



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA

CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Performatividad en la educación chilena: un estudio de caso sobre los significados que les atribuyen los profesores a los procesos performativos.

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y Título Profesional de Sociólogo

Benjamín Alejandro Prado Becerra y Javier Alonso Najle Ramírez

Profesor Guía: Emanuel Arredondo González

RESUMEN

Los procesos performativos, que afectan todos los ámbitos de la educación chilena, han sido objetos de estudio en los últimos tiempos dada la influencia que han ido adquiriendo desde que la dictadura conformó el contexto necesario para su desarrollo. Sin embargo, en los últimos años estos procesos se han visto inmersos en un sistema diferente, gracias a leyes como la Ley de Inclusión, que ha reconfigurado el mercado educativo. Dentro de esta ambivalencia, los profesores emergen como un grupo especialmente afectado por el cruce de lógicas, siendo nuestro objetivo el identificar los significados que este grupo, circunscrito en un colegio inclusivo, les atribuyen a los procesos performativos.

Para realizar la investigación se utilizó un enfoque cualitativo, no experimental y transversal. Se efectuaron un total de diez entrevistas semiestructuradas a funcionarios de un colegio particular subvencionado con impronta inclusiva. Dos entrevistas corresponden a integrantes del equipo directivo y las ocho restantes a profesores con experiencia SIMCE, prueba estandarizada esencial para desarrollar los procesos performativos en Chile. Para el análisis de las entrevistas se implementó un análisis de discurso cualitativo.

Concluimos que los profesores poseen significados, en general, negativos hacia los procesos performativos, considerándolos molestias externas que no los definen como buenos o malos profesores. La inclusión que deviene de las políticas de desagregación, si bien es resistida por diversos factores, también es un motor de cambio para la valorización de aspectos educativos contrarios a los performativos.

Palabras clave: performatividad, inclusión, rendición de cuentas, mercado educativo.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	2
TABLA DE CONTENIDO	3
SIGLAS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1 Contexto educativo	9
1.2 Subjetividades y performatividad	11
1.3 Contexto chileno	13
1.4 Objetivos de investigación	17
1.4.1 Objetivo general:.....	17
1.4.2 Objetivos específicos:.....	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	19
2.1 Significado	19
2.2 Contexto chileno	21
2.2.1 Políticas de desagregación	25
2.3 GERM.....	29
2.4 Nueva Gestión Pública	33
2.5 Performatividad y Subjetividad.....	36
2.6 Otros estudios en escuelas chilenas: rendición de cuentas e inclusión.....	40
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	45
3.1 Diseño.....	45
3.2 Participantes.....	45
3.3 Condiciones éticas.....	47
3.4 Técnica de recolección de datos	47
3.5 Técnica de análisis.....	47
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	49
4.1 Enfoque institucional y prácticas a través del profesorado	50
4.1.1 Contexto	50
4.1.2 Medidas y prácticas performativas	51
4.1.2.1 Incentivos	52

4.1.2.2 Trabajo específico para la prueba SIMCE.....	52
4.1.2.3 Más medidas y prácticas asociadas al SIMCE.....	55
4.1.2.4 Planificaciones.....	59
4.1.2.5 Supervisión de clases.	61
4.1.3 Publicación de resultados y métodos de selección.....	64
4.2 Mercado	66
4.2.1 Incentivos	66
4.2.2 Competitividad entre establecimientos.....	67
4.3 Gerencialismo.....	70
4.3.1 Sentido de pertenencia	70
4.3.2 Trabajo en equipo	72
4.3.3 Profesor gestionado: normas y vigilancia	74
4.3.3.1 Planificaciones.....	74
4.3.3.2 Supervisión de clases	76
4.3.3.3 Papeleo.....	80
4.4 Performatividad: tecnologías de desempeño	81
4.4.1 Terrores de la performatividad	84
4.4.1.2 Fabricaciones.....	86
4.5 Inclusión	87
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA.....	106
ANEXOS	110
Consentimiento informado.....	110

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	46-47
--------------	-------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	66
Figura 2.....	94

SIGLAS

ERA: Ley de Reforma Educativa.

FONIDE: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

GERM: Global Education Reform Movement.

NGP: Nueva Gestión Pública.

LLECE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

PIE: Programa de Integración Infantil.

PISA: Programme for International Student Assessment.

PSU: Prueba de Selección Universitaria.

RdC: Rendición de Cuentas.

SEP: Subvención Escolar Preferencial.

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

INTRODUCCIÓN

La investigación se enmarca en los procesos performativos que configuran gran parte de la educación chilena. Estas reformas educativas implementadas desde la dictadura no solo afectan los aspectos técnicos o las estructuras organizacionales, también buscan modificar a los educadores (Ball, 2003). La performatividad es configurada por un sentido económico que posiciona al educador como un productor, cual, a través de comparaciones, indicadores y exhibiciones ligadas a medidas de control como son los incentivos y las sanciones, es “valorado” dentro de un mercado educativo donde el juicio valórico intenta ser objetivo y externo al educador (Ball, 2003). Sin embargo, el mercado educativo chileno, tan necesario para el desarrollo “ideal” performativo, se ha visto reconfigurado por leyes contradictorias a la noción de objetividad que se buscaba desde la dictadura. Teniendo esto en cuenta, el interés de la investigación gira en torno a los educadores de los colegios que más han internalizado las nuevas leyes, donde la ambivalencia de objetivos se enmarca en un contexto agotador *per se*.

Dado lo anterior, en el capítulo uno se contextualiza el problema investigativo desde los procesos internacionales en cuanto a la introducción de la educación de carácter performativo, hasta su implementación en Chile, su desarrollo, sus consecuencias en diferentes niveles y los cambios más significativos de los últimos años.

En el capítulo dos, nuestro marco teórico, comenzamos abordando el concepto del significado, el cual es clave para adentrarnos en el análisis de las subjetividades de los profesores envueltos en este contexto educativo chileno. A través de la corriente del interaccionismo simbólico, entendemos que los significados solo pueden darse en la interacción social y que gracias a esto las personas logran interpretar y apreciar diferentes situaciones (Taylor & Bodgan, 1992). A continuación, desarrollamos y complementamos el caso chileno en todas las aristas que creemos necesarias para entender el contexto educativo de nuestro país. Para comprender buena parte de estas, retomamos el desarrollo internacional educativo, principalmente a través de fenómenos como la reforma educativa global (GERM) y la nueva gestión pública (NGP); la primera centrada en la introducción de medidas estandarizadas y la segunda en la configuración de la administración de instituciones públicas a través de reformas propias del sector privado. Desde ahí el paso a la performatividad es

consustancial. Definimos el concepto y el cómo los procesos que la configuran afectan las subjetividades de los profesores, haciéndolos trabajar en un contexto que desafía las nociones tradicionales educativas, o, por el contrario, que las modifica a nivel subjetivo, y que, por lo tanto, hace que los educadores se definan a través de indicadores de valores performativos. Por último, exponemos tres investigaciones realizadas en Chile asociadas a la nuestra, las cuales nos sirven de antecedentes y de marcos investigativos tanto a nivel institucional como subjetivo.

En el capítulo tres exponemos nuestro marco metodológico, donde definimos nuestro diseño investigativo de carácter cualitativo. Para la recolección de datos se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a trabajadores de un colegio con impronta inclusiva; dos a integrantes del equipo directivo y ocho a profesores con experiencia SIMCE. Para el análisis se empleó la técnica de análisis de contenido.

En el cuarto capítulo desarrollamos el análisis de nuestros datos. Para esto, dividimos esta sección en cinco partes. Primero abordamos el contexto institucional, en el cual comparamos las prácticas y visiones del equipo directivo con lo que dicen los profesores respecto a esas mismas prácticas y visiones institucionales. En la segunda, tercera y cuarta sección nos enfocamos netamente en las subjetividades del profesorado. Cada una corresponde con uno de los tres conceptos utilizados por Holloway y Brass (2018) para desglosar los procesos performativos. Estos son: mercado, gestión y performatividad. En los tres abordamos sus puntos más esenciales; en el primero nos concentramos en las aristas que hacen de la educación un mercado y del profesor una suerte de mercancía; en el segundo en las acciones que buscan gestionar al profesor, como las normas, los monitoreos y el papeleo; y en el tercero en los indicadores de valores estandarizados y los terrores performativos que combinan los tres conceptos del autor. Cerramos el capítulo con la inclusión, donde, después de exponer la visión del equipo directivo respecto a este concepto, nos adentramos en cómo los profesores lidian con la lógica inclusiva, contradictoria a la performativa.

Ya para finalizar, exponemos los principales resultados de nuestra investigación, los que apuntan a que los significados que los profesores le atribuyen a los procesos performativos tienen una connotación de resistencia más que de internalización. Posteriormente desarrollamos una discusión teórica, donde destacamos la labor de la inclusión para frenar

los impulsos performativos. Así, por último, pasamos a las proyecciones a futuro, indicando los principales puntos a tener en cuenta para próximas investigaciones de similar índole.

CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Contexto educativo

A pesar de la gran cantidad de discursos que pululan sobre la intensificación de mayores libertades e igualdades, nos encontramos con pruebas claras de que existe aún más explotación, desigualdad y dominación, y que los derechos y conquistas anteriormente conseguidas se ven bajo amenaza o se están desdibujando (Apple, 2012). El mundo educativo no ha sido la excepción, ésta ha sufrido el embate del mercado y particularmente del neoliberalismo, el cual ha llegado a penetrar todos los aspectos que abarcan la vida de las personas. Siendo el proceso educativo, en principio tan disímil a las lógicas de un mercado liberal, impulsado a funcionar bajo sus premisas fundamentales. Por consiguiente, la educación en muchos países funciona en un contexto privatizado, de libre competencia, guiados en pos de lo inmediato, productivo y eficiente. Las subjetividades de los actores, por lo mismo, se ven inmersas bajo estos principios, siendo estos fundamentados en la teoría del capital humano, expuesta principalmente por el economista Theodore Schultz en los años 60 (posteriormente ampliada por Gary Becker). Esta teoría promueve la instrumentalización de la educación, la formación del sujeto, la capacidad de trabajo e inclusive del estado de salud de este. Se fundamenta en el hecho de que hay que invertir en educación porque esta inversión generará a la nación un crecimiento económico, por ende, desarrollo, ya que va entrelazado al sistema productivo, el cual también crecería.

Aquí la creencia ciega en el rendimiento y la meritocracia se comienzan a fundir bajo las ideas funcionalistas, las cuales promueven la responsabilización individual desligada del contexto. En base a esta concepción se comienza a estructurar el binomio de educación y economía, donde la formación del sujeto socializado pasa a llamarse capacitación, la cual responde a su inserción en el sistema tanto regional como internacional. Desde esta perspectiva, como explica Ramírez Ospina (2015), la educación y formación son consideradas como elementos que deben contribuir al logro de objetivos meramente

económicos, asimilándose a diferentes formas de inversión, como máquinas y equipos. Así, la búsqueda del mejoramiento del ser humano va acorde a una racionalidad instrumental que busca mejorar los indicadores económicos y empresariales, dejando de lado la racionalidad sustantiva de cada sujeto.

De esta manera, agencias internacionales han jugado un rol fundamental en la reproducción de estos fundamentos en la educación de los países. El banco mundial, la OCDE y la UNESCO han reproducido una visión corporativista y comparativa de la educación en un conjunto de países desarrollados y en vías de desarrollo:

El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM) son los organismos internacionales que actualmente se ocupan de funciones que anteriormente eran propias de cada estado, estableciendo una clara influencia en las políticas educativas de la mayoría de países. (Luengo Navas & Saura Casanova, 2013, p.140)

Sumado a lo anterior, producto de la lógica neoliberal, se ha promovido la aplicación de la administración privada al ámbito público. Este proceso ha sido denominado Nueva Gestión Pública (NGP), y consiste en la administración del sector público bajo los criterios corporativos competitivos, destacando los criterios de eficiencia y productividad como regidores fundamentales de toda institución. La “NGP implica desagregar de forma más marcada las funciones de proveedores y usuarios, fragmentar los servicios públicos en unidades de gestión más independientes o autónomas, y promover una gestión basada en la obtención de resultados tangibles” (Verger & Normand, 2015, p. 599). En este marco, la educación es “influenciada” a adoptar estos criterios corporativos, y lo hace en respuesta a un Estado que fortalece un rol de evaluador bajo la NGP, y deja de lado su rol de proveedor.

Ahora bien, los cambios a los que han sido sometidos los sistemas educativos tienen en común una serie de elementos. Es decir, desde la nueva gestión pública (NGP) y con ello los organismos internacionales se ha impuesto una forma para desarrollar la educación. Hargreaves (2001) denomina a esta receta como la Global Education Reform Movement (GERM) y se caracteriza por:

- A. Competencia entre escuelas en base a la creencia en las leyes de libre mercado, aquí se busca la mano invisible que regularía la calidad.
- B. Adopción de políticas de rendición de cuenta basadas en test o pruebas, los cuales posteriormente se vinculan a la acreditación, recompensa, castigos que recibirá el profesorado o escuelas.
- C. Modelos de gestión corporativa y piramidal, ideas tomadas de empresas privadas, orientadas a la obtención de ganancias, aquí también se asocia la incorporación de modelos externos, creyendo en la transferibilidad.
- D. Metas de aprendizaje estandarizadas, reduciendo experimentación y pedagogías alternativas.
- E. Currículo de materias centrales, orientadas a la necesidad del desarrollo económico (lectura-escritura, matemáticas y ciencias).
- F. Estandarización del estudiante y del desempeño de la escuela, buscando el posible ingreso de este al mundo y mercado laboral.

Es importante mencionar y destacar el rol esencial de las evaluaciones a grandes escalas como articuladoras y promotora de las reformas globales (Verger & Parcerisa, 2018), siendo estas sintetizadoras y una constante necesaria para la implementación, transferencia y perpetuación de los principios GERM. Por consiguiente, dan sustento a la rendición de cuentas, estandarización y descentralización en la educación, generando datos para el establecimiento del mercado educativo y su competencia.

1.2 Subjetividades y performatividad

Las pruebas estandarizadas son una herramienta clave para llevar a cabo transformaciones a nivel subjetivo, condicionando a los participantes de los niveles básicos de la educación a interiorizar los fundamentos del mercado para evitar consecuencias tan concretas como los despidos o los cierres de escuela (Ball, 2003).

El nuevo surgimiento de políticas y gobernanzas en la educación es producto de tres tecnologías políticas, las cuales a través de su inserción han producido cambios profundos, estas tecnologías son las de mercado, gestión (nueva gestión pública) y la performatividad

(Holloway & Brass, 2018). Las cuales han permitido medir, calcular, evaluar y comparar la educación. Para Ball (2003b), la performatividad nos crea en la medida de la información que construimos y transmitimos sobre nosotros mismos, el ejercicio de esta fabricación nos lleva a una percepción relacional organizacional, y también de nosotros mismos. La performatividad reproduce la legitimación de esta forma de ser a través de los polivalentes elementos físicos, textuales y morales que hacen posible gobernar de un modo liberal avanzado (Holloway & Brass, 2018).

Bajo estos nuevos pretextos introducidos en base a la performatividad, se reproduce en el ambiente escolar (y en los establecimientos) idearios acordes a la competencia, productividad, eficiencia, tomando el control de las aulas y de las relaciones que se generan en las instituciones. El gerencialismo, con la reproducción de estos estándares y pruebas de alto nivel, contradicen los métodos y el sistema ético de una educación sustantiva, la cual es social, situada y contingente, y bastante a menudo desordenada e impredecible (Holloway & Brass, 2018). Se propaga la ética empresarial como una narrativa maestra, la cual coarta la autonomía en el educar y aprender. Con estos valores se va creando y reproduciendo a un sujeto centrado en el rendimiento, muy característico del actual modelo. Produciendo y reproduciendo un nuevo tipo de profesional, siendo este guiado por los entes anteriormente descritos a un conocimiento instrumentalizado. En la labor educacional es el profesor el encargado de responder a los constantes agobios producidos por estas tecnologías de dominación, transformándose en un técnico profesional, limitando su capacidad de reflexión y diálogo e inclusive su posibilidad de indecisión. Así los profesores se vuelven en uno de los grupos más representativos de los efectos de la performatividad.

Este trabajo administrativo de la performatividad y las políticas educativas no solo cambian lo que se hace dentro de los establecimientos, también cambian lo que son y serán, por ello es relevante plantear el cómo las escuelas enfrentarán estas nuevas políticas de desagregación. La Ley de inclusión surge como la más relevante hoy en día por los cambios que ya ha conseguido de manera concreta, sin embargo, ni esta, ni la próxima Nueva Educación Pública¹, eliminan la capacidad de la Agencia de Calidad de la Educación de

¹ Proyecto que eliminará la municipalización de la educación chilena, creando un nivel intermedio exclusivo para lo educativo (Bellei et al., 2018). Debería implementarse a cabalidad para el año 2025.

cerrar establecimientos que no cumplan con los requisitos entregados por la prueba (Arredondo & Pino-Yancovic, 2020). Las escuelas tendrán las mismas exigencias, la misma exposición, y muchas contarán con estudiantes con los que no querían contar. Es por ello por lo que las reformas mencionadas nos presentarán nuevos esquemas acorde a los valores que se reproducen, y a la forma en que sus actores se desplazan dentro de estos nuevos marcos de encierro.

