

## El hechizo del SIMCE: sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación

Felipe Acuña Ruz

Institute of Education, University College of London, Reino Unido  
felipe.acuna.ruz@gmail.com

Manuela Mendoza Horvitz

Institute of Education, University College of London, Reino Unido  
manuela.mendoza@gmail.com

Tamara Rozas Assaél

Institute of Education, University College of London, Reino Unido  
tamarindo.rozas@gmail.com

**Resumen:** El año 1988 marca el inicio del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. En 30 años, esta política ha cobrado creciente protagonismo en la organización de la educación escolar. Considerada a fines de la dictadura pieza clave en promover competencia escolar, se le ha defendido en democracia como un instrumento técnico vital para asegurar calidad escolar vía entrega de información con foco pedagógico. Este ensayo argumenta que la defensa del SIMCE en tanto mero instrumento técnico de aseguramiento de la calidad educacional ha permitido el ocultamiento de una de sus funciones principales: generar competencia entre escuelas.

**Palabras claves:** SIMCE; política educativa; competencia escolar; aseguramiento de la calidad; mercado escolar.

Recibido: 04/04/2019

Aceptado: 10/07/2019

## The spell of SIMCE: on how to conceal school competition in the name of the assurance of quality in education

**Abstract:** 1988 marks the beginning in Chile of the System for the Measurement of Quality in Education (SIMCE). In 30 years, this policy has gained increased importance to order the school system. Considered at the end of the dictatorship a key element to promote school competition, it has been defended as a vital technical device to ensure school quality by means of delivering pedagogical information to the schools. In this essay, we argue that the defence of SIMCE as a mere technical device to promote educational quality has allowed the concealment of one of its primary functions: to produce competition among schools.

**Palabras Claves:** SIMCE; Education Policy; School Competition; Quality Assurance; School Market.

## O feitiço do SIMCE: sobre como esconder a competição escolar em nome da garantia da qualidade da educação

**Resumo:** O ano de 1988 marcou o início do Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) no Chile. Em 30 anos, essa política vem se tornando cada vez mais importante na organização de nossa educação escolar. Considerado, ao final da ditadura, peça chave na promoção da competição escolar em um contexto democrático, esse sistema vem sendo defendido como um instrumento técnico vital para garantir a qualidade escolar através da entrega de informação com enfoque pedagógico. Neste ensaio, argumentamos que a defesa do SIMCE como um mero instrumento técnico para garantir a qualidade educacional permitiu o encobrimento de uma de suas funções originais: gerar competição entre escolas.

**Palabras Claves:** SIMCE; Política Educacional; Competição Escolar; Garantia de Qualidade; Mercado Escolar.

## Introducción

El año 2018 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) cumplió treinta años y aún no hay evidencia de su contribución para mejorar la calidad de la educación escolar en Chile. Más bien, se observa una crítica creciente de parte de profesores, estudiantes, apoderados, académicos y algunos sectores políticos que denuncian los efectos negativos de este sistema de evaluación (Campos-Martínez, Corbalán, y Insunza, 2015; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016; Campos-Martínez y Guerrero, 2016; Insunza, 2015, Montero, Cabalin, y Brossi, 2019).

El SIMCE es más que una mera prueba. Tal como su acrónimo indica, es un *sistema*, que ha crecido y se ha robustecido en el tiempo (Bravo, 2011; Gysling, 2015), constituyéndose en un pilar fundamental de las políticas que organizan el sistema escolar y, por lo tanto, teniendo un amplio impacto en las comunidades escolares. Algunos ejemplos del rol protagónico que tiene el SIMCE en el sistema escolar son el aumento en el número de pruebas, con su récord de quince pruebas anuales en el período 2012-2015 en seis niveles escolares y cinco subsectores; su multiplicidad de propósitos, identificándose al menos diecisiete de ellos bajo los macro propósitos de rendición de cuentas y apoyo pedagógico (Flórez, 2013, 2015; Meckes y Carrasco, 2010); el vínculo del SIMCE con políticas con altas consecuencias, como es la entrega de incentivos económicos (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño [SNED]), la definición del nivel de autonomía en el uso de recursos en las escuelas (Subvención Escolar Preferencial [SEP]) y la ordenación de escuelas en categorías de desempeño, definiendo los potenciales establecimientos a ser cerrados (Sistema de Aseguramiento de la Calidad [SAC])<sup>1</sup>.

Este crecimiento y centralidad del SIMCE produce consecuencias perjudiciales para las comunidades escolares. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, un estrechamiento curricular en desmedro de las asignaturas y habilidades no medidas por el SIMCE (Bellei y Morawietz, 2015; Florez, 2013; Manzi, Bogolasky, Gutierrez, Grau, y Volante, 2014), estrategias de selección, expulsión y repitencia de los estudiantes con el fin de subir el rendimiento en el SIMCE (Carrasco, Gutiérrez, y Flores, 2017; Weinstein, Marfan, Horn y Muñoz, 2016), estigmatización, desesperanza y baja autoestima en las comunidades escolares con bajos puntajes SIMCE o clasificadas en bajos niveles de desempeño (Comisión SIMCE, 2003; Falabella y de la Vega, 2016; Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014), segregación académica de los estudiantes al interior de los establecimientos (Treviño, Valenzuela, y Villalobos, 2016; Weinstein et al., 2016), entre otras. Además, el SIMCE no parece estar contribuyendo en un sentido pedagógico y formativo para los docentes en tanto no entrega información en los tiempos pedagógicos que se requiere ni permite conocer los aprendizajes de los estudiantes de manera específica (Colegio de Profesores, 2019; Manzi et al., 2014).

Pero Chile no es un caso aislado. La implementación de sistemas de rendición de cuentas en educación y de evaluación a gran escala, muchas veces asociado a la instalación de modelos neoliberales, es un fenómeno global (Lingard, Martino, y Rezai-Rashti, 2013; Verger, Fontdevila, y Parcerisa, 2019). A su vez, los efectos de las pruebas con altas consecuencias como el SIMCE son similares a las que registran en Chile. Por ejemplo, se evidencian importantes efectos en términos del estrechamiento curricular (Berliner, 2011; Brill, Grayson, y Donnell, 2018), prácticas de expulsión y repitencia de los estudiantes con menores rendimientos (Klenowski y Wyatt-Smith, 2012; Stobart, 2008; Vasquez y Darling-Hammond, 2008), y estigmatización de los establecimientos que concentran estudiantes socialmente más vulnerables, por ejemplo, de bajos ingresos o afrodescendientes, etc., (Hursh, 2013; Lipman, 2004), entre otros.

