

## **Valoración del profesorado de los efectos de las políticas de autonomía y rendición de cuentas en la calidad de la educación chilena**

*Documento para su presentación en el VIII Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas GIGAPP. (Madrid, España) del 25 al 28 de septiembre de 2017.*

**Autor(es):** Prieto Egido, Miriam

**Email:** miriam.prieto@uam.es

### **Resumen/abstract:**

Las políticas de autonomía y rendición de cuentas (conocidas como políticas SAWA por sus siglas en inglés- School Autonomy with Accountability) constituyen dos líneas de actuación prioritarias en la agenda de reforma global de la educación. Organizaciones internacionales clave en el diseño de políticas educativas, especialmente la OCDE a través de su influyente programa PISA, centran sus recomendaciones a los sistemas educativos nacionales en estos dos ámbitos de actuación.

El sistema educativo chileno se encuentra entre los sistemas con un mayor y más prolongado desarrollo de estas políticas a nivel mundial. El objetivo bajo el que se justifica la implementación de la rendición de cuentas, y así ha sido en el caso chileno, es la mejora de la calidad de la educación. En Chile estas políticas se han puesto en práctica a través de las siguientes medidas: financiación a la demanda (sistema de voucher) y deszonificación para posibilitar la elección de centro de las familias, evaluaciones estandarizadas para ofrecer información sobre los centros educativos (mediante el Sistema de Medición de la Calidad Educativa-SIMCE), transferencia de la gestión de los centros educativos a los municipios para favorecer la adaptación de la oferta a la demanda y su diversificación, y fomento de la libertad de enseñanza a través de la creación de una red de centros financiados con fondos públicos, de titularidad municipal y particular.

La presente investigación ha tenido como objetivo recoger la valoración de los docentes sobre el impacto de las medidas descritas sobre la calidad de la educación, mediante la realización de entrevistas individuales y grupos de discusión con docentes de enseñanza básica y media de diversas comunas de la ciudad de Santiago.

Los docentes identifican las pruebas estandarizadas y la consecuente centralización del currículum como dos de los aspectos con un mayor impacto negativo en la calidad de la educación chilena. La consideración de las pruebas estandarizadas como reflejo de la calidad genera que la atención de los docentes (debido fundamentalmente a las presiones que sufren por parte de las administraciones educativas y de los propietarios de los centros y las familias), se centre en los contenidos que miden las pruebas, dejando de lado aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesionales consideran claves, especialmente la educación emocional, ética y cívica. Por otro lado, la consecuente centralización del currículum priva a los docentes de la posibilidad de tomar decisiones sobre su propia práctica, restándoles autonomía, contrariamente a los efectos que las políticas de rendición de cuentas anuncian.

Los efectos para la calidad de la educación se conceptualizan en la reducción de la noción de educación a su dimensión académica, la mercantilización del alumnado y la proletarización del profesorado.

**Palabras clave:** rendición de cuentas, calidad de la educación, estandarización, mercantilización, proletarización.

**Nota biográfica:** Miriam Prieto Egido es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en el impacto de las políticas educativas en la configuración del concepto de educación y la práctica educativa.

## **Introducción**

El sistema educativo chileno ha sido ampliamente estudiado debido a su acción pionera en la creación de un cuasi-mercado en el ámbito educativo (Verger et al., 2017), así como en desarrollar políticas de autonomía y rendición de cuentas, o lo que se ha denominado como “mecanismos performativos de privatización, estandarización, examinación y accountability (PEEA)” (Carrasco, 2013: 4). Estas políticas se han desarrollado en el marco de dos ejes: la confianza en el principio de autorregulación del mercado mediante la competencia y la consecuente desaparición de los centros educativos de peor calidad; y la conformación de un “Estado Evaluador” (Parcerisa y Falabella, 2017; Santa Cruz, 2016) que, sin revertir la actuación del mercado, actúa como compensador de sus ineficiencias, desde la distancia, mediante la regulación y la sanción, y situando la responsabilidad del funcionamiento y de los resultados del sistema educativo en el nivel local (Carrasco, 2013).

El denominador común de ambos ejes ha sido la búsqueda de la calidad educativa: en el caso del mercado, la propia autorregulación mediante la competencia conduciría a la mejora de la calidad de la educación; en el caso del Estado, su papel evaluador actuará como garantía de la calidad, ya que, aquellos centros que no alcancen los niveles requeridos serán intervenidos o sancionados, mientras que los que sí lo hagan obtendrán recompensas a su labor.

En la configuración del Estado Evaluador como garante de la calidad, los Organismos Internacionales, especialmente la OCDE y el Banco Mundial, han desempeñado un rol tanto directo como indirecto. El papel indirecto se ha implementado, como en el caso del resto de países a nivel mundial, a través de las evaluaciones

internacionales, que han servido como diagnóstico y como solución del problema de la falta de calidad del sistema educativo chileno. Como se mostrará en las páginas siguientes, los resultados de las evaluaciones internacionales se emplearon a partir de los años 2000 como indicador de la falta de eficiencia del sistema, así como indicador de la efectividad de las políticas desarrolladas para su corrección. Además, tras la identificación de la existencia de un problema de calidad, tanto la OCDE (2004) como el Banco Mundial (2007) desarrollaron un papel activo en la recomendación de las políticas necesarias para mejorar la calidad (Parcerisa y Falabella, 2017; Santa Cruz, 2016).

Tras varias décadas de reformas políticas en busca de la mejora de la calidad, y tras una década de la revolución estudiantil que dio un nuevo giro a las políticas educativas por el cual se consolidaron las medidas de rendición de cuentas, cabe la pregunta acerca de la efectividad de las políticas educativas puestas en práctica en relación con la calidad de la educación y su mejora. Más allá del análisis del impacto de las políticas educativas (ver, por ejemplo, Verger et al. 2016; Alves et al., 2015; Contreras et al., 2010; Valenzuela et al., 2010; Cariola et al., 2009) una fuente de información para responder a esta cuestión puede ser el propio profesorado, ya que, como se ha indicado anteriormente, ellos son el principal agente, junto con los directivos de los centros educativos, a los que se pide rendir cuentas.

Este documento recoge los resultados de una investigación<sup>1</sup> realizada mediante metodología cualitativa, concretamente grupos de discusión y entrevistas individuales semi-estructuradas<sup>2</sup>, con profesorado (un total de 33 entrevistados) de ocho escuelas de educación básica y media de la ciudad de Santiago, cuatro municipales (categorizadas como “M”) y cuatro particulares subvencionadas (denominadas “SP”), durante el año 2015. Para la selección de los centros se empleó el criterio de zona y perfil socioeconómico del alumnado, buscando que para ambos tipos de escuelas hubiese al menos una de nivel socioeconómico alto o medio-alto, una de nivel socioeconómico medio, y una de nivel bajo o medio-bajo, dado que se entendía que el perfil socioeconómico del centro podía influir en las nociones de qué sea una educación de calidad de su profesorado, si bien la selección de los centros concretos fue aleatoria, en función de la disposición de los centros a participar. Tanto en los grupos de discusión

---

<sup>1</sup> La realización del trabajo de campo fue posible gracias al programa “Becas Iberoamérica de Santander Universidades”, modalidad “Jóvenes Profesores e Investigadores”, convocatoria 2015.

