

La educación que soñamos

Propuesta Constituyente

ESTANDARIZACIÓN, RENDICIÓN DE CUENTAS Y EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN



Estandarización, Rendición de Cuentas y el Gobierno de la Educación

Serie La Educación que Soñamos

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009)

Cómo citar este documento: Álvarez, J. P., Boegeholz, A., Sisto, V., & López, V. (2021). *Estandarización, rendición de cuentas y el gobierno de la educación*. Serie La Educación que Soñamos. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Coordinadores

Juan Pablo Álvarez

Alonso Boegeholz

Comité Editorial

Verónica López

Vicente Sisto

Pablo González

Luis Osandón

Macarena Morales

Pamela Soto

Fabiola Otárola

Natascha Roth

José Saúl Bravo

Andrea Henríquez

Versiones preliminares de este documento fueron revisadas y retroalimentadas por el Comité Editorial, además de Mauricio Salgado, Juan Carlos Oyanedel, Francisco Leal-Soto y Dominique Manghi.

Revisión de estilo

Ariela Parra

Diseño y diagramación

Andrea Henríquez

Elenita Fuenzalida



Se permite compartir, copiar y redistribuir esta publicación en cualquier medio o formato, así como transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, siempre y cuando se reconozca la fuente y se indique a la editora en caso de que se realicen cambios.

Viña del Mar, noviembre de 2021

Serie La Educación que Soñamos

Las movilizaciones sociales de las últimas décadas en Chile, cuya mayor expresión se vivió durante octubre de 2019 en el denominado estallido social en octubre del 2019, visibilizaron y demandaron la necesidad de generar un nuevo acuerdo social que avance hacia principios de equidad, inclusión y dignidad. Producto de estos movimientos, y luego de un plebiscito en el cual la ciudadanía manifestó con claridad su posición (con un 78.28% a favor), en julio de 2021 la Convención Constituyente inicia la tarea de redactar una nueva carta magna que avance en un nuevo pacto social para las próximas décadas en Chile.

La Serie La Educación que Soñamos se enmarca en el Área de Incidencia en Política Pública del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, y buscar ser un aporte para la discusión pública compartiendo evidencias, discusiones y propuestas que nos permitan imaginar una constitución que garantice el derecho a la educación y la inclusión escolar.

Este documento queda a disposición de las comunidades educativas, de las y los investigadores en educación -tanto de la comunidad nacional e internacional-, de organizaciones sociales y gremiales, así como de quienes conforman hoy la Convención Constituyente, para que sea discutido, analizado y al servicio de la ciudadanía.

La Serie La Educación que Soñamos se compone de una serie de documentos que abordarán las siguientes temáticas: rol del Estado; estandarización, rendición de cuentas y gobierno de la educación; financiamiento y mercado educativo; participación y autonomía de las comunidades escolares.



ESTANDARIZACIÓN, RENDICIÓN DE CUENTAS Y EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN

El proyecto neoliberal instaurado con el Estado subsidiario impuesto en dictadura, cuya mayor expresión es la constitución política de 1980, permitió la conformación de un mercado educativo. Este mercado educativo se logró a través de dos mecanismos clave. Por una parte, mediante la generación de condiciones para favorecer el ingreso de privados en la provisión de educación a través del financiamiento vía voucher. Por otra, mediante el desmantelamiento progresivo del sistema de educación pública por la vía de procesos de descentralización y municipalización, que buscaron que tanto proveedores públicos como privados de educación compitiesen por la matrícula y asistencia de las y los estudiantes.

Para conformar y consolidar este mercado educativo, era clave cambiar el gobierno de la educación. Ya en su gestación, se avanzó hacia formas de evaluación, estandarización e información a las familias, que orientasen la elección de escuelas y, por tanto, qué establecimiento recibiría o no el voucher en cuestión, independiente de si este fuese público-municipal o particular subvencionado. Este ideario coincidió con las políticas promovidas por entidades internacionales, asociadas a la medición de estándares asociado a la noción de desarrollo de capital humano.

De esta manera, a través de la creación del PER (Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar) y su derivación a lo que hoy conocemos como SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), así como la aplicación de pruebas estandarizadas de corte internacional, la evaluación estandarizada se instaló como el eje principal de las llamadas políticas de aseguramiento de calidad.

Si bien durante la dictadura se aplicó el SIMCE, los resultados no fueron publicados hasta el retorno a la democracia con los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, lo que es una muestra de la continuidad y profundización de políticas de estandarización y rendición de cuentas durante este período. El Informe Brunner (1995), fruto de una convocatoria realizada por el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, estableció dentro de sus recomendaciones fortalecer los procesos de evaluación, rendiciones de cuentas, sanciones e información a las familias como una manera de mejorar la calidad de la educación, traducido en la mejora de los resultados de aprendizaje.

De esta manera, durante la década de los '90 e inicios de los 2000, se desarrolló una serie de políticas educativas que avanzaron en generar instrumentos de gestión y organización del trabajo escolar en torno a mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias, asociado al logro académico medido a través de la prueba SIMCE.

Las movilizaciones sociales por la educación, en particular la movilización pingüina de 2006 y universitaria de 2011, tuvieron como consigna una educación sin lucro, gratuita y de calidad. Esta demanda, aunque no estaba planteada en los mismos términos, finalmente coincidió con el proyecto de la elite política de generar un nuevo marco institucional que dividiera las funciones del Ministerio de Educación, de tal forma que se pudiera ejercer con mayor eficiencia las tareas de evaluación, fiscalización y administración del sistema educativo. De este modo, y

en un acuerdo transversal de las coaliciones políticas de aquel entonces, se aprobó la Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación (Ley No. 20.529, 2011), con la consecuente creación de la Superintendencia de Educación Escolar y la Agencia de Calidad de la Educación.

En las últimas décadas, las políticas educativas –nacionales como internacionales- han avanzado a promover formas de participación e inclusión educativa, las que en nuestro país tomaron forma a través de regulaciones como la Ley de Inclusión Escolar (Ley No. 20.845, 2015) y la Ley de Nueva Educación Pública (Ley No. 21.040, 2017). Mientras que la primera busca disminuir las barreras de acceso que en Chile genera la selección de estudiantes, como elemento principal explicativo de la segregación socioeconómica del sistema escolar, la segunda busca brindar mayor pertinencia territorial a los establecimientos públicos, revirtiendo el proceso de municipalización realizado en dictadura. No obstante, estas políticas se han visto en tensión, desde sus principios, con la reducción de la acción pedagógica a lo medible, como manera de responder a los mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias, que puede llevar incluso al cierre de un establecimiento educativo.

