

EFFECTOS INDESEADOS DE LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE. LA RESPUESTA DE LA SOCIEDAD CIVIL

Javier Campos-Martínez¹
Patricia Guerrero Morales²

RESUMEN: Con el avance de reformas que usan pruebas estandarizadas para evaluar y gestionar a las escuelas, sus efectos se hacen cada vez más presentes mientras las experiencias de resistencia se multiplican. El presente artículo utiliza técnicas cualitativas aplicadas durante un período de cinco años en tres escuelas de Santiago de Chile para explorar los efectos indeseados de este tipo de pruebas y el impacto de una campaña educativa que busca terminar con ellos.

Palabras clave: Alto al SIMCE. Política educativa. Efectos Indeseados Pruebas Estandarizadas. Resistencia a pruebas estandarizadas.

The unwanted effects of education quality assessment in Chile and the civil society's reply

ABSTRACT: With the advancement of reforms using high-stakes standardized tests to evaluate and manage schools, its unwanted effects are becoming more present while experiences

¹Universidad de Massachusetts, Participante Campaña Alto al SIMCE, Programa de Doctorado en Educación para la Justicia Social – Amherst, Estados Unidos. E-mail: jcampos@educ.umass.edu

²Universidad Central de Chile, Participante Campaña Alto al SIMCE, Escuela de Psicología – Santiago de Chile, Chile. E-mail: patricia.guerrero@ucentral.cl
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171351

of resistance multiply. This article using qualitative instruments for a period of five years in three schools in Santiago de Chile explore such unwanted effects and the impact of an educational campaign to end them.

Keywords: Alto al SIMCE. Education policy. Unwanted effects high-stake. standardized testing. Resistance to high-stake standardized tests.

En el marco de reformas educativas que buscan transformar la gestión de las escuelas y estandarizar los aprendizajes, la aplicación de pruebas estandarizadas se ha convertido en uno de los principales mecanismos de medición y promoción de la calidad educativa (HURSH, 2005). Estas pruebas se utilizan para hacer juicios sobre el avance o retroceso de la calidad de la educación de las escuelas (RACZYNSKI y MUÑOZ, 2007), para analizar el éxito de las reformas en los países (BENVENISTE, 2002), para identificar prioridades de investigación en relación al éxito o fracaso de determinadas políticas educativas (GYSLING, 2015), o para identificar casos excepcionales de escuelas que proveen una educación “de calidad” en contextos adversos (BELLEI et al., 2004).

Las pruebas estandarizadas producen altas consecuencias cuando sus resultados impactan directamente la vida de los estudiantes y las comunidades. Por ejemplo, cuando los estudiantes acceden a oportunidades de desarrollo personal diferenciadas o cuando las remuneraciones, la continuidad de los docentes e incluso de los establecimientos se puede ver afectada debido a sus resultados (MONTECINOS et al., 2015; GÓMEZ, 2004). La literatura otorga menos atención a los efectos indeseados de estas pruebas (JONES, 2007). Aquellos estudios que si realizan este tipo de investigación explican cómo afectan al currículo (AU, 2007; BERLINER, 2011), y al clima de trabajo y la motivación de los docentes (DEL SOLAR, 2009). A nivel de emociones se describe ansiedad, rabia y temor llegando incluso a situaciones traumáticas para los estudiantes (BECKER; CONTRERAS; RAMIREZ, 2014; DUTRO y SELLAND, 2012).

Estas consecuencias mueven a distintos actores de la sociedad a organizarse para educar sobre los efectos indeseados de estas pruebas y evitar su implementación (AU y TEMPEL, 2012). Estos actores utilizan distintas estrategias, tales como la objeción de conciencia manifestando su desacuerdo ausentándose el día de la evaluación o no autorizando la aplicación de la prueba al estudiante (GUAJARDO, 2012). También, desde sindicatos y organizaciones estudiantiles se ha llamado a boicotear colectivamente su aplicación (CAMPOS-MARTINEZ y FERNANDEZ, 2014; HAGOPIAN, 2014).

Comúnmente estas estrategias son apoyadas por campañas comunicacionales para sensibilizar a las comunidades educativas y ganar su apoyo (GUTSTEIN y LIPMAN, 2013). Así se utilizan argumentos empíricos, basados en investigaciones o en la experiencia cotidiana de las comunidades escolares, para cuestionar la validez de los instrumentos, la noción de calidad educativa, su posibilidad de medición, y los efectos negativos que estas pruebas tienen en la experiencia escolar (KUMASHIRO, 2012). Académicos, departamentos de investigación de los sindicatos, profesores y estudiantes de educación superior comúnmente sostienen estas campañas (INZUNZA; PINO; OYARZÚN, 2014).