1.3 Contexto chileno

Estas transformaciones y tendencias de la educación también han impactado en Chile. En dictadura, junto con Estados Unidos e Inglaterra, fueron los primeros países en implementar reformas neoliberales (Harvey, 2007). Estas reformas se aplicaron a un gran espectro de servicios ofrecidos y garantizados por el Estado, como lo es la educación.

En gran parte de su historia, la educación chilena se desarrolló bajo el alero de un “Estado Docente”, que tenía como objetivo educar al pueblo a través de una educación pública y gratuita. Un “Estado Docente” centralizado, jerarquizado, y que acapara la gran mayoría de funciones respecto a la educación primaria y secundaria del país, siendo la cobertura de esta un problema constante. Más allá de esto último, el Estado siempre consideró indispensable en su proyecto democrático a la educación pública (Bellei et al., 2018).

En el marco de la dictadura militar, la educación se transformó bajo lógicas de mercado que descentralizaron el poder en manos del Estado. Un Estado que comprometía la libertad. Las principales reformas, en este sentido, fueron:

- a) La municipalización de la educación: la descentralización se llevó a cabo traspasando los servicios educacionales a las municipalidades desde el Mineduc. Así el Estado cumpliría sólo el rol de evaluador y fiscalizador, mientras cada municipalidad podría administrar sus establecimientos de manera independiente (Bellei, et.al, 2018).
- b) Nueva forma de financiamiento: el Estado entregaría una subvención mensual per cápita (*voucher*) a las escuelas en relación con la asistencia de los estudiantes. Esta no distinguiría entre públicas, privadas y con o sin fines de lucro, para generar una competencia igualitaria entre los establecimientos (Bellei, et.al, 2018)

Es necesario considerar que el neoliberalismo necesitaba la “legitimación” de su proyecto educativo (Campos-Martínez, Corbalán, & Inzunza, 2015). El aspecto clave para dicho objetivo sería el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). El SIMCE tendría la función de entregar una “información precisa” para que los padres (actores racionales) escogieran escuelas, supuestamente, en función de los resultados obtenidos. Es decir, se promueve la competencia entre las instituciones por atraer a consumidores y así autorregular el sistema en un cuasi mercado educativo.

Al corresponder a los principios del GERM, con el apoyo del Banco Mundial y de la UNESCO, Chile y el SIMCE se transformaron en modelos a seguir en cuanto a evaluación de estudiantes para el resto de Latinoamérica y el mundo (Campos-Martínez, Corbalán, & Inzunza, 2015). Pregonando condiciones iguales para todos, y con apoyo internacional a sus espaldas, el neoliberalismo en la educación chilena se encontraba en una buena posición para influenciar en las subjetividades de los actores políticos. Se entiende como una de las claves para que, por mucho tiempo, los cambios educativos en los gobiernos posteriores al régimen no pasaran de ser paliativos (Villalobos, 2016).

A pesar de lo pregonado, la competencia no fue igualitaria. Gran parte de los colegios implementaron pruebas de selección para realizar un filtro con los estudiantes que no cumplieran sus requisitos (a pesar de que estaba prohibido), haciendo que los rechazados (problemas de conducta y dificultades de aprendizaje) se reunieran en colegios municipales, públicos, es decir, con menos recursos para enfrentar dichas problemáticas.

Estudios como el de Canales, Bellei y Orellana (2016) demuestran que las familias de clase media chilena escogen las escuelas por razones sociales, de diferenciación, de estratificación social, por sobre otras como pueden ser los resultados SIMCE. El pago por la educación en colegios subvencionados los diferencia de quienes no pueden pagar, así que tienden a legitimar también las otras formas de filtro, haciendo de la educación chilena una altamente segregada (Canales, Bellei, & Orellana, 2016).

Las mismas municipalidades han fallado en su misión educativa porque carecen, además de los bajos ingresos (recordar que dependen del número de estudiantes), de una rendición de cuentas apropiada (muchas responsabilidades además de la educativa), de gente calificada para los cargos y de coordinación con el Mineduc (Bellei, et.al, 2018). Una de las más

notorias consecuencias es la constante disminución de la matrícula en los colegios públicos, alcanzando solo el 36% de cobertura en el año 2017 (Bellei, et.al, 2018).

Una de las críticas principales a la lógica de mercado en la educación chilena, que señala en especial a los mencionados colegios particulares subvencionados, es que sus resultados dejan en entredicho su calidad educativa. Inclusive la misma prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) ubica en niveles bajos los conocimientos de los estudiantes nacionales, y también muestra que, en Chile, a pesar de que los resultados favorecen a los colegios privados subvencionados por sobre los públicos, estos se nivelan al considerar el nivel socioeconómico de sus estudiantes (Bellei, et.al, 2018). La educación subvencionada demuestra un escaso valor agregado, siendo el nivel socioeconómico de los padres la principal variable que explica el rendimiento educativo de los estudiantes. Ahora bien, ¿por qué ha resultado ser un bien tanpreciado la educación subvencionada? Ya Canales, Bellei y Orellana (2006) anticiparon la respuesta, porque su investigación proporciona información para creer que los padres eligen los colegios de sus hijos por un tema simbólico, de estatus, y no así por el nivel educativo. La imagen deteriorada de lo público no exige a los particulares subvencionados a mejorar continuamente sus resultados. Se hace responsable a la familia de no hacer el esfuerzo para que sus hijos tengan una educación de calidad; problemas sociales pasan como problemas individuales (Campos-Martínez, Corbalán, & Inzunza, 2015).

Estas problemáticas encontraron su nicho fuera de la política, a través de los afectados directamente por ellas. El malestar social en Chile a causa de las reformas neoliberales en la educación ha sido un importante motor de cambio. La adopción y hasta consolidación del modelo neoliberal educativo por parte de la Concertación, comienza a verse cuestionada con la irrupción del llamado Movimiento Pingüino en 2006, abriendo el debate a nivel nacional (Falabella, 2015). El primer gobierno de Bachelet responde, principalmente, a la demanda por abolir la LOCE². Esta se reemplaza por la Ley General de la Educación (Ley n. 20.370), con el fin de mejorar la educación garantizada para todos, hacerla de calidad, pero sin tocar el modelo (Falabella, 2015). Con la ley se crea la Agencia de la Calidad de la Educación (Ley

² Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, promulgada por la dictadura militar y reemplazada en 2009 por la Ley General de Educación

n. 20.529), consolidando, irónicamente, la clasificación de los establecimientos educacionales a base de una lógica de estándares, premios y sanciones (Falabella, 2015). Las medidas tomadas en Chile para reformar el mercado escolar, o el neoliberalismo mismo dentro de la educación, serán a través de más mercado, como se verá en el marco teórico.

Independiente de su verdadera influencia en la elección de los padres, el SIMCE, como se ha dicho, es el principal mecanismo que utiliza el Estado para medir, clasificar y ordenar a los colegios a lo largo del país. La Agencia de Calidad de la Educación hace que la relevancia de la prueba se vuelva crítica, ya que esta, a base de los resultados que arroje el SIMCE, puede cerrar los establecimientos si estos no cumplen los parámetros esperados en un periodo de cuatro años (Bellei, et.al, 2018). Desde el 2014 la agencia implementa un sistema de categorización de escuelas (Rodríguez & Rojas, 2020).

Las principales demandas, o puntos de crítica expuesto por el Movimiento Pingüino, fueron abordados en el segundo gobierno de Bachelet, cuando a finales de 2015 se aprueba la “Ley de inclusión” (Ley n. 20.845) (Bellei, et.al, 2018). Dicha ley elimina la selección de estudiantes, el lucro y el copago en las instituciones escolares. Los colegios particulares que recibían subvención del Estado se ven obligados a no lucrar para seguir recibiendo el beneficio, lo que asegura un sector de la educación completamente gratuito y una educación que, a nivel general, primario y secundario, ya no puede hacer selección de estudiantes (Bellei, et.al, 2018). La ley busca ampliar la educación pública y lograr la heterogeneización de los establecimientos.

Ahora bien, a pesar de la Ley de inclusión, el SIMCE continúa siendo visto como el elemento clave para la medición de la calidad de la educación. El SIMCE ha influenciado a las escuelas en tres principales ámbitos: el angostamiento curricular, agobio en los docentes y la presión sobre los estudiantes (Equipo de tarea, 2015). En el caso de los directores, estos se ven influenciados a la hora de confeccionar el currículum, así como al evaluar a los profesores por los resultados SIMCE (Equipo de tarea, 2015). En cuanto a los profesores, el caso puede ser aún más crítico. No solo existen presiones sobre sus desempeños en las pruebas SIMCE, también el propio significado de su rol de educadores queda entre dicho (Holloway & Brass, 2018). Al asociarse a ciertas pautas, trabajan para obtener resultados por sobre lo que ellos consideran educación. Un ejemplo de esto serían las horas dedicadas a trabajar preguntas

SIMCE o la realización de evaluaciones parecidas para preparar a los estudiantes (Manzi, et.al, 2014). Respecto a estos últimos, la urgencia de los resultados puede devenir en la discriminación de estos, cayendo en prácticas normalizadas como el incentivo a los estudiantes con más bajo rendimiento para que se ausente el día de las pruebas. A pesar de que estudios demuestran que los estudiantes no le dan mayor importancia al SIMCE, si ocurre que ellos se responsabilizan a sí mismos de sus resultados. Este individualismo trae consigo competitividad y falta de compañerismo (Arredondo, 2019).

Ahora bien, no sólo el tema de la performatividad cuenta con pocos estudios en el país, también ocurre que la gran mayoría de estos se concentran en la región metropolitana. Por consiguiente, al tomar nota de los cambios a nivel educativo que ha sufrido Chile en los tiempos más recientes, resulta relevante identificar el cómo los colegios de diferentes regiones se han visto afectados por estos en cuanto a sus procesos de performatividad. Este estudio en particular se centra en los profesores del colegio Manuel Guerrero Ceballos (por temas éticos hemos cambiado el nombre original), establecimiento educacional de enseñanza básica y media ubicado la sexta región del país y que es reconocido por ser uno de los colegios que más estudiantes con necesidades educativas especiales recibe. Esta situación resulta intrigante si tomamos en cuenta lo dicho respecto a las lógicas de mercado que guían la educación chilena, y que fomentan los procesos de performatividad que afectan de forma directa a los profesores. Por lo tanto, nuestra pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los significados que le otorgan los profesores del colegio Manuel Guerrero Ceballos a los procesos de performatividad evidenciados en su contexto institucional?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general:

Indagar en los significados que tiene para los profesores los procesos de performatividad.

1.4.2 Objetivos específicos:

Indagar en los significados que tiene para los profesores los procesos de Gerencialismo.

Indagar en los significados que tiene para los profesores los procesos de mercado en la educación.

Indagar en el impacto que tienen las políticas de desagregación en un contexto performativo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Este capítulo aborda y desarrolla los principales puntos teóricos con los cuales planteamos nuestra investigación. Partimos por el concepto del significado, el cual, inserto en la corriente del interaccionismo simbólico, nos permite realizar el vínculo entre la teoría (además de las políticas educativas) con las subjetividades de los profesores. Posteriormente, profundizamos y complementamos los puntos más importantes de la problematización. Partimos con el contexto chileno, en el cual exponemos los hitos más relevantes, en este siglo, para la consolidación de una educación chilena performativa a través del neoliberalismo, junto a las leyes que han ido, aparentemente, contradiciendo y mermando dicha lógica; en tal ambivalencia encontramos una tensión dadas estas nuevas reformas en un contexto performativo y de rendición de cuentas. Bajo el aspecto neoliberal en educación, continuamos con una descripción de la cultura y de las tecnologías que inciden sobre el sistema educativo mundial. Para ello comenzamos describiendo el recorrido y las características elementales de la denominada “reforma educativa global” (GERM), concepto que ampliamos mediante Pasi Sahlberg (2016), especialista finlandés en educación del cual desprendemos una caracterización de la educación y las reformas aplicadas en las últimas décadas. De esta etapa y movimientos se desprenden dos elementos fundamentales, los cuales se conciben como los motores de este modelo educativo. El primero es la nueva gestión pública (NGP), la que se caracteriza por el ingreso de los criterios de administración y gestión empresarial en las instituciones públicas, en nuestro caso en el mundo educacional. El segundo es la performatividad, entendida como una cultura y un conjunto de tecnologías que establecen un marco ontológico por el cual deben desenvolverse los educadores (Ball, 2003b). Finalizamos el marco teórico con tres ejemplos de investigaciones en Chile que se aproximan, de una u otra manera, a la nuestra, las cuales serán fundamentales en el apartado de las conclusiones para situar nuestros resultados dentro de un marco investigativo.

2.1 Significado

Ante nuestra interrogativa por los significados que tienen los profesores en el contexto performativo chileno, resulta necesario exponer lo que entendemos por dicho concepto y la

relevancia de este. Esto lo hacemos a través del interaccionismo simbólico, ya que es una perspectiva teórica y metodológica que apunta a los significados que las personas les entregan a sus contextos circundantes (Gurdián-Fernández, 2007). El interaccionismo simbólico se define por “el interés por los significados sociales y la insistencia en que tales significados sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de y entre las personas” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 60).

Los significados se construyen a través de la interacción de las personas, y su relevancia radica en que de dichas interpretaciones deviene la realidad. Por lo tanto, “la manera en que una persona interpreta algo dependerá de los significados de que se dispone y de cómo se aprecie una situación” (Taylor & Bogdan, 1992, p. 25). Podemos decir entonces que:

El significado de una conducta se forma en la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores. El contenido del significado no es más que la reacción de los actores ante la acción en cuestión. La consciencia sobre la existencia propia se crea al igual que la consciencia sobre otros objetos; o sea, ambas son el resultado de la interacción social. (Mella, 1998, p. 36)

Los procesos de significación se realizan con regularidad, porque “las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes” (Taylor & Bogdan, 1992, p. 25). Las diferentes experiencias y contextos devienen en diferentes significados. Sin embargo, el proceso es dinámico y activo, donde los sujetos no se ven determinados únicamente por su contexto (como se puede llegar a interpretar), porque son “seres con la capacidad de definir por sí mismos las situaciones con las que se encuentran y después actuar en función de esas definiciones de situaciones (Mella, 1998, p. 38).

Los principios del interaccionismo simbólico que señala (Ritzer, 1996) sintetizan lo ya expuesto:

- a) En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.

- b) Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.
- c) Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción, y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
- d) Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones, debido en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.
- e) Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.

Esta mirada teórica y metodológica, nos permitió indagar en los significados que los profesores presentan respecto al contexto performativo en la institución en que trabajan y, por lo tanto, también bajo el contexto performativo chileno: un caso que se ha mostrado tan particular y cambiante, donde diferentes lógicas entran en juego. Este se nos presenta como un enfoque facilitador de pautas y, que, a su vez, advierte de las diferencias individuales; no solo bajo una lógica ontológica de la vida humana misma (es decir, que somos todos diferentes), también a través de las distintas aristas que entran en juego en este caso en particular. Una perspectiva en la cual “el investigador debe tratar de entender cómo la gente categoriza su contexto social, cómo piensan y qué criterios tienen para tomar sus decisiones y actuar de una u otra manera” (Mella, 1998, p. 38). Así, el término nos permitió adentrarnos en los discursos, haciendo más fácil la unión entre las prácticas performativas vividas en la escuela y las subjetividades de sus trabajadores.

2.2 Contexto chileno

La continuación casi ininterrumpida de las lógicas de mercado en la educación chilena, implementadas en la dictadura militar, es un hecho difícil de cuestionar. Consolidadas las transformaciones educativas, las políticas nacionales no han respondido adecuadamente a las demandas sociales que imploraban/imploran un cambio en un modelo que a todas luces resultaba defectuoso. Las más emblemáticas manifestaciones en el ámbito educativo han sido

los movimientos pingüinos de 2006 y 2011, aunque las consecuencias de estos han permitido un mayor control y vigilancia. A la revuelta de octubre de 2019 se le puede atribuir un descontento general con el neoliberalismo en el país, lo que muestra la dificultad de lidiar con un modelo que condiciona cada aspecto social por como estas aristas se relacionan unas con las otras. La educación parece no poder cambiar por sí sola, y eso deja en evidencia las reformas de las que hablaremos más adelante.

Para algunos académicos, uno de los problemas que explican las fallas en las políticas educativas posteriores a la dictadura, es la coexistencia de dos lógicas opuestas en la educación chilena. Por una parte, el mercado educativo libre y, por otra, un Estado en donde su rol pasa de ser “no más que una parte del proceso de transformación a ser quien lo conduce estratégicamente” (Donoso, Alarcón, & Castro, 2014, p. 49).

Si bien esto puede ser cierto, Falabella (2015) señala que “desde el inicio del modelo, el control curricular y evaluativo son ingredientes fundamentales en el diseño” (Falabella, 2015, p. 706). Un ejemplo es la introducción en 1982 de una prueba censal de la cual derivaría la creación del SIMCE, la principal herramienta evaluativa para calificar a las instituciones educativas secundarias y primarias; incluso en el artículo diecinueve de la LOCE estaba estipulado la difusión de los resultados de la prueba (Falabella, 2015).