En el presente documento discutiremos las nociones de calidad en educación, a partir de la diferenciación de las nociones de evaluación y medición de la acción educativa; para, luego, desarrollar los principales hitos históricos y evidencias de cómo estas políticas de rendición de cuentas y uso de pruebas estandarizadas han afectado a las comunidades educativas, así como a las y los trabajadores de la educación. Finalmente, y considerando una serie de experiencias internacionales, presentaremos una serie de propuestas que permitirán –desde la carta fundamental- avanzar hacia formas de evaluación del sistema educativo que resguarden y acompañen trayectorias educativas, en colaboración y con apoyo a los establecimientos, para que las comunidades puedan construir de manera autónoma propuestas curriculares y evaluativas pertinentes a sus territorios en el marco de valores y principios consensuados a nivel central.

DIAGNÓSTICO

Calidad, evaluación y medición en educación

En las últimas décadas el concepto de calidad ha sido central dentro de las políticas educativas. “Educación de calidad” es un término ampliamente utilizado para impulsar o fundamentar cambios en los sistemas educativos, sin tener necesariamente un desarrollo u orientación clara en su uso. Por lo tanto, se presenta como un concepto multidimensional que contempla diversas dimensiones, las que incluso pueden ser contradictorias o estar en tensión entre sí (Galioto & Henríquez, 2021).

A partir del trabajo de Nikel y Lowe (2010), se presentan dos tendencias discursivas al respecto: por un lado, el *quality movement*, que se inserta en el registro de ideas neoliberales de la década de los '80 en adelante, e instala un conjunto de formas de gobernanza del mundo privado a las

instituciones públicas, impulsando formas de gestión descentralizadas en las cuales las instituciones deban responsabilizarse de sus formas de financiamiento y deban rendir cuentas al Estado central. Por tanto, para esta perspectiva será clave el énfasis en la medición de resultados, políticas de rendición de cuentas y gestión de calidad en todos los niveles (Nikel & Lowe, 2010).

Por otro lado, una corriente más reciente refiere al *quality debate*, el cual aparece de la mano de iniciativas como los Objetivos del Desarrollo del Milenio y el programa UNESCO *Education for All*, cuya preocupación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la promoción de técnicas de enseñanza interactivas e iniciativas de investigación-acción para la mejora de la calidad. Desde esta perspectiva la rendición de cuentas se asocia a las formas en cómo los nuevos programas e iniciativas muestran su impacto en la escolaridad y la mejora en los logros de aprendizaje. Si bien ambos movimientos son diferentes – pues el *quality movement* se centra en los procesos de gestión basado en criterios de eficacia y eficiencia, mientras que el *quality debate* busca insertarse en un discurso pedagógico- ambos surgen de la preocupación sobre los resultados en pruebas estandarizadas (Nikel & Lowe, 2010).

De esta manera, autores como Moss (2016) critican el concepto de calidad como un componente multidimensional y múltiple, planteando que este tiene un significado particular que está inscrito en un registro particular de sentidos: la posibilidad y la expectativa de descubrir y medir normas objetivas, universales y estables. En este sentido, la noción de calidad entregaría certezas y límites, funcionando como una tecnología humana (Rose, 1999) para modelar conductas con el fin de producir ciertos efectos deseados. Por tanto, el constructo “calidad” sería un recurso de las políticas del llamado *new public management* en educación, en la línea de lo planteado anteriormente como *quality movement*, que utilizará este concepto para legitimar – detrás de dispositivos técnicos y aparentemente apolíticos- que esta es la única forma de gestión posible (Moss, 2016; Sisto, 2019).

Por otro lado, y a pesar de su foco en los procesos pedagógicos, el discurso del *quality debate* reproduce esta lógica, no solo por su justificación en pruebas estandarizadas, sino porque intenta reconstruir el sentido del concepto, sin asumir que mantenerlo implica reafirmar el paradigma filosófico que lo sustenta, así como las formas de gobernanza y régimen político que lo promueven, en particular, el neoliberalismo (Moss, 2016). Por tanto, se requiere avanzar hacia nuevas formas de evaluación como procesos democráticos de interpretación, que a partir de prácticas localmente situadas inicien procesos de reflexión, diálogo y argumentación, que dé paso a juicios de valor, contextualizados y provisionales (Dhalberg et al., 2013).

Por ende, las críticas al *new public management* no pretenden oponerse a formas de evaluación, monitoreo y seguimiento de lo que las escuelas hacen, sino que buscan generar dispositivos que permita la mejora de las escuelas evitando la estandarización de sus prácticas (Bolívar, 2010; Carrasco et al., 2019). Aun cuando sus formas de acción, los sujetos de la rendición, el tipo de responsabilidades, y el rol del Estado varía (Falabella & De la Vega, 2016), los enfoques de rendición de cuentas tienen en común que las escuelas son responsables de la oferta que proveen. Falabella y De la Vega (2016) distinguen tres enfoques principales de

responsabilización educativa: la *responsabilización estatal*, bajo un modelo centralizado de Estado, en la cual las formas de evaluación se centran en el cumplimiento de indicadores y procedimientos formales, con aplicación de evaluaciones externas (muestrales o censales) pero que no son publicados. La *responsabilización por desempeño escolar*, en contextos de modelos educativos de cuasi-mercado y Estado subsidiario (como el de Chile), que se orienta al desempeño en pruebas estandarizadas e inspecciones externas, con presencia de evaluaciones estandarizadas de corte censal, cuyos resultados se publican, y con mecanismos de incentivo y castigo ya sea individuales o institucionales. El tercer modelo sería el de *responsabilización profesional*, bajo modelos educativos con una fuerte presencia y fortalecimiento de la educación pública, con formas de flexibilidad curricular y autonomía local, que contempla sistemas permanentes de acompañamiento a las escuelas, en que los modelos evaluativos son predominantemente internos y/o locales, y las evaluaciones externas (censales o muestrales) no son publicadas.

En nuestro país, el concepto de calidad educativa ha promovido fuertes transformaciones educativas, entrelazando “fines, significados y usos en un conjunto de políticas y prácticas educativas” (Galioto & Henríquez, 2021), que se articularon discursivamente desde tres dimensiones: como expresión y producto de las regulaciones y reformas del sistema educativo; como efecto de la escuela sobre el aprendizaje de los estudiantes; y como medición de resultados educativos.