<sup>2</sup> La decisión entre grupos de discusión y entrevistas personales se hizo dependiendo de la disponibilidad del profesorado. Finalmente se realizaron dos grupos de discusión en escuelas particulares subvencionadas, y dos en escuelas municipales.

como en las entrevistas, las preguntas versaron sobre la noción de educación de calidad que poseía el profesorado, y las políticas educativas que favorecían su puesta en práctica en el aula, así como las que la dificultaban o impedían.

El artículo se estructura en tres partes: en la primera parte se presenta una revisión de la evolución de las políticas educativas en Chile con el objetivo de mostrar la progresiva vinculación de la noción de calidad con la rendición de cuentas y la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, y en la segunda parte se señala el rol de la OCDE y el Banco Mundial en este proceso. Finalmente, en la tercera parte se muestran los resultados de la recogida de información con el profesorado, organizados en torno a dos categorías: noción de calidad y efecto de las políticas educativas en su realización y puesta en práctica. En esta segunda categoría se muestran los principales ejes que dificultan esa realización señalados por el profesorado, estandarización de la enseñanza y control por parte del Estado, así como sus principales efectos pedagógicos: mercantilización de la noción de educación y del alumnado, y proletarización del profesorado.

### **La reforma del sistema educativo chileno: del papel regulador del mercado al rol evaluador del Estado.**

La mejora de la calidad educativa ha sido en el sistema educativo chileno un discurso recurrente y recurrido desde hace más de cuarenta años. A ella se dirigieron las profundas reformas que se implantaron en el sistema durante la dictadura neoliberal, así como también las políticas desarrolladas desde la instauración de la democracia. También durante ambos periodos políticos, la dictadura y la democracia, un aspecto esencial de las políticas educativas ha sido la medición de los resultados de aprendizaje, el monitoreo del desempeño y la rendición de cuentas, si bien con matices y diferencias en cuanto a los agentes participantes, especialmente en lo que refiere al mercado y al Estado.

La reforma del sistema educativo que se llevó a cabo con la dictadura de Pinochet puso fin a un “Estado Docente” cuya construcción se había iniciado a mediados del siglo XIX (Bellei, 2015), fin que se configuró a lo largo de la década de los ochenta mediante la realización de una reforma de carácter estructural (Verger et al., 2017), caracterizada por la introducción de políticas de mercado privatizadoras (Ball y Youdell, 2008) que debían conducir a la mejora de la calidad del sistema educativo. Estas políticas, inspiradas en la lógica neoliberal, fueron políticas formales desde un punto de vista educativo, dado

que, especialmente en los primeros años, se basaron en un modelo financiero y se centraron más en aspectos administrativos y de organización del sistema, educativo, que en aspectos propiamente pedagógicos. Siguiendo la clasificación de Cox (2003), la reforma se implementó mediante cuatro paquetes de medidas: descentralización, financiación basada en el subsidio por alumno, desregulación de la profesión docente y reforma curricular.

La descentralización se llevó a cabo mediante la transferencia del control de los establecimientos del nivel central a los municipios, siendo estos los nuevos responsables de la provisión de educación (si bien es necesario considerar que en aquella época no había elecciones y los municipios estaban en manos de agentes designados de forma directa por el Presidente de la República). Chile fue el primer país en introducir un sistema de financiación mediante voucher o subsidio por alumno: la financiación se concede a los sostenedores (propietarios o administradores de los centros educativos) en base a la matrícula y el promedio mensual de asistencia. Con este sistema se pretendía incentivar la competencia entre los centros para atraer matrícula, de modo que se mejoraría la calidad de la educación. De forma paralela a esta medida se incentivó la creación de escuelas por parte de sostenedores privados, para que aumentase la oferta y, con ello, la competencia entre las escuelas. La desregulación de la profesión docente supuso la pérdida del estatus de funcionarios públicos, y se complementó con la supresión del carácter universitario de la formación inicial del profesorado, medidas que tuvieron un impacto negativo en la matrícula de los estudios pedagógicos (Cox, 2003). Finalmente, el desarrollo de nuevos planes y programas de estudio, tanto en la enseñanza básica como media, se llevó a cabo con el objetivo de flexibilizar la regulación estatal del mismo, dejando a las escuelas un margen de decisión sobre la duración total de la jornada escolar. A estos paquetes de medidas se sumó la reducción progresiva y significativa de la inversión pública en educación.

Estas actuaciones suponían la retirada del Estado del ámbito educativo, el cual pasaría a desempeñar una función meramente subsidiaria, para que dicho espacio fuese ocupado por el mercado. Paralelamente comenzó a configurarse el papel evaluador del Estado mediante la creación de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes, denominado inicialmente PER, y que a partir de 1988 adquirió su denominación actual, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Esta aparente contradicción entre la retirada del Estado en aspectos organizativos y pedagógicos, y el aumento de su presencia en lo que refiere a la evaluación, se justifica por la necesidad de proveer a las

familias con información sobre los centros educativos para que pudiesen llevar a cabo una decisión informada y basada en la calidad de las escuelas (Bravo, 2011). Sin embargo, y de forma contraria a esta lógica, los resultados de las pruebas estandarizadas no serían hechos públicos hasta la década siguiente.

La permanencia de estas medidas una vez finalizada la dictadura se selló mediante la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada en 1990, en el último día del gobierno militar, mediante la cual se establecía la necesidad de una amplia mayoría en el congreso para realizar cambios legislativos en materia educativa.

La reforma estructural iniciada por el gobierno de Pinochet en la década de los 80 se puede considerar efectiva, en el sentido de que aumentó de forma rápida la participación de proveedores privados en el sistema educativo chileno, aspecto que, de acuerdo con la lógica del gobierno, era esencial para mejorar la calidad del sistema. Sin embargo, no puede considerarse exitosa, dado que la participación de agentes privados no fue garantía de una mejora de la calidad (Bellei, 2015), al menos no en términos de resultados de aprendizaje. No sólo no existió evidencia de la mejora de los aprendizajes, sino que sí se constataron evidencias del aumento de la segregación y de la inequidad en el sistema educativo chileno (ver, por ejemplo, Valenzuela et al., 2014; Hsieh y Urquiola 2006; Elacqua et al., 2006).