<sup>1</sup> El cierre de escuelas asociado a resultados SIMCE se genera por primera vez con la política SEP. La particularidad que introduce el sistema de ordenación del SAC es que, a diferencia de la ley SEP, todas las escuelas con reconocimiento oficial del Ministerio de Educación a nivel nacional son clasificadas (no solo aquellas cuyos sostenedores optan por el financiamiento vía SEP).

La pregunta que abordamos en este ensayo es: ¿qué elementos permiten entender la continuidad, el fortalecimiento y la centralidad que el SIMCE ha ido cobrando en la organización del sistema escolar chileno desde su génesis en la dictadura cívico-militar (1973-1990) hasta nuestros días? Para hacer frente a esta pregunta analizaremos la forma en que el SIMCE opera en tanto *sistema*. El argumento que desarrollaremos es que, en tanto sistema, esta política articula dos racionalidades en aparente conflicto: una *racionalidad de mercado*, que defiende la competencia en un contexto de libre mercado como mecanismo de mejora de la calidad de la educación, y una *racionalidad de regulación*, que defiende la regulación estatal del mercado como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Ambas racionalidades anclan su legitimidad en el SIMCE para dotarse de sentido. Esta doble legitimidad que permite el SIMCE configura una de sus características principales en tanto sistema: es capaz de articular en su interior diversos sentidos y propósitos, pudiendo ser algunos de ellos incluso contradictorios. El ensayo se organiza describiendo en primer lugar la racionalidad de mercado y luego la racionalidad de regulación. El foco de nuestro análisis es ofrecer una interpretación crítica respecto de la forma en que la racionalidad de regulación del mercado, al legitimar y hacer uso del SIMCE en tanto instrumento de gestión y aseguramiento de la calidad del mercado escolar, oculta la racionalidad de mercado y, con ello, posibilita su continuidad, fortalecimiento y centralidad.

## El SIMCE en la racionalidad de mercado: la necesidad de un instrumento de comparación de calidad que permita la competencia

El contexto de dictadura cívico-militar permitió un rediseño de los cimientos del sistema escolar en base a la racionalidad de mercado. Para esta forma de ordenar el mundo social, la libre competencia es la que permite mejorar los servicios sociales como la educación, que comienza a ser entendida como un bien de consumo. El rediseño consiste en generar y estimular la libre competencia como forma de construir mercado escolar donde el servicio educativo será objeto de intercambio. Lo novedoso no es tanto que el Estado permita que actores privados abran establecimientos escolares al alero de la libertad de enseñanza. Siempre ha existido en la joven república de Chile una provisión privada del servicio educacional: en 1970 un 21,5% de la matrícula básica y media se concentraba en establecimientos de tipo particular pagados (Cox y Jara, 1989). Si bien es cierto que a partir de la década de los ochenta se convoca a un nuevo sujeto privado, más emprendedor y menos confesional que el de antaño, lo realmente novedoso es el rol que el Estado empieza a jugar como ente que fomenta y organiza la libre competencia.

Este nuevo rol del Estado se lleva a cabo por medio de políticas educativas concretas que buscan delinear un campo donde los dos principales agentes económicos de la racionalidad de mercado –oferente y demandante– tengan plena libertad para competir. Como argumenta el ministro de educación entre 1978 y 1982, Alfredo Prieto (1983), esta libre competencia entre ambos actores económicos produce un círculo virtuoso de mejora de la calidad del sistema en su conjunto. Ahora bien, ¿por qué compiten los oferentes? ¿Qué moviliza a los demandantes? Cada actor económico necesita de incentivos que vehiculicen sus deseos de participar y ejercer su libertad de competir. Estos incentivos se construyen mediante políticas muy concretas.

Con la *política del voucher*, creada en 1980, se pavimenta el deseo de competencia de los oferentes del servicio educacional. En tanto política, genera dos transformaciones: i) cambia la manera en que el Estado distribuye recursos económicos a las escuelas del país, haciendo de la matrícula escolar el principal capital económico de las escuelas, y ii) cambia la relación de propiedad de los recursos de la escuela. Antes de 1980, las escuelas públicas y algunas privadas recibían recursos directos por parte del Estado. Este, utilizando diversos criterios, se encargaba de distribuir los escasos recursos públicos a las escuelas. Dado que las escuelas eran propiedad fiscal, este era el encargado de proveer y coordinar el financiamiento necesario para su funcionamiento.

El *voucher*, alineado con el Artículo 1 de la Constitución de 1980 introduce una mediación entre el Estado y la escuela: la familia. Con esto, desplaza la relación de propiedad, haciendo a la familia la propietaria simbólica de los potenciales recursos de la escuela. Concretamente, el *voucher* es un cupón imaginario que el Estado otorga a las familias para ser canjeado en la escuela pública o particular subvencionada de su elección. Cada alumno que un establecimiento escolar matricule significa ingresos económicos. El bono es imaginario en la medida en que la familia nunca ve este dinero; más bien, en tanto política, el *voucher* es una medida de monetización escolar que establece un criterio de distribución de recursos desde el Estado hacia las escuelas vía familias, entendidas ahora como demanda. La matrícula escolar es transformada en capital económico bajo propiedad de las familias. Así, junto a la política de municipalización<sup>2</sup>, el *voucher* contribuye a delinear la nueva relación estructurante del sistema escolar: familia-escuela. El Estado juega a un aparente repliegue, pues ya no coordina la distribución de recursos económicos (en propiedad de la familia) ni la administración de sus escuelas (en propiedad del municipio o los nuevos emprendedores privados). Sin embargo, está presente en la racionalidad que organiza las políticas que estructuran las nuevas reglas del juego, como señala Alfredo Prieto (1983):

Vemos cómo el sistema educacional puede protegerse, rectificarse o regularse, a sí mismo, con la menor intervención del Estado. El aplicar el mismo sistema de subvenciones para los establecimientos particulares y para los bajo administración municipal origina en el hecho *un grado de competencia*. [...] Si un padre no está conforme con la calidad de la educación que está recibiendo su hijo en un colegio particular subvencionado, lo puede retirar al fin del año y llevarlo a uno municipal, o viceversa. [...] Es decir, si un establecimiento determinado *disminuye la calidad* de su educación sus administradores pueden perder los alumnos, en beneficio de otro en que se ofrezca mayor calidad. (p. 93, destacado nuestro)

El Programa de Evaluación del Rendimiento escolar (PER), que funciona entre 1982 y 1984, y su sucesor, el SIMCE, creado en 1988, son políticas que buscan estimular el “grado de competencia” entre escuelas mediante el acceso de los clientes o demandantes a criterios de comparación de la calidad de los servicios ofrecidos. En el entendido de que el *voucher* es una política que estimula el deseo de competir de una pluralidad de oferentes del servicio educativo, se vuelve imperiosa la necesidad de hallar una manera de comparar estos servicios. Prieto (1983) formula la pregunta de forma clara: “Sin embargo, cabría preguntarse cómo establecer un sistema que permita a los padres tener un mayor conocimiento de la calidad de la educación que imparte el establecimiento donde estudian sus hijos” (p. 94).

