



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

Significados otorgados al SIMCE por docentes de la Escuela Orilla de Navarro de Hualañé

Tesis para optar al grado de Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa

Jennyfer Poblete Núñez

**Directora:
Dra. María Teresa Flórez Petour**

Santiago de Chile, 2019

Agradecimientos

En primer lugar, a las y los docentes de la Escuela Orilla de Navarro de Hualañé, quienes de manera desinteresada fueron el centro de este trabajo, por compartir su tiempo, experiencias y reflexiones.

Agradezco a mi familia por apoyar cada uno de mis proyectos, aunque ello signifique una relación a distancia. También a los amigos, amigas y colegas con los que he compartido y aprendido estos años en Hualañé y Santiago.

A Diego, por las discusiones pedagógicas y la compañía paciente del proceso.

Agradezco también a mi profesora guía, María Teresa Flórez, por su inmensa generosidad y disposición. Por confiar y nutrir este trabajo en cada una de sus etapas y por ser un ejemplo de profesionalismo y dedicación.

Finalmente, agradezco a CONICYT por el aporte económico entregado a través de su Beca de Magíster para Profesionales de la Educación, concurso 2015-2016, sin el cual hubiera sido difícil vivir y concluir este proceso.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: Revisión Literaria.....	5
1. Contextualización	5
2. Sistema de la Medición de la Calidad de la Educación	11
2.1. Historia del SIMCE	11
2.2. Tensión histórica entre los propósitos de rendición de cuentas y apoyo pedagógico	13
2.3. El SIMCE hoy: Características, propósitos y funciones.....	15
3. Mecanismos de control	18
3.1. Aspectos Negativos	18
3.2. Aspectos positivos	22
4. Consecuencias e incentivos	25
5. Educación Básica Rural	28
6. Características de Comunidad Educativa: Escuela Orilla de Navarro de Hualañé.....	32
CAPÍTULO II: Metodología.....	36
1. Justificación del Problema de investigación	36
2. Formulación de Objetivos.....	37
2.1. Objetivo general:	37
2.2. Objetivos específicos:	38
3. Fundamentos Teórico- Metodológicos.....	38
3.1. Interaccionismo Simbólico.....	38
3.2. Construcción Social de la Realidad	40
3.3. Habitus y Campo.....	42
4. Estrategia Metodológica	44
4.1. Tipo de estudio.....	44
4.2. Selección de los participantes	45
4.3. Recolección de datos	46
3.4. Análisis de datos.....	48
CAPÍTULO III: Resultados.....	52
1. Tensiones y contradicciones en los significados del SIMCE	55
1.1. Primera tensión: Diversidad y homogeneización	55

1.2.	Segunda tensión: Emociones contradictorias en torno al SIMCE	72
1.3.	Tercera tensión: Rechazo y valoración de la comparación	88
1.4.	Cuarta tensión: SIMCE como obstáculo y como evaluador de la formación integral	101
1.5.	Quinta tensión: Rol docente como explicación de los buenos resultados SIMCE	120
2.	Representación de actores relacionados al SIMCE	132
2.1.	Escuela.....	132
2.2.	Responsables del SIMCE	156
2.3.	Comunidad local hualañecina.....	161
2.4.	Otros.....	166
CAPÍTULO V: Conclusiones		168
REFERENCIAS:.....		183

CAPÍTULO I: Revisión Literaria

1. Contextualización

La situación educacional, y el debate por la calidad de la enseñanza que se entrega a niñas y niños en Chile, son hoy un tema de primer orden. Y en este escenario, la evaluación se posiciona en el eje de la discusión en la medida que es el sistema indicador de calidad, y las pruebas estandarizadas su instrumento. La aplicación, publicación de resultados y consecuencias asociadas, entregarían las evidencias “concretas” de cuánto aprenden los estudiantes en Chile.

Sin embargo, dichas evaluaciones responden a una racionalidad instrumental, práctica, ligada a las tareas administrativas y que utiliza para ello instrumentos técnicos, más cercanos a una pedagogía de tipo conductista. La única competencia que medirían estas pruebas referidas a norma sería, la capacidad de recordar procedimientos -para el caso de las matemáticas-, o el reconocimiento de un resultado cuando se presentan alternativas múltiples. Por lo que, así como es un error plantear que este tipo de instrumento mide lo que saben y/o saben hacer los alumnos, es también “un error el equiparar el puntaje que se obtiene, con el objetivo de tener una educación de calidad. Puntaje no es calidad. Calidad no es puntaje” (Casassus, 2007, p.75). Para el autor, lo que ha ocurrido para que se abandonara la tradición de educar para la formación humana, para la mejora de la sociedad, radica en el aspecto lucrativo que comporta no sólo el modelo educacional, sino más específicamente, la evaluación. Y en este aspecto, en tanto se crea –de manera extendida socialmente-, que el resultado que arroje una prueba psicométrica es un indicador de calidad, y las autoridades destinen recursos a su compra, pensando en el beneficio de los desprotegidos, sólo se estará entregando una educación empobrecida. Dejando de lado aquello que no se puede medir:

(...) aprender a pensar, aprender a respetar, aprender a vivir con otros, aprender a hacer preguntas relevantes y resolverlas, a buscar la evidencia del conocimiento, a determinar qué es lo importante y valioso, a aprender del contexto. Es decir, todo aquello que parece estar en el corazón de una educación de calidad. (Casassus, 2007, p.79).

Siguiendo a Casassus (2007), cuando se dice “incentivos” se está refiriendo a la utilización de una motivación externa (extrínseca) por parte del sistema para que los docentes hagan su trabajo, y dentro de sus principales efectos, que señala como “perversos”, se encuentran: disminución de la dignidad del docente –“(...)supone que los docentes no están motivados intrínsecamente (internamente) para hacer su trabajo” (p. 78)-; rigidización de los procesos –“(...)conviene a los profesores que no están motivados para responder creativamente a los problemas que le presenta la enseñanza (...) inhibe a los docentes que sí están motivados, y les “corta las alas”” (p. 78)-; y destrucción del clima de aula –“Enemista a profesores y alumnos y fragiliza la confianza y el vínculo entre ellos” (p. 78)-.

Según James (2006), la evaluación de los resultados debe tener más en cuenta los aspectos sociales y procesos individuales a través de los cuales se produce el aprendizaje, lo que requeriría una expansión de las perspectivas sobre dicho aprendizaje y sobre la evaluación. Ello, pues no se ha logrado generar una alineación de éstos con los procesos de aula, lo que resta el aporte y ayuda que pueden y deben ser para las y los profesores. Lo que se relaciona según la autora, con que el desarrollo de evaluaciones fiables –hoy externas y elaboradas- requiere las habilidades de expertos en medición, los que han adquirido su experiencia en un área muy especializada de la psicometría, “this is especially true in the United States which has a powerful influence on other Anglophone countries” (p.2).

La evidencia anterior es consistente con aquella que ha sido recogida a nivel internacional. Parcerisa y Verger (2016), desde España, han evidenciado cómo la rendición de cuentas (RdC) ha devenido un tema central en la agenda educativa global y han identificado los diferentes efectos que dicha política conlleva. Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009), en el contexto estadounidense, y a través de las percepciones de docentes de primaria, ponen el foco en la presión y el agotamiento de éstos en relación

con dicho sistema. Pues, en tanto los establecimientos se orienten de mayor manera hacia metas académicas medibles, y sometidas a RdC, tienden a incrementar los niveles de burnout¹ en sus docentes, relacionándose también con un aumento en el abandono de la profesión y con la dificultad de atraer y retener a los más calificados.

Gordon Stobart (2010), mirando también la realidad de Estados Unidos e Inglaterra, se centra en cómo no alcanzar resultados esperados bajo la política de RdC, tiene consecuencias tanto económicas como profesionales, por lo que los exámenes y sus resultados son revestidos de una importancia decisiva. Por tanto, aunque el uso de los exámenes presenten un carácter decisivo, las estrictas medidas que conllevan y su insistencia en la mejora rápida, si bien reportarían beneficios a corto plazo, rápidamente se degradan y se vuelven contraproducentes.

Wayne Au (2007), revisa específicamente el efecto sobre el curriculum de las pruebas de alto impacto, estableciendo a partir del análisis de 49 casos en EE.UU., que predominantemente se asiste a la comprensión de contenidos curriculares, a una fragmentación de las formas de conocimiento aprendidas, y a docentes que utilizan más pedagogías centradas en el profesor, con el fin de alcanzar altos resultados en las pruebas. De forma similar, Falabella (2014a) realiza una revisión de más de 100 trabajos de investigación, a partir de lo cual cuestiona los supuestos que están transformando la vida cotidiana de la escuela y las subjetividades de la profesión docente. Situándose dentro de un “esquema basado en la competencia, donde los administradores y equipo docentes tienen que continuamente competir, “marketearse” y desempeñarse “exitosamente” de acuerdo a criterios externos” (p. 2).

Habiendo transcurrido más de diez años desde que comenzara la *revolución pingüina*, que a través de la voz de los secundarios remeció a la sociedad, hemos

¹ Para los autores, “Burnout is a construct with multiple definitions, but it is generally characterized by professionals feeling that their efforts are ineffective, the tasks never ending, and payoffs not forthcoming (Farber, 1991)”. (p. 2).

presenciado transformaciones², pero la discusión en torno a la calidad, la evaluación y la reforma educacional y sus propósitos sigue abierta.

Miles de estudiantes se volcaron entonces a las calles exigiendo mejoras en las condiciones de sus liceos, partiendo de demandas de naturaleza más específica: “más y mejores raciones alimenticias, gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), gratuidad del pasaje escolar en el transporte público y el otorgamiento de becas o pagos a los estudiantes de liceos técnico-profesionales que realizaban sus prácticas en empresas” (UNICEF, 2014, P. 12). Pero prontamente se apuntó a reivindicaciones mayores; a un cuestionamiento de la calidad en general y a una crítica del modelo económico, dado que la educación chilena,

(...) si bien exhibe bastantes logros, especialmente en cobertura, no alcanza resultados de aprendizaje satisfactorios, no muestra evidencia de mejoramiento sostenido y posee, en cambio, como una de sus características más notorias, un elevado nivel de segmentación y segregación social. El derecho a recibir una educación de calidad y en condiciones de igualdad de oportunidades no es una realidad para muchos niños y jóvenes chilenos. (Correa y Stahl, 2010, p. 7).

Las demandas estudiantiles fueron recogidas entonces por un Consejo Asesor Presidencial³, que buscaba la instalación de un régimen de aseguramiento de la calidad (García Huidobro, 2008). Y en tanto el concepto carecía de contenido, se buscó fijar un marco regulatorio que contuviera las visiones e intereses de distintos sectores, que fueron aunadas en un Acuerdo por la Calidad de la Educación; cercano a modelos basados en

² Bellei, C. Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010), caracterizan las modificaciones introducidas tras el movimiento de 2006, como constituyentes de “la reestructuración institucional del sistema escolar más significativa desde la vuelta a la democracia, sólo comparable con la reforma neoliberal de principios de los años ‘80”. P. 11.

³ En palabras de la ex presidenta Bachelet: “Detrás de estas demandas hay una convicción que comparto y que constituye un consenso nacional: una educación de calidad distribuida con justicia es el único camino para seguir desarrollándonos”. “El Consejo Asesor Presidencial (...) deberá esmerarse por mostrar caminos para llegar a la educación justa y de calidad que Chile necesita”. (Informe de Avance, 29 de septiembre 2006, Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, P.2.)

estándares⁴, evaluación y rendición de cuentas a partir de resultados (Espínola y Claro, 2010). Dando a Chile en 2009, una nueva Ley General de Educación (LGE), que sustituía la LOCE bajo principios asociados a la universalidad, educación permanente, integración, autonomía, diversidad, entre otros, y que da vida a la Agencia de Calidad de la Educación, a la Superintendencia de la Educación y al Consejo Nacional de Educación.

Sin embargo, la consigna “Educación pública, gratuita y de calidad”, vuelve a enarbolarse el año 2011 pues si bien la LGE proclamaba la equidad y la integración educativas entre sus propósitos, consagraba “legalmente los mecanismos de selección y exclusión de estudiantes, y de competencia entre las escuelas, documentadamente contrarios a dichos propósitos” (Bellei, C. Contreras, D. y Valenzuela, J., 2010, p. 12). Según Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008) eran consideradas como posibles incorporaciones, demandas pendientes como el fin del lucro en educación, limitar el accionar del sector privado en el sistema de escuelas con subvención estatal; salvaguardar la transparencia de la inversión en educación de los dineros del Estado y eliminar los procedimientos de selección de alumnos para determinados establecimientos.

Las raíces de esta discusión, sin embargo, son más profundas y de larga data. Es necesario volver algunas décadas atrás para contextualizar la ideología y el modelo económico que sientan las bases para el actual sistema educativo chileno.

Tras la interrupción del proyecto socialista chileno en 1973, la dictadura militar de Pinochet inició en los años '80 una transformación profunda de la educación chilena, introduciendo “mecanismos de mercado en la gestión del sistema” (Redondo, 2009, p. 21). Estos mecanismos implicaron la descentralización de la administración educativa, introduciendo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafiliando del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizando instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal (Cox, 2005).

⁴ Según Juan Casassus (2010): “Las RBE son una política impulsada por las élites políticas, empresariales tecno burocráticas y mediáticas interesadas en focalizar y mantener el vínculo entre economía y educación” (p. 85).

Con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990 -una de las *leyes de amarre*⁵ de la dictadura- y la continuidad que los gobiernos de centroizquierda dan a estas políticas desde la agenda de “calidad y equidad” financiada por el Banco Mundial, los noventa verán triplicada la inversión y el gasto en educación; pero dichos recursos irán a aumentar el número de colegios particulares subvencionados por el Estado y a potenciar el mercado de los servicios educativos (asesorías, evaluaciones, capacitaciones, etc.) en desmedro de la equidad (aumenta la segmentación escolar), y la calidad (estancamiento en los aprendizajes según los instrumentos SIMCE, PSU, etc.) (Redondo, 2009; Beyer, Eyzaguirre y Fontaine, 2001).

En este escenario de competencia y libre elección, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE- se instala y consolida hasta nuestros días como la principal forma de medida y comparación de la calidad educativa. En tanto el Estado abandona su rol subsidiario y avanza a ser un administrador del sistema, se instala el denominado “sistema de voucher”, que financia la educación pública y particular subvencionada, operando mediante un bono que se otorga a los establecimientos por cada estudiante matriculado. Y determinado por el número de días de asistencia a clases, se traslada junto con el estudiante en caso que sus padres decidan cambiarlo de establecimiento. Ello porque el modelo basado en la competencia entre escuelas por matrícula, suponía una demanda informada sobre la calidad de las mismas, en que los padres pudieran elegir en base a los resultados que las escuelas podían exhibir, consolidándose así un “vínculo inalienable entre el SIMCE y el mercado escolar” (Flórez y Oyarzún, 2016, p. 3). En palabras de Jofré (1988),

(...) el establecimiento que ofrezca un mejor servicio educacional obtendrá mayor alumnado; como sus ingresos dependen del alumnado que obtenga, el establecimiento estará incentivado a maximizar su calidad (...) En la medida que el establecimiento sea exitoso en optimizar la relación calidad-costos, obtendrá el máximo de excedentes, y por

⁵ Conjunto de leyes dictadas al término de la dictadura, que dejan el aparato democrático de la transición limitado por trabas que fueron promulgadas como decretos ley o que se encuentran presentes en las reformas constitucionales sufragadas por los ciudadanos en 1989.

ende, estará en condiciones de expandir su acción. Lo contrario ocurre con el establecimiento ineficiente, que tiende incluso a desaparecer. (p. 200-201).

2. Sistema de la Medición de la Calidad de la Educación

2.1. Historia del SIMCE

Con la promulgación de la Ley Nº 20.370 General de Educación y la Ley Nº 20.529 de Aseguramiento de la Calidad, se consolida un sistema en el cual el SIMCE, junto con otros indicadores de menor ponderación, se utiliza para clasificar a las escuelas en categorías de calidad, con consecuencias importantes para aquellas que obtengan bajos resultados de forma reiterada.

Si hacemos un breve recorrido por la historia de las mediciones en nuestro país⁶, veremos que el interés por las evaluaciones de desempeño escolar es de larga data, situando como primer antecedente del SIMCE -durante la reforma educacional de los sesenta-, la Prueba Nacional. Específicamente en 1968 se crea esta evaluación, y es aplicada a los octavos básicos de manera anual hasta 1971, con el objetivo de medir los logros de aprendizaje de los estudiantes (Bravo, 2011).

En 1978, ya en el marco de la descentralización administrativa, se da comienzo al Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), que permitió recabar información sobre la calidad de la educación y ponerla a disposición de los agentes educativos con el fin de implementar mejoras (Eyzaguirre y Fontaine, 1999). En ese entonces, la Pontificia Universidad Católica fue quien lideró el diseño y la materialización del proyecto, en alianza

⁶ María Teresa Flórez (2018) indica que los regímenes de evaluación de altas consecuencias pueden rastrearse en Chile hasta el S. XIX, “dando cuenta del poder que la evaluación tenía, desde sus desarrollos tempranos, para mover a todo el sistema en una dirección particular” (p. 417).

con el Ministerio de Educación, bajo el supuesto que informar el logro de los objetivos fundamentales de los estudiantes, induciría a docentes y directivos a generar innovaciones (Himmel, 1997). Trasladando de esta forma “la iniciativa sobre el mejoramiento educativo a los docentes, directivos, y padres y apoderados” (Bravo, 2011, p. 192). No obstante, su período de aplicación fue breve, y entre las causas de su término Himmel (1997) encuentra; el alto costo del programa, la tensión al interior de la burocracia ministerial contra el manejo por parte de la Universidad Católica –sintiéndose un grupo capacitados para ejecutar el proyecto-, y la oposición entre promotores de la economía neoliberal y una parte de las y los profesores que adherían a que la función educativa debía estar en el Estado.

Entre 1985 y 1986 se apuesta por el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), a cargo del CPEIP, del Ministerio de Educación, para analizar los datos obtenidos del PER (Eyzaguirre y Fontaine, 1999). Pero prontamente, se da comienzo al SIMCE, que contiene como objetivos:

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 (Bravo, 2011, p. 191-192).

Sin embargo, con la instauración del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en 1988, se retoman las evaluaciones nacionales, evaluando más del 90% de estudiantes de 4° y 8° en Castellano y Matemática, y desde 1994 en 2° medio. Extendiéndose también a Historia y Ciencias a comienzos de la misma década (Cox, 2005).

En 1992, el Ministerio se responsabiliza totalmente del SIMCE, respondiendo a la LOCE y a su mandato de que éste era el organismo delegado del diseño de los instrumentos de evaluación nacional periódica (Eyzaguirre y Fontaine, 1999). Así como de la elaboración de estadísticas de sus resultados, los que debían publicarse en diarios de

circulación regional o nacional y exponerse en lugares visibles en cada establecimiento (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962, 1990), situación que se difirió hasta 1995 y que contribuyó a la difusión pública del SIMCE (Himell, 1997). Siendo sus resultados utilizados para evaluar la política educacional y establecer metas nacionales de logro (Informe del Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE, 2014).

2.2. Tensión histórica entre los propósitos de rendición de cuentas y apoyo pedagógico

De la mano de la publicación de resultados, se incorporan mecanismos de incentivo económico para docentes y establecimientos que obtengan los mejores puntajes SIMCE; siendo la Subvención por Desempeño de Excelencia (SNED), el premio para docentes y la Subvención Escolar Preferencial (SEP, Ley N° 20.248 de 2008) la que dispone fondos para las escuelas a través de los planes de mejoramiento institucional (Flórez, 2018), configurándose “un escenario en el cual el SIMCE, como evaluación de los logros del currículum, pasa a transformarse crecientemente en un eje fundamental del sistema educacional, dadas las múltiples consecuencias asociadas a sus resultados⁷” (p. 426-427).

En 1998, teniendo como objetivo alinear la evaluación al currículum nacional, se forma una Unidad de Currículum y Evaluación en el Ministerio de Educación y el SIMCE cambia de dependencia (Meckes, 2007). Considerando que “ha experimentado cambios en su marco institucional, los objetivos, las metodologías, los usos, la percepción pública y la legitimidad” (Meckes y Carrasco, 2010, p. 2), actualiza su modelo de medición, mediante la adopción de un modelo de medición para el análisis de los datos obtenidos, pasando de la Teoría Clásica (Porcentaje Medio de Respuestas Correctas, PMRC) al

⁷ Según la autora, “con la Ley N° 20.370 General de Educación y la Ley N° 20.529 de Aseguramiento de la Calidad, se consolida el sistema en que el SIMCE categoriza según calidad a las escuelas y presenta graves consecuencias para las que sostenidamente presentan bajos resultados (Flórez, 2018).

modelo de medición de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)⁸. Cambio que se establece según los lineamientos de las más importantes pruebas estandarizadas internacionales como PISA, TIMMS, PIRLS, entre otras. El TRI, posibilitó también, la comparación de los puntajes a través de las mediciones entre años.

Continuando la línea de profundización de políticas neoliberales, en 2006 4° básico se evalúa todos los años, y son incorporadas Inglés y Educación Física como evaluaciones estables, así como los niveles de 2° y 6° básico; todo ello en 2010, generando un “escenario de sobre-evaluación” (Flórez, 2018) que en 2015 alcanza 15 pruebas. Escenario que resulta clave “para comprender las tensiones que se generan hoy entre esta evaluación de altas consecuencias y el currículum” (p. 247).

El 2003, y apuntando a reflexionar en torno a los alcances del SIMCE, el Ministerio de Educación convoca una “Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (Comisión SIMCE, 2003), tendiente a proponer una conexión entre los resultados con niveles de logro más descriptivos, dado que la información reportada carecía de significado para orientar prácticas docentes y para promover el compromiso de padres y apoderados. De esta manera, como apoyo pedagógico desde el 2006, los establecimientos reciben junto al puntaje de las pruebas, descripciones del nivel de desempeño alcanzado por sus estudiantes. (Flórez, 2018; Bravo, 2011). Siendo para Meckes (2007) “la transformación más significativa del SIMCE en los últimos años” (p. 355), en tanto se avanza desde el énfasis en puntajes promedios a la consideración de los aprendizajes que los estudiantes evidencian o no.

Desde 2012 y a partir de la Ley de Aseguramiento de Calidad, el SIMCE deja de supeditarse al Ministerio de Educación y es traspasado a un órgano semiautónomo; la Agencia de Calidad, que a su vez debe reportarse a la Superintendencia de Educación. Este cambio surge, según Ramírez (2011) “de la necesidad de evitar que el Mineduc sea ‘juez y parte’, ya que por un lado diseña e implementa políticas, mientras que por el otro las

⁸ *Item Response Theory*, (IRT).

evalúa y monitorea” (p. 216). A partir de esta nueva institucionalidad, las responsabilidades son traspasadas a la Agencia,

Reforzándose así la función de rendición de cuentas y de control externo de la evaluación (accountability). La normativa establece un sistema de aseguramiento de calidad que monitorea el desempeño de las escuelas y permite el cierre de escuelas que, sistemáticamente y según múltiples indicadores, proveen un muy mal servicio, siendo el principal indicador el SIMCE. (p. 216)

2.3. El SIMCE hoy: Características, propósitos y funciones

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, hoy “Simce”⁹, instala desde su creación en 1988 un aparato de evaluación externa en Chile, orientado según la Agencia de Calidad de la Educación¹⁰ (organismo bajo el cual se supedita desde el 2012), a proveer información “relevante” para el quehacer de los diversos actores de las comunidades educativas¹¹. Según la Nueva Institucionalidad, que evidencia el Informe Técnico SIMCE emanado desde la Agencia (2012), es actualmente parte de un Sistema Nacional de Evaluación de Logros de Aprendizaje de los estudiantes chilenos, que está compuesto por “Pruebas que abordan gran parte de las áreas del currículo vigente y por Cuestionarios que indagan sobre información del entorno del estudiante” (p.1), recogiendo información sobre docentes, padres y apoderados una vez por año, a nivel

⁹ En principio SIMCE era una sigla, hoy “Simce” refiere a una ‘palabra de fantasía’, en tanto se busca no evidenciar que la calidad era uno de sus constructos originales.

¹⁰ Institución pública y dotada de personalidad jurídica, que releva el rol que hasta el momento detentaba el MINEDUC, y que tiene como objetivos “la evaluación y orientación del sistema educativo de Chile, los que lleva a cabo trabajando en conjunto con cada parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) para lograr una mayor equidad y mejor calidad en la educación” (Agencia de Calidad de la Educación; 2013, p.xxi).

¹¹ Información disponible en su página web Agencia de Calidad de la Educación, [Fecha de consulta: 01 Octubre de 2017] Disponible desde internet: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>

nacional. Su principal propósito declarado es “evaluar el aprendizaje de los estudiantes en los contenidos y habilidades del currículo nacional de diferentes asignaturas o áreas y niveles para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” (Agencia de Calidad de la Educación, 2012, p. 5).

Para Ramírez (2011), el SIMCE responde hoy a tres orientaciones que han progresado conforme su evolución histórica: a) monitoreo de la política educativa; b) rendición de cuentas (accountability) y de asignación de incentivos y; c) apoyo pedagógico a las escuelas y profesores. Estando la balanza más inclinada hacia la rendición de cuentas y el apoyo pedagógico reforzado por los Niveles de Logro, guías para el análisis de resultados y publicaciones tales como el Manual de Orientaciones, que especifica qué miden las pruebas; el Informe de Resultados, que cuenta con ejemplos de preguntas con un análisis de las respuestas de los alumnos, y el Banco de Preguntas, con ejemplos de pruebas anteriores.

Es preciso destacar, que en Chile a diferencia de otros países que sí enfatizan la función de apoyo descrita anteriormente, los profesores no participan en la elaboración, administración ni corrección de las pruebas SIMCE. Aun cuando la evidencia indica que la mejor manera para que la evaluación sea útil para los estudiantes es que las y los docentes se apropien de los estándares de exigencia y los criterios de corrección de las pruebas (Ramírez, 2011).

Los resultados de las pruebas responden según el artículo 37 de la Ley General de Educación (N° 20370), al imperativo de verificar el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de Estándares de Aprendizaje, -elaborados por el MINEDUC-. Los que reflejan lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar que los objetivos de aprendizaje contenidos en el currículo vigente se han cumplido. De aquí, que “los resultados SIMCE informan sobre los puntajes promedio a nivel de establecimiento y la distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje” (Agencia de Calidad de la Educación, 2013, p. 3).

Las asignaturas que el SIMCE evalúa al año 2016 son; Lenguaje y Comunicación, específicamente Comprensión de Lectura y Escritura; Matemática; Ciencias Naturales;

Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés. Estas evaluaciones son aplicadas a estudiantes de 2°, 4°, 6° y 8° año en la enseñanza básica, y II y III medio de educación media. Informándose a los establecimientos, con antelación, las asignaturas que serán evaluadas en determinado año y en los cursos que corresponda. Y a partir del año 2013, dentro de la legislación en materia de igualdad de oportunidades e inclusión educativa se aplican pruebas de carácter censal a los estudiantes de 6° año básico que presenten discapacidad sensorial.

En términos de la utilización que se hace de la prueba, a nivel oficial se apunta a la movilización de acciones de mejora, tal como se establece en la siguiente figura (ver Figura 1):



Figura 1. ¿Para qué se usa el SIMCE?

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. [Fecha de consulta: 01 Octubre 2017]
Disponible desde internet: < <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-evalua-el-simce/>
>

Las utilizaciones que se hacen del SIMCE, a partir de lo anterior, se orientan hacia tres instancias: primeramente, la observación en el tiempo de los resultados de aprendizaje, la realización de comparaciones que se encuentran sugeridas en los informes emanados y el trabajo con los estándares de aprendizaje. En segunda instancia, poder relacionar estos resultados con las evaluaciones de aula, identificando ritmos y metodologías de aprendizaje distintas. Supeditando de cierta manera, el quehacer docente a los resultados obtenidos de las pruebas y a la superación de ellos. Para finalmente, enfocarse en la mejora de los factores internos de cada establecimiento que pudiesen elevar los resultados.

3. Mecanismos de control

3.1. Aspectos Negativos

El escenario hasta aquí descrito, tiene como punto de inflexión la instalación de una serie de mecanismos de control y presión que son inherentes al SIMCE y exponenciales en el tiempo. Y que como expresa Cornejo (2012), se traducen en una “cultura de competencia, entre docentes por obtener incentivos económicos ligados a resultados de pruebas estandarizadas, entre escuelas por la captación de matrículas y también entre estudiantes y padres y apoderados; cada uno asumiendo como un problema individual su éxito o fracaso” (p. 244). En este sentido, las políticas de rendición de cuentas, señala Falabella (2014b), intensifican un *ethos* competitivo centrado en la comparación entre las puntuaciones de las escuelas en lugar de estimular el pensamiento

innovador y mejoras de calidad, reforzando un sentimiento de derrota, vergüenza y ansiedad dentro de la escuela.

En este contexto, es posible identificar discursos que rescatan efectos tanto negativos como positivos del SIMCE. Para Ramírez (2011), en relación con la presión por la obtención de altos resultados, se produce una reconfiguración de la labor docente, pues aun cuando la evaluación educativa contribuye al fin último de que todos los estudiantes aprendan, torna la educación en un “mero entrenamiento para la prueba”, entorpeciendo el trabajo del profesorado (p. 215), lo que resulta consistente con la evidencia internacional al respecto. En sus palabras,

(...) las grandes decisiones de política deberían tender a reforzar el liderazgo pedagógico de las escuelas. El SIMCE puede contribuir grandemente a esto, siempre y cuando se valore más su función de apoyo pedagógico. (Ramírez, 2011, p. 234).

Otro aspecto que ha sido parte de las críticas al SIMCE, tiene que ver con su validez, ámbito declarado en la teoría y los estándares internacionales como central para el desarrollo de un sistema de evaluación de buena calidad, pues el proveer evidencia de que una evaluación es capaz de cumplir sus propósitos es fundamental para su validez. En esta línea, Flórez y Oyarzún (2016), refieren la multiplicidad de objetivos asignados a la prueba, siendo las principales debilidades el que a lo largo de los años sus propósitos se han multiplicado; que existen objetivos en tensión asociados al uso pedagógico y de apoyo por una parte, y al control y la rendición de cuentas por otro); así como la carencia de evidencia que corrobore el aporte a su propósito más declarado, pues hasta el momento, “no se ha encontrado evidencia de que la prueba pueda cumplir su propósito de mejorar la equidad del sistema educativo” (Flórez, 2015, p. 41). Lo que se ha documentado apunta más bien a lo contrario; la generación de “consecuencias negativas que podrían perjudicar a los estudiantes con más dificultades y de sectores más vulnerables; y no considera en su construcción la diversidad de estudiantes que deben responder las pruebas” (p. 31).

Ortiz (2012), evalúa la validez en relación con el cumplimiento de propósitos, específicamente los de informar la oferta educativa en un marco de libre elección, y mejorar la equidad. Establece en torno a los usos que se le atribuyen a la prueba, en primer lugar, la inscripción del SIMCE dentro de una lógica post-burocrática, que se encuentra basada en las decisiones de los consumidores del servicio educativo. Asimismo, que en tanto no se limita a entregar información a las autoridades centrales y regionales, sino también a orientar a padres en la elección de colegios y en las remediales que estos debieran asumir, su validez se encuentra amenazada. Si se piensa en la decisión de los padres, la premisa sólo funciona en cuanto éstos puedan realmente pagar un servicio educativo mejor, y en cuanto a la información,

(...) ha contribuido a crear una imagen de marca asociada a las tres dependencias administrativas, en perjuicio de la educación municipal, lo que ha ocasionado la disminución constante de su matrícula. Puede decirse que éste no era un impacto esperado de la información de logros educativos, pero es difícil no considerar este impacto como un daño, dada la centralidad de la educación pública para un país. (Ortiz, 2012, p. 371).

Se construye entonces un imaginario de calidad que posiciona al sistema municipalizado, en el escalón más bajo, teniendo como resultado una disminución progresiva de matrículas que se fugan al sistema subvencionado. Al que puedan acceder esperando mayor calidad, pero que sigue supeditado a la capacidad económica familiar. Himmel (1997), argumentaba hace dos décadas al respecto, que aunque los padres incorporaran gradualmente la consulta de los resultados SIMCE a la hora de seleccionar el colegio al que enviarían a sus hijas e hijos –especialmente desde la cobertura que los medios de comunicación comenzaron a hacer-, ello sólo era posible para los sectores medios y altos, pues “en el caso de los padres de sectores pobres, dichas opciones no existen, porque no tienen más alternativa que enviar a sus hijos a escuelas gratuitas cercanas al lugar donde viven y que, en los sectores desfavorecidos, son muy pocas” (p. 145).

Las conclusiones a las que llega un importante grupo de investigadores en educación (Alto al SIMCE, 2013) en torno al SIMCE y que se difunden en una Carta abierta en los medios nacionales, ilustran otra serie de perjuicios asociados a él. Dentro de ellos, se destacan tres ideas principales: en primer lugar, la reducción de la complejidad que significar educar a partir de la naturalización de que los resultados de la prueba, entregan información válida sobre la calidad y funcionamiento de un establecimiento escolar. Asimismo, el énfasis desmedido que los resultados tienen en cuanto al vínculo de la gestión de los recursos escolares, lo que produciría una tendencia constante a que las comunidades destinen sus esfuerzos a responder satisfactoriamente la prueba. Y finalmente, el estrés y malestar en alza en el profesorado y estudiantado debido a la importancia indebida del SIMCE; cuestión que afecta las relaciones en las comunidades escolares que deben de manera anual rendir la prueba.

Una práctica de larga data al respecto, se evidencia en que directores de escuelas inducían a sus estudiantes de bajo rendimiento a no asistir durante los días que se rendían las pruebas, dada la preocupación por la obtención de altos puntajes (Himmel, 1997). Y aunque se decidió no entregar los informes de resultados a estos establecimientos, el problema no ha cesado. La Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE (2003), refirió en su momento como “consecuencias no deseadas” e “incentivos distorsionadores” la influencia que la prueba estaba teniendo sobre la equidad y las prácticas de exclusión y selección de estudiantes con bajo rendimiento que se presentaba en los establecimientos para mejorar los puntajes. Explicitando también una tendencia en los establecimientos a concentrar sus esfuerzos y recursos en las generaciones de estudiantes evaluadas, dejando a las demás en una situación de segundo orden.

Se evidencia también, que cuando se ha consultado a docentes y directores su opinión frente al SIMCE, la percepción más recurrente es verlo como una herramienta que no considera el esfuerzo que se realiza en los contextos más difíciles, en tanto compara establecimientos de características muy diferentes. Asimismo, una gran parte afirma que se le otorga un importancia exagerada, que está por sobre las capacidades que los establecimientos poseen para evaluar a sus estudiantes. Lo que se refuerza con las

afirmaciones menos compartidas, que precisamente relacionan la capacidad del SIMCE de estimular mejoras educativas y de empoderar a las familias para que tomen roles más participativos en sus comunidades (CIDE, 2012). Por su parte, cuando se ha profundizado en las impresiones que académicos tienen en relación con el SIMCE, éstos refieren a las dinámicas que vulneran el sentido educativo en escuelas y liceos –más que a la vinculación del Estado con la rendición de cuentas-. La problemática se relaciona con el empobrecimiento del currículum, el deterioro de las relaciones pedagógicas y la reducción del aprendizaje a preparar la prueba. Tal como indica Gysling (2017), “el balance final de los académicos incluye expresiones como daño, pérdida de humanidad, pérdida del disfrute, pérdida del sentido, rechazo” (p.172).

Finalmente, y profundizando en una crítica al sistema en que se inserta la prueba – que no se ha manifestado hasta el momento-, desde la acción vemos que movimientos como “Alto al SIMCE”¹² han venido a “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 Campos, y Guerrero, P., 2016, p. 350).

3.2. Aspectos positivos

Desde la vereda opuesta se produce un cruce de visiones, pues la tendencia general posiciona al SIMCE como una evaluación cuya existencia no se cuestiona, sino que desde él se identifican aspectos a mejorar o elementos que podrían considerarse positivos.

¹² “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, 2015, en Campos, y Guerrero, P., 2016, p. 359)

Por ejemplo, para Larroulet y Montt (2010), en el diseño institucional para asegurar la calidad de la educación en que se inserta la discusión, las pruebas estandarizadas son el mejor "proxy" de calidad, y de esta manera se puede identificar aquellos establecimientos de menor desempeño para intervenirlos, apostando por dar una señal a todos los agentes educativos para que se eleve la calidad de la educación y se instale cultura evaluativa y de responsabilidad por los resultados. En esa misma línea, García Huidobro (2000) lo visualiza también como una oportunidad de saber qué no se está logrando, pues mostrando las debilidades en el aprendizaje, es posible abordarlas, aunque refuerza de mayor manera la utilización del SIMCE como un apoyo a la práctica pedagógica.

Autores como Beyer, Eyzaguirre y Fontaine (2001), muestran que en la práctica se cree que "sin buenas evaluaciones los padres no tendrán información objetiva sobre la marcha académica de los establecimientos a los que envían a sus hijos" (p.312). El SIMCE sería, así, indispensable para elevar el rendimiento de los estudiantes y, por ende, para "fortalecer la competencia entre las escuelas" (Beyer, Eyzaguirre y Fontaine, 2001, p. 312). El detalle aquí se encuentra en que la competencia se valora como un elemento positivo, como una instancia en que cada establecimiento se esfuerza por elevar su calidad para tener ventajas comparativas frente a sus similares. Siendo para Jofré (1988), de incalculable valor para la toma de una decisión difícil, como es la selección y mantención de un establecimiento para educar a sus hijos, así como una valiosa herramienta para el sistema de subvenciones que sostiene el modelo, dado que se impulsa a los establecimientos a impartir mejor educación.

Bellei, Raczynski, Pérez & Muñoz (2004), por su parte, muestran que el SIMCE permitiría conocer "escuelas que concentran alumnos que viven en condiciones de pobreza y que (...) han mostrado resultados de aprendizaje (en los puntajes SIMCE) de excelencia, comparables con los mejores colegios del país" (p.10). Extendiendo la idea de homogeneización de la enseñanza, sin considerar las particularidades de los establecimientos, y manteniendo la idea de que calidad se asocia a obtención de resultados. Schiefelbein (1992), refuerza también este elemento, en cuanto las escuelas

“eficientes” podrían utilizarse para ser visitadas por directores y maestros de escuelas con puntajes bajos.

La Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE (2003), expresa que este sistema de evaluación se ha instalado en la tradición del sistema educativo y goza de legitimidad y credibilidad. Dando por argumento para la mantención del SIMCE su trayectoria libre de cuestionamientos. En la Comisión SIMCE 2014 (2015), se destaca al Sistema de medición como “técnicamente sólido”, y se valora contar con un sistema de evaluación nacional de aprendizajes. Situación que se refuerza con la nueva institucional tras la LGE, pues como indica Bravo (2010), esto lo inserta como uno de los componentes “dentro de un eficaz sistema de rendición de cuentas, y no como la única herramienta disponible para evaluar el desempeño de los estudiantes, los establecimientos, e inclusive de los docentes” (p. 210).

Se reconoce además en la Comisión SIMCE 2003, que ha “contribuido a realzar la preocupación por los aprendizajes de los alumnos –preocupación clave de la Reforma Educacional de los 90’– y a volver al sistema educativo más transparente” (p.33). Así también, que al poner el foco de atención en los resultados de aprendizaje, ha facilitado la asignación de recursos al sector, validando la relación entre resultados y financiamiento en educación. Destacando también de manera positiva en cuanto sus usos actuales: el Refuerzo a la Implementación de la Reforma Curricular –alineando las pruebas a las disposiciones curriculares-; la Orientación a la demanda- pues gracias a la relación entre el sistema de medición y el financiamiento basado en la subvención de las escuelas “se busca favorecer que establecimientos que obtienen mejores resultados atraigan un mayor número de alumnos y, por consiguiente, mayores recursos” (p. 35-36); la Focalización de intervenciones y programas de apoyo –identificando establecimientos deficientes e interviniéndolos-; la Evaluación y diseño de políticas y programas específicos –con resultados como indicadores de los PME-; las Metas públicas –de aumento de puntajes a nivel nacional- y el Incentivo a Profesores –a través del SNED-.

Aparecen también argumentos tendientes a asociar los impactos negativos del SIMCE, a responsables externos. Meckes (2007), al identificar los roles que se asignan a la medición nacional en relación con el mejoramiento, valora positivamente el buen uso que ha tenido la prueba para la toma de decisiones de los responsables de las políticas públicas, pero habla de una subutilización por parte de los docentes y los establecimientos. Para la autora, en la medida que son éstos el eslabón más importante de la cadena de calidad, se debe apostar por la construcción de capacidades en docentes y directivos. Según Gysling (2017), para los partidarios de las evaluaciones estandarizadas, el uso inadecuado de ellas y sus efectos no deseados, pueden ser contrarrestados a través del desarrollo de una cultura evaluativa, generando así un sistema virtuoso.

4. Consecuencias e incentivos

Así, con defensores y detractores, es importante reconocer con Meckes (2007) el papel central que el SIMCE ha tenido como eje articulador de la política pública educacional chilena, especialmente, dada su asociación con consecuencias e incentivos monetarios. Gysling (2017) denomina esta realidad país como un Estado Evaluador, que combina dos principios:

(...) favorece la libre elección y la autonomía de los centros educacionales a la vez que establece mecanismos de rendición de cuentas que se basan en la evaluación del cumplimiento de determinados estándares realizada por agencias estatales o bajo supervisión del Estado. (p. 157)

Este aspecto es central para el tema de la presente propuesta, pues los discursos que dan sentido a la política educativa desde la década del '80 –“mercado educativo”, “mejora de la eficacia escolar” y “rendición de cuentas” (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014)- generan, para el caso de los docentes, una desprofesionalización y pérdida de autonomía (Gewirtz, 1996).

En particular, podemos mencionar nuevamente el impacto que tienen la publicación de los resultados por escuela desde 1995, junto con la Ley 19.410, que incorpora el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), y que asigna incentivos monetarios colectivos a los equipos docentes de escuelas que mejoren sus resultados de aprendizaje, bajo el supuesto que las escuelas orientarían sus esfuerzos de mejor manera para obtener el premio (Meckes, 2007).

Asimismo, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), en 2008, fundada en “la cultura de la auditoría y la teatralidad en pos del aumento de los puntajes en pruebas estandarizadas” (Contreras y Corbalán, 2010), tuvo como resultado la creación de mecanismos de regulación para controlar dicha mejora de los rendimientos escolares, tales como la clasificación de escuelas según sus niveles de logro en la prueba SIMCE y la instalación de plazos para evidenciar mejoras en los puntajes (Rojas y Leyton, 2014). La imagen de “la escuela está en la Unidad de Cuidados Intensivos”, que recogen Acuña, Assaél, Contreras y Peralta (2014) en su investigación¹³, releva sobre la Ley SEP -que bajo su análisis sería parte del “tratamiento y su monitoreo”, relacionándolo con la metáfora desarrollada-, que tanto la planificación de acciones y sus metas (materializadas en su Plan de Mejora Educativo <<PME>>), como el monitoreo y seguimiento “tienen importantes cortapisas que dificultan una construcción de un tratamiento ad hoc” (p. 52). Las metas son prescritas –el “tratamiento”- y deben apuntar a efectividad de los resultados académicos y a las cuatro áreas de la gestión institucional definidas por el MINEDUC¹⁴, y el monitoreo se vive como una práctica de vigilancia. “Los equipos directivos, en ambos establecimientos, interpretan la presencia de los externos como una fuerza “fiscalizadora”, que viene a “encontrar fallas”, a “pillar hallazgos”, “supervisan”, “persiguen”, e “intervienen”” (p. 52-53). Rojas y Leyton (2014) profundizan en la transformación de la subjetividad docente a partir de la de la implementación de una política de rendición de cuentas como la Ley SEP, en tanto los discursos de la política operan como dispositivos de control, que generan que los profesores muestren

¹³ Interpretada por los autores, como la sensación que prevalece en comunidades escolares de estar en peligro, viéndose amenazadas por la pérdida de matrícula y por la presión que sobre ellas existe.