A pesar del creciente interés en comprender el impacto de las diferentes estrategias, la investigación en comunidades escolares es escasa. El presente artículo utiliza los datos producidos a lo largo de cinco años en tres escuelas de Santiago de Chile para explorar los efectos de las estrategias utilizadas en la Campaña Alto al SIMCE que busca contrarrestar los efectos de la prueba SIMCE.

A continuación, presentamos el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) y cómo ha ido introduciendo un tipo de prueba con altas consecuencias. Luego describimos la Campaña Alto al SIMCE con sus estrategias. Presentamos los métodos utilizados en este estudio, describimos las consecuencias indeseadas del SIMCE y la contribución de la Campaña Alto al SIMCE, en des-legitimar tanto este instrumento como la concepción de calidad educativa que propone. Finalmente discutimos algunas contribuciones de esta campaña en los profesores y directivos.

EL SIMCE: UNA PRUEBA DE ALTAS CONSECUENCIAS

Desde su creación en 1988, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) ha influido en el desarrollo de pruebas estandarizadas en América latina (INZUNZA, 2014). En sus inicios, el SIMCE fue concebido como una herramienta para recolectar información sobre las escuelas con el fin de monitorear el estado de la educación en el país (BENVENISTE, 2002). Sin embargo, paulatinamente comenzó a adquirir las características de las prueba de altas consecuencias afines a la consolidación de las reformas educativas pro mercado, al ser utilizada como fuente de información para que las familias tomaran decisiones en el mercado educativo (CONTRERAS y SALINAS, 2015); y también como herramienta para apoyar políticas de focalización de recursos de tipo subsidiario (CAMPOS-MARTÍNEZ; CORBALÁN; INZUNZA, 2015).

Hoy los resultados SIMCE tienen la función de otorgar recompensas económicas para escuelas y docentes, clasificar escuelas identificando aquellas que se premian y cierran, establecer compromisos de gestión, informar a las familias para la elección racional de escuelas, informar para la elaboración de políticas públicas y aportar información a las escuelas para el mejoramiento de su gestión institucional y de aula (ORTIZ, 2012; FLÓREZ, 2013).

Además, el SIMCE tiene consecuencias simbólicas que hablan de su agenda política. Una es alimentar el mito de la meritocracia, donde el éxito o fracaso es el resultado de buenas o malas decisiones individuales. Esta idea no desconoce la existencia de contextos que disminuyen las oportunidades de desarrollo, pero traslada la responsabilidad a los individuos y no a la sociedad en su conjunto. Al publicar los resultados para la toma de decisión familiar, se les traspasa la responsabilidad educativa y con ello la educación es presentada como un bien de consumo y no como un derecho universal (CONNELL, 2013). Otra consecuencia, es la desacreditación de la educación pública, porque los puntajes de estas escuelas son menores y se atribuye a problemas de administración y no a las prácticas explícitas u ocultas de selección de las escuelas particulares. Una última consecuencia, es la deslegitimación de los docentes y sus organizaciones al utilizarse estas pruebas para evaluar su desempeño profesional (CONTRERAS y SALINAS, 2015).

LA CAMPAÑA ALTO AL SIMCE

La Campaña Alto al SIMCE es creada por un grupo de académicos y activistas que identifican el importante rol político de esta prueba como articulador de la lógica del mercado. Esta campaña comienza con la publicación de un manifiesto en el año 2013 que llama a superar la estandarización en educación (INZUNZA et al., 2013). Alto al SIMCE organiza sus líneas de trabajo en torno a tres ejes: desafiar la narrativa hegemónica sobre el SIMCE; construir coaliciones con actores sociales que defienden la idea de educación como derecho y desarrollar acciones concretas que prevengan las consecuencias del SIMCE en el corto y mediano plazo (INZUNZA, 2015).