El SIMCE, como política de medición de calidad, es una política que pretende cuantificar (medir) la cualidad del servicio educacional. Es la forma en que la escuela representa objetivamente su valor de cambio en el mercado escolar. Es este valor común el que le permite a las familias contar con una señal concreta para comparar servicios educativos y escoger aquel de mejor calidad. La importancia de esta necesidad de comparación y cambio no debe ser subvalorada, como afirma Prieto (1983): “La falta de la prueba a que me he referido dejaría al sistema educacional que se ha diseñado *sin una de las principales herramientas para hacer efectivas, reales y operativas* el resto de las medidas que conforman la modernización educacional” (p. 98, destacado nuestro).

Si bien entre los objetivos secundarios de esta “prueba” a la que se refiere Prieto estaban el entregar información a las comunidades escolares sobre el cumplimiento de los planes y programas de estudios, e informar a los municipios so-

<sup>2</sup> Política por la cual se traspasa la administración del establecimiento escolar desde el Ministerio de Educación a las municipalidades que se implementa a lo largo de los años ochenta.

bre el cumplimiento de cada establecimiento escolar, el objetivo primordial era entregar a las familias una señal que les permitiera comparar escuelas, estimulando así la competencia en tanto principio organizador de la nueva modernización educacional. Esta es la razón de fondo de por qué la prueba es pensada desde un comienzo como una de carácter censal y no muestral (aplicable a todas las escuelas del país y no solo a una muestra representativa de ellas).

La libertad de competencia entre escuelas se organiza en gran medida gracias a las políticas de *voucher* y SIMCE, las que, junto a otras reformas como la municipalización, construyen un nuevo escenario fructífero para competir. Para la racionalidad de mercado, estas políticas activan *nuevos riesgos e intereses* para quienes ofrecen servicio escolar. Un antiguo oferente público, por ejemplo, ve cómo lo que antes eran recursos escasos pero estables ahora son recursos variables que debe conseguir año a año. Un nuevo oferente privado, por otro lado, observa con entusiasmo un emergente nicho de trabajo: si logra “atraer” matrícula, el negocio escolar puede florecer. En este sentido, las escuelas empiezan a desarrollar año a año campañas de matrícula, ofreciendo a las familias espacios de distinción y éxito. Con el tiempo, el sistema se va sofisticando, pues los establecimientos escolares entienden que mantener una buena señal –un buen SIMCE– es una tarea que es facilitada mediante el proceso de selección de aquellas familias más fácilmente “educables”. Y viceversa: es más sencillo excluir o negar el acceso de admisión a quienes atenten contra la “imagen” que se busca proyectar. Desde el punto de vista de la familia, esta racionalidad espera estimular cada vez más su capacidad de elección, proveyéndole un indicador para comparar la oferta de escuelas. En este sentido, el SIMCE se dibuja como una pieza clave dentro de la política de *voucher* para activar la competencia entre “oferentes”, es decir, entre escuelas por captar a las familias, idealmente del perfil esperado, que garantizarán su subsistencia económica<sup>3</sup>.

La competencia entonces es total: escuelas por familias y familias por escuelas. Comienza así un proceso de aislamiento de las escuelas que ven potenciales enemigos en todas las direcciones. Se sufre cuando un buen estudiante se cambia de escuela o se sospecha cuando “llega” un estudiante desde otra escuela pues puede ser un estudiante que “botó la ola”. Este aislamiento descansa en la importancia que esta racionalidad de mercado atribuye a la relación familia-escuela como aquella relación estructurante del sistema escolar chileno. Entendiendo a la familia como aquella unidad base de la sociedad orientada al bien común, la educación de los hijos e hijas pasa a ser un problema fundamentalmente familiar. El Estado interviene solo en aquellos casos límites en que la familia no puede ejercer libremente su derecho a escoger escuelas. Por ende, el nuevo ensamble de políticas educativas entiende a la educación como una labor que se resuelve entre privados. Estos son algunos de los elementos estructurales del nuevo diseño escolar que lega la *racionalidad de mercado* el año 1990.

## El SIMCE en la racionalidad reguladora del mercado: la necesidad de un instrumento de comparación que permita el aseguramiento de la calidad

El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios. Junto con ello, la nueva administración consideró positiva la existencia del

<sup>3</sup> No obstante, la evidencia empírica sugiere que, en la práctica, la elección de escuela por parte de las familias es un proceso complejo que considera una serie de otros aspectos más allá del puntaje SIMCE. Por ejemplo, estudios enfatizan que la percepción de calidad escolar de las familias está fuertemente determinada por aspectos no académicos como el tipo de familias que atienden, con una marcada preferencia por un estudiantado de similares características socioeconómicas a las propias (Flores y Carrasco, 2013; Carrasco, Falabella y Mendoza, 2015; Canales, Bellei y Orellana, 2016).

sistema de medición de logros de aprendizaje, y utilizó de inmediato la información que este producía para establecer su primer programa compensatorio (Programa de las 900 escuelas) (Cox, 2003, p. 16)

El Programa de las 900 escuelas (P-900) se inició en marzo de 1990 y se focalizó en aquellas 900 escuelas más pobres que mostraban los más bajos logros de aprendizajes en lenguaje y matemáticas. Para ello, se utilizó al SIMCE como *política de identificación, regulación y aseguramiento de la calidad*. Así, el primer programa educativo del nuevo gobierno democrático es la marca más significativa del nuevo uso que se le da al SIMCE como instrumento de legitimación de la racionalidad de regulación de mercado.

El nuevo uso del SIMCE comienza escindiendo una relación que para la racionalidad de mercado es constitutiva: la comparación de escuelas a través de sus puntajes SIMCE posibilita la competencia virtuosa de estas en torno a la activación de la elección de escuelas (*voucher*). El SIMCE desde un comienzo es leído por la Concertación de Partidos por la Democracia (1990-2010) como una política positiva. La comparación de escuelas que genera el SIMCE permite a la nueva administración de “centro-izquierda” una novedosa forma de gestionar sus propios recursos y regular el mercado escolar: gracias a esta política es posible brindar ayuda focalizada a aquellas escuelas más necesitadas con el fin de asegurar su calidad. Con el P-900, la comparación que permite el SIMCE se desplaza: ya no se trata de que el Estado provea a las familias de un instrumento que les dé una señal que estimule su elección y active la competencia del sistema, sino que el Estado se provee a sí mismo de un instrumento de gestión y regulación del mercado escolar heredado.

