué te parecen a ti este tipo de pruebas?

EST.NUE.2: Como la PSU, Yo encontré en que, por ejemplo, el Simce, que es como un sistema de medición más o menos comparable para evaluar el colegio o el curso si va bien o va mal. Pero yo encontré que no, no se que, no sea porque uno igual también, uno está preparado para esa prueba pero varios de mis compañeros no, No es como equitativo, además que uno no dice no quiero hacerla, no puede.

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que es útil el Simce?

EST.NUE.2: Yo creo que no. Porque igual no te dicen después el puntaje que obtuvo y que no te dicen mira esto está mal o está bien y queda en el aire lo que uno no sabe,

ENTREVISTADOR: ¿Qué pasa con tus compañeros?

EST.NUE.2: Entonces igual está bien, ya hay un sistema de medición, pero no encuentro que

deberían existir otras cosas, como que me refiero, no sé cómo, el Simce no debiera existir. Ya que depende de cómo valora el curso el Simce, no de manera prueba. De manera didáctica o simplemente que los profes mismo evaluaron ya el curso. ¿Para qué más evaluaciones?

ENTREVISTADOR: Más allá de que sea un sistema nacional. ¿Qué te parece que se evalúe de la misma manera a todos los estudiantes de todo un país?.

EST.NUE.2: Yo encuentro que igual por parte no está bien, mi parte, a mí no me parece del agrado porque igual ver a todo Chile, todo eso igual, está mal. Los niños de los privados, muchos y algunos, algunos como que sí saben la materia y también como curso, que somos de uno subvencionado, algunos dicen que no voy a estudiar para esa prueba entonces perjudica al curso. Entonces igual debería, por ejemplo, a nosotros cuando chico en segundo básico, cuando era más chiquito, a nosotros nos decían si teníamos 298 (puntos) por ahí nos daban un regalito o cosas así. Pero eso nunca pasó, porque algunos no le tomaban en interés y otros sí. Entonces van perjudicando a los cursos.

ENTREVISTADOR: ¿Piensas que el Simce inculca algunos valores o antivalores?

EST.NUE.2: En mi opinion personal, seria en que cada uno tiene su ejemplo. No voy a decir ya una cosa y el otro no se, yo me concentro en lo mio. Entonces, ya, yo quiero quiero contestar la prueba, porque le quiero ganar al otro, como que eso se ve en el curso.

ENTREVISTADOR: ¿En ese sentido, crees que el Simce sirva, por ejemplo, para que compitan los colegios?

EST.NUE.2: También puede ser que ahí uno va diciendo cuales son de la clase baja, media o alta, porque los de la clase alta tienen más recursos que la clase baja, entonces saber si es un subvencionado o municipal y ayuda en un sistema que te dividan en tres, entonces, igual un poco de competencia, por ejemplo, después cuando entramos, había un año en que entregaron todos los resultados y después decían, por ejemplo, o el colegio trabajó o no, entonces si te va mal te miran en menos. Y no se ven este tipo de ejemplos con otros, por

ejemplo de la clase alta y tiene buen ejemplo, en primer lugar, dicen no vamos a este colegio porque mejor y empiezan a desmerecer a los demás.

ENTREVISTADOR: ¿Por lo tanto, el Simce no refleja realmente como sería el establecimiento?.

EST.NUE.2: A mi no refleja, porque igual uno también tiene que ver para saber, nada tiene que ver con cómo es eso y antes de justificarnos, el colegio tanto o más bajo, porque los municipales empiezan a discriminarlos y dicen que el colegio es malo, es que de alguna manera se discrimina, si se discrimina mucho, porque van diciendo que clase es, te van denominando entonces, igual eso es feo y estoy un poco en desacuerdo.

ENTREVISTADOR: Para ir cerrando: ¿crees que existe alguna relación en la cantidad de evaluaciones que vas teniendo en lenguaje y matemáticas y el Simce?

EST.NUE.2: Son hartas cosas, además, todas la actividades que hacen las profesoras las van comentando o te van poniendo nota.

ENTREVISTADOR: ¿Crees tú que hay alguna relación entre el Simce y tantas tantas pruebas?.