A través de los años se logra el desarrollo y la consolidación de estos instrumentos y políticas, por medio de la aplicación de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP), en donde la educación queda arbitrada “por el Estado, que combina soportes programáticos y curriculares, con una compleja matriz institucional de evaluación, inspección y rendición de cuentas” (Falabella, 2015, p. 699). Una de las más decidoras de estas políticas, en dicho sentido, fue la creación de la Agencia de la Calidad de la Educación por medio de la Ley 20.529, en el año 2011 (explicadas ya sus facultades e irónicas circunstancias de creación). Respecto al mercado educativo, podemos nombrar, por ejemplo, la creación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, que se encarga de premiar económicamente a los establecimientos con mejores resultados SIMCE, promoviendo la competencia a nivel institucional y estudiantil (Villalobos, 2016). La siguiente cita resume de gran manera las características principales que definen, hasta este punto, la educación en Chile:

Este estilo de gobernanza, en el caso chileno, implica la configuración de un mercado escolar que desregula la entrada de proveedores privados, fragmenta la provisión pública al descentralizar su gestión y crea incentivos para un funcionamiento competitivo vía elección de los padres y financiamiento a la demanda. El Estado abandona así su papel de proveedor centralizado y asume uno subsidiario, mientras coordina el sistema por medio de la definición del curriculum y estándares nacionales, de la evaluación, clasificación y difusión del desempeño de los establecimientos, y de la fijación de consecuencias (premios, sanciones, condiciones) ligadas a dichos resultados evaluativos. (Falabella, 2015, p. 701)

No es sorpresa que uno de los grupos más afectados con la situación educativa chilena sean los profesores. Desde el comienzo de las reformas educacionales en la dictadura se han visto directamente afectados. Por ejemplo, los docentes pasaron a ser regidos por el código laboral, por lo que:

perdieron los derechos y beneficios que poseían como servidores públicos, protegidos por un estatuto laboral ad hoc. El propósito explícito fue crear también un mercado laboral privado para la docencia, en que los profesores compitiesen entre sí por los puestos de trabajo y mejores salarios. (Bellei, et al. 2018, p. 24-25)

En el gobierno de Alwyn (1990-1994), sin embargo, se creó un Estatuto Docente que reguló los principales problemas laborales dejados desde la dictadura (desarrollo profesional y salario), aunque con resultados poco decisivos, sufriendo diferentes modificaciones a través de los años (Bellei, et al. 2018). Los profesores se han visto forzados a trabajar bajo lo que Falabella (2015) llama una doble rendición de cuentas, respondiendo las escuelas a las demandas del mercado escolar, es decir, a la necesidad de captar matrícula (por paradójico que sea), y a las demandas del Estado, es decir, al cumplimiento de metas de desempeño y estándares. (Hay que recordar que la Agencia de la Calidad tiene la facultad de cerrar las instituciones que no cumplan los estándares mínimos en un periodo de cuatro años).

Los profesores se ven forzados a tratar en este contexto donde “los antivalores de este... son la estabilidad laboral y un financiamiento seguro” (Falabella, 2015, p. 704). Un estudio

realizado por el FONIDE³ en la Región Metropolitana respecto a la valoración del SIMCE por parte de directores de colegios subvencionados, destaca el hecho de “que un grupo importante de establecimientos (41%) utilice los resultados para evaluar la efectividad de los profesores, y que un 77% lo utilice para tomar decisiones respecto del currículo” (Manzi, et.al, 2014, p. 40). Esto ocurre aun cuando la literatura expone que la variable principal en el desempeño de los estudiantes es la situación socioeconómica de los padres. Entre mejor situación tiene la familia, mejor desempeño del estudiante; esto por sobre la variable de si este asiste a un colegio público o privado (Canales, Bellei, & Orellana, 2016). Esto coincide con ciertos resultados de la propia investigación del FONIDE y con la realizada también por Flórez (2013)⁴, la cual pone a prueba la validez del SIMCE como evaluación, fallando en casi todos los puntos. En el caso de Canales, Bellei y Orellana (2016), como se ha dicho, su estudio muestra que la principal razón de los padres para elegir el colegio de sus hijos es de carácter segregativo, ligado principalmente al estatus. Entonces, al contrario de lo que se pretende en el mercado educativo chileno, el SIMCE poco tiene que ver en dicha elección. Sin embargo, esta realidad, a veces, se invisibiliza, pareciendo que el mercado cumple su función. Así lo exponen los autores:

La paradoja resulta en ironía toda vez que, mientras menos las escuelas se preocupen por “agregar valor” educativo y se concentren exclusivamente en la segregación/selección, los desempeños de los alumnos tenderán a reflejar más exactamente la composición social de las escuelas, produciendo la ilusión de un mercado escolar ordenado por la calidad educacional. (Canales, Bellei, & Orellana, 2016, p. 105)

Por si fuera poco, las consecuencias en los educadores no solo consisten en, entre comillas, situaciones concretas, también los afecta a nivel subjetivo. Las prácticas relacionadas con el cumplimiento de los estándares (acotamiento curricular, clases y evaluaciones diseñadas para obtener buenos resultados SIMCE) “en varios casos hace que los actores entren en tensión con sus propios criterios pedagógicos, éticos y valóricos. Se constatan efectos perjudiciales

³ Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

⁴ Flórez, M. (2013). ANÁLISIS CRÍTICO DE LA VALIDEZ DEL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SIMCE). Reino Unido: Universidad de Oxford.

especialmente en establecimientos con bajo desempeño, situados en contexto de marginalidad urbana” (Falabella, 2016b, p. 108).

Ahora bien, en los últimos años, respondiendo a las demandas sociales y a los resultados deficientes, se han realizado reformas estructurales al modelo que han cambiado, en mayor o menor medida, las reglas del juego. Sin embargo, hay que señalar que estas políticas de desagregación van dirigidas a cambiar el mercado educativo, y no así los principios de la NGP, es decir, la rendición de cuentas y la hipervigilancia. Las leyes son las siguientes; Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente; Ley de Subsidio Escolar Preferencial; Ley de Inclusión. Cada una con sus matices, merece un párrafo aparte.

2.2.1 Políticas de desagregación

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (2009) demuestra que el ejecutivo reconoce “que el estado socioeconómico de los estudiantes colocaba condiciones importantes en sus necesidades educativas” (Valenzuela & Montecinos, 2017, p. 4). Los apoyos son un aumento de hasta el 70% en el bono mensual a los estudiantes de familias con bajos ingresos (hasta el percentil 50), y un 10% “de fondos adicionales a las escuelas que concentran grandes cantidades de estos estudiantes” (Valenzuela & Montecinos, 2017, p. 4). Estudios realizados entre el 2009 y el 2016 han demostrado que, desde la aplicación de los apoyos económicos, los resultados entre escuelas que reciben el beneficio con las más aventajadas económicamente se han reducido (Valenzuela & Montecinos, 2017). Sin embargo, es importante mencionar que:

para algunos, la aprobación, durante el año 2009, de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que entrega mayores subsidios a los establecimientos que acojan estudiantes más vulnerables, puede leerse como una profundización de la lógica neoliberal, pues amplifica los efectos de los incentivos y, además, determina una especialización de la lógica de financiamiento a través de la demanda. (Villalobos, 2016, p. 164)

La Ley de Inclusión (2015) es probablemente la reforma que más ataca la idea de un mercado educativo. Como se ha mencionado, las principales medidas de esta ley son la prohibición del copago, la selección de estudiantes (práctica de por sí prohibida en la Ley General de la

Educación) y del lucro. El copago ha sido una práctica que no ha demostrado generar un valor agregado en el rendimiento educativo (Valenzuela & Montecinos, 2017). Ya hemos mencionado que, además, el copago es uno de los responsables de la segregación en la educación chilena. La selección de estudiantes se reemplaza “por un mecanismo centralizado de postulación a los establecimientos de la preferencia de las familias” (Treviño, 2018, p. 138).

Respecto al lucro, la ley prohíbe “que las escuelas que reciben un subsidio estatal operen como organizaciones con fines de lucro” (Valenzuela & Montecinos, 2017, p. 7). La ley también eleva considerablemente los recursos para la educación, además incrementa en un 20% el pago a las escuelas beneficiadas con la subvención escolar preferencial (Valenzuela & Montecinos, 2017). Estas medidas buscan igualar las condiciones entre las escuelas públicas y las privadas, y solucionar las consecuencias del mercado educativo, como son la elevada segregación y el desprestigio de la educación pública. Un aspecto para considerar es el siguiente:

El vacío más importante es que esta ley deja fuera del concepto de inclusión a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, cuya inserción en la escuela está limitada por la disposición de los establecimientos a tener Proyectos de Integración Educativa y por la disponibilidad de recursos (pues el PIE no es un derecho de los estudiantes, sino que es un programa por el cual las escuelas concursan y arriesgan no obtener los recursos) para que las escuelas puedan instaurar este tipo de programas. (Treviño, 2018, p. 141)

Con la promulgación de la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el año 2016, se modifican favorablemente dos de los aspectos que más afectan a los profesores. El primero es el tema salarial, ya que “el salario promedio de un maestro principiante asciende a aproximadamente el 60% del ofrecido a otros profesionales” (Valenzuela & Montecinos, 2017, p. 8). Gracias a la ley, los sueldos de los profesores principiantes se vuelven similares a los de otras profesiones con niveles de preparación parecidos, además, los que trabajan en escuelas con un alto nivel de estudiantes vulnerables socialmente, reciben un pago más alto (Valenzuela & Montecinos, 2017).

El otro aspecto es el tiempo no lectivo de los profesores, que previo a la ley correspondía a un 10%, pasando ahora a un 25% o incluso un 35%, acercándose al porcentaje promedio de los países de la OCDE que corresponde al 40% (Valenzuela & Montecinos, 2017). A través de estas medidas, la ley busca aumentar los incentivos para que mejores estudiantes se planteen una carrera docente, ya que se ha comprobado que el nivel de los profesores chilenos en comparación con la media internacional es bajo (Treviño, 2018).

Para mejorar la calidad, la ley, entre otras medidas, establece una relación más directa con los establecimientos universitarios, exige acreditación para impartir la carrera y aumenta el puntaje mínimo PSU para la postulación de estudiantes (Treviño, 2018). Una de las medidas que llaman nuestra atención es la creación de un “Sistema de Reconocimiento basado en evaluaciones docentes” (Treviño, 2018, p. 145). Se trata de un instrumento que “permite monitorear el grado en que los docentes manejan los conocimientos esperados de acuerdo con la normativa legal” (Treviño, 2018, p. 145). Esto se hace tanto a lo largo de la carrera misma (con un portafolio que considera diferentes competencias) como en el trayecto laboral, clasificando a los profesores en cuatro secciones. Los “docentes en tramo inicial que no hayan podido avanzar a otra categoría en dos evaluaciones sucesivas serán desvinculados y no podrán ser contratados en otro establecimiento” (Treviño, 2018, p. 145). Es evidente que una de las preocupaciones con esta ley es que, en vez de incentivar a más estudiantes a estudiar una carrera docente, produzca el efecto contrario.

En lo que se refiere al Sistema de Reconocimiento, nos parece una clara continuación del Estado guía que sigue los principios de la NGP. Dicho sistema parece una Agencia de la Calidad a nivel individual con el profesorado recién egresado. No es de extrañar que los profesores hicieran “una huelga de seis semanas de duración, principalmente oponiéndose al mecanismo de prueba a través del cual podrían avanzar de una etapa a la siguiente (Valenzuela & Montecinos, 2017, p. 14). Esta huelga llegó a su fin sin tratar los puntos que la iniciaron.

Resulta evidente que hay dos elementos olvidados por estas reformas: el sistema de pago a través de los *voucher* y la relevancia crucial del SIMCE. Incluso los encargados de la Nueva Educación Pública (2017), política educacional que reemplaza a las municipalidades en su

labor educativa por servicios locales de nivel intermedio⁵, reconocen las deudas pendientes que existen con dichos elementos (Bellei, et.al, 2018). La creación de la Agencia de la Calidad refuerza la idea de un Estado supervigilante (Falabella, 2015) y el financiamiento a través de la demanda sigue siendo un elemento que pone en jaque, especialmente, a ciertas escuelas. Existen algunas que son las únicas que atienden en sectores rurales donde la cantidad de estudiantes que asisten a dichas escuelas es mínima (Bellei, et.al, 2018). Estas se ven perjudicadas tanto por la capacidad de cerrar escuelas de la Agencia de la Calidad como por el financiamiento *voucher*.

A pesar de que la Ley de Inclusión y la Ley de Subvención Escolar Preferencial rompen, en cierta medida, con la idea de un mercado educativo libre y autorregulado, la permanencia de un financiamiento a la demanda sigue proporcionando fuerza a dicho modelo. La Ley de Inclusión, además, puede verse como un refuerzo a la idea de un mercado libre, incitadora de un perfeccionamiento en el *marketing* y de la consolidación de una lucha comercial, derivando en un sistema de bucle (Palacios, Hidalgo, Suárez, & Saavedra, 2020). El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial es igual de paradójico. No solo pregona la idea de solucionar problemas educativos inyectando recursos financieros (Palacios, Hidalgo, Suárez, & Saavedra, 2020), también la ley “promueve que los sostenedores contraten para sus escuelas servicios ATE⁶ como un modo de impulsar el mejoramiento comprometido (Bellei, 2010, p. 13).

Los profesores se ven envueltos en un sistema donde deben rendir cuentas a las familias, a las escuelas por los vitales resultados SIMCE, y al Estado, a causa de la creación de la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. A las lógicas de un mercado libre con la de un Estado supervigilante, se añade una lógica, también contradictoria, de inclusión.

⁵ Se espera que este proceso se concrete al 100% para el 2025.

⁶ Las “Asistencias Técnicas Educativas” (ATEs) son entidades privadas (o público-privadas) que ofrecen servicios educativos.

2.3 GERM

El contexto anteriormente mencionado emergió producto a un fenómeno que se da principalmente en los años noventa, donde gran parte de los sistemas educativos del mundo comienzan a experimentar un proceso de estandarización, esto producto a las transferencias de políticas educativas y el enfoque de una nueva gestión sobre la misma. Hargreaves (2001) la denomina: reforma educativa global (GERM por sus siglas en inglés). Esta nueva ortodoxia educativa se presenta como la solución para potenciar el sistema educativo frente a los nuevos criterios que impone un contexto de globalización y de competitividad internacional. Sahlberg (2016) señala que todas estas reformas se han comportado similarmente a una epidemia, la cual como un virus se ha ido expandiendo; infectando y destruyendo sistemas educacionales.

Este vínculo entre educación y crecimiento económico tiene su sustento en la visión de capital humano, concepto que se comienza a imponer sobre la economía a inicios de la década de 1960 con la proposición de Theodore Schultz y la posterior ampliación de autores como Becker, Mincer, Thurow, entre otros. Estos consideran elemental “invertir en la gente” con el fin de fomentar el crecimiento y “bienestar” de los países, convirtiendo a las personas en entes económicamente productivos y competentes dentro de una determinada industria, siendo el capital humano un factor decisivo para el crecimiento económico y la producción empresarial (Ramírez Ospina, 2015). Según sus planteamientos los cuatro componentes que afectan directamente en la productividad serían; La educación formal, el estado de salud del empleado, su experiencia adquirida y la capacitación que reciba por parte de la empresa o institución que trabaja. Es decir, según esta visión la formación y mantenimiento del estado de salud se convierte en una obligación para mantenerse como sujeto competente dentro del mercado y los avances en los procesos de producción.

Esta mirada ha propiciado una centralidad en la productividad y eficiencia de las organizaciones, buscando el mejoramiento de los seres humanos con un fin meramente instrumental el cual radica en función del mercado.

Bajo esta perspectiva de capital humano, se comienzan una serie de procesos de transformación global de los modelos educativos, documentando sus primeros pasos en Chile e Inglaterra. En el caso del laboratorio neoliberal chileno se manifestó mediante el ingreso

desregulado del mercado en la década de 1980. En el caso de Inglaterra se presenta la ley de reforma educativa (ERA) en el año 1988, aquí al igual que en Chile se impartieron los principios neoliberales, pero, producto a su influencia en el globo, es el “caso más conocido e investigado a nivel mundial” (Sahlberg, 2016, p. 130).

Entre los principios de ERA se encuentran; La competencia entre escuelas; autonomía de los establecimientos educativos; libertad de elección de la escuela por parte de los padres; información pública con medidas comparables del rendimiento estudiantil de cada establecimiento y la existencia de un solo plan de estudios nacional.

Estos principios, considerados los iniciales, sufren una especie de evolución, orientada aún más a los criterios de productividad, eficiencia y entrega de servicios, siendo el mercado y la estandarización los nuevos principios reinantes en la educación. Estableciéndose nuevos términos como: responsabilidad, entrega, estándares; los cuales son los que terminaron socavando la cierta autonomía profesional que poseían los educadores.