Por otro lado, en lo que refiere a la calidad de la educación, la retirada del Estado Docente supuso su liberalización y la reducción de su noción a la impuesta por el propio sistema de oferta y demanda.

La década de los 90 se inicia en un contexto de transición democrática que traerá nuevas esperanzas y expectativas al sistema educativo, pero también tensiones y miedos a un nuevo conflicto político, reforzados por el hecho de que el gobierno de la nación estuviese en manos de una Coalición (Concertación de Partidos para la Democracia) compuesta por partidos de ideologías diferentes, y que poseían valoraciones sobre el estado del sistema educativo y de la necesidad de una reforma diversas. Ello llevó, entre otros factores, a que se decidiera mantener las principales medidas desarrolladas durante la década anterior. En lugar de deshacer el papel regulador que se había otorgado al mercado, y con el objetivo de mejorar el sistema, y no de reformarlo (Bellei, 2015), se opta por contrarrestar el papel del mercado, concediendo al Estado un rol promotor y responsable tanto de la calidad como de la equidad del sistema educativo.

Durante la primera mitad de la década de los 90, en lo que refiere a la acción del mercado, se mantienen la municipalización y el modelo de financiación del sistema, así

como el sistema de medición de los resultados de aprendizaje (SIMCE). Además, la privatización se refuerza en 1993, cuando se instaura la política del co-pago con la aprobación de la Ley de Financiamiento Compartido, mediante la cual se permitía a las escuelas particulares subvencionadas el cobro de cuotas a las familias<sup>3</sup>. Por otro lado, el papel del Estado se redefine mediante la aprobación en 1991 de un Estatuto Docente que cambia su estatus a profesión protegida públicamente, el progresivo aumento del gasto público, y la puesta en marcha de dos tipos de programas: de alcance universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes (como el programa Enlaces, dirigido a mejorar los recursos y formación, tanto del alumnado como del profesorado, en el ámbito de las Nuevas Tecnologías), y programas compensatorios dirigidos a los centros con menores recursos, como el Programa de las 900 escuelas (P-900), dirigido a escuelas de zonas urbanas que atendían a población en desventaja social y que obtenían bajos resultados en las pruebas SIMCE. Así mismo, si bien no se invierte la municipalización, en 1992 se llevan a cabo elecciones democráticas a alcaldes y concejales (Cox, 2003).

En 1994 se instituye la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, compuesta por representantes de distintos sectores, entre ellos el Colegio de Profesores (agrupación de profesionales que actúa como sindicato), empresarios, las iglesias y los sostenedores. Como resultado de las recomendaciones elaboradas por la Comisión, se inició un proceso de reforma basada en cuatro pilares (Bellei, 2015; Cox, 2003). Un primer pilar fue la extensión y fortalecimiento de los programas de mejoramiento que se habían comenzado a aplicar a inicios de la década. El segundo se dirigió a la reforma curricular, basada en la mejora de las habilidades intelectuales superiores y el uso de las nuevas tecnologías y en la actualización de los objetivos y contenidos de todas las asignaturas, la expansión del periodo de formación común y el refuerzo de la educación secundaria especializada. Una tercera dimensión fue la ampliación del tiempo escolar mediante la instauración de la Jornada Escolar Completa (JEC), que permitió aumentar el tiempo instruccional (hasta ese momento primaba la modalidad de dos turnos, uno de mañana y otro de tarde, lo que suponía un tiempo de enseñanza y aprendizaje muy limitado) y estuvo mediada por el aumento de la subvención escolar y la autonomía de los centros para distribuir el nuevo tiempo disponible. Finalmente, el último pilar se dirigió a apoyar la profesión docente, mediante un paquete de medidas variadas, si bien

---

<sup>3</sup> Aspecto que ha sido modificado por la *Ley de Inclusión Escolar* aprobada en 2015, además de, entre otras actuaciones, eliminar la selección de estudiantes y el lucro en los centros financiados con fondos públicos, si bien la ley se encuentra aún en periodo de implantación.

no integradas en una política coherente y de largo plazo (Bellei, 2015), como el fortalecimiento de la formación inicial mediante la dotación de recursos a las universidades para la mejora de sus infraestructuras y equipamientos, el perfeccionamiento docente basado en cursos sobre la reforma curricular y un programa de pasantías en el extranjero, y el refuerzo mediante incentivos económicos al profesorado. Para esto último, en 1995 se creó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), el cual supuso el cambio de un sistema basado en la experiencia a un sistema basado en el rendimiento, aunque la cantidad que supone el incentivo por desempeño en relación con el sueldo total es baja (Mizala y Romaguera, 1999). El SNED es un premio al desempeño de los docentes que busca incrementar su motivación; además, entrega información a la comunidad escolar, ya que integra la medición de aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y compara establecimientos que atienden a población similar en lo que respecta a características económicas (Mizala y Romaguera, 2002).

### **Nueva reforma y calidad: alineamiento con los organismos internacionales**

El siglo XXI comienza con una profunda crisis de confianza en el sistema educativo chileno: las medidas implementadas en los últimos años no estaban reportando los resultados esperados. La prueba estandarizada SIMCE se concibieron como un indicador de la efectividad de las políticas desarrolladas a lo largo de la década de los 90, pero los resultados de la prueba realizada en 1999, que se publicaron a mediados de los 2000, no mostraron evidencias concluyentes sobre la mejora del sistema. Lo mismo sucedió con los resultados de las pruebas TIMSS y PISA, generándose una interpretación acerca de los resultados de aprendizaje como “estancados” (Bellei, 2015: 34). La razón de este estancamiento se interpretó debida a que el sistema carecía de incentivos y castigos para los centros escolares, motivo por el cual éstos no se hacían responsables de su desempeño, ignorando los aspectos relativos a la desigualdad estructural del sistema educativo chileno (Santa Cruz, 2016). Como consecuencia de esta valoración, y en lugar de abogar por una reorientación que pusiese fin al modelo de mercado en el que estaba basado el sistema, la respuesta del gobierno fue el de las medidas de rendición de cuentas y la ampliación de las evaluaciones estandarizadas (Parcerisa y Falabella, 2017).