EST.NUE.2: Puede que sí, porque ya te califican como colegio y como curso y calificando, por ejemplo, para el final del año darle el promedio final del curso. En cambio también, por ejemplo, en el Simce, también, como en que el promedio dice cómo está el curso y por otra parte, no hay quien, por ejemplo, te diga en que estuviste bien o mal en la materia, en vez de Simce, podría ser, no sé. Como que lo hagan más didáctico, ahí la profe es mejor que una prueba de afuera. Uno le puede preguntar en el momento cómo se puede hacer esto o cómo no. Algunas veces te van explicando entonces te van comprendiendo más. En cambio en el Simce sabes o no. No se puede. No se puede ni hablar, ni conversar.

ENTREVISTADOR: Ya para ir cerrando. En definitiva, ¿qué te parece el Simce?.

EST.NUE.2: A mí me parece que no deberían existir. Porque aparte, como anteriormente hablábamos, que era como un sistema de medición y te dice de que rango eres, entonces igual eso es como para los alumnos de hoy, como que es discriminatorio. Entonces yo creo que no debería existir, por ejemplo, la PSU tampoco debería existir, porque alguno, ya aquí del colegio pueden salir con 660 o 680 puntos en los ensayos y después la PSU le puede ir mal y uno también como estudiante que sepa eso, después se frustra. Si, por ejemplo, a mi hermana, también tengo una hermana de 19 años y aquí en el colegio, ya había salido un buen rato y después terminó el colegio y tuvo que tomar el año de estudio este año. Este año se supone que va a dar la PSU. Y ahí recién está un poco más preparada. Igual se sienten nerviosos y todas estas pruebas no deberían existir, porque uno tiene que calificar, lo que uno hace te pone mal, ansioso, por ejemplo, dentro de la carrera debieran evaluarte, como en Argentina y que te den una prueba ahí, en esa misma carrera que te den una prueba de conocimientos previa. Al final el Simce y la PSU son lo mismo, te dejan mal.

7.5.14 Entrevista: EST.NUE.3

ENTREVISTADOR: ¿Qué son para ti las evaluaciones?

EST.NUE.3: Un papel, un certificado. Podría decirse sin más formalmente donde a ti te hacen preguntas sobre la materia que te han pasado y te ponen cierta nota.

ENTREVISTADOR: ¿Qué son las notas para ti?

EST.NUE.3: La verdad a mí me importa, tanto el colegio y un estudio serio y estudio casi todos los días. Yo creo que la prueba en sí no es tan importante. A mí me importa más aprender. Y obviamente si yo quiero estudiar. Algo obviamente yo voy a tener que preocuparme por la nota. Porque si yo no tengo buenas notas, yo no lo voy a poder pagarme, lo hago porque yo no voy a un colegio particular subvencionado y no tengo las becas, casi como para, para poder pagarme una carrera. De alguna manera las notas son la posibilidad para poder entrar a la universidad.

ENTREVISTADOR: ¿De acuerdo a lo que tú me dices anteriormente lo importante era aprendizaje?

EST.NUE.3: Para mi, por lo menos así podríamos, si podíamos cobrar algún porcentaje, sería como tramitar algo así. Entre aprendizaje y ver mi nota. Bueno yo creo que el aprender es lo más importante, pero en este caso sigue siendo un sesenta por ciento aprendizaje.

ENTREVISTADOR: Súper. Cuando piensas en las pruebas. Las pruebas están construidas, por ejemplo, con preguntas de desarrollo, pero también con alternativa. ¿Cómo te evalúan a ti?

EST.NUE.3: Eso depende del profe ya, yo siempre prefirió las de desarrollo. Por ejemplo en lenguaje. En lenguaje puro desarrollo, en matemáticas hay desarrollo. Depende del maestro si es verdadero o falso y casi siempre tiene un doble desarrollo, ya que siempre las de

desarrollo son las que valen.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sabes lo que son las pruebas estandarizadas?