¹⁴ Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, Recursos.

asimilación y sumisión ante esta racionalidad, pero otras veces también “resistencias, expresadas en una afectividad dolorosa, ambivalente y de mucha tensión acerca de su profesionalidad y su estabilidad laboral” (p.218).

Estas políticas reconfiguran las prácticas docentes, por ejemplo, a través de la contracción de ciertas disciplinas en favor del trabajo de entrenamiento SIMCE en aquellas que son evaluadas (Ruminot, 2017), existiendo un gran contraste entre las tareas tipo SIMCE a las que se abocan muchos establecimientos, frente al Programa de Estudio de la asignatura, que presentaría una gran diversidad de ellas. Emergen, así, comportamientos tan complejos como el “triaje educativo” y la realización de “trampas” al momento de tomar la prueba,

(...) con el fin de maximizar sus resultados en las pruebas. Estos comportamientos emergen con más fuerza entre aquellas escuelas y/o aquellos docentes sometidos a mayores niveles de presión externa para lograr mejores resultados educativos, sobre todo debido a la amenaza de sanciones que estos sistemas implican en el caso de tener bajo rendimiento. (Parcerisa y Verger, 2016, p. 30).

Todo ello provoca, según Flórez y Oyarzún (2016), un “empobrecimiento del quehacer cotidiano de las escuelas, donde la mayoría de los directores y profesores admiten, dada la relevancia para la supervivencia de las escuelas, realizar entrenamiento SIMCE a través de ensayos, talleres, incremento de horas de las asignaturas medidas, y adecuación de las evaluaciones internas acorde al formato del SIMCE, entre otras” (p. 7).

Falabella (2014 b), por su parte, a partir del análisis de dos escuelas públicas, muestra los efectos de la medición, la clasificación y el etiquetamiento de escuelas y cómo sus miembros, a través de sus discursos, dan cuenta de transformaciones éticas, de la forma de pensar sobre educación, de la construcción de identidades, aspiraciones y valores morales basada en una lógica de la competencia. Asociándose a cómo la clasificación de establecimientos que posiciona a las escuelas como “buenas o malas” y como “exitosas o ineficientes”, perfila la idea de una escuela ideal, y construye narrativas de éxito asociadas al mérito escolar, pero también, excusa resultados fallidos apuntando la responsabilidad a alumnos y sus familias.

Fardella y Sisto (2013), a través del análisis de documentos oficiales chilenos, relevan cómo los principales interpelados por estas políticas son los profesores, quienes se ven presionados mediante nuevas formas de control, a transformar sus identidades:

(...) el rol del maestro ha sentido estos cambios, sus límites se volvieron ambiguos y su labor más intensa. Se han prescrito formas de trabajo individualizantes, traduciendo la labor docente a estándares evaluables asociados a incentivos individuales por resultado, otorgados a través de la medición de efectividad según indicadores. (Fardella y Sisto, 2013, p. 143).

Por su parte, Flórez (2013), recoge a partir de percepciones docentes, la dimensión consecuencial de la validez del SIMCE, donde se releva la idea de que los profesores lo perciben como un instrumento de presión que distorsiona sus prácticas y genera otras consecuencias negativas asociadas a incentivos y castigos de diverso tipo y a su carácter de evaluación orientada a la educación de mercado. A partir de lo cual se identifica una demanda por parte de los profesores, “por una evaluación más representativa, más sensible a las diferencias, y sin publicación de resultados” (p. 8).

La revisión literaria hasta aquí evidenciada, apunta a la necesidad de contextualizar la evaluación y de reconocer las diferencias que se asocian a ella a partir de las diversas realidades nacionales. Y dado el alcance que postula esta investigación, es necesario abordar de manera particular cómo se relaciona con la educación en contextos de ruralidad.

5. Educación Básica Rural

Ciertamente, hablar de ruralidad en Chile nos enfrenta a la imagen clásica de un paisaje inmutable, estático y una población volcada a las labores productivas

tradicionales. No obstante, aun cuando rincones de nuestro país parecen detenidos en el tiempo, no es posible ya esbozar una definición única para el mundo rural que lo integre totalmente, ni a los actores que en él se desenvuelven (Vera, D., Osses, S., Schiefelbein, E., 2012).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008), “Chile es más rural de lo que se piensa. Lo rural no está desapareciendo; está lleno de potencialidad. Ocurre que lo rural ha cambiado tanto que ya casi no lo reconocemos con ese nombre” (p. 10). El progreso y su avanzada se instalaron y frente a su arremetida, nociones como miseria, analfabetismo y aislamiento no pueden aplicarse de manera imparcial, “la antigua ruralidad cambia y se disuelve en una nueva relación entre las ciudades de tamaño intermedio y los campos, al punto de que hoy puede decirse sin riesgo de decir un absurdo que <<lo rural hoy también es urbano>>” (PNUD, 2008, p. 12).

En este contexto, para Thomas y Hernández (2005), los esquemas tradicionales que caracterizan el modelo educativo chileno; rigidez, verticalidad, jerarquía e imposición, han imposibilitado el poder dar respuesta de forma eficiente ante la velocidad y complejidad de los cambios acaecidos en el mundo rural. Constatan que “la educación rural ha sido incapaz de comprender las nuevas realidades rurales (...) y está ‘haciendo agua’ ante los embates de la globalización” (p. 4).

Según datos del MINEDUC (2017), existen 3.580 establecimientos educacionales rurales chilenos, dentro de los que se incluyen municipales, subvencionados y particulares pagados. Pero si consideramos el total de establecimientos municipales, que bajo la administración pública son administrados por DAEM o corporaciones municipales, el total alcanza el 45% de los establecimientos a nivel nacional. Y reduciendo aún más la escala, si se trata del ciclo de educación básica municipal, el porcentaje de instituciones de carácter rural se eleva a un 61,87%. Cifras que indican la relevancia de considerarla en su totalidad de características.

La mayoría de estos establecimientos emplean la modalidad de aula *Multigrado*, es decir, el proceso de enseñanza se realiza en un aula donde se combinan al menos dos

niveles, que pueden llegar hasta los seis, y que se denominan *escuelas incompletas*, en tanto sólo ofrecen enseñanza hasta sexto año básico y que, en cuanto a dotación de profesores predomina la unidocencia. En oposición a ellas, se encuentran las *escuelas completas* -poli docentes-, que se perfilan hasta octavo año básico (Moreno, C., 2007).

Según el análisis de Williamson (2004), la educación básica para el sector rural constituye un sector específico del sistema educacional, definido por su localización geográfica, el carácter cultural de la población escolar a la que se orienta y especificidades pedagógicas propias. Y en términos de resultados académicos, el hecho de que la educación de la población rural en prácticamente todos los indicadores muestra resultados menores, ha llevado a que a partir de la década de los noventa, fuera asumida como una prioridad. Y los diferentes gobiernos tras la transición democrática, focalizaron el desarrollo de la equidad y mejoramiento de la calidad en contextos rurales, especialmente a partir del MECE-RURAL¹⁵. Brindando con su implementación, una posibilidad de igualdad de oportunidades para niños y niñas de familias rurales en pos de su incorporación a la nueva sociedad en construcción.

El desafío ha sido y seguirá siendo salir del diagnóstico de inequidad y baja calidad para el sector educativo rural, asegurando a sus escolares igualdad de oportunidades en función de los resultados de sus estudios, considerando sus antecedentes de socialización, es decir, una educación diferenciada en los insumos y procesos, pero buscando el logro de resultados equivalentes a los esperados para todos los alumnos del país. (Vera, D., Osses, S., Schiefelbein, E., 2012, p. 314).

Se ha promovido el desarrollo de prácticas pedagógicas acordes con los principios de modernización en que se mueve Chile, intentando su contextualización al mundo rural, con materiales específicos tales como los “Módulos para la Enseñanza integrada de las asignaturas en escuelas multigrado”¹⁶, y el trabajo colaborativo entre los docentes, a

¹⁵ Implementado por el Mineduc en 1992, viene a marcar el comienzo de una denominada “transformación de la educación rural chilena”.

¹⁶ A través del Programa de Educación Rural, el Ministerio de Educación, definió esta iniciativa dentro de la misión de apoyar la implementación del currículo vigente en las escuelas rurales multigrado, desarrollando

través de los “Microcentros Rurales”¹⁷, pero sólo perfilado al trabajo en Escuelas Rurales Multigrado, bajo la denominación de “Programa de Educación en Territorios Rurales”¹⁸. Obviando la existencia y necesidades de un número importante de escuelas Completas.

En el análisis realizado de la escuela básica rural chilena, San Miguel (1999) orienta sus conclusiones a que los marcos en los que funciona son ajenos a la realidad en que se inserta, y en la no contribución a una educación efectiva de los niños que llegan a ella, dado que,

(...) los sistemas educativos han reproducido contenidos culturales que no compatibilizan con la racionalidad de los pobladores rurales y (...) los contenidos culturales que transmite la escuela no han estado dirigidos a satisfacer las necesidades de aprendizaje que se generan en la vida cultural, social y económica de las localidades rurales (p. 95).

Se desprende así, un reconocimiento de las diferencias existentes a partir de los contextos rurales, pero no se ha logrado separar de la idea de homogeneización a nivel país, que equipara los principios de calidad con el ámbito urbano. Ello permite identificar una visión burocrática donde la ruralidad se reconoce y es objeto de programas de mejora focalizados, pero no como un espacio educativo con necesidades e intereses propios.

Por lo que en términos de aplicación de SIMCE por ejemplo, no se ha levantado ni problematizado la idea de calidad que se busca desarrollar o potenciar en estos contextos, sino que se apuesta por equiparar este sector al resto urbano del país. De la misma forma, tampoco se ha profundizado en las particulares existentes dentro de la misma ruralidad, por lo que es posible afirmar la existencia de una doble omisión: una igualdad de

estrategias para la docencia y elaborando orientaciones y materiales para el desarrollo de las actividades educativas y el mejoramiento de los aprendizajes.

¹⁷ Como Beatrice Ávalos (1999) explica, los Microcentros rurales son uno de los primeros programas orientados a mejorar la educación en Chile en la década de los 90, y fueron dirigidos a las escuelas básicas rurales en 1992, “con el objetivo general de mejorar las oportunidades educativas de los niños mediante acciones que se dirigieran especialmente a los profesores y a su modo de trabajar con los niños” (p. 3).

¹⁸ El Programa no obstante, se perfiló sólo para los años 2011 y 2012, no habiendo hasta el momento, actualización. Véase en Mineduc, área de Convivencia Escolar. [Fecha de consulta: 15 Enero 2018] Disponible desde internet: http://www.convivenciaescolar.cl/index3.php?id_contenido=18578&id_seccion=4080&id_portal=50

condiciones en el marco de la instrumentalización educativa, y una idea que supone la ruralidad como un escenario sin matices.

Es en este punto y dentro del amplio espectro rural existente en nuestro país, se caracterizará la Escuela Orilla de Navarro de Hualañé, como caso de estudio del presente trabajo.

6. Características de Comunidad Educativa: Escuela Orilla de Navarro de Hualañé

La Escuela Orilla de Navarro¹⁹, fue fundada el 17 de septiembre de 1963, bajo la denominación de “Escuela N° 55 de Rauco”, siendo su primer director -en calidad de profesor encargado-, don Hugo Riquelme Llantén. En sus inicios su matrícula era de 42 alumnos, distribuidos en los niveles de 1º a 4º básico, y una vez que aumentaron los estudiantes matriculados, pudo ampliar su cobertura a 5º y 6º básico –niveles que se mantienen hasta la actualidad-.

El lugar en que se comenzaron a impartir las clases en marzo de 1936, fue un bodegón ubicado en un terreno perteneciente a don Miguel Núñez, vecino del sector que luego donó el terreno para la construcción definitiva del actual establecimiento.

Y dado que en sus inicios, pertenecía a la localidad de Rauco, es recién en diciembre de 1981 traspasada a la Municipalidad de Hualañé, con el nombre de Escuela Orilla de Navarro, a cargo del Profesor Sr. Oscar Bustamante Cornejo. Quien desde ese momento y de manera ininterrumpida se ha encontrado en la dirección del establecimiento.

¹⁹ PADEM, Ilustre Municipalidad de Hualañé, 2015.

La escuela se ubica en Hualañé, comuna de la provincia de Curicó, que cuenta con 9.657 habitantes²⁰. De manera específica, en el sector rural de Orilla de Navarro²¹, sobre la carretera principal -Ruta J-60- a 25 kms. de Hualañé, ciudad cabecera del mismo nombre.

Según la descripción realizada por el DAEM de Hualañé, la escuela cuenta con un ganado prestigio a nivel regional por sus logros académicos –basados en el trabajo de estudiantes y maestros-. “Destacados profesionales del mando laboral y de empresas aprendieron sus primeras letras en esta escuela, que constantemente es visitada por delegaciones de profesores que vienen a conocer el proceso educativo” (PADEM, 2015, p. 30).

La Dirección Municipal enuncia que los logros académicos sobresalen frente a sus similares, ubicándolo entre los más altos puntajes nacionales en las mediciones SIMCE²², y cuenta actualmente con la Calidad de Excelencia Académica otorgada por el Ministerio de Educación a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED). De aquí, que se releven las características particulares del establecimiento que lo configuran como caso de estudio.

Su matrícula para el año 2018²³, alcanza los 19 estudiantes –en 2017 contaba con 25-, y su planta docente se compone de 6 docentes, incluido el Profesor encargado y la educadora diferencial del programa PIE.

Es caracterizada como un establecimiento de enseñanza básica, cuyos estudiantes son atendidos por niveles de aprendizaje en dos cursos multigrado, con atención pedagógica

²⁰ Censo INE, 2017.

²¹ La localidad, según se informa en el PEI del establecimiento (2017-2020), está ligada preferentemente a la agricultura, donde participa el 90 % de la población adulta, el 10 % restante se comparte entre actividades comerciales y trabajadores independientes. De la población adulta, un 65% desertó del Sistema Educacional antes o al término del Cuarto Año Medio, el 5 % corresponde a adultos y adultos mayores sin escolaridad y el 30 % a adultos que han alcanzado niveles medios y superiores de escolaridad. El índice de vulnerabilidad alcanza un 82,0 %, lo que la ubica en situación de extrema pobreza, con un alto índice de familias mal constituidas y ambientes poco favorables, derivadas de situaciones socioculturales. Se agrega la no existencia de fuentes laborales estables en la localidad por lo que el grupo realiza trabajos de temporada de preferencia. [Fecha de consulta: 25 Julio 2018] Disponible desde internet: <<http://www.wfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2885/ProyectoEducativo2885.pdf>>

²² Ver Figuras en Resultados Educativos SIMCE.

²³ Fichas establecimientos, Ministerio de Educación. [Fecha de consulta: 27 Julio 2018] Disponible desde internet: < <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha> >

de dos profesores. Del total de la matrícula, 3,2% repitió por bajo rendimiento, 62% de los niños presentan marcados hábitos de trabajo y orden, y 9,6% de alumnos deben recorrer más de 6 km. diariamente para venir a la escuela. Según datos del diagnóstico pedagógico realizado en el establecimiento, 31% de estudiantes presentan un nivel descendido en Lenguaje y Matemática (PEI 2017-2020).

Atiende además alumnos integrados con apoyo especialistas del DAEM, y la como unidad educativa, se encuentran insertos en el Microcentro de Hualañé.

La escuela Orilla de Navarro, contemplando las normativas ministeriales, rinde SIMCE en los niveles; 2°, 4°, y 6° básico.

Resultados Educativos SIMCE 2017²⁴:

Puntajes promedio								
2013	Variación	2014	Variación	2015	Variación	2016	Variación	2017
288	↔	309	↔	320	↔	302	↔	272

Figura 2. Puntajes promedio Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2013-2017 y su variación. Fuente: Agencia Calidad de la Educación.

Puntajes promedio								
2013	Variación	2014	Variación	2015	Variación	2016	Variación	2017
292	↔	325	↔	344	↔	334	↔	280

²⁴ Agencia de calidad de la Educación [en línea]. Resultados Simce 2017. [Fecha de consulta: 27 Julio 2018]. Disponible desde Internet: <http://www.simce.cl/ficha2017/?lista=1&rbd=2885&establecimiento=ESCUELA+ORILLA+DE+NAVARRO®ion=0&comuna=0> >

Figura 3. Puntajes promedio Simce Matemática 4º básico 2013-2017 y su variación.

Fuente: Agencia Calidad de la Educación.

CAPÍTULO II: Metodología

En consideración del problema de investigación planteado y su naturaleza, que apunta a la comprensión en profundidad de un fenómeno poco estudiado, nos basaremos en el paradigma cualitativo, en tanto enfoque comprensivo-interpretativo. Como se propone una comprensión de los significados que los docentes asignan al SIMCE, se apela a la indagación en las estructuras de significación de sus universos simbólicos, esto es, al entendimiento de los fenómenos desde su propia perspectiva. En este sentido, dado que la investigación a nivel nacional sobre las significaciones docentes al respecto es aún incipiente -más aún en términos de ruralidad- se privilegiará aquí la profundidad del caso por sobre la cobertura. Tal como agrega Pérez Serrano (1994), “la investigación cualitativa no busca la generalización sino que es idiográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta (...) No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión” (p. 29).

1. Justificación del Problema de investigación

Tras la revisión bibliográfica y habiendo expuesto los antecedentes con respecto al caso, en el estudio que se propone, el sujeto a comprender desde una mirada cualitativa serán específicamente los docentes. Se contribuirá con ello a la escasa pero emergente investigación acerca de su perspectiva y sus sentidos sobre la prueba SIMCE, aportando también desde la ampliación del espectro al ámbito rural, hasta ahora poco estudiado desde su especificidad en conexión con el SIMCE. El paradigma cualitativo bajo el que se realizará la investigación permitirá conocer en profundidad e identificar las significaciones otorgadas a las prácticas, racionalidades y situaciones que se generan detrás y en torno a este sistema de medición, con foco en la figura docente. La ruralidad desde esta

perspectiva, y específicamente el caso hualañecino y de la Escuela Orilla de Navarro, viene a combinar el papel que desde la política local se le atribuye al SIMCE y a sus resultados como legitimadores de un proyecto comunal, que se ha erigido a partir de los altos resultados que ha obtenido sostenidamente en el tiempo el establecimiento. Esta realidad, que conjuga significaciones docentes y ruralidad, cruce que se ha investigado escasamente, perfilan este estudio como un aporte a nivel nacional, para el análisis – desde los niveles centrales a las experiencias particulares- de los alcances que el SIMCE tiene en establecimientos educacionales de nuestro país, y de manera particular, en los docentes rurales. Especialmente, se explora cómo éstos están significando este sistema de evaluación y cómo construyen sus saberes y prácticas pedagógicas a su alrededor. Se constituirá también como un aporte para que el establecimiento educativo Orilla de Navarro reflexione sobre sus procesos curriculares y pedagógicos, considerando que la base de la investigación la constituyen sus docentes, actores principales de la comunidad. Asimismo, se busca también aportar a la discusión de los lineamientos educativos de la comuna de Hualañé. La problemática a tratar, entonces, apunta a la siguiente pregunta central: ¿Qué significados otorgan al SIMCE los docentes de la escuela municipal rural Orilla de Navarro, de la comuna de Hualañé?

2. Formulación de Objetivos

2.1. Objetivo general:

-Comprender los significados que los y las docentes de la escuela Orilla de Navarro de Hualañé, otorgan al SIMCE.

2.2. Objetivos específicos:

-Identificar las principales características, ventajas y desventajas que los y las docentes de la Escuela Orilla de Navarro atribuyen al SIMCE.

-Analizar los significados de los y las docentes de la Escuela Orilla de Navarro en conexión con las ventajas y desventajas del SIMCE, desde su experiencia.

-Interpretar los principales significados que los y las docentes de la Orilla de Navarro atribuyen al SIMCE.

3. Fundamentos Teórico-Methodológicos

Los antecedentes teóricos que orientarán la investigación y el análisis de las voces en que se indagará, se establecen desde líneas de pensamiento sociológico que entregan elementos conceptuales -los que desde una perspectiva fenomenológica-, contribuirán a comprender el significado que los acontecimientos tienen para las personas estudiadas (Maykut y Morehouse; 1999). En este caso, los significados que los y las docentes de la escuela municipal rural Orilla de Navarro de Hualañé otorgan al SIMCE.

Los referentes que nutren la perspectiva teórica desde la cual se realiza el estudio son tres: Herbert Blumer, Berger y Luckmann y Pierre Bourdieu, cada uno de los cuales se detalla a continuación.

3.1. Interaccionismo Simbólico

Este enfoque, desde la constatación anterior, se vuelve vital puesto que releva la naturaleza de la interacción simbólica de los seres humanos; los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Lleva, así, la comprensión que nos

proponemos como objetivo, a un nivel más profundo. Blumer (1981), establece tres premisas bajo las cuales se sustenta esta perspectiva:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo (...) La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (p.2)

En este sentido, el mundo de los docentes y la escuela, y en especial cómo se relacionan con el SIMCE, va a estar determinado por la significación que de éste construyen; significación que ciertamente proviene de una interacción social, y a partir de la cual, se orientarán sus actos. En este caso, sus prácticas pedagógicas y sus relaciones sociales en la escuela.

A partir de esta posición, estamos estableciendo que los significados que las cosas encierran para las personas, no pueden darse por sobreentendidos, sino que constituyen un elemento central de estudio en sí mismo. Los significados que se otorgan al SIMCE, no emanan de él, sino que se entenderán como el fruto del proceso de interacción entre los individuos; pues “el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las diversas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona” (Blumer, 1981, p. 4).

Se destaca asimismo, que la utilización del significado por una persona no puede asumirse sólo como la aplicación de él tal como lo obtuvo, sino que media un proceso interpretativo. No se trata de que los docentes apliquen los significados que ya han establecido en torno al SIMCE, sino que interactúan consigo mismos, manipulando el significado dependiendo de la situación a la que se enfrenten. Para Blumer (1981): “no debiese considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de

significados, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto” (p.4).

De esta forma, el interaccionismo simbólico enmarca el abordaje del problema central de este estudio, a partir de la consideración de que los significados docentes responden a las interacciones sociales que se dan entre individuos. Relevando ello a la hora de buscar comprender cómo un grupo de profesores significa el SIMCE en el contexto particular de su establecimiento, y en un espacio colectivo de recogida de datos como el grupo focal.

3.2. Construcción Social de la Realidad

Berger y Luckmann (2001), por su parte, vienen a integrar el enfoque interaccionista en cuanto explicitan que la realidad se construye socialmente y, a partir de ello, apuestan por una sociología del conocimiento que debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. La realidad es así entendida como la “cualidad inherente de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición y el conocimiento es la certidumbre de que los fenómenos son reales y poseen características específicas” (Berger y Luckmann, 2001, p. 13). Nos vinculamos con lo que conocemos como real, pero lo trascendente es apostar por un entendimiento más profundo de los fenómenos; en tanto no nos preguntamos cómo la gente comprende, sino como llegó a construir esa realidad, cómo lo que comprenden llegó a ser así. Lo que, ciertamente, lleva a no asumir la realidad como tal, sino a describirla e investigar la construcción que de ella se realizó. De aquí la pertinencia de esta teorización, a la hora de pensar en comprender los significados que otorgan los sujetos a un fenómeno como el SIMCE, e intentar desentrañar cómo llegaron a construirlos.

Relacionado con ello, Berger y Luckmann (2001) problematizan que lo que es real para unos puede no serlo para otros, por lo que acumulaciones específicas de realidad y conocimiento pertenecen a contextos sociales específicos y estas relaciones debiesen considerarse en un análisis sociológico adecuado de dichos contextos. La sociología del conocimiento está dada entonces por las diferencias observables entre sociedades, en razón de lo que en ellas se da por establecido como conocimiento. Se establece, así, una relación con lo importante de pensar en investigaciones situadas en un contexto, que no es posible replicar a otro. Entiendo, por tanto, que los sentidos que puedan atribuir a un fenómeno los y las docentes de una escuela rural de Hualañé -cruzados por un espacio temporal y espacial- deben identificarse dentro de las propias acumulaciones de realidad y conocimiento de esa comunidad educativa específica, la que, no obstante, se constituye dentro de una realidad macro con la que establece vínculos.

Si la sociología propuesta por Berger y Luckmann (2001), debe “ocuparse de todo lo que una sociedad considera como conocimiento y tratar de captar los procesos por los cuales ello se realiza de una manera tal que una realidad ya establecida se cristaliza para el hombre común” (p.15). Insisto en que ello apunta investigativamente a no preguntarnos sólo sobre el fenómeno, sino cómo el fenómeno llegó a configurarse como tal. Cómo y por qué los sujetos con los que me relacionaré investigativamente, llegaron a articular sus discursos. No es, entonces, sólo el significado del SIMCE y cómo se construye, sino cómo llegó éste a construirse. No sólo mirar lo que los sujetos enuncian, sino los elementos de su experiencia que llegaron a hacer esa enunciación; la que ciertamente, apunta a una condición social en su construcción. Y siguiendo la pregunta que enunciara Schutz (En Berger y Luckmann, 2001), y que fue recogida por los autores en los momentos de construcción de su propuesta: “¿Cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas?, ¿cómo es posible que la actividad humana produzca un mundo de cosas?” (Berger y Luckmann, 2001, p. 35). Lo que hacemos entonces, es indagar cómo esta realidad está construida, y con este cariz se intentará comprender los significados docentes en torno al SIMCE, en la Escuela Orilla de Navarro de Hualañé.

3.3. Habitus y Campo

Como última teoría a considerar, se encuentra Pierre Bourdieu y la relación dialéctica que establece entre habitus y campo, por cuanto complementa las anteriores teorías, en especial el interaccionismo simbólico, -en tanto ésta y otras denominadas como subjetivistas- se centran para el autor, en el “modo en que los agentes piensan, explican o representan el mundo social ignorando las estructuras objetivas en las que esos procesos existen” (Ritzer, G., 1997, p. 501).

Ello se entiende desde la superación que Bourdieu (Como se cita en Ritzer, 1997) intenta realizar de las concepciones hasta entonces consideradas como dicotómicas de la realidad: subjetivismo y objetivismo. Respecto a este último, argumenta que se encuentran centrados en las estructuras objetivas e ignorantes del “proceso de la construcción social mediante el cual los actores perciben, piensan y construyen esas estructuras para luego actuar sobre esa base” (Ritzer, G., 1997, p. 500).

En tanto estas concepciones se posicionan como visiones limitadas de la compleja realidad humana, no pueden dar cuenta de la riqueza de significados de ésta, y desde allí, se centra en la práctica; producto de la dialéctica entre acción y estructura. Es decir, entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad; cómo “sobre la base de su posición en el espacio social, perciben y construyen el mundo social” (Ritzer, G., 1997, p. 501). Relevándose de esta manera, la estructura social desde la que los y las docentes construyen su realidad, y desde el cual se hará posible profundizar en la comprensión de los sentidos que otorgan al SIMCE como fenómeno educativo.

Esta nueva vinculación que postula Bourdieu (Citado en Ritzer, 1997), entre estructura objetiva y fenómenos subjetivos reside en los conceptos de habitus y campo; donde el primero existe en la mente de los sujetos y el segundo, fuera de ellas. Para nuestro caso, consideramos los fenómenos en el campo social de la educación, donde si bien los habitus de los docentes tienen que ver con sus experiencias personales e internas, se enfrentan al ámbito social educativo rural.

El habitus, es postulado como una serie de esquemas internalizados –estructuras sociales encarnadas- por medio de los que se percibe, comprende, aprecia y evalúa el mundo social. Se adquiere como resultado de la ocupación duradera dentro de este mundo y que varía según la posición que ocupa la persona en él, por cuanto no todo el mundo tiene el mismo habitus. La importancia de esto radica en la existencia de una multitud de ellos, lo que viene a demostrar que el mundo social y sus estructuras no se imponen de manera uniforme sobre los sujetos, sino que el habitus produce el mundo social y es producido por él. Es en palabras de Bourdieu, “la dialéctica de la internalización de la externalidad y de la externalización de la internalidad” (Ritzer, G., 1997, p. 502), sugiere lo que las personas deben pensar y lo que deben decidir hacer, pero no los determina. En términos investigativos, pone el resguardo en que, aunque los sujetos no somos conscientes de él, ni de su funcionamiento, se manifiesta -pero no respondemos mecánicamente- en la mayor parte de nuestras prácticas cotidianas. Cuando el profesor se enfrenta al SIMCE, está cruzado de esta manera, por todos los aspectos relacionados con el habitus, y percibe y evalúa desde allí los significados que le atribuye y las prácticas que despliega en torno a él, y a su vez, son válidas dentro de o en relación con un campo.

El campo, se identifica como la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Las que existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. Asimismo, los que ocupan estas posiciones –docentes- están exigidos por la estructura del campo, -para este caso, el campo educativo-, que tiene su lógica específica y que genera en los sujetos, una creencia sobre las cosas que son vitales en él. Y dichas posiciones de los agentes dentro del campo, -al modo de una arena de batalla-, van a depender de la cantidad y peso relativo del capital (cultural, económico, simbólico, etc.) que poseen (Ritzer, G., 1997). Ritzer (1997), especifica que la relación entre habitus y campo, opera en dos direcciones: “por un lado condiciona al habitus; por otro, el habitus constituye el campo como algo significativo, con sentido y valor, algo que merece una inversión de energía” (p. 504).

En este sentido, habitus y campo, serán considerados desde su formulación teórica, para lograr la comprensión de los significados que los y las docentes construyen en torno al SIMCE.

4. Estrategia Metodológica

4.1. Tipo de estudio

En consideración de las particulares condiciones que rodean el establecimiento, el tipo de estudio más adecuado a realizar corresponde a un **estudio de caso**. Su carácter único destaca por constituir un ícono comunal de eficacia y superación, lo que se representa en sus puntajes SIMCE, y por ser recogido desde la investigación nacional como un ejemplo país, desde un contexto rural. Este caso aporta, así, a una problemática que no se ha considerado en profundidad en investigación educativa y que requiere tratarse como un tema específico: construcción de significados docentes y ruralidad en torno a sistemas nacionales de evaluación de altas consecuencias. Se trata de un caso complejo que, a su vez, puede ayudar a realizar aportaciones relevantes. Tal como indica Stake (1999) al respecto,

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (p.11)

A través del estudio de caso, se permite establecer un acercamiento al fenómeno en estudio, sin producir una intromisión, sino apuntando a una comprensión profunda

desde la perspectiva de los sujetos –los y las docentes-, tanto de lo que los caracteriza como de lo que los posiciona en un orden social. Se dejan, así, de lado las preconcepciones de quien investiga, aunque reconociendo la incidencia de la experiencia personal en la selección del caso²⁵, para imbuirnos en los discursos de los sujetos, en su habla, en pos de una indagación en la forma en que ellos significan y construyen socialmente los significados que otorgan al SIMCE: cómo lo caracterizan, qué dificultades reconocen, qué importancia y valoración le atribuyen, cuál es su pertinencia y utilidad, qué tensiones les produce y qué críticas podrían hacer en torno a él.

El estudio corresponde a un **caso único**, en tanto “otorga prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados” (Vasilachis, 2006, p. 219). Se trata, a su vez, de un caso de tipo **intrínseco**, ya que posee especificidades propias, que tienen un valor en sí mismas: “nos encontramos con una situación que se debe investigar, una necesidad de comprensión general y se puede comprender a partir de un caso particular” (Stake, 1999, p. 17). Aun siendo el SIMCE un sistema nacional, las particularidades locales comportan realidades muy variadas, que en el caso de esta escuela hualañecina se intensifican, pues se conjugan intereses políticos validados por la obtención de altos puntajes, con la noción de ser una escuela reconocida nacionalmente, y por ende, con una presión sostenida por mantener esta categoría. En este sentido, lo que podamos analizar e interpretar en torno a la labor docente en este contexto, se vuelve relevante de conocer.

4.2. Selección de los participantes

La **selección de participantes** contempla el trabajo con informantes claves que nos permitan saturar el espacio simbólico y profundizar en el caso a desarrollar, en pos de una

²⁵ Cursé mi enseñanza básica y media en Hualañé (aunque en distintos establecimientos), y luego me desempeñé dos años como docente en una escuela rural de la comuna.

comprensión profunda del fenómeno. Principalmente, los participantes corresponden a profesoras y profesores de la Escuela Orilla de Navarro de Hualañé.

En cuanto a los **criterios de selección**, debido al fenómeno en estudio, se optará por considerar la totalidad de docentes del establecimiento, reconociendo que el SIMCE como evaluación, considera un trabajo de parte de la totalidad de la escuela; generando situaciones particulares para aquellos docentes cuyas asignaturas son evaluadas y para los que no. La totalidad de docentes asumen funciones pedagógicas en las asignaturas que son evaluadas por el SIMCE en enseñanza básica en sus tres niveles: segundo, cuarto y sexto básico, en Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y también en Inglés, que no se considera para la enseñanza básica. Asimismo, en vista de la cantidad de profesores de Orilla de Navarro, se considerará la totalidad (6 docentes) del colectivo de quienes trabajan en los subsectores indicados, para los seis niveles de escolaridad. Así, se resguarda el agotamiento del espacio simbólico y, a su vez, se garantiza la heterogeneidad del grupo. Para ello, se contemplarán los siguientes criterios:

1. Profesores y profesoras de ambos sexos.
2. Profesores y profesoras que se desempeñan en la totalidad de subsectores en todos los niveles de enseñanza básica –evaluados y no por el SIMCE-.
3. Profesores y profesoras con variados años de servicio, contemplando aquellos que se inician (menos de 5 años de ejercicio) y aquellos con experiencia superior (desde 5 años hasta 46 años de ejercicio docente).

4.3. Recolección de datos

Las **técnicas de investigación** que nos permitirán profundizar en la construcción de los significados que los sujetos otorgan al fenómeno en estudio serán un **grupo focal**

(Canales, 2006), donde se incorporará a la totalidad de sujetos, el cual se complementará con **entrevistas abiertas en profundidad**.

Narrado en retrospectiva, primero se realizó el grupo focal, en tanto era fundamental identificar los discursos sociales y las relaciones interpersonales que se construyen en torno al SIMCE. Su pauta fue elaborada en función de los objetivos de investigación propuestos (ver Anexo 1: 1.1.1. Pauta Grupo focal), y planteando como objetivos propios del instrumento:

- Caracterizar las relaciones, especialmente las de poder, entre los profesores participantes.
- Detectar puntos de consenso y disenso en torno a la construcción colectiva de significados en torno al SIMCE.

Una vez identificadas las ideas principales, en un primer análisis del grupo focal (ver Anexo 1: 1.1.3. Identificación de ideas principales y preguntas de profundización), se buscó ahondar de mejor manera en las realidades personales de cada docente, generándose preguntas de profundización que dieron forma a la pauta de entrevistas en profundidad (ver Anexo 1: 1.1.4. Pauta de Entrevistas en profundidad).

La entrevista, en tanto proceso comunicativo por el cual el investigador recoge vivencias de una persona, permite recopilar las interpretaciones y significaciones que el entrevistado ha otorgado a sus experiencias, donde el habla individual se piensa desde el lugar social. Es decir, se apunta a una reconstrucción del sentido social de los discursos individuales. La utilidad radica, como explica Alonso, L. en Delgado y Gutiérrez (1995) en la obtención de información acerca de “cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (p. 226). De allí, la relevancia que presenta para esta investigación, en cuanto se busca la comprensión de los significados de los docentes.

Las entrevistas en profundidad, fueron aplicadas sólo a aquellos sujetos de los que se creyó interesante ahondar en algunas temáticas que plantearon, o de los cuales no se logró recoger de manera clara sus impresiones y opiniones (3 docentes).

Tanto el grupo focal como las entrevistas, fueron registradas mediante grabación de audio, para después ser transcritas. Previamente a ello, y para ambas instancias, se presentó a cada docente un Consentimiento Informado, para resguardar los aspectos ligados a la Ética de la investigación (ver ANEXO 1: 1.1.2. y 1.1.5. Documento de Consentimiento Informado).

En base a la anonimización de los datos, cada vez que se citan las intervenciones de los docentes, se les asigna para su identificación el concepto “Informante” acompañado de un número particular para cada actor –que responde al orden de aparición en el Grupo focal, (ver ANEXO 1:1.1.3. Identificación de ideas principales y preguntas de profundización), sumado a las siglas GF. o E.P., en relación a Grupo focal y Entrevista en profundidad según corresponda.

3.4. Análisis de datos

Los datos fueron analizados desde la perspectiva del **Análisis Crítico del Discurso**, en tanto “medio para llevar a la práctica el lenguaje a modo de eje de comprensión y estudio de los procesos sociales” (Íñiguez, 2003, p.83). Conectándolo con los referentes teóricos enunciados en la sección inicial, en cuanto esta estrategia de análisis es funcional a la perspectiva interaccionista, construccionista y de Habitus/ Campo. A propósito del trabajo de Fairclough, tenemos que:

(...) el discurso es el lenguaje en tanto que práctica social determinada por estructuras sociales (las reglas y/o conjuntos de relaciones de transformación organizadas como propiedades de los sistemas sociales). Al aceptar esto, estamos aceptando que la

estructura social determina, de este modo, las condiciones de producción del discurso (Fairclough, 1993, en Iñiguez, 2003, p.118).

Desde lo aportado por van Dijk (1999), rescatamos su enfoque que “es esencialmente multidisciplinario y combina un análisis de aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales del texto y la conversación en contexto, y lo hace desde una perspectiva sociopolítica crítica” (p. 246). Nos posicionamos, así, desde la perspectiva teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso, dado que resulta consistente con una investigación que busca indagar en las construcciones simbólicas de los docentes en torno al SIMCE, pues permite detectar un posicionamiento, desde los procesos de interacción y significación, en un contexto particular. Se sigue aquí la concepción tridimensional del discurso de Fairclough (1993, 2008), que contiene: práctica textual, práctica discursiva, práctica social. Para el autor “cada evento discursivo tiene tres dimensiones o facetas: 1. es un texto, oral o escrito 2. es una instancia de una práctica discursiva que implica la producción y la interpretación del texto 3. y es parte de una práctica social” (Fairclough, 2008, p. 174). Según Martín (2003), de la anterior concepción se desprenden los objetivos del ACD, que tratan de “conocer cómo se lleva a cabo la construcción discursiva de los acontecimientos, de las relaciones sociales y del propio sujeto, a partir del análisis de aspectos lingüísticos y del proceso comunicativo en un tiempo y lugar determinados” (p. 165).

Así, se buscó detectar en el grupo focal y las entrevistas, las representaciones que los docentes construyen del SIMCE, las consecuencias que de él se desprenden, y cómo estas se evidencian a través del lenguaje, considerando también el contexto desde el cual se enuncia su discurso. En tanto el ACD se ha centrado en el estudio de las acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso: poder, ideología, desigualdad, relaciones de dominación, etc., se indagará en los procesos a través de los cuales se producen estos fenómenos, en tanto análisis social y político (Van Dijk, 1994), desde la perspectiva de los docentes de una escuela rural.

Específicamente, la propuesta de análisis, se basó en la construcción de Matrices que respondieran al ACD y que entregaron tendencias de datos para la posterior interpretación; primero, en torno a los Discursos sobre el SIMCE (ver ANEXO 1: 1.2.1.1. Matriz “Discursos sobre el SIMCE, Grupo focal; 1.2.1.2. Matriz “Discursos sobre el SIMCE, Entrevistas en profundidad), contemplando el *campo semántico asociado al SIMCE, las figuras retóricas y los rótulos*.

En la siguiente tabla (ver Tabla 1), se explican los elementos de análisis trabajados y su correspondiente definición:

Campo semántico	El campo semántico que se buscó identificar, corresponde al grupo de palabras que se constituían como el relato que acompañaba al SIMCE cuando los y las docentes se referían a él, y que daba luces del contexto desde el cual se lo enunciaba y el sentido que se atribuía a él.
Figuras retóricas	Las figuras retóricas por su parte, fueron rastreadas para comprender de la mejor manera posible las significaciones que las y los docentes atribuían al SIMCE; pues en tanto se hablaba en pasajes en lenguaje figurado, era preciso analizar éste desde su alcance y significación lingüística. Logrando así, un análisis más profundo de los discursos. Las figuras identificadas y analizadas según la premisa fueron: Metáfora, comparación, ejemplificación, enumeración, reiteración, generalización, hipérbole y personificación y sinécdoque (Estébanez Calderón, 1999).
Rótulos	Finalmente, los rótulos fueron diseñados como una manera de sintetizar –expresadas en forma de frases breves- tanto lo que el campo semántico como las figuras retóricas representaban.

Tabla 1. Explicación Matriz “Discursos sobre el SIMCE”

Y luego, la segunda matriz, se orientó hacia la Representación de actores en relación al SIMCE (ver ANEXO 1: 1.3.1.1. Matriz “Representaciones de actores en relación al SIMCE, Grupo focal; 1.3.1.2. Matriz “Representaciones de actores en relación al SIMCE, Entrevistas en profundidad), de la que fueron foco la *predicación* y *los sustantivos o nominaciones*. Explicados ambos en la siguiente tabla (ver Tabla 2):

Predicación	La predicación, correspondió a aquello que se decía respecto a los actores relacionados con el SIMCE. Pudiendo ver de esta manera, la forma en que los y las docentes veían y dotaban de significación a cada actor que aparecía en su discurso.
Sustantivos o nominaciones	Por su parte, los sustantivos o nominaciones se entendieron como las diferentes formas en que eran referidos los actores gramaticales a medida que fueron verbalizados en el relato de los y las docentes. Mostrando de esta manera, cómo eran vistos y connotados por ellos.

Tabla 2. Explicación Matriz “Representaciones de actores en relación al SIMCE”

CAPÍTULO III: Resultados

La presentación y desarrollo de los resultados obtenidos en la investigación, a través de las técnicas de recogida de datos que se explicitaron en el capítulo anterior; grupo focal y entrevistas en profundidad, serán agrupadas en dos grandes categorías de significaciones: *Tensiones y contradicciones en los significados en torno al SIMCE* y *Representación de actores en relación al SIMCE*. La primera de ellas se trabajó en torno a las tensiones que fueron apareciendo durante el análisis, a partir de la matriz asociada a los discursos en torno al SIMCE (ver Anexo 1: 1.2.1. “Discursos sobre el SIMCE”), en la que emergieron de manera inductiva, las sub categorías de: *Críticas, Resultados, Causas de resultados positivos y negativos, Preparación/No preparación, Diversidad/Homogenización, Expresiones figurativas, Concepciones subyacentes de Pedagogía y Características positivas en torno al SIMCE*. Cómo se entendió cada una de ellas se detalla en la siguiente tabla (ver Tabla 3):

Críticas	Las críticas, refieren a todas aquellas situaciones que las y los docentes pudieron asociar con el SIMCE bajo esta connotación. Indiferentemente de si eran vistas como un problema a nivel sistémico o eran particulares de su propia realidad.
Resultados	En resultados, agrupamos todas aquellas instancias donde se apelaba a la obtención y publicación de resultados a partir de la prueba. Así como el tratamiento que la

	prensa hace de ellos.
Causas de resultados positivos y negativos	Esta subcategoría apela a las diversas razones que las y los docentes esbozan para explicar los resultados positivos y negativos que obtienen como establecimiento en el SIMCE.
Preparación/No preparación	La preparación y no preparación refiere a las estrategias o espacios que los establecimientos y sus docentes otorgan a la preparación de sus estudiantes para rendir la prueba.
Diversidad/Homogeneización	Esta subcategoría apela a cómo los y las docentes abordan la temática del SIMCE en tanto éste propicia o dificulta la diversidad de sus estudiantes. Entendiéndose ésta desde la perspectiva del contexto rural en que se encuentra inserta la escuela de Orilla de Navarro y las necesidades educativas especiales. Y como contraparte, la homogeneización que ven en la prueba estandarizada.
Expresiones figurativas	Las expresiones figurativas contemplan los recursos retóricos más icónicos que emergieron en los discursos.
Concepciones subyacentes de Pedagogía	Estas concepciones tienen relación con cómo los y las docentes comprenden la pedagogía y sus alcances.
Características positivas en torno al SIMCE	La subcategoría final, rescata los elementos positivos que se atribuyen al SIMCE.