Como veremos en el siguiente apartado, estas dimensiones se han mantenido a lo largo del tiempo y han supuesto la comprensión de la calidad educativa entrelazando los conceptos de evaluación y medición. Por tanto, para poder superar el discurso de calidad educativa, es necesario hacer esta distinción teórica. El objeto de una de las nociones de evaluación (*evaluation*, en inglés) está centrada en la calidad de un servicio, un programa social, una escuela o un proyecto curricular, a partir del análisis de sus componentes y participantes, en su complejidad, para generar un juicio de valor. Por otro lado, la evaluación del alumnado (*assessment*, en inglés) busca evaluar la respuesta del alumnado –ya sea de manera formativa o sumativa- a través de pruebas, ensayos, etc., que consideren los elementos de complejidad propios de la definición de evaluación (*evaluation*). Mientras que la medición (*testing*, en inglés) hace mención al uso de pruebas estandarizadas como una manera de realizar formas de evaluación del alumnado (*assessment*). Cuando las pruebas estandarizadas se transforman en el centro del sistema educativo, en la meta a cumplir, se cae en la distorsión de creer que los resultados -rendimiento escolar- representan la calidad de la educación, y orienta a las escuelas y el quehacer pedagógico a entrenar para estas pruebas, de modo tal de evitar las consecuencias negativas y castigos del modelo de responsabilización por desempeño (Angulo, 2020).

A continuación, haremos una revisión del devenir de las políticas de estandarización y rendición de cuentas en nuestro país, demostrando sus efectos e implicancias en la mantención del Estado subsidiario, y el fortalecimiento de su rol evaluador dentro del sistema educativo como parte del entramado de una forma de gobernar la educación a través de números (Sisto, 2017), en

concordancia con los principios del *new public management* instalado en dictadura y consolidado por los sucesivos gobiernos de la transición.

La construcción del Estado Evaluador en Chile

En las últimas décadas hemos constatado cómo en Chile y Latinoamérica se instala una lógica propia de la empresa privada en distintos ámbitos de lo público, tanto desde las políticas guiadas por organismos internacionales como desde la industria cultural, bajo la promesa de mayor eficiencia y calidad de los mismos (Ramírez-Casas del Valle et al., 2020; Sisto, 2019). La instalación de este modelo con violencia militar y/o cultural, siendo Chile un país emblemático al respecto, implicó un cambio en la manera de comprender la educación, yendo hacia una lógica de servicio, que debe dar respuesta a las personas, y asegurar resultados de rendimiento académico de los/as estudiantes (Assaél et al., 2011; Sisto, 2011).

Para esta tarea fue clave la acción de organismos internacionales que promovieron cambios en el rol de los Estados, bajo una racionalidad supuestamente técnica y neutral, en la cual se crearon y universalizaron los *rankings*, instrumentos, modelos y métodos, que reducen cualquier problema social a “problemas de gestión” que solo son posible de resolver con más *management* (Sisto, 2019).

A pesar de que Chile ya contaba con sistemas de evaluación para supervigilar las escuelas, y que el gobierno de Eduardo Frei Montalva había iniciado la aplicación de pruebas estandarizadas internacionales, la racionalidad técnica propia del *managerialismo* en el marco de las reformas neoliberales en educación dieron sentido al surgimiento de la prueba PER (Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar; Falabella, 2018; Gysling, 2015). Esta prueba, que originalmente tenía por objetivo medir variables que incidían en el rendimiento académico, pronto se orientaría a la medición del constructo calidad de la educación como un engranaje clave en la conformación del mercado educativo, al servir estos datos para la elección de escuelas por parte de las familias, dentro de la comprensión de libertad de enseñanza plasmada en la constitución de 1980 (Falabella, 2018; Gysling, 2015). El PER se convirtió en 1988 en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), cuyos resultados no serían publicados hasta 1995, y que -a pesar de las recomendaciones de una ministra de Educación de la dictadura- no implicaría el cierre de escuelas cuando fueran sostenidamente negativos (Falabella, 2018).

Con el retorno de la democracia, y la asunción de la Concertación de Partidos por la Democracia (en adelante, la Concertación), se inició una reforma educativa orientada a la transformación del currículum, la mejora de las condiciones materiales y didácticas de las escuelas, entre otros aspectos, sin modificar los pilares del modelo educacional heredado de la dictadura. A este posicionamiento se le llamó Estado promotor o proactivo que buscaba corregir las fallas de mercado, apuntando a la mejora de la calidad de la educación en un sistema que avanzara hacia mayores niveles de equidad (Falabella, 2018; Gysling, 2015; Sisto, 2019). Prueba de ello es que se siguió aplicando el SIMCE, cumpliendo lo dispuesto en la Ley Orgánica Constitucional de

Educación (LOCE, aprobada por la dictadura en su último día de funcionamiento), la cual mandataba la publicación de los resultados de rendimiento académico en medios de comunicación (Falabella, 2018; Gysling, 2015).

En una aparición incipiente de medidas y mecanismos de rendición de cuentas, en el año 1996 se creó el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), que articuló el logro de resultados de rendimiento académico con bonos salariales a docentes y directivos, iniciando un camino hacia nuevas formas de profesionalismo propias del *new public management* (Falabella, 2018; Ramírez-Casas del Valle et al., 2020).

La influencia de organizaciones internacionales (CEPAL/UNESCO/OREALC, 1992; UNESCO, 1990), impulsó la conformación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, convocada por el entonces Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, que daría lugar al denominado Informe Brunner. Este hito marcó el comienzo de una fase de profundización de la rendición de cuentas en el ámbito escolar, agudizada por los malos resultados logrados en pruebas estandarizadas a comienzos de los 2000, además de la presión de movimientos sociales por la educación, lideradas por estudiantes secundarios y universitarios, quienes expresaban su disconformidad con la respuesta del Estado, demandando el fortalecimiento de la educación pública, el fin del mercado en educación y las prácticas discriminatorias (Bellei & Cabalín, 2013; Falabella, 2018; Oyarzún & Cornejo, 2020; Sisto, 2019). Entonces, la lectura de la coalición gobernante -la Concertación- tomó consenso respecto de la necesidad de regular el mercado educativo y la gobernabilidad del sistema (González, 2008).

Una expresión de estas políticas fue el diseño e implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACG), implementado entre los años 2003 y 2008, el cual comienza una nueva etapa para responsabilizar a las escuelas de sus procesos de mejoramiento continuo, expresados en los resultados de aprendizaje de las y los alumnos, así como de los resultados institucionales (Sisto et al., 2011). Análisis de la implementación de esta política dan cuenta como, por una parte, era evaluada negativamente por las comunidades educativas, al ser un mandato externo a la escuela y por tanto descontextualizado, mientras que, por otro lado, se evaluaba positivamente en tanto servía como herramienta para el trabajo cotidiano y para el logro de objetivos de la comunidad (Sisto et al., 2011). Un logro inesperado de esta política fue que la instalación de culturas de responsabilización y mejoramiento continuo se daba más y mejor en contextos donde existían dinámicas de cooperación en las escuelas, con sentidos colectivos de trabajo en un proyecto social común (Sisto et al., 2008). Otras muestras del proceso de consolidación de las políticas de rendición de cuentas basadas en estándares las podemos encontrar en la Ley que otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación (Ley No. 19.715, 2001), y posteriormente la Ley de Evaluación Docente (Ley No. 19.961, 2004) que la modifica, donde se perfeccionan estándares estableciendo un sistema de evaluación obligatorio para las y los docentes del sistema municipalizado, a través del portafolio como el principal instrumento para estos fines (Sisto & Ramírez, en prensa). También, durante este período se desarrollaron el Marco para la Buena Enseñanza (2003) y el Marco para la Buena Dirección (2005), el Sistema de Acreditación de la

Educación Superior (2006), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad asociado a incentivos de los jardines JUNJI (2007) y la Prueba Inicia (2008; Falabella, 2018; Sisto, 2019).