EST.NUE.3: La escuchaba mucho menos, pero no tengo gran claridad de lo que es ya. Pero la verdad es que. Por un lado no estoy de acuerdo. Porque todo es muy distinto. Bueno, no me gustó mucho decir eso, pero, pero es la verdad. No todos aprenden igual de rápido. A veces la profe explica algo súper general, pero es su manera y yo eso lo entiendo, pero yo tengo amigos al lado que les cuesta. Y no porque sean flojas, sino porque es, porque realmente le cuesta. Y a mí, al igual, a veces me ha pasado en algunas materias que me pasa con matemáticas, a mí no me gusta matemáticas. Y entonces yo creo que, entiendo por un lado que. Sea como para todos, porque tampoco el Gobierno se va a centrar en dar una prueba adecuada a cada alumno eso. No se podría hacer porque somos mucho más pero, Pero bueno tampoco es justo. Pero en mi caso, como puedo yo veo por lo menos, voy a ver por mí, como base para que me vaya bien. Me entiende.

ENTREVISTADOR: ¿Y ud sabe lo que es el Simce?

EST.NUE.3: El Simce. Me lo han hecho dos veces. Creo que te dan como todo. Es como una mini prueba, prueba para ver todo el contenido del año.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te parece el Simce?. Luego de que tú lo hayas tenido dos veces. ¿Ha servido o te gusta o no te gusta?.

EST.NUE.3: La verdad es que yo no lo hago así como tan a conciencia. Tampoco lo respondo así como así, nada, porque sé que le afecta a mi colegio. Pero tampoco me estreso yo para hacerlo.

ENTREVISTADOR: ¿En qué sentido influye a tu colegio?. ¿Cómo me dices que influye en tu colegio?.

EST.NUE.3: Porque supone que dependiendo de cómo le va en el Simce los califican en la educación. Y que eso. Es que creo que no es como algo tan exacto. Porque jamás. Uno va a saber. Realmente como es en lo Educacional el colegio. Si uno no es tal, me entiende. Y aparte por ejemplo yo puedo tener que ampliarnos como, yo digo ya, si este colegio es bueno va a estar exigente pero no pasa los contenidos. Pero mi compañera no puede decir no, en este colegio no me gusta. No pasa materias. O pero otro puede decir ay si este es un excelente colegio entonces igual es como subjetivo.

ENTREVISTADOR: ¿Que piensas que el Simce sea un instrumento que se aplica a todos los estudiantes de Chile en la escolaridad?; ¿Tú crees que desarrolla algunos valores o antivalores?

EST.NUE.3: En el sentido de que por ejemplo si recién me comentaba que hay distintos tipos de estudiantes todos somos distintos es cierto. Al evaluarlo de la misma manera. No se priorizan algunos valores, por ejemplo, el de la identidad o algún valor de la competencia por el egoísmo por algún colegio que le va mejor o peor.

ENTREVISTADOR: ¿Crees tú que se puedan desarrollar algunos valores o antivalores?

EST.NUE.3: La competición, que son, pero más que nada como entre los docentes, de los funcionarios no mucho a esta altura a un alumno realmente le importe el Simce y le dé peso. Porque en mi curso, por ejemplo, yo tengo muchos compañeros que pasan buscando material con su sello o están conversando sobre las pruebas. Yo, Sinceramente, a pesar de que soy como de esta generación no encuentro que haya una real motivación de parte de los alumnos en general. Pero sí en cuanto a que son muy buenos como para exigir derechos, pero está bien. Pero cuando yo exijo algo yo también lo voy a usar como que yo también hago mis deberes.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones tienes durante el mes pensando en lenguaje o matemática?.

EST.NUE.3: Hay veces que las profes hacen como guías. Y esas guías cortitas pueden tener dos notas pero eso. Casi nunca.

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que las pruebas están asociadas al Simce?

EST.NUE.3: Obvio. Por qué los profes siempre van a querer pasar lo que nos van a preguntar. Excepto otras materias como religión que no se pasa. Y cosas así.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué te parece el hecho de que de alguna manera se esté formando a estudiantes en virtud de lo que el Gobierno define?