Así, a partir de los años 2000 se emprendió un camino más marcado hacia la rendición de cuentas y el Estado evaluador, mediante medidas desarrolladas en cuatro



ejes (Santa Cruz, 2016): ajuste a la reforma curricular que se había iniciado en la década anterior, haciéndose más explícita la definición de objetivos y contenidos, vinculado a un mayor énfasis en la evaluación externa mediante la extensión y refuerzo del SIMCE y la elaboración de estándares de aprendizaje; financiación diferencial mediante el aumento del voucher para el alumnado procedente de contextos económicos deprimidos (introducido mediante la Ley de Subvención Escolar Preferencial aprobada en 2008), aumento sujeto a una mayor exigencia en el cumplimiento de indicadores de calidad estandarizados y basado en la responsabilidad de las escuelas por los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas estandarizadas (Parcerisa y Falabella, 2017; Santa Cruz, 2016; Bellei, 2015); programas de apoyo a los centros educativos vinculados al desempeño, con mayor énfasis en los resultados de aprendizaje; y un sistema nacional y obligatorio de evaluación del desempeño individual para los docentes de las escuelas públicas, que derivaba en una clasificación del profesorado en cuatro niveles de desempeño (Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio).

En el año 2006 el surgimiento de un movimiento social conformado inicialmente por estudiantes de educación secundaria, y que posteriormente movilizó a estudiantes universitarios, el Colegio de Profesores, asociaciones de padres y apoderados, dio lugar a lo que se ha denominado como “revolución pingüina”, y tuvo como consecuencia un giro en la línea política esperada para el mandato de Bachelet, recién llegada al gobierno. El movimiento estudiantil articuló un discurso de crítica a corto plazo, pero también una agenda a largo plazo dirigida, entre otras, a la derogación de la Jornada Escolar Completa (JEC), la LOCE y la desmunicipalización. Sus exigencias iban dirigidas a la demanda de calidad, pero para todos, es decir, calidad educativa vinculada con la justicia y la igualdad (Larroulet y Mont, 2010), aludiendo con ello a los tres tipos de calidad que se ofertaba en función de los tres tipos de establecimientos que componen el sistema (Cox, 2012). Como respuesta, el gobierno se comprometió al establecimiento de un consejo asesor para abordar los aspectos clave en materia educativa. En junio de 2006 se constituyó el “Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”, compuesto por expertos de distintos tintes políticos, grupos sociales (incluidos los estudiantes secundarios y universitarios), rectores de universidades públicas y privadas, representantes de profesorado, etc. Los miembros de la comisión sólo llegaron a acuerdos en dos materias: la necesidad de instaurar un sistema de aseguramiento de la calidad, y la necesidad de cambiar la estructura de las etapas educativas (hasta ese momento había ocho años de enseñanza básica y cuatro de media). Por el contrario, existieron profundos desacuerdos

en cuanto al fin del sistema de financiación (voucher), el financiamiento compartido, la desmunicipalización, el lucro de los actores privados que reciben financiación pública, etc. Como consecuencia de las recomendaciones presentadas por el Consejo, el gobierno llevó a cabo lo que denominó como *Acuerdo por la Calidad de la Educación*, firmado en 2007 y dotado de cobertura legislativa con la aprobación de la *Ley General de Educación* en 2009, que sustituía a la antigua LOCE, y la ley del *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media*, de 2011. Entre las medidas que se desarrollaron desde la segunda mitad de la década se encuentran la implementación progresiva de pruebas referidas a niveles de logro en los años 4° y 8° de la enseñanza básica, la mayor difusión de los resultados SIMCE entre profesorado y directores de centros, la publicación de los niveles de logro en Lectura, Matemáticas y Comprensión del Medio Natural y del Medio Social y Cultural (Bravo, 2011).

Pero además de las anteriores, a partir del 2000 sería una línea de acción destacada la participación y mayor promoción de los resultados de estudios internacionales: en 2006 se aplicó el segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y la segunda aplicación de PISA, en 2009 el segundo Estudio Internacional de Educación Cívica y PISA (Bravo, 2011). Este aumento de la consideración de los estudios internacionales se enmarca en un contexto de innegable influencia de los organismos internacionales, especialmente la OCDE a través del programa PISA, en los sistemas educativos nacionales (Sellar y Lingard, 2013; Breakspear, 2012). Afirmar su influencia en la política educativa chilena podría parecer, por tanto, casi una tautología. Sin embargo, también como en el caso de otros países, la trayectoria seguida por las políticas educativas en Chile no se debe sólo a una cuestión de política interna, sino que ha estado marcada por el desempeño de importantes roles y papeles por parte de agentes externos.

La crisis disparada a partir del año 2000 parte de la falta de logro de los resultados esperados en las evaluaciones internacionales (TIMSS y PISA). Si bien estas pruebas estandarizadas no fueron la única fuente empleada en el análisis, ya que, como se ha señalado, tampoco las pruebas SIMCE reportaron los niveles esperados, los resultados de las pruebas internacionales fueron un aspecto clave para la identificación del sistema educativo como estancado. Así, los organismos internacionales, a través de sus sistemas de evaluación, fueron un agente clave en el diagnóstico de la situación del sistema educativo chileno al comienzo del siglo XXI. Sin embargo, su papel no ha sido sólo indirecto ni se ha limitado a la influencia ejercida a través de las pruebas estandarizadas,

sino que tanto la OCDE como el Banco Mundial han desempeñado un papel activo en el análisis y la orientación de las políticas educativas en Chile.

En 2004, y como consecuencia de la decepción sufrida en los años precedentes, el Ministerio de Educación de Chile solicitó a la OCDE, en el marco del Programa Regional Latinoamericano del Centro de la OCDE para la cooperación con Países no Miembros (CCNM), y con financiación de las autoridades chilenas, una revisión de la política educativa chilena, que terminó con una serie de recomendaciones. La primera parte del informe, que recogía el informe de antecedentes elaborado por el gobierno chileno, abría con la siguiente afirmación: “El Gobierno de Chile valora especialmente la evaluación externa de sus políticas y resultados. La evaluación externa realizada por la OCDE será una contribución clave para enfrentar con éxito los nuevos desafíos.” (OCDE, 2004: 11). El estudio tenía como objetivo responder las dudas del Ministerio de Educación en relación con la efectividad de las políticas educativas implementadas, así como obtener recomendaciones que guiasen su futuro desarrollo. El equipo de revisión concluyó que:

La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, el intervencionismo activo del centro está limitado por mecanismos de mercado. Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional, por numerosas razones. La más importante de ellas es que en el sistema hay una capacidad inadecuada de respuesta a los estímulos del mercado para producir un mayor aprendizaje estudiantil. (OCDE, 2004: 290).

Como efectos de esta situación, el informe señalaba, entre otros, que la preocupación por la calidad había desplazado el interés por la equidad en un país con grandes desigualdades, generándose en el sistema educativo una marcada tendencia hacia la desigualdad educativa y social. Y frente a esta situación, “Las recomendaciones del equipo, por lo tanto, se inclinan por establecer estándares altos y claramente definidos, y a mejorar la capacidad interna del sistema para implementar esos estándares.” (OCDE, 2004: 292). Es decir, frente a la regulación del mercado y para paliar sus consecuencias, que se habían demostrado ineficientes, la OCDE recomendaba el fortalecimiento y extensión de la rendición de cuentas. Y Chile contaba ya con un sistema idóneo para llevar a cabo esta tarea, el SIMCE, por lo que en años siguientes se dedicarían grandes esfuerzos a su extensión y refuerzo.