Durante estos años, producto de la crisis de resultados de rendimiento académico y de las sostenidas y crecientes movilizaciones sociales por la educación, el gobierno creó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, como forma de descomprimir el debate público y generar un espacio de consulta. Fruto de ese trabajo, el cual fue muy tensionado tanto entre los bloques políticos como con los actores político-sociales (de hecho, tanto docentes como estudiantes salieron de esta instancia), se reafirmó un relato basado en la necesidad de generar estándares en educación dentro de una agenda de aseguramiento de la calidad (Parcerisa & Falabella, 2017).

Poco tiempo después será Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP; Ley No. 20.248, 2008) la que marcó un hito en la implementación de políticas basadas en el *new public management* de manera articulada (Oyarzún & Cornejo, 2020). La Ley SEP estaba orientada a mejorar la calidad educativa de las y los estudiantes más pobres (Sisto, 2020) entregando un voucher adicional por estos niños y niñas, en función de compromisos de desempeño con altas consecuencias –a través de los Planes de Mejoramiento Educativo- y mediante mecanismos de categorización por rendimiento, siendo el cierre de escuelas una de estas (Assaél et al., 2014; Sisto, 2019).

En paralelo con la implementación de la Ley SEP, a partir de las conclusiones y tensiones entre los bloques políticos de entonces en el Consejo Asesor Presidencial, se creó una comisión técnico-política de los mismos para posibilitar una nueva Ley General de Educación de consenso (Larroulet & Montt, 2010), muy alejada del espíritu original del espacio de participación y diversidad inicialmente logrado en la educación (Parcerisa & Falabella, 2017). Finalmente, el “Acuerdo por la Calidad de la Educación” (2007) dio paso a dos leyes claves para entender la consolidación del Estado Evaluador: la Ley General de Educación (Ley No. 20.370, 2009, en adelante LGE) y la Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley No. 20.529, 2011, en adelante SAC).

La LGE (2009) y la Ley SAC (2011) generaron un nuevo marco institucional, distribuyendo las funciones originalmente concentradas en el Ministerio de Educación, hacia nuevas instituciones: la Superintendencia de Educación Escolar, encargada de auditar recursos y fiscalizar normativa educacional; la Agencia de Calidad de la Educación, a cargo de evaluar y orientar respecto del logro de aprendizajes en el sistema; el Consejo Nacional de Educación, encargado de aprobar los cambios curriculares, así como los estándares de desempeño y de aprendizaje a nivel nacional. En este modelo el Ministerio de Educación mantiene su rol de administrador del sistema, entregando apoyo técnico pedagógico directo a través de los Departamentos Provinciales de Educación, y erigiéndose como el órgano rector del sistema (Ascorra et al., 2019).

Este conjunto de leyes y regulaciones instalarían progresivamente un ambiente de política punitiva (López et al., 2021), al establecer un manto de amenaza sobre las comunidades educativas, presionándolas por la generación de resultados de rendimiento académico medido por SIMCE, además de los distintos estándares tanto a nivel institucional como individual-profesional (Ascorra et al., 2019). Este modelo basado en el castigo y la sanción se expresa en la

Ley de Violencia Escolar (Ley No. 20.536, 2011; Carrasco et al., 2012), en la Ley de Carrera Docente (Fardella & Sisto, 2015) y otras.

Dentro de los elementos que incorpora la Ley SAC (2011) está la ampliación de la concepción tradicional de calidad educativa al incorporar indicadores no cognitivos, complementarios a los ya existentes -resultados SIMCE y los Otros Indicadores de Calidad (asistencia, retención, etc.). Así, la evaluación de convivencia escolar, participación y ciudadanía, autoestima y motivación por el aprendizaje y vida saludable, supuestamente avanzarían hacia una lógica de mayor educación integral (Ley No. 20.903, 2016; Ascorra et al., 2019). No obstante, este esfuerzo de ampliación de la calidad educativa sería acotado, al tener una ponderación menor -en relación con los resultados de rendimiento académico del SIMCE-, dando cuenta que bajo esta lógica estos indicadores tendrían menos valor que los disciplinares (Ascorra et al., 2019). La ratificación del SIMCE como instrumento regulador del sistema escolar dio paso a agrupaciones como la Campaña Alto al SIMCE, que -como continuidad de los movimientos educativos- impugnan esta herramienta y la lógica a la base, comenzando la construcción de propuestas alternativas de evaluación para nuestro país (Campos-Martínez & Guerrero, 2016; Pino et al., 2016).

La agenda educativa durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, ahora con la coalición llamada Nueva Mayoría, hace eco de lo manifestado por los movimientos sociales por la educación y presenta una serie de propuestas que prometían la superación de la educación basada en el mercado. Las iniciativas más importantes al respecto serían la Ley de Inclusión (Ley No. 20.845, 2015), la Ley de Carrera Docente (Ley No. 20.903, 2016) y la Ley de Nueva Educación Pública (Ley No. 21.040, 2017).

Si bien estas iniciativas se erigen sobre un discurso de superación de un sistema basado en el mercado, finalmente se sustenta en los principios del Estado subsidiario y evaluador, expandiéndolos (Sisto, 2019a). Una muestra de lo mencionado se puede encontrar en cómo la Nueva Educación Pública, en particular a través de la Estrategia Nacional de Educación Pública, termina instalando una lógica de gestión de los Servicios Locales de Educación basado en metas e indicadores, medidos principalmente por SIMCE, establecidos a través de convenios tanto con los SLE como con las y los directores (Sisto et al., 2020).