EST.NUE.3: No sé, yo creo que. Si alguien me pregunta. Yo quiero estudiar Ingeniería Comercial. Economía. Me gustaría que pasaran porcentaje. Más matemática. Me gustaría eliminar alguna cosa, por lo menos a me gustaría eliminar cursos. A mí me carga el lenguaje, pero lo estudio porque igual de importante. Me gustaría que le dieran más importancia a la historia. Sobre todo en esta crisis. Creo que falta mucha más información. Como culturizarse uno y creo que no es que el gobierno nos tenga ignorantes, porque yo creo que la información está aquí. En la mesa pero uno se excusa. Pero yo, por lo menos, busco. A mi papá le gusta mucho historia. Le gusta mucho la química, todo eso. Y él siempre me habla y yo igual tengo como mi mi criterio formado. Entonces yo no puedo dar mi opinión total a mis compañeros, no lo puedo. Creer que la formación depende más de uno que de lo que te puedan llegar de otros. Por ejemplo, el inglés de mi colegio a mi me lo hace una profe que ella le hace también a la básica, a mi de kínder, ya no me enseña absolutamente nada. Ella todavía está enseñando prácticamente el Verbo *to be*. Y todos mis compañeros no estudian y dicen y quieren mi materia (apuntes). Eso solamente lo dicen como para excusarse de que la profe es mala, porque eso es lo que ellos dicen, y si tú quieres realmente estudiar inglés estudia en casa, porque igual los institutos de inglés son súper caros. Pero uno de los más caros. Yo creo que para aprender no hay excusa, cuando uno realmente quiere, puede igual.

ENTREVISTADOR: Para ir terminando. ¿Crees tú que existe alguna relación entre la cantidad de evaluaciones que tienes en los distintos ramos y los valores que a lo mejor pueden

desarrollarse?

EST.NUE.3: El hecho de que te están evaluando constantemente, constantemente y que tú respondiendo de buena gana va formando de alguna manera una persona tipo que va a dar constantemente respuesta a lo que te pide. Entonces algo que te están enseñando ahora uno, si a mí me preguntan, yo solamente recuerdo los contenidos del año pasado de Matemática, Historia y Lenguaje. Pero yo no recuerdo los que a mí me conviene sacar lo que yo voy a estudiar o con lo que quiero estudiar, ¿me entiendes?. Entonces yo creo que el Simce se usa, para mí es como una lata. Yo preferiría no hacerlo. No le veo el propósito. Y encuentro. Que si no lo hicieran tampoco influiría mucho. Más que para aparentar. Si un colegio es bueno o malo.

7.5.15 Entrevista: EST.NUE.4

ENTREVISTADOR: Para ti, ¿qué son las evaluaciones?

EST.NUE.4: Son como una prueba, de que cuanto uno aprendió durante todo el año, de lo que uno sabe y tiene conocimiento

ENTREVISTADOR: ¿Y las calificaciones?.

EST.NUE.4: Y las calificaciones yo encuentro que algo que no te califica así, cuanto haya aprendido, cuanto no, porque fui poco a clases en una prueba me puede ir bien o mal o puede haber un 7 o quizá haber estudiado toda la noche, quizás, me voy a sacar un 3 un 4, encuentro que no equivale, dependiendo de las calificaciones, cuanto estudio.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te parecen a ti las evaluaciones de ítem cerrado?. Por ejemplo las de preguntas de alternativa o de selección múltiple. ¿Qué te parecen ese tipo de preguntas?

EST.NUE.4: Que no son buenas.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?.

EST.NUE.4: Porque ahí uno tiene que solo leer.

ENTREVISTADOR: ¿No crees que uno aprende más con ese tipo de preguntas o es lo mismo o menos?.

EST.NUE.4: No es lo mismo, por ejemplo hacer una comparación entre una prueba con sola pregunta alternativa y otras sólo de desarrollo en donde en el desarrollo puedo completar todo lo que sé y con las otras puedo descartar las opciones. En cuánto aprendo más es en las de desarrollo donde desarrollas siempre, aprendo más, es así.

ENTREVISTADOR: ¿Por qué crees tú que en el colegio hay preguntas con alternativas, de selección múltiple?. ¿Cuál sería el objetivo?