Tabla 3. Explicación Subcategorías de significaciones “Tensiones y contradicciones en los significados en torno al SIMCE”.

En el desarrollo de cada una de las tensiones, se trabajó en torno al campo semántico asociado al SIMCE, los recursos retóricos que se utilizan en el discurso y los silencios que son posibles identificar (ver el desglose de este análisis en Anexo 2: 2.1. “Discursos sobre el SIMCE”).

La segunda categoría de significación, se erige en torno a los actores gramaticales (Van Leeuwen, 2008) que se identificaron, también de manera inductiva, en la segunda matriz de análisis de los resultados (ver Anexo 1: 1.3.1. “Representación de actores en relación al SIMCE) del grupo Focal y las entrevistas en profundidad: Padres, Establecimientos, Escuelas Rurales, Profesores, Niños, Ministerio, Sociedad, Universidad, Centro de Perfeccionamiento, Personas que se dedican a hacer prueba, UTP, Integración, Investigadores, Prensa, Autoridad, Común de la gente, Escuela Orilla de Navarro, Comunidad, La Huerta, Director, Asistentes de la Educación, Examinador SIMCE, Microcentro. Y que fueron luego agrupadas en 4 categorías afines: *Escuela, Responsables del SIMCE, Comunidad local hualañecina y Otros.*

Para cada grupo de actores, se tiene en cuenta la predicación que se realiza de ellos y también los sustantivos o nominaciones con que se los emplea discursivamente (ver el desglose de este análisis en Anexo 2: 2.2. “Representación de actores relacionados al SIMCE”).

1. Tensiones y contradicciones en los significados del SIMCE

Un elemento transversal que emergió a partir del análisis del grupo focal y las entrevistas en profundidad, corresponde a las críticas que las y los docentes realizan al SIMCE. Lo interesante de este punto, radica en que, desde el ACD, fue posible detectar que cada una de estas críticas se ve tensionada por valoraciones positivas del SIMCE, dando cuenta de procesos de significación contradictorios en la experiencia de los docentes con respecto a este sistema de evaluación. Es por ello, que la primera categoría de resultados, se erige sobre las tensiones y contradicciones presentes en los significados que del SIMCE construyen las y los docentes de la escuela Orilla de Navarro de Hualañé.

1.1. Primera tensión: Diversidad y homogeneización

La primera de las tensiones combina los elementos de diversidad y homogeneización, en torno a dos ejes clave: la particularidad del contexto rural en contraste con el mundo urbano, y la realidad de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Ambos en su relación problemática con el SIMCE.

En primer lugar, podemos reconocer bajo el patrón “no conoce el contexto”²⁶, cómo las y los docentes centran las críticas en torno al SIMCE en cómo éste no conoce ni reconoce las diversas realidades educacionales a nivel país, a la hora de elaborar el instrumento de evaluación. A partir de ello, se destacan las particularidades existentes en el mundo rural, y cómo los escenarios urbanos en los que se desarrolla la prueba, se intentarían imponer en tan disímil contexto.

Como una primera significación, emerge la idea de que aquellas personas que elaboran el SIMCE, no conocen las diversas realidades y contextos propios del país,

²⁶ Referido a los rótulos y patrones que fueron sintetizados desde las matrices de Análisis crítico del discurso construidas. Ver Anexo.

destacándose el mundo rural como un espacio con características que estarían siendo omitidas por la institucionalidad. Por ello, los docentes esperan, “que las personas que se dedican a hacer la prueba (...) Salgan a terreno po’, o que sean personas que trabajen (...) Que hayan trabajado alguna vez, una experiencia de escuela rural...” (Informante 4, Docente, GF.P.16). El imaginario asociado, tiene que ver con “personas que no trabajan en el aula...entonces no saben...” (Informante 6, Docente, GF.P.16), generando una distancia en cuanto no conocerían el trabajo específico que se realiza en los establecimientos, y menos aún, las particularidades de la ruralidad. La visión que prepondera en torno a quienes elaboran el instrumento, los identifica bajo un perfil más técnico que pedagógico, y por ende, no adecuado para desarrollar esta labor, tal como lo ilustra el siguiente fragmento:

Yo creo que es como ilógico que se hagan cosas sin tener las personas adecuadas para que las hagan o realicen, porque yo no puedo hablar de algo sin conocer la realidad, y la realidad de las escuelas urbanas y rurales son muy distintas, pero viene todo igual para todos entonces, yo creo que no se dan el trabajo, debería de existir un ministerio o en el mismo que existe, uno enfocado solamente a escuelas rurales pero con personas que saben, porque hay personas que saben mucho (...) de repente buscar personas que son las que deben estar ahí trabajando, conocer el mundo desde adentro y desde ahí planificar y preparar lo que los demás deben hacer, porque no podemos hablar de algo o hacer algo sin saber. (Informante 4, Docente, E.P.4)

La ruralidad en la que están inmersos y han desarrollado sus biografías docentes, los lleva a caracterizar su labor como compleja, pero afecta a beneficios. Por ejemplo “(...) la baja matrícula permite que haya mayor entendimiento entre el proceso de enseñanza y aprendizaje de profesor y alumno que puede ser muy favorable” (Informante 5, Docente, E.P.2). Asimismo, el ámbito rural, permite que pedagógicamente “(...) se pueda ocupar el medio ambiente, enfatizar todo, hacer todo lo no se po’ con relación a la matemática por ejemplo utilizamos mucho el contexto” (Informante 5, Docente, E.P.2).

La contraparte que identifican, es que “(...) como que las políticas lo dejan de lado” (Informante 5, Docente, E.P.2). Generando en la mayor parte de los intentos que se realizan para nivelar a los establecimientos rurales, “(...) muchas lagunas de conocimiento

respecto de este... de la multigraduación” (Informante 5, Docente, E.P.2), lo que genera un desafío que como docentes deben sortear. Por ejemplo, el que “(...) los módulos multigrado que son los que se implementan acá cubren como el 80% de lo que un niño debería” (Informante 5, Docente, E.P.2), hace que deban complementar este instrumento de trabajo dispuesto a nivel ministerial.

En cuanto a las comparaciones como recurso literario utilizado, vemos cómo éstas presentan varias dualidades, siendo la más recurrente, aquella que contrasta *lo rural y urbano*. Se destaca por ejemplo, cómo en el SIMCE “(...) **rural, urbano** se miden por igual” (Informante 5, Docente, GF. P.2), y cómo el que la prueba sea estandarizada, “(...) deja aparte el **mundo rural**, porque lo hacen en base a una realidad urbana, a una escuela tipo” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2). Y obviamente, esta ‘escuela tipo’ a la que hacen referencia, se relaciona con las características propias de un **contexto ajeno**, realidad que se intentaría instaurar en el **escenario rural**, pues sería ideal “que [el SIMCE] me preguntara sobre los árboles o algo relacionado con mi escuela (...) cosas que no sean tan estructurado, las personas que hacen el SIMCE son de **ciudad**” (Informante 6, Docente, E.P. 4).

De aquí que, en términos de expresiones populares en el discurso de los participantes, se rescata la noción de que, en cuanto a posición frente a otro tipo de establecimientos, las escuelas rurales son vistas como inferiores, por lo que aquellas que pueden destacarse, son abordadas como una excepción a la regla, “(...) y si sobresale una escuela [rural], es como que, es como un caso eh... es como parte de un milagro pedagógico que aparezca ahí...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2).

Por otra parte, cuando se habla en términos de diversidad, se releva el papel de sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en torno al SIMCE, habiendo una tensión entre el reconocimiento de la diversidad propia de una escuela y la homogeneización que genera la evaluación nacional. Al respecto, se apela tanto a la no consideración de las NEE específicas que presentan muchos estudiantes y, al mismo tiempo, a las particularidades y problemas propios de niñas y niños.

El campo semántico que se construye en torno al SIMCE, apunta a la constatación de que la estandarización como componente esencial de la prueba, se presenta como una contradicción, puesto que las políticas públicas actuales se orientan cada vez más al trabajo diferenciado, y a la elaboración de adecuaciones curriculares que consideren tanto las necesidades educativas especiales de estudiantes como las particularidades de cada niño y niña²⁷. En este sentido, se apela a la necesidad de una evaluación alternativa que considere dichas necesidades, problemas y realidades diversas que convergen en la escuela.

A partir de lo anterior, podemos en primer lugar reconocer la idea de que la medición se realiza para todos por igual. Esto genera una tensión en la medida que pone a todos en las mismas condiciones, pero al mismo tiempo, esa igualdad juega en contra de los resultados que los establecimientos obtienen. La inclusión aquí de estudiantes con necesidades educativas especiales, terminaría siendo adversa para los establecimientos, pero no considerar a los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes es al mismo tiempo, una medida que omitiría el trabajo que a nivel ministerial se solicita a docentes y escuelas. El siguiente fragmento es ilustrativo de esta tensión:

Y lo otro que evalúa el SIMCE, eh... a todos los niños por igual, solamente dejan afuera a los niños que son (...) permanentes (...) Y los niños que son transitorios entran de la misma manera...siendo que nosotros dentro del curriculum nos piden que tener...con...la prueba diferenciada de la psicopedagoga, tenemos que hacer una adaptación curricular, adaptar las pruebas, entonces nosotros tenemos que enseñar cierta parte, de repente bajar a nivel, la...los aprendizajes de los niños y en el SIMCE miden a todos los niños igual, entonces es como (...) se contradice. (Informante 4, Docente, GF. P.3)

²⁷ Enmarcadas en el Decreto N°83/2015, que aprueba Criterios y Orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Disponible en <<<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>>> Y en la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Disponible en <<http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%20de%20Inclusion%20Escolar.pdf>>

La visión que explica esta contradicción que los y las docentes identifican, es cómo desde los niveles administrativos centrales del país, a la vez que se realiza esta evaluación estandarizada, se impulsa una política educativa en que la evaluación debe ser distinta en función de las necesidades de las y los estudiantes:

(...) nos dicen que tenemos que evaluar distinto también po', no solamente con la hoja ahí en la mesa, sino que como niños son visuales, niños son más auditivos, como que hay que ir por ese lado, entonces todo se resume a una respuesta con alternativas po', ni siquiera hay un desarrollo, ¿me entendís?, todo se refleja en unas alternativas, entonces ahí es como... una gran contradicción po', mucha contradicción. (Informante 5, Docente, GF.P.6)

La labor cotidiana docente, en que se capacita para educar en diversidad, y se exige de manera más rigurosa desarrollar clases y planes de evaluación que aborden las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, se enfrenta a los principios estandarizados del SIMCE. A nivel metafórico, se vislumbra el uso de una imagen de *trayectoria temporal*, a partir de la cual existirían ciertos estudiantes que se encuentran *atrasados o avanzados* en función de lo que el SIMCE mide. Por un lado, se denotan momentos en que se considera que: "(...) de hecho el niño va a ir **atrasado** al llegar a cuarto básico" (Informante 4, Docente, E.P.1), o cómo el SIMCE no consideraría "(...) cuánto el niño ha **avanzado** en lo personal" (Informante 6, Docente, GF.P.13). Transformando el *nivel* en un tema recurrente: "no se considera el **nivel** de los niños con el que ingresan y van avanzando (...) el **nivel** va cambiando" (Informante 4, Docente, E.P.2) (...) De partida el **nivel** del alumno, como ellos están" (Informante 4, Docente, E.P.3-4).

En esta línea, la mirada que se tiene desde el Programa de Integración Escolar²⁸ del establecimiento, se identifica como la no consideración ni valoración del trabajo que desarrollan, por lo que el SIMCE en este sentido, no tendría utilidad. El trabajo constante

²⁸ El PIE es definido desde el Ministerio de Educación, como una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para todos los estudiantes. Disponible en << <https://sep.mineduc.cl/pie/> >>

de adecuaciones curriculares desarrolladas, pasaría a segundo plano, pues cuál sería la lógica de que estas se desplegaran en la cotidianeidad, pero no en una instancia evaluativa que tiene tal peso a nivel país. Así lo ilustra la siguiente cita:

(...) yo trabajo con los niños integrados, entonces lo que comentaba la tía, nosotros hacemos la adecuación curricular, la prueba, y en el SIMCE no se considera, entonces para mí no tiene (...) No es significativo para mí el SIMCE. Sí yo creo que nos pasa a la mayoría de los que trabajamos en PIE (...) “Ah, los niños integrados, les va a ir mal”, es como eso (...) Es como así, como que en todas partes se dice lo mismo, porque no... no se hace una adecuación al SIMCE po’ (...) Si cuando los van a evaluar a nivel nacional (...) No los consideran, entonces no...en lo personal a mí no me sirve mucho (...) El SIMCE está como obsoleto... (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.13-14)

El reconocimiento de la diversidad, lleva a preguntarse cuáles son los alcances de la homogeneización que el SIMCE despliega, y cómo ello podría entenderse en el contexto educativo presente en el país. Es importante destacar la forma en que en el discurso de los participantes se va configurando una imagen del Ministerio en una relación de verticalidad con los establecimientos, a partir de la cual mandata ciertas cosas.

Lo que identifican como una contradicción, es lo que los sitúa en una posición de desventaja frente a otros establecimientos, ya que “(...) de repente aquí se han presentado cursos en cuarto básico que todos los niños son integrados po’ (...) Sí po’ y todos valen...” (Informante 4, Docente, GF.P.11).

Pensando en las inconsistencias entre los lineamientos ministeriales y lo que mide finalmente el SIMCE, emerge nuevamente la idea de que, pese a que en términos de inclusión se busca trabajar con las necesidades y problemáticas de los y las estudiantes de manera diferenciada, el instrumento vulnera dichos principios, exigiendo una cosa, pero evaluando otra:

Claro...es lo mismo que preguntarle a los niños: “oye...eh... ¿qué golosina les gusta?” Helado, ya, vamos a suponer galleta, “galletas con helado profesor”, ya mañana les voy a traer y al

otro día les traigo una manzana... o cualquier otra cosa... (Informante 1, Docente encargado, GF. P. 6)

Como la crítica en este sentido está clara, las y los docentes apelan a que “sería lo ideal que hicieran una prueba diferente a los niños” (Informante 6, Docente, GF.P.4), pues el foco del problema que identifican es que la forma de enseñar y de cómo aprenden sus estudiantes es opuesta a lo que el SIMCE mediría:

Sí, porque no todos los niños son iguales, por ejemplo, yo que hago lenguaje trato de no sé, hoy día hacer una prueba de comprensión lectora pero veo que a algún niño no le gusta leer, ya, se la hago oral o busco igual estrategias porque yo sé que los chiquillos igual se aburren, más en lenguaje que es tanto leer y tanta escritura, tanto contenido, entonces lo ideal sería que si las personas que hacen el SIMCE saben que en los colegios hay niños con necesidad especial por qué no tenemos una prueba adaptada para él, porque sería lo más justo, justo para el niño y justo para la escuela también, porque si nosotros trabajamos así con los niños y después vienen a dar una prueba nada que ver, entonces igual es frustrante para uno y para los niños, los niños están acostumbrados a otra cosa. (Informante 6, Docente, E.P.3)

El sistema de medición, se caracteriza como un sistema injusto, que juega en términos de deslealtad para estudiantes y establecimientos en la medida que exige y propicia que los últimos desarrollen su trabajo pedagógico en una lógica de respeto y consideración de las diferencias, pero que a la hora de medir bajo un instrumento que tiene tan altas consecuencias como el SIMCE, cambia sus reglas. De ahí que se cuestione el valor que tiene la prueba y las competencias de quienes la elaboran:

Sí, el instrumento ya como que no tiene, yo creo que tiene más valor la...la prueba que el profesor hace para su curso (...) Porque lo conoce, el SIMCE lo conoce, o sea, si él le pasa a Juanito una prueba, ¿cierto?, yo, yo conozco a Juanito, sé...eh (...) Sus capacidades, y no voy a hacer una prueba para joderlo (...) Siendo que voy a medirle lo que yo espero (...) Que responda, ¿cierto?, de acuerdo a lo que yo he visto con él, en todo sentido...no puede el SIMCE, ¿cierto?, que lo hacen en...la universidad, no sé dónde, en el Centro de Perfeccionamiento, no sé dónde originan la prueba, eh...saber que Juanito tiene...¿cierto?

Una limitación, qué sé yo...eh...y que...hay que adaptarle una prueba...y que a lo mejor Juanito el día de mañana esa prueba no va a tener ningún valor, porque ya las cosas que le dificultaban ahí en la prueba las superó ampliamente. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.14)

Ahora bien, cuando los y las docentes refieren a las causas por las que la escuela en ocasiones ha tenido resultados negativos o menos favorables de lo esperado, comienzan a revelarse las primeras tensiones en su discurso, ya que los niños y niñas cuya diversidad se valora, pasan a ser un problema para la escuela, siendo los estudiantes integrados y las condiciones de entrada de los alumnos y alumnas en general, los que aparecen como una de las causas principales de los bajos resultados.

Lo anterior repercute a nivel de escuela, y especialmente en el contexto de cursos muy pequeños que han tenido, por ejemplo,

(...) un año cuando fue el primer SIMCE en segundo básico, recibimos niños que llegaron acá y no les fue bien, o sea no les fue mal en el SIMCE pero tampoco fueron los resultados que se esperaban dentro de la comuna, eran dos niños, entonces a uno de los niños le fue mal y eso significaba que la mitad al tiro estaba mal entonces bajó inmediatamente. (Informante 4, Docente, E.P.4-5)

En esta realidad, no habría cuestionamientos en torno a las problemáticas que dicho estudiante tendría, sino que la responsabilidad se adosaría de manera injusta al docente. Aunque "(...) igual es cuestionable porque uno de repente se la juega de todas las maneras, prepara todo el material posible y yo no puedo enseñarle a un niño, si el niño no llega en condiciones" (Informante 4, Docente, E.P.4-5). Tal como en esta oportunidad dentro de la escuela había conocimiento de la situación y por ende, sabían que no iban a ser buenos los resultados, se apela a cómo se habla desde *afuera* sin conocer la realidad de los estudiantes y los problemas que impactan en la baja de los puntajes, apelando a la omisión pública que se hace de esta problemática y de lo sobredimensionada que está la labor del docente a cargo.

En cuanto a cómo se enfrentan los estudiantes integrados a la prueba, habiendo trabajado durante el año con evaluaciones “diferentes”, puede decirse que es un punto de tensión para ellos. “Por ejemplo, en este SIMCE yo esperaba menos puntaje porque la realidad de los niños que eran 4 los que lo dieron y 3 de ellos integrados” (Informante 6, Docente, E.P.5). Cuando conocieron el formato, percibieron de inmediato una diferencia en relación con su trabajo habitual: “(...) me preguntaban si así iba a ser el SIMCE y yo les decía sí, pero van a tener que aguantar, me preguntaban por qué tenía que ser así, porque ellos se aburren” (Informante 6, Docente, E.P.5).

Claramente, se apela al no reconocimiento de las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, pero ello se matiza con las problemáticas que cada uno de sus alumnos –integrados o no- tendrían, y a las que como docentes están constantemente atentos; “(...) puede ser algo como muy superficial o puede ser algo muy grave que va a afectar, entonces...el SIMCE no mide eso” (Informante 4, Docente, GF.P.15), y en tanto no se considera, ello se relacionaría con las posibles bajas en sus cifras:

(...) porque, qué pasa si el niño viene a dar el día, le tocó el SIMCE de Lenguaje, y en la noche los papás pelearon, no sé o algo más grave, entonces llega el niño aquí, se presenta por responsabilidad a dar su prueba, el niño, a ese niño, ¿le va a ir bien si la situación que vivió en la noche? (...) No, no va a responder lo que él sabe... (Informante 4, Docente, GF.P.15)

En este escenario, los y las docentes desvían su responsabilidad, pues dicen que aunque “(...) trabajemos todos en conjunto y apoyemos al niño en todas las situaciones, hay situaciones que vienen del hogar (...) Que aunque uno quiera no puede aunque tengamos todos los profesionales... O hagamos toda la motivación, no, no hay caso” (Informante 4, Docente, GF.P.19-20). Su labor se ve en entredicho en estos escenarios desfavorables, pues:

(...) se cuestiona mucho el trabajo de los profesionales de la educación como un agente que influye dentro de los resultados, y...no es tan así (...) Y se nota mucho en los niños por

ejemplo en las evaluaciones o en el SIMCE, a qué niño que donde está la familia detrás.
(Informante 4, Docente, GF.P.19-20)

Además de esta configuración de la diversidad de los niños como un aspecto que simultáneamente se respeta y se considera un problema, una nueva tensión emerge cuando los mismos actores, pese a ser consistentes en la crítica en torno al SIMCE como un dispositivo que juega en contra de la contextualización y la diversidad, reconocen simultáneamente la importancia de que se mantenga una evaluación de carácter nacional, pues “(...) es bastante descontextualizado, tiene bastantes sesgos la prueba, pero como repito, si hay que...eh...hacer una prueba estandarizada, sí está bien, el problema no es la prueba, sino la estandarización” (Informante 5, Docente, GF.P.23).

Las críticas que se repiten así, no atacan la existencia del SIMCE, sino su carácter estandarizado. Es desde ahí que las posibles salidas de la problemática expresada no tengan que ver con el fin de la prueba, sino con una modificación de ella que considere su contextualización a las diferentes realidades del país, “(...) primero, que sea requisito para hacer válido el instrumento, que sea contextualizado, que viva, provenga del mundo rural, que provenga del mundo urbano, que provenga de las escuelas, estas escuelas...concentradas, de las escuelas (...) que provenga de esos mundos, de esos mundos...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.16-17).

En este escenario, cuando se utilizan ejemplificaciones como recurso retórico, se apela a las *falencias técnicas en cuanto a la no consideración del contexto para su elaboración*: “Yo creo que principalmente tiene que ser validada por los profesores de donde se va a aplicar la prueba, qué quiero decir, no sé, nosotros cuando generamos instrumentos siempre tiene que validarlos otro, no sé en las escuelas grandes, el UTP tiene que...” (Informante 5, Docente, GF.P.17). O, ya que no se recoge la realidad particular, se espera que se modifique la prueba: “partiendo con tipo de preguntas que haría, serían más contextualizadas a donde estarían los niños, sería como ingeniar una prueba no sé (...) como qué opinas tú de tu colegio o de tus amigos, cómo aprendes tú matemática aquí en la escuela” (Informante 6, Docente, E.P. 4).

En tanto el SIMCE no considera las necesidades especiales ni las características particulares de los y las estudiantes, y como incluye a todos bajo un mismo parámetro, termina de alguna forma, excluyéndolos. Por tanto, debería haber una evaluación diferenciada para que la inclusión no fuese referida sólo en cuanto a cobertura, sino en reconocimiento de la diversidad, “(...) porque los profesores les adaptan, entonces debería ser una prueba diferenciada para ellos...” (Informante 2, Docente inglés, GF.P.4).

Se apela a la toma de conciencia de los elaboradores SIMCE, pues si se piensa en la asignatura de Lenguaje por ejemplo, habría “(...) gran cantidad de texto e igual algunos niños se aburren” (Informante 6, Docente, E.P.2). Cuestiones como ésta son las que el Programa de Integración Escolar presente en el colegio implementa, y como “(...) nosotros no evaluamos a todos los niños igual, entonces yo pongo a un niño que no le gusta leer o que se aburre, con una prueba de 10 hojas se asusta” (Informante 6, Docente, E.P.2). Por ello, se cree que no se toma “(...) conciencia igual que no todos los niños son iguales” (Informante 6, Docente, E.P.2).

Se genera, así, una disociación entre la forma de trabajo que docentes y educadora diferencial lideran durante el año y lo que la prueba significa finalmente para sus estudiantes: “nosotros trabajamos así con los niños y después vienen a dar una prueba nada que ver, entonces igual es frustrante para uno y para los niños, los niños están acostumbrados a otra cosa” (Informante 6, Docente, E.P.3).

Sin embargo, esta demanda que se realiza en cuanto a solicitar evaluaciones diferenciadas, se termina fundiendo también con la necesidad de obtener buenos resultados que se mantiene como correlato no asumido conscientemente por los participantes:

(...) nosotros tenemos por ejemplo, aquí en la escuela más de un 60% de niños integrados, entonces si nos piden que adaptemos pruebas, adaptaciones curriculares y que hagamos todo en gestión para que ese niño aprenda y salga adelante al momento de evaluar, se evalúa igual que a todos. Y eso creo que no es posible, no nos pueden evaluar por ejemplo a nosotros igual que a un colegio particular que tiene mucho más que nosotros. (Informante 4, Docente, E.P.2)

¿Qué se busca entonces con solicitar adecuaciones?, ¿que se resguarden las necesidades de cada estudiante o que ello no les signifique una posible baja en los puntajes como escuela?

Es en este escenario, son abundantes en los datos analizados las metáforas de posición en la lógica *adentro-afuera*. Por ejemplo, se indica que en el SIMCE “(...) solamente dejan **afuera** a los niños que son (...) permanentes” (Informante 4, Docente, GF. P.3), haciendo alusión a la homogeneización que se genera, en la que sólo las necesidades educativas de carácter permanente se ponen en un piso diferente, pero que de igual manera, se resuelve el conflicto excluyendo.

De igual forma, se indica que “(...) los niños que son transitorios **entran** de la misma manera” (Informante 4, Docente, GF. P.3). Por ejemplo, frente a “cursos en cuarto básico que todos los niños son integrados po’ (...) todos valen...” (Informante 4, Docente, GF.P.11). Esta realidad, implica que el trabajo constante que se realiza en torno a adecuaciones curriculares, es contradicho por el SIMCE, generando una sensación “(...) como que nuestros niños quedan **fuera**...de cierta forma quedan **fuera**...” (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.26). Es decir, siendo incluidos en las mismas condiciones que los demás, vulneran el principio de diversidad sobre el que se trabaja en el aula.

Por ende, a la hora de entregar una visión posterior a la rendición y preparación de la prueba, aflora nuevamente la idea de que pese a las dificultades, de igual manera se obtienen buenos resultados, los cuales son valorados positivamente por los participantes. En este sentido, el SIMCE parece generar discursos con significados en conflicto, donde se critica la realización de una prueba homogeneizadora, pero a la vez se reconoce como legítima la valoración de la escuela que generan sus resultados.

Cuando se piensa en la realidad de sus estudiantes, donde “(...) la mayoría eran con necesidad educativa especial, entonces fue un logro bastante bueno, les fue bien en matemática y en lenguaje” (Informante 6, Docente, E.P.1). De aquí que se sienta orgullo por el producto final alcanzado “(...) yo me saco el sombrero por esta escuela, porque a

pesar de tener muchos niños con muchas dificultades y con todos los problemas que traen los niños al colegio, sacan la cara por el colegio” (Informante 6, Docente, E.P.2).

Las expresiones que se utilizan, *sacarse el sombrero, sacar la cara*, revelan la condición honorífica y el carácter competitivo con que se aborda el significado de los buenos resultados del SIMCE, desde un sentido de pertenencia e identidad asociado a la escuela. Así, la estandarización aparece como algo problemático, pues mide a todos de igual forma –mundo rural y urbano-, pero contradictoriamente necesario.

Considerando que no existe adaptación para el mundo rural, y con las dificultades que ello reporta para las y los estudiantes ya descritas, los docentes apuntan también a cómo el SIMCE se relaciona con el prestigio que se asocia a los establecimientos en las condiciones en que hoy se plantea:

Sí, porque lamentablemente en la prueba a lo mejor no está adaptada para las realidades de nosotros o las realidades de los niños en muchos colegios, pero lamentablemente se habla del estatus por el SIMCE, el SNED se gana porque el SIMCE influye mucho, entonces igual...aunque no queramos es algo que...es lo que hay...para poder...evaluar. (Informante 4, Docente, GF.P.23)

Se ve así, la experiencia tensionada de los docentes rurales con respecto al SIMCE, donde hay una disputa permanente entre la crítica a la descontextualización y el reconocimiento externo del estatus.

De la misma manera, en relación con las NEE, aunque la crítica que se despliega tenga una base común entre docentes, se vuelve a considerar la estandarización como un elemento necesario, pero que al mismo tiempo es desde donde emergen los problemas de la prueba:

La cosa, la cosa es simple...si al final hay que, si hay que medir algo de forma internacional, claro, hay que hacerlo de forma estándar no más, como que no hay como una forma de poder hacerlo de otra manera, en ese caso sí, si el problema más que nada no es con el SIMCE, sino con la estandarización. (Informante 5, Docente, GF.P.20)

Aun cuando la evaluación no considera las particularidades de sus estudiantes, y se evidencia esto como una dificultad que podría explicar los resultados más descendidos de algunos años, se continúa considerando que el SIMCE puede indicarles cómo está la escuela a nivel nacional. Se lo valida, así, como una instancia que sí mediría la calidad de la educación que entrega el establecimiento y por la cual habría que realizar el trabajo de la mejor forma posible:

(...) para nosotros como que no nos da mucho aporte, pero sí es necesario para ver como a nivel nacional cómo está la escuela, si como docentes nos damos cuenta que nosotros tenemos que hacer un buen trabajo y si tenemos que responder a estas pruebas estandarizadas tenemos que hacerlo de la mejor forma, como así lo vemos... (Informante 5, Docente, E.P.4)

No obstante lo anterior, aparece como idea fuerza, que es justamente el contexto rural que los sitúa en un escenario muchas veces desfavorable, el que permite que el trabajo realizado en torno al desarrollo de habilidades y las garantías en relación con la multigraduación, favorezca sus resultados.

“Otra cosas que tenís que tener en cuenta acá, que...es una escuela rural, pero con aulas multigrado, y eso es otro factor muy importante, porque aquí eh...siento que se trabaja mucho como la habilidad” (Informante 5, Docente, GF.P.8). El trabajo, por ejemplo, que podrían desarrollar los niños y niñas de cuarto básico, uno de los niveles que rinden SIMCE, dicen es superior muchas veces a los cursos mayores, ya que la colaboración que se logra dentro de las aulas gracias a la multigraduación así lo permite. El hecho que desde que ingresan a primero básico puedan compartir con compañeras y compañeros de segundo, tercero y cuarto en un aula multinivel, permite que los aprendizajes que logran sean mayores, y si a eso se agrega que dicen trabajar desde un eje de potenciación de habilidades, “(...) Entonces eso mismo al final se, se refleja en la evaluación...” (Informante 5, Docente, GF.P.8). Es interesante, asimismo, la forma en que, pese a no reconocerla como prueba válida, estos fragmentos revelan que los docentes participantes construyen significados en torno al SIMCE como una prueba capaz de captar

el desarrollo de habilidades y dar especial valor al trabajo que en ese sentido se realiza en las aulas multigrado del contexto rural.

A modo de cierre, y considerando los silencios que se suscitan en los discursos docentes en torno a la tensión Diversidad/ homogeneización, es posible establecer que los cuestionamientos que se realizan al SIMCE son en torno a aspectos puntuales de éste. En ningún momento se cuestiona su existencia o se habla del lugar que tiene dentro del sistema educativo presente en Chile. Se omiten, a su vez, los alcances de este modelo educativo, y cómo esta evaluación tiene relación con la política de rendición de cuentas que se ha masificado y aceptado como eje en educación. En este sentido, no emerge en la construcción de significados en torno al SIMCE una mirada más amplia hacia el modelo, lo que podría revelar que los docentes se encuentran ya atravesados por este discurso, que habitan cotidianamente y en el cual su lenguaje ya ha sido disciplinado.

Las críticas que emanan se asocian a modificaciones en la forma de la prueba – posibles adaptaciones curriculares, o ítems diseñados en consideración del contexto-, pero no se establece como una posibilidad la eliminación de la prueba, pese a que se declara que ésta no tendría validez para el trabajo que realizan como docentes. Las prácticas docentes, por ende, no se ven apoyadas ni menos influidas por el SIMCE; tampoco sus resultados ni reportes son incorporados como un insumo para la mejoras de ellas. Es interesante esta tensión, en términos de algo que se rechaza, que no constituye un aporte, pero cuya presencia se asume como necesaria e inevitable.

Asimismo, tampoco emerge una reflexión en torno al aporte que realiza a la mejora de aprendizajes en los y las estudiantes. No se cuestiona ni se piensa esta evaluación dentro de un plan de fortalecimiento que apueste por un desarrollo integral de la educación, pues sus cuestionamientos no se dirigen a este aspecto.

Síntesis en torno a la primera tensión:

Si bien la principal crítica que se realiza al SIMCE tiene que ver con la no consideración del contexto al momento del diseño de la prueba, perfilándose una contradicción entre las limitaciones que supone la estandarización, al mismo tiempo se ve ello como algo necesario para sondear el estado de la educación en el país.

De igual forma, se apela a la contradicción existente entre las actuales políticas educativas en materia de inclusión y la forma en que el SIMCE las omite. Los lineamientos que el Ministerio de educación ha desarrollado, significan para los y las docentes un trabajo adicional en su labor pedagógica. Por ello expresan que las exigencias en torno al desarrollo de adecuaciones curriculares para sus estudiantes no se entienden si la evaluación para ellos más trascendente y que genera impactos directos –SIMCE- no se hace cargo de las diferentes necesidades que presentan los y las estudiantes.

Es posible apuntar a un desentendimiento de las situaciones negativas que viviría la escuela por parte de los docentes, pues todo aquello que resulte tendiente a pensar las propias prácticas desaparece. Se afirma que las veces en que han tenido resultados más deficientes, la explicación principal de ello se encuentra en los estudiantes. Específicamente, se habla aquí de quienes son integrados –parte del PIE-, ya que pese a que trabajarían todo el año bajo los lineamientos del Programa de Integración, que planifica, realiza clases y evaluaciones de manera diferenciada, a la hora de rendir el SIMCE se los pone en la misma posición que sus compañeros, cambiando la forma habitual de trabajar a la que estarían acostumbrados. La evaluación SIMCE sería, por ello, un elemento extraño que no sólo vulneraría los principios de inclusión levantados por el MINEDUC, y que descende sobre ellos como una obligación para los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que tampoco podría hacerse cargo de los diferentes intereses y problemas de los y las estudiantes de manera general, dado su componente estandarizante.

Por una parte, dejaría fuera a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, por lo que éstos serían directamente excluidos. Además, pero al incluir indiscriminadamente a aquellos estudiantes con necesidades transitorias, operaría de la misma forma. Y como en la escuela se habla de manera constante de la alta concentración de alumnos integrados, ello genera la sensación de ser vulnerados en las posibilidades de obtener altos puntajes en la prueba.

La lógica homogeneizante, entra así en tensión a partir de los lineamientos que el Ministerio de Educación ha presionado por cambiar en las escuelas. En la medida que esta entidad exija y fiscalice el trabajo diferenciado para sus estudiantes que son parte del PIE, estaría contradiciéndose si de igual manera incluye a la mayoría de ellos –transitorios- en una evaluación estandarizada. Y de paso excluye de manera total al resto de estudiantes con trastornos permanentes. Misma situación que podría discutirse en torno a la aplicación del DUA en que se está capacitando a los docentes a partir de la puesta en marcha del Decreto 83/2015²⁹ para la educación parvularia y básica del país, apostando por la consideración de una diversidad de estrategias y experiencias extensivas a todas y todos los presentes en una sala de clases. Eso, sin considerar la crítica que también se levanta a partir de que no contempla tampoco las problemáticas personales de sus alumnos, de las que ellos y ellas como sus docentes dicen tener siempre presentes frente a situaciones evaluativas.

No obstante, cuando se considera el proceso SIMCE en su totalidad, se percibe una sensación de triunfo y de haber sorteado el obstáculo que éste supone, pues los resultados que se reciben año a año, siguen estando sobre la media nacional. En este sentido, si la problemática Diversidad/Homogeneización se redujera sólo a la evaluación estandarizada, su solución sería simplemente introducir adaptaciones curriculares al instrumento. De aquí que resulte sorprendente, que una vez rendida la prueba y conocidos los resultados, nuevamente se vean a sí mismos como los gestores de los logros

²⁹ De suma relevancia se consideran las Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015. Disponible en <<<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>>>

que niños y niñas obtienen, y la tensión se vea resuelta en tanto finalmente les va bien en sus puntajes.

El SIMCE, en este escenario, sigue siendo la medida que valida su trabajo y pese al discurso crítico construido en torno a la homogeneización -como consideran que este es un obstáculo que deben sortear, pero que lo hacen de buena manera-, desaparece la oportunidad para reformular la forma en que opera el modelo educativo chileno. El reconocimiento de las diferencias en niños que sería un eje en su quehacer profesional, y sobre todo a la hora de los procesos de evaluación, se tensiona así con un instrumento estandarizado que se critica por un lado, pero que se identifica como un elemento que valida su trabajo, pues los sitúa sobre el promedio nacional de establecimientos.

1.2. Segunda tensión: Emociones contradictorias en torno al SIMCE

La segunda de las tensiones identificadas, evidencia los matices que es posible visualizar en torno a las críticas y consideraciones generales en torno al SIMCE, con una serie de emociones que son vivenciadas tanto por docentes como por estudiantes.

El campo semántico, para algunos docentes se relaciona con emociones que son fácilmente expresables y connotadas de manera positiva o negativa, mientras que para otros son asociados a emociones cotidianas, naturalizadas, que no revisten valoraciones. Por un lado, se expresa cómo ciertos establecimientos viven la evaluación nacional, y

cuando se hace referencia a ellos, se los ve como algo distante, que no sucede en su escuela, y precisamente son esos otros colegios en los que se reconocen los efectos negativos derivados del SIMCE:

Sí, hay colegios que sí que se tensionan, y que...eh... que trabajan (...) Funcionan especialmente en esos cursos (...) Todo el año po', hay niños que han contado (...) Pero yo en lo básico veo que hay colegios que se estresan po', se estresan por el SIMCE, entonces eh...los niños no son felices po', porque le exigen demasiado, así unas carpetas para las vacaciones (gesticula con las manos) de invierno... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.31-32)

La distancia que es posible identificar aquí con aquellas consecuencias asociadas a la prueba, se materializa en que pese a que sería algo común y su ocurrencia conocida, se expresa en relación a otros establecimientos y lugares. Cuestión que se vuelve común en el análisis, ya que una gran parte de las críticas que se realizan son atribuidas a situaciones que ocurrirían en espacios diferentes a los propios y al sentir de esos otros. No obstante, a medida que el discurso avanza, emerge gradualmente de forma más implícita conexiones con experiencia de su propia escuela. Así, si bien primeramente se habla de una ausencia de circunstancias negativas, de igual forma surgen elementos emotivos que estarían siendo generados por la evaluación:

En lo cotidiano, o sea en lo cotidiano yo creo que no, yo creo que es cuando están cerca, los días, los días antes ya se colocan tensos (...) "¿Cómo será?, ¿será difícil?", pero no en el transcurso (...) El día antes pero porque están nerviosos... (Informante 4, Docente, GF.P.36)

Este componente afectivo, lleva también a recordar las experiencias propias de escolaridad de los docentes, y a asociar el SIMCE como un proceso que significa una carga para los estudiantes desde los primeros años de su implementación. De aquí que la significación que se haga de él se relacione con dichas experiencias y que la emotividad a partir de ellas sea negativa, como una instancia que ya se sufrió y, por ello, se lamenta que

ahora sus estudiantes también la vivan, incluso cuando los resultados que se obtienen sean considerados como favorables:

Y eso es lo que a mí no me gusta, porque yo igual lo pasé cuando fui niña, yo igual di el SIMCE y en esos años nos fue bastante bien y también era un peso para nosotros, ver la prueba, que es una cantidad de letras. (Informante 6, Docente, E.P.2)

El recurso retórico de la comparación, es utilizado como un contraste en el tiempo, para evaluar el desarrollo que han podido identificar en el SIMCE, pues se dice: “hacia atrás que siempre se han evaluado los conocimientos de los niños (...) y qué ha pasado hasta ahora, es lo mismo, no ha cambiado nada (...) sigue midiendo los conocimientos de los niños, eso a mí igual no me gusta” (Informante 6, Docente, E.P.1). Y en ese sentido, la experiencia propia se relaciona con el momento actual que viven: “(...) yo igual lo pasé cuando fui niña” (Informante 6, Docente, E.P.2).

Dicha carga con la que se asociaría el SIMCE, es relacionada por los docentes con el cuestionamiento público que se realiza a los establecimientos y a las personas que en ellos se desempeñan, una vez que son conocidos los puntajes que se obtienen. De ahí que exista una sensación constante en que la utilización del SIMCE se vincula más con las críticas que se hacen a partir de él, que con el apoyo pedagógico y de gestión que éste pudiera propiciar. La medición en este sentido, es asociada a presión: “claro, porque ya nos van a medir de nuevo, y está la sociedad que nos critica y todas esas cosas...” (Informante 6, Docente, GF.P.6)

Por otra parte, y volviendo a la idea de que las emociones en una primera instancia se asocian a otros espacios o realidades, gradualmente se avanza en el reconocimiento de la experiencia que la escuela y sus docentes viven en torno a la rendición de la prueba año a año:

Claro...eh...no sé po', la opinión de los demás pero, qué pasa cuando nos dicen: “ya, la escuela va a dar un SIMCE”, a todos nos causa algo, como...que está en el aire, ¿cierto?,

como que está en el aire algo, como que...que (...) Es como un, un, un...una especie de pánico que nos quiere dar... (Informante 1, Docente encargado, GF. P.6)

La identificación de las sensaciones y emociones que provoca el SIMCE en relación con los resultados, se encuentra en profunda tensión. Si bien en una primera instancia se dice que “no, no hemos sentido nunca esa presión porque, como te dije, nos enfocamos en el niño no más, pasó a ser segundo plano el SIMCE” (Informante 5, Docente, E.P.8), emergen de igual forma otras consideraciones afectivas.

Por ejemplo, se establece un paralelo temporal, como una barrera de defensa para decir que ya habrían superado las emociones negativas, en tanto “antes” existía una preocupación que ahora se difumina: “(...) al principio a mí, los primeros años, como que... “ah, el SIMCE”, todos esperando los resultados SIMCE, era como que...dolía la guata, pero después con el tiempo como que uno va conociendo ya el sistema (...)” (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.8). Y en cuanto los años avanzan, “(...) entonces ahí uno como que se queda más tranquila...” (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.8).

Habiéndose puesto el tema sobre la mesa, es posible identificar de mejor manera cómo significan estas emociones, las que ciertamente son contradictorias pues se dice que “(...) para mí, igual es preocupación, porque uno dice: “ya, si les va mal, lamentablemente” es que hay colegas o colegios que dicen: “ah...ya, por fin le fue mal a La Orilla” (Informante 4, Docente, GF. P.9). Existiendo un temor frente a cómo desde el exterior se percibe a la escuela, pues dados los buenos resultados que obtienen regularmente, “(...) están todos pendientes, entonces uno igual se preocupa y quiere que les vaya bien” (Informante 4, Docente, GF. P.9). Llama la atención, en este sentido, la forma en que la evaluación genera una la percepción de visibilidad y vigilancia desde el exterior, que es desde donde se siente la presión.

Y pese a que en variadas ocasiones caracterizan la evaluación como “un mero trámite” que no reflejaría lo que los niños son o saben, de igual forma la aparición de los resultados provoca contradicciones emotivas en ellos: “Igual uno se dice cómo serán, cuáles serán los resultados, igual a uno le entra el sustito pero bien” (Informante 6, Docente, E.P.5).