En la década de los 90 la proximidad entre el vínculo de educación y desarrollo económico se comienza a aceptar aún más, haciendo que las transformaciones y transferencias de modelos educativos comiencen a expandirse con más fuerza a través del globo (GERM), teniendo aquí una función fundamental las pruebas estandarizadas y las organizaciones internacionales, siendo estas las encargadas de materializar estas influencias sobre los países. Los acuerdos comerciales, tanto regionales, bilaterales y mundiales comienzan a redefinir la relación de estado - educación. Inicialmente los principales organismos internacionales en legislar sobre el área educativa fueron el Fondo Monetario Internacional, la Organización mundial del comercio y el Banco Mundial, posteriormente la OCDE se encargaría en mayor parte de ese rol, el cual ocupa hasta el día de hoy. “Son los organismos internacionales que actualmente se ocupan de funciones que anteriormente eran propias de cada estado, estableciendo una clara influencia en las políticas educativas de la mayoría de países (Díez, 2010; Robertson, Bonale y Dale 2007, citado en Luengo Navas & Saura Casanova, 2013, p. 140), siendo estos organismos los encargados de promover la educación en base a los intereses económicos y políticos hegemónicos capitalistas. Ejemplo de esto es el rol preponderante que ha ejercido el Banco mundial, promoviendo condicionantes en tratos sobre las relaciones de los países e imponiendo un criterio particular de modernización.

A pesar de que este movimiento “no es un modelo monolítico de reforma educativa y puede evolucionar a través de diferentes manifestaciones políticas” (Verger, Parcerisa, & Fontdevila, 2018, p. 3) siendo acordes al contexto de cada modelo país, llega a agrupar ciertas características comunes que permiten definirla como un fenómeno global.

La primera consiste en una mayor competencia entre establecimientos en busca de la inscripción de alumnado, la adopción de este criterio se debe a la valoración que se le da al término de competitividad en la economía y la imposición de la figura de capital humano como ya mencionamos anteriormente, lo que termina fusionando la educación con el discurso económico, dando un supuesto a que esta competencia conlleva un perfeccionamiento en la calidad propuesta por los establecimientos, lo cual ha terminado finalmente limitando la cooperatividad entre los establecimientos y fomentando medidas discriminatorias en sus comunidades.

Como segunda característica de este movimiento se encuentra la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje. Donde se avanzó en una producción de estándares prescritos centralmente, estos ayudarían a tener los criterios comunes para realizar una comparativa respecto a la calidad educativa de los diferentes establecimientos. Este punto hace referencia principalmente a los currículums nacionales, los cuales buscan la equidad y calidad de resultados en base a una expectativa común lineal construida exógenamente:

Se basa en el supuesto de que todos los estudiantes deben ser educados para alcanzar los mínimos objetivos de aprendizaje ambiciosos, lo que, a su vez, ha llevado a la prevalencia de planes de estudio prescritos y la homogeneización de las políticas curriculares en todo el mundo. (Sahlberg, 2016, p. 134)

La estandarización termina siendo una gran limitante ya que reduce la innovación, y termina promoviendo solo contenido y métodos enfocados en conseguir resultados predeterminados.

La tercera característica que toman este tipo de reformas es el hincapié sobre el reforzamiento de los conocimientos “básicos”; matemáticas, ciencias y lectura. Las denominadas materias principales de los currículos escolares son las que terminan desempeñando una supuesta “lectura” del rendimiento académico general del alumno. Esta lógica al fin y al cabo termina

valorando ciertas materias y capacidades más afines a los requisitos del mercado, limitando y reforzando una concepción de un tipo de estudiante completo dentro del marco económico.

Como cuarto punto y de gran importancia en la redefinición del campo educativo, es la rendición de cuentas (RdC) o *accountability*, la cual consiste en un enfoque educativo de responsabilidad basada en pruebas. Esta se implementa mediante instrumentos de evaluación estandarizada, inspecciones, recompensas y sanciones tanto a maestros como a los establecimientos. Ejemplo son las paredes de datos, tablas de ligas escolares, revisiones anuales, revisiones de libros de contenido y planificaciones, entre otros. La rendición de cuentas es la encargada de forjar una infraestructura de datos sobre los agentes educativos, lo que termina siendo una herramienta para el ejercicio de vigilancia, permitiendo el control a distancia e imponiendo una lógica resultadista, lo cual profundizaremos más adelante.

La evaluación tiene un rol central dentro de la RdC, ella en gran medida produce la expansión de datos para reproducir los principios y la interiorización de estos. Esto termina afectando directamente sobre el comportamiento de la comunidad educativa, transformando las prioridades para ahora dar respuesta a las exigencias externas: “Así se configura una novísima tecnoburocracia que recorta la autonomía profesional de los docentes, al ceder no sólo la competencia exclusiva de la evaluación, sino también la determinación de los contenidos y los métodos docentes” (Grinberg, 2015, p. 157).

Es importante destacar que uno de sus ejes fundamentales para que se produzca y reproduzca esta *accountability*, son las consecuencias que se derivan de los datos proporcionados por las evaluaciones. Estas pueden ser tanto incentivadoras como punitivas, generando estímulos a un tipo específico de comportamiento en la educación.

La quinta y “última” característica termina siendo el préstamo de modelos de cambio corporativos, ya que todas las reformas implantaron modelos y/o innovaciones del mundo corporativo a través de programas y legislaciones nacionales. Aquí el papel de instituciones y agencias con intereses comerciales se hace visible, permeando cada vez más los principios de mercado sobre la educación. Este discurso se centra en la importancia de la eficiencia y competencia como regidor dentro de las organizaciones, forjándose una tecnología gerencialista la cual termina jugando un rol preponderante en el implante de estos criterios performativos. Este proceso de implantación se configura a través del fenómeno global de la

Nueva gestión pública, que conlleva a que los establecimientos sean administrados más como empresas que como escuelas. Este punto será abordado en el apartado a continuación.

Todos estos ejes terminan siendo promovidos, según Verger y Parcerisa (2018) por las evaluaciones a gran escala o NSLAs (National large-scale assessments), las cuales representan un instrumento político que permite “reunir como un gran paquete de reformas coherente los principios que promueve GERM” (Arredondo & Pino-Yancovic, 2020, p. 10), asumiendo estas un rol central, ya que fomenta que los principios se inculquen y reproduzcan con una mayor fuerza, permitiendo un monitoreo tanto en la rendición de cuentas como en la aplicación del currículum estandarizado, y con ello delegan la responsabilidad de resultados a los establecimientos, directores y profesores. Por eso las evaluaciones a gran escala como PISA, TIMSS, LLECE, entre muchas otras, representan el pilar fundamental de un ejercicio de poder a distancia y con ello un instrumento fundamental mediante el cual se sustentan estas reformas y el tipo de educación que buscan promover. En el caso nacional la prueba SIMCE es la encargada de reproducir la estandarización, el currículum, y la experiencia de la comunidad educativa, lo que termina fomentando y permitiendo, al mismo tiempo, la competencia y la rendición de cuentas.

2.4 Nueva Gestión Pública

Este contexto de mercado terminó por promover una nueva perspectiva sobre la administración de las instituciones públicas. Consistiendo en una serie de reformas orientadas a la inserción de la gestión del mundo corporativo privado sobre estas instituciones públicas, reformas producidas mayoritariamente por redes transnacionales de expertos, organizaciones internacionales, fundaciones, grupos de consultoría, entre otros (Verger & Parcerisa, 2018). A pesar de que cada actor local las aplica e interpreta de acuerdo con los fines que desea legitimar y a su realidad nacional, esta nueva gestión pública como principio agrupa algunas características principales:

Establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas; mayor énfasis en el control de resultados; desagregar el sector público en unidades más pequeñas; mayor dosis de competencia en el sector público; énfasis en estilos de gestión provenientes del sector privado; énfasis en una mayor disciplina y medida en el uso de recursos. (HOOD, 1991, p. 4-5, citado en Verger, 2015, p. 601)

Estas reformas han cambiado la manera en cómo se conciben las instituciones públicas, imponiendo instrumentos y conocimientos de la gestión empresarial, y promoviendo como finalidad la mejora de la eficacia, eficiencia y el rendimiento en general de los servicios. “Así la corporación con fines de lucro es promovida como modelo admirado para el sector público y también para gran parte de la sociedad civil” (Connel, 2013, p. 101)

La educación producto a este contexto de reformas es inducida a las lógicas de privatización. Para Hatcher (2001) la educación sufrió dinámicas de privatización tanto exógenas como endógenas. “Las exógenas responde a la privatización “DE” la educación, mientras que las endógenas se entiende como la privatización “EN” la educación” (Molina Pérez & Luengo Navas, 2016, p. 2). La nueva gestión pública sería la encargada de producir esta privatización en la educación, ya que trasladó los modelos de gestión empresarial y mecanismos regulatorios a los establecimientos educativos, lo cual termina redefiniendo la cultura interna de la comunidad educativa. Así la gobernanza de las instituciones educativas es rearticulada por el modelo de NGP reproduciendo una visión de gerencialismo empresarial:

La NGP, en el ámbito educativo, se traduce en la introducción de nuevas formas de liderazgo de corte gerencialista, y en la fragmentación del sistema educativo en unidades escolares más autónomas y diversas cuyo desempeño debe ser evaluado de forma regular por el estado a través de agencias de evaluación educativa. (Verger & Parcerisa, 2018, p. 65)

Para generar la instauración de estos principios en los establecimientos y con ello en el profesorado, es necesario que se encuentren regularmente vigilados y dirigidos. Este control se logra (como mencionamos anteriormente) gracias a la infraestructura de datos que suministra la *accountability* (rendición de cuentas), permitiendo la administración de los agentes educativos en base a los nuevos criterios reinantes de esta cultura empresarial y competitiva. Siendo estos datos proporcionados utilizados para promover un comportamiento deseable sobre los miembros de dicha organización.

El control principal proviene por mano del Estado, el cual muta bajo este nuevo enfoque y cambia sus funciones clásicas, potenciando una labor como evaluador, regulador y distribuidor de incentivos a sus proveedores autónomos de servicios. Por ello, generalmente la rendición de cuentas unida a la NGP da lugar a lo que se conoce como “Estado evaluador”

o gobierno por números (Verger & Normand, 2015), lo que permite reproducir un control a distancia sobre resultados medibles.

Sin embargo, “no hay tanto, o no solo, una estructura de vigilancia, sino un flujo de performatividades continuas y llenas de acontecimientos” (Ball, 2000, p. 2), esto se evidencia cuando no solo el Estado termina ejerciendo esta vigilancia, sino que los mismo miembros de la comunidad educativa ejercen una especie de “panóptico interno” (Perryman, 2006), ejemplo de ello son los manuales de los distintos departamentos escolares; documentaciones, reportes escritos, archivos, registros generales, sistemas acumulativos, los cuales termina guiando el comportamiento de los actores, mostrando sus tareas a realizar y el cómo ejecutarlas.

Este panóptico también promueve la vigilancia e inspecciones entre los mismos miembros de la comunidad educativa; profesores, apoderados, alumnos y otros miembros, los cuales con la finalidad de destacar en la organización y también en su sistema competitivo de incentivos (heredado del sector privado) ejercen el rol de vigilantes, inclusive cuando la vigilancia no se ejerza de manera directa, esta red de ojos termina generando la sensación de que sí, y uno termina siendo su propio carcelero dentro de este sistema.

Dentro de los roles internos de las institución, uno de gran importancia para la reforma lo asume el gerente (director), denominado por Ball (2003b) como el “nuevo héroe” de la reforma educativa, encargado de establecer e infundir la nueva actitud y cultura, haciendo que los trabajadores se sientan responsables y creen al mismo tiempo un compromiso y vínculo personal con dicha organización, forjando un sentimentalismo instrumental y siendo este administrador el encargado de exponer al educador a los mecanismos de control existentes.

Esto provoca que el educador se reoriente como un emprendedor de sí mismo, reproduciendo una autodisciplina constante sobre su comportamiento, convirtiéndose en un empresario el cual tiene un valor dentro de la jerarquía de la institución, y con ello un valor que debe pulir constantemente para mantenerse o sobresalir en esta empresa, ya que bajo esta nueva lógica el bienestar de la institución está por encima del de uno mismo.

Así directa e indirectamente se “insta encarecidamente a los maestros y líderes escolares, si no se les obliga, a que ejerzan su libertad de acuerdo con las normas del espíritu empresarial y el activismo, por un lado, y el desempeño y la estandarización, por el otro.” (O’Brien, 2015, p. 843)

A modo de síntesis, La NGP termina siendo una fuerza transformacional la cual se ha encargado de realzar los criterios de competencia y de individualismo, siendo el principal mecanismo de introducción de la privatización EN la educación. La NGP sumado a la RDC ha propiciado la gestión sobre los cuerpos del mundo educativo, reproduciendo un tipo de comportamiento que promueve la autodisciplina y una mentalidad de espíritu de equipo que se prioriza por sobre el bienestar propio.

Para muchos autores esta cultura empresarial ha desdeñado los principios de democracia y participación que constituían la educación antiguamente (Molina Pérez & Luengo Navas, 2016), redefiniendo la identidad y cultura de los agentes de las comunidades educativas, e imponiendo sobre estas generalizaciones fuera de los contextos particulares de los establecimientos.

2.5 Performatividad y Subjetividad

Las diferentes reformas y redes terminan por envolver a la educación bajo los nuevos pretextos de mercado y gerencialismo, sin embargo, las piezas fundamentales en este proceso son las que ejecutan las llamadas tecnologías de la performatividad (o desempeño), las cuales forman un conjunto de indicadores que vienen a constituir un marco ontológico sobre cómo guiarse dentro el campo educativo, y en el caso de los profesores; cómo ser un “buen maestro”.

La performatividad es un término de mediados del siglo XX, el cual ha tenido diferentes acepciones. En educación es expandido por Stephen Ball (2000), el cual encuentra grandes matices comunes con la perspectiva del concepto propuesto por Jean François Lyothard. Ball define a la performatividad como:

Una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicio, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivo, control, desgaste y cambio,

basado en recompensa y sanciones, tanto materiales como simbólicas. (Ball, 2003b, p. 216)

Como se describe, la performatividad reproduce una cultura. Esta área cultural encuentra sus sustentos en el principio de optimización como lo denomina Lyotard en su libro “La condición postmoderna” (1979):

Un principio, el de la optimización de actuaciones: Aumento del output (informaciones o modificaciones obtenidas) disminución del input (energía gastada) para obtenerlas. Son, pues, juegos en los que la pertinencia no es ni la verdadera, ni la justa, ni la bella, etc. sino la eficiente: una <<jugada>> es <<buena>> cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra. (Lyotard, 1979, p. 83, citado en (Galparsoro, 2019, p. 392)

Este principio es el que fundamenta la lógica del criterio de eficiencia que permea a la sociedad moderna, y con ello a las ciencias y la educación. Como se señaló anteriormente el capital humano promueve un afán utilitarista de la razón técnica instrumental, el cual logra ser sintetizado bajo el principio performativo, siendo este el que penetra y se manifiesta como alienador en las diversas áreas, pero por sobre todo en la educación bajo el rol de una reproductora que esta desempeña. Este afán utilitarista ve a la escuela como una industria, por ende, termina priorizando los resultados (outputs) por sobre los procesos (entradas / Inputs); materiales, capacitaciones, planes de estudio propios, entre otros. Así el mercado ha absorbido a la escuela y con ello a los maestros: “En otras palabras, la educación se ha convertido en una mercancía en la que la eficiencia de la prestación determina en última instancia el desempeño” (Sahlberg, 2016, p. 135-136).

Cuando hacemos referencia a faceta que toma la performatividad como tecnología, se expresa como formas de regulación institucional y sistemática, las cuales tienen una dimensión que influye tanto en lo interpersonal como en lo social, como señala Ball, “estas tecnologías incluyen un despliegue calculado de técnicas y artefactos con el fin de organizar las fortalezas y capacidades humanas como redes funcionales de poder” (Ball, 2003a, p. 90-91).

La actuación de las tecnologías políticas, tanto la de gestión empresarial en las instituciones educativas como las prácticas de administración de resultados en la docencia, dan resultado al ejercicio de la performatividad en la educación.

Siendo diversos los mecanismos que la performatividad utiliza, el enfoque principal que persigue es la lucha por la perceptibilidad, por ende, su mecánica consiste en: base de datos, reunión evaluativa, reseña anual, redacción de informes, publicación regular de resultados, entre otros (Ball, 2003b). Esto lleva a las instituciones educativas y sus actores a un estado constante de rendición de cuentas y evaluaciones, creando consigo estados perpetuos de comparación:

En muchos aspectos el efecto, el método, el proceso de la performatividad es lo importante, por encima de su esencia (...) El efecto generalizado de la perceptibilidad y de la evaluación sobre la manera de cómo miramos nuestra práctica es lo que da sentido a la performatividad. (Ball, 2003a, p. 93)

Los efectos de la performatividad han implicado un cambio en nuestras relaciones, la subjetividad se ha reorientado en base a la autodisciplina e imposiciones fundadas en una serie de cifras en las que hoy se encuentra inmerso el sujeto, haciendo a este actuar en pos de la productividad. Las estructuras de información (Datismo) han ejercido un control sobre las relaciones de los sujetos, haciendo que estos lleven una existencia de cálculo, intentando responder a los patrones y esquemas exteriores, y agregando un valor constante sobre ellos mismos.

Así de forma activa y decidida crean su identidad para responder dignamente a los parámetros impuestos externamente, segmentando su interior a lo que Ball (2003a) llama la “conciencia bifurcada”. Los maestros tienen una lucha en su interior, entre mantener su autenticidad o responder a los criterios y valores de la performatividad, lo cual llega a tener repercusiones en la salud mental y bienestar emocional de los propios docentes.