En este artículo, nos centramos en el primer eje e inferimos la contribución que tuvo el mensaje de la campaña en la forma en que los docentes conceptualizan el SIMCE. Para desafiar la narrativa hegemónica, la campaña parte con la circulación de dos cartas que cuestionaban las consecuencias negativas del SIMCE. Una firmada por importantes académicos, incluidos tres premios nacionales de educación, y la otra, firmada por artistas y escritores. Estas y otras acciones fueron apoyadas por estrategias de vinculación con los docentes, estudiantes, y organizaciones sociales. Se difundió la campaña en marchas, en espacios comunitarios y en los medios de comunicación de masas (INZUNZA, 2015). También, se utilizaron plataformas web, Facebook y Twitter, para distribuir información en tiempo real e imágenes virales y con espacios de información para apoyar a los docentes, padres y/o estudiantes y para coordinar acciones de oposición a la aplicación SIMCE (NÖEL SMITH; SMITH; CAMPOS-MARTINEZ, 2015).

MÉTODOS

La información presentada en este artículo se obtiene de dos investigaciones. En los años 2009 y 2012 se realiza el estudio “*Reconocimiento en el trabajo de los docentes de zonas vulnerables*” y entre el 2014- 2015 “*Reconocimiento y Gestión para la justicia social*”¹.

Estos estudios buscaron comprender las repercusiones en el vínculo profesor-alumno de las políticas de rendición de cuentas en tres establecimientos de Santiago a través de un diseño de investigación de casos (STAKE, 2013). Cada establecimiento constituye un caso que se estudia por cinco años donde se describen e interpretan los datos producidos en sucesivos encuentros por los investigadores.

La información se recolectó a través de observación participante (SCHATZ, 2009; WEDEEN, 2010); entrevistas no directivas con pregunta abiertas para develar el malestar individual encuadrándolo en un contexto social (GIUST, 2003); y entrevistas grupales de discusión de resultados (BARIBEAU, 2009).

Para analizar los resultados se utilizó la metodología de los repertorios interpretativos (POTTER, 2012). Las transformaciones a lo largo del tiempo fueron interpretadas usando marcos de comunicación política, identificando las transformaciones en el encuadre “*framing*” del discurso (LAKOFF, 2004). Para el rigor metodológico se utilizó la triangulación de técnicas y de participantes.

MUESTRA

El muestreo es de caso típico. Lo común de las tres instituciones educativas es el grado de vulnerabilidad de los estudiantes y por estar con baja matrícula. Además, sus directivos aceptaron comenzar un trabajo de investigación (MONTECINOS; CEARDI; FERNANDEZ, 2014). A continuación describimos brevemente las tres instituciones públicas identificadas con alta vulnerabilidad por la comuna:

- Escuela 1: Se ubica en una comuna del centro de la capital de Chile, su población es caracterizada como “vulnerable migrante” y cuentan con los rendimientos más bajos de la comuna, situación que con la llegada de la población migrante se transforma en una escuela multicultural.
- Liceo 2: Se encuentra en una comuna del sector norte de la capital. Se trata de un liceo técnico profesional “vulnerable”

que atiende a los jóvenes con mayores dificultades de comportamiento en su barrio.

- Escuela 3: Esta escuela básica se ubica en el sector sur de la capital. Después de una tradición de excelencia, la apertura de nuevas escuelas particulares subvencionadas coopta su tradicional matrícula y ahora no selecciona alumnos.

RESULTADOS

Los resultados se agrupan en dos periodos temporales (2010 y 2014–2015) que corresponden a dos momentos en que los investigadores acceden a las escuelas. Los estudios que acercaron a los investigadores a estas escuelas buscaron comprender las fortalezas y dificultades de las políticas de *accountability*; escenario donde aparece en forma constante la mención al SIMCE.

PERÍODO 2010

En el año 2010, los directivos de las tres escuelas están comenzando a implementar la Ley de Subvención Preferencias (SEP) que entrega mayores recursos a las escuelas en relación a la concentración de estudiantes vulnerables. A las escuelas llegan materiales educativos, computadores, fotocopiadoras, junto a asistentes de aulas. Todo eso les hacía falta. Su postura es instrumental frente al SIMCE; no se permiten críticas, pues el SIMCE será lo que les permita mantener esta nueva condición.

En las primeras entrevistas realizadas en las escuelas estudiadas, los docentes presentan al SIMCE como una amenaza, puesto que desvaloriza partes importantes de su trabajo y provoca emociones negativas y estrés. Finalmente, los docentes presentan las estrategias que utilizan para navegar la complicada relación que tienen con esta prueba. A continuación, presentamos con mayor extensión estos temas, acompañándoles por citas demostrativas que ilustran con mayor densidad el argumento.