Desde la experiencia de una docente, se destaca la presión que se aparece a la preparación excesiva para el SIMCE, pues, aunque “(...) uno diga que no los va a preparar el SIMCE, igual es como una presión para uno porque uno dice ya va a llegar la fecha del SIMCE, tenemos que preparar a los niños” (Informante 6, Docente, E.P.1).

Rápidamente se conjuga ello con que, de manera independiente a cómo sea la preparación que se lleva a cabo, “(...) igual para ellos es una carga, inconscientemente están preocupados por sacar buen puntaje por ellos y por la escuela y andan preocupados, es un peso para ellos aunque digan que no” (Informante 6, Docente, E.P.1-2). Es interesante en este punto la forma en que, al igual que opera con las consecuencias negativas atribuidas a otras escuelas, en este y otros fragmentos de los datos, también opera este desplazamiento hacia los estudiantes en conexión con el origen de la ansiedad y la preocupación.

Las emociones también se expresan en forma metafórica, desde el uso de la idea del SIMCE como un *peso*, una “(...) presión para uno porque uno dice ya va a llegar la fecha del SIMCE” (Informante 6, Docente, E.P.1), siendo esta situación “una **carga** (...) un **peso** para ellos aunque digan que no” (Informante 6, Docente, E.P. 2). Situación que afectaría a sus estudiantes, pero también a ellos como docentes: “Sí po’, obvio que uno piensa, pucha uno igual le pone todas las...las ganas ahí po’...pucha, yo quiero igual que a mis chiquillos les vaya bien” (Informante 6, Docente, GF.P.24).

Parte de estas consecuencias emocionales asociadas, las vinculan a lo que creen pasa en sus demás colegas, nuevamente, en “otros establecimientos”: “es que también se...no sé po’, estoy hablando de otros colegios que...si tú estás encargado de un curso que le va mal en el SIMCE, a ti como que te cambian no más...” (Informante 5, Docente, GF.P.32). Según uno de los participantes, en esas situaciones “(...) se enfoca la tensión hacia los profesores que igual están, están como, como...el resultado es el trabajo de uno en ese sentido...no es en el caso de acá...” (Informante 2, Docente inglés, GF.P.32).

De modo contrario, lo que sucedería en esta escuela, en palabras de uno de los docentes es que “se ve aquí en la escuela que los profesores eh...andan contentos porque a los chiquillos les va bien po (...) ¿Ya? Y saben que están sembrando en terreno fértil” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.35). Orientando la emocionalidad existente, a lo positivo que tiene el recibir resultados favorables, a lo que se agrega la metáfora de la *siembra*, donde se aprecia que los buenos resultados dan cuenta de que la actividad realizada rendirá frutos.

En cuanto a lo que ven en sus estudiantes los momentos previos a rendir la prueba y lo que pasa con ellos luego, sólo una docente recoge que los niños “igual están preocupados (...), el otro día mismo (...): “tía, ¿y cuándo vamos a tener los resultados SIMCE?, que quiero saber cómo nos fue” (Informante 6, Docente, GF.P.27). Y una vez sabidos éstos, dice que “estaban muy contentos porque les conté que les había ido muy bien y estaban felices porque fue un logro para ellos, son todos niños con necesidades diferentes, fue bastante bueno para ellos encuentro yo” (Informante 6, Docente, E.P.5). Se reitera aquí la tensión entre diversidad y homogeneización, donde se critica el SIMCE por su invisibilización de las diferencias, pero a la vez se valora positivamente que hayan rendido bien, pese a sus diferencias.

La utilización de metáforas, refuerza el argumento planteado de que hay una barrera para expresar como suyas ciertas sensaciones vivenciadas. Cuando los docentes expresan cómo la prueba “(...) a todos nos causa algo, **como...que está en el aire** (...) Es como un, un, un...**una especie de pánico** que nos quiere dar...” (Informante 1, Docente encargado, GF. P.6), la figura reviste la dificultad de hablar de manera directa. Lo que se complementa con la utilización de diminutivos: “(...) igual a uno le entra el **sustito**, pero bien” (Informante 6, Docente, E.P.5), como un recurso que también minimiza la importancia que dichas emociones tendrían, resguardando que al expresarlas al resto no adquieran una connotación negativa.

Siguiendo esta lógica, el cómo los y las docentes asumen el desafío que significa rendir y esperar los resultados, es caracterizado por sus pares en algunas ocasiones como un

espacio que desde lo emocional, evoca sensaciones competitivas. Desviándose una de las funciones incorporadas por el SIMCE –de mejora de la calidad y apoyo a la reflexión pedagógica- que se materializa en la obtención de herramientas para generar mejores aprendizajes en los estudiantes-, hacia la disputa por resultados con colegas o escuelas vecinas. Mostrando la predominancia, que tiene el propósito original de competencia del SIMCE, a partir de la entrega de información del mercado educacional.

Se habla en esta línea, de que la prueba tiene que ver más con el ego del profesional que está inmerso en el proceso de “preparación”, que de considerarla como un insumo pedagógico:

Yo al SIMCE lo veo como...también como...un, un desafío así como más, más para el ego del profesor, en el sentido de que...yo voy a competir no conmigo, sino que voy a competir con otro, cuando en el fondo uno debiera...competir uno no más, una evaluación doméstica...yo, yo me supero en lo personal, ¿cierto?, en todo orden de cosas uno tiene que ser así po', osea, yo veo así el SIMCE, de esa manera, yo, eh...ahora hago historia no más, ¿ya?...pero cuando tenía lenguaje, matemática, qué sé yo, me preocupaba, pero yo...qué, qué...en qué me beneficio yo ganándole a la escuela vecina, no, no po'...entonces lo que me interesaba era superarme yo en lo profesional, ¿ya? Y a la vez tener mejores herramientas para que los niños logran mejores eh...aprendizajes...más que resultados, ¿ya?, porque a veces...el niño aprende, pero no demuestra ese resultado a través de un instrumento, el instrumento no es pertinente tampoco...para...para ese tipo de resultados...(Informante 1, Docente encargado, GF.P.10)

La idea latente de competencia en la que se insertan los establecimientos, se manifiesta en múltiples metáforas asociadas a una lógica de batalla o juego, en el sentido de ‘ganar’ o ‘perder’, abriéndose interrogantes que apelan a los intereses personales en tensión: “(...) en qué me beneficio yo **ganándole** a la escuela vecina...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.10).

Asimismo, es generalizado el sentimiento de que el SIMCE invisibiliza el componente humano de los estudiantes, los docentes y las escuelas, obviando sus particularidades y características, y asociándolos a cifras –lo que metafóricamente

caracterizan como “muy frío”-. Ello, sin embargo, nuevamente percibiendo al SIMCE como algo necesario, pues la estandarización sería la única manera de medición de calidad con que contaría el sistema:

(...) es que es muy siento yo que es muy cómo decirlo, como sin sentimientos, como un número, ¿me entendí...?, un número, la escuela al final como que no mide así como... no se fija en el estudiante sino que simplemente pasan a ser un número y eso es como muy frío, es **muy frío** pero, pero no pensando si igual la estandarización es necesaria para ver con un foco más macro cómo está la educación a nivel nacional y, bueno, estas pruebas también se hacen a nivel internacional y brindan información muy relevante de repente, que es muy importante. (Informante 5, Docente, E.P.5-6)

De igual manera emergió como una problemática en el relato de los profesores, el desconocimiento de los temas técnicos que se asocian al SIMCE. Siendo el campo semántico aquí representado, relacionado con los conceptos de “puntaje y tope”. Estos se asocian a las dudas que subyacen en torno a la escala de puntajes que utiliza el SIMCE, y que se evidencia como un componente que los expone a una preocupación extra. La principal constatación que puede apreciarse, es que existe un desconocimiento técnico del instrumento, que refuerza la sensación de lejanía que se tiene en relación con él:

Lo otro es que, como que nunca he sabido claro cuánto es el puntaje completo o real de la prueba del SIMCE...nadie sabe (...) Porque se decía primero que eran 350, pero hubieron colegios que tenían 352, entonces, ¿cuál es el puntaje completo real del... tope del SIMCE po’? (Informante 4, Docente, GF.P.25)

Si bien se da cuenta de un problema de conocimiento de las y los docentes, no se percibe ello como una dificultad propia o emanada desde el Ministerio de Educación –que no estaría realizando una capacitación efectiva en cuanto a la difusión y apropiación que debieran poder hacer los profesores del instrumento-, sino que se lo considera una limitante en un escenario en que se quiere alcanzar el “tope”. Los resultados no son relevantes para las y los docentes, pues se preocupan más de elevar la cifra que han

obtenido de manera significativa en el tiempo, que de comprender cuáles son los alcances de ella en cuanto a información e insumo para fortalecer sus prácticas:

Claro, es ahí podrían ser más claros y...decirle: “ya, esta prueba de Lenguaje, tiene 300 puntos” ese es el tope, o...si es para tener un (...) No es para decir: “oye, ya...démosle pa’ los 300 puntos” no se puede, porque ahí cada cual va a dar lo que tiene no más po’...¿ya? Pero que sean más claras las instrucciones en el sentido de que si tú vas a dar una prueba, el profesor tiene que decir...puntos, ¿cierto? (...) Entonces uno dice: “ya, el desafío es llegar a los 21 puntos”...pero (...) a lo mejor, ponte tú, ya, una escuela con ciertas características, a lo mejor ya, ya, eh...obtiene 200 puntos en promedio, de lenguaje y matemática, vamos a poner un ejemplo, y dice: “ya, impecable po’”, yo esperaba menos po’, entonces...si no se le da la información, ellos van a estar felices de la vida, y a lo mejor pueden hincarle el diente a algunas falencias que tienen, ¿ya? Eh...Y si les dijéramos: “no, esta prueba tiene...300 puntitos y ustedes sacan 100”, “ah...tengo que pensarlo” Tengo que pensar, tengo que pensar, ver en qué estamos flaqueando un poquito para ir mejorando, no tirarse de los 200 a los 300 altiro, pero sí a los 201 el próximo año, ¿cierto? La vida todo, en la vida todo es así, ¿cierto? Si ustedes se levantan temprano y el día, ¿cierto? Cosechando frutillas ganó 20 mis y trabajó 5 horas, entonces “no es suficiente” dice usted, ¿qué haré mañana? (Informante 1, Docente encargado, GF.P.25-26)

El significado subyacente, es que no es posible alcanzar mejoras, ya que no se tiene claro cuál es el punto máximo de “calidad” al que pueden llegar. En el discurso de los participantes, sin embargo, la calidad en el SIMCE sólo se interpreta como una cifra que no es equivalente a un diagnóstico de la situación en que se encuentra el establecimiento, sino un espacio competitivo donde el ganador es quien más puntos obtiene, y que supone un desgaste emocional para docentes y estudiantes.

En tensión con esta serie de emociones negativas, cuando entramos en la subcategoría de “resultados”, y en los patrones que de ella se desprendieron, vemos la aparición de una serie de emociones de carácter positivo que la escuela experimenta cuando tiene un buen puntaje. Se contradice, así, el carácter negativo antes expresado, evidenciando la

complejidad de los significados que las y los docentes atribuyen simultáneamente al SIMCE.

Vemos en primer lugar, cómo el patrón “Reconocimiento a partir de los resultados” es una cuestión que la totalidad de docentes perciben como fundamental. Dicho reconocimiento, se perfila centralmente en relación con el SNED y cómo la obtención o pérdida de éste es uno de los elementos centrales a la hora de hablar del SIMCE y sus resultados: “Tocamos el SIMCE para saber si nos ganamos el SNED” (Informante 4, Docente, GF.P.37). Sin embargo, y pese a esta constatación inicial, se declara que “(...) no trabajamos por eso, no trabajamos para ganar más plata, trabajamos para que los niños ganen, no para que nosotros no...si aparte de eso llega ese reconocimiento, bueno, creo, creo, como persona y como profesional que lo merecemos” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.5). Nótese también nuevamente en estos fragmentos la recurrencia de la metáfora en la lógica de “ganar/perder”.

Lo que se releva como importante es por tanto, la distinción que entrega su obtención, pues más allá del reporte económico, se percibe una búsqueda emocional de que el trabajo que como docentes realizan sea públicamente reconocido.

En sus palabras: “(...) es un reconocimiento que recibimos, aparte el SIMCE es el mayor puntaje que da el SNED, entonces al tener un puntaje bueno sabemos que se va a ganar” (Informante 6, Docente, E.P.6-7). No obstante, expresan que “(...) también es como fome, porque si les va mal o no subimos ciertos puntos se pierde y el esfuerzo que hay detrás no se reconoce. Pero es el único reconocimiento en cuanto a dinero o bonificación que uno recibe” (Informante 4, Docente, E.P.6). La preocupación en torno a adjudicarse esta bonificación, es, por ende, asociada al esfuerzo que se realiza desde el profesorado, por lo que si la pérdida se relaciona con la baja de los puntajes, lo perciben como un punto de injusticia en cuanto sería el único reconocimiento que proviene desde la oficialidad.

Sin embargo, existe una demanda constante que se realiza a nivel local, que tiene que ver con las felicitaciones que se espera recibir cuando les ha ido bien en la evaluación.

Cuando se explora a qué se atribuye esta necesidad de ser galardonados, el origen nuevamente se sitúa en los estudiantes:

(...) también llega a los chiquillos el tema de los resultados (...) O sea, ellos se sienten felices, se sienten...aunque la autoridad a veces cuando nos ha ido súper bien (...) Hemos quedado, hemos quedado esperando una respuesta, hubo un año que en segundo básico tuvimos puntaje nacional... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21)

Siendo la “espera” que se menciona, referida a las autoridades de la comuna. Tal como expresan, cuando han obtenido puntajes que los posicionan en los rankings nacionales, “Tenemos que nosotros andar llamando (...) Y no salimos en ninguna parte, y nosotros con el profesor me acuerdo que tuvo que llamar a las autoridades para que vinieran a saludar a los niños” (Informante 4, Docente, GF.P.22). Asimismo, como rescate de las escuelas rurales se señala que “(...) hubo colegios rurales a los cuales les fue muy bien, pero nadie se acordó, como que era costumbre” (Informante 4, Docente, E.P.5).

Es identificable en los discursos docentes, que le atribuyen a los niños –nunca a ellos mismos-, el querer sobresalir frente al resto, buscando obtener “puntajes nacionales”: “(...) ellos **se la jugaron**, ellos querían ser puntaje nacional (...) Si ellos **se la jugaron** por sacar un buen puntaje, si ni siquiera viene a lo mejor la autoridad de la comuna a saludarlos...” (Informante 4, Docente, GF.P.22). Nótese aquí otra vez la presencia de expresiones asociadas al juego, el compromiso con la escuela, y el esfuerzo que se hace en honor a ese compromiso. Y si bien se declara la existencia de parabienes a nivel general: “Siempre se ha felicitado a todos los colegios por igual, por ejemplo, en el pasado eran todos los colegios buenos, se felicitaba a todos por igual” (Informante 6, Docente, E.P.2), ello no bastaría, pues sienten que el esfuerzo que imprimen a la formación de sus estudiantes dentro de la escuela es muy alto, así como la necesidad de que se conozca el buen nivel educativo que posee la comuna, del que son protagonistas y gestores.

Ahora bien, cuando se trata de identificar la percepción que tienen del rol que juegan los resultados dentro de su funcionamiento como escuela rural, éstos se vinculan

solamente al prestigio que reportan –que se materializa a nivel individual como orgullo-, y nunca a los posibles usos pedagógicos que pudieran obtener de ellos:

Por estatus sí, por prestigio, qué sé yo, porque bueno, uno ya con los años se ha **ganado** un prestigio en cuanto a buenos resultados, porque a nosotros también tenemos un **poquito** de ego en el sentido que por ejemplo, cuando se nos presenta en los desfiles, qué sé yo porque saben que hemos tenido puntajes tales, tales y tales, entonces la comunidad se entera y hablan bien de nosotros. (...) Yo veo, ese es el beneficio que nos aporta, eh...no con el afán de decir: “ah, somos mejores que los demás”. No, humildemente en nuestro **rinconcito** ahí, recibimos, recibimos, recibimos todas esas, eh... loanzas que...envían de la parte externa. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.22-23)

Junto con la persistencia de las metáforas asociadas al juego o la batalla en la lógica de ganar-perder, vuelven a aparecer los diminutivos cuando se quiere minimizar algo que se piensa pudiera ser interpretado como negativo por otros.

Dada la constatación, esperan el mismo grado de reconocimiento desde el ámbito nacional que el que perciben dentro de la comuna. Ello porque, pese a que atribuyen de manera constante esta necesidad a la valoración que niños y niñas deberían recibir, creen que la escuela merece aumentar su nivel de figuración:

(...) dentro del país considero que están muy bajos, porque solamente se muestran aquellos que tienen más matrícula y no aquellos donde tenemos menos. Entonces eso va en desmedro de los niños, que también deberían ser valorados por los resultados que ellos tienen. (Informante 4, Docente, E.P.2)

Sin embargo, es el sentimiento opuesto el que emerge cuando visualizan la idea de reprimendas o llamados de atención frente a escenarios desfavorables. Expresan percibir desde las autoridades centrales y de los espacios comunales que, “si les va bien a los colegios con los niños están cumpliendo bien, pero si les va mal ahí llegan al tiro los tirones de oreja” (Informante 4, Docente, E.P.5). Ello porque, aunque se vean a sí mismos como un establecimiento destacado, no deja de preocuparles la posibilidad de que se les castigue frente a malos resultados. Por ello, rápidamente expresan que “(...) esa es la

aprensión que tenemos nosotros como profesores en el sentido que, si damos un SIMCE mal, la autoridad nos va a tirar las orejas” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.18). Ambas citas contienen la expresión ‘tirón de orejas’, que se relaciona con la posición que frente a los puntajes asumen las autoridades. La mentalidad que identifican en las jerarquías, relaciona el SIMCE con una lógica de rendición de cuentas, en que “por parte de los jefes y superiores sí es importante porque para ellos es un número” (Informante 5, Docente, E.P.8). Y de ahí que “(...) no me entra en la cabeza que, que muchas veces digan: ‘pero por qué les va mal si inyectamos tantos recursos aquí’” (Informante 5, Docente, GF.P.19), desviándose de lo que emocionalmente prevalece en los y las docentes, que es la sensación de que el esfuerzo que ponen en el logro de resultados debe ser reconocido transversalmente.

Si bien hasta aquí lo positivo que se pueda decir en torno al SIMCE tiene que ver con el trabajo que los docentes realizarían, al mismo tiempo prevalece la consideración de que ello no sería enfocado en la preparación para la prueba, sino que más bien se asociaría al dejar ésta en un segundo plano –tanto emocional como prácticamente-:

Es que se supone que como te dije antes el SIMCE pasa a ser segundo plano en esta escuela, todos sabemos que aquí todos son importantes, desde la manipuladora hasta los profesores que están dentro del aula y, bueno, se supone que todos dan su aporte para poder reflejar los resultados en los estudiantes, todos somos importantes y todos tienen que hacer su trabajo, para eso estamos, es la misión que hay, que tenemos. (Informante 5, Docente, E.P.7)

La misión de la escuela sobrepasaría el SIMCE como foco, llegando a percibir que a sus estudiantes los pondría hoy “ansiosos positivamente” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.36). El tiempo habría impactado de tal manera que el miedo que ellos en un comienzo tenían a la prueba, no sería ahora un tema de resguardo, pues “(...) han ido asimilando el tema y lo han aceptado como, como una evaluación más no más po” (O.GF.P.36). Persiste, en ese contexto, solamente la ansiedad, pero relacionada a la preocupación de “que hay que venir bonitos (...) Claro...y preguntando lo vital po’: “¿hay

que traer lápiz, hay que traer goma?, ¿qué hay que traer profesor?” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.36).

Por tanto, expresan que “(...) lo hemos tomado como algo natural, como una prueba más, obviamente cómo estuvo la cosa, qué podemos mejorar, qué podemos hacer por esto qué se yo” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.36). Pero la aplicación del instrumento no sería un motivo de temor, y por ello sería más fácil actualmente enfrentar la prueba y lograr buenos puntajes tanto para ellos como docentes como para sus estudiantes.

Lo que se busca transmitir a los y las estudiantes es que:

(...) es una prueba normal como todas, le explicamos al niño que él tiene que responder lo que él sabe, que no importa si deja alguna en blanco, siempre dándole alivio y no susto, para que cuando llegue la prueba no se asusten. Hay niños que están todo el año haciendo ensayos de SIMCE. (Informante 6, Docente, E.P.6)

La opción de escuela, es así “tomarlo como una prueba más” (Informante 4, Docente, E.P.6), intentando no perjudicar las otras asignaturas, ya que todos los niños tienen capacidades diferentes, y que no se concentran necesariamente en lenguaje, matemáticas, historia o ciencias, sino que puede ser en artes, tecnológica o educación física. Y el limitar el norte a las primeras, se constituiría como una desventaja para los niños que tienen potencialidades en otras áreas. Por ello, comentan que “acá nunca hemos dejado de lado alguna asignatura por reforzar lo demás, sino que en las horas que corresponde vamos enseñando lo que corresponde también” (Informante 4, Docente, E.P.6). Todo este reconocimiento explícito de que no se prepara el SIMCE ni hay actualmente emociones negativas, sin embargo, está siempre tensionado en el discurso de los participantes, cuando en un nivel más implícito y por medio de mecanismos de minimización, dan cuenta de emociones negativas y experiencias de preparación.

Síntesis en torno a la segunda tensión:

En cuanto al ámbito emotivo, podemos concluir la tensión en torno a la dificultad que se evidenciaba a la hora de expresar los sentimientos que se generaban en relación al SIMCE. Siendo el uso de diminutivos y el proyectar en otros aquello que tendría connotaciones negativas, un recurso frecuente. De aquí que “el pánico o el sustito” emergen finalmente, pero entremezclados con la idea de que la prueba ya habría pasado a segundo plano en la escuela, por lo que no les produciría “nada”.

Tal como se mencionó, en cuanto a las consecuencias que vivirían algunos colegios en relación al SIMCE, éstas son vinculadas especialmente con la comprensión del currículum nacional y la sobre preparación que “otros” realizarían ad portas de la rendición anual de la pruebas.

Asimismo, cuando emerge la necesidad de reconocimiento y felicitaciones que merecerían como escuela y como docentes por su labor, ésta es atribuida a que sus estudiantes serían quienes la requieren, como un modo de poder ellos estimularlos a seguir comprometiéndose con rendir la prueba y de motivación para que los buenos resultados se mantuvieran como una constante.

Las emociones que los resultados provocan, tienen la constante de que en una primera instancia son ocultadas, minimizadas o puestas en “otros colegas”, pero que finalmente aparecen asociadas a presiones y cargas, especialmente dada la sensación de que frente a malos resultados, sufrirían reprimendas de parte de las autoridades, pues éstas se habrían acostumbrado a que la escuela mantuviera un nivel constante de buenos puntajes.

En términos de silencios u omisiones en el discurso, es posible sintetizar varios otros ya antes observados: nuevamente se posiciona como causal del renombre que tiene la escuela el trabajo pedagógico de los y las docentes, omitiendo a los demás actores de la

comunidad educativa, como elementos que en su conjunto habrían construido la escuela que hoy asume un rol destacado en la comuna.

Aparece también silenciada, o mantenida en un nivel implícito, cualquier mención a la búsqueda de altos puntajes por los y las profesoras. Sólo se apela al compromiso estudiantil cuando se busca explicar el sentido de competencia con otras escuelas, argumentando que es éste el que los motiva y los hace querer representar de buena manera a su escuela. Así, se omite abiertamente que como docentes busquen fomentar la competencia y el destacar frente a los demás colegios.

Igualmente, existen silencios importantes en torno a una reflexión más profunda en torno a sus estudiantes. Salvo la impresión solitaria que entrega una profesora, no existe un cuestionamiento sobre cómo impacta el SIMCE en el trabajo cotidiano de sus alumnos: ¿Cuál es la visión que los niños tienen en torno al SIMCE?, ¿es para ellos compartida la afirmación de que en la escuela no se trabaja para la prueba?

El trabajo como escuela que fomentan, busca la mantención de su destacado nivel y el hacer compartido este objetivo, que discursivamente apela al desarrollo de valores, pero tiene elementos que buscan el reconocimiento constante de su entorno en base a los resultados SIMCE. Esto lleva a ver en los puntajes que obtienen, las loas que dicen merecer, pese a que se reafirmen iniciativas contra la preparación de la prueba y más tendientes a fortalecer las áreas morales y conductuales de sus estudiantes.

Considerando las posibles reprimendas de autoridades en los casos en que se obtienen resultados negativos, es posible percibir una ausencia de cuestionamientos a cómo en el ámbito comunal se ha utilizado el SIMCE, lo que se asume desde una naturalización de la verticalidad de estas relaciones. Pese a que se hable de la no existencia de directrices tendientes a exigir mejores resultados, no se menciona por qué entonces temen reprimendas frente a una situación desfavorable, ¿cómo llegó la comuna a estar acostumbrada a sobresalir a nivel nacional?

1.3. Tercera tensión: Rechazo y valoración de la comparación

La tensión aquí presente, nos lleva a visualizar de qué manera se construyen significados en torno a la comparación que se realiza entre establecimientos tras la publicación de resultados del SIMCE, y cómo esta idea se configura en motivo de reconocimiento.

El campo semántico en torno al patrón eje “compara establecimientos y crea ranking” da cuenta de una disyuntiva. Por una parte, la comparación es abordada desde una crítica importante, pues no sería posible equiparar condiciones y realidades de establecimientos urbanos y rurales y, tal como veíamos previamente, se acusa a quienes elaboran la prueba de no tener las competencias necesarias para desarrollar una evaluación dirigida a estudiantes de ese contexto. Por otro lado, al mismo tiempo, la obtención de buenos resultados es un elemento que para los docentes implica un reconocimiento de su trabajo. En este escenario, lo que pasa con los rankings se revela como una nueva experiencia caracterizada por visiones en conflicto.

La realidad rural vuelve a dotarse de particularidades que la prueba y su condición estandarizada no considera: “(...) Entonces después nos comparan con otros colegios (...) y...colegios que a lo mejor están mucho más...con otro tipo de enseñanza, entonces, ¿dónde quedamos nosotros? (Informante 6, Docente, GF.P.3)”. Desde esa constatación, cualquier comparación que pretenda hacer el SIMCE con otro tipo de establecimientos, específicamente urbanos y particulares, no tendría validez a los ojos de los docentes rurales:

Bueno, es una prueba estandarizada, pero... para medir la calidad de la educación, eso significa la sigla: SIMCE, sistema de medición de la calidad de la educación. Eh...es estandarizada y eh, eso...eh...en lo personal yo encuentro que al ser estandarizada deja aparte el mundo rural, porque lo hacen en base a una realidad urbana, a una escuela tipo, entonces, si bien es cierto hay diferencias al procesar la información porque nos comparan con nuestras similares, eh...en algún momento esa comparación no tiene mucha validez, porque después viene eh...se establece la diferencia al, al vaciar la información y

publicarla, aparece la diferencia entre las escuelas urbanas, particulares, eh, eh...muy lejos ¿cierto? De las escuelas rurales. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2)

No obstante, cuando aparece la figura del ranking, éste, por una parte, se asocia a la materialización de las comparaciones entre establecimientos que los docentes califican como no válidas, pero, por otro lado, se espera aparecer en él. El reconocimiento que este elemento entrega es buscado, pero al mismo tiempo, la comparación es vista con malos ojos dadas sus limitaciones.

El elemento que resalta como problemático es la no incorporación de establecimientos rurales a estas mediciones públicas, dando la impresión de estar siendo marginados de las condiciones ya dadas para las demás escuelas:

Yo creo que es una prueba como dijeron eh...los colegas, estandarizada, pero que no mide en cierta parte los aprendizajes o lo que el niño sabe, porque mide solamente el objetivo y hay muchas cosas que ellos van aprendiendo a través de los años, que no son medidas, y nosotros como escuelas rurales quedamos afuera generalmente, porque por ejemplo, años atrás acá un curso, un cuarto básico logró...nosotros revisando todos los puntajes, un puntaje nacional, y por tener cuatro niños, no fueron considerados dentro del... ranking. Entonces, siempre quedamos afuera del...por tener pocos niños, y eso que nosotros los niños, un niño que le va mal, nos equivale mucho más porcentaje, nos baja mucho más que las escuelas urbanas. (Informante 4, Docente, GF. P. 3)

Aunque el SIMCE no mida, en palabras de los docentes, algunas partes importantes de los aprendizajes de sus estudiantes, existe una sensación de exclusión, pues dada la baja cantidad de alumnos en algunas de sus generaciones, no son incorporados en estas escalas de posiciones, pese a los elevados resultados SIMCE que obtiene constantemente la escuela. Siguiendo esta misma lógica de rechazo y deseo simultáneos en torno a los rankings, se expresa que, si bien no comparten sus principios, sí ven como importante que se destaque a los establecimientos rurales y no sólo como excepción a la regla:

De hecho, son muy pocas las escuelas rurales que figuran en, en...como se dice habitualmente en los ranking, de los que, yo tampoco soy muy partidario de los ranking,

eh...eh...y si sobresale una escuela, es como que, es como un caso eh...es como parte de un milagro pedagógico que aparezca ahí... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2)

Consultados sobre el significado que le atribuyen a esta herramienta posicional, se apela constantemente a que son sus estudiantes los que esperarían reconocimiento, lo que refuerza el uso del recurso de desplazamiento de la responsabilidad a otro, ya visto en secciones anteriores de este capítulo. La idea de representar a su escuela a nivel país y luego no ser retribuidos, es motivo de disgusto entre las y los docentes, no obstante, transfieren éste a una reivindicación de sus estudiantes, y se posicionan ellos solamente como mediadores del proceso evaluativo, no como una parte central de él:

No que lo veo como si quedara por debajo de otras (en referencia al Ranking), sino que lo veo por los niños, porque cuando ha sucedido esto, por ejemplo, los niños siempre **se la habían jugado** por tratar de salir o demostrar que su escuela también valía en su país, y que no ocurra eso porque son pocos niños es como igual fome, porque cómo uno los va a motivar si son poquitos. La mayoría dice que les va bien porque son pocos, pero si tenemos un niño que tiene problemas y le va mal **cae** todo el resultado. (Informante 4, Docente, E.P.2)

Además de la persistencia de las expresiones metafóricas asociadas al juego y a representar al equipo, aparece como otro conjunto importante en este ámbito todo campo relacionado con lo posicional, en la lógica 'arriba-abajo'. Por ejemplo, aparece la idea de *caída* cuando hay un mal resultado. Asimismo, cuando se habla de la situación rural de tener un número reducido de estudiantes y cómo por eso sus puntajes se ven disminuidos, se utiliza la idea de que "baja" a la escuela de cierta posición: "(...) por tener pocos niños, y eso que nosotros los niños, un niño que le va mal, nos equivale mucho más porcentaje, nos **baja** mucho más que las escuelas urbanas" (Informante 4, Docente, GF. P. 3), "(...) **cae** todo el resultado" (Informante 4, Docente, E.P.2). De forma similar, en referencia al ranking, en caso de no aparecer en él, insisten en que no lo ven como si la

escuela “quedara **por debajo** de otras” (Informante 4, Docente, E.P.2), sino que, como se dijo antes, se piensa en el reconocimiento que merecen sus alumnos.

En relación a lo anterior, la misma condición de ruralidad los haría ser cuestionados en la opinión pública, ya que contar con pocos estudiantes sería, para espectadores externos, un facilitador de la obtención de altos puntajes. Frente a ello, apelan a que no se reconozca cómo ello sería finalmente una problemática, pues los niños que “tienen problemas” harían caer sus cifras.

La lógica metafórica de posición *adentro* y *afuera* vuelve a aparecer, esta vez para dar cuenta de que cuando se dialoga con gente externa, “(...) gente que es de **afuera**, de otros colegios y siempre dicen: <<ah ustedes siempre tienen buen puntaje, cómo lo hacen>>” (Informante 6, Docente, E.P.3), éstos no son conocedores de la situación que viven en el interior de la escuela, aunque sí la reconocen como un ejemplo educativo.

Al momento de categorizar a nivel local, cómo se desempeñan los establecimientos, se continúa la noción de “posición”, configurando un imaginario en que se está en un lugar superior o inferior, arriba o abajo. Se dice por ejemplo, que “(...) en el microcentro anduvimos todos bien **parejitos**” (Informante 6, Docente, E.P.2). La visión que creen se tiene de la educación comunal, es que las escuelas rurales están bien consideradas, que “(...) están **sobresalidos** (...) siempre **primero** a nivel comunal”. No obstante, a nivel nacional “(...) están muy **bajos**” (Informante 4, Docente, E.P.2). Asimismo, a la hora de recibir felicitaciones por la labor desempeñada, creen que las autoridades en Hualañé “están acostumbrados a estar **arriba**” (Informante 4, Docente, E.P.5), por lo que en la mayoría de los casos, no se les reconoce por sus buenos resultados. Emerge también desde las sensaciones, que los demás establecimientos están pendientes de los resultados que obtienen “para ver si nos **caímos**”, ya que “la escuela siempre se ha destacado” (Informante 4, Docente, E.P.3). En ese sentido, consideran que son sus estudiantes los que quieren “llevar ellos el nombre **arriba** de sus colegios” (Informante 4, Docente, E.P.5). Y cuando refieren al SNED como la única forma de reconocimiento a nivel central,

establecen que “es como fome, porque si les va mal o no subimos ciertos puntos se pierde” (Informante 4, Docente, E.P.6).

El estar posicionado “adentro o afuera”, es también un motivo frecuente. Por un lado, ello es utilizado, por ejemplo, en función de los reconocimientos que se asocian al SIMCE, cuando se relata que “(...) por tener cuatro niños, no fueron considerados dentro del... ranking. Entonces, siempre quedamos afuera del...” (Informante 4, Docente, GF. P. 3).

Pero por otra parte, es también usado para exponer la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, pues “(...) dejan afuera a los niños que son (...) permanentes (...) Y los niños que son transitorios entran de la misma manera” (Informante 4, Docente, GF. P.3). Así, pese a la elaboración de adecuaciones curriculares a lo largo del año, “(...) como que nuestros niños quedan fuera...de cierta forma quedan fuera...” (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.26).

Los y las docentes, cuestionan también la comparación, desde la consideración de que se realiza en base a la encuesta socioeconómica que declaran los y las apoderadas, cuestión que ponen en duda y contrastan con el índice de vulnerabilidad que posee la comunidad en la que están insertos:

(...) nosotros igual los informes se hacen en base a encuestas que muchas veces responden los apoderados, ¿cierto? Y...muchas veces, eh...es bastante sesgado eso, lo veo mucho en las escuelas que son como particulares subvencionadas, que a veces los apoderados pa’ no poner así que ganan poca plata, le ponen: “ah, mira yo gano más plata” Entonces al final se compara las personas que tienen mucho, mucho nivel económico con una que no tiene tanto al final. (Informante 5, Docente, GF.P.23)

Desde los recursos retóricos que se utilizan discursivamente, como elemento que se mantiene latente, aparece nuevamente la comparación, esta vez entre escuelas con estudiantes con diferentes niveles socioeconómicos. De aquí que el sesgo que se tiene en el SIMCE, posibilite que no se pondere que existen apoderados que declaran poseer un nivel adquisitivo superior al que realmente tienen. Por ello afirman, cuando piensan en las diferencias que tienen con establecimientos de dependencia particular, que: “(...) no nos

pueden evaluar, por ejemplo, a nosotros igual que a un colegio particular que tiene mucho más que nosotros” (Informante 4, Docente, E.P.2).

Es también la comparación un recurso que se utiliza cuando se contrastan las características que posee la escuela Orilla de Navarro frente a otras escuelas. De la primera, se rescata que enseña aspectos como la solidaridad, que no se miden en la prueba, pero de igual manera se la compara “(...) con otros colegios (...) y...colegios que a lo mejor están mucho más...con otro tipo de enseñanza” (Informante 6, Docente, GF.P.3). Consideran que “(...) aquí hay muchas ventajas que en otros colegios no se dan en muchos aspectos, en cuanto a cómo enseñar, en el aula, como decía en los objetivos, que los niños aprendan” (Informante 4, Docente, E.P.7).

Por otro lado, bajo la lógica posicional, que aparecía en las tensiones anteriores, emerge otra vez la oposición dentro-fuera, conceptos que se utilizan aquí para hacer referencia a su condición de establecimiento rural. Así, cuando se les consulta sobre la imagen que tienen de sí mismos, apelan por un lado, a que “(...) a lo mejor lo que uno hace, es como estamos encerrados acá, ¿cierto?, lo percibimos nosotros no más” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.11). Sin embargo, dicen recibir un reconocimiento desde el exterior gracias a su trabajo: “(...) No, humildemente en nuestro rinconcito ahí, recibimos, recibimos, recibimos todas esas, eh... loanzas que...envían de la parte externa” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.22-23).

Asociado a la comparación, y como un elemento que se hacía también presente en un nivel emocional docente, se percibe cómo la obtención de buenos resultados se visualiza nuevamente dentro de un sentido de competencia. Existe una perspectiva general de que sus estudiantes son quienes han generado una actitud competitiva, que los hace ver el SIMCE como un terreno en el que se juega la opción de sobresalir del resto: “(...) había una alumna que decía: <<yo quiero ser puntaje nacional tía, para ir a tomar desayuno con la presidenta>> (...) ellos se la jugaron por sacar un buen puntaje” (Informante 4, Docente, GF.P.22).

En palabras de sus docentes, “(...) ellos nos dicen <<sabemos más que los demás>> (...) Lo ven en el sentido de la competencia...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.28). Y en este ámbito, “Yo creo que más que a nosotros (...) Ellos lo ven, como tienen una, una, una visión más, más concreta, ellos ven el tema de <<oye, sacamos buen resultado en el SIMCE>>, somos mejores que La Huerta...Entonces...claro, eh...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.27).

El cómo sus alumnos llegan a construir este imaginario no se vincula a la posición y visión que la escuela tendría en relación al SIMCE y a los resultados que esperan, sino que se asume como una realidad dada por otras condiciones: “(...) se exigen ellos, o sea, ganarle a los demás...” (Informante 6, Docente, GF.P.28).

En primer lugar, se atribuye ello a su condición de “niños”:

Es que ellos como niños igual se preocupan y quieren ganarle a los del lado (...) Entonces por ejemplo si les ganan: <<ah, es que a nosotros nos fue mejor que a los de allá>> (...) Entonces, por ejemplo nosotros aquí tenemos niños de La Huerta y si están acá y les fue bien en el SIMCE llegan allá a codear con los otros... (Informante 4, Docente, GF.P.27-28)

Esta imagen de competencia desatada se relaciona con una oposición casi natural hacia la escuela vecina de La Huerta. Ello tendría su origen en que: “son colegios más grandes, siempre van a querer ganarnos, porque allá son más niños, siempre van a querer tener mejor puntaje, pero a veces no los tienen” (Informante 6, Docente, E.P.6). En la medida que ellos mismos tienen estudiantes de este sector aledaño, sienten que en dicho establecimiento están constantemente observando lo que pasa en Orilla de Navarro:

(...) los niños acá tienden a decir les tenemos que ganar, porque eso es lo que reflejan ellos, me dicen: <<tía, en la Huerta están preguntando o el otro colegio quiere saber y apuesto que les ganamos>>. Eso también es a favor de nosotros, es como una motivación para que no les vaya mal. (Informante 4, Docente, E.P.6)

De allí que, como escuela rural con una matrícula acotada, sientan el deber de mantener el prestigio del que gozan: “Yo creo que la escuela está mirada con buenos ojos

(...) no sólo en resultados SIMCE, sino que en todo, en cualquier actividad extraescolar, desfiles” (Informante 4, Docente, E.P.3). Cuestión que sería proyectada en la búsqueda de un reconocimiento a nivel nacional, dado lo que pueden ver en los medios:

Yo creo que es por lo que ven en la televisión, como en los colegios grandes les fue bien en el SIMCE y fueron a tomar desayuno con el presidente, de salir en la televisión, de cumplir ese sueño de llevar ellos el nombre arriba de sus colegios, pero no se da porque, como son poquitos, no pueden figurar. (Informante 4, Docente, E.P.5)

En cuanto a las metáforas, se distinguen tres escenarios en que se concentra esta figura. En primer lugar, aparece la noción de *posición*, específicamente en torno a superioridad e inferioridad. Cuando los y las docentes refieren al lugar en que el SIMCE los ha posicionado, dicen que los “(...) ha puesto en un lugar **por allá arriba**” (Informante 1, Docente encargado, GF.P. 23). Y que si se sondea a nivel de escuelas rurales, en la comuna “(...) los colegios están **sobresalidos**” (Informante 4, Docente, E.P.2), inclusive dentro de los primeros puestos a nivel regional. De aquí que en Hualañé estarían “(...) acostumbrados a estar **arriba**” (Informante 4, Docente, E.P.5).

En este sentido, experimentan la sensación de que existe una preocupación constante, en la que “(...) los otros profesores, están pendientes a lo mejor en algunos casos para ver si nos **caímos**” (Informante 4, Docente, E.P.3), apelando al nivel en que se encuentran como escuela. Siendo dicho nivel una inquietud compartida, según los docentes, también por sus estudiantes.

De igual manera, aparece nuevamente una vinculación directa a elementos competitivos en torno a las ideas de *ganar* y *perder*. Se dice, por una parte, que el trabajo realizado se orienta a que “(...) los niños **ganen**” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.5), en relación a que su labor profesional es reconocida por el SNED, pero ese no sería su norte, aun cuando explican que “Tocamos el SIMCE para saber si nos **ganamos** el SNED” (Informante 4, Docente, GF.P.37). La misma figura aparece, por otro lado, cuando expresan que son sus estudiantes quienes:

(...) se preocupan y quieren **ganarle** a los del lado (...) Entonces, por ejemplo, si les **ganan**: “ah, es que a nosotros nos fue mejor que a los de allá” (...) Entonces, por ejemplo, nosotros aquí tenemos niños de La Huerta y si están acá y les fue bien en el SIMCE llegan allá a codear con los otros... (Informante 4, Docente, GF.P.27-28)

Así también, una comparación que opera como eje en el discurso de los profesores y profesoras es aquella que sitúa la escuela Orilla de Navarro con otras escuelas. Cuando se indica por ejemplo, el rendimiento que tienen, se expresa que: “(...) si lo comparamos con lo que hace, con las realidades de los cursos de otras escuelas, estamos **sobre la media** en ese sentido” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.11). Y si se buscan elementos positivos, el SIMCE podría apuntar a mostrar: “(...) cómo estamos **en comparación con el vecino** o el que tiene mis características, ¿cierto?, que tiene a Juanito con piojitos o a Pedrito con los moquitos colgando y todas esas cuestiones” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21).

Por otro lado, y en la línea de la competencia como elemento en tensión, uno de los principios del SIMCE, ya discutido a nivel teórico, apunta a que padres y apoderados, a través de los resultados SIMCE, podían hacer una elección informada en relación a qué colegio elegir para sus hijos. Este principio se ve en cierta medida cuestionado por los y las docentes, especialmente en contextos rurales y municipalizados, como sería el caso de la escuela Orilla de Navarro.

Por una parte, se habla de la “ignorancia” de los apoderados del establecimiento como una realidad, por la cual no reconocerían importancia de los resultados que obtienen sus hijos en el SIMCE: “(...) no quiero decir vulnerables, porque igual es muy complejo ese concepto, pero son muy ignorantes en ese sentido de la educación de sus niños, entonces no creo que se fijen en eso para ponerlo acá” (Informante 5, Docente, E.P.3). Más bien se apunta a la comodidad de que la escuela se ubique cerca de sus casas, o a que saben que van a recibir una buena educación “(...) porque igual conocen a los profesores, pero no creo que se fijen en los puntajes de ciencias, no creo que tengan esa capacidad también de indagar en Internet o de leer un artículo o cosas así, no” (Informante 5, Docente, E.P.3).