Por su parte, el Banco Mundial llevó a cabo en 2007 un estudio titulado “El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile”. El marco conceptual sobre la calidad del que partía el informe se articulaba en torno a los siguientes ejes: estándares de desempeño; evaluación de desempeño; comunicación de resultados; evaluación del impacto de políticas y programas; distribución equitativa y adecuada de recursos; requisitos de operación; autonomía, intervención y apoyo; rendición de cuentas y consecuencias. A la hora de sus recomendaciones, el informe partía del hecho que “Chile ha realizado reformas importantes tendientes a proporcionar a las familias la opción de elegir la escuela [...]. Según nuestro punto de vista, es poco probable que la vuelta a un sistema en el que el financiamiento no “siga” al alumno produzca las mejoras deseadas respecto de la calidad y la equidad de la educación. Por el contrario, fortalecer las funciones de aseguramiento de la calidad de cada uno de los participantes del sistema educativo chileno probablemente produzca las mejoras en calidad y equidad que reclama la sociedad chilena” (Banco Mundial, 2007: 16). Con esta afirmación, el BM blindaba la posibilidad de eliminar el voucher, aspecto que cuando se publicó el informe ya se reclamaba por parte del movimiento estudiantil. En su lugar, el informe recomendaba al gobierno chileno desplazar sus políticas educativas hacia modelos basados en el control de las escuelas y en la intervención o el cierre sobre aquéllas que no alcanzasen el rendimiento esperado.

Las recomendaciones de los organismos internacionales han sido clave para consolidar la idea de la necesidad de hacer visible tanto los objetivos educativos, en la forma de estándares de aprendizaje, como su logro, en la forma de resultados de aprendizaje medibles a través de pruebas estandarizadas, así como el importante papel que el Estado debe desempeñar tanto en el establecimiento de los objetivos como en la monitorización de los resultados. “Demostrar, evidenciar, hacer observable el buen desempeño empieza a tornarse un eje de la gestión escolar. Por ende, se fracciona la responsabilidad, si antes era el gobierno el responsable de dar cuenta del “estancamiento de resultados”, ahora debían ser las escuelas” (Parcerisa y Falabella, 2017).

Las actuaciones llevadas a cabo desde el comienzo del siglo XXI no han revertido los principios de mercado y privatización que rigen el sistema educativo chileno, pero sí han hecho más prominente el papel del Estado en materia de supervisión y control, acrecentando su carácter evaluador (Parcerisa y Falabella, 2017; Santa Cruz, 2016). Los ámbitos en los que ha aumentado la presencia y papel del Estado son la definición de la

calidad educativa, basada en estándares y resultados de aprendizaje, la fiscalización y la rendición de cuentas (Cox, 2012).

### **La calidad de la educación desde el profesorado y valoración de los efectos de las políticas educativas**

La crisis iniciada en el 2000 dará un nuevo giro y enfoque a los papeles que mercado y Estado desempeñan en la ordenación del sistema educativo chileno, y también en la configuración de la noción de calidad educativa. Pero, además, la crisis tendrá como consecuencia la traída a escena de un nuevo agente, dado que las políticas desarrolladas a partir de este momento tendrán como escenario principal los centros educativos. Tal y como establece Santa Cruz (2016: 233):

Llegar con la reforma al aula se convirtió en un mantra que organizó y sobredeterminó el conjunto de dispositivos de reforma que se comenzaron a implementar en el periodo [a partir del año 2000]. De ese modo, el énfasis de la política educacional estará puesto en mejorar los procesos que se viven en el interior de las salas de clase, con relativa independencia de las condiciones estructurales, teniendo como norte primero el mejoramiento de los resultados de los test estandarizados. (Santa Cruz, 2016: 233).

El nuevo agente serán los centros educativos y, por lo tanto, el profesorado. Sin embargo, serán unos agentes “pasivos”, dado que tanto la definición de calidad como las medidas implementadas para asegurar su logro serán elaboradas siguiendo un proceso “arriba-abajo”, correspondiendo la toma de decisiones al Estado, y su ejecución y rendición de cuentas, al profesorado. Desde una perspectiva pedagógica, sin embargo, el profesorado no puede ser un agente pasivo, ya que a él corresponde la acción educativa. Por ello, su valoración es una fuente de información esencial en la evaluación de las políticas educativas.

Al preguntar al profesorado sobre qué es educación de calidad, todos coinciden en su respuesta: un proceso de formación integral, holístico, que atiende a la dimensión intelectual, pero también a la afectiva, la social, etc., y que tiene como fin la formación de una persona íntegra y un ciudadano o ciudadana activo. Así lo testimonian varios de los profesores entrevistados:

Un elemento que es super importante en el proceso educativo que tú no sólo te preocupes de transmitir contenidos, que el niño aprenda y desarrolle la habilidad

cognitiva, etcétera...sino que además tú puedas educar en el plano del desarrollo personal, de la afectividad...de todo aquello que conforma a una persona. No es solamente cabeza, es también sentimientos, emociones... (PS1)

La calidad de la educación tiene que ver con que el niño sea capaz de desarrollarse, íntegramente, holísticamente. (M4)

Dentro de la formación holística, el profesorado destaca algunos elementos que son clave dentro de esa concepción global de la educación. Uno de ellos es la formación intelectual caracterizada por el análisis crítico, autónomo y argumentado (“yo creo que la autonomía es esencial, que la posibilidad de generar estudiantes autónomos, y críticos, y reflexivos, para mí es lo esencial”, PS3). También la formación en valores asentados sobre la justicia y la equidad:

Para mí la buena educación es el desarrollo integral del niño, en sus plenas capacidades, que sepa tanto qué es lo que quiere como en qué es bueno, que se sienta bien consigo mismo, que logre desarrollar todas sus capacidades y que todas las ponga en práctica, y que también no deja de ser importante el tema de los valores, porque no sirve de nada si no tienen valores para generar una sociedad como más justa, o donde todos nos podamos desarrollar por igual, una buena educación tiene que ver con eso (PS2)

En tercer lugar, el profesorado coincide en la importancia que tiene la dimensión emocional: definen la educación como una relación y, por lo tanto, la dimensión afectiva no es sólo un fin educativo, sino que también emana en el aula, y el profesorado debe tenerla en cuenta, tanto de cara a la propia relación que establecen con ellos, como de cara a sus condiciones para el aprendizaje:

Ellos [los políticos] no saben lo que es enseñar a los niños a atarse los zapatos, a sonarse los mocos, o a ser capaces de calmarlos cuando tienen pena, o tiene miedo porque puede venir un temblor...esas son las cosas con las que uno vive (M4)

Sin embargo, cuando se les pregunta sobre la relación que existe entre su noción profesional de una educación de calidad, y su ejercicio profesional, también la respuesta es contundente: su ejercicio profesional y su práctica docente distan mucho de su visión de lo que debería ser una educación de calidad. Una de las profesoras entrevistadas lo afirmaba de forma contundente:

Ahora, cuando tú me preguntas cómo yo trato de ponerlo en práctica, hasta el momento no he logrado cómo hacer valer el currículum con esta visión pedagógica, [...] Si tú me preguntas, ¿todo lo que yo tengo como buena educación lo puedo

poner en práctica en mi planificación? No, porque no estoy viendo el tema de cómo desarrollar los valores, como plenamente. (PS2)

La principal razón que señalan los profesores y profesoras entrevistados para no poder desarrollar y poner en práctica esa visión holística de la educación, que tiene el desarrollo del niño y de todas sus potencialidades como fin último, remite a las medidas sobre las que se articula la rendición de cuentas, principalmente el sistema de medición de los resultados de aprendizaje SIMCE y los estándares de aprendizaje. Ambos mecanismos han generado una presión sobre los centros educativos y al profesorado mismo, cuyas consecuencias negativas, a juicio de los entrevistados, se reflejan en cuatro aspectos de la práctica educativa: la noción de educación, el papel del profesor, la concepción del alumno y la concepción del aprendizaje y la enseñanza. En cuanto a la noción de educación, ésta se tergiversa, se pervierte, cuando se reduce a un discurso sobre estándares de aprendizaje, ya que se le desliga de una dimensión ética que le es inherente, y que ellos mismos sienten estrechamente ligada al ejercicio de su profesión:

Tenemos que tener conciencia cada uno de los profes de que cada cosa que hacemos dentro de la sala repercute absolutamente en la vida de un ser humano, en lo que va a entender, y por lo tanto hay una responsabilidad trascendental en lo que pasa dentro de la sala, en la relación, en el diálogo y todo, y eso no tiene que ver simplemente con un número. Hablar de la calidad de la educación es ponerlo en un formato distinto, que es empresarial, que no es propiamente el área de la educación. (M2)

Se adueñaron de la idea de la calidad desde la perspectiva de sólo dos asignaturas, que es Lenguaje y Matemáticas, y como que la calidad pasa por esas dos asignaturas y el resto en realidad no tiene ningún sentido. (M1)

Esta dimensión ética, las posibilidades que ofrece la relación educativa en términos de formación de los futuros ciudadanos, de cambio social, de creación de nuevos contextos éticos y políticos, lo que llevó a los profesores y las profesoras entrevistados a elegir esta profesión. La realidad que encuentran hace que su respuesta siga en general dos vías de actuación: la sumisión o la rebeldía. En el caso de la primera opción, el profesorado afirma que le gustaría hacer otra cosa, reflejando malestar por un sentimiento de culpa y confrontación con lo que ellos consideran que deberían estar haciendo, pero encuentran justificación en la imposibilidad de llevar su idea a la práctica debido a la

elevada carga docente<sup>4</sup>, el diseño curricular, las exigencias burocráticas, la presión impuesta por la evaluación docente o la supervisión de los superiores, etc.

En el fondo que eso se cumpla depende netamente del profesor, no hay ninguna parte del curriculum...es que es una visión tan mecánica que se está exigiendo...¿dónde? ¿en qué lugar puedes poner esas cosas? Por lo general no son cosas relacionadas con las clases y con los contenidos mismos, uno trata, pero dentro del sistema en el que estamos inmersos es super difícil. ¿Inherente al sistema? No, y debería serlo. El sistema te hace crear un alumno cada vez más competitivo. (PS2)

Este malestar del profesorado ha sido identificado por otros autores (ver, por ejemplo, Sisto et al., 2013; Sisto, 2012; Cornejo, 2009). Pero también la segunda vía, la resistencia, la construcción colectiva del significado de su profesión, y la focalización en el alumnado, en una disputa “entre lo local y lo estándar” (Sisto, 2011: 180) que pone énfasis en la relación, ya sea entre el profesorado o con el alumnado:

Gracias al equipo de profesores que hay se logra una educación integral con los chiquillos, porque conversamos con ellos, los escuchamos, les enseñamos valores. (M2)

Lo que pasa aquí es que hay un ambiente muy agradable, los niños vienen, aquí todos se conocen, es muy amigable. La motivación de la clase es como muy tranquila...yo hago clase, doy ejercicios y me siento, y me preguntan, me siento con ellos, me siento atrás, trabajo con ellos...eso es lo que le falta, estoy convencida de que tiene que ver con eso, que se perdió la parte humana. (PS3)

En lo que respecta a la consideración del alumnado, los efectos que relatan los entrevistados se refieren a tres aspectos: la consideración mercantilista del alumnado, la falta de consideración de sus características y situaciones individuales en pro de la estandarización y de la obtención de los resultados esperados, y la transmisión de los valores que operan en el sistema al propio alumnado. En relación con la consideración mercantilista del alumnado, éste se concibe como un mero engranaje del sistema, que requiere de él que obtenga buenas puntuaciones en las pruebas estandarizadas, para lo

---

<sup>4</sup> En relación con el resto de países de la OCDE, Chile es el cuarto país con mayor ratio profesor-alumno en educación secundaria, y el segundo en educación primaria, así como el segundo en horas de docencia primaria. Así mismo, el salario de los profesores se encuentra por debajo de la media de la OCDE, en los últimos puestos en relación con el resto de países. (OCDE, 2016)



que no duda en someterle a presión, exprimirle o chantajearle para que obtenga los resultados esperados. Según relata el profesorado, esto se traduce en muchas ocasiones en ansiedad, agobio, pánico, abandono escolar, sentimiento de incompetencia, baja autoestima, etc. Esto se agudiza en los casos en los que el alumnado procede de contextos socioeconómicos desfavorecidos; en estos casos, a la injusticia de que el sistema no de respuesta a sus necesidades, se suma la injusticia de la falta de consideración del impacto de esa condición en los resultados académicos, sometiéndoles a las mismas exigencias sin tener en consideración si cuentan con los recursos para poder alcanzarlo:

Acá no es infrecuente que a un niño le falten elementos básicos como algo de vestimenta, y no haya a quien recurrir, no haya un fondo de bienestar para estos niños que necesitan zapatos, zapatillas... Me acuerdo una vez, se me partió el alma, la profesora de educación física me dice que había niños que no hacían educación física porque no tenían zapatillas, y se pierden la clase, y tienen que sacar una nota y todo. (M2)