LO QUE DESVALORIZA EL SIMCE

Los docentes comparten que el SIMCE no es un instrumento que valora aspectos centrales de su labor, por ejemplo, sus acciones para que sus estudiantes desarrollen habilidades interpersonales y sociales. La viñeta que presentamos para ilustrar este punto corresponde a una docente de la Escuela 2, quien expresa su preocupación por la forma en que el SIMCE hace invisible los esfuerzos estudiantiles,

el alumno puede ser un niño que, no sé, qué le cueste demasiado, eso se ve mucho acá, pero que sí ha logrado muchas competencias, ciertas habilidades que antes no tenía y que ahora ha desarrollado y eso no se mide, o sea no es importante, para ellos, por lo menos, los del SIMCE digamos. [Profesora Liceo 2]

LAS EMOCIONES QUE PROVOCA EL SIMCE

Para los docentes, el SIMCE aparece frecuentemente acompañando de estrés, sentimientos de indefensión y/o sentimientos de frustración. Su reputación como educadores y las atribuciones que hace la sociedad sobre su trabajo son profundamente influenciadas por el resultado de los estudiantes en esta prueba. Esto afecta la motivación que tienen los docentes para desarrollar su trabajo y su seguridad del empleo,

[...] yo estaba súper nerviosa [...] yo creo que saliendo el SIMCE [los resultados] me va a empezar el nerviosismo de que si lo he hecho bien, y pasado la Navidad, entonces, como mala fecha para buscar pega. [Profesora Escuela 3]

LAS ESTRATEGIAS PARA NAVEGAR EL SIMCE

Muchas veces la frustración por los resultados SIMCE se dirige hacia los estudiantes, emergiendo ideas de déficit como teoría explicativa de sus malos resultados. Los docentes ven a sus estudiantes como una amenaza; expresando sentimientos de indefensión y culpa frente a la arbitrariedad y los sesgos que perciben en la prueba.

Es que nos comparan y nos va pésimo, porque comparan como quien dice comparar porotos con manzanas, porque son realidades distintas, pese a que dicen que son el mismo nivel de educación todos los niños, con los mismos problemas, con el mismo nivel socioeconómico, uno sabe que no es así y da rabia. [Profesora Escuela 1]

Algunos profesores incluso explican que los resultados en el SIMCE se han transformado en una meta en sí mismo, lo que implica el empobrecimiento curricular,

[...] este año ha sido difícil porque ha sido una presión por lo del SIMCE, entonces igual eso como que me tenía presionada [...] hay que llegar a cierto punto de que hay que tener los contenidos pasados entonces igual sentí que este año entregué mucho contenido y trabajé más eso y quizás dejé un poquito de lado otras cosas. [Profesora Escuela 3]

En síntesis, en las tres escuelas públicas estudiadas que tienen bajos resultados en el SIMCE, los docentes comparten de manera general una crítica y una experiencia emocional de malestar colectivo. La crítica apunta a la transformación de los valores de la educación que provoca el SIMCE.

2014–2015: TRANSFORMACIONES Y CONTINUIDADES EN LAS ESCUELAS FRENTE AL SIMCE

En el 2014 y el 2015, las tres escuelas son revisitadas, realizando entrevistas a profesores y a miembros del equipo directivo. En las entrevistas encontramos variaciones en la forma en que los docentes critican al SIMCE, en las emociones que despierta y en las estrategias que utilizan para enfrentarlo. Además, los directivos aluden específicamente a la campaña Alto al SIMCE y su impacto en la forma en que se posicionan frente a esta prueba.

LA INUTILIDAD DEL SIMCE PARA LOS DOCENTES

Los docentes muestran apatía frente al SIMCE ante una certeza sobre su inutilidad para representar los logros de los estudiantes y una satisfacción o al menos tranquilidad con la propia práctica. Este último elemento es ligeramente distinto al 2010 donde el SIMCE los desvaloraba,

A mí ya no me interesa el SIMCE. Me interesaría por la plata, porque por trabajar en estas condiciones nos debiera llegar una asignación especial por la paciencia, más que por la excelencia. ¡Yo tengo el 80% de niños diagnosticado con alguna dificultad! [...] Pero el SIMCE no sirve. No da cuenta. [Profesora Escuela 3]