Si bien, hasta este punto, existen contradicciones entre el papel que tienen los resultados para los y las docentes en particular y para la escuela en general; existe consenso en que mucha de la atención que se pone en ellos tiene que ver con el imaginario que la prensa ha construido en torno al SIMCE.

Es la publicidad, ¿cierto?...Que en el diario sale...oh...Escuela tanto obtuvo un puntaje nacional, y les hicieron unas salas nuevas, ¿ya?, Eh...(ríe)...Entonces eso lo sabe el común de la gente, todos, la opinión pública, todos enterados por la prensa. Antes de que lleguen los resultados SIMCE ya hay escuelas que están publicadas, que esto, que esto...entonces eso como que...la prensa ha, ha creado un ambiente, ¿cierto?...eh...que, que lo pone en un lugar muy preponderante dentro del sistema escolar, el SIMCE. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21)

Serían los medios entonces, quienes “lo levantan”, por lo que aunque “(...) a lo mejor son accidentales los...los resultados que tenemos en el SIMCE (...) también llega a los chiquillos el tema de los resultados” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21), donde nuevamente la responsabilidad de esta preocupación por los resultado se atribuye a los estudiantes.

Síntesis en torno a la tercera tensión:

A modo de síntesis, es posible decir que la comparación de establecimientos que realiza el sistema es puesta en discusión, ya que se relevan las diferencias que existirían entre dependencias y sectores urbanos y rurales como algo insalvable si se quiere contrastar resultados. Sin embargo, en cuanto a la elaboración de los rankings, de los que afirman no ser partidarios, lamentan cuando pese a haber obtenido “puntajes nacionales” se los ha dejado fuera dada la baja matrícula que poseen.

Los resultados, así, son despojados de su carácter de insumo para las escuelas, ya que si bien se hablaba anteriormente de que el SIMCE no tenía hoy el carácter punitivo que

percibían en los primeros años de implementación, sino que se presentaba como un apoyo para los establecimientos, no se ejemplifica qué forma toma dicho apoyo.

La escuela, en este escenario, rinde el SIMCE y recibe un resultado al año siguiente, que sólo se interpreta como cifra y, a partir de ella, se preocupan de si ésta les permitirá continuar sustentando la Excelencia Académica que para los y las docentes se materializa en forma de incentivo económico, o si se encuentran dentro de los mejores resultados a nivel comunal, regional o nacional, centrando la preocupación en si aparecen en los rankings y si las autoridades se acercan a reconocer su trabajo y a felicitar su esfuerzo. Cuando esto ocurre, la percepción negativa de las comparaciones desaparece, y pareciera que el reconocimiento del lugar en el ranking se desea como algo positivo. Lo que no aparece, es la consideración del SIMCE como un aporte para la mejora de los aprendizajes y la calidad en términos generales, aspecto que tampoco vislumbran como una falencia.

El rol que juegan los resultados en la labor desempeñada adquiere un nivel central en los discursos docentes y en los significados que éstos construyen. Aunque ello se trata constantemente de minimizar, finalmente se apunta a que los puntajes que tienen como establecimiento, han permitido generar una imagen positiva como escuela en la comuna, y ello emanaría del compromiso docente que encarnan. Por ende, reconocimientos como el SNED, serían algo merecido, dado el trabajo que como profesores realizan.

La tensión se encuentra, entonces, en cómo se posicionan frente al SIMCE, pues por una parte, y pensando especialmente en los apartados anteriores de este capítulo, sería una evaluación injusta y en torno a la que despliegan una importante cantidad de críticas, pero a la hora de asociar resultados a reconocimiento, se levanta como un evaluación que les reporta los incentivos que como escuela merecerían.

Como otros elementos que marcaron esta tensión, los y las docentes comentaban cómo era la prensa la que en gran medida se había encargado de dar un lugar de importancia excesiva a la publicación de resultados, lo que contribuiría a que la atención estuviera puesta de sobremanera en saber cómo le había ido a Orilla de Navarro.

En relación directa con lo anterior, podemos ver cómo esta publicación de resultados genera un ambiente competitivo, que pone de manifiesto una rivalidad entre sus estudiantes y la escuela vecina de La Huerta, la que siendo una escuela más grande, estaría siempre pendiente de lo que pasara con ellos. Asimismo, se manifiesta cómo esa situación genera que sus propios estudiantes de Orilla de Navarro se dispusieran en una actitud de rivalidad con la localidad vecina, queriendo sobresalir o ganarles a éstos.

Cuando se hace referencia a los resultados, se problematiza el imaginario que tienen niños y niñas en torno al reconocimiento que debía hacerse cuando lograban altos puntajes. Asimismo, se atribuye a ellos el que quisieran que las autoridades locales los felicitaran y el deseo de figurar en rankings y medios de comunicación.

Como ausencia evidente, vemos la omisión dentro de las referencias a la ruralidad, el posible trabajo que se puede desarrollar a nivel comunal o dentro de espacios más formales y propios de los y las docentes como el Microcentro. Pensando en una búsqueda por desarrollar un trabajo cooperativo en pos del apoyo pedagógico mancomunado, que es el sentido del microcentro, pareciera que lo que aquí se genera es lo opuesto: la competencia por una posición, por un reconocimiento.

Se muestra también, cómo el cuerpo docente no cree que las y los apoderados de su establecimiento tengan un conocimiento e interés mayor en los resultados SIMCE de la escuela a la hora de matricular a sus hijos e hijas en el establecimiento, sino que reconocerían la formación integral que éste les entrega como algo más significativo.

Finalmente, pero como casos puntuales, se visibiliza la sensación de que cuando una escuela rural alcanza lugares destacados a nivel nacional en el SIMCE, es abordado mediáticamente como una situación excepcional.

A ello se agrega la percepción de que los estudiantes se comprometen con la escuela para obtener altos puntajes, dada la lógica de competencia en que se encuentran, que permite sortear el obstáculo que significa la homogeneización del sistema de medición. Siendo uno de los silencios más relevantes, cómo al atribuir a los estudiantes el

sentido de competencia, no parece levantarse una preocupación por las consecuencias pedagógicas y políticas de ello. Pedagógicas, por la falta de interés en el aprendizaje como tal y la orientación hacia el valor de cambio de la evaluación, concentrando a los estudiantes en “ganar/ perder”, más que en aprender; y políticas, por el clima y cultura de la competencia que se genera entre escuelas.

1.4. Cuarta tensión: SIMCE como obstáculo y como evaluador de la formación integral

Como otro nudo de tensión, podemos agregar a los elementos vistos hasta aquí, relacionados con cómo el SIMCE no conoce la diversidad de contextos en que se aplica, tampoco toma en cuenta las necesidades educativas especiales y las diferencias propias de cada estudiante a la hora de elaborar y aplicar su prueba, la noción que comparten las y los docentes de que no se estaría considerando la formación integral. Esta implicaría una formación “como persona”, que iría más allá de los conocimientos y contenidos, apuntando a componentes valóricos.

El campo semántico que aquí identificamos refiere en primer lugar a cómo el SIMCE estaría dejando de lado ciertas cosas que las y los docentes consideran más importantes que aquellas en que este sistema de evaluación centra su foco. Los conocimientos que evalúa la prueba serían lo predominante, no considerando aquellos aspectos valóricos que poseen los y las estudiantes, y que sus docentes expresan tener como centro en la formación que promueven: “valores (...) eso no lo mide (...) mide solamente conocimientos...” (Informante 2, Docente inglés, GF. P.3).

Por ello, realizan de manera extendida un juicio de valor consistente en que no les gustaría el SIMCE, dado que no mediría lo “real”, por ejemplo, el compromiso y solidaridad que hay detrás de estudiantes y apoderados:

(...) Así como personal a mí no me gusta el SIMCE (...) No, porque como lo han dicho, es una prueba estandarizada que mide cosas externas po’, no, no...no miden lo real que...lo realmente que uno enseña en la escuela, porque son otras cosas po’ (...) Solidaridad, todas las otras cosas que no...eso no lo mide po’. (Informante 6, Docente, GF.P.3)

El hecho de que se oculte la contraparte valórica que se trabaja en las escuelas, y que no la recoja el SIMCE, se relaciona con la problemática orientada a la tensión diversidad/homogeneización antes abordada, donde pese a que la formación pedagógica se basa en la consideración de las diferencias existentes entre sus estudiantes, la prueba

se elabora con otros principios, donde las necesidades educativas se anulan en función de la estandarización. Aquí se repite el fenómeno, pues el sentido que se otorga al SIMCE, al centrarse únicamente en la medición de conocimientos (según la percepción de los y las docentes), se aleja de la labor que en la escuela ellos dicen priorizar:

Hacia atrás que siempre se han evaluado los conocimientos de los niños, después el puntaje es según lo que ellos saben, y qué ha pasado hasta ahora, es lo mismo, no ha cambiado nada, sigue igual y ahora que ya recibimos los puntajes del SIMCE como le decía (...) e igual sigue midiendo los conocimientos de los niños, eso a mí igual no me gusta. (Informante 6, Docente, E.P.1)

De allí, que la relación entre puntaje y “lo que ellos saben” perpetúe el actual sistema educativo, desestimando los esfuerzos que se dirigen hacia formar de manera más completa a sus estudiantes:

(...) siento yo que es un mero trámite porque uno de repente los tiende a preparar. Porque, por ejemplo en lenguaje es solamente comprensión lectora, yo sé que los chilenos la mayoría tenemos falta de comprensión lectora, pero también hay cosas que son importantes para el desarrollo profesional en cuanto al área de lenguaje que no se están tomando en cuenta, como la escritura, ortografía, gramática, que cada vez se está perdiendo más por la misma tecnología, los teléfonos, computadores, que los corrigen solos, entonces hay cosas que deberían estar ahí y no se consideran, porque un niño tiene que ser completo, aparte que la parte verbal de un niño, la manera como se expresa, que también es muy importante, tampoco está medido, y entra en un eje del lenguaje y no es considerada. (Informante 4, Docente, E.P.3-4)

En la medida que el SIMCE no recoja estos aspectos, y considerando como aquí se indica, que existe una tendencia hacia la preparación de estudiantes para obtener altos resultados, la formación de los estudiantes se va tensionando. Ello porque, aun cuando el diagnóstico que realizan tiene que ver con la impresión de que como sociedad y como personas debemos potenciar aspectos bajo los cuales podamos ser individuos más

completos, la preocupación por obtener altos resultados SIMCE obliga a dejar ello de lado en función de la preparación y la cobertura de contenidos.

Sin embargo, complejizando más el análisis, el diagnóstico que realizan los participantes no lo consideran aplicable a su establecimiento. En función de los resultados que obtienen, las y los docentes sostienen que los buenos puntajes que logran como escuela se deben al tipo de formación que intentan desarrollar. Si bien en ocasiones “(...) hay sorpresas, uno no se explica cómo (...) oye, pero sí teníamos problemas en, en la asignatura de...lenguaje por ejemplo, oye, les fue súper bien, sobre 300 puntos, entonces para nosotros 300 puntos es como...como...es como lo habitual” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.11).

De esta forma, aunque lamenten que “como estamos encerrados acá” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.11), y muchas veces sólo ellos perciban estar desarrollando de buena manera su trabajo, a la hora de compararse con otras realidades dicen estar sobre la media. Ello se explica en cuanto el objetivo que tienen para con sus estudiantes, es,

(...) formarlos como personas, en hábitos, en responsabilidades, en esas cosas, entonces...eh...en compromiso, y...y ahí yo creo que eso es el tema principal del SIMCE, para poder eh...los resultados se van a dar solos (...) si haces un buen trabajo. Si tú formas buenas personas, en algún minuto, ¿cierto?, se va a ver reflejado... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.11)

Así, hay un discurso tensionado entre señalar al SIMCE como una evaluación que no favorecería una formación integral, pero cuyos resultados se deberían a una formación de este tipo.

Para los docentes, es en esta formación más amplia donde los apoderados pondrían el foco, ya que “(...) valoran mucho que el niño sepa comportarse, educarlo como persona, más que los resultados” (Informante 5, Docente, E.P.8).

Su discurso se proyecta así hacia una visión de sí mismos en que no existiría como preocupación la evaluación nacional, no obstante las tensiones que vimos emerger

anteriormente que, como hemos visualizado, responden en gran parte a los resguardos y mecanismos que se activan cuando verbalizan sus sensaciones y emociones en torno al SIMCE.

Dado lo conflictivo que resulta la evaluación nacional para la institución, pues los sentidos docentes se declaran alejados de él, pero se perciben a la vez como absolutamente conectados, es que a la hora de referir las concepciones de pedagogía que las y los sujetos significan, se asocia a una preocupación latente por cómo la comunidad percibe al establecimiento. Es decir, la labor pedagógica se reconstruye en su discurso desde los parámetros SIMCE, y específicamente, desde aquello que éste no mediría: una formación más integral. Así se indica en palabras de uno de los participantes: “entonces, es como...yo creo que la mejor prueba que damos nosotros a diario, es cómo la comunidad nos percibe a la escuela” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.4).

Lo importante en cuanto al aprendizaje, se desprende del SIMCE, pero por oposición, es decir, en su relación a lo que creen que este no considera. Por tanto, se declara que, pese a los resultados, “(...) lo que nos interesa es mantener eso de que el niño salude en el bus, es gentil, es amable, nos sale a saludar, nos da cariño, nos devuelve lo que nosotros le entregamos también como...con mucho cariño po” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.4). Apuntando el discurso a reconocer como eje lo no medido y a que ese sería “(...) nuestro gran SIMCE” (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF. P.4).

La situación refuerza la disociación presente en las y los docentes quienes, por un lado, realizan una crítica importante al SIMCE, pero a la hora de buscar las causas de sus buenos resultados, apuntan a que la gestión pedagógica y profesional del establecimiento sería la clave. Al mismo tiempo, declaran que en términos de aprendizajes, su objetivo se orienta hacia los elementos que el SIMCE no considera: “(...) lo que interesa es que los alumnos eh...sean personas (...) que aprenda a saludar, que aprenda a dar la mano...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.5), “Que sea amable (...) Que sea solidario, que comparta...” (Informante 6, Docente, GF.P.5).

En este ideal de reconocimiento que se busca como escuela, la primera preocupación es “(...) mantener esa buena percepción que tiene la comunidad de los profesores y del quehacer de la escuela, porque eh...no nos gustaría que hablaran mal de nuestra comunidad po’, ¿cierto?” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.23). Por ello, el SIMCE se convierte en un elemento que “nos ha puesto en un lugar por allá arriba e indirectamente a lo mejor queriéndolo o no, eh...y...nos sentimos bien que seamos valorados en ese sentido...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.23). La base de este prestigio se encontraría en la formación valórica: “Que aprenda a agradecer, que tenga hábitos, que tenga (...) Que sea solidario, que aprenda a ser persona” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.5). Así lo caracteriza uno de los participantes:

Por ejemplo lo del bus, que siempre la gente queda como admirada que saludan, dan las gracias, si alguien, un adulto, ellos tienen que darle el asiento, se lo dan, entonces eso en otros lados no ocurre, eso es como...que la escuela Orilla de Navarro le entrega valores como persona y eso yo creo que es muy importante también... (Informante 2, Docente inglés, GF.P.23)

Lo interesante es que, a su vez, se indica que estos aspectos que determinan su imagen, son los que la prueba nacional no considera y serían, al mismo tiempo, causa de los buenos resultados en ella.

Es relevante también mencionar que, según los participantes, lo pedagógico en espacios rurales superaría el quehacer docente tradicional, pues el contexto en el que se inserta la escuela, orienta los esfuerzos a un trabajo más amplio: “(...) cuando yo llegué acá había cualquier... había tabaquismo, había alcoholismo, había eh...problemas intrafamiliares, violencia y todo eso, y...prácticamente hemos sacado de la comunidad el alcoholismo” (Informante 1, Docente encargado, GF. P.6). Se levanta, así, una idea de que el campo de actuación y sus responsabilidades profesionales, tienden también a una labor de educación moral. De allí que expliquen que su sello es la convivencia escolar:

(...) entonces partimos de esa base, primero sanemos, hagamos un saneamiento para convivir, comportémonos en sociedad aquí en la escuela, y enseguida lo otro; lo

pedagógico, los contenidos y ahí uno solito va negociando con los alumnos y se van comprometiendo po', yo te doy, tú me das, y eso es. (Informante 1, Docente encargado, GF. P.6)

Otro aspecto dentro de esta tensión corresponde a la sensación de “verticalidad” que declaran los y las docentes, desde un cuestionamiento a la distancia que perciben desde la oficialidad. Identifican una disociación entre aquello que se mandata desde el Ministerio de Educación –y que se acerca más a la visión de formación integral que declaran- y lo que finalmente termina evaluándose en el SIMCE.

El mandato oficial referido al SIMCE, para ellos, no considera el conocimiento del contexto de las escuelas, generando una sensación de no correspondencia entre las diferentes realidades de los establecimientos del país y lo que se les indica hacer y se les exige:

Yo creo que la prueba debería ser más personalizada de acuerdo a los establecimientos y la realidad que ellos tienen, porque sí, el Ministerio manda los objetivos que deben realizarse, no así abarca lo que los niños saben. Porque por ejemplo, si a mí me mandan no sé, libros, u objetivos para primero básico donde los niños ya deben saber leer y llegan acá que no tiene entonces, de hecho el niño va a ir atrasado al llegar a cuarto básico. Entonces, debería ser de acuerdo a los niveles de cada establecimiento. (Informante 4, Docente, E.P.1)

De aquí que se apueste otra vez a la necesidad –tal como se evidenció en tensiones anteriores- de generar una prueba diferente, que tenga pertinencia para los establecimientos a los que pretende medir. Se hace referencia al contraste existente entre aquello que se les “pide” y el componente de estandarización que presenta el SIMCE. El elemento transversal aquí es la sensación de lejanía existente entre los niveles centrales y la labor que los colegios desempeñan.

Esta verticalidad se ve reforzada en el nivel metafórico del discurso de los participantes, donde se relaciona al SIMCE y sus instancias asociadas con espacio que desciende desde los niveles centrales sobre ellos y ellas. Cuando se expresa que “(...) ya

nos van a medir de nuevo” (Informante 6, Docente, GF.P.6), se denota claramente cómo hay un otro posicionado arriba desde el que desciende la evaluación. Por ende, no es extraño que expresen cómo el ministerio “(...) **manda** los objetivos que deben realizarse” (Informante 4, Docente, E.P.1), “(...) nos **manda** ahora a nosotros que tenemos que planificar (...) nos piden que adaptemos pruebas” (Informante 4, Docente, E.P.2).

En cuanto a las personificaciones, es la propia prueba la que aparece revestida de características humanas, en el sentido que se habla de ella como si tuviera en sí misma un grado de agencia. Así, la prueba no se presenta sólo como un elemento ajeno, sino también carente de rostro a quien atribuir las críticas que se realizan. Como si fuese un instrumento inalterable o más bien autónomo de decisiones y discusiones políticas. Tal como expresa un docente: “no puede **el SIMCE**, ¿cierto? (...) **saber** que Juanito tiene... ¿cierto?” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.14). O cómo “(...) no podemos depender mucho **de lo que diga la prueba igual**, porque ya se supone que está todo planificado y hay que hacer la cobertura pero ya” (Informante 5, Docente, E.P.6). Se menciona, por ejemplo, que cuando se explica a los estudiantes en qué consiste el SIMCE, se les dice: “Que **es una prueba que da cierto puntaje y califica la escuela**” (Informante 6, Docente, E.P.6), dotando al SIMCE de características de organismo vivo con agencia, capaz de llevar a cabo estas mediciones y categorizaciones.

Profundizando en la tensión, la verticalidad que ven en las instancias administrativas centrales es similar a la distancia que plantean con respecto a las autoridades locales. Aparece como inexplicable la forma en que las autoridades pueden simplificar la realidad educativa, en tanto se asocian recursos monetarios al alza de puntajes, alejándose de lo que para ellos es más importante:

(...) por más que trato de entenderlos, no me entra en la cabeza que, que muchas veces digan: <<pero por qué les va mal si inyectamos tantos recursos aquí (...) Por qué hay tanto profesor, por qué hay, hay un grupo, hay no sé, el PIE que está ahí atendiendo, pero, por qué, haber, yo no me explico, mis números no me cuadran aquí, a ver, yo inyecté tanta plata, por qué no se mejoró el SIMCE>>. Y es fome po’, que tú igual pensai que estay hablando con gente adulta que igual puede razonar un poquito más allá, entonces, no sé, es curioso que, que de repente

las autoridades muchas veces siendo profesores se les olvida lo que es el proceso po' (Informante 5, Docente, GF.P.19).

En su razonamiento, consideran que como al "(...) colegio lo tienen catalogado como muy bueno y con buenos resultados SIMCE, entonces ellos siempre van a esperar que rinda como ellos quieren" (Informante 6, Docente, E.P.2), y en eso ven una disociación en el sentido de la educación que tendrían sus superiores y aquel que ellos y ellas sostienen. Así, la reducción a números de la realidad que imperaría, los obligaría a ellos como docentes a esforzarse por "(...) poder responder bien a la estandarización" (Informante 5, Docente, E.P.8).

De esta manera, en cuanto "(...) ven el SIMCE como un elogio y una obligación que les vaya bien" (Informante 4, Docente, E.P.5), la escuela y su trabajo pedagógico sería medido a nivel comunal en función de los resultados que obtienen: "(...) o sea si les va bien a los colegios con los niños, están cumpliendo bien, pero si les va mal, ahí llegan al tiro los tirones de oreja, yo creo que lo ven como una obligación que les tiene que ir bien" (Informante 4, Docente, E.P.5). De esta manera, el SIMCE adquiere un marcado componente de medición local, liderado por las autoridades hualañecinas.

El mensaje que se proyecta desde las autoridades comunales, en relación directa con la obtención de buenos resultados, es para ellos contradictorio. Por una parte, se dice que no existiría una petición explícita por elevar los puntajes, sino que:

(...) generalmente son como acciones que se ponen entre medio de mejorar eso y, sí po', en todos los colegios yo creo que tienen eso, si por ahí yo creo que va la cosa, pero no es que nos digan <<ya, tienen que sacar buenos puntajes>>, no, eso no creo que sea tan pedagógico. (Informante 5, Docente, E.P.5).

Por otro lado, se cree que la aprensión que pueden tener los y las docentes tiene que ver con que, de darse un caso desfavorable, se encuentran expuestos a sanciones. La obtención de buenos puntajes se materializa en la tranquilidad que pueden tener respecto de su labor, pero al mismo tiempo puede suceder que "(...) a veces nos va mal haciendo un buen trabajo igual" (Informante 1, Docente encargado, GF.P.18-19). De aquí

que, depende de la percepción que tengan de la prueba “los jefes”, pero “(...) en lo general y por mi experiencia yo veo que si nos va mal en un SIMCE, vamos a tener una reprimenda así...no importa si...velada completamente, pero si nos van a decir en algún minuto...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.18-19). Es interesante observar aquí también la forma en que, pese a que en otros puntos se alude a la buena educación que imparten, desde una mirada más integral, como causa de los buenos resultados, en esta cita se genera una disociación, donde pese a realizar un buen trabajo, puede ser que ello no se vea reflejado en la prueba.

Otra de las ideas fuerza que distanciaría, según los participantes, al SIMCE de una formación más holística, se relaciona con los examinadores, que serían un obstáculo para la relación humana dentro de la que se trabaja con los y las estudiantes. El cuestionamiento realizado se dirige específicamente a la capacidad y preparación de esta figura técnica, dentro del proceso que contempla la aplicación del SIMCE:

Lo que yo veo es que los examinadores deben tener alguna preparación necesaria como para responder las dudas de los estudiantes y tienen que tener como algo de pedagogía, porque qué pasa si una persona llega aquí y no teniendo pedagogía da respuestas o no está preparado para atender las preguntas, uno igual como profesor entiende un poco cómo se educa, pero una persona que examine tiene que tener preparación. (Informante 5, Docente, E.P.7)

La caracterización que se realiza en el imaginario de los y las docentes viene a poner en escena el rol que debe jugar quien aplica el instrumento, pues se espera que se trate de personas con las capacidades profesionales necesarias para acompañar y prestar ayuda pedagógica a sus estudiantes. Por ende, la tensión aquí tiene que ver con la instancia de aplicación del SIMCE, y cómo en su experiencia no se está considerando que quien debe estar presente en este momento, debe ser un docente o al menos una persona con competencias de este tipo.

La forma en que significan el papel que cumple el examinador SIMCE, reviste una importancia crucial. En relación a él, relatan experiencias que lo visualizan como una causa de haber obtenido bajos resultados en ocasiones puntuales: “Yo en una ocasión

solamente...eh...un, un examinador (...) vino y trató muy mal a los niños...hizo todo....aparte de la dificultad del SIMCE le agregó la parte poco afectiva que nosotros le damos todos los días a los niños” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.29). Como bien se aprecia, se atribuye gran importancia al “cariño”, y el hecho de que ello desapareciera con el examinador que se les asignó y el hecho que éste no dejara a sus estudiantes consultar ni “hacer nada”, tuvo como consecuencia que:

(...) los chicos, claro, estaban aterrorizados haciendo la prueba po’, y...creo que después reguleque, igual como dijo la Ministra (...) Eh...igual no tuvieron malos resultados, pero sí, eh...influyó muchísimo eso, esa es la única dificultad, ¿ya? No, lo demás no, no es dificultad... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.29)

Dado lo anterior, es que ponen énfasis en que la selección que se realiza para su elección no es bajo estos principios: “no son quizás muchas veces personas que están involucradas en la educación po’...” (Informante 5, Docente, GF.P.29). Creen que deberían ser estudiantes que estén formándose en áreas donde la relación humana sea más cercana, pues “(...) de repente vienen examinadores que están estudiando no sé, a ver, una carrera que sea más fría” (Informante 4, Docente, GF.P.30), y ello se percibe. La impresión es que estudiantes universitarios o técnicos –que son quienes asumen esta labor la mayoría de las veces- que cursan carreras ajenas a la interacción con personas, “ingenieros por ejemplo (...) Generalmente el ingeniero en construcción son (...) Son más fríos” (Informante 4, Docente, GF.P.30), no sería lo mismo que si se “(...) presenta a tomar un, un examinador que estudie (...) Párvulo o asistente social, son más (...) Tienden a ser más afectivos po’...” (Informante 4, Docente, GF.P.30). El constructo profesional que aquí se expresa, posiciona a los profesionales de la educación, de educación general básica especialmente, como “(...) una persona que se entrega más, que es más afectiva, no con el fin de que al niño le ayude: “oye, márcate esta”, no, sino simplemente que lo quiera, que se note que hay ese cariño” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.30), y en ese sentido, se sienten ellos mismos más representados por un perfil de este tipo.

Lo que les parece revelador, es que la actitud afectiva con la que se plantea el examinador, puede influir en la disposición que sus alumnos y alumnas frente a la prueba:

(...) Claro, entonces es diferente la actitud a que llegue cualquier profesor a la sala que <<Hola niños, ¿cómo están? Buenos días, ¿cómo estuvieron?, ¿durmieron bien?>> Qué sé yo, preguntándoles sobre su familia, a que les diga: <<ya, saquen una hoja, usted ahí, usted allá, usted allá, comiencen, tienen 30 minutos, se prohíbe todo esto>>. Un listado de cosas prohibitivas, y se permite nada. Entonces automáticamente el niño se bloquea, se bloquea, si le cambian el esquema po', si uno está habituado a hacer una prueba distinta, en lo afectivo po'. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.30-31)

Y puesto que creen que en todo colegio y en todo acto educativo que se desarrolle en él, debe estar presente lo afectivo, si esto no se perfila así, los aprendizajes y la actitud de niños y niñas “no va a funcionar” (Informante 1, Docente encargado, GF.P. 31).

Así, en relación a cómo la formación integral que proponen se pone en práctica en el colegio, frente a la realidad de rendir el SIMCE que enfrentan, ésta se ve tensionada dentro de los sentidos a partir de los cuales orientan sus prácticas.

La idea de entrenamiento para la prueba está más bien implícita en el discurso de los docentes. Se señala que, frente al SIMCE, sólo se dedican a preparar los aspectos formales de la prueba, pues como ya se declaró anteriormente, ésta no tendría una importancia central en la escuela. Por ende, cuando se discute y plantea qué debe reforzarse en tiempos cercanos a la aplicación de la prueba, se “(...) ensayan algunos SIMCE en conjunto, vas explicándoles lo que les cuesta y toda la cosa” (Informante 6, Docente, E.P.4). Se realizan ensayos como curso, se corrigen equivocaciones, se reflexiona sobre algunos cuentos:

(...) todas esas cosas, pero como súper, yo me imaginaba todo mucho más estructurado, como si te equivocaste en esta estaba mal y lo que más era que aprendieran a pasar las respuestas de la prueba a la hoja, ahí era donde más se equivocaban, lo mismo que nos enseñan para la PSU a nosotros. (Informante 6, Docente, E.P.4-5)

La precaución que sostienen al momento de relatar su experiencia, es poner énfasis en que se prepara “(...) solamente como instrucciones” (Informante 6, Docente, GF. P.9). Por ellas entienden que sus estudiantes lean bien, que aprendan a traspasar las respuestas a la hoja destinada a tal efecto, “(...) pero no así como...como, ‘ya, vamos a hacer SIMCE’, y después ellos lleguen al SIMCE, así no como una prueba así como... ‘oh...qué terrible’” (Informante 6, Docente, GF. P.9). Ello pensando en cómo se trabajan cotidianamente las evaluaciones durante el año, y cómo en cada una de ellas sería algo básico poner mucho énfasis en las instrucciones que se entregan: “(...) ‘fíjense bien en las instrucciones’ (...) Vuelvan a leer (...) Eh...eh...si tienen alguna consulta (...) Hágasela al profesor, no al compañero (...) y guarden silencio, son las cosas que uno habitualmente hace en todas las pruebas.” (Informante 1, Docente encargado, GF. P.10).

Dada la estrategia adoptada, que declaran haber trabajado incluyendo el último SIMCE rendido, en que no sólo se preparan “(...) los contenidos, también cómo rellenar los formularios y reforzando algunas cositas que se les olvida” (Informante 6, Docente, E.P.1), se considera que los resultados con el grupo de niños con que han trabajado han sido buenos.

Una forma de reivindicar lo anterior, en cuanto a no trabajar directamente en la preparación SIMCE, es que en la experiencia de una docente que asumió la jefatura de un cuarto básico que rendía la prueba en otro establecimiento, pese a tener alumnos excelentes: “(...) no nos dedicamos al SIMCE, nos dedicamos a otras cosas, y les fue mal, y al colegio lamentablemente lo evaluaron mal” (Informante 4, Docente, GF. P.9). Pero una vez que los mismos estudiantes se cambiaron a otra escuela –esta vez municipal-, y debieron rendir SIMCE en octavo, tuvieron una mejora importante en sus resultados. Lo que la lleva a pensar que,

(...) estos mismos niños sí sabían, y estaban preparados, pero...no estaban preparados para una prueba... Y como decía el profesor, también se equivocaron mucho en traspasar de la prueba a la hoja de respuesta, porque uno no trabaja las pruebas así... (Informante 4, Docente, GF. P.9)

Por tanto, la preparación en formato SIMCE se vuelve vital para el buen rendimiento de estudiantes y establecimientos.

Expresan que cada vez que les preguntan por la fórmula que aplican para lograr los puntajes que obtienen, se deja en claro que no existe alteración del horario normal de clases ni de las diferentes asignaturas, ni se excluye estudiantes y que sólo en el segundo semestre:

(...) vamos a reforzar cómo se rellena y esas cosas, pero otros colegios tienen horas, entonces yo no sé qué pasa ahí, por eso a mí me dicen cómo lo hacen ustedes para hacer eso, yo les digo no sé, es un colegio bueno o serán los docentes o los niños, siempre gente externa me ha preguntado cómo lo hacen o si dan todos los niños el SIMCE, yo les digo que sí. (Informante 6, Docente, E.P.3)

Asimismo, se explica cómo la preparación en torno a habilidades repercute en que el SIMCE sea más fácil de resolver para los estudiantes.

Los y las docentes dicen preocuparse “(...) mucho más de desarrollar como las habilidades de los estudiantes” (Informante 5, Docente, GF.P.7), lo que produce una confianza en que les irá bien en la prueba, ya que “(...) si a un niño se le enseña a leer, o se desarrollan las habilidades como básicas de razonamiento, cosas así, el SIMCE va a ser algo sencillo para ellos, más que, más que enseñar contenidos, van las habilidades” (Informante 5, Docente, GF.P.7). Consideran que si el proceso de enseñanza se lleva a cabo de buena manera, no debiera haber dificultades. Nuevamente, entonces, se observa la tensión entre una idea del SIMCE como una prueba que es distante a aquello que se quiere enseñar y, a la vez, como un instrumento cuyos resultados reflejan el trabajo en una formación integral y centrada en habilidades.

Si bien en los primeros tiempos de trabajo con el SIMCE se debió sortear la familiarización con el instrumento, específicamente a partir del desarrollo de diversos ítems que no se conocían y del ejercicio de traspaso de respuestas desde el cuadernillo a la hoja destinada para ello, se reconoce que hace ya varios años se habrían incorporado al

sistema escolar y al trabajo cotidiano formatos más cercanos al SIMCE. Así, sorteadas aquellas dificultades:

(...) ya es válido lo que dice el profesor acá, en sentido de que, eh...si uno hace bien un trabajo, los resultados van a llegar solos... ¿cierto?, porque está, está desarrollando habilidades, qué sé yo... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.7)

En la misma línea, pese a que el instrumento es aplicado en un momento en que “(...) hay contenidos que nosotros no alcanzamos a pasar antes del SIMCE y lo miran igual” (Informante 6, Docente, E.P.4), el hecho de que se “(...) desarrollen más habilidades” (Informante 6, Docente, E.P.4), se vuelve clave en el discurso de los participantes. Es decir, si bien no hay una preocupación directa por los resultados, “(...) yo me preocupo de desarrollar las habilidades de los estudiantes y siento que para un estudiante que tiene sus habilidades desarrolladas el SIMCE pasa a ser secundario” (Informante 5, Docente, E.P.2). Un estudiante que sepa “(...) leer bien o que sabe pensar bien no necesita hacer muchos ensayos o prepararlo para el SIMCE según mi percepción” (Informante 5, Docente, E.P.2).

La impresión es, por tanto, que si el desarrollo de habilidades es el foco del trabajo, la preparación SIMCE tradicionalmente entendida como reforzar ensayos o limitar el trabajo a nivel de escuela a sólo preparar las asignaturas que son evaluadas, no sería necesario. Sin embargo, se pone énfasis en que sí se preparan los aspectos formales que serían definitorios para un buen rendimiento: el poner bien los datos personales y enseñar cómo responder, evitando errores de traspaso de alternativas.

Sin embargo, de forma similar a lo que se analizó en otros apartados de este capítulo en relación con las consecuencias negativas del SIMCE, tanto en el grupo focal como en las entrevistas en profundidad, a medida que avanza la conversación, la preparación de “forma” del SIMCE en la que se centraba el discurso, se va combinando también con el refuerzo de contenidos, aspecto que ellos mismos critican dentro de este eje de tensión-. Ciertamente, se lo intenta mostrar como algo menor, nuevamente desde el uso del

diminutivo: “(...) reforzando algunas cositas que se les olvida” (Informante 6, Docente, E.P.1).

Se cree que, si se planificaran las clases sólo pensando en el SIMCE, “(...) les pasaría puras guías con alternativas” (Informante 6, Docente, E.P.4). Se aclara que lo que se realiza es más bien:

(...) paso la materia, tratando de pasarla de la mejor forma, pero yo sabiendo que igual la van a preguntar en el SIMCE, entonces les recalco y les repito, pero no así como apréndansela, porque va a aparecer esta pregunta en el SIMCE, es todo normal no más, después se refuerza solamente. (Informante 6, Docente, E.P.4)

De esta forma se dice que, “(...) tratamos de desarrollar bien los contenidos que sí se alcanzan a pasar, que ellos los entiendan bien y los contenidos que no, tratar de que ellos traten de contestarlas, ya que son dos o tres preguntas” (Informante 6, Docente, E.P.4). Se observa, así, la forma en que el foco se desplaza desde lo que antes afirmaban en relación con las habilidades hacia una visión más centrada en los contenidos que deben “pasarse”.

En cuanto a las metáforas utilizadas en los discursos docentes, estas grafican en primer lugar, las fórmulas utilizadas para reforzar los aspectos formales del instrumento, lo que emergió como uno de los elementos centrales en esta tensión.

La expresión “pasar contenidos”, aparece en varios pasajes. Como una lógica pedagógica contenidista, que pese a no ser declarada abiertamente -como sucede en cuanto al desarrollo de habilidades-, sí emerge discursivamente de manera implícita. Especialmente, cuando se problematiza el listado temático que considera el SIMCE para los diferentes niveles en que se aplica la prueba.

Se explicita que “he escuchado a los profesores que siempre se quejan del SIMCE que por ejemplo lo toman en...octubre...y resulta que queda como una unidad (...) Que no **se ha pasado**, y a veces salen contenidos de esa unidad” (Informante 2, Docente inglés, GF.P12). Esta situación los obligaría a ‘pasar’ dichos contenidos de manera anticipada.

Como un elemento final dentro de la tensión, pero que pone el foco en aquello que podría considerarse como positivo dentro del SIMCE, se considera el reporte que se entrega junto a los resultados:

Algo positivo que tiene, que recuerdo haber hecho específicamente en matemática, es que se imprimió un informe, no recuerdo si era del SIMCE, pero...con tipos de problemas que...si los niños respondían un tipo de problemas, ellos eh...equivalía como a tal nivel. Entonces eso igual lo puse en práctica en algunas clases como para...para...para saber una proyección de todo eso, y...y...no, me pareció súper interesante también, me pareció súper interesante... (Informante 5, Docente, GF.P.24)

Sin embargo, es posible apreciar que no existe un mayor conocimiento de este insumo, ya que no hay siquiera seguridad de que haya sido en ellos que se encontró la información para el trabajo posteriormente desarrollado. Esta situación lleva a pensar que sólo se analizan los resultados obtenidos en tanto puntajes y posiciones en rankings a partir de ellos, más que en un sentido pedagógico.

Se declara a su vez, que la “(...) información que entregan en los boletines y todo eso, sirve, sirve porque uno ve en las diferentes áreas cómo está en, en el área del aprendizaje, qué se yo, porque es netamente...lo que está en juego en este minuto” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.25). Si bien no se realiza un trabajo pedagógico con ello, habría información relevante para proyectar a sus alumnos en relación con quienes tienen sus mismas características en contextos rurales:

(...) Entonces uno lo, lo sitúa en un espacio, para eso sirve, esa información la llevas al espacio...geográfico donde uno está; en este caso, la comunidad de Orilla de Navarro...porque eso es lo que nos interesa a nosotros. Que la comunidad siendo tan cercana a La Huerta, es tan distinta a La Huerta... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.25)

Lo que refuerza, tal como se evidenciaba en tensiones anteriores, que el apoyo pedagógico que el SIMCE pretende entregar a los y las docentes, a partir de los reportes que asocia a los resultados, es escasamente aprovechado.

Síntesis en torno a la cuarta tensión:

Sintetizando esta tensión, podemos ver cómo por una parte, el SIMCE no mide aquello que los docentes ven como valorable en educación, pero luego los resultados se atribuyen precisamente a ello.

Emerge como preocupación el cómo la comunidad percibe a la escuela, siendo éste el interés final que tiene el cuerpo docente para realizar su labor. Para ellos el reconocimiento que la comunidad entrega, valida el esfuerzo que expresan volcar en sus estudiantes y en la institución, preocupándoles mantener el nivel al que han logrado llegar.

Por otra parte, se evidenció también como una tensión importante, la visión de verticalidad que tendrían los docentes a la hora de relacionarse con los niveles centrales de educación; específicamente con el MINEDUC y con quienes serían los “elaboradores del SIMCE”. Respecto de los últimos, es importante reconocer la noción del SIMCE que tienen los y las docentes como una evaluación estática, que pareciera ser independiente de las discusiones y modificaciones políticas que ocurren en torno a él.

La problemática que también se destaca es que las autoridades asocian los buenos resultados con los recursos que invierten en educación a nivel comunal. Para ellos y ellas existe un desconocimiento o más bien olvido de lo que la educación implica, ya que siendo en su mayoría también docentes quienes detentan cargos políticos en Hualañé, esperan que la inversión monetaria tenga un impacto directo en los puntajes, olvidando la multiplicidad de factores que convergen para ello. No obstante, luego de caracterizar esta situación, explican que la exigencia de mejora de resultados nunca se ha verbalizado directamente por parte de las autoridades, pero que de manera implícita sí se percibía.

Se señala, por otro lado, que existe una desconexión entre los lineamientos ministeriales bajo los que deben trabajar y lo que finalmente el SIMCE evalúa. Habría, en este sentido, una disociación entre la forma en que sus estudiantes llevan adelante su

proceso de enseñanza y evaluación de la mano del equipo PIE, y lo que finalmente la evaluación nacional contempla, presentándose reglas del juego contradictorias.

Aparece también el rol del examinador como un obstáculo, siendo quizás una de las críticas más abiertas que se realizan. Se piensa que éste jugaría un rol central en la evaluación y se cuestionan las competencias pedagógicas que tendría para acompañar y resolver dudas de los y las estudiantes.

La responsabilidad que posicionan sobre el examinador, los lleva a generar un prototipo de estudiante de educación superior o técnica, adecuado para entregar el “cariño” con el que sus alumnos y alumnas estarían familiarizados. Habiendo carreras “frías”, se vuelve compleja, desde su percepción, la tarea de guiar y responder a las dudas de sus estudiantes con una actitud cercana, provocando un rechazo en ellos, que sería una causa de resultados negativos, y se alejaría de la relación centrada en lo humano que dicen desarrollar ellos dentro de la escuela.

Explican también cómo su interés por promover un modelo educativo basado en habilidades ha tenido un impacto en sus resultados positivos, dado que si dichas habilidades se encuentran desarrolladas, no habría que preocuparse siquiera por rendir el SIMCE. Sumado a ello, el que la multigraduación permita compartir en un mismo espacio a estudiantes de diferentes niveles, lo perciben como algo que desarrolla también las capacidades que éstos tienen. Ello los lleva a decir que ven hoy al SIMCE como una evaluación cualquiera que, si bien en los primeros tiempos los conflictuaba, hoy no sería un problema para ellos ni para sus estudiantes.

Sin embargo, si este último elemento se lee a la luz de elementos revisados en las subcategorías anteriores -especialmente ligados a las emociones- resulta contradictorio, ya que siendo esta es una afirmación recurrentemente expresada, luego se matiza con ciertas inseguridades o sentimientos de presión tanto en docentes como en sus estudiantes.

Dentro de los silencios, es posible considerar el que se omite como una concepción subyacente de pedagogía presente en su escuela, la lógica contenidista. La idea general que prima como forma de trabajo es el desarrollo de habilidades, pero discursivamente aparece la noción de “pasar contenidos” de manera recurrente. Esta idea no se problematiza, sino que se desliza dentro de los discursos. En ese sentido, cabe la pregunta por cómo el SIMCE podría estar potenciando esta forma de enseñanza de manera implícita.

Otra tensión implícita es la dualidad entre la declaración de no preparación, que se manifiesta simultáneamente con el rol fundamental que otorgan al refuerzo de los aspectos más formales para la prueba. Ello apelando a que, en su experiencia, el traspaso de respuestas erróneas desde el cuadernillo de trabajo a la hoja ha sido una de las causales de malos resultados. No obstante, se apresuran en indicar que ello sería algo común, que la entrega de “instrucciones” sería algo propio de cualquier evaluación que se realice.