El profesorado ve su noción de calidad no sólo no realizada, sino enfrentada, en el elevado peso que tiene la competencia en el sistema (competencia entre centros para atraer alumnado, para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, para obtener mayores ingresos, etc.). En su relación con el alumnado perciben que la competencia como valor cala en ellos, por lo que se lamentan de ver su ideal de educación de calidad no sólo no realizado, sino fracasado, ya que en los comportamientos y actitudes del alumnado encuentran los valores contrarios:

Detrás de todas estas acciones así, cotidianas, el discurso implícito llega al alumno, un alumno que está en etapa de formación, que está en crecimiento, y que ve que este es el código relacional, en su lugar, donde viene supuestamente a ser protegido y a ser formado, le enseñan que tiene que jugar al todo vale, que tiene que competir para poder llegar. (M2)

Finalmente, el aprendizaje se reduce a estándares y resultados académicos, y, con él, también la docencia, que se orienta a los resultados de la prueba estandarizada SIMCE y se limita a los estándares de aprendizaje y al currículum diseñado por el Ministerio de Educación:

Los talleres de libre disposición se transformaron en más talleres de lenguaje y matemáticas para que nos fuera bien en el SIMCE. Ahí se perdió el objetivo inicial que era que el niño permaneciera adquiriendo otras actividades artístico-culturales, recreativas, enfocadas siempre al crecimiento educativo personal, crecimiento

mental, al desarrollo social. Pero si tú ves, la mayor parte de las escuelas, se transformaron en más talleres de lenguaje, en más talleres de matemáticas, por el SIMCE. [...] Lo primero que habría que quitar es que la medición SIMCE sea el fin último de la escuela, porque no es el fin último. Es un elemento, es el instrumento que nos permite saber cómo estamos para mejorar, pero aquí se ha transformado en el fin último. Si la escuela tiene buenos resultados SIMCE tiene alumnos, si la escuela tiene buenos resultados SIMCE puede ser autónoma, si la escuela tiene buenos resultados SIMCE los estudiantes la prefieren porque tienen mayores predicciones para llegar a la universidad...el resultado SIMCE evalúa a los directivos, si yo tengo malos resultados SIMCE soy mal evaluado, y mi jefe técnico igual. El SIMCE se transformó en el monstruo”. (M3)

El “teaching to the test” (Volante, 2004) no es sólo un efecto perverso del propio sistema, sino su base misma. Para ejemplificarlo, los docentes recurren con frecuencia a la “triangulación”: para asegurar la calidad, el profesor o profesora debe hacer una planificación del curso detallada en horas pedagógicas (horas de clase), y basada en los estándares de aprendizaje, antes del comienzo del curso. Cada día después de clase debe registrar en el cuaderno de clase lo que realizó en la sesión. Cuando son inspeccionados, la planificación, el cuaderno del profesor y los cuadernos del alumnado deben coincidir, motivo por el cual se denomina al sistema triangulación.

La reducción del aprendizaje y de la enseñanza a los resultados en pruebas estandarizadas, la exigencia de estandarización de los aprendizajes y de las enseñanzas, la falta de consideración del alumnado como personas y del profesorado como profesionales, son los efectos que el profesorado identifica como los más perjudiciales para una noción de calidad que, a su juicio, dista mucho de responder a una noción pedagógica.

## **Conclusiones**

La disincronía entre los discursos del profesorado acerca de la calidad de la educación y las medidas políticas implementadas en el sistema educativo chileno para mejorarla no se debe sólo a una falta de acierto, sino a una disparidad en la concepción de educación de calidad: mientras el profesorado posee un enfoque pedagógico, centrado en el niño y sus necesidades, la noción de calidad elaborada desde las instancias políticas parte de un enfoque empresarial y económico que tiene profundas raíces en el sistema

educativo chileno (Valdebenito, 2011). Así, uno de los principales dilemas a los que se enfrentan los sistemas educativos nacionales es el desarrollo de políticas educativas orientadas a la mejora de la calidad en un contexto en el que existen definiciones no sólo dispersas o diversas, sino incluso enfrentadas, de lo que es calidad. El discurso de la calidad parece incuestionable, ya que, ¿quién renunciaría a la mejora de la calidad, en cualquier ámbito, y más en el educativo? Sin embargo, es necesario analizar sobre qué noción de educación se asienta, y si esa noción responde a los agentes implicados en las prácticas escolares, es decir, al profesorado y al alumnado, o si responde a intereses externos (políticos, económicos, etc.). La falta de análisis de la noción de calidad sobre la que se asientan los mecanismos para su aseguramiento puede llevar a “efectos colaterales” (Carrasco, 2013) en la propia noción de educación que, como relata el profesorado en el caso del sistema educativo chileno, se traduzcan en el logro de fines opuestos a los pretendidos por quienes llevan a cabo las prácticas educativas, generándose los denominados “daños colaterales” (Alexander, 2011) para la educación y su práctica.

Existe una contradicción inherente al propio concepto de calidad y su articulación cuando éste se asienta sobre una rendición de cuentas que exige responsabilidad a un agente que carece, sin embargo, de capacidad de toma de decisiones. La responsabilidad sólo es achacable a acciones que están mediadas por la voluntad del agente. En el marco de políticas educativas articuladas desde un modelo “arriba-abajo”, en el que el profesorado sólo ejecuta las decisiones tomadas por otros agentes, la única responsabilidad que se les puede exigir sobre los resultados es el acatamiento de las decisiones tomadas. Con ello se deja de lado un aspecto esencial de la responsabilidad, no sobre las actuaciones desarrolladas en un marco determinado, sino sobre el propio marco tomado para el diseño de las actuaciones, es decir, de las políticas educativas. La acción normativa desempeñada por los organismos internacionales (Sellar y Lingard, 2014) oculta que sus recomendaciones se asientan sobre una noción de calidad, naturalizando dicha noción e invalidando su análisis pedagógico, así como sus contradicciones.

En el caso de Chile, la vinculación entre la autonomía y la rendición de cuentas constituye una contradicción inherente al sistema, cuando la rendición de cuentas, tal y como reporta el profesorado entrevistado, requiere de una estandarización que tiene como consecuencia la pérdida de autonomía del profesorado. La autonomía implica la capacidad de decisión sobre los términos y contenidos de su trabajo (Mausethagen y Molstad, 2015), y su pérdida se traduce en su “proletarización”, Mediante la rendición de

cuentas y la estandarización, el proceso de articulación y puesta en práctica de la educación se asemeja a una cadena de montaje, en la que tanto el profesorado como el propio alumnado se conciben como una pieza que debe ocupar su lugar y desempeñar la función para la que ha sido diseñado para que la cadena funcione. Desde una concepción pedagógica, el diseño de enseñanza-aprendizaje es un elemento esencial en la materialización y puesta en práctica del ideal de ser humano que se quiere formar, y por lo tanto el proceso no puede desligarse de los fines (Wills y Sandholtz, 2009; Bridges y Jonathan, 2003). Todos ellos conforman la acción educativa, y son por ello partes esenciales de la función docente. La sustracción de la capacidad de decisión sobre alguno de estos elementos, los fines o el proceso, se traduce en la devaluación del juicio profesional y de la confianza en la competencia del profesorado (Lundström, 2015; Rubin, 2011), pero también en la devaluación de la propia noción de educación.