El año 1992, Ernesto Schiefelbein, quien dos años más tarde fuera ministro de educación, señalaba como recomendaciones relevantes para mejorar el uso del SIMCE que su diseño permitiera “*informar, tanto sobre los niveles de logro como de los problemas que limitan el rendimiento, a todos los que están relacionados con los resultados del sistema escolar*”. (1992, p. 27, destacado nuestro). Lo que para la racionalidad de mercado en época de dictadura era un objetivo secundario (proveer información al sistema escolar sobre problemas de rendimiento), para la racionalidad reguladora del mercado empieza a ser el objetivo prioritario en democracia. Es este objetivo el que esta nueva racionalidad re-significa como esencial para poder dotar de legitimidad sus nuevas políticas y programas educativos.

La “decisión estratégica de no revertir” que menciona Cox se vincula, por cierto, con las posibilidades reales de una regresión autoritaria que existían en los primeros años de la transición. En el contexto de un muy estrecho margen de acción, parecía razonable utilizar los medios disponibles para gestionar e intentar regular de alguna forma el aún emergente mercado escolar. Ahora bien, la escisión entre el objetivo de comparar para competir de la racionalidad de mercado y el objetivo de comparar para asegurar calidad de la racionalidad de regulación, escisión que podía ser leída como una decisión política contingente, con el tiempo, empezó a solidificarse. Esto, no solo mediante el uso del SIMCE como política de identificación de escuelas, sino que mediante su conexión con otras políticas que comienzan a premiar o castigar el nivel de logro y el rendimiento de la escuela medidos gracias al SIMCE que comienza a cobrar más y más relevancia.

En 1995, por ejemplo, los resultados del SIMCE comienzan a ser públicos, lo cual representa un incentivo de mercado en tanto implica una cuenta pública de resultados por establecimiento en un sistema de libre elección y de subsidio a la demanda. Al año siguiente, entra en funcionamiento el aún vigente SNED, que distribuye incentivos salariales a aquellos establecimientos con mejor desempeño basado en un 65% en sus puntajes SIMCE. La relevancia que empieza a cobrar el SIMCE en tanto instrumento de regulación y organización del sistema escolar es tal que para el cambio de siglo sus resultados son interpretados como evidencia ineluctable de la necesidad de aumentar la regulación estatal de la escuela, especialmente del aula:

Las mediciones SIMCE Y TIMSS [Trends in International Mathematics and Science Study] muestran que si bien las bases del edificio de un nuevo sistema escolar estaba construido, las experiencias de aprendizaje en su interior estaban aún lejos de lo requerido por una sociedad integrada a un mundo globalizado y cada vez más exigente en términos de conocimiento y capacidades de las personas y las organizaciones. (Cox, 2003, p. 21)

Esta cita devela que se decidió estratégicamente que los cimientos o “las bases del nuevo edificio”, no serían revertidas pues se consideraba que allí no estaba el problema. Más bien, las nuevas políticas, siguiendo con la analogía, buscan cambiar el color de las paredes del edificio y empezar a preocuparse por lo que sucede en su interior. Para ello, el SIMCE resultó un instrumento de primera relevancia, pues desde mediados de los años dos mil permite contar con un indicador para juzgar, por ejemplo, la buena o mala gestión de un director o directora. El Informe de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de 2003 (MINE-DUC, 2003) ilustra este espíritu al enfatizar el rol de la medición como factor de calidad dentro de las escuelas. Para ello, se propone la expansión e intensificación de sus mediciones, el establecimiento de una medición referida a estándares y la comunicación de resultados con mayor significado pedagógico, que acerque el SIMCE a la docencia, padres y sostenedores.

Uno de los resultados legales de la denominada revolución pingüina del 2006 es la Ley SEP promulgada el año 2008 durante el primer gobierno de Michelle Bachelet. A partir de esta ley, se asignan recursos adicionales a las escuelas según su cantidad de alumnos prioritarios (de bajo nivel socioeconómico), se clasifica las escuelas en términos de desempeño académico (autónoma, emergente o en recuperación) en función del puntaje SIMCE y se establecen sanciones –cierre de escuelas– por primera vez. También, como producto de estas movilizaciones, la nueva Ley General de Educación (LGE) viene a reemplazar a la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, y con ello la Ley de Aseguramiento de la Calidad, que en 2011 da origen al SAC.

En este nuevo contexto, el desarrollo del SIMCE pasa de estar a cargo del Ministerio de Educación a ser supervisado por la Agencia de la Calidad de la Educación, cuyos objetivos son evaluar y orientar al sistema educativo para la mejora de la calidad de la educación. Junto con ello las escuelas comenzarían a ser clasificadas en categorías de desempeño (alto, medio, medio-bajo e insuficiente). Dicha clasificación y ordenación de escuelas se realiza a partir de un índice de resultados que es presentado a nivel discursivo como una “evaluación integral” (Agencia de Calidad de la Educación, s/f) pues no solo considera los puntajes SIMCE sino también dimensiones no académicas a través de los denominados indicadores de desarrollo personal y social (por ejemplo, clima escolar y hábitos de vida saludable de los estudiantes). Sin embargo, el peso atribuido al SIMCE sigue siendo determinante para clasificar a las escuelas: un 73%, correspondiente a la suma de Estándares de Aprendizaje SIMCE (67%), Puntaje SIMCE (3.3%) y Tendencia SIMCE (3.3%). Además, las consecuencias asociadas a esta clasificación determinan que los establecimientos que se mantengan en nivel insuficiente por cuatro años perderán el reconocimiento del Estado y por consiguiente serán cerrados.

Es de este modo, sostenemos, que el hechizo del SIMCE ha operado: su poder comparativo necesario para agilizar la competencia entre escuelas comenzó a estar cada vez más oculto durante los gobiernos democráticos. En cambio, el poder comparativo necesario para la regulación del mercado fue cobrando cada vez mayor relevancia. Esta nueva demanda de comparación para la regulación con la que se resignifica y transforma al SIMCE lo configura como un potente instrumento de observación y recolección de evidencias respecto a qué está sucediendo al interior de las escuelas. Emerge la idea de rendición de cuentas o *accountability*, estableciendo que el Estado tiene el derecho y deber de exigir a las escuelas que den prueba de su calidad. La legitimidad que en el país adquiere la idea de rendición de

cuentas se organiza en torno al SIMCE, política que cobra centralidad en la distribución de la presión y el apoyo, los premios y los castigos, de parte del estado hacia las escuelas (Falabella y de la Vega, 2016). Por ende, resulta del todo razonable que las comunidades escolares comiencen a orientarse más y más a lograr mejorar los resultados del SIMCE. A medida que la *racionalidad reguladora* del SIMCE se hizo dominante en el discurso estatal, la *racionalidad de mercado* del SIMCE, aunque necesaria para la regulación, se fue haciendo menos visible, ocultando su presencia.