Otro elemento de transformación es el valor instrumental, monetario asignado al SIMCE ya que se puede transformar en una recompensa económica o en un castigo social, pero sin relación a la mejora de la práctica pedagógica. A su vez, los estudiantes y sus dificultades son descritos con un lenguaje más técnico, por ejemplo, en torno a sus diferencias culturales o estatus de habilidad. Mientras la profesora aprende más sobre sus estudiantes, la certeza de la imposibilidad de lograr resultados SIMCE con ellos también se clarifica,

Los niños que tengo ahora, no pueden estar callados, no les puedo dar tareas para la casa. ¡¡Los niños se mueven!! Para qué decir que están todos diagnosticados con déficit atencional. Yo les pedí a los papás que me pasen los remedios y yo misma se los doy en clases [...] Todos los años trato de sacar buen SIMCE, pero con estos niños no se puede. [Profesora Escuela 3]

SALVANDO EL AÑO: EL TONO EMOCIONAL DE LA ESCUELA

Las emociones asociadas al SIMCE también han sufrido transformaciones. Como ilustra la siguiente viñeta, la profesora asume como una responsabilidad personal los resultados, pero apela a la resignación de no subir el SIMCE,

Yo ya no me esfuerzo. Lo siento por mis compañeros, porque por mi curso perdemos todos, porque seguimos ganando lo mismo y cada vez perdemos más matrícula. Pero no se puede. No puedo lograr el SIMCE y yo al menos, no me siento mala profesora, siento que hacer que estos niños aprendan algo, es ya un logro. [Profesora Escuela 3]

Esta experiencia se suma a la de otros docentes que se muestran desilusionados al no recibir reconocimiento incluso luego de incrementar el puntaje del SIMCE. En la viñeta el docente explica con claridad la instrumentalización del uso del SIMCE en el aula, en la escuela e incluso al nivel de la comuna. El Alcalde muestra una escuela multicultural que sube los resultados SIMCE, sin embargo, no entrega mayores recursos o recompensa a los maestros. Los docentes, por otro lado, afirman que el aumento de resultados se debe a un factor fuera de su control (suerte y una buena generación de alumnos), además de marginación de los alumnos con dificultades,

Este año subimos el SIMCE, pero no por nuestra acción, este año el curso era re-bueno y porque les pedimos a los niños nuevos que no vinieran a clases. Si hasta vino el Alcalde a la escuela. Pero no alcanzamos la excelencia. [Profesor Escuela 3]

LA INTRASCENDENCIA DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL SIMCE

Los docentes consideran que su trabajo no permite obtener un buen resultado SIMCE puesto que sus acciones pedagógicas tienen poco impacto. Otra estrategia que mencionan es la contratación de asistencia técnica que se preocupa específicamente de subir los resultados del SIMCE. Con ella, disminuyen las consecuencias negativas del SIMCE sin que dejen de valorar lo que ellos consideran importante en su tarea,

Efectivamente, la educación de calidad es una educación pertinente a los estudiantes. Una educación donde el alumno quiera venir a la clase. Que le guste su profesor. El SIMCE, pese a que tenemos una consultora que nos prepara para el SIMCE, lo hacemos por cumplir. Ahí no está la calidad. [Inspectora Escuela 1]

Esta estrategia es cuestionada, pero al mismo tiempo asumida. La distribución de recursos y prioridades a nivel de la gestión de la escuela es problemática porque se usa en la preparación del SIMCE y no en el bienestar de los estudiantes. En un contexto de extrema pobreza de la población migrante, esto es una mala decisión a los ojos de este administrador,

La escuela además gasta mucha plata en ensayos SIMCE, se los pagamos a una consultora y no sirve para nada. Aquí hay que invertir en buena comida y buenos zapatos para los niños que vienen llegando. Llegan en

condiciones de pobreza como no se veían en Chile desde los años 1920. [Orientador, Escuela 1]

¡ALTO AL SIMCE!: VALIDANDO LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES

En entrevistas realizadas a Directivos, la campaña Alto al SIMCE es mencionada consistentemente. Dos ideas con fuerza emergen. Primero, la validación pública de la certeza de estos docentes sobre la inutilidad del SIMCE. Segundo, la necesidad de contar con una propuesta diferente para enfrentar los temas de evaluación en sus escuelas tal como lo presenta la campaña.