La estandarización y rendición de cuentas como forma de gobierno

En un contexto de descentralización y tercerización de la llamada 'provisión de servicios públicos', el control de la acción pública por parte del Estado es a través de instrumentos de evaluación y rendición de cuentas en función de cumplimiento de estándares y resultados, a los cuales se vinculan consecuencias, tales como financiamiento, castigos, incentivos e incluso el cierre de la entidad proveedora. Esto es parte del corazón del *new public management*, del cual Chile ha sido considerado como su "primera realización" a nivel mundial, en términos de la radicalidad con la cual se ha instalado (Connell et al., 2009; p. 332). Esto se aprecia plenamente en el campo educativo.

En efecto, la arquitectura de gobierno establecida por la Ley General de Educación (Ley No. 20.370, 2009), y concretada por el Sistema de Aseguramiento de Calidad (Ley No. 20.529, 2011), la Ley que establece la Carrera Docente (Ley No. 20.903, 2016), las leyes que regulan la función directiva (Ley No. 20.006, 2005; Ley No. 20.501, 2011), y aquella que establece la Nueva Educación Pública (Ley No. 21.040, 2017), todas despliegan un modo de gobernar la educación basado en instrumentos de evaluación de resultados y cumplimiento de estándares de desempeño. SIMCE, evaluación docente, los convenios de desempeño que firma cada director/a de establecimientos con los SLEP, entre otros, instalan objetivos concretos en torno a los cuales debe dirigirse la acción de profesores, directivos, comunidades educativas, así como las entidades administrativas intermedias. Los instrumentos establecen el mapa de lo que es relevante y de lo que no es. Lo que cuenta para los instrumentos es lo que cuenta para la política (Gao, 2015; Le Galès, 2016).

Esta forma de gobernar genera efectos concretos sobre las comunidades escolares. La heterogeneidad de prácticas locales necesarias para favorecer y sostener los procesos educativos, independientemente de su contexto y de su vulnerabilidad, deben inscribirse en el lenguaje de las pruebas estandarizadas y mediciones de desempeño, prescribiendo y moldeando los objetivos en torno a los cuales las comunidades educativas, estudiantes, profesores, apoderados, directivos deben actuar. También genera efectos sobre las subjetividades y las visiones de futuro (Fardella & Sisto, 2015). Terminamos tan gobernados por los números (Sisto, 2017) que damos por sentado –es decir, normalizamos y naturalizamos- que esta es la única forma de gobernar y que no hay otra posible.

Impacto de la estandarización y las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias en Chile

La evidencia nacional e internacional señala que los sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias no han permitido mejorar la educación de los países, por el contrario, han traído una serie de efectos adversos (Kim & Sunderman, 2005; Little & Bartlett, 2010). Las políticas de aseguramiento de calidad implementadas en nuestro país han promovido una racionalidad instrumental en base a la “gestión de la demostración” como respuesta al ambiente de política punitiva basada en el miedo a las altas consecuencias derivadas de bajos resultados académicos medidos por SIMCE o en el incumplimiento de alguna normativa (Ascorra et al., 2019; Falabella & Opazo, 2014).

Esto ha reducido la acción pedagógica, incentivando el uso de estrategias de entrenamiento orientadas en las habilidades y contenidos evaluados en pruebas estandarizadas como el SIMCE, por sobre otras dimensiones del aprendizaje (Falabella & Opazo, 2014; Sisto, 2020). Ha incentivado una noción de profesión docente entendida como un trabajo individual, competitivo y ajeno a los contextos culturales del alumnado, con poca autonomía, deteriorando los ambientes laborales en pos de lógicas instrumentales (Carrasco et al., 2019; Cavieres, 2014; Falabella, 2015; Oyarzún & Cornejo, 2020).

Tanto a nivel institucional como profesional se constata una red multidireccional de presión a escuelas y actores educativos para el logro de resultados, abriendo un nicho de mercado educativo a través de las Asesorías Técnico Pedagógicas (ATE), desincentivando las acciones promovidas por políticas de equidad como la Ley SEP (Ley No. 20.248, 2008) o el Programa de Integración Escolar (PIE) por efecto de las metas estandarizadas que las escuelas deben cumplir, lo que es particularmente crítico en aquellos establecimientos que atienden a población en mayor estado de vulnerabilidad (Falabella & Opazo, 2014).

Esta lógica también impacta en la subjetividad de las y los estudiantes, quienes reproducen la valoración al mérito personal, “entendiendo al buen estudiante como aquel que consigue buenas notas y se comporta de ciertas formas muy particulares (sentado, sin hablar, ni molestar)” (Ramírez-Casas del Valle et al., 2020, p. 963). Esto va en dirección opuesta de la inclusión educativa, generando dos grupos diferenciados de estudiantes: quienes responden académicamente y aquellos/as que no rinden o no responden al estándar de comportamiento (Ramírez-Casas del Valle et al., 2020). En esta dirección, el libro de clases es el dispositivo de control a través de las calificaciones y de las anotaciones asociadas a conducta, las que tienen también altas consecuencias para los estudiantes, pudiendo ser utilizadas para justificar prácticas de castigo asociadas a trayectorias de exclusión escolar (López et al., 2019; López et al., 2020).

En el siguiente apartado revisaremos algunas experiencias internacionales que dan cuenta de modelos y discusiones sobre evaluación educativa en Estados Unidos, Australia, México y Bolivia.

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

A continuación, presentaremos el diseño de distintos modelos de evaluación educativa, los cuales permitirán, por un lado, dar cuenta del impacto negativo de las políticas de rendición de cuentas en otros países, junto a otros ejemplos que permitan orientar las propuestas hacia un nuevo modelo de currículum y evaluación, según los términos que se han venido desarrollando en esta serie –independiente que esa estructura se manifieste o no en las constituciones de los países en cuestión–.

Dentro de la literatura sobre este tipo de políticas basadas en el *new public management*, es icónica la ley estadounidense “*No Child Left Behind*”. Esta reforma educativa, aprobada en 2001, se basó en la idea de que establecer estándares y metas podría mejorar los resultados educativos. Esta política no estableció estándares a nivel nacional, permitiendo que cada Estado pudiese desarrollar los propios, pero, paralelamente expandió estrategias de medición anual de rendimiento académico a nivel federal. Además de no producir mejoras en los resultados, generó problemas de aprendizaje y promovió el adiestramiento para rendición de pruebas estandarizadas (Little & Bartlett, 2010).

En el caso de Australia, se trata de un país que está organizado bajo un sistema educativo federal donde las principales responsabilidades recaen en los organismos locales, en el marco de objetivos transversales definidos a nivel nacional. En cuanto a la evaluación a estudiantes, a nivel nacional se aplican evaluaciones censales por cohorte y por muestreo en función de los objetivos nacionales; no obstante, a nivel de estados se aplican instrumentos propios, para fines de diagnóstico y monitoreo. Así, también en el nivel escolar, se evalúan de diversas maneras dependiendo del contexto y trayectoria de cada estado, promoviendo formas de autoevaluación, estando sujetas a evaluaciones externas que contemplan el componente de autoreflexión para luego acompañar procesos de planificación y reporte en torno a las mejoras identificadas. Estas revisiones externas son gestionadas a nivel local (Cumming et al., 2019; OECD, 2011).