Sin embargo, el primer ministro de educación del gobierno de derecha de Sebastián Piñera (2010-2014), Joaquín Lavín, opera como ese programa de televisión que se encarga de revelar los trucos de magia y vuelve a hacer explícita la racionalidad de mercado. Una de sus políticas más emblemáticas durante el año 2010 fue el *semáforo SIMCE*, consistente en un mapa que reciben las familias donde figuran las escuelas de su comuna representadas con colores verde, amarillo y rojo según cómo hayan sido sus puntajes en la última prueba SIMCE. El objetivo de comparación del SIMCE, aquel que había sido desplazado por el P-900 desde un instrumento para las familias a uno para los técnicos del Estado, vuelve a estar centrado en activar el “grado de competencia” del sistema escolar mediante la elección de escuelas de las familias. Veinte años de ocultamiento de esta capacidad son así puestos al descubierto por el “mago enmascarado” Lavín, siguiendo con nuestra analogía. El exministro devela el hechizo pues enfatiza sin eufemismos las virtudes de la racionalidad de mercado que son puestas en acción año a año gracias al SIMCE:

Nosotros queremos que los padres tomen buenas decisiones. Si eso significa que hay más familias que quieren llevar a sus hijos a colegios buenos, es mejor, porque eso significa que la subvención que va con el niño va a ir al colegio bueno y ese colegio bueno va a crecer y aumentar la matrícula; al mismo tiempo, los colegios que están mal cuando vean que van a perder alumnos tienen que ponerse las pilas y empezar a mejorar, ese es el objetivo. (UPI, 2010).

La racionalidad de mercado vuelve a expresarse de forma clara, mostrando dimensiones del “sistema” SIMCE que parecían olvidadas. Durante este primer gobierno de derecha se aumenta el número de pruebas SIMCE de ocho a quince, incluyéndose niveles como segundo y sexto básico, y tercero medio, y disciplinas como inglés, educación física y tecnología. El hechizo de la Concertación, consistente en construir un andamiaje de políticas sobre los cimientos de mercado heredado en base a una resignificación positiva del SIMCE, es develada. El SIMCE de Lavín, –aunque ahora fortalecido gracias a los *upgrades* para “llevar la reforma al aula” que realizan los gobiernos de la Concertación– es el mismo SIMCE de fines de la dictadura. Es en este contexto de develamiento de los actos de magia de la política transicional en el campo de la educación –siendo el SIMCE solo uno de ellos– que tiene lugar la movilización social por la educación del año 2011. La novedad de estas fuerzas sociales es introducir una nueva racionalidad que niega el mercado en educación y defiende la condición de derecho social de esta última. “No al lucro” y “educación pública, gratuita y de calidad” configuran esta racionalidad emergente.

En sintonía con esta nueva racionalidad es que emerge la Campaña Alto al SIMCE (AAS) el año 2013 (Montero, Cabalin, y Brossi, 2019). Junto con esto, el programa de gobierno de Michelle Bachelet para su segundo mandato (2014-2018), hace un llamado a abandonar las prácticas que han permitido tratar a la educación como un bien de mercado, siendo deber del Estado asegurar que, independientemente del origen socioeconómico, historia familiar o lugar donde se habite, toda niña y niño tenga garantizado el derecho a una educación gratuita y de calidad. Indica que:

A nivel escolar, debido al uso y consecuencias de los resultados del SIMCE, hemos empobrecido el concepto de calidad y educación y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas. Debemos superar esta definición e impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa. (Programa de Gobierno M. Bachelet, 2013, p. 16).

Frente a este compromiso, las críticas de la Campaña AAS y la constitución de un equipo de tarea el año 2014, compuesto por expertas y expertos convocados por el Ministerio de Educación con el propósito de analizar críticamente la política SIMCE, era posible albergar cierta esperanza de que el SIMCE en tanto sistema fuera transformado. Lamentablemente, lo que ocurrió con el análisis de este equipo de tarea fue el retorno del acto mágico de ocultamiento de la función de mercado del SIMCE. En su informe final, este equipo señala que el principal problema del SIMCE es que: “Existe un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación [más pruebas SIMCE] y la presión hacia las escuelas asociadas a este, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlas y desarrollar sus capacidades, por otra”. (Equipo de Tarea SIMCE, 2015, p. 34).

El diagnóstico se ancla entonces en volver a equilibrar el objetivo del SIMCE –desde la comparación hacia el aseguramiento de la calidad–, que habría sido desbalanceado por el anterior gobierno de derecha. Todo lo relacionado con el objetivo de comparar para la competencia es identificado como ajeno al SIMCE, entendido como instrumento inocuo, y propio de los “malos usos” que se hace de él (por ejemplo, por parte de los medios de comunicación al publicar rankings de colegios según resultados). El SIMCE, como política, es defendido por su utilidad comparativa para informar, regular y organizar el sistema escolar en su conjunto y así asegurar su calidad. Por ello, los cambios propuestos por el Equipo de Tarea son menores: disminuir de quince a ocho las pruebas censales en tres niveles en vez de seis, que es básicamente volver a lo que existía antes de 2012, previo al gobierno de Sebastián Piñera. Con el eufemismo de que el problema “no es el SIMCE, sino sus usos”, el abracadabra del equipo de tarea, el hechizo transicional vuelve a escena. La racionalidad de la regulación del mercado encuentra en el equipo de tarea SIMCE y el informe que emana de su trabajo la evidencia más nítida de cómo es posible escindir y ocultar al mercado en una política como el SIMCE como forma de conseguir legitimidad.

Esta estrategia de ocultamiento nuevamente busca desplazar el objetivo de comparación desde su función de competencia hacia su función de gestión y regulación del mercado escolar. Uno de los actores más hábiles en este trabajo de reencantamiento propio de la racionalidad de la regulación del mercado es el exsecretario ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación, Carlos Henríquez, quien permanece en su cargo desde el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) hasta el año 2019. En una columna publicada en *El Mostrador* llamada “Mayor información para avanzar” (Henríquez, 2017), no solo legitima el uso de la comparación SIMCE para el aseguramiento de la calidad, sino que argumenta que este uso es antagónico al uso de la comparación para la competencia de la racionalidad de mercado. El hechizo transicional se reactiva en las palabras de Henríquez, quien defiende el actual uso del SIMCE en las buenas intenciones que él y su equipo tienen, criticando la estigmatización y la competencia promovida por el mal uso de políticas estigmatizadoras como el semáforo SIMCE de Joaquín Lavín y proyectando las virtudes de la información como base para la mejora “con el fin de que no compitamos con el del lado, sino con nosotros mismos, y avancemos para que haya buenos colegios para todos” (Henríquez, 2017).