La Campaña Alto al SIMCE ha validado la experiencia de los docentes en las escuelas y ha influenciado la forma en que los directivos valoran el trabajo de los profesores. Los directivos están más actualizados porque están en cursos de capacitación. La mayoría tiene grado académico de magíster y un hábito de lectura sobre literatura acerca de estos temas. Son ellos los que han tenido contacto con académicos, activistas y documentos de la Campaña Alto al SIMCE,

Yo creía que el SIMCE era la calidad, pero uno siempre ha sabido que no mide nada. Pero ahora por estas cosas de Alto al SIMCE y esas cosas, uno se da cuenta que no “poh” no tiene nada que ver. Y uno en la sala de clases, un buen profe le va más o menos en el SIMCE, pero de lo que se preocupa es que el alumno esté bien, esté aprendiendo. [Jefa de UTP Liceo 2]

A su vez, los directivos destacan cómo la lectura de los documentos presentados por la Campaña Alto al SIMCE ha ayudado a los docentes a estructurar sus críticas al instrumento; y a ellos, a visualizar el impacto que ha tenido el SIMCE en el desarrollo de los docentes,

Yo he buscado los documentos de Alto al SIMCE y nos damos cuenta que los resultados dependen de otros factores, ni de los profesores, ni de los equipos de gestión. Nunca nos habíamos atrevido a reconocer que el SIMCE no media nada. [Jefa de UTP Liceo 2]

Los directivos además de reconocer la importancia de las denuncias que realiza Alto al SIMCE, también reconocen sus limitaciones. Ellos señalan que desde los organismos de poder no han escuchados las propuestas del grupo.

Pero yo que estoy a cargo de los problemas de conducta, me doy cuenta que el SIMCE no mide calidad. Los niños necesitan otra cosa. Y eso solo lo puedo decir gracias a que otros lo han denunciado. Pero nos falta fuerza, desde la corporación lo único que nos piden es el SIMCE. Y ahí estamos, en una encrucijada. Pero necesitamos que el movimiento llegue a más personas, que los que dirigen puedan leer los documentos que presentan la gente de Alto al SIMCE. [Orientadora Escuela 1]

También expresan limitaciones en las propuestas de la campaña y la necesidad que se den a conocer experiencias alternativas de evaluación que sean consistentes con sus contextos de desempeño.

Claro, les faltan propuestas, pero al menos hay alguien que ha dicho algo que todos pensamos, el SIMCE nos acogota y no sirve para medir si avanzamos [...] pero como que no quisiera escuchar. Y si no los escuchan a ellos que son investigadores connotados, menos nos escuchan a nosotros que estamos en las escuelas. [Directora Escuela 3]

DISCUSIÓN

Utilizamos los datos producidos en un periodo de cinco años en tres escuelas de Santiago para explorar los efectos de una campaña que pretende terminar con los efectos no deseados de la prueba SIMCE en Chile. En esta sección discutimos los principales hallazgos de esta exploración, los primeros efectos de esta campaña y planteamos algunas ideas para seguir trabajando.

Un primer tema que otorga continuidad a la narrativa entre el 2010 y 2015, es la mirada crítica que los docentes tienen del SIMCE. En el periodo 2014-2015, el SIMCE continúa siendo un tema sensible para los profesores, pero es tratado con mayor vehemencia. Los docentes reconocen que entrenar para el SIMCE puede servir para prevenir las consecuencias indeseadas del mismo. Esto es similar a la respuesta racional a las pruebas de altas consecuencias descrita por Berliner (2011) donde los docentes harán “todo lo necesario para cumplir sus metas y mantener su trabajo o estatus” (p. 289). No obstante, se diferencia de este autor cuando este plantea que si un indicador social (puntaje en la prueba) adquiere mucho valor ambos, el indicador y las personas que trabajan con el indicador se corromperán. Los docentes explican que su motivación no se devalúa, puesto que al no ser individualista, siguen procurando entregar una educación de calidad a sus estudiantes. Calidad que ellos entienden de una manera distinta a como la entienden aquellos que formulan el SIMCE. Los docentes actúan en consonancia con sus valores; el puntaje SIMCE adquiere un significado instrumental, en la medida que les permite mantener su trabajo que es importante, precisamente, por el contexto en donde ocurre.