Esta concentración en los datos ha llevado a reproducir cierto teatro en el interior de los establecimientos, una sumisión cínica por parte de ellos, produciéndose una fantasía representada para responder a los criterios evaluados instrumentalmente. Como sostiene el artículo de Greg Thompson e Ian Cook “manipular los datos es una respuesta lamentable,

pero lógica, a las manifestaciones de la enseñanza donde solo cuentan los datos.” (Thompson & Cook, 2014, p. 129). Así lo que llevaría a la transparencia en la educación, termina conduciendo a cierta opacidad en algunos establecimientos, centrando a las escuelas en la búsqueda de la impresión y el rendimiento, y sacrificando su juicio, compromiso y autenticidad.

La performatividad termina exaltando mayoritariamente el discurso de un tipo nuevo de profesional, denominado por Ball (2003a) como el post profesional, el cual al intentar cumplir con los nuevos objetivos y competencias con bastante celeridad termina cayendo bajo los parámetros normativos y criterios contemporáneos de la performatividad, mercado y gerencia. En el caso del educador post profesional se caracteriza por el cumplimiento de un cuadro normativo exógeno, donde los criterios de calidad o corrección son totalizantes o cerrados, alejados de una posible racionalidad moral que pueda añadir el educador. Por ello la performatividad se contrapone a la confianza y contingencia, ya que desarraiga a los participantes directos (educadores en este caso) de su propia experiencia social y lo transforma en simples espectadores, haciendo oído sordo de sus capacidades y el dominio del contexto particular en el cual se desenvuelven (Holloway & Brass, 2018).

La performatividad termina hablando por ellos, lo que ha caracterizado al post profesionalismo como “el profesionalismo de alguien más, no del profesor” (Ball, 2003a, p. 89), cayendo el profesor en una labor técnica y siendo fabricado a medida por las reglamentaciones externas. Así la razón instrumental termina influyendo como método de orden, incitando al educador a ser funcional o simplemente desaparecer de la empresa. Este discurso imperante tiene una especie de “contraste” el cual responde al; profesional subordinado, este profesional se caracteriza por intenta mantener su integridad y autenticidad frente a los embates performativos, siendo en el caso del profesor uno que “aprende de la reforma, pero no es una reelaboración fundamental de ella (...) buscando como actuar moralmente en un contexto educativo incierto” (Ball, 2003a, p. 99), sin embargo, generalmente este se ve empujado a actuar bajo dilemas desagradables, teniendo que aprender a convivir con la ambivalencia.

Así la educación termina siendo erosionada por estas tecnologías y principios, provocando que los educadores terminen actuando dentro de un modelo estrechamente delimitado, el cual

finaliza imponiéndose de manera exógena producto a la constante exigencia y desgaste en busca de la excelencia y efectividad, no solo cambiando la práctica docente, sino que afectando de manera directa en la forma (imagen) en cómo se proyectan las instituciones educativas.

Este efecto se produce de manera directa e indirecta sobre las mismas subjetividades de sus actores, las cuales ven sus mentalidades alineadas (Holloway & Brass, 2018), reformulando sus relaciones y con ello la manera de concebirse, siendo el administrador, pero por sobre todo el educador las figuras más afectadas. El establecimiento de una mensurabilidad y de un buen tipo de maestro reproduce una inseguridad ontológica dentro de los docentes, de saber si actúan dentro del margen requerido. Todas estas exigencias además nos llevan a la paradoja (Ley de contradicción llamada por Lyotard, 1979) de que las exigencias impuestas producto a la rendición de cuentas, reduce y consume su tiempo para ser el tipo de “buen maestro” que se busca desde la institucionalidad.

La revolución del mercado no es solo un cambio de estructura e incentivos. Es un proceso de transformación que pone en juego un nuevo conjunto de valores y un nuevo entorno moral. Esto ha supuesto un cambio de una cultura integra a una racionalidad instrumental de eficiencia. (Falabella , 2014, p. 15)

Este es un proceso que ha tenido pendiente a varios autores, entre ellos Ball (2003b), planteando sobre la posibilidad real de que las relaciones sociales sean reformuladas por este tipo de relaciones performativas, valorando a las personas tan solo por su productividad y desempeño, alejándose del pensamiento crítico y superponiendo la economía por sobre los muchos enclaves que componen a nuestra sociedad.

2.6 Otros estudios en escuelas chilenas: rendición de cuentas e inclusión

Dos estudios de casos dirigidos por Alejandra Falabella (en 2016 y 2020) resultan elocuentes respecto a los efectos de las políticas de rendición de cuenta en las escuelas chilenas. Bajo el contexto chileno ya descrito, una de las conclusiones que en mayor medida destaca, es que estas políticas tienen repercusiones a lo largo de todas las escuelas. Sumando ambos estudios, las escuelas investigadas son quince en total, clasificándolas en diversas áreas. La principal causa de dicho alcance es la enorme relevancia que adquiere el SIMCE a través de

instituciones como la Agencia de Calidad y la Ley de Ordenamiento de las Escuelas. A partir de ahí, de una suerte de inevitabilidad, las diferencias son reveladoras._

Dada la ubicuidad de las políticas, es lógico deducir que la ética particular que la autora ve en ellas, “crea un horizonte de desigualdad, ya que las escuelas necesitan diferenciarse para competir y mejorar, y los miembros del personal escolar requieren incentivos, amenazas y sanciones para movilizarse” (Falabella, 2020, p. 40). Muchas de las prácticas observadas en las escuelas, por lo tanto, derivan directamente de este mercado educativo. Al igual que los incentivos y las sanciones también caen en las exhibiciones y las clasificaciones del modelo performativo. Por ejemplo, en algunas escuelas, a los estudiantes se les divide públicamente, al igual que se hace a nivel nacional con los resultados SIMCE.

Estas prácticas no solo son respuestas lineales e impersonales de las escuelas, ya que “las pruebas nacionales son una tecnología que trabaja en la esfera íntima de las subjetividades y afectividades de los individuos” (Falabella, 2020, p. 31). El grupo que más nos interesa a nosotros, los profesores, no solo sufren las presiones externas por los resultados de sus estudiantes, también existe un autocuestionamiento en su propia labor como educadores. Aquí entra en disputa lo que Holloway y Brass (2018) llaman como “profesores performados”, quienes se definirán y valorarán a través de estas pruebas estandarizadas, o no, porque “se trata de quién soy, quién aspiro a ser y cómo deseo aparecer frente a los demás” (Falabella, 2020, p. 31). Una de las principales causas es el hecho de que “estos regímenes de verdad son producidos por "expertos" omnipresentes, que afirman saber mejor que las propias escuelas quiénes son y quiénes deberían ser” (Falabella, 2016a, p. 745). Las escuelas y los profesores se mueven en un terreno altamente inestable, y, a la vez, esquematizado por otros.

La relevancia del SIMCE lo vuelve difícil de soslayar en las prácticas dentro del salón de clases (a veces vigiladas), las que, como se ha visto, funcionan como panóptico, como si se pretendiese que los profesores sean solo un medio pasivo para entregar conocimientos. Como señala la autora, salirse del libreto puede resultar arriesgado (Falabella, 2020). La siguiente cita es particularmente reveladora respecto a lo que viven los profesores:

Los datos muestran que en muchos casos los profesores están en conflicto e inseguros, y que deben hacer malabarismos con diferentes identidades. Por un lado, el docente

de cuarto grado trabaja para cumplir con las metas establecidas y celebra cuando las logra, pero, por otro lado, busca pequeños espacios o momentos para presentar sus propios enfoques de enseñanza y preferencias personales. (Falabella, 2020, p. 34)

A pesar de lo expuesto anteriormente, el mercado educativo chileno está lejos de ser autorregulado, al menos en lo que se refiere a sus ideales preconcebidos. En ambos estudios se concluye que las pruebas estandarizadas no ayudan a generar un sentido de responsabilidad, de pensamiento crítico y de autoevaluación, sino que “por el contrario, la evidencia muestra que estimulan la elaboración de narrativas de satisfacción y autodefensa” (Falabella, 2016a, p. 757).

En los casos, llamémoslos así, extremos, es donde estas políticas encuentran mayor asidero. A las escuelas con excelentes resultados, el SIMCE les sirve como prueba para justificar su superioridad. En el caso de las escuelas con calificaciones más bajas, las consecuencias de una mala prueba afectan a nivel personal (no olvidar el exhibicionismo) y hacen apremiante una mejora de resultados, lo que intensifica los cuestionamientos y la relevancia del SIMCE.

Sin embargo, estos casos no son el común, e incluso en ellos se hacen presentes, sobre todo, las narrativas de satisfacción. Los directores, como principales vendedores en el mercado, construyen una narrativa institucional que se presta de una maleabilidad intencional en los datos, por supuesto, a conveniencia. Destacan algunas cosas y ocultan otras, mezclan datos de diferentes años y hablan de compromisos que no necesariamente responden a una prueba estandarizada. Porque, en definitiva, estas narrativas son “una forma de comprender y dar sentido a la escuela y a sus prácticas individuales” (Falabella, 2016a, p. 757). En los casos donde los resultados no son tan altos, los directivos y profesores no tienen aprensiones en señalar sus orientaciones políticas propias. En dicho contexto, los profesores no ven reflejados sus esfuerzos o capacidades en los resultados, y responsabilizan muchas veces a los estudiantes y a sus familias de estos (Falabella, 2020). El desliz de las pretensiones del mercado es parecido a lo que Canales, Bellei y Orellana (2016) ya han demostrado con la publicación de los puntajes SIMCE y la elección de las escuelas por parte de los padres.

Como señala Falabella (2016a), las escuelas no son receptores pasivos de las demandas y principios estatales. Cada una se desarrolla bajo un contexto específico, tienen sus historias y sus propias improntas; los números tratan de simplificar y legitimar. Como expone la autora

a través de Pierre Bourdieu, el sistema jerarquiza la sociedad educativa, no solo mostrando las desigualdades, también creándolas (Falabella, 2016a). A pesar de las diferencias, no hay que olvidar que sus efectos se ven a lo largo de todas las escuelas, y son el punto de anclaje para la realización de este tipo de investigaciones.

En un contexto escolar basado en políticas asociadas a la rendición de cuentas, no puede pasar desapercibida una ley como la Ley de Inclusión Escolar. Esta ley que busca, principalmente, la desegregación escolar, no parece entrar en concordancia con los principios performativos. Los resultados de la investigación realizada por Rodríguez y Rojas (2020) entregan unas cuantas luces sobre el asunto.

En la investigación, de carácter cuantitativo, se encuestaron a 407 miembros de equipos directivos de 200 escuelas de la Región de O'Higgins y de la Región Metropolitana (Rodríguez & Rojas, 2020). Divididas las escuelas en diferentes categorías, uno de los resultados más sugestivos, es el que muestra que en la gran mayoría de las escuelas que se han visto obligadas a modificar prácticas que le eran comunes, no se ve con buenos ojos los efectos de la ley (Rodríguez & Rojas, 2020). Esas prácticas son la selección de estudiantes y el copago, principalmente. En los establecimientos donde la diversidad de estudiantes ya era alta, ocurre el caso contrario. Dichos resultados parecen responder lógicamente.

Ahora bien, cuando a las escuelas se les divide en categorías de desempeño, los resultados son más llamativos. Dado que el factor socioeconómico es el preponderante respecto a los resultados de los estudiantes, sería normal que existiera una mayor tensión en las escuelas ubicadas en los desempeños más altos, pero no es el caso. La desegregación debería, hasta cierto punto, entusiasmar a las escuelas de peor rendimiento, sin embargo, estas presentan una mayor desaprobación a los posibles efectos de la ley.

El recelo es general, especialmente en los casos donde no existía mayor diversidad, pero se atenúa en los niveles inferiores, ya que “estas escuelas tienden a estar de acuerdo con que la educación en Chile está poco preparada para educar en contexto de mayor diversidad de aprendizajes (96,3%) que el resto (85,1%)” (Rodríguez & Rojas, 2020, p. 18). Estos establecimientos están inmersos en un contexto más vulnerable, que dificulta adaptarse a las exigencias de la ley (Rodríguez y Rojas, 2020). A través de otras investigaciones, los autores señalan que en los casos donde estos establecimientos tienen un discurso a favor de la

inclusión, hay un “escaso foco en lo pedagógico y priorización de lo financiero y administrativo en una situación de pérdida de matrícula” (Rodríguez & Rojas, 2020, p. 8). Dado la variabilidad de casos que expone Falabella en sus estudios (2016^a y 2020), el recién mencionado podría corresponder a instituciones donde el riesgo por la prueba SIMCE no es tan alto, dando prioridad al mantenimiento (o aumento) de los ingresos por sobre el progreso educativo, ya que la prueba no sería un medio (al menos a corto plazo) para lograr dicho fin.

Un punto que nos parece importante, y que resulta transversal a las escuelas, pero que creemos que tiene mayor injerencia en las que tienen peores resultados, es la percepción de que gracias a la ley existe una pérdida de autoridad; esto a causa de nuevas normas protectoras respecto a la suspensión, expulsión y repitencia de los estudiantes (Rodríguez & Rojas, 2020).

El último punto complementa un contexto particularmente difícil para los profesores, sobre todo en el caso de los establecimientos con mayores urgencias a nivel de resultados. Como muestran las investigaciones de Falabella (2016a y 2020), la lucha no solo es a nivel institucional, objetiva como se pretende que sea, también lo es a nivel personal, subjetiva. Incluso parece ponerse en juego la legitimación del modelo performativo en los profesores, esa que observan Holloway y Brass (2018) en algunos docentes estadounidenses cuando las reformas ya llevan varios años implementadas. Que haya un consenso de la escasa preparación profesional en términos de inclusión en el país, resulta demostrativo de lo mal que está, al menos, la ejecución de la ley. Ahora en Chile se conjugan dos lógicas a todas luces contradictorias, donde priorizar una, al parecer, significa dejar de lado a la otra. La siguiente cita lo resume bastante bien:

...las dificultades que tienen los docentes para atender de forma conjunta la diversidad de aprendizajes y alcanzar los estándares curriculares que establecen los estados... la ambigüedad que tienden a sentir los equipos escolares para establecer las prioridades entre ambas políticas educativas... el temor de los docentes y directores respecto del desmedro en el desempeño escolar del resto de los estudiantes, y por la posible disminución de los resultados de la escuela en pruebas estandarizadas... (Rodríguez & Rojas, 2020, p. 2)

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño

El diseño de la investigación fue de carácter cualitativo, debido a que nos enfocamos en los procesos subjetivos de los participantes (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006). Los principios cualitativos nos permitieron ahondar en los significados que los entrevistados les entregan a los procesos de performatividad que se viven en la institución. Dadas las aristas que nos interesaron, los procesos que devienen de estos son desordenados, dinámicos y cambiantes, siendo mucho más complejo captarlos a través de métodos cuantitativos.

El estudio fue de carácter transversal, es decir, se realizó en un periodo de tiempo único (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006). Esto debido a que el periodo de tiempo para realizar nuestras entrevistas nos fue dado por la escuela, con un límite de días.

El estudio, también, fue de carácter exploratorio, porque las investigaciones relacionadas con la performatividad como tal no son muy frecuentes en nuestro país, y aún más extrañas si tomamos en cuenta que esta se realizó en un colegio que no pertenece a la región metropolitana. A su vez, es de carácter explicativo, porque se buscó establecer el por qué los fenómenos performativos se manifiestan de tal o cual manera en la institución, y cómo estos determinan, hasta cierta medida, los significados otorgados por los profesores que circulan en el contexto estudiado.

3.2 Participantes

Realizamos un estudio de caso porque nos centramos en el colegio Manuel Guerrero Ceballos (recordar que este no es el nombre real de la institución), específicamente en su profesorado y directorio. El colegio cuenta con la particularidad de estar fuera de la región metropolitana, presenta mucha inclusión (recibe el Subsidio Escolar Preferencial y tiene estudiantes PIE), se define como inclusivo y se encuentra en categorías bajas en el sistema de clasificación SAC⁷. Dadas las condiciones para que las lógicas inclusivas y de rendición de cuentas entren

⁷ Sencillo, Avanzado y Complejo.

en conflicto, el estudio de caso nos permite, si bien no universalizar, si entregar, al menos, más información sobre las experiencias en el profesorado bajo este contexto educacional chileno.

Al ser un estudio cualitativo, nuestra muestra no es representativa. El principal criterio de selección para los profesores -nuestra unidad de análisis- fue que ejercieran en asignaturas evaluadas por el SIMCE (las pruebas estandarizadas son un punto fundamental en la performatividad) y que tengan o hayan tenido cursos que rindieron dicha prueba. También se entrevistó al director de la escuela y al curricularista, en concordancia con nuestros objetivos de investigación. A continuación, presentamos una tabla con las características de los participantes:

Tabla 1: Participantes

Nombre	Sexo	Edad	Profesión / Especialización
Adrián	M	57	Ex Profesor de Educación Física / Director
Iván	M	40	Profesor de Historia / Curricularista
Violeta	F	57	Profesora de Matemáticas
Eugenio	M	34	Profesor de Matemáticas
Amanda	F	47	Profesora de Básica con mención en Lenguaje y comunicación
Patricia	F	47	Profesora de Básica con mención en Ciencias Naturales e Historia
Arturo	M	27	Profesor de Lenguaje y comunicación
Carolina	F	40	Profesora de Historia
Alejandra	F	36	Profesora de Lenguaje y comunicación
Verónica	F	33	Profesora de Biología

3.3 Condiciones éticas

Previo a la realización de las entrevistas, informamos a los participantes sobre el propósito de nuestra investigación, asegurándoles confidencialidad y siendo consultados sobre su disposición para ser grabados (grabación de voz), a lo que todos accedieron. A cada participante se le hizo entrega de un consentimiento informado (anexado al final del documento), que fue leído y firmado por cada uno de ellos; además, al igual que hicimos con la institución, también cambiamos el nombre de los entrevistados por temas éticos.