Ahora bien, el problema del hechizo “no es el SIMCE, son sus usos”, es que descansa en una ficticia bondad de quienes han “realizado esfuerzos en pos de una lectura apropiada” (Henríquez, 2017). Es evidente que una política permite una multiplicidad de usos, el punto es justamente que esa diversidad de usos son constitutivos de la política. No porque la racionalidad de la regulación del mercado pregone que ahora el uso es antiestigmatizador y anticompetencia significa que el SIMCE deja de producir estigmatización y competencia. El voluntarismo del hechizo oculta la complejidad social que articula el SIMCE en tanto política. Esto se evidencia en el uso que hace el diario *La Tercera* del mismo instrumento que Henríquez defiende como antiestigmatizador y anticompetencia. Dos semanas después de la columna del entonces Secretario Ejecutivo de la Agencia, este diario titula que: “El 40% de los colegios de tres comunas de Santiago arriesga el cierre”, acompañado de un mapa que colorea las comunas

del Gran Santiago de acuerdo a los resultados en la nueva categorización por desempeño. Si bien la imagen que permite este nuevo uso de clasificación e información del SIMCE es más sofisticado que el semáforo de Lavín, no hay que reflexionar mucho para darse cuenta que emerge un nuevo “semáforo comunal” sobre la base del SIMCE. Las comunas del sector oriente tiene un color verde oscuro (nivel Alto), mientras que comunas como Cerro Navia, Conchalí o Lo Espejo un color ahora no rojo, pero naranja, correspondiente a la categoría más baja (Insuficiente). A riesgo de ser cerrados, la nota de La Tercera destaca: “Cerro Navia, la comuna con mayor proporción de colegios que no alcanzan el estándar mínimo, está en una severa crisis” (Guzmán, Mardones y Bustos, 12 de febrero, 2017).

¿Antiestigmatización y anticompetencia? ¿Más información para avanzar? ¿No es el SIMCE, son sus usos? No cabe duda de que hay ciertos usos del SIMCE particularmente perniciosos; el punto es de qué forma se anulan realmente aquellos que utilizan la comparación para promover un orden del sistema escolar basado en competencia, estigmas y una vulnerabilidad innecesaria hacia las escuelas. El hechizo transicional, desde que se toma la “decisión estratégica” de no modificar los cimientos del sistema heredado, indica que esto depende de la buena o mala voluntad de quién usa el SIMCE. Nuestro argumento es que es el propio SIMCE el que no solo posibilita, sino que impulsa estos usos, articulando, desde su interior, la racionalidad de mercado y la de su regulación.

## Cierre

La pregunta inicial planteada fue la siguiente: ¿cómo es posible entender la continuidad, el fortalecimiento y la centralidad que el SIMCE ha ido cobrando en la organización del sistema escolar chileno desde su génesis en la dictadura cívico-militar hasta nuestros días? El argumento principal que hemos expuesto en este ensayo es que, en democracia, y especialmente a partir de los años dos mil, las fuerzas que gobiernan el Estado chileno intentan resignificar el SIMCE en un nivel discursivo, entendido ahora no como instrumento de mercado sino como uno de regulación estatal para asegurar calidad educacional. Sin embargo, en la práctica, lo que se ha hecho es privilegiar un uso que oculta la función de mercado del SIMCE y, con ello, permite su continuidad. Esto es lo que aquí llamamos “el hechizo” o, en términos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, la *función ideológica* del SIMCE (Bourdieu y Passeron, 1995): al presentarse como un indicador no solo inocuo sino además objetivo de mérito y calidad educacional, es decir, una función meramente educativa, el SIMCE enmascara su función de legitimación y conservación del actual mercado escolar y de la segregación social que produce. Así, mientras más disimulada su función de conservación, menos detractores esta política tendrá y más eficaz será.

El SIMCE, en tanto permite la inclusión de ambas racionalidades en su lógica operatoria, produce un efecto de *identificación* entre ambas. Dicho de otro modo, al analizar el rol atribuido al SIMCE en la política educacional chilena, es posible observar que coaliciones políticas en apariencia opuestas como son Alianza por Chile o Chile Vamos (de derecha) y la Concertación o Nueva Mayoría (de centroizquierda), defienden, en la práctica, lo mismo; esto es, la continuidad, fuerza y centralidad del SIMCE en el sistema escolar. Como para ambos conglomerados no es admisible en términos identitarios “defender lo mismo”, la diferencia entre ambos es articulada mediante los diferentes usos que atribuyen a la política SIMCE. La *racionalidad de mercado*, como tan nítidamente lo ilustra la figura del exministro de educación Joaquín Lavín, ha defendido un SIMCE orientado a la comparación de escuelas como forma de mejorar la elección de las familias y dinamizar la competencia entre establecimientos. Por su parte, la *racionalidad de la regulación* del mercado, como se observa de forma tan clara en el informe del equipo de tarea SIMCE y en distintos discursos del exsecretario ejecutivo de la Agencia de la Calidad, Carlos Henríquez, ha defendido un SIMCE orientado a la regulación del sistema escolar como forma de focalizar y distribuir recursos adicionales, identificar y monitorear prácticas y procesos, y, fundamentalmente, darle una clasificación razonable al sistema escolar que asegure calidad.

De esta manera, se observa que ambos conglomerados usan el SIMCE para legitimar la racionalidad específica que les da identidad: en el caso de la derecha, la *comparación para la competencia*; en el caso de la centroizquierda, la *comparación para la regulación*. Si la racionalidad de la regulación del mercado cuestionara el SIMCE como instrumento de competencia, cuestionaría al instrumento que dota de legitimidad a su propia racionalidad identitaria. Así, el SIMCE se vuelve un consenso indiscutible, una barrera que, entre otras, dificulta poder pensar en formas distintas de regular y organizar el sistema escolar. Lo que resulta tragicómico es que al conglomerado defensor del mercado no le importa utilizar la racionalidad de la regulación para defender el SIMCE. Es más, políticas tan burdas como el denominado “semáforo de Lavín”, que rompen el encantamiento del hechizo que con tanto esfuerzo realiza la Concertación/Nueva Mayoría, parecen abrir más flancos de crítica.

En este sentido, los nuevos hechizos, como “información para avanzar” o “no es el SIMCE, son sus usos”, no contribuyen a constituir un “nuevo sistema” sino que permiten la continuidad, fortalecimiento y centralidad del actual sistema. Sostenemos que los defensores de la racionalidad de regulación del mercado, con su insistencia en que el SIMCE es un mero instrumento de organización del sistema educativo y aseguramiento de la calidad, quienes más peligrosamente impiden la crítica al SIMCE en tanto sistema. Decimos peligrosamente porque lo hacen de manera oculta, sin evidenciar la contribución que hacen al mantenimiento del mercado en la educación chilena, y, por lo tanto, inhibiendo el análisis crítico del SIMCE. Para ser claros: una nueva retórica y una nueva estética de “evaluación Simce” no es más que una vieja forma de ocultar la articulación histórica entre la racionalidad del mercado y la racionalidad de su regulación, una articulación central del neoliberalismo chileno.