Otro ejemplo particular es el de México. Siendo también descentralizado donde los Estados proveen el servicio educativo, el gobierno federal mantiene la responsabilidad de las políticas nacionales y sus principales estrategias en materia educativa, a través del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación:

Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado ...” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, IX)

Dentro de las funciones de este organismo se encuentra: realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional; emitir lineamientos relacionados con el desarrollo docente, los resultados de aprendizaje, así como de la mejora, organización y profesionalización de la gestión educativa; la proposición de mecanismos de coordinación entre el nivel federal y los Estados para atender estas necesidades; entre otros (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, IX).

En esta labor, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, además de una Junta Directiva que se encarga del rol ejecutivo del sistema, considera un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano. Dentro de los requisitos para formar parte de la Junta Directiva o el Consejo Técnico de Educación están ser “especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa; además acreditar el grado académico de su especialidad y experiencia, no haber sido dirigente de algún partido político o candidato a ocupar un cargo de elección popular en los cuatro años anteriores a la designación y cumplir con los requisitos que establezca la ley” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, IX, g). Mientras que el Consejo Ciudadano es una instancia honorífica, con representantes de los sectores involucrados en materia educativa. Destacamos la redacción de esta constitución en tanto su nivel de detalle respecto a la estructura de evaluación educativa expresada.

Finalmente, consideramos relevante revisar la realidad educativa de Bolivia, país que se ha caracterizado en las últimas décadas por levantar y sostener un discurso en sentido contrario a

los organismos internacionales y tendencias globales, disminuyendo la matrícula en escuelas privadas y tomando distancia de evaluaciones internacionales. Esta reforma educativa articula una noción de calidad educativa en el marco del paradigma del *Vivir Bien*, proveniente de la cosmovisión de pueblos indígenas, y que se plasma en la Constitución política del país estableciéndose como Estado plurinacional. En el marco de esta nueva cosmovisión, y a través de la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Bolivia define la educación como una herramienta para alcanzar el Vivir Bien y establece la calidad educativa como uno de sus objetivos, avanzando hacia la generación de un sistema de indicadores y parámetros de evaluación y acreditación que responda a la diversidad del país (O’Phelan, 2020).

El Artículo 89 de la Constitución de Bolivia señala:

El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del ministerio del ramo. Su composición y funcionamiento será determinado por la ley (Constitución Política del Estado, Bolivia, 2009)

En el marco de este debate, se identificó la necesidad de desbordar la noción de calidad educativa, hacia la conceptualización de “calidades educativas”, en base a que dentro del paradigma del Vivir Bien no existiría solo una forma de buen vivir y, por tanto, no existía una única forma de buena educación. Así, la noción de calidades educativas explicita el carácter multidimensional que debe considerar cualquier evaluación del sistema educativo. Si bien la propuesta desarrollada, Bolivia da cuenta de una propuesta alternativa a las formas hegemónicas de entender la calidad en educación, tiene serios desafíos en su concreción e implementación, dado lo abierto de la conceptualización (O’Phelan, 2020).

Referimos a estas experiencias internacionales no necesariamente centrado en la lógica de experiencias exitosas, sino como alternativas de modelos que pueden ser considerados en la redacción de nuestra constitución, pero que deben ser meditados en función de los desafíos y particularidades de nuestros territorios. Tal como se puede apreciar, en términos generales, los instrumentos de evaluación basados en estándares, resultados y otros indicadores, son más bien herramientas en el contexto de sistema de gobierno articulados en función de sentidos, objetivos y formas de gestión que desbordan aquello que miden los instrumentos.

A continuación, presentamos las ideas claves para generar un nuevo marco curricular y de evaluación que sea coherente con el rol garante del Estado en educación, a través del fortalecimiento de la educación pública, con resguardo a las trayectorias educativas y con un fuerte sello de valor público.

PROPUESTA CONSTITUCIONAL

A partir de la revisión histórica, legal y normativa, sugerimos avanzar respecto a las formas de evaluación en educación bajo las siguientes ideas fuerza:

Reemplazar la actual concepción de calidad educativa asociada al rendimiento académico, por una noción de educación orientada al resguardo de las trayectorias educativas con criterios de justicia social e inclusión. Esto requiere reemplazar la lógica de estandarización y rendición de cuentas con altas consecuencias, a una de protección y acompañamiento de trayectorias educativas que resguarden las identidades culturales y permitan a todas y todos los estudiantes acceder, permanecer, aprender, participar y ser promovidos sin ser discriminados por condición de clase, género, etnia, capacidad cognitiva, restricciones de movimiento, migración, entre otros, y de fortalecimiento de comunidades educativas.

Establecer una estructura de gobierno de la educación basada en a) el potenciamiento de las comunidades escolares, capaces y empoderadas para desarrollar toma de decisiones colectivas, b) estructuras territoriales de articulación entre comunidades educativas y con el nivel central -favoreciendo cooperación, orientación y herramientas de soporte-, y c) un nivel central que promueva orientaciones y objetivos comunes para el desarrollo de las trayectorias educativas y de las comunidades escolares que consideren diversas versiones de mejoramiento, desplegando sistemas de medición, seguimiento y monitoreo, a la vez que de soporte. Esto supone desarrollar organismos territoriales que articulen comunidades educativas entre sí desde lógicas territoriales, incluyendo las de dependencia privada, promoviendo redes de cooperación y aprendizaje entre escuelas (Pino et al., 2019), y con el nivel central, en tanto directrices a ser elaboradas y transformadas localmente. Directrices que correspondan a objetivos comunes orientadores de a) las trayectorias educativas de las y los estudiantes y b) que garanticen estructuras de gobierno participativas en las comunidades educativas

Definir una nueva estructura curricular que establezca valores y principios fundamentales en el sistema educativo, a partir del cual se permita la creación y expresión de la diversidad cultural y territorial mediante distintas propuestas pedagógicas. Las propuestas pedagógicas deberán ser construidas de manera democrática, reconociendo los distintos saberes presentes en las comunidades educativas. Para esta tarea la nueva constitución deberá considerar un organismo que permita orientar el desarrollo curricular del país, estableciendo un artículo transitorio que permita modificar y/o reemplazar la actual Ley General de Educación (Ley No. 20.370, 2009).