Al mismo tiempo, los docentes cuestionan los recursos que se invierten en estos entrenamientos SIMCE, sobre todo frente a las dificultades económicas y sociales de sus estudiantes. La apatía, resignación, y la desilusión suceden al estrés y la frustración del 2010. Estas emociones protegen el auto concepto docente, y al mismo tiempo crean sentimientos de impotencia en ellos. El SIMCE refleja las injusticias de un sistema educativo de mercado que prioriza el logro de resultados en pruebas estandarizadas sobre el bienestar de los estudiantes.

Un nuevo discurso es el de los directivos (administradores) de las escuelas. En sus entrevistas muestran algunos elementos de la Campaña Alto al SIMCE incorporados en la narrativa de las escuelas. Por un lado, las críticas hechas por la campaña validan su experiencia, reconocen la inutilidad del SIMCE y les permiten expresar su desacuerdo. Por otro lado, reclaman la baja cobertura de la campaña y el hecho de que no presenten propuestas concretas de alternativas al SIMCE. Este último punto refuerza que los docentes y directivos están interesados en entregar una educación que sea significativa y que haga una diferencia positiva en la vida de sus estudiantes. La demanda es conocer otras formas de evaluación que sean consistentes con el sentido que dan a la educación. No obstante, los directivos no pueden desentenderse de la aplicación SIMCE porque de ello depende la evaluación de su gestión.

Un desafío de la campaña es seguir impactando la política pública a través de los legisladores e influir en la creación de mecanismos alternativos de evaluación que puedan mostrar el avance de las escuelas: es necesario seguir manifestándose contra las consecuencias de la aplicación y del uso de los resultados del SIMCE. En los casos estudiados, la Campaña Alto al SIMCE ha llegado a los directivos a través de los medios académicos, a los estudiantes a través de las organizaciones sociales, y pareciera estar más distante de los profesores. En un país en que la educación de mercado ha quebrado las confianzas entre los actores educativos, la Campaña Alto al SIMCE está ayudando a restablecer los puentes entre directivos, docentes y académicos. Es necesario continuar avanzando en la búsqueda de marcos de entendimiento y de construcción de sentidos y significados compartidos entre distintos actores del sistema escolar como el creado por la campaña analizada.

REFERENCIAS

AU, W. High-Stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, Washington DC, v. 36, n. 5, p. 258-267, jun. 2007.

AU, W.; TEMPEL, M. *Pencils Down: Rethinking high-stakes testing and accountability in public schools*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 2012.

- BARIBEAU, C. Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, Quebec Canada, v. 28, n. 1, 133-148, 2009
- BECKER, R.; CONTRERAS, D.; RAMIREZ, M. El SIMCE y sus consecuencias en los niños y niñas. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 52, p. 42-51, mayo, 2014.
- BELLEI, C.; MUÑOZ, G.; PÉREZ, L.; RACZYNSKI, D. *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF – Ministerio de Educación Chile, 2004.
- BENVENISTE, L. The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. *Comparative Education Review*, Chicago IL, v. 46, n. 1, p. 89-118, fev. 2002.
- BERLINER, D. Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge UK, v. 41, n. 3, p. 287-302, 12 set. 2011.
- CAMPOS-MARTÍNEZ, J., CORBALÁN, F., & INZUNZA, J. Mapping neoliberal reform in Chile: Following the development and legitimation of the Chilean system of School quality Measurement (SIMCE). In: AU, W.; FERRARE, J. (Eds.). *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group, 2015, p 106-125.
- CAMPOS-MARTÍNEZ, J.; FERNÁNDEZ, M.B. Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: Experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 52, p. 72-87, mayo, 2014.
- CONNELL, R. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, Australia, v. 54, n. 2, p. 99-112, jun. 2013.
- CONTRERAS, P.; SALINAS, I. La impertinencia pedagógica de la estandarización. *Tarea*, Lima, Perú, v. 89, p. 46-52, out. 2015.
- DEL SOLAR, S. Los Docentes Frente al SIMCE: Entre la Resistencia y la Adaptación. *Revista Docencia*, Santiago de Chile, n. 38, p. 44-56, ago. 2009.
- DUTRO, E.; SELLAND, M. “I like to read, but I know I’m not good at it”: Children’s perspectives on high-stakes Testing in a high-poverty school. *Curriculum Inquiry*, Ontario/CA, v. 42, n. 3, p. 340-367, 7 jun. 2012.

FLÓREZ, T. *Análisis Crítico de la Validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación (CNED), 2013.