Por ello es que consideramos importante develar el hechizo del SIMCE y socavar así su función ideológica. Sostenemos que un análisis crítico del SIMCE debe comenzar por desarticular y desacoplar los dos usos que aquí hemos descritos: su uso de competencia y su uso de regulación. Lo que impide el hechizo SIMCE es precisamente esta desarticulación. Un ejemplo de lo que esto significa refiere a reflexionar sobre la distinción entre un SIMCE censal y uno muestral. Como indicamos, el SIMCE es pensado desde sus comienzos como un instrumento que se aplica a todas las escuelas del país. Frente a esto, la Campaña AAS (Alto al SIMCE, 2014), ha propuesto, entre otras acciones, realizar una medición muestral, es decir que se aplique solo a un grupo representativo de escuelas en vez de a la totalidad, y sin ningún tipo de consecuencias para las escuelas (al estilo de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica o CASEN). ¿De qué forma un SIMCE muestral desarticula los dos usos hoy incrustados en su forma de funcionar? Al menos, planteamos, de tres maneras.

Primero, problematiza la racionalidad de mercado pues dificulta uno de sus principios lógicos: las familias demandantes de servicios educacionales ya no podrían comparar la calidad de la educación ofrecida evitando que su elección premie/castigue a las mejores/peores escuelas. Evidentemente esto no cancelaría la competencia de mercado, pero sí abre líneas de investigación y reflexión: ¿de qué forma la competencia por recursos económicos (*vouchers*) se dota de legitimidad sin el SIMCE? ¿Qué otros significados puede llegar a tener la noción de calidad educacional?

Segundo, problematiza la racionalidad de regulación de mercado pues discute sus estrechos límites al focalizarse en regular al mercado a partir de la estandarización de aprendizajes. Esto implica, por un lado, que un SIMCE muestral imposibilita generar programas compensatorios como el P-900 o clasificaciones de escuelas utilizando el SIMCE. La función reguladora se autonomizaría de la estandarización de aprendizajes como estrategia de focalización de ayuda, distribución de recursos u ordenación del sistema en su conjunto. Si bien el mercado y la competencia escolar continuarían existiendo, se abre la pregunta: ¿de qué formas alternativas las instituciones del Estado se hacen cargo de regular los problemas del sistema escolar? Por otro lado, logrando autonomía de la estandarización de aprendizajes, otros problemas escolares pueden comenzar a ser observados, por ejemplo, la repitencia y deserción escolar,

la calidad de la infraestructura, la relación de la escuela con su medio social y natural, por nombrar algunos. Los problemas de “calidad escolar” se autonomizarían de la estandarización de aprendizajes como límite a la creatividad de la regulación del sistema.

Finalmente, la misma pregunta por formas alternativas de regulación permite pensar estrategias más complejas que no estén localizadas en instituciones centralizadas del Estado, como es la Agencia de la Calidad de la Educación. Esta reflexión permite una serie de preguntas: ¿qué rol cumplen los nuevos servicios locales de educación, las municipalidades, la diversidad de sostenedores de escuelas particular subvencionadas y las comunidades escolares en la regulación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿De qué manera se introducen formas de evaluar alternativas que provean al sistema en su conjunto de señales respecto de cuán bien se están realizando las prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿De qué forma estas estrategias de evaluación van más allá de ser procedimientos para producir “evidencia” para el sistema y, en paralelo, permiten desarrollar evaluaciones de carácter formativo, inclusivas y con pertinencia pedagógica para las propias comunidades escolares?

Estas son solo algunas de las reflexiones que se abren al problematizar el “hechizo” del SIMCE. Nos gustaría concluir este ensayo destacando el trabajo colaborativo *Proyecto Comunal de Éxito Escolar. Hacia un Nuevo Sistema de Evaluación Local*<sup>4</sup>. Este proyecto se desarrolla en el municipio de Valparaíso y busca hacer frente al problema de la deserción escolar que tiene la comuna mediante, entre otras estrategias, la elaboración de un nuevo sistema de evaluación local. El diagnóstico que hace la coordinadora del proyecto desde el Municipio, Claudia Rojas, es que “la forma de evaluación tradicional, hegemónica, propuesta por el Ministerio de Educación, es una de las barreras más complejas de sortear por los estudiantes”<sup>5</sup>. No es este el espacio para entrar en detalles; solo nos interesa destacar que este proyecto, enfocado en el desarrollo de una evaluación para el aprendizaje es posible precisamente porque se articula por fuera de los estrechos límites que el SIMCE establece. Como tal, es un pequeño ejemplo de que el mercado escolar chileno es un producto histórico, contingente, que no es natural ni necesario y que por lo tanto puede ser objeto de discusión y cambio. Es decir, es posible discutir qué tipo de educación queremos y cómo queremos que esta sea evaluada.

<sup>4</sup> Este es un proyecto colaborativo entre la Corporación Municipal de Valparaíso, el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile y Alto al SIMCE. Detalles del proyecto se pueden encontrar en el documental disponible en YouTube “Por fin... de otra manera” (Alto al SIMCE, 2018).

<sup>5</sup> Video documental “Por fin de otra manera”, minuto 6:08 al 6:20.

## Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. (s/f). ¿Qué es la Categoría de Desempeño? Recuperado de: <http://ww3.agenciaeducacion.cl/orientacion/categoria-desempeno/>.

Alto al SIMCE. (2018) Por fin de otra manera.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=23kmYvs82iI>.

Alto al SIMCE. (2014, 3 de junio) Reforma Educacional sin Nuevo Sistema de Evaluación de la Educación Escolar, No es Reforma. Carta dirigida a Nicolás Eyzaguirre, Ministro de Educación y Valentina Quiroga, Subsecretaria de Educación. Recuperado de: <https://issuu.com/tconline/docs/carta-con-firmas-final-junio-3>

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., y Corbalán, F. (2014) Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos* 40(2), 7-26. DOI: 10.4067/s0718-07052014000300001

Bellei, C., y Morawietz, L. (2015) Strong Content, Weak Tools. Twenty-First-Century Competencies in the Chilean Educational Reform. En F. Reimers y C. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-first Century. Educational Goals, Policies, and Curricula From Six Nations*. Cambridge: Harvard Education Press.

Berliner, D. C. (2011) Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302. DOI: 10.1080/0305764X.2011.607151

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, México D.F.: Fontamara.