Establecer el uso de evaluaciones, diagnósticos y/o mediciones con relación a los planes, políticas y programas desplegados ya sea a nivel nacional, territorial o de las comunidades educativas, cuyos resultados deberán ser utilizados exclusivamente para el rediseño y ajuste del plan, política o programa evaluado, así como para formas de apoyo consensuadas con los establecimientos educacionales. Esto implica orientar las evaluaciones a las instituciones y no a los/as individuos, para orientar la mejora en las

condiciones que resguarden las trayectorias educativas. Establecer que podrán ser de público conocimiento los resultados a nivel territorial y nacional, más no a nivel de establecimiento educativo, los que solo serán de acceso para la propia comunidad educativa.

Eliminar sistemas de incentivos y castigos basados en resultados de estudiantes en pruebas estandarizadas. Esto incluye asegurar que ningún establecimiento educativo pueda perder su reconocimiento oficial por los resultados en dichas evaluaciones. Implica reemplazar la predominancia de este tipo de indicadores en los convenios e instrumentos de gestión en los distintos niveles del sistema educativo (convenios SEP o convenios de Servicios Locales de Educación), por convenios de desempeño con participación territorial vinculante.

Las formas de evaluación, ya sea a nivel nacional, territorial o de cada comunidad educativa, deben tener una participación efectiva de los distintos actores en su diseño, posibilitando la gestión autónoma de las mismas, que permitan responder a las necesidades situadas de cada establecimiento educativo. A nivel nacional, proponemos reconfigurar el Consejo Nacional de Educación, para que tenga mayor representatividad de los distintos estamentos y actores educativos, en sus diversas modalidades. A nivel de escuela, proponemos generar formas de autoevaluación y coevaluación, así como el trabajo en red entre comunidades educativas en los territorios, con un rol de apoyo activo por parte la actual institucionalidad del SAC.

Transformar la labor del actual Sistema de Aseguramiento de Calidad desde una función preponderantemente evaluadora y sancionadora con escasos apoyos técnicos, hacia un rol predominantemente de apoyo y co-responsabilidad en el logro de los objetivos que las comunidades educativas -ya sea a nivel de establecimiento o territorio- se han fijado en el marco de valores y principios del sistema educativo nacional.

Por tanto, como una propuesta a disposición del debate público, y como insumo para el trabajo tanto de constituyentes como de todo/a quien esté interesado en la temática, compartimos una sugerencia de texto constitucional coherente con el diagnóstico y las propuestas desarrolladas a lo largo de este documento:

El sistema educativo deberá garantizar la protección y acompañamiento de las trayectorias educativas de todas las y los estudiantes, para que puedan acceder, permanecer, aprender, participar, convivir y ser promovidos sin ser discriminados por condición de clase, género, etnia, capacidad cognitiva, restricciones de movimiento, migración, entre otros. El Estado fortalecerá las políticas de gestión participativa y vinculante, que serán diseñadas por las propias comunidades escolares con apoyos técnicos estatales y acompañamiento técnico para su implementación.

Corresponde al Estado establecer una estructura de gobierno de la educación basada en el fortalecimiento de las comunidades escolares, capaces y empoderadas para desarrollar toma de decisiones colectivas, con estructuras territoriales de articulación entre ellas y con el

Ministerio de Educación, favoreciendo la cooperación y el aprendizaje entre escuelas. El Estado deberá promover orientaciones y objetivos comunes para el desarrollo de las trayectorias educativas y de las comunidades educativas que consideren diversas versiones de mejoramiento, a la vez que herramientas de información y apoyo a disposición de las comunidades y organismos de articulación territorial.

El sistema educativo deberá tener una estructura curricular que asegure la equidad en las trayectorias educativas, preparando a las personas para el pleno desarrollo en las distintas etapas de la vida, para el ejercicio pleno de la ciudadanía basado en valores democráticos¹, la sustentabilidad del medioambiente, el manejo de las tecnologías y la convivencia en un marco de diversidad cultural. Esta estructura curricular deberá tener en consideración las distintas modalidades de educación para que los contenidos del currículum sean concordantes con ellas.

El Estado asegurará la participación de las distintas comunidades educativas en el diseño de las evaluaciones que se aplicarán al Sistema Educativo Nacional. El Estado podrá realizar investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional. Estas evaluaciones deberán ser válidas y transparentes, y sus resultados deberán ser informados con suficiente detalle y rapidez para orientar los apoyos a los establecimientos educacionales. Asimismo, el Estado generará sistemas que permitan la autoevaluación de los establecimientos escolares y considerará en toda acción evaluativa, la modalidad de evaluación de pares entre establecimientos educacionales para evaluar el Sistema Educativo Nacional. Toda comunidad educativa tendrá el derecho al conocimiento de sus propias evaluaciones, las que no serán de carácter público. Sin perjuicio de lo anterior, el Estado podrá realizar pruebas externas censales y/o muestrales tanto nacionales como internacionales. Sólo podrán aplicarse pruebas externas censales cada tres años.

Corresponderá al Estado evaluar los planes, políticas y/o programas que inciden en los establecimientos educacionales, y tomará las medidas necesarias cuando una política, plan y/o programa no sean beneficiosas para el sistema educativo nacional. Para ello, existirá un Consejo Nacional de Educación Pública, autónomo y con personalidad jurídica propia. El Consejo Nacional de Educación Pública estará encargado de aprobar la estructura curricular, los contenidos de las evaluaciones de carácter nacional del sistema educativo, y las políticas, planes y programas que se implementen en el país, entre otras funciones. Este organismo ejercerá la representación de los distintos estamentos de las comunidades educativas públicas, los que serán elegidos de forma democrática, quienes compondrán al menos la mitad del Consejo. La conformación de este Consejo será con criterios de paridad, de representación regional, de las distintas modalidades de educación, y considerará la incorporación de académicos y académicas.

¹ Esta dimensión será profundizada en el documento “Participación y Autonomía de las Comunidades Educativas”.

Los establecimientos educacionales públicos no podrán perder el reconocimiento oficial por resultados deficientes en las evaluaciones, mencionadas en el inciso anterior. Aquellos establecimientos educacionales públicos que tengan resultados insuficientes serán prioridad por parte del Estado para establecer planes, políticas y/o programas de apoyo desde una perspectiva de co-responsabilidad en la mejora de las evaluaciones.

Disposiciones Transitorias:

Artículo X transitorio: En un plazo máximo de 4 años el poder legislativo deberá reemplazar el Decreto con Fuerza de Ley No. 2, de 2010, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley No. 20.370 con las normas no derogados del Decreto con Fuerza de Ley No. 1, de 2005; la Ley No. 20.259, de 2011, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización; Ley No. 20.248, de 2008, que establece Ley de Subvención Escolar Preferencial; y El Decreto con Fuerza de Ley No. 2, de 1998, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley No. 2, de 1996, sobre subvención del Estado a Establecimiento Educacionales; por nuevas legislaciones que en su articulado sean concordantes con el Derecho a la Educación, redactado en la presente Constitución, en su artículo X numerando X.