Por ende, cuando relatan la experiencia de la profesora que con su jefatura de cuarto básico –en otra escuela- no logró buenos resultados, se concluye que no era un problema de preparación académica –ya que luego los mismos estudiantes destacaron en el SIMCE cuando cambiaron de establecimiento-, sino que fue la no preparación para el tipo de prueba estandarizada la que generó la situación desfavorable. Así, se apunta a la relevancia y necesidad de fortalecer aquellas cuestiones técnicas asociadas a la resolución de la prueba.

De esta manera, podemos ver cómo por una parte, los docentes señalan estar de acuerdo con una formación integral, valórica, centrada en habilidades y en lo humano, con una presencia importante de lo afectivo. Todos aspectos que se señalan que no serían contemplados por el SIMCE, centrado en la cobertura de contenidos. Pero por otra parte, y de allí la vivencia tensionada que se evidencia en el discurso de los y las docentes, se señala que es este tipo de educación el que genera los buenos resultados.

1.5. Quinta tensión: Rol docente como explicación de los buenos resultados SIMCE

Siendo esta la quinta y última tensión resultante, se pone el foco en la manera en que los y las docentes significan su propia figura como educadores. Evidenciando una asociación entre los buenos resultados que obtienen como escuela en el SIMCE, y el compromiso docente que se atribuyen. Y aunque ello se esbozó en tensiones anteriores, asume un carácter central dentro del análisis realizado, pues reduce el campo de posibles explicaciones para el lugar destacado de la escuela a nivel comunal y nacional, a su actuar como profesores. Excluyendo a los demás actores de la comunidad educativa, pero utilizándolos discursivamente como responsables de los puntos negativos que pudieran atribuírsele al colegio.

Cuando reflexionaban en torno a la utilidad que tenía para ellos el SIMCE, explican cómo los buenos puntajes serían una expresión del trabajo realizado de buena manera: “si a nosotros nos va bien como escuela en el SIMCE, se está validando en cierta forma que el trabajo está bien hecho en conjunto además, y eso, eh...siento que igual es reconocido, es reconocido” (Informante 5, Docente, GF.P.15-16).

El trabajo y compromiso es así, proporcional a los resultados que obtienen, y dicho trabajo se fundamentaría en que “les entregamos cariño, ¿ya? y que realmente...nos sentimos comprometidos, porque uno lo ve a diario en ellos” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.4). De esta manera, la explicación de sus logros serían el fruto, así como “(...) el resultado del SIMCE, de un trabajo eh...consistente, porque la consistencia se mantiene en el tiempo, ¿cierto? De nuestra escuela” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.18-19).

La causa principal en que coinciden las y los docentes para explicar sus destacados resultados, es que su trabajo y preocupación jugaría un rol preponderante:

(...) ahora que nos vaya bien, eso depende del compromiso que le ponemos cada uno acá, y...y...y de la preocupación que tenemos (...) es muy...mucho la empatía, muy

solidarios, solucionan ellos los problemas de la familia, mmm...le otorgamos al niño muchas cosas que en la casa ni, no la tienen po', que en el sentido de...hasta el afecto, muchos casos hasta el afecto. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2)

La impresión principal, es que el trabajo que realizan con los niños tiene su base en las relaciones humanas que se desarrollan en la escuela en general, "y eso genera el compromiso de parte de todos" (Informante 4, Docente, GF.P.37). La confianza que dicen tener a nivel de ser humano, es la que posibilita "decir: 'sabe que hoy día voy a llegar un poquito más tarde porque tengo esta dificultad'" (Informante 4, Docente, GF.P.37), pero ello tiene como contraparte que si la escuela o alguno de sus compañeros y compañeras necesita su presencia y trabajo, "(...) Viene po', porque hay un compromiso que a lo mejor en otros lados no se da" (Informante 4, Docente, GF.P.37)

La vinculación que se tiene con la escuela, se complementa con la relación que se construye en los contextos rurales, pues "(...) el profesor rural está más involucrado en los procesos de los niños, es distinto ir a una escuela urbana donde tienen 30 niños y quizás eso no importa tanto el que le va mal" (Informante 5, Docente, GF.P.35). Se adquiriría una responsabilidad superior, porque dada la poca cantidad de niños y niñas "(...) para bien o para mal, si les va mal el SIMCE sí po' es como que...al profesor se le tensiona en ese, en ese aspecto porque uno está comprometido po', está más comprometido que los que no son rurales" (Informante 5, Docente, GF.P.35).

Más que "vanagloriarse de lo que estamos haciendo (...) yo creo es un producto lógico para un grupo de profesores que trabajan comprometidos con la comunidad en que viven po', tratar de cambiar la comunidad local, ¿ya?" (Informante 1, Docente encargado, GF.P.6). Y en ese sentido, aquella tensión que habría sido parte latente en los primeros años en que debían rendir el SIMCE, no sería una constante permanente hoy, porque ya saben que parte de las exigencias que tendrían como establecimiento es la rendición de la prueba. Y en la medida de que el trabajo se siga realizando "(...) responsablemente y comprometidamente como lo estamos haciendo hasta ahora, no les va a ir mal, no decimos que les va a ir súper, pero no les va a ir mal, ¿entiende?" (Informante 1, Docente

encargado, GF.P.34). De aquí que sea “(...) como un proceso natural dentro de las muchas cosas que tenemos que hacer...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.34).

La convivencia que el colegio ha adoptado como el foco que guía su PEI, sería por tanto la clave, “(...) ese es nuestro sello porque basamos todo, todo nuestro quehacer en la convivencia...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.37). Así, y pensando en cómo se trabaja el desarrollo de una buena convivencia, éste sin dudas es caracterizado desde el afecto que los docentes transmiten a sus estudiantes, “(...) entonces...yo creo que más que, más que pasarle todos los días un ensayo, una prueba a los niños...SIMCE...para lograr buen resultado eh...es más efectivo el hecho de que seamos afectivos con ellos...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.4). Y si bien existirían muchas escuelas rurales con componentes de funcionamiento similares; con un bajo número de docentes que deben adoptar roles que amplían la docencia tradicional, en Orilla de Navarro se trabajaría con mayor énfasis lo emotivo, “eso es lo distinto que se le da a las escuelas multigrado de la comuna po’, a pesar de que tenemos las mismas características somos distintos en eso po’, en nuestro sello...” (Informante 5, Docente, GF.P.34).

El trabajo como equipo que se ha puesto en marcha, ha asumido variados desafíos, que muchas veces creen, son “(...) mayores que el SIMCE” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.35), y de ellos han salido exitosos, “victoriosos, súper fortalecidos del trabajo y conformes y satisfechos” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.35). Dentro de ellas, consideran todas las actividades curriculares, evaluaciones, el PME y las acciones que de él se derivan, “(...) una serie de cosas que nos reportan harta satisfacción a todos, porque son el producto de un trabajo muy mancomunado, colaborativo entre todos, yo...yo valoro el trabajo que se hace entre todos” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.35). Y si bien la “preparación” que se debe realizar para el SIMCE, sería el quehacer de toda “profesora de primero a cuarto...y del grupo de personas que trabaja con ellos, en el caso de cuarto...en el caso de quinto y sexto, de los profesores que tienen...que tienen en quinto y sexto (...)” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.24), ello es más amplio,

pues los buenos puntajes, son producto del “(...) trabajo de todo el equipo...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.24).

La política que la escuela sostiene, “(...) es distinta porque nosotros siempre hemos, hemos optado por lo siguiente; que el éxito de uno es el éxito de todos (...) De toda la escuela” (Informante 1, Docente encargado, GF.P. 33). Por lo que cuando se habla de la escuela de Orilla de Navarro, no se individualizan trabajos particulares, aunque la dirección reciba los reconocimientos, lo haría en nombre de todos y,

(...) eso lo tenemos muy clarito acá y compartimos todos, compartimos todo en realidad, las penas, las alegrías, todo, los trabajos qué sé yo, si vemos que uno está pegado en el escenario vamos y nos ponemos ahí a darle duro entre todos... (Informante 1, Docente encargado, GF.P. 33)

La conclusión es que “(...) hay que colocarse la camiseta para todo” (Informante 4, Docente, E.P.7), pues cuando se está en un colegio, “(...) de partida tiene que quererlo y si no lo quiere no resulta nada. Yo creo que eso es lo que funciona acá” (Informante 4, Docente, E.P.7). Por lo que cuando se piensa en por qué en otros establecimientos no sucede lo mismo y no logran el nivel de éxito del que gozan en Orilla de Navarro, ello tendría como respuesta que “hacen su pega y nada más, en cambio, nosotros andamos pendientes de los demás, de los niños, incluso yo encuentro que nos preocupamos mucho de los niños (...) eso es una gran fortaleza y por eso uno obtiene buenos resultados” (Informante 6, Docente, E.P.7).

Otro de los componentes identificados por los y las docentes para explicar el éxito de la escuela, tiene que ver con el ambiente que se vive y fomenta en ella. Específicamente, se hace alusión a los componentes familiares que aquí se desarrollarían:

No, es porque el ambiente que se da aquí (...) Es como familiar también, el ambiente laboral es distinto a otros colegios y eso lo hemos percibido nosotros, aquí le hemos dado como características de familia a la escuela (...) Incluidas manipuladoras, auxiliares, y los alumnos por supuesto. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.33-34)

Y así como lo haría un grupo familiar, en una relación que dicen se basa en los afectos y la confianza, lo que aparece como referencia constante es el enfrentar las situaciones, “(...) eso permite que nos digamos las cosas a la cara cuando tenemos que hacerlo, ¿ya?, y seguimos tan amigos y tan afectivos como siempre” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.33-34). Asimismo, “(...) cuando las cosas resultan voy y los felicito y se los digo en su cara, y cuando están mal las cosas de repente lo mismo” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.37).

En oposición a lo que sucedería en otros establecimientos, se expresa que sería distinto porque “(...) aquí es como más familiar, en los demás uno va y hace su pega no más y no tiene mayor contacto con los demás, entonces acá es como que uno llega como llegar como a su casa” (Informante 2, Docente inglés, GF.P.34).

Si bien, se menciona en ocasiones que los niños y niñas serían parte de este ambiente, así como sucedía en el patrón anterior, lo que hasta aquí podemos evidenciar es que las atribuciones de resultados favorables se relacionan más con los y las docentes. El compromiso anterior, y el ambiente que ellos posibilitan serían así elementos centrales, pero de los que ellos y ellas serían protagonistas. Situación contraria a lo que sucedía en la primera subcategoría, donde las críticas se sustentaban en las necesidades de sus estudiantes, y en la consideración del contexto en el que estaban insertos.

Sólo de manera puntual, se hace referencia al compromiso de sus estudiantes y a la relación de ello con sus buenos resultados, aunque de manera indirecta, ya que se releva la experiencia de una profesora en su proceso de evaluación docente:

(...) Por ejemplo cuando me hice la clase grabada, ellos, yo les expliqué en lo que constaba, y ellos así preocupados, “tía, ¿cuándo va a hacer?, ¿cómo tenemos que venir?” Y nerviosos todos, pero a uno queriendo ayudarla también po’ (...) Pero son alumnos comprometidos... (Informante 2, Docente inglés, GF.P.29)

Este punto se vuelve muy curioso, pues ya antes se apostaba al interés de los niños en cuanto al reconocimiento público que ellos demandarían en las oportunidades en que

habrían obtenido puntajes que los situaban en los rankings nacionales SIMCE, pero aquí casi se los elimina de la discusión.

Las metáforas identificadas, se concentran en tres grandes apartados. Siendo el primero de ellos, el tendiente a explicitar el compromiso de los y las docentes del establecimiento: “(...) ahora que nos vaya bien, eso depende del compromiso que le ponemos cada uno acá (...) si les duele la muela a uno, nos duele a todos los colegas” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2). La idea del trabajo conjunto que realizan, repercute a la vez en que consideren que el “(...) éxito de uno es el éxito de todos” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.32), pues cada vez que deben llevar adelante una labor, expresan “(...) darle duro entre todos...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.33). Siendo el establecimiento la institución por la cual “(...) hay que colocarse la camiseta para todo” (Informante 4, Docente, E.P.7), inclusive “(...) tengamos que quedarnos hasta las 12 y nos duela, lo hacemos” (Informante 4, Docente, E.P.7).

Ello responde a cómo sienten funciona su establecimiento: “(...) el compromiso, creo que aquí hay muchas ventajas que en otros colegios no se dan en muchos aspectos, en cuanto a cómo enseñar, en el aula, como decía en los objetivos, que los niños aprendan” (Informante 4, Docente, E.P.7). Y serían esas ventajas las que los llevan a entregar,

(...) más de lo que corresponde, incluso dentro de la comuna somos como el único colegio que donde vamos andamos todos iguales, con nuestro delantal, nuestra casaca y eso no sale por los proyectos, si no que de nuestros bolsillos, es también como andar identificados, nos colocamos la camiseta y aunque tengamos que quedarnos hasta las 12 y nos duela, lo hacemos. (Informante 4, Docente, E.P.7)

La vulnerabilidad propia del sector, haría que “(...) muchas veces que uno muchas veces no enseña la matemática, yo soy profesor de matemática pero no enseñé mucha matemática porque hay otras cosas que son más importantes, más necesarias no sé si más importantes, pero más necesarias” (Informante 5, Docente, E.P.6). Puesto que “nos

preocupamos más...como te dije tenemos rol de poco más de papás muchas veces con los niños entonces hay como otras necesidades” (Informante 5, Docente, E.P.6).

En segundo lugar, aparecen los vínculos personales en la escuela, de los que destacan la confianza que se tienen entre profesores y asistentes de la educación: “(...) eso permite que nos digamos las cosas a la cara cuando tenemos que hacerlo, ¿ya?” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.33). Esta relación cercana, posibilita que si alguien tiene “(...) un dolorcito que lo diga y a quien corresponde y en la cara, entonces no andamos con cosas... ocultas ni que nada, todos nos miramos por igual” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.33-34).

En la misma línea, se apela a que las cosas hay que decir las “(...) en vida (...) que cuando estén muertos o cuando se hayan ido, siempre digo, cuando las cosas resultan voy y los felicito y se los digo en su cara, y cuando están mal las cosas de repente lo mismo” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.37).

Las comparaciones que se utilizan, se orientan en primer lugar, a contrastar la Escuela de Orilla de Navarro con otros establecimientos. Destacando por una parte el ambiente familiar que aquí se vive, y por otra, el compromiso que se genera: “(...) el ambiente que se da aquí (...) Es como familiar también, el ambiente laboral es distinto a otros colegios y eso lo hemos percibido nosotros, aquí le hemos dado como características de familia a la escuela” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.33).

Se dice que la diferencia se da “(...) porque aquí es como más familiar, en los demás uno va y hace su pega no más y no tiene mayor contacto con los demás” (Informante 2, Docente inglés, GF.P.34). Situación contraria a lo que aquí sucedería ya que,

“(...) acá es como que uno llega como llegar como a su casa, uno llega por ejemplo a la cocina, la tía nos da...uno hace lo que quiere (...) Pero...eh...las otras escuelas no, por ejemplo las otras escuelas yo jamás he entrado en esa cocina, no la conozco, y...los, las

relaciones que uno tiene con sus colegas es con algunos y con los demás: “hola y chao”, y eso” (Informante 2, Docente inglés, GF.P.34).

Desde esta constatación, se cree que “(...) hay un compromiso que a lo mejor en otros lados no se da” (Informante 4, Docente, GF.P.37), siendo la causa principal de los buenos resultados que se logran, el trabajo corporativo que despliegan, “(...) por eso yo me imagino que algunos colegios no lo logran, hacen su pega y nada más, en cambio, nosotros andamos pendientes de los demás (...) no es como lo mismo de otros colegios” (Informante 6, Docente, E.P.7). Lo que funciona aquí se concluye es “(...) el compromiso, creo que aquí hay muchas ventajas que en otros colegios no se dan en muchos aspectos” (Informante 4, Docente, E.P.7).

Aparece en primer lugar y teniendo en cuenta la presentación de resultados hasta aquí desarrollada, como un elemento común la relevancia del trabajo que se realiza a nivel de escuela. Donde ciertamente, son los y las docentes quienes encabezan el proceso.

La preocupación existente, y la alineación del trabajo los orienta a que “(...) todos estemos en la misma línea, que rememos todos para el mismo lado” (Informante 6, Docente, E.P.5). De aquí que “(...) si uno se empieza a enchuecar un poquito lo enderezamos” (Informante 6, Docente, E.P.5). Lo que tiene que ver tanto con su labor académica como con aquella conductual, pues “Si ponemos una norma, todos disparamos pa’l mismo lado” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.24).

La constatación anterior, los hace creer que son como establecimiento una especie de referente dentro de la comuna, por lo que aunque habría “(...) colegios que quieren igualar, nosotros decimos: ‘imitados pero nunca igualados’” (Informante 4, Docente, E.P.3). Los resultados en esta línea, y la valoración que podrían realizar del SIMCE, tiene relación con que “la escuela y la comunidad tienen un prestigio a nivel comunal, provincial, regional, ¿ya? Para eso nos ha servido el SIMCE (Informante 1, Docente encargado, GF.P.22). Pero ello no ha sido fortuito, sino que “(...) lleva harto tiempo, esfuerzo, sacrificio, permanencia, consistencia, eh...de darle a la piedra hasta que se rompa” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.22). Y es por ello que se exprese “(...) yo

me saco el sombrero por esta escuela” (Informante 6, Docente, E.P.2), ya que pese a las dificultades que podrían existir, es el empeño realizado, el que ha posicionado al establecimiento en el lugar en que hoy lo perciben.

Las metáforas que son utilizadas discursivamente, principalmente rescatan la significación del trabajo que realizan los y las docentes. De aquí que se hable de la relación de cercanía que han construido como docentes, bajo la lógica de que entre colegas “(...) si les duele la muela a uno, nos duele a todos los colegas” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2). Explicitando que el camino para llegar a ello “(...) lleva harto tiempo, esfuerzo, sacrificio, permanencia, consistencia, eh...de darle a la piedra hasta que se rompa” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.22). Y bajo esa lógica se cree que “todos disparamos pa’l mismo lado, y nada que el otro dice...no pasamos a llevar a nadie” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.24).

En la orientación del trabajo recién descrito, es para ellos vital la visión de escuela que desarrollan, donde por ejemplo implementan turnos semanales de liderazgo, en que “cada uno es, es director una semana, ¿me entiende? Entonces si ella lo ordena (indicando a Informante 6, Docente), yo tengo que obedecer” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.24). Lo que serviría a que sus estudiantes quienes lo están observando: “(...) ‘ah no, no es usted, la tía... ¿Quién está de turno?’ preguntan ellos. Entonces van y le piden a la persona que está de turno las cosas, porque ella es la que recibe a las autoridades, la que...eh...eso, todo...” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.24).

En esa misma orientación es que, incluso en su programa de integración también se ayuda a los demás alumnos: “(...) entonces como que yo siento que igual se ve un trabajo como escuela po” (Informante 5, Docente, GF.P.26), en que todos trabajan por un mismo objetivo. “(...) Bueno, en este caso se ve aquí en la escuela que los profesores eh...andan contentos porque a los chiquillos les va bien po (...) ¿Ya? Y saben que están sembrando en terreno fértil” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.35)

Como contraparte del protagonismo que asumen en el éxito de su escuela, se formula como explicación de los posibles bajos puntajes, el escaso compromiso que las

familias tienen en la educación de sus hijos. Cuestión que no podría subsanarse pese a que se cuente con más docentes en el aula, o que los establecimientos conformen equipos multidisciplinarios con asistentes de aula, psicopedagogos, psicólogos e incluso kinesiólogos. Pues aunque “(...) trabajemos todos en conjunto y apoyemos al niño en todas las situaciones, hay situaciones que vienen del hogar” (Informante 4, Docente, GF.P.19).

Resultando evidente percibir las diferencias entre los hogares en que “(...) la familia está al 100%, que al niño que no está la familia, o sea los resultados académicamente...son notorios, y en el SIMCE uno sabe (...) A qué alumno le va a ir bien o a cuál le va a ir mal” (Informante 4, Docente, GF.P. 20).

Dada esta constatación, se levanta la alerta en relación a cómo cuando se trata de buscar responsabilidades frente a algún SIMCE descendido, se olvide para quienes son ajenos a la escuela, el rol de las familias, “(...) la expectativa que tiene la familia sobre el niño, porque hay familias que no apoyan en nada, y acá siempre se echa la culpa que los profesores, los profesores, pero es mitad, pa’ mí es mitad familia, mitad profesores...” (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.20).

Se entiende que no sólo las expectativas que tiene el círculo familiar jugarían un rol preponderante, sino que cuando refieren a la “culpa” compartida que tienen, ella se expresa como la imposibilidad de educar a un niño que no llega en condiciones desde su hogar. Es decir, “(...) si en la casa en la noche no durmió bien, si los papás pelearon, si el papá le pegó a la mamá, entonces todo eso influye” (Informante 4, Docente, E.P.4-5).

Síntesis en torno a la quinta tensión:

A modo de síntesis, es posible evidenciar el lugar de honor que se arrogan como docentes dentro de los buenos resultados del establecimiento, prácticamente

invisibilizando a los demás actores educativos. Los significados que se relacionan con la visión que tienen de sí mismos dentro de la escuela, los sitúan como directos responsables de la posición destacada que la escuela ha alcanzado a través de los años. Viendo su trabajo y la preocupación con que realizan éste, como la causa principal de los altos puntajes.

Como elemento clave se identifica el ambiente que se vivencia en la escuela, que se funde muchas veces con una familia, y que es el resultado de una política adoptada entre docentes y extendida a los demás asistentes de la educación presentes en el establecimiento.

El nivel de confianza que se genera, tendría su origen en la promoción de la discusión de los problemas que pudieran presentarse a nivel personal, y en “ponerse la camiseta” con el establecimiento. Ambas, generarían no sólo que todos se sintieran cómodos en su espacio laboral, sino que se compartiera un proyecto común que los alinea y que cree que la base de una escuela sería la convivencia. Por ello, su PEI contiene como elemento principal el desarrollo de la convivencia escolar dentro de la comunidad escolar y local.

La ruralidad y el compromiso superior docente por su parte, también van también de la mano, pues en la medida que las políticas públicas posicionan a la primera a un lugar secundario, son sus capacidades profesionales las que les permiten sortear con éxito los desafíos que asumen, adoptando muchas veces roles más cercanos a padres, que deben preocuparse de las necesidades personales de sus estudiantes en primer lugar.

En esta tensión, los silencios apuntan a los demás actores educativos que forman parte de la escuela. Pues poco énfasis se pone en el rol que juegan estudiantes y apoderados en la obtención de buenos, y se reduce a un ámbito financiero el papel de sostenedores municipales.

Lo que se contradice cuando anteriormente, los y las estudiantes tomaban papeles centrales en torno al SIMCE. Especialmente, en lo referente a las críticas, donde el grueso

de ellas tenía relación con la no consideración de su procedencia de contextos rurales y también con el no reconocimiento de sus necesidades y problemáticas particulares. Así mismo, cuando se los sindicaba como los responsables de la competencia generada con las escuelas vecinas y sujetos clave para la reivindicación del reconocimiento público que se demanda para la escuela. Sólo se apeló por parte de una docente al compromiso de los niños como una cuestión a considerar para explicar los buenos resultados. Y ello se hizo a través del ejemplo de la actitud de sus estudiantes frente a la evaluación docente nacional de la que estaba siendo parte.

Los silencios aquí responden a un entrecruce con las demás tensiones, dado que cuando se buscaban los motivos de los resultados positivos, eran los estudiantes, apoderados y sostenedores quienes no aparecían. El caso aquí es el inverso, pues no existe una autocrítica al rol docente que juegan en estas situaciones. Contrario a ello, se habla cómo de manera errónea se posiciona en su figura una responsabilidad sobre dimensionada para explicar los resultados SIMCE de una escuela, de la que se desprenden y adosan a otras instancias como los examinadores o los problemas intelectuales, conductuales o familiares que pudiese tener los estudiantes.

Específicamente, se habla de una falta de compromiso de las familias como una problemática central para entender lo que afecta los puntajes de manera desfavorable. Y ello se asocia a la imposibilidad de un docente de trabajar de buena manera con un estudiante que vive situaciones problemáticas en su núcleo familiar. Más aún cuando se identifica al sector como altamente vulnerable.

2. Representación de actores relacionados al SIMCE

Como segunda parte de los resultados, se descompondrá la categoría de *Representación de los actores relacionados al SIMCE*, que fue analizada a partir de los discursos docentes recogidos tanto en el grupo focal como en las posteriores entrevistas en profundidad.

Ello se hará considerando cada uno de los actores gramaticales que hayan emergido, para los que se presentará la predicación que a ellos se corresponde y los diversos sustantivos o nominaciones que reciben de voz de los y las docentes, así como las significaciones que se construyen en torno a ellos en conexión con el SIMCE. Para mayor legibilidad en la presentación de los resultados, se los agrupa aquí en categorías afines: “escuela”, “responsables del SIMCE”, “comunidad local hualañecina” y “otros”.

2.1. Escuela

La escuela se perfila como el primer grupo dentro de los actores que se relacionan al SIMCE, y dentro de ella, emerge como el primer sub-actor, los “Padres”.

A propósito de ellos, se enuncian significados que podemos reconstruir a partir de lo que de ellos se dice que hacen y cómo se los nombra. La predicación de este actor, se relaciona, en primer lugar, con la participación que éstos tienen en el SIMCE, específicamente en los *Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación para Padres y Apoderados*³⁰.

³⁰ Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación para Padres y Apoderados. Disponibles en <<<http://www.agenciaeducacion.cl/cuestionarios-de-calidad-y-contexto-de-la-educacion/cuestionarios-padres-y-apoderados/>>>

Se indica que *contestan un instrumento, que responden encuestas, y que con éste se mide su nivel socioeconómico, pero que su compromiso se oculta en él, dada la dimensión socioeconómica que prima. Los y las docentes ven en también aquí como una problemática, que muchas veces declaran ingresos superiores a los que reciben en realidad, pues cuando contrastan los resultados de la escuela en este ámbito, estos no se condecirían con el grado de vulnerabilidad del sector de Orilla de Navarro. En palabras de los docentes: “(...) lo veo mucho en las escuelas que son como particulares subvencionadas, que a veces los apoderados pa’ no poner así que ganan poca plata, le ponen: “ah, mira yo gano más plata” (Informante 5, Docente, GF.P.23).*

Luego, podemos ver una crítica al rol que atribuyen a los apoderados, pues si bien el SIMCE tiene entre sus supuestos la posibilidad de elección en términos de calidad para ellos, *no manejan información, pues tienen tal nivel cultural, que no les permite realizar este ejercicio. Se expresa que son muy ignorantes de la educación de sus hijos en este aspecto: “(...) los apoderados de este contexto son... no quiero decir vulnerables porque igual es muy complejo ese concepto, pero son muy ignorantes en ese sentido de la educación de sus niños” (Informante 5, Docente, E.P.3).* Ello quiere decir que *no se fijan en puntajes para poner niños en la escuela, sino más bien los matriculan allí por comodidad y cercanía, dado que no tienen capacidad de indagar.* En este sentido, hay una construcción de significado de los padres y apoderados desde la carencia y la ignorancia, aspecto que se percibe como dificultad.

Sin embargo, consideran hipotéticamente que, si la situación de la escuela no fuera tan positiva a nivel comunal, no sería extraño que padres y apoderados llegasen cuestionar la obtención de *bajos puntajes.*

Frente a la figura que juegan en la formación y desarrollo de sus pupilos, creen como docentes que *su compromiso influye.* No obstante, éste *compromiso ha ido bajando a los largo de los años: “(...) antes el compromiso de los apoderados era de un 100%, pero eso ha ido bajando” (Informante 4, Docente, E.P.3),* afirmándose que *no están con el niño, pues si bien trabajan, les falta mucho compromiso y expectativas sobre sus hijos.*

De esta manera, afirman que los *buenos resultados responden más al compromiso docente que al suyo* como padres:

(...) yo veo el resultado, pero por compromiso de los docentes, porque acá no somos solamente un profesor que viene a enseñar lo que le exigen, sino que hay que preocuparse si el niño está enfermo, que hay que llevarlo a la posta, entonces eso va todo en beneficio del niño, porque si él se siente acogido va a tener otra disposición a lo mejor con aprender. (Informante 4, Docente, E.P.3)

Por ello, cuando refieren a las ocasiones en que los puntajes han descendido en la escuela, afirman que los padres *son mitad culpables*, dado que *no apoyan al niño*:

Sí po', ahí se deja de lado la familia, la expectativa que tiene la familia sobre el niño, porque hay familias que no apoyan en nada, y acá siempre se echa la culpa que los profesores, los profesores, pero es mitad, pa' mí es mitad familia, mitad profesores... (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.20)

En tanto ven que *tienen una realidad socioeconómica y cultural deprivada*, se materializan conflictos de violencia intrafamiliar, respecto a los que se considera que si *pelearon la noche anterior al SIMCE, el niño no llega en condiciones* para enfrentar una evaluación con las características e impactos del SIMCE. Pues si el *papá le pega a la mamá, todo eso influye*. En este sentido, son los docentes quienes muchas veces *solucionan sus problemas*, y suplen las carencias que esta realidad genera: "(...) le otorgamos al niño muchas cosas que en la casa ni, no la tienen po', que en el sentido de...hasta el afecto, muchos casos hasta el afecto" (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2).

Finalmente, se rescata que los padres *dan buena recomendación de la escuela*, pues si bien los resultados SIMCE no son el indicador que consideran, sí *se dan cuenta que los niños cambian su lenguaje y forma de ver*, tras la formación que se entrega en la escuela. Ello coincide con el fin último que como docentes declaran perseguir: "(...) los apoderados no manejan mucho esta información, pero sí valoran mucho que el niño sepa

comportarse, educarlo como persona, más que los resultados” (Informante 5, Docente, E.P.8).

Hay, así, una relación cordial con ellos, pero más bien distante; estableciendo un juicio de responsabilidad sobre el rendimiento académico de sus hijos frente a una evaluación como el SIMCE. Es identificable de esta manera, una visión paternalista y jerarquizada, que retrata el contexto de los estudiantes y sus familias solamente desde la carencia, la ausencia, el vacío de educación en valores, etc., mientras que la escuela es de alguna manera el lugar de salvación de estos niños y niñas.

No obstante, se presenta a los padres, contradictoriamente, preocupados de la educación de sus hijos/as, en tanto aprecian que se los eduque en valores y actitudes en este establecimiento, aunque desplazando la responsabilidad por ello a la escuela.

En segundo lugar, aparece el sub-actor “establecimientos”, comprendiéndose éstos como instituciones en términos genéricos, no asignando dependencia administrativa ni espacio geográfico en el que se establecen.

La predicación en este sentido, refiere a lo que se dice de los establecimientos en su relación con el SIMCE. Por una parte, se habla de ellos como los actores en los cuales se centra la evaluación, pues la *prueba mide sus resultados*. El *SIMCE ve cómo está a nivel nacional* el desempeño de cada uno de ellos, pero deja de lado lo que muchas escuelas fijan como eje central, y *eso no se mide*: “(...) mide cosas externas po’, no, no...no miden lo real que...lo realmente que uno enseña en la escuela” (Informante 6, Docente, GF.P.3). Asumiéndose que *si les va bien con los niños están cumpliendo bien*, y a partir de ello, *se les distribuyen recursos*.

Por otro lado, se los ve como el centro de la comparación que se realiza a partir de los resultados, aunque consideran que el SIMCE *se hace en base a realidad urbana y escuela tipo*, lo que se vuelve en su opinión complejo, ya que *son muy distintas*, especialmente en contraste con la ruralidad. Se piensa que *quienes hacen la prueba provienen de aquí*, de una realidad urbana y en ellas creen, *deben trabajar quienes hacen*

el SIMCE -en los que serían los mejores colegios-. Cuestión que restaría validez pues se comparan aunque tengan otro tipo de enseñanza:

(...) yo encuentro que al ser estandarizada deja aparte el mundo rural, porque lo hacen en base a una realidad urbana, a una escuela tipo, entonces si bien es cierto hay diferencias al procesar la información porque nos comparan con nuestras similares, eh...en algún momento esa comparación no tiene mucha validez. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2)

Dentro de la proyección que el SIMCE habría tenido en el tiempo, los y las profesoras, rescatan que antes *la evaluación era para ponerlas como buenas, regulares y malas, pero hoy se las trata de apoyar* si han tenido malos resultados. Siendo el objetivo "(...) seguir fomentando, apoyando a las escuelas que les va bien po', o sea, no, no es con el fin ahora de que la escuela mejor, la más mala y toda la cuestión" (Informante 1, Docente encargado, GF.P.7).

Sin embargo, pese a que *tienen niños con necesidades especiales, las pruebas no están adaptadas para muchos de ellos*, por lo que consideran *sería justo para ella* –la escuela- *que hubieran pruebas adaptadas: "(...) porque si nosotros trabajamos así con los niños y después vienen a dar una prueba nada que ver, entonces igual es frustrante para uno y para los niños"* (Informante 6, Docente, E.P.3).

Emerge también, una idea de competencia en torno a las escuelas, por la que se cree que éstas *se tensionan, se estresan* por los resultados que deben obtener. Habiendo algunas que *requieren un poquito de esfuerzo*, para situarse en parámetros aceptables. En este sentido, ven cómo el que sean *publicadas por la prensa*, y cómo se habla de aquella que *obtuvo puntaje nacional*, sería una causal de la sensación de preocupación frente al SIMCE: "(...) Antes de que lleguen los resultados SIMCE ya hay escuelas que están publicadas, que esto, que esto...entonces eso como que...la prensa ha, ha creado un ambiente, ¿cierto?...eh...que, que lo pone en un lugar muy preponderante dentro del sistema escolar" (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21).

En este escenario, es que las consecuencias que el SIMCE acarrea para los establecimientos, se materializan en que algunos *no hacen otras asignaturas, o tienen horas extra de clase para dedicarse al SIMCE*: “(...) hay colegios que se estresan po’, se estresan por el SIMCE, entonces eh...los niños no son felices po’, porque le exigen demasiado” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.31-32). Por eso, cuando a algún establecimiento *lo evalúan mal*, puede darse que *cierre después* o que *cambien encargados si les va mal*: “(...) estoy hablando de otros colegios que...si tú estás encargado de un curso que le va mal en el SIMCE, a ti como que te cambian no más” (Informante 5, Docente, GF.P.32).

Pese a todo lo anterior, se caracteriza a los establecimientos como el actor que *proporciona cosas que faltan* a sus estudiantes, siendo el *lugar donde niños encuentran respuesta a sus necesidades*:

(...) Si en su casa no tienen televisor, la escuela tiene televisor, si en la casa no tiene computador, aquí la escuela tiene computador, si en la casa no tienen acceso a comer bien, la escuela les da comida, vestuario, lo que sea y sobre todo lo que no tienen en la casa; cariño y eso también se lo da la escuela, ¿me entiende? (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21)

Los sustantivos o nominaciones que se da a los establecimientos asumen en los discursos variadas formas, reconstruyéndose este actor a partir de una amplia de gama de realidades.

En primer lugar, adquieren denominaciones genéricas como: establecimiento, escuelas, escuela, colegios, otras escuelas, escuela tanto, otros colegios, los demás. Pero también aparece asociada a un escenario “burbuja”, que sería el ideal en base al que se construye el SIMCE, de aquí las denominaciones de “escuela tipo” y “esos mundos”, indicando la distancia que perciben con ellas.

Es también relevante, la distinción geográfica que se presenta, y en la que se habla de: escuelas urbanas, escuela vecina, mundo urbano, el vecino, el que tiene mis

características, escuelas de la comuna, escuela urbana. Haciendo notar la dualidad urbano/ rural.

Asimismo, emergen también las nominaciones según dependencia, que corresponden a: particulares, particulares subvencionadas y escuelas grandes, asociadas al mundo privado. Mencionando incluso las escuelas concentradas, como una realidad educativa también diferente de su propia condición. Para finalizar con el vínculo hacia los resultados que presentan los establecimientos, caracterizándolos como escuelas: buenas, regulares, malas, escuelas malas, escuelas que han tenido malos resultados, escuela mejor y mejor escuela.

Sintetizando, podemos ver cómo en la medida que el SIMCE mide resultados, si a un establecimiento le va bien, se asume que está cumpliendo con su labor y responsabilidad, pese a las diversas realidades y diferencias en cuanto a enseñanza, administración y recursos con los que éstos puedan contar. También por ello, ven en las comparaciones que se generan entre escuelas, un cierto nivel de injusticia en tanto consideran que la evaluación nacional se realiza en base a una realidad urbana, que tampoco toma en cuenta las particularidades entre sus estudiantes.

Elementos como la competencia, la tensión y el estrés, son asociados a la realidad que viven los establecimientos en Chile a partir del SIMCE. Por ello, se generan escenarios donde algunas deben modificar sus planes de estudio en la búsqueda por la mejora de puntajes.

Sin embargo, pese a estas situaciones de presión, siguen viendo a la escuela como el espacio en que sus estudiantes suplen las carencias que tienen en sus hogares.

Por su parte, y dada la especificidad que los y las docentes identifican en los “Establecimientos rurales”, se constituyen éstos como un subactor particular dentro de los discursos docentes.

En primer lugar, se identifica un paralelo entre establecimientos urbanos y rurales, apelándose dentro de la predicación en torno al contexto rural, a cómo las *políticas lo dejan de lado*, y que por esta realidad, *se alejan de las escuelas urbanas*, que tendrían

prioridad a nivel país: “(...) en realidad como que las políticas lo dejan de lado, hay muchas lagunas de conocimiento respecto de este... de la multigradación y todo lo que se quiera mejorar para los estudiantes en Chile” (Informante 5, Docente, E.P.2).

Tal como se indica, frente a propuestas de trabajo específico desde el Ministerio de Educación para escuelas multigrado, se producen *lagunas de conocimiento*; pues si se piensa en los Módulos rurales que se levantaron desde una necesidad particular de este espacio, *cubren sólo un 80%* de los objetivos de aprendizaje que se explicitan en los planes de estudio.

Aparecen por otra parte, las escuelas referidas a los rankings que se elaboran tras conocerse los puntajes SIMCE. En este escenario, serían *pocas las que figuran*, “(...) son muy pocas las escuelas rurales que figuran en, en...como se dice habitualmente en los ranking” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2), y si algún establecimiento rural sobresale, *se toma como un milagro pedagógico*, o sólo *se muestran los que tienen más matrícula*. Situación numérica que en especial ha afectado a la escuela Orilla de Navarro, ya que la cantidad reducida de estudiantes en ocasiones en que los puntajes han sido muy altos, ha provocado quedar *afuera del ranking*.

De igual manera, cuando se habla de los establecimientos rurales de la comuna, se dice que *están primero a nivel comunal y entre los diez a nivel regional*. Pero ello no garantiza el reconocimiento de su trabajo, pues *les fue bien, pero nadie se acordó*: “(...) no llega un informe o no vienen acá a felicitar, y este año se volvió a repetir la situación, hubo colegios rurales a los cuales les fue muy bien pero nadie se acordó, como que era costumbre” (Informante 4, Docente, E.P.5).

Por otro lado, se menciona la necesidad de que *quienes hacen la prueba hayan trabajado en ellas*, como una forma de garantizar que se está pensando en el mundo rural a la hora de construir la evaluación. Y de la misma manera, que las *pruebas estén contextualizadas a él*. Lo que lleva a postular que *debería existir un Ministerio enfocado en ellas*:

Yo creo que es como ilógico que se hagan cosas sin tener las personas adecuadas para que las hagan o realicen, porque yo no puedo hablar de algo sin conocer la realidad, y la realidad de las escuelas urbanas y rurales son muy distintas. (Informante 4, Docente, E.P.4)

Lo anterior se vincula con las características que sólo poseen los establecimientos rurales, por ejemplo; las *aulas multigrado*, el que hayan *pocos docentes* y *pocos estudiantes*, lo que implica una relación con la educación diferente, que no puede obviarse a la hora de plantear políticas públicas de carácter nacional. Se dice que *su trabajo es distinto, pero tiene beneficios*, que se vinculan con que *su baja matrícula permite mayor entendimiento*, y que el espacio geográfico donde se insertan *permite que se pueda ocupar el medio ambiente* de manera pedagógica y vivencial: “(...) enfatizar todo, hacer todo lo no se po’ con relación a la matemática por ejemplo utilizamos mucho el contexto” (Informante 5, Docente, E.P.2).

Las nominaciones que se utilizan para este actor, comienzan con: mundo rural, ámbito rural, y contextos rurales. Apelando de lleno al espacio geográfico en el que se insertan, prosiguiendo con un enfoque a los establecimientos como tales: rurales, escuela rural, colegios rurales y escuelas rurales, para finalizar con algunas características de ellas: escuelas rurales multigrado, escuelas multigrado de la comuna y aquellos que tienen más matrícula. Sentando como una realidad, que perciben diferencias importante entre cada una de estas realidades, y que de allí se entienda una gran parte de las críticas que levantan en torno a la estandarización evaluativa.

La consideración general, es que las políticas públicas dejan en un segundo lugar a estas escuelas, dada la predominancia que tienen los establecimientos urbanos a la hora de pensar mejoras a nivel país, no obstante los buenos resultados que muchas de ellas tienen en el SIMCE.

Se cree que incluso en términos de figuración pública, no se les da el lugar necesario, o sólo se muestran como excepciones aquellas que en parámetros de ruralidad, presentan una mayor cantidad de alumnos. En el caso de Hualañé, se explica que pese a

que son sus establecimientos rurales quienes se ubican en lugares destacados a nivel comunal y regional en términos de puntajes, ello no les garantiza que se reconozca y felicite su labor.

Por todo lo anterior, es que en base al diagnóstico de que quienes diseñan el SIMCE no conocen de la realidad rural, se sugieran expertos que puedan contextualizar la prueba en función de las particulares de este mundo, y relevando los beneficios y garantías que tiene este tipo de establecimientos.

En tercer lugar, en el marco de resultados en el que nos situamos, uno de los sub-actores que adquieren una mayor relevancia dentro del grupo *escuela*, son los “profesores”.

La predicación en torno a ellos, inicia con la referencia a lo que dicen del SIMCE de manera general, siendo éste *una prueba estandarizada*, y habiendo una gran parte de docentes en el país que *se quejan del SIMCE* en torno a fechas de aplicación: “lo otro que también he escuchado a los profesores que siempre se quejan del SIMCE que (...) lo toman en...octubre...y resulta que queda como una unidad (...) que no se ha pasado, y a veces salen contenidos de esa unidad (...)” (Informante 2, Docente inglés, GF.P12).

Se indica también, desde su percepción, que el *SIMCE debería ser validado por quienes sean del contexto*, aunque sea un *mero trámite*: “porque están todos pendientes, entonces uno igual se preocupa y quiere que les vaya bien” (Informante 4, Docente, GF. P.9).

En segundo lugar, se explica cuáles son los alcances del SIMCE en la figura docente, siendo una realidad que éste *oculta su compromiso* en tanto no puede visualizarse en una evaluación estandarizada: “(...) la parte afectiva de los alumnos (...) la...disciplina escolar, el compromiso de los profesores” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.4).