3.4 Técnica de recolección de datos

La técnica que utilizamos para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad. Nuestra principal razón para realizar entrevistas en profundidad es que esta técnica “da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan” (Canales, 2006, p. 221).

Gracias a su carácter abierto y de tiempo prolongado, se busca la mayor recaudación de información posible, dando la posibilidad al entrevistado de poder expresar lo que en otras circunstancias no podría. Por lo mismo, nuestras entrevistas fueron semi-estructuradas, creando la pauta en base a los conceptos de Holloway y Brass (2018): mercado, performatividad y gestión. Además, añadimos el de inclusión (usaremos el término de ahora en adelante para enmarcar la lógica detrás de las políticas de segregación) que resulta clave en nuestra investigación. El que sea individual también resulta decisivo, ya que nuestros objetivos apuntan a relaciones personales con los procesos performativos.

3.5 Técnica de análisis

Para el análisis de los datos procuramos seguir los principios del análisis de contenido, sin la ayuda de ningún tipo de *software*. Esta aproximación metodológica nos permitió interpretar el contenido de los discursos, lo que “implica, a su vez, pasar del texto y sentido literal a categorías y relaciones subyacentes entre categorías que producen un sentido y prácticas en contextos específicos” (Canales, 2006, p. 299). Para dicho objetivo, las categorías de análisis empleadas fueron, al igual que en la confección de la pauta de entrevista, las propuestas por

Holloway y Brass (2018), es decir, performatividad, mercado y gestión, además de la inclusión y las aristas del concepto significado.

Este enfoque toma en cuenta no solo lo expresado o lo meramente escrito, también pone en la mesa los ámbitos “contextuales del producto comunicativo, al proceso de comunicación en el que se inscribe, y por tanto a las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece” (Piñuel, 2002, p. 4).

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta los requerimientos de nuestro enfoque metodológico, junto a la literatura revisada, la investigación aborda el “cómo las políticas inducen, moldean y disciplinan a los actores sociales, así como los actores reelaboran activamente las políticas en entornos específicos” (Falabella, 2020, p. 28). Por lo mismo, es necesario comprender el contexto en el cual la investigación se desarrolla, dada la particularidad que presenta cada institución. Para lograrlo, comenzamos con el análisis de las entrevistas del director Manuel Guerrero Ceballos y del curricularista, quienes abordan con mayor especificidad el cambio de sostenedor que vivió la institución el año 2018. La medida también es necesaria porque el equipo directivo es el primer contacto entre las políticas a nivel país y la aplicación real de estas. El enfoque que presentan, junto a las prácticas que llevan a cabo para desarrollarlo, se verán contrastadas con lo dicho por los profesores respecto a esos mismos puntos. En el siguiente apartado las entrevistas del profesorado se analizarán en el marco de los tres conceptos señalados por Holloway y Brass (2018): mercado, gestión y performatividad. A pesar de estar divididos, estos términos han de ser tratados en conjunto, ya que las tecnologías políticas para reformar la educación en un sentido performativo presentan “varios elementos dispares (que) están relacionados entre sí dentro de estas tecnologías; involucrando (...) pruebas y procedimientos funcionales, relaciones de jerarquía, estrategias de motivación y mecanismos de reforma o terapia” (Ball, 2003b, p. 216).

El último apartado corresponde a la inclusión (esta lógica contradictoria a la performativa), donde se retoma el punto de vista institucional; se ejecuta la misma dinámica que en el primer apartado. Nuestro interés principal, como ya hemos planteado, recae en los efectos (o más bien en los significados atribuibles a estos efectos y prácticas) que producen estos procesos en los profesores.

4.1 Enfoque institucional y prácticas a través del profesorado

4.1.1 Contexto

En el año 2018, el Manuel Guerrero Ceballos vivió un cambio de sostenedor. En palabras del actual director, las socias y antiguas dueñas llevaban bastante tiempo cuestionando su continuidad al mando del colegio. La exigencia de transformarse en una institución sin fines de lucro para seguir recibiendo el subsidio estatal (debido a la Ley de Inclusión), fue el impulso necesario para que ambas socias decidieran dar un paso al costado. Por consecuencia, se le hizo el traspaso del rol de sostenedor a una corporación, con la promesa de comprar el colegio más adelante; esta promesa se llevaría a cabo en agosto del año 2019. El actual director, uno de los dueños de la corporación que compró el colegio, nos dijo lo siguiente respecto a la situación de los profesores después del cambio de sostenedor:

El primer objetivo que nos pusimos fue darles tranquilidad a los profes, porque había una incertidumbre laboral... y explicarles que nosotros veníamos para quedarnos por mucho tiempo... Y el que quisiera trabajar con nosotros tenía que trabajar con este nuevo modelo, un modelo completamente diferente en el sentido de que a mí me gusta mucho el tema convivencia, todavía hay resistencia, pero es natural, el ser humano es un ser perfectible. (Adrián, director)

Si bien habla de tranquilidad hacia los profesores, cuando la entrevista retoma (varias preguntas después) el concepto de la “resistencia” por parte de algunos de ellos, el discurso cambia, o al menos se vuelve más específico:

Nos propusimos un año donde no se iba a mover ningún funcionario, pero hoy día estamos en una etapa de evaluación, de ellos, desde el punto de vista de su calidad funcionaria, desde el punto de vista del compromiso que tenga con el colegio, y es lo que tenemos que hacer ahora (Adrián, director).

El curricularista nos señaló que en el último tiempo de la administración pasada hubo muchos problemas, entre ellos una demanda de por medio entre las dos socias, lo que devino en el nombramiento de un interventor como director, a quien solo le interesaba que los números fueran azules. Cuando le preguntamos por los resultados obtenidos en esa época, nos dijo lo siguiente:

En ese tiempo... sí, se estancaron. No hubo una gran preocupación... el profesor hacía su trabajo conforme a lo que él pensaba, había desmotivación, el caballero no participaba en los consejos de profesores, en nada. El profesor trabajaba según lo que él creía no más, sus capacidades. Ya se logró superar esa época que no fue muy linda y ahora al colegio lo tomó una corporación. (Iván, curricularista)

Si bien la última cita del director nos hace pensar que los profesores actualmente se desenvuelven en un contexto de inseguridad, el curricularista, consultado sobre este punto, aseguró que la inseguridad era una característica más propia del transcurso final del periodo anterior. Los profesores en ningún momento de las entrevistas dijeron sentir que estaban bajo una evaluación directiva fuera de lo común, o que sus trabajos parecían correr peligro; solo en un caso sucedió y, coincidiendo con el curricularista, la profesora en cuestión hablaba del periodo anterior. Aquí la cita:

Llegábamos a diciembre y no sabíamos si tener trabajo no más, durante todo ese año tuvimos toda esa incertidumbre, entonces ya esa carga emocional, psicológica y además que obviamente teni que hacer tu trabajo, fueron momentos difíciles. (Alejandra, profesora de lenguaje)

Las siguientes frases sacadas de las citas del director y el curricularista, marcan precedentes en lo que es el análisis de esta investigación; “el profesor trabajaba según lo que él creía”; “compromiso que tenga con el colegio”; “el que quisiera trabajar con nosotros tenía que trabajar con este nuevo modelo”; “a mí me gusta mucho el tema convivencia”. Las últimas tres responden más directamente al concepto de gerencialismo, es decir, al interés de que el profesor, justamente, se comprometa con el colegio y esté dispuesto a sacrificarse por él; y a la necesidad como directivos de guiarlos en su labor, porque ellos (símiles de gerentes en este caso) se reconocen como profesionales más entendidos en la materia, como lo demuestra, a su vez, el hecho de que la primera cita sea usada como ejemplo de la mala labor realizada por la antigua directiva.

4.1.2 Medidas y prácticas performativas

Bajo el talante performativo de la educación chilena, existen medidas y prácticas que se repiten en la literatura y que responden a los objetivos perseguidos en un contexto de

rendición de cuentas, caracterizado, como se sabe, por los indicadores de valor, por la estratificación, por la estandarización, por la competencia, por el control preciso de las actividades, etc. A continuación, veremos si dichas medidas y prácticas son implementadas en el Manuel Guerrero Ceballos.

4.1.2.1 Incentivos

Una práctica común para intentar obtener buenos resultados académicos es ofrecerles incentivos tanto a los profesores como a los estudiantes. Esto señalaron el director y el curriculista respecto al uso de incentivos:

En este momento no, pero sí, está en carpeta de preparar... que más que un incentivo por resultado es entregar a contar desde el próximo año, a través de la subvención especial preferencial de la ley SEP, bonos por cumplimiento de metas, que no es lo mismo que decir bonos por resultado de llámese resultados SIMCE. A ver, si usted me mejora el SIMCE en 20 puntos le doy un bono de tanto, no, yo por lo menos no lo veo así. (Adrián, director)

Es una excelente pregunta esa... no. Pero podría haberlo, algunos colegios lo hacen y entregan incentivos o bonos. Pero podría ser... dar incentivo al rendimiento, metas, sería bueno. Por ejemplo, a la responsabilidad, al compromiso. (Iván, curriculista)

En ambos casos se expone que los incentivos no son una práctica que el colegio efectúe, sin embargo, el director la “tiene en carpeta” y el curriculista considera que sería bueno que se hiciera. Más allá de esto, lo más relevante es que el director no considere los resultados SIMCE como el eslabón para que los profesores y los estudiantes reciban el beneficio. El mismo curriculista habla de responsabilidad y compromiso, que si bien no necesariamente son ajenas al SIMCE (porque antes menciona la palabra rendimiento), no es lo mismo que hablar directamente de resultados. Hay unanimidad en los discursos del profesorado respecto a que, al menos en esta administración, no hay incentivos de ningún tipo.

4.1.2.2 Trabajo específico para la prueba SIMCE.

Dada la relevancia del SIMCE a nivel país, la forma en que los directivos abordan esta prueba es clave para comprender la visión y misión educativa institucional. A lo largo de la entrevista, el director arroja bastante información para dar a conocer su punto de vista:

Obviamente nosotros tenemos objetivos y metas que cumplir, y esas metas te reitero que no es llegar a X resultado en SIMCE, no, sino que ir mejorando la calidad y obviamente eso te va a permitir subir el SIMCE. (Adrián, director)

Por esta misma nueva Ley de Inclusión, en los colegios particulares subvencionados como estos, ya los alumnos vienen con diferentes estratos sociales por así decirlo. (...). Por lo tanto, hay que poner atención con los resultados SIMCE, que además ahora ya no solo te entregan los antecedentes numéricos, sino que te entregan otras variables que antes no se consideraban, como el área de convivencia. (Adrián, director)

Hay mucho que aprender de esos resultados y hay que reconocer que hay un alto porcentaje de los profesores que no saben analizar lo cualitativo para poder hacer las acciones remediales y poder mejorar los resultados SIMCE, y ese ha sido nuestro trabajo en estos momentos, el poder darles a entender que un resultado SIMCE no es la competencia que tú vas a tener con el colegio de al lado. (Adrián, director)

El curriculista expone lo siguiente:

No, no hacemos talleres SIMCE, es que el colegio como política decidió no mecanizar a los estudiantes con el SIMCE. En otros colegios les hacen taller SIMCE, SIMCE, SIMCE y los preparan. Es la nueva administración la que decidió que esa no es la prioridad, obviamente también se quiere tener buenos resultados, no solamente orientados al SIMCE, sino que orientados a otras cosas como el deporte, la cultura, las artes. (Iván, curriculista)

En el caso de los profesores, las citas se inclinan a diferenciar el trato de las asignaturas de lenguaje y matemáticas respecto al resto. Las citas de los profesores de las dos asignaturas señaladas son menos tajantes a la hora de enfatizar el trabajo SIMCE realizado. Aquí algunas citas:

(En) este colegio nunca se ha trabajado para el SIMCE, se trabaja solo el currículum escolar nacional. Hay que tratar de trabajarlo lo más completo que se pueda. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

A partir de este año, por lo menos en mi asignatura, el colegio compró un programa CREA MÁS, que nos entregan la planificación y las pruebas hechas y esas pruebas son tipo SIMCE. (Violeta, profesora de matemáticas)

Es que casi siempre se enfoca mucho el SIMCE en lenguaje y matemáticas, en ciencia es casi nada, de hecho, no hay ensayos de ciencias de SIMCE acá. De lenguaje y matemáticas siempre, pero de ciencias nada. (Verónica, profesora de biología)

No, no, algunos sí. Principalmente matemáticas y lenguaje, pero hacen aparte un taller, reforzamiento, o talleres, en vez de taller SIMCE, taller de matemáticas y tratan de hacer trabajos más tipo SIMCE. Hay muy poco, por ejemplo, para ciencias o para historia. (Carolina, profesora de historia)

En ambos casos institucionales (más explícitamente en lo dicho por el curriculista) se expone que el colegio no trabaja pensando en los resultados SIMCE. Esto coincide con lo dicho por Amanda, si bien ella no hace una distinción con la administración anterior, como se infiere de las citas del director y el curriculista (la profesora citada lleva más de diez años en el colegio). Ahora bien, en las otras citas se hace mención a prácticas relacionadas con las asignaturas de lenguaje y matemáticas, orientadas, al menos en cierta medida, al SIMCE, lo que contradice lo dicho por el equipo directivo. Este actuar corresponde con principios GERM, el cual busca centralizar el currículum a dichas materias, a través de las cuales determinan:

la posición de un país en las tablas de la liga de educación internacional. El supuesto clave es que, dado que el rendimiento de un estudiante en lectura y matemáticas se correlaciona con su rendimiento académico general, justifica el enfoque en estas materias principales. (Salbergh, 2016, p.138)

Destacando su educación más integral, la directiva parece tratar de restarle importancia al trabajo SIMCE realizado en el colegio, aunque este de por sí no aparenta ser demasiado profundo, aun teniendo en cuenta el trabajo en lenguaje y matemáticas. Además, el director menciona los diferentes estratos sociales con los que llegan algunos estudiantes desde la implementación de la Ley de Inclusión (y también, probablemente, desde que comenzaron a postular al SEP), expresado como una preocupación que, sin duda, debe estar más asociada

a lo cuantitativo que a lo cualitativo, dadas las consecuencias que estos resultados (si son deficientes) pueden traer para las instituciones académicas.

El discurso de que al profesor hay que “guiarlo” en esta “nueva” dirección se refuerza en el sentido de un SIMCE cualitativo. El director menciona que “hay un alto porcentaje de los profesores que no saben analizar lo cualitativo”, y que el trabajo directivo justamente ha sido “darles a entender que un resultado SIMCE no es la competencia que tú vas a tener con el colegio de al lado...”. Esta última cita es particularmente interesante, porque implicaría que los profesores son competitivos con los otros colegios en lo que respecta a los resultados cuantitativos de la prueba. En el apartado de mercado se verá que esta deducción es más bien correcta, o, al menos, se hace presente en varias entrevistas.

Por último, respecto al programa CREA MÁS, el currículum nacional está hecho pensando en el SIMCE, así que no se puede culpar al colegio de aquello, ya que, al recibir recursos públicos, están obligados a seguir el currículum nacional.

4.1.2.3 Más medidas y prácticas asociadas al SIMCE.

Muchas de las medidas y prácticas que la directiva puede implementar para exigir a los profesores mejores resultados SIMCE, son localizables en los consejos de profesores que el Manuel Guerrero Ceballos realiza cada semana. Estas son: acciones por parte de la directiva al llegar los resultados SIMCE; consecuencias por los resultados obtenidos; comparación con otros establecimientos; la mención del ente fiscalizador como forma de amenaza (en este caso, la Agencia de la Calidad).

Acciones de la directiva al llegar los resultados SIMCE:

Llegando los resultados nosotros los tomamos y hacemos un análisis con un equipo técnico pedagógico para hacer una presentación al consejo de profesores, una presentación más genérica, donde vienen las comparaciones con los años anteriores... Muchos ven desde el punto de vista de ojalá sacar la mayor cantidad de puntaje, para mí en lo personal no me dice tanto eso... A diferencia de otros años, el SIMCE ya no es un tema para verlo como una competitividad contra otros establecimientos educacionales, sino que, muy por el contrario, hay que hacer ya más un análisis de lo cualitativo más que lo cuantitativo. (Adrián, director)

Hay una continuación en el discurso de un SIMCE poco relevante (en lo cuantitativo) y de un distanciamiento con la administración anterior, la primera, probablemente, como causa de la segunda. Al consejo, como se lee, no se le otorga mayor relevancia. Esto dicen los profesores:

En algún consejo se dan a conocer los resultados, entonces se realizan las actividades que propone el MINEDUC. (Violeta, profesora de matemáticas)

Estrictamente se dan a conocer, en un consejo breve, no es necesariamente un análisis, es simplemente como una exposición de los resultados. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Algunas veces se presentan en un consejo donde se transmite a todo el profesorado y se trata de ver qué está pasando con esos resultados. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Ambos casos coinciden en que la presentación de los resultados SIMCE no es una práctica a la que se dé mucha importancia. Lo que el director define como una “presentación más genérica”, se combina con su aparente irregularidad, ya que, por ejemplo, el pronombre indefinido “alguno” aparece conjugado en dos de las tres citas de los profesores. En el único caso en que no se utiliza, se explica que lo que se hace en los consejos no es un análisis, sino “una exposición de los resultados”.