REFERENCIAS

- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Angulo, F. (2020). *Sobre/contra el SIMCE: Propuestas para políticas inclusivas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/05/Policy-Brief-Contra-Simce-Angulo_14-0520-1.pdf
- Bellei, C., & Cabalín, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15, 108-123.
- Brunner, J. J. (1995). Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la Educación. Ed. Universitaria.
- Campos-Martínez, J., & 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.
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>
- Carrasco, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y *accountability*: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- CEPAL/UNESCO/OREALC. (1992). Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Connell, R., Fawcett, B., & Meagher, G. (2009). Neoliberalism, New Public Management and the human service professions: Introduction to the special issue. *Journal of Sociology*, 45(4), 331-338. <https://doi.org/10.1177/1440783309346472>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). México.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Constitución Política del Estado. (2009, 7 de febrero). Bolivia.
https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf

Cumming, J., Van Der Kleij, F., & Adie, L. (2019). Contesting educational assessment policies in Australia. *Journal of Education Policy*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1608375>

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. Routledge.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação e Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: El caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación* (pp. 163-187). LOM Ediciones.

Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Falabella, A., Opazo, C., Ermter, K., Maureira, F., Murillo, C., & Sepúlveda, L. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: Una mirada desde la gestión educativa. <http://repositorio.uahurtado.cl/static/pages/pdf/txt1429.pdf>

Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>

Galioto, C., & Henríquez, R. (2021). Una perspectiva histórica sobre los usos y significados del concepto de calidad en las políticas escolares chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5205>

Gao, J. (2015). Performance measurement and management in the public sector: Some lessons from research evidence. *Public Administration and Development*, 35(2), 86-96.
<https://doi.org/10.1002/pad.1704>

González, P. (2008). *Education for All Global Monitoring Report 2009: Governance, management and financing of educational equity-focused policies in Chile*. Overcoming inequality: Why governance matters. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178013>

Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1).
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>

Kim, J. S., & Sunderman, G. L. (2005). Measuring academic proficiency under the No Child Left Behind Act: Implications for educational equity. *Educational Researcher*, 34(8), 3-13.

<https://doi.org/10.3102%2F0013189X034008003>

Larroulet, C., & Montt, P. (2010). Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en educación: El caso chileno. En S. Martinic, & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo?: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 19-54). Pontificia Universidad Católica de Chile/ OREALC-UNESCO.

Le Galès, P. (2016). Performance measurement as a policy instrument. *Policy Studies*, 37(6), 508-520. <https://doi.org/10.1080/01442872.2016.1213803>

Ley No. 19.715 (2001). *Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación*. Ministerio de Educación, 31 de enero de 2001.

Ley No. 19.961 (2004). *Sobre evaluación docente*. Ministerio de Educación, 14 de agosto de 2004.

Ley No. 20.006 (2008). *Establece concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales*. Ministerio de Educación. 22 de marzo de 2005.

Ley No. 20.248 (2008). *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Ministerio de Educación, 1 de febrero de 2008.

Ley No. 20.370 (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación, 12 de septiembre de 2009.

Ley No. 20.501 (2011). *Calidad y equidad de la educación*. Ministerio de Educación, 28 de febrero de 2011.

Ley No. 20.536 (2011). *Sobre Violencia Escolar*. Ministerio de Educación, 17 de septiembre de 2011.

Ley No. 20.529 (2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Ministerio de Educación, 27 de agosto de 2011.

Ley No. 20.845 (2015). *De inclusión escolar que regular la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Ministerio de Educación, 8 de junio de 2015.

Ley No. 20.903 (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Ministerio de Educación. Ministerio de Educación, 1 de abril de 2016.

Ley No. 21.040 (2017). *Crea el Sistema Nacional de Educación Pública*. Ministerio de Educación, 24 de noviembre de 2017.

Little, J. W., & Bartlett, L. (2010). The teacher workforce and problems of educational equity. *Review of Research in Education*, 34(1), 285-328. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X09356099>

- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo las políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/15.10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- López, V., Ortiz, S., & Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C. G., & Valdés, R. (2021). A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/10.1177%2F1741143219880328>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177%2F1463949115627895>
- Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: A multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589-605. <https://doi.org/10.1080/03057920902909477>
- O'Phelan, M. (2020). La evaluación de la calidad educativa en el paradigma de la educación para vivir en Bolivia. *Journal of Supranational Policies of Education*, 11, 106-126. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.006>
- OECD. (2011). OECD Reviews of evaluation and assessment in Education: Australia 2011. OECD Publishing.
- Oyarzún, C., & Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: Una revisión de la evidencia. *Educação e Sociedade (Campinas)*, 41, 1-24. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado Evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a la estandarización para la rendición de cuentas: Narrativas de resistencia para transformar el sistema de evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>
- Pino, M., González, A., Ahumada, L., & Chapman, C. (2019). *School improvement networks and collaborative inquiry: Fostering systemic change in challenging contexts*. Emerald Publishing.
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2020). La managerialización del aula: La gramática del rendimiento desde la narrativa de los estudiantes. *Curriculo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp31-59.nppr>

Sisto, V. (2017). Gobernados por números: El financiamiento como forma de gobierno de la universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1086>

Sisto, V. (2019a). Inclusión "a la chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

Sisto, V. (2019b). Managerialismo versus prácticas locales: La decolonización del discurso managerial desde la vida de la escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/javeriana.cao32-58.mvpl>

Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Práxis Educativa*, 15,1-26. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107>

Sisto, V., Fardella, C., Montecinos, C., Ahumada, L., Leiva, P., Jaramillo, M., & Fuentes, R. (2008, Mar.). *Findings from a qualitative evaluation of the impact of the implementation of the system for quality assurance of school management in Chile's municipal schools*. In Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA).

Sisto, V., López, V., Ascorra, P., & Álvarez, J. P. (2020). Comentarios a la segunda versión de la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2019-2027. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/06/Comentarios-ENEP-EduInclusiva.pdf>

Sisto, V., Montecinos, C., & Ahumada, L. (2011). Contestando desde lo local a las políticas del nuevo management en educación pública. En R. Romo & N. Correa (Coords.), *Educación en América Latina. Debates y reflexiones en torno a la educación pública* (pp. 13-34). Imago Mundi - Universidad de Guadalajara.

Sisto, V., & Ramírez-Casas del Valle, L. (en prensa). La escuela: Ahogada en estándares e indicadores, susurrando la construcción de lo común.

UNESCO (1990). Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Nancea.