EST.NUE.4: La verdad, la verdad. La verdad no sé.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sabes lo que son las pruebas estandarizadas.?

EST.NUE.4: He escuchado alguna vez el concepto de estandarizada. Pero no recuerdo.

ENTREVISTADOR: La idea es que tú me escuches porque te voy a dar una definición y a partir de eso me digas que te parece. la pruebas estandarizadas son aquellas pruebas que se aplican en un territorio X y se evalúa a todos los estudiantes de la misma manera. Por ejemplo, si en Chile es la misma prueba para todos los estudiantes. ¿Qué te parecen ese tipo de prueba?. ¿Que sea la misma prueba para todos los estudiantes?.

EST.NUE.4: Yo encuentro que igual es como malo porque quizás se pueden copiar o pasarse las respuestas y van a tener la misma respuesta y uno no va a saber si copiar. Y no como nos fue. No sé, como decirlo. Y uno que no van a saber si esa persona es realmente como que estudió para esa prueba. Porque puede haber copiado.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sabes lo que es el Simce.?

EST.NUE.4: El Simce es como una prueba para evaluar cuánto el colegio, el conocimiento de los estudiantes una cosa sí o no.

ENTREVISTADOR: ¿El colegio te preparó para responder el Simce?

EST.NUE.4: sí, haciendo repaso de la materia. Repasando los contenidos, haciendo ejercicio y cosas así.

ENTREVISTADOR: ¿Piensas que al aplicarse año tras año puede inculcar valores o

antivalores este tipo de pruebas?.

EST.NUE.4: Ponte tú que a partir de los resultados del colegio le vaya bien o le vaya más o menos le vaya mal. Puede existir algún tipo de competencia, egoísmo o que todos vamos a hacer bien la prueba para que el colegio le vaya bien, como la identidad del colegio, pueden haber valores o pueden haber antivalores al resto que sí, se puede, sí. yo que antes estudiaba en otro colegio y, cómo se llama esto, A casi, casi todo lo que hacía era por la nota. Pero al fin y al cabo igual perjudica eso al colegio, porque se debe a que el conocimiento de los estudiantes es lo importante, no la nota, y por ejemplo los profesores decían al Simce a este tal colegio le fue súper bien y a nosotros equivale como decir que eso va como aunque creo que sí, pero de alguna manera se va comparando, sí hay como una competencia de alguna manera.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántas evaluaciones aproximadamente tienes en un mes en lenguaje y matemáticas?

EST.NUE.4: Aproximadamente 5, no, como 7 u 8 en un lenguaje y matemáticas.

ENTREVISTADOR: Y si a eso le sumas todos los demás cursos, o sea, tienes muchas evaluaciones, ¿cierto? ya que sientes al respecto, al tener tantas evaluaciones, ¿qué pasa contigo?

EST.NUE.4: Así como que yo me vuelvo loco, me desespero. Eso sí, sí.

ENTREVISTADOR: ¿Piensas que al tener tanta cantidad de evaluaciones implica algo, por ejemplo, en tu cotidianidad dejar de hacer algo por estar haciendo esto otro?.

EST.NUE.4: La verdad es que no, estoy acostumbrado, es lo que hay.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que existe una relación entre la gran cantidad de evaluaciones que tú tienes y que de alguna manera están preparando para el Simce?

EST.NUE.4: Igual la materia que pasan a veces sale en el Simce y te ayuda mucho porque ahí uno tiene el conocimiento y esto aparece en clase, ya tienes como una idea de lo que aparece ahí o sea de alguna manera la preparación que te hacen los profesores es buena para el colegio.

ENTREVISTADOR: ¿Y qué te parece a ti, por ejemplo, que existan colegios, a partir de los resultados del Simce, que están dentro de una escala que a lo mejor sean buenos, regulares o malos?. ¿Crees que es bueno que se categoricen a los colegios a partir de los resultados.?

EST.NUE.4: No sé, parecería que es malo. Porque quizá hay alumnos que no son buenos para estudiar, pero igual va a haber alumnos que son súper y le ponen empeño, pero son quizá esa cantidad de alumnos que son más que hacen ver que el colegio así debería ser así.