Consecuencias dependiendo de los resultados:

Por ejemplo, los resultados SIMCE en matemáticas. Te entregan un resultado de los cuatro ejes que evalúan, te lo entregan por eje, te entregan por resultado... Tú puedes hacer el análisis, ya, me fue mal en el eje de geometría, entonces ahí podemos analizar por qué estamos mal en geometría, qué sucedió, qué hizo el profesor... qué estrategias podemos seguir... Tú lo haces con todos los profesores del colegio, pero más específicos con los profes de asignaturas propiamente en plan de los resultados que uno tiene. (Adrián, director)

El director reitera, en la primera cita del apartado de acciones directivas, el enfoque cualitativo del SIMCE como la parte más relevante de la prueba para ellos. No obstante, cuando el director habla de lo que hacen con los resultados del SIMCE de matemáticas, no

solo el ejemplo es más acorde al aspecto numérico de la prueba, también, al señalar que el trabajo con los profesores es “más específico... propiamente en plan de los resultados que uno tiene”, demuestra una mayor atención por las materias SIMCE. Si tomamos en cuenta lo visto en el apartado de trabajo específico para el SIMCE, estaríamos hablando concretamente de lenguaje y matemáticas. Esto dicen los profesores:

No, no se nos ha amenazado. (Carolina, profesora de historia)

Yo creo que todos los directivos querrían que mejoráramos, y nosotros también, pero nunca me he sentido amenazada, por lo menos no me he dado cuenta de que eso suceda. (Violeta, profesora de matemáticas)

Que como el SIMCE de nosotros está en grados normales, no está así como nivel dios... pero tampoco está nivel mal entonces no hemos tenido como amenazas (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación).

Contrario al párrafo anterior, hay que señalar que, en el apartado de las consecuencias, los profesores señalan que no se sienten amenazados por los resultados, lo que coincide con el discurso directivo de que el SIMCE, al menos en lo cuantitativo, no es tan relevante para ellos. Hay que destacar como posible causa lo que dice Alejandra en su última cita, quien señala que en el Manuel Guerrero Ceballos los resultados, sin ser tan buenos, tampoco son malos.

Comparación con otros establecimientos:

Eso no nos quita el sueño, no es que la principal meta sea superar al otro colegio, no... Si bien los papás saben los resultados SIMCE, no es lo que más les importa a los papás de estos colegios... Este colegio no es academicista, no es el objetivo principal el puntaje, es el desarrollo integral de los estudiantes. (Iván, curricularista)

Este discurso se alinea con el de un equipo directivo no muy preocupado por los resultados cuantitativos del SIMCE.

Esto dicen los profesores sobre la comparativa con otros establecimientos:

Nivel colegio, conjunto, no se hace un mayor seguimiento. (Eugenio, profesor de matemáticas)

En general, como colegio, se dice que no, porque el colegio quiere dar como otro toque en lo educacional, no tan preocupado de lo que es el SIMCE y marcar otras cosas. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Sí, bueno, para el director actual los resultados SIMCE no son tan importantes como los directores anteriores. (Carolina, profesora de historia)

Si bien los profesores coinciden con lo dicho por el curriculista, dan señales de lo que será el análisis del mercado. Esto porque dos profesores señalan específicamente que, a nivel colegio, no existe comparación, dejando abierta la posibilidad de que a nivel individual sí exista. También hay que destacar la cita de Carolina, que da respaldo al discurso de diferenciación entre la directiva anterior y la actual.

Mención de la Agencia de la Calidad:

La Agencia de la Calidad interviene a los colegios que tengan muy malos resultados, y gracias a dios el colegio no ha tenido pésimos resultados, ha tenido resultados regulares, no son espectaculares, pero tampoco son tan malos. No hemos llegado a resultados pésimos, (150-160) esos colegios son intervenidos. (Iván, curriculista)

Te hablan de la convivencia, de la situación socioeconómica del alumno, son otras variables que sí inciden en el aprendizaje y en la enseñanza. Eso ya se abrió hace un par de años, solamente que la Agencia de la Calidad es igual que la Superintendencia, o sea, tiene una edad de como ocho años. En ese momento me correspondió estar en el ministerio cuando se implementó. Por lo tanto, ahí empezaron a haber otros cambios mucho más profundos. (Adrián, director)

Lo que dicen los profesores respecto a esta institución:

Sí, de hecho, ahí es como una amenaza, yo lo escucho como una amenaza, porque te dicen que la Agencia de la Calidad exige esto, la Agencia de la Calidad va a supervisar esto, que ellos piden esto. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

Sí, algunas veces he escuchado algo, pero no lo he sentido como que nosotros podríamos estar en esa situación. (Violeta, profesora de matemáticas)

No recuerdo que alguna vez hayan dicho algo así, al colegio no le va tan mal, así que los sostenedores deben tener la tranquilidad de que el colegio no se va a cerrar. (Profesora de básica con mención en ciencias naturales e historia)

Cuando el curricularista habla sobre la Agencia de la Calidad, menciona, alineándose con la cita de Carolina destacada anteriormente, que el colegio no ha presentado resultados que ameriten la intervención de este ente. Por consiguiente, concuerda tanto con lo dicho por el equipo directivo hasta ahora, como con el hecho de que los profesores (a excepción de Amanda) no se sientan amenazados.

Un antecedente que resulta relevante para la investigación es el que entrega el director en su última cita, donde menciona haber trabajado en el Ministerio de Educación en los tiempos en que se crea la Agencia de la Calidad (2011). Los “cambios profundos” a los que se refiere, pueden hacer referencia al aspecto cualitativo del SIMCE que tanto reitera a lo largo de la entrevista, estando, por qué no, sesgado por su participación en el ministerio.

4.1.2.4 Planificaciones

La planificación de clases por parte de los profesores es una de las prácticas más representativas de los principios performativos. Al docente se le fuerza a estructurar su enseñanza, a fijar límites y objetivos claros que puedan ser reproducidos de la misma manera en reiteradas ocasiones. Al tener que ser concordantes con el currículum nacional, también se les coacciona a actuar a través de principios externos, entrando en el juego del Estado supervigilante o evaluador (Falabella, 2016a). Esto es lo que dijeron tanto el director como el curricularista respecto a las planificaciones:

A mí me ha correspondido estar en ambos frentes de la vereda, o sea, como profesor y a la vez como ministerio de educación, apoyando las bajadas de todos los planes y programas del ministerio, y había una tremenda resistencia de parte de los profesores en el sentido del agobio que según para ellos significan las planificaciones... (al profesor) lo estamos apoyando con una plataforma que tenemos contratada en donde viene la planificación actualizada. (Adrián, director)

Hoy día la ley establece que los profesores un 35% de su carga horaria deben tenerlo exclusivamente fuera horario de clases, y el 65% lo pueden tener en el aula.

Antiguamente era un 80 20, hoy día ya está en un 35 65, y este colegio implementó un 60 40. (Adrián, director)

... nosotros tenemos un reglamento de evaluación, en ese reglamento hay artículos y leyes básicas que tiene el colegio respecto a la evaluación, artículos específicos... hay que seguir al pie de la letra lo que dice el reglamento. (Iván, curricularista)

Respecto a las planificaciones en general, y a si son revisadas con rigurosidad, los profesores, más que nada contradiciendo al equipo directivo, dijeron lo siguiente:

Nos pagan un programa que se llama WEBCLASS, vienen todas las planificaciones listas, para cada curso, pero también es un problema porque tienes que ver qué contenido porque vienen desordenadas. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

Es tan relativo, es por tiempo, como que a veces te las revisan y otras veces en realidad no. (Verónica, profesora de biología)

Son revisadas, pero no con rigurosidad. (Eugenio, profesor de matemáticas)

A pesar de que este punto será profundizado más adelante, es necesario señalar que la primera cita del director refuerza la idea de un profesorado que necesita ser guiado, a los cuales les reprocha la resistencia a estas nuevas prácticas. No solo a nivel jerárquico, también a nivel de conocimiento se hace una diferenciación entre profesores y directivos (además del ministerio), porque, por ejemplo, habla de la resistencia de los profesores a las planificaciones “en el sentido del agobio que según para ellos significan...”. El director, sabemos, nunca ha planificado.

Si bien el director expone la reducción del tiempo lectivo como una medida para ayudar a los profesores, el curricularista también señala “que hay que seguir al pie de la letra el reglamento”. Aunque dicha frase parece expresar rigurosidad por parte de la directiva, a la hora de utilizarla para revisar las planificaciones, algunos profesores señalan que apenas existe. En el sentido de la fuerte gestión que dilucidamos, esto se puede entender si tomamos en cuenta que, más que seguir su propio criterio directivo, para las planificaciones deben regirse por el currículum nacional.

La otra medida que el director señala para reducir ese supuesto agobio que son las planificaciones, es la implementación de la WEBCLASS, herramienta que, siendo estandarizada, facilita el control. Si bien su cita coincide con de Amanda, y otras que se verán más adelante, la profesora da entender que la susodicha plataforma no es una herramienta demasiado útil.

4.1.2.5 Supervisión de clases.

Otra de las prácticas más comunes para controlar al profesorado, es la supervisión de las clases. Al igual que en el caso de las planificaciones, volvimos a encontrar discrepancias. Cuando se le preguntó al director y al curricularista por la existencia de supervisiones a las clases, respondieron lo siguiente:

Sí, hay supervisiones o acompañamientos, más que supervisiones son acompañamientos como lo llamamos nosotros, de parte de las tres personas que están en UTP... y ahí tú el resultado que obtengas lo intercambias con los profesores, se hace un análisis y entonces ahí se va produciendo una retroalimentación, no sólo con el profesor, ojo, porque aquí cuando tú haces una visita al aula, un acompañamiento. (Adrián, director)

Sí, nosotros hacemos... no se llaman inspecciones, nosotros hacemos acompañamiento docente. Es que los profes lo mal entienden, ellos creen que es supervisar, pero no es supervisar, es más como aconsejar. Lo hacemos con una pauta, la cual es una pauta conocida que la presentamos en el consejo de profesores y la meta es que al primer semestre todos los profesores sean observados al menos dos veces mínimo. Ahora si un profesor presenta problemas como tú dices, ahí pueden ser más veces, son parámetros que nosotros mismos nos colocamos...El ministerio lo que nos señala a nosotros es el marco para la buena enseñanza, es marco es como la biblia para nosotros, y en ese criterio son cuatro dominios; estos deben estar bien marcados. (Iván, curricularista)

Los profesores, respondiendo la misma pregunta, dijeron lo siguiente:

La palabra que se ocupa acá no es supervisión de clases, sino que acompañamiento docente. (Carolina, profesora de historia)

Hay un protocolo de observación al aula, pero que es una vez al semestre, que a mí personalmente no me han ido a ver en ningún momento del año. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Se supone que nos deben supervisar una o dos veces por semestre. No siempre se cumple... (Violeta, profesora de matemáticas)

Lo primero que hay que aclarar es que todos los profesores confirmaron la existencia de supervisiones. Varios, al igual que el director y el curricularista, utilizaron el término acompañamiento, como se ve en dos de las citas (se emplea un lenguaje carismático, típico de las empresas, en el cual ahondaremos en el apartado de gerencialismo). Ahora bien, aunque esta sea la intención, el curricularista, que comienza explicando que los profesores malinterpretan los acompañamientos con supervisiones, pasa de decir que a estos se les “aconseja”, a señalar que el marco de la buena enseñanza es como la biblia para ellos, donde los cuatro dominios tienes que estar bien marcados en las clases.

A pesar de que los profesores saben que cada uno de ellos debería ser supervisado dos veces por semestre, esto no se cumple, como las citas de los profesores lo demuestran. Se puede encontrar una explicación (parte de ella) a través de lo dicho por el curricularista, es decir, debido a la mayor concentración por parte del equipo directivo en los profesores con resultados deficientes. En el apartado de gestión se retomará este punto.

El concepto de la retroalimentación mencionado por el director y el curricularista podría considerarse un indicio de que la idea de una gestión fuerte por parte de la directiva no sea demasiado acertada, al poder interpretarse que las decisiones no sean tomadas tan unilateralmente. Esto concuerda con la siguiente cita:

Para mí todo lo impuesto no me sirve. Todo lo que hagas participativo y con comunicación te logra una mejor aceptación y el profesor se va a sentir partícipe de esa decisión, el alumno se va a sentir partícipe de esa decisión y esas son las instrucciones que yo he dado al equipo. (Adrián, director)

Sin embargo, cuando se les preguntó a los profesores sobre las posibilidades que tenía para influir en la toma de decisiones, unánimemente señalaron que no se les tomaba en cuenta. Aquí algunos ejemplos:

Poco, se nos pregunta algunas veces según la circunstancia, según la situación, pero muchas veces son decisiones que se toman a puerta cerrada. (Carolina, profesora de historia)

No, ninguna, esas cosas la ven los que están a cargo, los directivos del colegio. Son pocas las decisiones que podemos tomar nosotros, es rara vez que nos consultan algunas cosas. (Patricia, profesora de básica con mención en ciencias naturales e historia)

Hay veces en que hemos tenido sus choques, donde dirección piensa otras cosas y los profes otra, ha habido sus diferencias pesadas, pero hay que seguir adelante no más po. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

La principal problemática que arrastra la estructura jerárquica del colegio no es solo la marcada distinción y separación entre la directiva y los profesores, sino otras consecuencias que surgen de esto. La más relevante y evidente de los procesos performativos, es la exclusión de la experiencia y vivencia en el aula del educador. Sin embargo, este fenómeno intenta ser “contrarrestado” algunas veces como lo narra este profesor:

Creo que se podría dar un fenómeno que se da en varios sectores que es a veces como convertirte como en un ente falsamente resultante o sea que te dicen “tú eres parte de todo esto, eres parte de las decisiones” pero al final de cuenta no es tan así, las cosas de una manera u otra se orientan para que sean otros quienes toman ciertas decisiones y tracen la línea, te hacen parte de... pero al final con distintos mecanismos te das cuenta que no estuviste tú dibujando la línea que ha trazado la cuestión directiva. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

Este efecto “placebo”, como lo acaba de describir Arturo, es una metodología de gerencia que se da en un intento de hacer cada vez más partícipe de un proyecto a los trabajadores, haciendo que estos empleen la mayor energía en pos de este, hasta el punto (ideal) de que lleguen a considerarlo como un proyecto personal. Aun así, en el colegio este fenómeno se presenta a muy baja escala (prácticamente nulo), reinando la resignación de los profesores respecto a su participación en los procesos que conforman la institución.

4.1.3 Publicación de resultados y métodos de selección.

Tanto la publicación de los resultados SIMCE y la selección de estudiantes en los colegios han sido prácticas concordantes con la concepción de un mercado educativo chileno. La publicación de los resultados (bajo el supuesto de transparentar la educación) incitaría a los colegios a prepararse para obtener los mejores resultados posibles y así atraer (y seleccionar) a los mejores estudiantes. Como ya se sabe, gracias a la Ley de Inclusión se les prohibió seleccionar a los estudiantes a los colegios públicos y a los particulares subvencionados que reciben ayuda del Estado, lo que va en contra de un supuesto mercado educativo autorregulado. Decimos supuesto porque la publicación de los resultados, que no se ha visto modificada por ninguna ley, también se relaciona con un Estado supervigilante y evaluador, que controla el currículum y castiga o premia a los colegios dependiendo de los resultados obtenidos (Falabella, 2016a). Por consiguiente, con el fin de acercarnos a la visión institucional, resulta fundamental conocer las opiniones de los directivos respecto a estos dos puntos.

Publicación de los resultados SIMCE:

Yo no creo que sea malo que se publicite, pero sí hay que enseñarles a los colegios y a las autoridades por qué se publicita y que no se transforme en lo que conversamos anteriormente, en un tema de competitividad entre los colegios. Eso es lo que le digo a los profesores, que eso es lo que nos falta a nosotros hoy en día, que el profesor se dé cuenta el tremendo error que tiene la sociedad y que tienen las personas, más allá de que hoy en día el profesor diga que el Estado o el gobierno de Chile o los apoderados nos han ido quitando autoridad, yo creo que no, o sea, la sociedad va cambiando. (Adrián, director)

Yo creo que el colegio está de acuerdo, porque la educación debe ser transparente (Iván, curriculista).