En la evaluación que se aplica a los estudiantes, dicen que es *su imagen la que está en juego*, percibiéndose que la *tensión se enfoca hacia ellos*. Se expresa que a través de los resultados de la prueba *ven su trabajo*, y que para todo profesor o profesora que se

desempeña en los niveles que se evalúan, el *SIMCE es su quehacer*. No obstante, de manera excesiva *se les cuestiona por resultados, se cuestiona el trabajo como un agente que influye* más de lo que debiera ser a su juicio, lo que provoca que en algunos espacios educativos, *si le va mal en SIMCE, lo cambian*: “es que también se...no sé po’, estoy hablando de otros colegios que...si tú estás encargado de un curso que le va mal en el SIMCE, a ti como que te cambian no más, así...entonces...” (Informante 5, Docente, GF.P.32). Lo que genera una *aprensión de que ante mal SIMCE les tiren las orejas*, mientras que *si les va bien van a estar tranquilos*:

Por ejemplo a nosotros como profesores se nos cuestiona (...) pero de repente nosotros aunque trabajemos todos en conjunto y apoyemos al niño en todas las situaciones, hay situaciones que vienen del hogar (...) Que aunque uno quiera no puede aunque tengamos todos los profesionales... O hagamos toda la motivación, no, no hay caso, entonces de repente se cuestiona mucho el trabajo de los profesionales de la educación como un agente que influye dentro de los resultados, y...no es tan así. (Informante 4, Docente, GF.P.19-20)

No obstante lo anterior, se menciona que para los y las docentes, los *resultados son reconocimiento*, en alusión a la obtención de buenos puntajes, y cómo cuando ello sucede en la escuela Orilla de Navarro, desde la dirección *se les felicita por su compromiso*. En esta línea, *al tener puntaje bueno, saben que se va a ganar SNED*, el que dicen *es su beneficio*. Se apela a que *merecen el SNED*, siendo éste una forma de premiar la labor desempeñada, pues los *buenos resultados se deben a su compromiso*.

Por otra parte, se hace alusión al trabajo cotidiano que como docentes desempeñan, destacando que en su escuela en particular *saben lo que enseñan y están conscientes de lo que están haciendo*: “(...) por eso no se urgen por el SIMCE (...) Yo creo que esa es la clave para los niños” (Informante 6, Docente, E.P.5). Pero pese a que posicionan al SIMCE en un segundo lugar, lamentan que éste difiera con que *les dicen que tienen que evaluar*, con que *deben hacer adecuaciones*, ya que *si adaptan pruebas durante todo el año*, finalmente *la prueba que hacen tiene más valor* que la evaluación estandarizada que deben rendir: “sí, el instrumento ya como que no tiene, yo creo que tiene más valor la...la prueba que el profesor hace para su curso” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.14).

Tal como el punto anterior, se habla de la figura docente en términos generales, pero dan cuerpo a ella desde su experiencia personal y de cómo se perciben a sí mismos profesionalmente. Se dice por ejemplo, que en su rol de docentes *ponen compromiso, entregan cariño, son empáticos, solidarios y enseñan “lo otro”*, siendo una realidad el que estén *contentos porque niños sean personas más que por resultados que obtienen*.

Consideran que las y los profesores rurales *están más involucrados en procesos de los niños*, y que los docentes “urbanos” serían *menos comprometidos que los rurales*, pues a muchos de ellos *les da igual que les vaya bien o mal a chiquillos*:

(...) el profesor rural está más involucrado en los procesos de los niños, es distinto ir a una escuela urbana donde tienen 30 niños y quizás eso no importa tanto el que le va mal, o quizás no importa tanto mi labor con tantos niños, pero aquí aparte, se toma un compromiso con cada uno porque son tan poquitos (...) uno está comprometido po’, está más comprometido que los que no son rurales. (Informante 5, Docente, GF.P.35)

En este escenario, los docentes rurales *solucionan problemas de la familia*, pues por un lado *trabajan comprometidos con la comunidad*, y *tratan de cambiar la comunidad local*:

(...) nosotros como rurales (...) no es que nos vamos a vanagloriar de lo que estamos haciendo, sino que yo creo es un producto lógico para un grupo de profesores que trabajan comprometidos con la comunidad en que viven po’, tratar de cambiar la comunidad local. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.6)

En las nominaciones que se da a las y los profesores, aparecen tres distinciones características. Primero, cuando se habla de los docentes con los que se tiene cercanía, se los menciona como: colegas, tía y colegas que trabajan acá en la escuela. Por otra parte, se hace una separación entre contextos urbano y rural: profesor rural y los que no son rurales. Apelando al mayor compromiso de los primeros, en tanto se involucran de una manera diferente con sus estudiantes; solucionando incluso los problemas de sus familias.

Y finalmente, se habla en términos genéricos: profesor, profesional, encargado de un curso, grupo de profesores, profesora de primero a cuarto, grupo de personas, equipo, docentes, profesionales de la educación, profesional de la educación, profesora de inglés, persona que está a cargo, profesor a cargo de cuarto o de sexto, profesional, profesores, profesores que están dentro del aula, docente, otros profesores.

En relación con los “profesores”, se destacan los elementos del SIMCE que juegan en su contra. Por ejemplo, el que la prueba se aplique en un momento del año en que no se ha alcanzado la cobertura curricular completa, o que ésta no se valide por gente de cada contexto específico en que se aplica. Esto, porque dichas situaciones contribuyen a la preocupación que los docentes tienen por la obtención de buenos resultados, debido a que es su propia imagen la que se pone en juego, y su trabajo el que es cuestionado cada vez que se conocen los puntaje que obtienen sus estudiantes.

De esta forma, si les va bien en la prueba, implica que pueden desarrollarse en un ambiente laboral tranquilo, y por en esta razón, es que sienten temor de que la situación se revierta.

No obstante, la contradicción se evidencia en que validan el SIMCE en la medida que éste les reporta reconocimientos de parte de autoridades y gente externa. De igual manera que el SNED contribuye a ello, desde el ámbito económico pero también desde la consideración de excelencia académica en que los sitúa.

El sub-actor “niños” se posiciona como el principal dentro de los discursos docentes en la categoría “escuela”, siendo el más referido tanto en el grupo focal como en las entrevistas en profundidad realizadas.

La predicación en torno a ellas y ellos, se desarrolla en primer lugar, asociada al SIMCE. De él se dice; *mide lo que sabe* el estudiante, *dice cómo están*, pero al mismo tiempo, *oculta su parte afectiva, no refleja lo que son*, en cuanto se centra en conocimientos. Por lo que se esperaría considerar la parte valórica *para que demuestren qué tienen*:

No, yo le echo de menos al SIMCE el tema valórico, en el sentido de que en el instrumento aparezcan situaciones (...) Donde el niño pueda demostrar qué tiene (...) La parte valórica, qué sé yo, habla, el curriculum habla de la transversalidad, ¿cierto?, y ahí en el SIMCE está reflejado solo en el instrumento que llevan los niños para la casa, para que contesten los papás, pero ahí no le presentan situaciones, a lo mejor un problema de matemática podría tener...valores (...) Que sean...cómo actuaría usted frente a esta situación... (Informante 1, Docente encargado, G.F.P.13)

Se argumenta asimismo, que el sistema de medición *no sabe su trasfondo*, por lo que el niño y la niña que lo rinde, *pasa a ser un número*. Por ello, en su propia escuela se conjuga la idea de que *no todos tienen mismas capacidades*, por lo que cuando se les explican los alcances del SIMCE, se les dice *que es una prueba que mide conocimientos, que da puntaje, califica a la escuela pero que deben estar tranquilos*. De esta manera, los docentes hacen hincapié en que a sus alumnos *les explican que tiene que responder lo que saben*, pues la confianza está dada en que *para los que tienen sus habilidades desarrolladas, el SIMCE pasa a ser secundario*. Y en la medida que *si sabe leer bien o pensar bien no necesita hacer muchos ensayos*.

No obstante lo anterior, las emociones que se identifican en los y las estudiantes son diversas. Si bien las connotaciones de presión que se asocian al SIMCE, se sitúan en otros establecimientos y para otros alumnos en una primera instancia, vemos luego que ello también se presenta en Orilla de Navarro. Si bien creen que en los primeros tiempos *le tenían miedo*, y que en la actualidad *han asimilado el tema y aceptan SIMCE como una evaluación más*, se dejan entrever instancias en que han percibido cómo sus estudiantes *se preocupan, se ponen nerviosos al entrar, tienen ansiedad antes de rendir SIMCE*, pues *éste es un peso aunque digan que no*:

(...) igual independientemente de que uno diga que no los va a preparar el SIMCE, igual es como una presión para uno porque uno dice ya va a llegar la fecha del SIMCE, tenemos que

preparar a los niños, independientemente de cómo los preparemos igual para ellos es una carga. (Informante 6, Docente, E.P.1-2)

Lo que jugaría un rol central es que *están preocupados por sacar buen puntaje por la escuela*. Y cuando este objetivo se alcanza, se puede ver que quedan *contentos, felices*, ya que es un *logro para ellos*. Sin embargo, consideran que las limitaciones del SIMCE emergen en torno a la despersonalización de la evaluación, porque en un contexto educativo, sus *profesores notan si está bajoneado* alguno de sus estudiantes, el *profesor sabe si está mal, si durmió mal, su cama estaba mojada, su casa se mojó, sus papás pelearon y eso influye en resultado de una prueba*. Elementos que el SIMCE no puede considerar en los términos en que se plantea actualmente, en oposición al docente:

(...) uno también tiene que...va más allá, por ejemplo de repente aquí hay casos que uno tiene una prueba, y uno ya conoce a los niños, porque como son pocos uno sabe cuándo el niño anda bien, entonces si yo voy a hacer una prueba y noto por ejemplo que un alumno está, no sé...mal, bajoneado, anda triste, y me acerco y me dice: "tía, me pasa esto", ¿cómo voy a aplicar esa prueba, si yo sé que el niño está mal. (Informante 4, Docente, GF. P.15)

Por otra parte, vemos cómo las predicciones ligan a los y las estudiantes con los ranking que se elaboran posteriormente con los resultados SIMCE, dentro de los que dicen *no son considerados*, pues en la mayoría de las cohortes, como *son poquitos, no pueden figurar*. Respecto a este punto dicen que sus alumnos y alumnas *ven en televisión que colegios grandes van a tomar desayuno con el presidente*, por lo que también ellos querían *ser puntaje nacional para tomar desayuno con la presidenta*, bajo el supuesto de que *quieren cumplir sueño de llevar arriba el nombre de sus colegios*:

Yo creo que es por lo que ven en la televisión (en referencia a estudiantes), como en los colegios grandes les fue bien en el SIMCE y fueron a tomar desayuno con el presidente, de salir en la televisión, de cumplir ese sueño de llevar ellos el nombre arriba de sus colegios, pero no se da porque como son poquitos no pueden figurar. (Informante 4, Docente, E.P.5)

En cuanto a los resultados SIMCE, se considera que son niñas y niños quienes *esperan el resultado*, en cuanto *tienen una visión más concreta* que los hace ver en ellos un *sentido de competencia*, en base al cual *quieren ganar* a los demás, *se exigen ganarle a los demás* establecimientos, generando que “(...) en el momento de entrar igual rendir a la prueba, igual ellos, también se ponen un poco nerviosos, porque se exigen ellos, o sea, ganarle a los demás...” (Informante 6, Docente, GF.P.28).

Sus profesores explicitan al respecto que *los felicitan y se les hace llegar reconocimiento cuando obtienen puntajes sobresalientes*. Pues ven cómo *se la juegan*, pese a que por su baja matrícula, si a un estudiante *le va mal, equivale a más porcentaje*.

La diversidad por su parte, en consideración de los y las profesoras es una cuestión central a la hora de pensar el lugar de sus alumnos en torno a la evaluación estandarizada. Se expresa que en el SIMCE *se los evalúa por igual, se les mide a todos igual*, obviándose que tanto en su escuela como en las demás *hay necesidades especiales y no todos son iguales*. Y en la medida que el *Ministerio pide que escuelas hagan todo para que aprendan, pero los evalúa igual a todos*, ven una contradicción que afecta la forma en que se intenta considerar la diversidad en general y los alumnos con necesidades educativas especiales en particular, para los que consideran, *sería justo que hubiera prueba adaptada*. En Orilla de Navarro dicen *hay más de 60% y se le evalúa igual que a todos*. En relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, dicen *se los deja afuera*, mientras que los transitorios *entran de la misma manera*, volviéndose ambos escenarios negativos; para los primeros en cuanto se les excluye de manera abierta y para los segundos, ya que *debería haber una prueba diferenciada para ellos*.

Y si en el trabajo cotidiano de la escuela *no los evalúan a todos por igual, se les aplica pruebas diferentes*, se producen conflictos ya que los estudiantes *preguntaban si SIMCE iba a ser así*. Lo que se vuelve *frustrante para ellos*, ya que *dan prueba nada que ver, y están acostumbrados a otra cosa*: “(...) porque si nosotros trabajamos así con los niños y después vienen a dar una prueba nada que ver, entonces igual es frustrante para uno y

para los niños, los niños están acostumbrados a otra cosa” (Informante 6, Docente, E.P.3). Por ejemplo, *al que no le gusta leer, se aburre con prueba, se asusta con prueba de 10 hojas*. De aquí que pese a que *no se les puede exigir buen puntaje, de igual manera con dificultades que traen al colegio, sacan la cara por él*.

Una dualidad importante a la hora de identificar al sub-actor niños, son los ámbitos urbano y rural. Se dice por ejemplo en relación a los primeros, que en el SIMCE, las *actividades se contextualizan a ellos*, y que tienen la garantía de que su entorno les permite estar *en constante aprendizaje*. Pero la contraparte está en que siendo más de 30 en cada sala, *no importa el que le va mal*. A diferencia de lo que sucedería en la ruralidad donde los *profesores trabajan para que ellos ganen, se involucran más en sus procesos*. El *compromiso de profesores rurales con ellos es mayor, tienen rol de papás con ellos*. Lo que se suma a que *son pocos y eso permite que profesores trabajen por un mismo fin*.

No obstante, entre los elementos negativos que se asocian a los estudiantes rurales, está el que la *prueba no está adaptada a su realidad* y que *tiene menos estímulos culturales* que un niño urbano, pues *sus recursos, contexto, realidad e historia personal son distintos*. Por lo que se vuelve imprescindible pensar que la prueba y sus *preguntas deben contextualizarse a dónde estarían ellos*:

Acá son menos los estímulos culturales, ¿cierto?, eh...que el alumno tiene en comparación con el alumno urbano, eh...partiendo también por la realidad socioeconómica, cultural de las familias, que... es muy deprivada, y...otros prejuicios que están como el machismo exacerbado, que aún permanece en el campo, en la parte rural, que atenta contra eh...contra esta voluntad que tenemos nosotros de, de...hacer cada día mejor nuestro trabajo para que los niños puedan lograr sus metas, aunque sean muy pequeñas, pero que sean logradas po'. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.2)

Finalmente, se realiza una caracterización de los estudiantes de la Escuela Orilla de Navarro, respecto de los cuales se dice en primer lugar que *tienen caras alegres*; que

cualquier estudiante de la escuela *saluda en el bus, es gentil, es amable, da cariño*. Reforzándose a partir de lo anterior, aquello que la escuela y sus docentes intentan potenciar en ellos y ellas: *se les enseña a leer o a desarrollar habilidades, interesa que sean personas. Se busca que sean solidarios, que compartan, que aprenda a agradecer, que tenga hábitos, que aprenda a ser persona*, pues “(...) lo otro lo va a aprender con el transcurso del tiempo, de su experiencia pedagógica, ¿cierto? Con distintos profesores y en la vida misma po’, en su hogar, a lo mejor viendo televisión, en cualquier otro lado, ¿ya?” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.5).

Las nominaciones de este subactor se asocian a diversos tipos de estudiantes. Por ejemplo, para hablar de manera genérica de ellas y ellos se utilizan los términos: niño, niña, niños, niño, alumno, alumnos, alumna, chico, chiquillos, hijos, estudiante, estudiantes, estudiantes en Chile.

Cuando expresan situaciones asociadas a los estudiantes de su establecimiento, hablan de ellos bajo diversas denominaciones, siendo las que denotan más cercanía “nuestros niños” y “nuestros alumnos”. Para luego hablar a grandes rasgos de: grupo de alumnos, generaciones de alumnos y grupo de niños, o en casos en que se apela a situaciones puntuales de quienes deben rendir la prueba: niños de cuarto, niños que están en cursos superiores, uno de sexto, niños de segundo año.

Por otro lado, aparece una clara distinción en relación a las necesidades educativas especiales que presentan ciertos niños y niñas, refiriendo a aquellos presentes en su escuela, como “la mayoría”. Luego de ello, se habla de “integrados”, para dar paso a condiciones específicas dentro de este grupo: niños permanentes, niños transitorios, niños integrados.

La distinción también se relaciona con el sector en el que se insertan dichos estudiantes, por lo que se menciona a los “niños urbanos” y al “alumno urbano” en oposición a los alumnos rurales. Siendo los primeros quienes tendrían más garantías frente al SIMCE.

Finalizando de manera puntual con los vecinos “niños de La Huerta”, con los que se distancian en varios aspectos según las percepciones docentes. Y frente a los que sus propios estudiantes despliegan una competencia en pos de representar a su escuela, y obtener puntajes superiores a ellos.

Sintetizando, podemos ver cómo se sitúa en los y las niñas el centro de las principales demandas docentes frente al SIMCE. Se dice que en los términos actuales de medición de la prueba, éstos no pueden demostrar la formación integral que sus profesores promueven, y que para el sistema, son vistos como un número del que se desconoce el trasfondo.

Asimismo, en ellos se puede ver nerviosismo y ansiedad en torno a la prueba, pues tienen la preocupación de obtener buenos puntajes para representar a su escuela. Por esto, sería en su nombre que reclaman como docentes las veces en que no aparecen en los rankings nacionales, dado el número reducido de estudiantes de algunas generaciones. De la misma manera, cualquier atisbo de competencia es atribuido a ellos, en la medida que quieren enfrentarse a colegios más grandes.

En relación a los niveles directivos de las escuelas, la figura de la “Unidad Técnico Pedagógica” aparece mencionada como un sub-actor dentro de los discursos docentes, aunque haciendo referencia al rol que juegan en otros establecimientos –pues en su escuela no existe una persona específica asignada a esta labor-.

Se dice que el encargado de esta unidad es quien *valida pruebas de profesores*, haciendo referencia al SIMCE como una evaluación desconectada de la realidad de los estudiantes a quienes se les va a aplicar:

Yo creo que principalmente tiene que ser validada por los profesores de donde se va a aplicar la prueba, qué quiero decir, no sé, nosotros cuando generamos instrumentos siempre tiene que validarlos otro, no sé en las escuelas grandes, el UTP tiene que...pero qué pasa, estamos aplicando una prueba tan descontextualizada que hasta nuestras actividades están contextualizadas al ámbito rural, entonces ya, cómo, de repente no sé un concepto que el niño

no sepa porque es de...es tan...hecho para niños urbanos, ¿cierto?. (Informante 5, Docente, GF.P.17).

La nominación que se utiliza es única: UTP, y emerge como un cargo directivo que si bien no está presente en su establecimiento por ser tan pequeño, sí es un actor transversal a los establecimientos del país, y asume en ellos un rol ligado a la evaluación.

El caso del “Programa de Integración Escolar”, es sindicado como un sub-actor presente en su escuela y que estaría siendo invisibilizado por el SIMCE.

Se dice del programa, que *está atendiendo a estudiantes*, pero pensando en la labor que realizan, *no les beneficia el SIMCE*, dada la contradicción entre la atención a las necesidades educativas especiales que propone y la estandarización que significa el SIMCE. Por lo cual, esta evaluación *no es significativo para ellos*: “(...) a nosotros en integración, como integración no...nos beneficia mucho, y por el simple hecho de las adecuaciones. Nosotros hacemos adecuaciones y en el SIMCE no se consideran po’...entonces como que nuestros niños quedan fuera...de cierta forma quedan fuera...” (Informante 3, Docente Ed. Diferencial, GF.P.26).

El actor se nomina en dos escenarios; por una parte, desde cómo se le conoce: integración, PIE, Programa de integración escolar. Y por otra, desde la pertenencia de los profesionales que son parte de él: los que trabajamos en PIE, como un estamento multidisciplinario dentro de la escuela, que juega un rol que trasciende el SIMCE.

La “escuela Orilla de Navarro” se instala también dentro de los discursos docentes, como un sub-actor fundamental a partir del cual se identifican, y en torno al que valoran su propio trabajo, por lo que se la dota de una larga lista de connotaciones positivas.

Se indica en relación a la escuela, cómo *colegas y colegios dicen “por fin le fue mal”*, cuando sus resultados no han sido tan altos, lo que reforzaría la sensación de que *todos están pendientes de ella*; que *se habla de ella* y que *otros colegios los quieren igualar*, o que *colegios más grandes siempre quieren ganarles*, envidiando el lugar que tienen en la

comuna, donde han sido catalogados como un colegio *muy bueno y con buenos resultados*:

Son colegios más grandes, siempre van a querer ganarnos porque allá son más niños, siempre van a querer tener mejor puntaje, pero a veces no los tienen. Igual ellos están pendientes, más si la escuela está caracterizada por tener buen puntaje. (Informante 6, Docente, E.P.6)

Se argumenta que *está mirada con buenos ojos por otros profesores*, y que *presenta consistencia en el tiempo*, por lo que *tiene prestigio a nivel comunal, provincial y regional*, y que el SIMCE los ha puesto en lugar por allá arriba. No obstante, *su mejor prueba es cómo la comunidad la percibe*: “(...) la mejor prueba que damos nosotros a diario, es cómo la comunidad nos percibe a la escuela (...) nos sentimos orgullosos de nuestra escuela, porque se habla bien de la escuela, ese es nuestro...esa es nuestra medición” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.4). Consideran que *si les va bien en el SIMCE, se valida un trabajo bien hecho en conjunto*, y que en términos generales, *se sienten bien por ser valorados*. Por lo que *tienen perspectiva de seguir haciendo el trabajo como hasta ahora*.

Lo que combinan con la consideración de que *le han dado características de familia*, y que trabajar en ella *es como llegar a su casa*, evidenciando que la *buena convivencia es su sello* institucional, y por lo cual los *profesores están orgullosos de ella*. Reconocen que como colegio *hay buenos comentarios en todo por el equipo de trabajo*, pero que ello se debe a que *hay que ponerse la camiseta, quererlo*. Y que si bien *se entrega más de lo que corresponde, funciona el compromiso, hay más ventajas*: “(...) ventajas que en otros colegios no se dan en muchos aspectos, en cuanto a cómo enseñar, en el aula, como decía en los objetivos, que los niños aprendan, entonces al tener esas ventajas uno también entrega más de lo que corresponde” (Informante 4, Docente, E.P.7).

En función de sus estudiantes, se dice que la escuela *trabaja lo emotivo*, y *saben las características de sus alumnos; se enfocan en el niño*. Explicitando que *les interesa mantener que niño salude, les de cariño*, pues como como fin *entrega valores como*

persona. Si bien tiene más de 60% de niños integrados, dicen que la escuela trata que les vaya bien, pues el compromiso es mayor con los estudiantes en contextos como el suyo. Se explicita que en la escuela todos son importantes, y que todos dan su aporte para poder reflejar los resultados; esa es la misión que hay: “(...) se supone que todos dan su aporte para poder reflejar los resultados en los estudiantes, todos somos importantes y todos tienen que hacer su trabajo, para eso estamos, es la misión que hay, que tenemos” (Informante 5, Docente, E.P.7).

El SIMCE para la escuela implica que viven tensión por momentos, no obstante lo han tomado como algo natural, por lo que no les da temor en este minuto; no sienten presión. Más bien se preocupan de otras cosas, pues hay otras necesidades.

Expresan que la escuela trata de responder bien a la estandarización, y que los resultados son buenos gracias al trabajo corporativo. Pues cada docente sabe lo que enseña y ello se basa en el desarrollo de habilidades, porque la multigraducción lo permite y utilizan el contexto para ello. Sólo habría presión cuando va a llegar fecha del SIMCE, y en esas instancias se preparan contenidos, cómo rellenar y reforzar cositas. Refuerzan que estudiantes aprendan a pasar respuestas de la prueba a la hoja, pero les dan alivio y no susto a niños. En este sentido, como escuela tienen horario normal y nunca se ha dejado de lado alguna asignatura:

(...) porque no todos los niños tienen las capacidades en lenguaje, matemáticas, historia o ciencias (...) Acá nunca hemos dejado de lado alguna asignatura por reforzar lo demás, sino que en las horas que corresponde vamos enseñando lo que corresponde también. (Informante 4, Docente, E.P.6)

Las nominaciones que recibe la escuela tienen una dualidad; por un lado se habla con cierta distancia y se la nombra como: La Orilla, la escuela, este colegio, este sector, esta escuela, colegio, acá, aquí, establecimiento. Pero por otro se habla en su nombre o se toma posición dentro de ella: nuestra escuela, mi escuela, nuestra comunidad escolar,

todos, nuestro, nosotros, equipo de trabajo. Matizando el alto grado de pertenencia que sienten para con la institución.

Podemos decir, que la Escuela para ellos como docentes, se perfila como el espejo de su trabajo, por lo que se reviste constantemente de elementos positivos. Siendo todos ellos, fruto del compromiso que han puesto, y del cual actores como los estudiantes si bien participan, adquieren roles secundarios. El SIMCE en este sentido, es referido con mucha precaución, pues para ellos valida a través de sus resultados su buena gestión, por ende, cuando se hacen críticas a éste, se las posiciona en términos genéricos al sistema.

El “director de la Escuela”, también se perfila en un rol de sub-actor dentro de los discursos docentes.

Y la predicación que se despliega, apunta a que es él quien muchas veces *se lleva las loas* del trabajo que la escuela realiza en relación al SIMCE, en cuanto es el *representante del trabajo de los docentes*: “(...) el éxito de uno es el éxito de todos (...) claro que las loas se las lleva el director siempre (...) uno es representante del trabajo de los docentes po’, esto es de todos, no es mío” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.32-33).

Se habla también de los atributos profesionales que posee, se indica que *lleva muchos años y es el mejor a nivel regional, siendo una experiencia en escuela rural*. Por lo que en el contexto de las críticas que se realizan a la distancia de quienes hacen el SIMCE con este sector, se releva que él *conoce el mundo desde adentro*:

(...) hay personas que saben mucho, nosotros aquí mismo tenemos al director que es el mejor a nivel regional, es una experiencia muy grande en la escuela rural, lleva muchos años entonces, de repente buscar personas que son las que deben estar ahí trabajando, conocer el mundo desde adentro y desde ahí planificar y preparar lo que los demás deben hacer, porque no podemos hablar de algo o hacer algo sin saber. (Informante 4, Docente, E.P.4)

Si bien las nominaciones son solamente dos, cada una denota quién está enunciándolas. Cuando son los docentes quienes hablan, se hace referencia al “director”, pero cuando es él quien relata su experiencia, se nombra a sí mismo como “uno”, coincidiendo ambas voces en lo positivo de su gestión. Lo que va de la mano con la

consideración que tienen de su escuela, donde no se somete a análisis crítico la actuación de sus docentes –dentro de los cuales el director es uno más-.

Los “asistentes de la educación” concentran como sub-actor, todos aquellos trabajadores que siendo profesionales -no afectos al Estatuto Docente-, paradocentes o auxiliares, se desempeñan en el establecimiento.

Las predicaciones que se hacen por ende, los consideran en tanto funciones específicas y como parte de la comunidad educativa.

Se dice por ejemplo, que la psicopedagoga es quien *elabora pruebas diferenciadas* y que los *estudiantes necesitan* un psicólogo pues aunque el SIMCE, “(...) lo hemos tomado como algo natural, como una prueba más, obviamente cómo estuvo la cosa, qué podemos mejorar, qué podemos hacer por esto qué se yo, a lo mejor Juanito necesita no sé, psicólogo” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.37).

También se identifica que manipuladoras y auxiliares están *incluidas en ambiente de familia de la escuela*: “(...) aquí le hemos dado como características de familia a la escuela (...) Incluidas manipuladoras, auxiliares, y los alumnos por supuesto (...)” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.33). De esta forma, desde los asistentes de la educación a los docentes, *todos somos importantes*.

Por su parte, se explica que a ayudantes de aula, psicopedagoga, psicólogo y kinesiólogo, *se los coloca en la sala* para lograr mejores resultados en los estudiantes, pero que muchas veces, *aunque trabajen en conjunto, hay situaciones que vienen del hogar*, que influyen directamente en el rendimiento de los y las alumnas.

Los sustantivos aquí, muestran a todos quienes se consideran parte de este actor: psicopedagoga, manipuladoras, auxiliares, tía, psicólogo, ayudantes de aula, kinesiólogo, profesionales, pero hablando de ellos como actores que contribuyen en segundo término a la misión que desarrollan como profesores. El discurso varía así, desde una comunidad muy unida, que tiene un fin último claro, pero cuyos artífices son los docentes.

2.2. Responsables del SIMCE

El segundo grupo de actores lo componen aquellos identificados como responsables del SIMCE. Se ubican aquí, quienes son sindicados como gestores e interventores de la evaluación nacional en distintos niveles.

El primer sub-actor es el “Ministerio de Educación”, quien se posiciona como en el centro una tensión que es particularmente referida por los y las docentes; la inexistencia de adecuaciones curriculares en el SIMCE y la contradicción que ello genera dado el Programa PIE que funciona en su escuela. En la cabeza de la controversia, se posiciona al MINEDUC, en cuando éste *manda los objetivos, manda a planificar* para dar cumplimiento a los lineamientos de inclusión, sobre los que orienta el trabajo a las escuelas del país durante todo el año y bajo el que *piden adaptar pruebas, adaptaciones curriculares y que hagan todo en gestión para que niño aprenda*. No obstante, en una evaluación de altas consecuencias como el SIMCE, las reglas del juego no son las mismas, ya que *no considera nivel de los niños*: “yo creo que la prueba debería ser más personalizada de acuerdo a los establecimientos y la realidad que ellos tienen, porque sí, el ministerio manda los objetivos que deben realizarse, no así abarca lo que los niños saben” (Informante 4, Docente, E.P.1).

Asimismo, apelan al desconocimiento de esta entidad del contexto en que se insertan los establecimientos rurales, por lo que se cree, *debería haber uno enfocado solamente a escuelas rurales*:

Yo creo que es como ilógico que se hagan cosas sin tener las personas adecuadas para que las hagan o realicen, porque yo no puedo hablar de algo sin conocer la realidad, y la realidad de las escuelas urbanas y rurales son muy distintas, pero viene todo igual para todos entonces, yo creo que no se dan el trabajo, debería de existir un ministerio o en el mismo que existe, uno enfocado solamente a escuelas rurales pero con personas que saben. (Informante 4, Docente, E.P.4)

La única nominación que recibe la entidad gubernamental es “Ministerio”, denotando la distancia existente entre las políticas que éste implementa y cómo son “recibidas” por los docentes.

Por otro lado, el caso de la “Universidad” como sub-actor, se vislumbra en los discursos desde los supuestos que manejan los docentes en cuanto a los aspectos técnicos del SIMCE.

La predicación en este aspecto, refiere a quienes “*hacen la prueba*”, buscando sindicar el espacio en que se diseña el instrumento para hacer ahí las indicaciones que les gustaría sugerir al sistema de evaluación: “(...) no puede el SIMCE, ¿cierto?, que lo hacen en...la universidad, no sé dónde, en el Centro de Perfeccionamiento, no sé dónde originan la prueba” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.14).

La nominación que se utiliza es única: “Universidad”, hablando no de una institución específica, sino de la instancia en que se diseña el SIMCE, pero de la cual no se tiene mayor conocimiento.

De la mano del anterior, aparece mencionado el “Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas”, también identificado como uno de los posibles lugares en que se construye la prueba.

Se dice de él, que allí posiblemente “originan la prueba”, pues tal como se mencionaba para el caso de la Universidad, no se tiene claridad de la dependencia actual del SIMCE.

La nominación tal como se establece anteriormente, es única: “Centro de Perfeccionamiento”, siendo igual de ajena a los y las docentes como todo aquello que se relaciona a la elaboración y los elementos técnicos del SIMCE.

En este sentido, y en la búsqueda de los aspectos formales referidos, aparecen las “personas que se dedican a hacer la prueba”, mencionadas de manera genérica ante la imposibilidad de afirmar cómo y quién elabora el instrumento.

Se cree que frente a la dificultad que genera la descontextualización del ámbito rural que tiene el SIMCE, quienes *hacen la prueba deberían salir a terreno*, para conocer las particularidades propias del sector y *deberían trabajar en escuela rural*.

Se problematiza a su vez, que en su calidad de técnicos en evaluación, *no trabajan en el aula, por lo que no saben*, de aquí que *debería ser requisito que provenga del mundo rural, de las escuelas*:

Son técnicos...curriculares... en el sentido, eso es importante, el aporte que dicen ustedes ahí, que la persona que construye estos instrumentos, primero, que sea requisito para hacer válido el instrumento, que sea contextualizado, que viva, provenga del mundo rural, que provenga del mundo urbano, que provenga de las escuelas, estas escuelas...concentradas, de las escuelas (...) que provenga de esos mundos, de esos mundos... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.16-17)

La preconcepción que tienen respecto a ellos es que *son de ciudad*, por lo que *viven en un mundo de burbuja*, y en tanto su referente es el contexto urbano, *quieren instaurar esa realidad acá*:

(...) las personas que hacen el SIMCE son de ciudad, viven en un mundo de burbuja, yo no sé en qué colegio trabajarán, o sea deben trabajar en los mejores colegios entonces ellos quieren instaurar esa realidad acá y no es lo mismo. (Informante 6, Docente, E.P. 4)

Proponen que en el caso de que existan pedagogos en esta labor, *deben considerar si queda una unidad sin abordarse antes del SIMCE*, pensando en la disociación de la fecha de aplicación de la prueba, en función del Programa de estudios de los cursos que rinden la evaluación. Pero esta distancia de la realidad escolar, la atribuyen a que *deben trabajar en los mejores colegios*, donde habrían condiciones totalmente diferentes.

Por otra parte, apelan a que si *saben que hay niños con necesidad especial*, no se comprende cómo *no toman en conciencia que no todos los niños son iguales*, a la hora de ver la estandarización del SIMCE y la no incorporación de adecuaciones curriculares para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los sustantivos o nominaciones que reciben, en primer lugar tienen que ver con la función que en ellos identifican: los que hacen el SIMCE, personas que hacen el SIMCE, personas que se dedican a hacer la prueba, persona que construye estos instrumentos, personas que están realizando esa evaluación.

Y por otro lado, se asocian a la condición limitante que visualizan: personas que no trabajan en el aula y técnicos curriculares. Lo que explicaría aquellas dificultades que ven en el instrumento. De aquí que crean que los llamados a realizar este trabajo deberían ser: personas adecuadas, personas que saben. Considerando el contexto rural que creen desfavorecido y el reconocimiento de la diversidad de estudiantes existentes.

Otro de los sub-actores agrupado dentro de los responsables del SIMCE, que toma su lugar en los discursos docentes, es la “prensa”. Y de ella, vemos el impacto que supondría en la sobre exposición de los integrantes de las comunidades educativas.

Lo que se indica, es que sería primeramente quien *publica resultados de escuelas*, y de aquí, que *el común de la gente se entera por ella*. Y en tanto el SIMCE es un ámbito de interés para sus fines publicitarios; *crea un ambiente que levanta al SIMCE*:

(...) Es la publicidad, ¿cierto?...Que en el diario sale...oh...Escuela tanto obtuvo un puntaje nacional, y les hicieron unas salas nuevas, ¿ya?, Eh... (ríe)...Entonces eso lo sabe el común de la gente, todos, la opinión pública, todos enterados por la prensa. Antes de que lleguen los resultados SIMCE ya hay escuelas que están publicadas, que esto, que esto...entonces eso como que...la prensa ha, ha creado un ambiente, ¿cierto?...eh...que, que lo pone en un lugar muy preponderante dentro del sistema escolar, el SIMCE. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21)

Generando al mismo tiempo que los *niños quieren salir en ella*, toda vez que *ven colegios que toman desayuno con el presidente*, y que *aparecen escuelas que obtienen puntaje nacional*: (...) ven en la televisión cómo en los colegios grandes les fue bien en el SIMCE” (Informante 4, Docente, E.P.5) y por ello quieren “cumplir ese sueño de llevar ellos el nombre arriba de sus colegios” (Informante 4, Docente, E.P.5).

Cómo se nomina a este actor se asocia por una parte a su categorización general: prensa, publicidad. Y por otra, a los formatos en que se materializa el tema SIMCE: diario, televisión. Asumiéndola como un ente en directa relación con la prueba.

Uno de los actores que fueron foco de las críticas al SIMCE en los discursos docentes, fue el “Examinador a cargo de la prueba”. La predicación en este aspecto, se basa en las experiencias negativas que como escuela han vivenciado, y que sindica en primer lugar una ocasión en que se *trató mal a los niños, no los dejó consultar, no los dejó hacer nada*. En definitiva, *le quitó cariño* al proceso:

(...) un examinador vino y trató muy mal a los niños...hizo todo....aparte de la dificultad del SIMCE le agregó la parte poco afectiva que nosotros le damos todos los días a los niños, entonces le quitó el cariño, no, no los dejó consultar, no los dejó hacer nada, nada...entonces los chicos, claro, estaban aterrorizados haciendo la prueba. (Informante 1, Docente encargado, GF.P.29)

Dicha situación consideran se debió a que *quizás no tengan herramientas o competencias* para cumplir esta labor. Por ello se cree, *deben tener alguna preparación*, pues *son muchas veces personas no involucradas en educación*, que *estudian carreras más frías*: “(...) Generalmente el ingeniero en construcción son (...) Son más fríos; no es lo mismo que si a lo mejor se presenta a tomar un, un examinador que estudie (...) Párvulo o asistente social (...) Tiende a ser más afectivos po’” (Informante 4, Docente, GF.P.30).

Por lo anterior, dicen que *parecía guardia de seguridad*, pues le *da listado de cosas prohibitivas a los estudiantes; permite nada*: “(...) Entonces automáticamente el niño se bloquea (...) si uno está habituado a hacer una prueba distinta, en lo afectivo po’. Si en todo acto educativo en un colegio debe estar presente lo afectivo, si no, no va a funcionar” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.30-31).

Los sustantivos de este actor se remiten a mostrar la función que cumple dentro de SIMCE: examinador, examinadores, niña que llegó a tomar la prueba, persona que examine, quien toma el SIMCE.

En síntesis, la figura de este actor adopta un lugar de importancia que llama la atención, pero que logra sentido en la medida que ven en él una cara visible en quien descargar ciertas aprensiones con la prueba.

2.3. Comunidad local hualañecina

Se consideró como un tercer grupo, aquellos sub-actores que son parte de la comunidad local hualañecina; ya sea en términos educativos como políticos y sociales en general.

En este marco, es que el principal actor referenciado es la “autoridad”, relacionándose fundamentalmente con la idea de reconocimiento que esperan recibir de él a partir de los resultados que como escuela obtienen en el SIMCE, y el actuar que temen en caso de que éstos sean desfavorables.

En este escenario, lo que hace de la autoridad comunal combina en sus componentes el reconocimiento que de ellos esperan recibir y los cuestionamientos que tienen en torno a su gestión de los resultados.

Se dice primeramente, que han tenido que ser los docentes del colegio quienes *los tuvieron que llamar para que vinieran a saludar a los niños*. Pues son los estudiantes quienes merecen que se los felicite, pero *se les olvidó llamar, felicitar; no vienen a saludar a los niños*. Y agregan que *han dejado esperando una respuesta frente a puntaje nacional de Orilla de Navarro*:

(...) nosotros con el profesor me acuerdo que tuvo que llamar a las autoridades para que vinieran a saludar a los niños (...) entonces cómo le explico eso yo a un niño (...) Si ellos se la

jugaron por sacar un buen puntaje, si ni siquiera viene a lo mejor la autoridad de la comuna a saludarlos...(Informante 4, Docente, GF.P22)

Esta situación creen, se ha producido ya que *ven como obligación que les tiene que ir bien a colegios; esperan que colegio rinda como quieren*, pues dados los altos puntajes que se han sostenido en el tiempo, *están acostumbrados a estar arriba*. Y si bien depende de quien ocupe los cargos municipales, pues *tienen diferentes percepciones de la prueba*, consideran que los *puntajes son importantes para ellos porque es un número*, “(...) porque por ejemplo invirtieron cierta cantidad de recursos, se supone que cómo si se invierten tantos recursos no se suben los resultados” (Informante 5, Docente, E.P.8).

Asimismo, en consideración de que la mayoría son profesores, argumentan que *se les olvida el proceso* asociado a la enseñanza y el aprendizaje, y *pierden sentido de lo que es educar*, si sólo *inyectan recursos y esperan mejora en el SIMCE*. Y en la misma línea, temen que de no lograrse las expectativas que ellos tienen, *tiran orejas* y empleen *reprimendas si a escuelas les va mal en un SIMCE*:

(...) en lo general y por mi experiencia yo veo que si nos va mal en un SIMCE, vamos a tener una reprimenda así...no importa si...velada completamente, pero si nos van a decir en algún minuto, oye (...) Qué pasó, pongan atención en esto y qué sé yo... (Informante 1, Docente encargado, GF.P.18-19)

Los diferentes sustantivos con que se los refiere, adquieren por una parte la forma de: autoridad, autoridades, autoridad de la comuna, apelando a quienes esperan reconozcan su trabajo como líderes de la localidad. Pero también los posicionan como “jefes, superiores o ellos”, cuando creen que están pendientes de que la escuela no baje sus resultados y puedan ejercer ciertas reprimendas de ser así, distanciándolos del sentido pedagógico.

Podemos decir, que si bien sería posible pensar este actor dentro del grupo “escuela”, es la distancia que los docentes perciben en relación a él lo que lo sitúa en este escenario. Siendo más que parte de su comunidad educativa, otra instancia de evaluación por la que deben atravesar.

Es también “La Huerta de Mataquito”, comunidad vecina de Orilla de Navarro, un sub-actor al que se hace referencia en variadas ocasiones. Especialmente buscando puntos de oposición entre las escuelas municipales rurales de ambas localidades hualañecinas.

En referencia a ella se dice que *es distinta a Orilla de Navarro y que siempre quieren ganarle a su escuela, y en tanto quieren tener mejor puntaje, siempre están pendientes y quieren saber cómo les va en el SIMCE: “(...) siempre van a querer ganarnos, porque allá son más niños, siempre van a querer tener mejor puntaje, pero a veces no los tienen. Igual ellos están pendientes, más si la escuela está caracterizada por tener buen puntaje”* (Informante 6, Docente, E.P.6).

Por lo que como contraparte también los *niños de Orilla les quieren ganar:*

(...) los niños acá tienden a decir les tenemos que ganar, porque eso es lo que reflejan ellos, me dicen: tía en la Huerta están preguntando o el otro colegio quiere saber y apuesto que les ganamos. Eso también es a favor de nosotros, es como una motivación para que no les vaya mal. (Informante 4, Docente, E.P.6)

En este aspecto, se expresa que los *niños de Orilla son mejores, y pese a que tienen más niños en La Huerta, a Orilla de Navarro les fue mejor: “(...) ellos como niños igual se preocupan y quieren ganarle a los del lado (...) Entonces por ejemplo si les ganan: ‘ah, es que a nosotros nos fue mejor que a los de allá’”* (Informante 4, Docente, GF.P.27-28).

Las nominaciones que recibe este actor y que no denotan una carga negativa en ellas son: La Huerta y niños de la Huerta. A diferencia de la distancia que se toma cuando se los menciona como: los del lado, los de allá, los otros, colegios más grandes, ellos, el otro colegio. A propósito de las oportunidades en que se la refiere para argumentar la lógica de superioridad de su propio establecimiento en el SIMCE.

La escuela de La Huerta de esta manera, adquiere la connotación de ser la referencia de “escuela grande”, frente a las que perciben deben demostrar el trabajo que realizan, y

que por ende son sindicadas como la competencia directa que tiene sus estudiantes en su afán por sobresalir y representar a su establecimiento.

El “Microcentro” –dependiente del Departamento de Educación de Hualañé- aparece vagamente mencionado por los y las docentes, no obstante se rescatan dichas menciones del sub-actor.

Lo que se dice en relación a él, es que las escuelas *anduvieron todas bien parejitas* en la última evaluación, y que si bien *fueron a uno de sus encuentros, nadie se acordó del SIMCE*, pese a que habían aparecido los resultados el mismo día.