Bravo, J. (2011) SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 189–212. Recuperado de: [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095739/rev123\\_JBravo.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095739/rev123_JBravo.pdf)

Brill, F., Grayson, H., y Donnell, S. O. (2018) *What impact does accountability have on curriculum, Standards and engagement in education?. A Literature Review* (pp. 1–46). Recuperado de: [https://www.nfer.ac.uk/media/3032/nfer\\_accountability\\_literature\\_review\\_2018.pdf](https://www.nfer.ac.uk/media/3032/nfer_accountability_literature_review_2018.pdf)

Campos-Martínez, J. y Guerrero, P. (2016) Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Caderno Cedes, Campinas*, 36(100): 355-374. DOI: 10.1590/cc0101-32622016171351

Campos-Martínez, J., Corbalán, F., Inzunza, J. (2015) Mapping Neoliberal Reform in Chile: Following the Development and Legitimation of the Chilean System of School Quality Measurement (SIMCE). En Wayne Au and Joseph Ferrare (Ed) *Mapping Corporate Education Reform. Power and Policy Networks in the Neoliberal State* (pp.106-125). New York: Routledge.

Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016) ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 89-109. DOI:10.4067/S0718-07052016000400005

- Carrasco, A., Gutiérrez, G., y Flores, C. (2017) Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642–672. DOI: 10.1080/02680939.2017.1312549
- Carrasco, A., Falabella, A., y Mendoza, M. (2015) School choice in Chile as a sociocultural practice. An ethnographic inquiry. En P. Seppanen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne, y H. Simola (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School Choice in Chile and Finland* (pp. 245–266). Rotterdam: Sense Publishers.
- Colegio de Profesores. (2019) *Encuentro Nacional Iniciativas y experiencias transformadoras por una nueva Educación Pública*. 28 de mayo de 2019, Santiago, Chile.
- Comisión SIMCE. (2003) *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Recuperado de: [https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/03/Comision\\_Simce.pdf](https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/03/Comision_Simce.pdf)
- Cox, C. (2003) Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 19-113). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. y Jara, C. (1989) *Datos básicos para la discusión de políticas en educación (1970 – 1988)*. Santiago: CIDE y FLACSO
- Equipo de Tarea SIMCE (2015) *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisión-Simce.pdf>
- Falabella, A. y de la Vega, L. (2016) Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. DOI: 10.4067/s0718-07052016000200023
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013) (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público, Working Paper 2*. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/desigualdad-de-oportunidades-para-elegir-escuela-preferencias-libertad-de-eleccion-y-segregacion-escolar/>
- Flórez, T. (2015) Validity and equity in educational measurement: the case of SIMCE. *Psicoperspectivas*, 14(3), 31-44. DOI: 10.5027
- Flórez, T. (2013) *Análisis crítico de la validez del SIMCE*. Santiago, Chile: CNDE.
- Guzmán, F., Mardones, C., y Bustos, M. (2017, 12 de febrero,). *El 40% de los colegios de tres comunas de Santiago arriesga el cierre*. La Tercera. Recuperado de: <http://www.latercera.com/noticia/40-los-colegios-tres-comunas-santiago-arriesga-cierre/>
- Gysling, J. (2015) The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, (August), 1–18. DOI: 10.1080/0969594X.2015.1046812

- Henríquez, C. (2017, 29 de enero) Mayor información para avanzar. El Mostrador. Recuperado de: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/01/29/mayor-informacion-para-avanzar/>
- Hursh, D. (2013) Raising the stakes: high-stakes testing and the attack on public education in New York. *Journal of Education Policy*, 28(5), 574–588. DOI: 10.1080/02680939.2012.758829
- Insunza, J. (2015) El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (La experiencia chilena). *Intercambio* 7(6): 27-30. DOI: 10.1590/CC0101-32622016171351
- Klenowski, V., y Wyatt-Smith, C. (2012) The impact of high stakes testing: the Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 19(1), 65–79. DOI: 10.1080/0969594x.2011.592972
- Lingard, B., Martino, W., y Rezai-Rashti, G. (2013) Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539–556. DOI: 10.1080/02680939.2013.820042
- Lipman, P. (2004) Accountability, social differentiation and racialized social control. In *High-stakes education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform* (pp. 41–69). New York: RoutledgeFalmer.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutierrez, G., Grau, V., y Volante, P. (2014) *Análisis Sobre Valoraciones, Comprensión y Uso del SIMCE por parte de Directores Escolares de Establecimientos Subvencionados*. Santiago, Chile: FONIDE – MINEDUC. Recuperado de: <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/04/Informe-Final-F711269-Manzi.pdf>
- Meckes, L., y Carrasco, R. (2010) Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 17(2), 233–248. DOI: 10.1080/09695941003696214
- MINEDUC. (2003) *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Montero, L., Cabalin, C. y Brossi, L. (2019) Alto al SIMCE: The campaign against standardized testing in Chile. *Postcolonial Directions in Education*, 7(2), 174-195. Recuperado de: [https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/39195/PDE%2C\\_7%282%29\\_-\\_A3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/39195/PDE%2C_7%282%29_-_A3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pino, M., Oyarzún, G., Salinas, I. (2016) Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. *Cuadernos CEDES*, 36(100), 337-354. DOI: 10.1590/cc0101-32622016171362
- Prieto, A. (1983) *La modernización educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Programa de gobierno de Michelle Bachelet (2013) Chile de Todos. *Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018*. Recuperado de: [http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/noticias/archivos/programamb\\_1\\_0.pdf](http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/noticias/archivos/programamb_1_0.pdf)
- Schiefelbein, E. (1992) Análisis del SIMCE y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad. En Sergio Gómez (Ed.), *La realidad en cifras. Estadísticas sociales* (pp. 241-280). Santiago, Chile: FLACSO.
- Stobart, G. (2008) *Testing times the uses and abuses of assessment*. London; New York: Routledge.

Treviño, E., Valenzuela, J. P., y Villalobos, C. (2016) Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, 51, 367–375. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.08.021

UPI (viernes 4 de junio, 2010) Mapas con resultados Simce llegarán a los apoderados a más tardar el 23 de julio. Santiago: La Tercera. Recuperado de: <http://www.latercera.com/noticia/mapas-con-resultados-simce-llegaran-a-los-apoderados-a-mas-tardar-el-23-de-julio/>

Vasquez, J., y Darling-Hammond, L. (2008) Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context. In *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Vol. 30). DOI: 10.3102/0162373708317689

Verger, A., Fontdevila, C., y Parcerisa, L. (2019) Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse*, 40(2). DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>

Weinstein, J., Marfan, J., Horn, A. y Munoz, G. (2016) School leadership challenged by double accountability toward schools. En Jacob Easley II and Pierre Tulowitzki (Ed) *Educational Accountability. International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 54 – 72). New York, United States: Routledge.