La expansión y generalización de las políticas de aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas en los sistemas educativos nacionales, al amparo y bajo la orientación de los organismos internacionales, desligadas de un análisis y noción pedagógica de la calidad de la educación, pueden conllevar a una reducción de la educación y al “cercamiento de la escuela” (Fernández, 2016). El nexo entre rendición de cuentas y calidad de la educación no es directo ni obvio, como parecen afirmar los organismos internacionales, sino que depende de múltiples factores, entre ellos, la noción de calidad de la educación y su traducción en los mecanismos de rendición de cuentas, la capacidad para tomar decisiones de los agentes a los que se pide rendir cuentas, la capacidad del sistema de rendición de cuentas para dar respuesta a las necesidades de los destinatarios últimos del sistema, etc.

## Referencias

- Alves, Fátima, Elacqua, Gregory, Korlinki, Mariane, Martínez, Matías, Santos, Humberto, Urbina, Daniela, 2015. “Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile”, *International Journal of Educational Development*, 41: 25-34.
- Ball, Stephen. J., y Youdell, Deborah, 2008. *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International.
- Banco Mundial, 2007. *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Disponible en web:

<http://siteresources.worldbank.org/INTCHILEINSPANISH/Resources/EducacionChile.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2017]

- Bellei, Cristián, 2015. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Bravo, Juan, 2011. “SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación”, *Estudios Públicos*, 123: 189-211.
- Breakspear, Simon, 2012. *The policy impact of PISA. An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OCDE Working Papers 71. Disponible en web: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2012\)8&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2012)8&docLanguage=En) [Consulta: 20 de agosto de 2017]
- Bridges, David, y Jonathan, Ruth, 2003. “Education and the market”, en Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard D. Smith y Pauls Standish (eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Cariola, Leonor, Cares, Gabriela y Lagos, Ema (eds.), *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación, OEI.
- Carrasco, Alejandro, 2013. *Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural*. Observatorio Cultural, Departamento de Estudios, Valparaíso, Chile.
- Contreras, Dante, Bustos, Sebastián, y Sepúlveda, Paulina, 2010. “When schools are the ones that choose: the effects of screening in Chile”, *Social Science Quarterly*, 91 (5). Disponible en web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x/abstract> [Consulta: 12 de agosto de 2017]
- Cornejo, Rodrigo, 2009. “Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile”, *Educación Social, Campinas*, 30 (107): 409-426.
- Cox, Cristián, 2003. “Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX”, en Cristián Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, Cristián, 2012. “Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010”, *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1): 13-42.

- Elacqua, Gregory, Schneider, Mark, y Buckley, Jack, 2006. "School choice in Chile: is it class or the classroom?", *Journal of Policy Analysis and Management*, 25 (3): 577-601.
- Fernández-González, Noelia, 2016. "Repensando las políticas de privatización en Educación: El Cercamiento de la Escuela", Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24 (123). Disponible en web: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2509> [Consulta: 8 de agosto de 2017]
- Alexander, Robin, 2011. "Evidence, Rethoric and Collateral damage: The problematic pursuit of "World Class" Standards", *Cambridge Journal of Education*, 41 (3): 265-286.
- Gómez Yepes, Ricardo L., 2004. "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas", *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (38): 75-89.
- Hsieh, Chang-Tai, y Urquiola, Miguel, 2006. "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program", *Journal of Public Economics*, 90: 1477-1503.
- Larroulet, Cristián V., y Montt, Pedro L., 2010. "Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en educación: El caso chileno", en Gregori Elacqua, y Sergio Martinic, (eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Escolar*. Santiago: PUC, UNESCO.
- Lundström, Ulf, 2015. "Teacher autonomy in the era of New Public Management", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 73-85.
- Mausethagen, Solvi y Molstad, Christina E. (2015). "Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 30-41.
- Mizala, Alejandra, Romaguera, Pilar, 1999. "Remuneraciones al pizarrón", *Perspectivas* 4 (1): 65-88.
- OCDE, 2016. Education at a glance 2016. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. Disponible en web: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> [Consulta: 20 de agosto de 2017]
- OCDE, 2004. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile*. París: OCDE.
- Parcerisa, Lluís, y Falabella, Alejandra, 2017. "La consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas. Trayectoria, producción y tensiones...", *Education Policy Analysis Archives*, 25 (89): 1-24.

- Rubin, Daniel I., 2011. The Disheartened teacher: living in the age of standardisation, high-stakes assessment, and No Child Left Behind (NCLB). *Changing English*, 18 (4): 407-416.
- Santa Cruz, Eduardo, 2016. *Mediatización de las políticas educativas en Chile: El discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación (2006-2009)*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Sellar, Sam, y Lingard, Bob, 2013. "The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education", *British Educational Research Journal*, 40 (6): 917-936.
- Sisto, Vicente, 2012. "Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual", *Psyche*, 21 (2): 35-46.
- Sisto, Vicente, 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*, 59: 178-192.
- Valdebenito, Lorena, 2011. "La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011)", *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1: 1-25.
- Valenzuela, Juan Pablo, Bellei, Cristián, y de los Ríos, Danae, 2014. "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile", *Journal of Education Policy*, 29 (2): 217-241.
- Valenzuela, Juan Pablo, Bellei, Cristián, y de los Ríos, Danae, 2010. "Segregación escolar en Chile", en Sergio Martinic y Gregory Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Verger, Antoni, Bonal, Xavier, y Zancajo, Adrián "Featured Article: What Are the Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education? A Realist Evaluation of the Chilean Education Quasi-Market", *Comparative Education Review* 60 (2): 223-248.
- Verger, Antoni, Moschetti, Mauro, y Fontdevila, Clara, 2017. *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Informe de la Internacional de la Educación.
- Volante, Louis, 2004. "Teaching to the test: what every educator and policy-maker should know", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35.

*Disponible en web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf> [Consulta: 26 de agosto de 2017]*

Wills, John.S. y Sandholtz, Judith .H., 2009. “Constrained professionalism: dilemmas of teaching in the face of test-based accountability”, *Teachers College Record*, 111 (4): 1065-1114.