GIUST, A. «Entretien». In: Barus-Michel, J.; Enriquez, E.; Lévy, A, (eds). *Vocabulaire de Psychosociologie: Références et positions*. Paris, FR: Eres, 2003.

GÓMEZ, R. Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia Colombia, v. XVI, n. 38, p. 73-89, abr. 2004.

GYSLING, J. The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Union Kingdom, v. 23, n. 1, p. 8-25, 2 jan. 2016.

GUAJARDO, F. Resisting the State Test: The Story of an Eleven-Year-Old Nino Rebelde. In: SCHNIEDEWIND, N.; SAPON-SHEVIN, M. (Eds). *Educational Courage: Resisting the ambush of public education*. Boston, MA: Beacon press Books, 2012. p. 42-48.

GUTSTEIN, E.; LIPMAN, P. The Rebirth of the Chicago Teachers Union and Possibilities for a counterhegemonic education movement. *Monthly Review*, New York, v. 65, n. 2, p. 1-12, jun, 2013.

HAGOPIAN, J. *More Than a Score: The New Uprising Against High-Stakes Testing*. Chicago, IL: Hymarket Books, 2014

HURSH, D. The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. *British Educational Research Journal*, Union Kingdom, v. 31, n. 5, p. 605-622, out. 2005.

INZUNZA, J. El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (La experiencia Chilena). *Intercambio*, British Columbia, n. 7, p. 27-30, abr. 2015.

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

INZUNZA, J.; SALINAS, I.; CAMPOS-MARTINEZ, J., CORBALAN, F., CONTRERAS, P., SANTA CRUZ, E. Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. CIPER. Ago. 2013. Disponible en: <<http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/>> Acceso en: 8 mayo 2016.

INZUNZA, J.; PINO, M.; OYARZUN, G. *La estandarización educacional en Chile*. Red SEPA. jan. 2014. Disponible en: <<http://es.idea-network.ca/investigaciones/la-estandarizacion-educacional-en-chile-alto-al-simce>> Acceso en: 8 mayo 2016.

JONES, B.D. The Unintended Outcomes of High-Stakes Testing. *Journal of Applied School Psychology*, Chapel Hill North Carolina, v. 23, n. 2, p. 65-86, jul. 2007.

KUMASHIRO, K. *Bad teacher!:* How blaming teachers distorts the bigger picture. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2012.

LAKOFF, G. *Don't think of an elephant!:* Know your values and frame the debate: the essential guide for progressives. White River Junction, Vt: Chelsea Green Pub. Co, 2004.

MONTECINOS, C.; AHUMADA, L.; GALDAMES, S.; CAMPOS, F.; LEIVA, M. Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 23, p. 87, set. 2015.

MONTECINOS, C.; CEARDI, A.; FERNÁNDEZ, M.B. Using Action Research to Foster Preservice Teachers' Reflection on Themselves as Learners: Examining Beliefs and Changing Practices. In: CRAIG, C.J.; ORLAND-BARAK, L. (Eds.). *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A) (Advances in Research on Teaching, Volume 22)*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2014, p. 427-445.

NÖEL SMITH, B.; SMITH, C.; CAMPOS-MARTINEZ, J. The advancing endgame revolt! Dialogues with activist and community organizers in the trenches. In: ROSA, R.; ROSA, J (Eds.). *Capitalism's Educational Catastrophe and the Advancing Endgame Revolt!* New York, NY: Peter Lang Publishing, 2015. p. 121-159.

ORTIZ, I. En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Valdivia Chile, v. 38, n. 2, p. 355-373, dez. 2012.

POTTER, J. Re-reading Discourse and Social Psychology: Transforming social psychology. *British Journal of Social Psychology*, Union Kingdom, v. 51, n. 3, p. 436-455, set. 2012.

RACZYNSKI, D.; MUÑOZ, G. *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Santiago, CL: Serie Estudios Socio/Económicos. Corporación de Estudios para Latinoamérica, 2007.

STAKE, R.E. *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press, 2013.

SCHATZ, E. Political ethnography: What immersion contributes to the study of power. En ARIAS, E.D. *Ethnography and the Study of Latin American Politics* Chicago, IL: University of Chicago Press, 2009, p. 239-253.

WEDEEN, L. Reflections on ethnographic work in political science. *Annual Review of Political Science*, Chicago, v. 13, n. 1 p. 255-272, jan. 2010.

Recibido en 17 de Agosto de 2016.

Aprobado en 4 de Noviembre de 2016.