Sólo llegada la noche, sus miembros *se felicitaban, pues les fue muy bien*:

(...) ese mismo día que recibimos los resultados fuimos a un microcentro y nadie se acordó del SIMCE, o sea después en la noche: “ah están los resultados” y ahí todos se felicitaban por whatsapp y todo, porque a todos les fue muy bien. (Informante 6, Docente, E.P.2).

Respecto al actor se lo menciona directamente como “microcentro”, y también desde la pertenencia de las escuelas rurales a él, haciendo referencia a “todos”. Pero despojándolo del espacio de encuentro, reflexión y retroalimentación pedagógica del que podría dotarse, y donde se podrían establecer puntos de encuentro y fortalecimiento de la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes en torno al SIMCE.

Aparece también “la comunidad” desde dos posiciones específicas: por una parte, se acota a Orilla de Navarro y se la identifica en función de las particularidades que tiene dentro de Hualañé. Pero por otra se extiende a la comuna en su totalidad.

Se dice por un lado, que la comunidad *se entera de puntajes y hablan bien de Escuela Orilla de Navarro*. Lo que para los y las docentes es positivo en la medida que los *profesores están comprometidos con ella y tratan de cambiarla*:

(...) nosotros como rurales no, no es que nos vamos a vanagloriar de lo que estamos haciendo, sino que yo creo es un producto lógico para un grupo de profesores que trabajan

comprometidos con la comunidad en que viven po', tratar de cambiar la comunidad local, ¿ya? (Informante 1, Docente encargado, GF.P.6)

Se cuenta cómo en Orilla de Navarro *han pasado muchas cosas*, y que en la medida que un *80% de la población vive en extrema pobreza*, es decir, *es vulnerable*, la escuela ha debido asumir roles que han permitido que por ejemplo, se haya *sacado de ella el alcoholismo*: "(...) prácticamente hemos sacado de la comunidad el alcoholismo, por ejemplo, ¿cierto? O la gente ahora bebe pero en forma moderada, eh...ordenada, ¿cierto? Porque antes sinónimo de trago era una pelea, una discusión y afectaba la convivencia" (Informante 1, Docente encargado, GF. P.6).

Pensando en la comunidad hualañecina en su totalidad; se expresa cómo a juicio de los y las docentes *se invierten bien los recursos, se invierte en recursos humanos*. Y se dice que pese a que *hay muchos liceos de vulnerabilidad*, es preciso que la gente pueda *darse cuenta que en la comuna hay buena educación*:

(...) en esta comuna se invierten bien los recursos, quizás a veces faltan materiales o cosas así pero hay harto profesional que se invierte más en recursos humanos más que nada y encuentro que ha sido bueno, sobre todo esto con las nuevas políticas que hay ahora en las escuelas rurales como que se prioriza que tengan más horas los profesores. (Informante 5, Docente, E.P.4)

Las diversas nominaciones que recibe la comunidad, tal como se indicó anteriormente, apelan por un lado a Orilla de Navarro: comunidad en que viven, comunidad local, nuestra comunidad local, espacio geográfico donde uno está, comunidad de Orilla de Navarro, aquí. Y por otro a la comuna de Hualañé: comuna, esta comuna.

Finalmente, se apela al "común de la gente", y a ella se le adosan características que se creen generalizadas en la comunidad y también en el país.

La predicación en este sentido, adquiere diversos componentes. Por ejemplo, se identifica al común de la gente, como receptores de aquello relativo al SIMCE que la publicidad difunde: *sabe de puntaje nacional de escuelas, se enteran por la prensa*: "(...)

Que en el diario sale...oh...Escuela tanto obtuvo un puntaje nacional, y les hicieron unas salas nuevas (...) Entonces eso lo sabe el común de la gente, todos, la opinión pública, todos enterados por la prensa” (Informante 1, Docente encargado, GF.P.21).

En otro aspecto, y reduciéndola a un ámbito más local, se dice que *quedan admiradas cuando niños de Orilla de Navarro los saludan y dan las gracias*, o cuando los *estudiantes de Orilla de Navarro les dan el asiento* en el transporte público: “(...) siempre la gente queda como admirada que saludan, dan las gracias, si alguien, un adulto ellos tienen que darle el asiento, se lo dan, entonces eso en otros lados no ocurre” (Informante 2, Docente inglés, GF.P.23).

También se apela a que de manera generalizada *preguntan cómo lo hacen o si todos los niños dan el SIMCE*, frente al destacado desempeño del establecimiento: “(...) siempre gente externa me ha preguntado cómo lo hacen o si dan todos los niños el SIMCE, yo les digo que sí” (Informante 6, Docente, E.P.3).

Las nominaciones que aparecen, apelan a un conjunto de individuos que posibilitan generalizar ciertas situaciones: común de la gente, opinión pública, la gente, gente externa.

2.4. Otros

Como último grupo de actores, vamos a identificar a aquellos “otros” que emergieron dentro de los relatos recogidos y analizados.

En una mención única, aparece por ejemplo, la “sociedad” como un actor presente, y su predicación, ilustra la sensación que tendrían en cuanto ésta “*nos critica*” –desde la visión de docentes-, específicamente en cuanto se piensa: “Claro, porque ya nos van a medir de nuevo, y está la sociedad que nos critica y todas esas cosas...” (Informante 6,

Docente, GF.P.6). Apelando a la carga asociada al SIMCE, que vuelca las miradas hacia las responsabilidades de cada uno de los actores que están relacionados con los puntajes que de él se desprenden.

Sólo se la nomina una única vez como “sociedad”, apelando a una generalización en que se cree la atención está puesta de manera desmedida en el trabajo de docentes y establecimientos.

Finalmente, y como último actor presente, aparecen los “investigadores”, quienes son mencionados en una sola oportunidad, dentro de un argumento utilizado para mostrar el rol del SIMCE en el campo académico. Es así como la predicación apunta a que éstos *no consideran SIMCE para las investigaciones*, por lo que se cuestiona la utilidad que la prueba supone en la actualidad:

(...) Eh...también quería decir que la prueba SIMCE en sí no...tiene, tiene problemas igual al ser considerado por los investigadores, porque ni siquiera la prueba SIMCE se considera muchas veces para las investigaciones, se toman las pruebas que son internacionales, de la OCDE, la PISA, la TIMSS, que esas sí que son como más, más importantes para ser consideradas, entonces, no sé si cómo la pregunta sería, cuál es la utilidad que nos da, o cuántas son las no utilidades que nos da el SIMCE, en realidad... (Informante 5, Docente, GF.P.15-16)

La nominación que reciben, no tiene más matices que “investigadores”, por lo que no es posible identificar en qué tipo de investigaciones, el SIMCE sería o no considerado como insumo de información educativa.

De esta manera, y habiendo recogido la emergencia de todos los actores relacionados al SIMCE aquí mencionados, es posible pensar el ámbito de acción de los protagonistas y actores secundarios que los y las docentes significan. Y cómo cada uno de ellos se sitúa desde su vereda particular, frente a la evaluación nacional en que se ven inmersos como escuela Orilla de Navarro de Hualañé.

CAPÍTULO V: Conclusiones

A lo largo de su trayectoria como política, el SIMCE se ha transformado progresivamente en un eje fundamental del sistema educacional chileno, dadas las múltiples consecuencias que se asocian a sus resultados (Flórez, 2018). Ello en el marco de una tensión histórica en que se enfrentan los propósitos de rendición de cuentas y de apoyo pedagógico, disyuntiva que ha caracterizado las principales orientaciones que ha seguido el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, al menos en el contexto de la discusión de las elites políticas.

En base al análisis y los resultados presentados en esta investigación, y considerando lo señalado anteriormente, es que podemos sintetizar los significados que los y las docentes de la Escuela Orilla de Navarro de Hualañé otorgan al SIMCE en una gran alegoría, que podríamos nombrar como el “Campo de batalla” o el “Campo de juego”. Las metáforas ayudan a “pensar ideas o acciones abstractas por medio de experiencias familiares y concretas (Soto-Andrade, 2007)” (Acuña y Assael, 2014, p. 47) y, en este caso particular, la alegoría contribuye a dar un encuadre y estructura a los significados que pudimos desentramar del tejido discursivo. En términos generales, estos se vinculan predominantemente con la sensación de estar inmersos en un escenario donde la competencia y la victoria o la derrota, donde la evaluación estandarizada aparece principalmente como un obstáculo a sortear exitosamente.

A diferencia del estudio desarrollado por Acuña y Assael (2014), quienes toman como punto de partida la imagen de “la escuela está en la Unidad de Cuidados Intensivos”, interpretada “como una sensación de las comunidades escolares de estar en peligro, sintiéndose amenazadas por la pérdida de matrícula y la presión que sobre ellas existe” (p. 47), el caso de Orilla de Navarro ofrece un cuadro diferente, quizás por la particularidad de ser una escuela exitosa en términos de sus resultados en el SIMCE. Así, cobra relevancia y sentido el planteamiento de este estudio como un caso único, en que el

establecimiento es reconocido a nivel comunal, regional y nacional, ya que ello nos lleva a entregar evidencias que aportan a la comprensión de cómo los y las docentes significan el SIMCE en contextos de excelencia, pobreza (Bellei, Raczynski, Pérez & Muñoz, 2004) y, en particular en esta investigación, de ruralidad.

Podemos, en primer lugar, ver cómo las subcategorías que emanaron dentro de los discursos en torno al SIMCE, se reconstruyen bajo la perspectiva alegórica propuesta. Por ejemplo, cuando se presentaron las “críticas” que los y las docentes hacían en torno al SIMCE, fue posible identificar cómo el aspecto principal que cuestionan se relaciona con que la evaluación no consideraba el contexto. Esto es visto como una situación que los deja en diferencia de condiciones con los demás establecimientos, a la hora de pensar los resultados. En este sentido, hay una preocupación por la desventaja y la falta de una lucha por los resultados en igualdad de condiciones.

Bajo la misma perspectiva, se tienen reparos frente a la disonancia entre las políticas educativas en materia de inclusión y la forma en que el SIMCE las omitiría. Para las y los docentes, el trabajo exigido por el Ministerio de Educación en torno al PIE y el desarrollo de adecuaciones curriculares para sus estudiantes, no se alinea con el rol que el SIMCE supone para ellos; especialmente dadas las consecuencias que trae asociadas. Así, si lo que se exige a las escuelas es que consideren las diferentes necesidades educativas de sus alumnos y alumnas, evaluar a éstos de manera estandarizada, es un cambio en las reglas del juego.

A partir de ello, podemos ver el sentido de verticalidad que perciben los y las docentes a la hora de relacionarse con los niveles centrales, pues tanto el Ministerio de Educación como quienes “hacen la prueba”, se sitúan para ellos en un espacio muy distante y desconocido. Desde allí que emanarían lineamientos que deben ser recepcionados e implementados por ellos y que, tal como en un juego o en una batalla, deben ser obedecidos sin objeción, más allá del sentido que tenga para cada uno hacerlo.

La sensación prevalente es que el SIMCE estaría midiendo elementos que, como docentes, no creen sean los fundamentales de acuerdo a su sentido de la educación. Si la

escuela busca desarrollar a sus estudiantes multidimensionalmente o “como personas completas”, creen que ello debería también incorporarse al instrumento. Para ellos, de no sumarse cuestiones valóricas a la evaluación, estarían apuntando como escuela a un fin diferente de calidad. Ello coincide con lo propuesto por Casassus (2007), en cuanto al abandono de la tradición de educar para la formación humana y para la mejora de la sociedad, donde la evaluación se posiciona dentro de una mirada lucrativa; en la que se invierte una cantidad específica de dinero en función de la cual debe verse el impacto, por lo que se asume que el resultado que arroje una prueba psicométrica es un indicador de calidad/inversión.

En este sentido, dentro de nuestra alegoría, la ‘buena educación’ desde la visión de los docentes es algo que ocurre fuera de los dominios de la prueba, lo que incrementa la sensación de que el SIMCE, tal como un juego o una batalla, es vivido como un momento particular, excepcional, donde dominan otras reglas diferentes de las que ellos validan en su trabajo cotidiano. Contradictoriamente, los resultados son expresados en otros puntos como una consecuencia del objetivo pedagógico que imprimen en su proyecto educativo: la formación integral. Ello supone una contradicción, dado que el SIMCE, según ellos, no estaría midiendo estas dimensiones.

Los rankings que se realizan y publicitan una vez obtenidos los resultados de la prueba, se convierten en un aspecto central del fenómeno SIMCE, dentro del discurso de los participantes. La competencia que de ellos se desprende aparece como un elemento clave. Por una parte, existe la idea de que las comparaciones entre establecimientos no estarían salvaguardando las diferencias materiales que existen entre dependencias y sectores urbanos y rurales, lo que afecta las condiciones de ‘juego justo’. Por otra parte, si bien afirman no estar a favor de ellos, lamentan que en ocasiones se los haya dejado fuera, dada la baja matrícula que poseen en ciertas cohortes. En este sentido, hay una experiencia de rechazo y deseo a la vez, en conexión con la figuración en los rankings y la competencia. Se suman, así, al contingente de establecimientos que buscan condecoraciones a partir de la labor que han desempeñado, dotando sus discursos de

elementos retóricos que desde las metáforas de posición “superior e inferior” y “adentro y afuera”, apelan a “sobresalir” frente a los demás, o al temor de quedar “debajo” de otros.

Dadas las constantes victorias que dentro de la comuna e incluso a nivel nacional han obtenido gracias a sus altos puntajes, es que la visión del SIMCE que construyen presenta diversas disociaciones: se sienten merecedores de los reconocimientos que obtienen, pero al mismo tiempo ven en este sistema evaluativo cuestiones negativas. Junto con ello, estas consecuencias negativas las posicionan en “otros” establecimientos, docentes y estudiantes, pues en cuanto dotan de contenido el lugar de excelencia en el que se encuentran, a partir de sus resultados SIMCE, una crítica más abierta a este sistema implicaría cuestionar la percepción que tienen de sí mismos. Así, “el pánico o el sustito” se enmarcan o matizan desde el uso de diminutivos y son frecuentemente seguidos de aclaraciones con respecto a que el SIMCE para ellos estaría en un “segundo plano”. En este sentido, las consecuencias negativas, especialmente relacionadas con el exceso de preparación en los meses previos a la rendición de la prueba, las vivirían “otros” colegios. Wayne Au (2007) alude a este fenómeno, en términos de reducción curricular y fragmentación de los conocimientos, con el fin de alcanzar altos resultados en las pruebas. Se trata, en este sentido, de estrategias que permiten ‘ganar’ la batalla o el juego, algunas de las cuales parecen ser percibidas como poco legítimas por los docentes y, por ello, situadas en un lugar “otro” y no en su propia escuela.

El desconocimiento técnico del instrumento también se establece dentro de las críticas, ya que consideran que el no conocer el “tope” de puntaje al que pueden aspirar como escuela, o no tener todas las reglas del juego claras, dificulta que sitúen sus esfuerzos en llegar a la posición más alta dentro de la competencia, limitando así sus logros.

A partir del análisis de la subcategoría “resultados” fue posible visualizar también un intento por minimizar el papel que éstos tienen dentro de su trabajo, omitiendo referencias directas a la búsqueda intencionada de ellos. Al mismo tiempo, hay un reconocimiento que han sido sus buenos puntajes los que han construido la imagen

sobresaliente de la que gozan como establecimiento y, en este sentido, ven el SNED como un reconocimiento merecido, dado el trabajo positivo que dicen realizar. Su posicionamiento frente al SIMCE, se ve nuevamente tensionado, pues si bien lo consideran una evaluación muchas veces injusta, cuando relacionan los resultados a los reconocimientos o premios, consideran el incentivo económico y social –que supone el SNED y su rótulo de “excelencia académica”- como algo lógico, dados los esfuerzos que ponen en el proceso. En este sentido, si bien se entiende al SIMCE como una prueba ajena a su realidad y su concepto de educación, se busca igualmente el trofeo o la condecoración del resultado, más que por su significado, por la percepción de la legitimidad de un reconocimiento.

Ahora bien, cuando se mencionan los reconocimientos y felicitaciones que creen merecer –tanto desde los organismos estatales como a nivel comunal-, se atribuye la necesidad de ellos a sus estudiantes. En este sentido, parece haber una idea implícita de que el sentido de competencia sería negativo, lo que los lleva a desplazar la responsabilidad por él a los niños y niñas. Así, atribuyen a ellos una serie de características que los hacen aparecer como soldados o jugadores comprometidos que, desde su propio sentido de pertenencia al ‘equipo’, darían importancia al posicionamiento de su escuela por sobre otras.

Cuando se explica el origen de esta necesidad de estar ‘por encima’ de sus pares, se endosa la responsabilidad a sus estudiantes, y se dice que es una situación lógica, en cuanto se ven a sí mismos como el rival con mayor número de condiciones adversas. Se silencia, así, cualquier mención a la búsqueda de altos puntajes por parte de profesores y profesoras, rescatándose el compromiso estudiantil para dar sentido y explicación al sentido competitivo en relación con otras escuelas, que sería el que los motiva y los hace querer representar de buena manera a su escuela.

Tal como explica Falabella (2014a), lo que ha ocurrido y que podemos ver en nuestro caso de estudio, es la transformación de la vida cotidiana de la escuela y las subjetividades de la profesión docente, dentro de un esquema basado en la competencia, el

“marketearse” y el desempeñarse “exitosamente” de acuerdo a criterios externos” (p. 2). En este marco, las referencias al aprendizaje y al trabajo pedagógico son escasas, por lo que la meta parece ser la posición y el prestigio por sí mismos, más que el beneficio que ello debiera implicar para el aprendizaje y la reflexión pedagógica.

Como estrategia discursiva, vemos de manera recurrente que se posiciona en “otros colegas” o en “otros estudiantes”, todas aquellas connotaciones asociadas a presiones y cargas. Sí se reconoce que gran parte del esfuerzo que como escuela se dedica al SIMCE deriva del temor de que, ante malos resultados, sufrirían reprimendas de parte de las autoridades, lo que refuerza la lógica vertical, en este caso asociada a un castigo de la autoridad más directa. Desde el ámbito comunal, están habituados al buen rendimiento de su escuela, y muchas veces esperan una relación proporcional entre resultados y recursos invertidos. Esta dinámica de exigencias –donde la autoridad comunal también se atribuye los méritos de la escuela- se vuelve vital para ellos (que sus superiores los condecoran tras los méritos realizados), en una lógica histórica en que los mecanismos de mercado han permeado en el sistema de gestión, desde lógicas de incentivos y castigos (Redondo, 2009) , donde lo que importa más parece ganar y ser reconocido, más que el significado que ello tenga en términos de la experiencia de los actores de las comunidades escolares. Estas lógicas, de alguna manera, han colonizado el lenguaje de los docentes, quienes no llegan a cuestionar las políticas del modelo que da sustento a la existencia del SIMCE. Como da cuenta Falabella (2014b), lo que se genera en este escenario, es la comparación entre las puntuaciones en lugar de estimular el pensamiento innovador y mejorar la calidad, reforzando un sentimiento de derrota, vergüenza y ansiedad dentro de la escuela.

El escenario competitivo que se desprende de los discursos en relación a los resultados, es reconocido por los y las docentes como una realidad, pero la visibilidad que adquiere se atribuye al rol de la prensa, ya que ella se encargaría de publicitar y elevar a una categoría de interés nacional la posición que tal o cual escuela tendría dentro de los rankings nacionales. Esta situación generaría un exceso de interés –generalizado desde su

percepción- por saber cómo va año a año a La Orilla. Es interesante, así, observar la forma en que sus significados en torno al SIMCE están cargados de la idea de ser permanentemente observados y vigilados por otros, que los quieren atacar o ver perder, conceptualizando al otro como el enemigo, en contraposición a las posibilidades de colaboración o trabajo en red.

En ese contexto, es donde se identifica de mayor manera un sentido de rivalidad entre escuelas, siendo su vecina “La Huerta”, la que adquiere componentes de adversario directo en la batalla o de trinchera directamente opuesta, pues como su oponente más grande, atribuyen a ella la actitud de estar atentos de lo que pasa en Orilla de Navarro. Sin embargo, no se considera tampoco la relación con las demás escuelas rurales con las que comparten una instancia de trabajo colaborativo formal como el Microcentro rural, para proyectar el desarrollo de un apoyo pedagógico mancomunado. Para Ramírez (2011), en el campo de acción que despliega el SIMCE, éste sólo podría contribuir a reforzar el liderazgo pedagógico, en la medida que se valore más su función de apoyo pedagógico. Sin embargo, en el contexto de los resultados que se desprenden de este estudio, esto se vuelve complejo, en tanto se piensa la evaluación mayoritariamente en términos de resultados y de competencia por sobresalir.

De forma consistente con estos resultados, Fardella y Sisto (2013) apuntan a cómo el rol del maestro ha sentido los cambios a partir de las políticas de control, volviendo sus límites ambiguos y su labor más intensa, prescribiendo formas de trabajo individualizantes y traduciendo “la labor docente a estándares evaluables asociados a incentivos individuales por resultado, otorgados a través de la medición de efectividad según indicadores” (p. 143).

Dentro de la categoría “causas de los resultados positivos”, emerge el lugar que los participantes se atribuyen como principales responsables de ello, prácticamente eliminando a los demás actores de la comunidad educativa de la hazaña. Dentro de la perspectiva que sustentan, los responsables de los logros de la escuela son ellos mismos, siendo su labor y compromiso la causa principal de los altos puntajes. También lo sería el ambiente familiar que han propiciado dentro del establecimiento, del que son parte

también los asistentes de la educación. Todo esto porque se “ponen la camiseta” por el establecimiento, y son capaces de generar un clima de confianza a nivel de los adultos que trabajan en la escuela, perfilándose así un proyecto común en el que todos se sienten cómodos, siendo su marco de acción la convivencia escolar y la transformación de la comunidad local en la que se encuentran insertos.

Por una parte, entonces, vemos un distanciamiento del SIMCE, considerando la evaluación en un nivel secundario de su quehacer, el cual se centraría en las líneas antes mencionadas, así como en el desarrollo de habilidades. No obstante, al mismo tiempo consideran que es esta forma de trabajar, así como las ventajas que la multigraducción supone, la que genera buenos resultados. Ello, sin embargo, se ve matizado con las emociones que afloran y que indican que sí existen temores e inseguridades frente al SIMCE en ellos y sus estudiantes. Junto con este matiz, hay también contradicciones permanentes entre lo que se indica que el SIMCE evalúa, que excluiría los énfasis de su proyecto educativo, y las causas a las que se atribuyen los buenos resultados, que estarían arraigadas en este mismo proyecto.

Lo controvertido en este punto es cómo los y las estudiantes de la escuela y sus familias no aparecen referidos dentro del proceso, pues en general se les asocia a atribuciones de carácter negativo que los docentes evitan poner sobre sí mismos o la escuela.

Así, en la categoría de “causas de los resultados negativos”, los docentes se desentienden de la situación, invirtiéndose la lógica de los resultados positivos, que sí se generaría debido a su rol. Las responsabilidades, en este punto, sí son atribuidas a los demás actores o a situaciones externas. El foco de los bajos resultados que han tenido en algunas escasas ocasiones, se posiciona en sus estudiantes, particularmente en el caso de quienes son parte del programa de integración escolar. Tal como se indicó, se percibe una desconexión entre el trabajo exigido por el Ministerio de Educación en torno a las planificaciones, clases y evaluaciones diferenciadas, y el que luego cuando se rinde el SIMCE, pues no se hacen diferencias para considerar a quienes tienen NEE, ni tampoco las particularidades e intereses propios de las individualidades dentro del aula. Esta

responsabilización se extiende a las familias, ya que las condiciones y problemáticas que allí se viven pueden también afectar la posibilidad de un buen rendimiento en SIMCE por parte de los estudiantes.

La caracterización y función del examinador SIMCE, se dimensiona de una forma particularmente exacerbada, pues siendo una cara visible del sistema, genera una crítica más minuciosa, incluso de la personalidad que éste debiera tener para enfrentar su tarea. Se apela prototípicamente a estudiantes de educación superior que, desde el cariño y la impronta afectiva de ciertas carreras universitarias, podrían orientar a sus estudiantes. Ello, en contraposición a una relación distante o fría, que sería una causa de peso para explicar la disminución de puntajes, del que siguen siendo protagonistas sus alumnos y alumnas.

Son también las familias un actor sindicado por su falta de compromiso con la educación de sus hijos. Como docentes, creen que la visión externa que se tiene de su labor pedagógica, les otorga una responsabilidad exacerbada, y que es en los padres y núcleos familiares donde se generan situaciones insalvables a la hora de aplicar evaluaciones, las que y no consideran las dificultades que arrastran niños y niñas desde sus hogares. Esto, considerando el contexto de ruralidad y vulnerabilidad de la comunidad, incrementa las posibilidades de que ciertos resultados SIMCE hayan sido afectados, no por el trabajo del establecimiento, sino por el impacto de sus familias.

Falabella (2014b) explica esta realidad, a partir del estudio de dos escuelas públicas, y dice que los efectos de la medición, la clasificación y el etiquetamiento, hacen que sus miembros, a través de sus discursos, evidencien transformaciones éticas en torno a la forma de pensar sobre educación, la construcción de identidades, aspiraciones y valores morales, que pasa a estar basada en una lógica de la competencia. Para esta autora, a partir de cómo la clasificación de establecimientos que perfila a las escuelas como “buenas o malas” o “exitosas o ineficientes”, se construye la idea de una escuela ideal y narrativas de éxito asociadas al mérito escolar, en las cuales se terminan excusando posibles resultados fallidos en alumnos y sus familias.

De esta manera, y sumado a ello la ausencia de una crítica profunda del modelo en el cual se inserta el SIMCE, todas las causalidades que se sindicaron para explicar los resultados más bajos en la prueba, apuntan a situaciones que dificultan la posibilidad de rendir en igualdad de condiciones con los demás establecimientos: ya sea porque sus estudiantes PIE no son afectos a adecuaciones curriculares SIMCE; porque deben lidiar con examinadores que los afectan emocionalmente o por la influencia de sus familias en generar condiciones adversas para el aprendizaje. Así, se vuelve a la idea de falta de igualdad de condiciones para una batalla o un juego justo, condiciones que serían siempre ajenas a su control.

A la hora de pensar lo que sucede con la categoría “preparación o no preparación” en torno al SIMCE, se devela nuevamente una dualidad, esta vez entre la declaración explícita respecto a que el establecimiento no contempla ni propicia espacios de preparación, y el papel que le atribuyen al refuerzo de criterios técnicos o formales de la evaluación, así como a la cobertura de contenidos para la prueba.

El traspaso de alternativas correctas desde el cuadernillo a la hoja de respuestas, se visualiza como una dificultad que han debido sortear en diversas ocasiones, y apelan repetidas veces dentro de sus discursos a que el refuerzo de esta operación sería el foco de la preparación que realizan. Esta práctica se enmarca como algo común para cualquier prueba o evaluación que pudieran hacer, donde las instrucciones determinan el resultado, y el entrenamiento de ello, no implica caer en las prácticas que antes cuestionaban, de escuelas que volcarían el currículo hacia la preparación del SIMCE. Para generar una distancia mayor de esta realidad sufrida por “otros”, se apunta a que es el trabajo de desarrollo de habilidades el que posibilita que la prueba sea un desafío abordable para los estudiantes, y por ello, los logros que la escuela ha obtenido en el tiempo. En la medida que propician estos aspectos claves, el temor al SIMCE se pierde, y sus estudiantes son capaces –desde la percepción que los docentes tienen- de rendir la evaluación de buena manera.

Sin embargo, aunque el proyecto educativo que defienden se distancie, según ellos, de aquello que está en el centro del SIMCE, aparecen instancias en que se reconoce de

manera tangencial una presión cuando la prueba se aproxima, la que se traduce en un peso que afecta a docentes y estudiantes. En esta línea, Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009), expresan que los establecimientos que se orientan de mayor manera hacia metas académicas medibles, y sometidas a rendición de cuentas, tienden a incrementar los niveles de *burnout* o agobio en sus docentes. Aunque en el caso de Orilla de Navarro insistan en que no trabajan para el SIMCE, hay una sensación más implícita de que recae en ellos el peso por mantener su posición sobresaliente.

Por su parte, la problemática “Diversidad/Homogeneización”, viene a reforzar lo indicado anteriormente, donde los cuestionamientos que se realizan, no tienen como eje aspectos necesariamente pedagógicos, sino que subyace una impresión de interferencia en las condiciones con las que deben enfrentarse a la evaluación, y al posterior posicionamiento en rankings y lugares de honor. Se cree que la estandarización en este sentido, vulnera la igualdad de condiciones en las que “compiten” por buenos resultados.

Cuando se apela a la necesidad de una evaluación diferenciada, que no excluya a los estudiantes con necesidades educativas especiales, se busca subsanar la paradoja que provoca la estandarización. En cuanto incluye a los estudiantes, haciendo que sean parte del proceso evaluativo de carácter nacional pese a sus dificultades asociadas, termina también excluyéndolos, al no considerar dentro de una relación justa, que si la forma de trabajo que tienen durante el año contempla para ellos un proceso diferenciado, no pueden enfrentarlos a una instancia que cambia las reglas del juego, y que se perfila finalmente como un obstáculo para que la escuela pueda mantener los altos resultados que la caracterizan.

Las metáforas de posición, sitúan en un “afuera” respecto del SIMCE a sus estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, siendo ellos los directamente excluidos. Pero a quienes “entran”, por tener necesidades transitorias, su inclusión arbitraria los pone también en un escenario en que no son realmente reconocidos y considerados. Se genera, así, una contradicción que, para los y las docentes, desvirtúa el trabajo que a nivel ministerial se les exige en sus actividades cotidianas con estudiantes

PIE, ya que despliega una lógica homogeneizante tanto para estudiantes con NEE, como para el resto del grupo que también representa una serie de individualidades no abordadas –especialmente dado su contexto rural-. Ello es consistente con el análisis de Flórez (2015) con respecto a la equidad dentro del SIMCE, cuando explicita que esta evaluación “no considera en su construcción la diversidad de estudiantes que deben responder las pruebas” (p. 31).

Sin embargo, cuando expresan que como establecimiento han sorteado de buena forma estos obstáculos, se visualiza una sensación de triunfo, que sigue la lógica de estar inmersos en un escenario donde deben salir victoriosos. Y es ello lo que sigue nutriendo la identidad construida de ser una escuela rural que se posiciona a nivel nacional.

En términos de las “expresiones populares”, podemos ver cómo su discurso se nutre también de recursos que vienen a fortalecer la idea de que el trabajo a nivel de escuela que han desplegado como docentes, es la razón del buen desempeño que del que han gozado, siendo los demás actores despojados de presencia y participación de la construcción simbólica que realizan de su escuela. Pues si bien en sus cimientos están la confianza y las relaciones personales que propician a partir de la idea de una buena convivencia dentro de la escuela, ello se relaciona sólo con los niveles docente y paradocente, excluyendo a otros actores, pese a que en sus estudiantes por ejemplo, se destacaba como un valor positivo, cuando “sacaban la cara” por su escuela.

Si bien una primera lectura de sus discursos nos lleva a considerar que el desarrollar valores y el formar a niños y niñas “como personas” es su objetivo como institución, estas declaraciones son complementadas con que son los puntajes SIMCE los que los hacen ser reconocidos por su entorno. Las muestras de admiración hacia la escuela serían, así, una consecuencia merecida de su trabajo –en el que ciertamente, no tendría lugar la preparación para la prueba, al menos en el nivel explícito-. Así, si bien el SIMCE en términos de su estandarización, entraría en disputa con su consideración de las diferencias de cada uno de sus estudiantes como una dimensión central en términos

pedagógicos, termina siendo validado en el momento en que se vuelve un indicador que avala el trabajo bien realizado.

Las “características positivas” del SIMCE, rescatan que el discurso asociado a la evaluación desde los niveles centrales, ha transitado desde posiciones más cercanas a lo punitivo, hacia una actitud de apoyo a los establecimientos que presentan desempeños descendidos. Pero esta percepción no contiene evidencia de cómo ello se realiza, pues en su experiencia, el SIMCE supone la aplicación del instrumento y el recibir los resultados para saber si lograron mantener su excelencia académica –y el consiguiente beneficio económico que supone el SNED-, y si aparecen o no dentro de los puestos de honor de los rankings, no existiendo un trabajo sistematizado en torno a los reportes que reciben, ni un plan de mejora de los aprendizajes de sus estudiantes a partir de lo que el SIMCE puede entregarles como evidencia. Las prácticas docentes, en este sentido, no se ven influidas ni retroalimentadas, elemento que permite cuestionar el que la orientación de apoyo pedagógico a escuelas y a profesores que supone el SIMCE (Ramírez, 2011), sea una realidad.

El hecho que la primera Comisión SIMCE (2003) intentara conectar los resultados con niveles de logro más descriptivos y que, como apoyo pedagógico, desde el año 2006 los establecimientos reciban junto al puntaje de las pruebas, descripciones del nivel desempeño alcanzado por sus estudiantes (Flórez, 2018; Bravo, 2011), demuestra en este caso, que la medida no sólo no ha tenido impacto, sino que ni siquiera se ha sido considerada por el establecimiento en estudio como una posibilidad de acción. El énfasis que se intentó realizar en cuanto al avance desde los puntajes promedios a la consideración de los aprendizajes que los estudiantes evidencian o no, no ha sido recibido ni interiorizado en un establecimiento como Orilla de Navarro, que se considera un ejemplo de superación en condiciones adversas. Por ende, lo que Meckes (2007) identifica como “la transformación más significativa del SIMCE en los últimos años” (p. 355), nos lleva a pensar que lo que se reconoce desde los niveles centrales, es el resultado y no su utilización en la mejora de aprendizajes. Ello pese a que dentro de los usos sugeridos para el SIMCE esté contemplada la realización de comparaciones, el trabajo con los estándares

de aprendizaje, así como el relacionar estos resultados con las evaluaciones de aula, identificando ritmos y metodologías de aprendizaje distintas (Agencia de Calidad de la Educación, 2012).

En este escenario de campo de juego o de batalla que ilustra la alegoría central de estas conclusiones, el objetivo está puesto principalmente en sobresalir frente a sus pares. Demostrando que las decisiones y el trabajo docente que se realiza dentro de la escuela son acertadas, reduciendo la presencia de otros actores al momento de explicar sus buenos resultados, pero posicionando en ellos, la necesidad de reconocimiento público y las formas más explícitas de competencia con otros establecimientos.

Como la identidad rural que han construido se ha dotado y reforzado en torno a los resultados sobresalientes que han obtenido en el SIMCE, la tensión evidente apunta a que realizar una crítica abierta a aquello con lo que pueden no estar de acuerdo, significa que debieran realizar, a la vez, una deconstrucción de cómo se ven a sí mismos y a su trabajo. Por ello, es recurrente que se diga que aquellas consecuencias negativas que se desprenden del SIMCE - asociadas a incentivos y castigos de diverso tipo y a su carácter de evaluación orientada a la educación de mercado (Flórez, 2013)-, les suceden a “otros” establecimientos, a “otros” docentes y a “otros” estudiantes.

En términos generales, podemos evidenciar cómo el clima de medición y las altas consecuencias que se asocian al SIMCE, han trastocado el debate pedagógico como tal, y han reducido el sentido de la educación a un *ethos* competitivo (Falabella, 2014b), en que se asume el SIMCE como una realidad inamovible. Sólo se critican elementos puntuales y la forma que adquiere el instrumento, pero no su existencia, su necesidad real, o los alcances del modelo educativo de rendición de cuentas en que se enmarca (Parcerisa y Verger, 2016; Bravo, 2010; Espínola y Claro, 2010). Tampoco parece estar al centro de la construcción de significados de los docentes la preocupación por la mejora de los aprendizajes de niños y niñas (Comisión SIMCE, 2003), o la contribución a la equidad educativa (Ortiz, 2012).

De esta manera, el caso de la Escuela Orilla de Navarro de Hualañé, nos conecta con una dimensión de los sentidos atribuidos al SIMCE, que está marcada por la competitividad y por el deseo de reconocimiento, propios del modelo de rendición de cuentas en el que se enmarca nuestro país. Pero, al mismo tiempo, entrega luces sobre la manera en que establecimientos y docentes rurales, construyen su campo de significación y dotan de contenido su labor, desde este sistema de medición. Afectando y trastocando los significados pedagógicos de establecimientos destacados y deficientes, posicionando a ambos en un campo de batalla en el cual lo único importante parece ser vencer.

REFERENCIAS:

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, Vol. 13 (N°1), pp. 46- 55.
- Alto al SIMCE, (2013), *Carta abierta por un Nuevo Sistema de Evaluación Educacional*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/media/2013/09/Carta-abierta.pdf>
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, Vol. 36, (N°5), pp. 258-267.
- Ávalos, B., (1999), *Desarrollo Docente en el Contexto de la Institución Escolar. Los Microcentros Rurales y Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile*, Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño”, San José, Costa Rica.
- Bellei, C., D. Raczynski, L.M. Pérez, & G. Muñoz., (2004), *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago, Chile: UNICEF.
- Berger, P. y Luckmann, T., (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores.
- Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership*. Vol 4 (N°5).
- Beyer, H., Eyzaguirre, B. y Fontaine. L. (2001). La reforma educacional chilena editado por Juan Eduardo García-Huidobro. *Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile)*. Vol. 4 (N° 2), pp. 289-314.
- Blumer, H., (1981), *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Barcelona, España, Editorial Hora.

- Bravo, J. (2011). SIMCE: pasado, presente y futuro del Sistema Nacional de Evaluación. *Revista Estudios Públicos*, (N° 123), pp. 189-211.
- Campos, J. y Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes, Campinas*. Vol. 36 (N° 100), pp. 355-374.
- Canales, M., (2006). *Metodologías de investigación social, Introducción a los oficios*, Santiago, Chile, LOM.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *RBPAE*. Vol. 23 (N° 1), pp. 71-79.
- Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (Edit.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 85-110). Santiago: UNICEF.
- Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE 2003, (2003), *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Comisión SIMCE 2014, (2015), *Informe Ejecutivo Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes*. Santiago: Agencia de Calidad.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, (2006), *Informe de Avance*, Santiago: Presidencia de Chile.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, (2006), *Informe Final*, Santiago: Presidencia de Chile.
- Contreras, F. y Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?, *Docencia*, N°41.
- Correa, R. Y Stahl, G. (2010). Presentación. En Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. (Edit.) *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: UNICEF. Recuperado de

http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Ecos%20de%20la%20revolucion.pdf.

Cornejo, R., (2012), *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). FACSU U. de Chile, Santiago.

Delgado, J. y Gutiérrez, J., (1995), *Métodos Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, España, Síntesis.

Espínola, V. y Claro, J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (Edit.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-84). Santiago: UNICEF.

Estébanez Calderón, D., (1999), *Diccionario de términos literarios*, Madrid, España, Alianza Editorial.

Eyzaguirre, B. y Fontaine. L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE? *Revista Estudios Públicos*. Vol. 75 (N° 76), pp.108-162.

Fairclough, N., (1993), *Discourse and social change*, Polity Press. Blackwell Publishers. Cambridge – Oxford, UK. Traducción y adaptación de Julia Zullo, Virginia Unamuno, Alejandro Raiter y Paula García (1998). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2 (N° 1), pp. 170-185.

Falabella, A. (2014a). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 22 (N°70).

Falabella, A. (2014b). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2014.976698.

- Fardella, C. y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Espacios nueva serie, Estudios de Biopolítica*. (N° 7), tomo 2, pp. 133-146.
- Flórez, M. T., (2013), Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE). Informe Final, Santiago: CNED.
- Flórez, M. T. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas*. Vol. 14 (N° 3), pp. 31-44.
- Flórez, M. T. (2018). Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: Análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos. En A. Arratia y L. Osandón (Edit.). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 417-456). Santiago: Ministerio de Educación - UNESCO.
- Flórez, M. T. y Oyarzún, G. (2016). Resultados SIMCE y Plan de Evaluaciones 2016-2020: Nudos críticos y perspectivas de cambio. *Cuadernos de Educación Universidad Alberto Hurtado*. Junio de 2016 (N° 73), pp. 1-11.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2000). Reflexiones sobre el SIMCE. *Revista Mensaje*, p. 329.
- García- Huidobro, J. y Concha, C., (2009), *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media*, Santiago, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/El-sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-parvularia-b%C3%A1sica-y-media.pdf>
- Gewirtz, S. (1996). *Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work*. En: 'A Cultural Revolution? The impact of quasi-market reforms in education on institutional practices and values', British Educational Research Association Annual Conference.
- Gysling, J., (2017), *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* (Tesis para optar al grado de Doctora). Universidad de Leiden, Holanda.

- Himmel, E. (1997). Impacto de los Sistemas de Evaluación del Rendimiento Escolar: El Caso de Chile. En B. Álvarez y M. Ruiz-Casares (Edit.). *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de Política*. Santiago: PREAL.
- Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Edit.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.83-123). Barcelona, España: UOC.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. En: Gardner, J. (Ed) *Assessment and Learning* (47-60), First Edition. London: Sage.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Revista Estudios Públicos, Documento de trabajo N° 99*, pp. 193-237.
- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez (Edit.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.157-191). Barcelona, España: UOC.
- Meckes, L. (2007). Evaluación y Estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo, Vol. 40* (N° 1), pp. 351-371.
- Meckes, L. y Carrasco, R. (2010) Two decades of SIMCE: An overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol. 17* (N° 2), pp. 233-248.
- Ministerio de Educación, (1990), *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962)*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>
- Moreno, C. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 4* (N° 8), pp. 1-6.
- Ortíz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, (N° 2), pp. 355-373.

- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, Vol. 20* (Nº3), pp. 15-51.
- Pérez Serrano, G., (1994), *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*, Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (2008), *Desarrollo Humano en Chile Rural, 6 millones de nuevos caminos*. Santiago, Chile: PNUD.
- Ramírez, M. (2011). El SIMCE en el contexto de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la educación. Opciones para mejorar nuestro sistema de evaluación. *Revista Estudios Públicos*, (Nº 123), pp. 213-235.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia, CIDPA Valparaíso*, (Nº1), pp. 13-39.
- Ritzer, G., (1997), *Teoría sociológica contemporánea*. México, Editorial McGraw-Hill.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile, *Estudios Pedagógicos, Vol. XL*, (Número Especial 1), pp. 205-221.
- Román, M., (1999), *Usos Alternativos del SIMCE: Padres, Directores y Docentes*. Documentos Nº 5, Santiago: CIDE.
- Ruminot, C. (2017). Los efectos adversos de una evaluación nacional sobre las prácticas de Enseñanza de las Matemáticas: El caso SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 10*, (Nº1), pp. 69-87.
- San Miguel, J. (1999). Programa de educación básica rural. En J. García-Huidobro (Edit.) *La Reforma Educativa Chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- Stake, R., (1999), *Investigación con estudios de caso*, Madrid, España, Ediciones Morata.
- Stobart, G., (2010), *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*, Madrid, España, Ediciones Morata.

- Thomas, C. y Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 3 (N° 5), pp. 1-11.
- Unicef, (2014), *La Voz del Movimiento Estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad*, Santiago, Chile. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/07/Movimiento-estudiantil.pdf>
- Van Dijk, T., (1999), *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, España, Gedisa.
- Van Dijk, T., (1994), *Análisis Crítico del Discurso*. Cátedra UNESCO. Recuperado de http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpcs.html
- Van Leeuwen, T., (2008), *Discourse and Practice. New tools for critical discourse analysis*, Oxford, Reino Unido, Oxford studies in Sociolinguistics.
- Vasilachis, I., (2006), *Estrategia de investigación cualitativa*, Barcelona, España, Gedisa.
- Vera Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile Valdivia*, vol. XXXVIII, (N° 1), pp. 311-324.
- Williamson, G., (2004), *Estudios sobre la educación para la población rural en Chile*. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC, Roma: FAO-UNESCO.