Métodos de selección:

Desde mi punto de vista personal, es lo más igualitario. Antes ibas a un particular subvencionado como este en donde en este colegio seleccionan a los alumnos, y para mí no es justo seleccionar a los alumnos porque tú vas a tener un país desequilibrado,

socialmente, culturalmente y emocionalmente, y va a costar un mundo poder mejorarlo... Antiguamente la mejor educación estaba en el sector público por sobre los particulares subvencionados, pero aquí ha habido una situación política que se vivió en el país en la década de los 80 que te cambió todo eso y que te fue modificando los objetivos educacionales, políticos y económicos del país. (Adrián, director)

Las dos por ser de forma totalitaria son malas, se podría hacer una mezcla. Mezclar mérito académico 20% y el resto aleatorio, a opinión personal no deberíamos dejar de lado el mérito, o dejar ciertos cupos de 10 cupos por alumno al mérito. Por ejemplo, un chico que tiene promedio 6.9 en la escuela X, y quiere estudiar en este colegio, postula y no queda, ¿Y dónde queda? En el Hipólito (sin discriminar) y el chico no se quiere ir al Hipólito, pero queda en el Hipólito. (Iván, curriculista)

El director presenta una visión crítica de las prácticas de mercado en la educación chilena, lo que concuerda, en cierta medida, con el aspecto cualitativo que ha destacado del SIMCE. Su conocimiento del contexto y de los procesos históricos perfectamente puede vincularse a su participación en el ministerio (si bien no como única razón), y a su vez como refuerzo a la idea de un profesorado necesitado de guías externas para hacer bien su trabajo. Dice que ellos deben darse cuenta del tremendo error al que cae la sociedad con ciertas prácticas (un profesorado que, en su mayoría, demostró tenerlo claro), y, desde su posición de director, considera que los profesores se equivocan al decir que han perdido autoridad.

El curriculista, a diferencia del director, no expone el contexto o procesos históricos para justificar sus respuestas. Por ejemplo, su mención del colegio Hipólito (colegio público de la sexta región conocido por sus resultados deficientes, y al cual hemos cambiado el nombre) puede interpretarse como una suerte de naturalización de concepciones negativas hacia la educación pública. Si bien critica el nuevo modelo de selección, su perora la hace a través del disgusto por lo totalitario, entregando solo un 20% a la selección de estudiantes por mérito, priorizando la no selección. Al igual que el director, considera la publicación de resultados como algo necesario, aunque no menciona prácticas derivativas. El siguiente esquema resume la manera en que la directiva funciona:

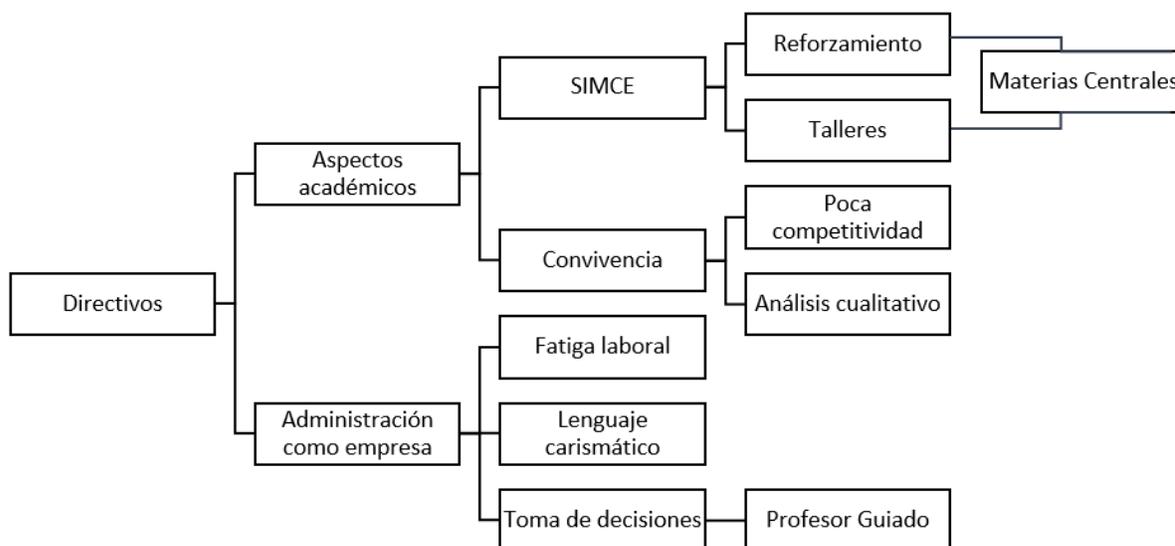


Figura 1: esquema de los directivos

4.2 Mercado

Como hemos explicado con anterioridad, el mercado es una tecnología política que se manifiesta como herramienta fundamental para la creación de un educador post profesional. Impulsado por las reformas globales, el fundamento capital de esta tecnología es la competitividad, manifestándose en diversas aristas dentro de la cultura institucional.

4.2.1 Incentivos

Si bien en el apartado institucional se vio que los profesores no recibían incentivos, al ser consultados por si ellos los implementan para promover buenos resultados SIMCE, buena parte expresó que sí. Centrados, en especial, en el tema notas:

Yo creo que cada profesor de asignatura sí lo hace, seguramente más de algún siete han prometido si es que hay un buen puntaje SIMCE, pero no algo muy institucional, sino que algo individual. (Verónica, profesora de biología)

(A los estudiantes) yo les genero incentivo, por ejemplo, un beneficio respecto a una nota en tercero medio. Es algo interno, el colegio tampoco lo adopta, es algo a nivel personal. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Ahora, cuando se les preguntó a los profesores por la existencia de incentivos institucionales hacia los estudiantes, las respuestas fueron más contradictorias. Entre ellas se destaca la proposición de paseos, pero no se observa un acuerdo de desde dónde se proponen. Un profesor señala que provienen desde la administración anterior; una profesora dice que estas iniciativas están, más bien, en el aire; otra, incluso, indica que los mismos profesores se han involucrado en la gestión de estos paseos. Las contradicciones, sin embargo, se terminan al existir consenso en que dichos incentivos nunca se han llevado a cabo:

Un año postulamos nosotros a que a los cursos que daban buen SIMCE que se les diera, ponte tú, una completada, que se les diera un paseo, quedó en que se iba a hacer, pero nunca se hizo. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

El año pasado ofrecieron darle algo especial a los cursos que subieron sus puntajes, pero nunca se concretó. (Violeta, profesora de matemáticas)

Independiente de la no realización de los paseos (al menos desde el punto de vista de un profesorado impulsor), en lo expuesto hasta ahora los profesores demuestran una inclinación favorable hacia los incentivos como herramienta pedagógica. Pero no se limitan a eso, en realidad ellos también desean ser receptores de esos incentivos, siendo el no uso de estos por parte del colegio algo derechamente reprochable:

Hacerlo bien o hacerlo mal es lo mismo, pero cada uno debe trabajar lo mejor posible. Sería bueno que tuviésemos incentivos, porque así una tendría más ganas de hacer bien las cosas. (Patricia, profesora de básica con mención en ciencias naturales e historia)

Yo, por ejemplo, tengo cuarto y octavo básico, matemáticas, y tengo el mismo incentivo que el profesor de artes, o sea nada. A pesar de todo lo que implica y el estrés que conlleva, porque cuando se entregan los resultados una igual se siente afectada (Referencias a rendición SIMCE. (Violeta, profesora de matemáticas)

4.2.2 Competitividad entre establecimientos

Las exigencias o parámetros de comparativa frente a otras escuelas, destaca como característica de competitividad dentro de un mercado limitado. Como se ha expuesto

anteriormente, la mayoría de los entrevistados aseguraron que no existía una comparación como tal con los demás colegios a nivel institucional. Sin embargo, una profesora señaló que, en el caso del SIMCE, sí se menciona a sus pares educativos:

Solo se compara con colegios del mismo tipo, aunque igual todos saben cómo les va a los otros colegios de la comuna. (Violeta, profesora de matemáticas)

Bien hay que decir que lo importante de la cita no es la susodicha mención de otros colegios, porque se le podría considerar como una opinión aislada, lo importante, respecto a los profesores, es que señala que “todos saben cómo les va a los otros colegios de la comuna”. Aunque no exista una relevante comparativa institucional, en el plano individual, en cambio, lo asumen la mayoría de los entrevistados:

Yo a modo personal, con Josefa, a modo de departamento, de enseñanza media lo hacemos, por ejemplo, el segundo medio, llevamos una comparación con los otros establecimientos. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Obviamente nosotros como profesores siempre estamos viendo a nuestro par de colegio. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Otro punto que es importante señalar en este apartado, es lo que respecta a la publicación de resultados, primordialmente en el caso SIMCE. Esta funciona como método de exposición y comparación directa entre establecimientos mediante una tabla de resultados, siendo un rasgo principal del mercantilismo en educación. Mercantilismo entendido como la primera acepción que expone la RAE⁸, que lo define como el “espíritu mercantil aplicado a cosas que no deben ser objeto de comercio”. Al ser consultados, la mayoría de los profesores, si bien destacaron la necesidad de transparentar la educación, se inclinaron negativamente sobre este proceso publicitario:

Creo que cualquier dato o cualquier información que se entrega al público, o que se entrega a alguna institución en particular, que no tiene las competencias suficientes

⁸ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10/04/2021].

para revisar ciertos resultados con relación a un contexto social y humano, sí podría ser perjudicial. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

En parte es bueno para que una se motive, pero por otro lado se crea una competencia, algunos colegios se van al otro extremo, los alumnos son adiestrados para rendir un buen SIMCE. (Patricia, profesora de básica con mención en ciencias naturales e historia)

Destacan que existen colegios que “adiestran” estudiantes para rendir un buen SIMCE, lo cual traería un sesgo negativo hacia este colegio, el cual intenta, como señala el director, enfocarse en otros valores:

Igual es como competitivo, hay colegios que viven en función de ser los mejores, yo creo que no es lo bueno porque se desvirtúa el sentido, el SIMCE no lo es todo, hay otros valores que también se deben cultivar entre los alumnos. El SIMCE da una visión somera de un colegio, y muchas veces puede ser engañosa. (Violeta, profesora de matemáticas)

Cuando quieren postular a sus hijos a los colegios siempre se van a fijar en los resultados SIMCE, entonces yo creo que eso puede bajar un poco la demanda del colegio, en cuanto a matrícula, no veo en que más afecta a parte de la matrícula. (Verónica, profesora de biología).

Si bien los profesores consideran la transparencia como un factor importante en la educación, sienten que no es representativa bajo este sistema de evaluación. Los resultados SIMCE no reflejan el tipo de cualidades que, por ejemplo, el director ha destacado como el aspecto cualitativo de la prueba. No solo eso, tampoco lo hace con lo que vive un profesor en la sala de clases, especialmente si hablamos de un colegio con alta inclusividad.

Ese ninguneo aparente hacia el SIMCE que se observa en la última cita, es decir, el que la profesora no vea “en que más afecta a parte de la matrícula”, no es un caso aislado, como se verá en el apartado de performatividad.

4.3 Gerencialismo

4.3.1 Sentido de pertenencia

Siendo consultados respecto a la cercanía con el colegio, la mayoría de los profesores concuerdan en que se puede trabajar “tranquilo” en esta institución, principalmente refiriéndose a sus colegas con escuetos comentarios positivos como; “Es agradable trabajar acá”; “En general hay buen ambiente”. Muchos profesores respondieron positivamente respecto a su cotidianidad en el colegio, inclusive una profesora lo destacó como su “segunda familia” por los años que lleva en la institución. Sin embargo, cuando se ahonda sobre su sentido de pertenencia con la institución, se generan ciertas distinciones. Se consultó sobre si realizaban sacrificios en pos del colegio, situación que llevó a la mayoría de los profesores a responder que sí, pero puntualizando en que estos “sacrificios” eran más cercanos al valor intrínseco de la profesión de educador que en pos de la institución, ya que su foco central eran los estudiantes:

No sé si por el colegio, pero sí por los alumnos, como que igual sacrifico mucho tiempo en laboratorio... Pero no por sentirme súper parte de la institución, es por los alumnos. (Verónica, profesora de biología)

Claramente sí, pero no pensando en institución, creo que ahí yo me saco el concepto de institución.... Hay un sacrificio voluntario muchas veces. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

Esta tónica se repite en la gran mayoría de los profesores, destacando que en su profesión prima el bienestar de los estudiantes y que es a ellos es a quien deben responder. Carolina, profesora de historia, lo ejemplifica en la siguiente cita:

Decimos “si yo no voy a trabajar, ¿quién va a enseñar a los niños?, vamos a quedar atrasados, tenían prueba, no van a poder estudiar” entonces tenemos un sentido de la responsabilidad tan fuerte, y un compromiso tan fuerte con nuestros estudiantes, que preferimos sacrificarnos nosotros a que sacrificarlos a ellos. (Carolina, profesora de historia)

Así, visualizamos una aceptación común de que el educador, en general, cae en la estigmatización de que el sacrificio personal es una cualidad necesaria que debe poseer el maestro, no considerando esto como negativo. Esto puede ser producto del trabajo de las tecnologías gerenciales sobre los educadores: “las tecnologías de gestión funcionan para gestionar el comportamiento, promoviendo la autodisciplina y una mentalidad de espíritu de equipo que fomenta el sacrificio personal para el mejoramiento de la organización.” (Holloway & Brass, 2018, p. 363). Aunque el sentido vocacional tiende a repetir este sesgo y sin duda van más allá de la institución en la que trabaja el profesor, tampoco es totalmente independiente de esta. Esto lo decimos porque una cita vuelve a poner en la palestra la situación contextual institucional, en boca de Eugenio, que lleva varios años trabajando en el colegio. Al ser consultado también por si hace sacrificios por la institución, respondió lo siguiente:

Mmm... creo que podría decirse que sí, siendo que hay una nueva corporación. Del colegio dentro de los nueve años, sí, pero con la nueva corporación, no. Sí, es mi compromiso con el colegio y los estudiantes y no con la corporación. (Eugenio, profesor de matemáticas)

El proceso que vivió el colegio puede resultar en una especie de nuevo punto de partida para las relaciones directiva/profesores, tanto a favor como en contra, ya que también encontramos citas donde se valora la acción de la nueva corporación:

Nosotros hemos estado en las peores crisis que se puedan imaginar, nosotros hemos estado a punto de que no se nos iba a pagar sueldo, de que nos iba a cerrar, de que prácticamente iban a quedar 600 alumnos sin colegio, hemos pasado por muchas situaciones y aún de eso hemos salido adelante. (Carolina, profesora de historia)

Sin embargo, es imposible negar la tendencia a decir que no hacen sacrificios por la institución. Si consideramos una fuerte gestión que cuestiona la libertad del profesor, además de la ausencia de, por ejemplo, incentivos compensatorios, no es de extrañar que esto ocurra.

4.3.2 Trabajo en equipo

A pesar de que ambos directivos comentan el tema de la convivencia como un eje fundamental para su gestión, queda (y seguirá quedando) demostrado que no hay un trabajo (o que este al menos ha fracasado) para forjar un vínculo estrecho entre el profesorado y la administración. Recordemos que, por ejemplo, los profesores comentaron que no se les tomaba en cuenta para la toma de decisiones. Ahora bien, si nos pasamos al vínculo entre el propio profesorado, tampoco se logra apreciar alguna política interna para promover la cooperación mutua. Esto se manifiesta con el quiebre que existe entre los profesores de básica y media. Sus interacciones se dan, en su mayoría, a través de los niveles en cuales imparten clases:

Con la profesora Violeta, que hace en básica, yo no tengo tanto roce con los cursos de básica, entonces yo no tengo relación con el trabajo de ella. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Si tú preguntas siempre ha habido las tías de básica y los profes de media, por ejemplo, y frente a eso también nos juntamos algunos profes de media, por un lado, algunos por otro. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

La poca intervención de la gerencia en esta materia se reafirma al ser consultados los profesores por si compartían métodos entre ellos para trabajar la prueba SIMCE. Señalando, de manera uniforme, que el trabajo es mayoritariamente individual, o que, si se da en algún caso, es a través de una cooperación informal e irregular:

Yo no he visto que eso suceda. (Violeta, profesora de matemáticas)

De manera informal. De una manera en que, por ejemplo, si el profesor de matemáticas tiene una forma de trabajo, yo tengo otra, si a mí me funciona la de él la puedo adoptar, pero es una conversación informal. (Carolina, profesora de historia)

Cada profesor prepara el SIMCE como lo estime conveniente. (Patricia, profesora de básica con mención en ciencias naturales e historia)

Sin embargo, a pesar de que cada educador emplea la metodología que estime conveniente para trabajar la prueba SIMCE (hecho importante el que se asuma que se trabaja, sin

embargo, puede considerarse un caso aislado por lo expuesto en el apartado de performatividad), parece existir un enfoque por parte de la gerencia de que los resultados sean asumidos de manera grupal:

La verdad es que se toma como un tipo de éxito compartido o lo contrario. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

En general, si nos va bien a todos nos va bien y si mal a todos nos va mal. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Teniendo en cuenta lo que decía el curriculista, esa forma despectiva de referirse a la libertad con la que contaban los profesores en la antigua dirección, al menos se puede decir que los directivos no logran evitar que los profesores trabajen individualmente, con las técnicas y métodos que consideren apropiados. Aunque la responsabilidad por los resultados obtenidos tiende a ser grupal, algunos profesores señalan que la revisión y retroalimentación de estos resultados tiende a realizarse a través de un juicio mayoritariamente punitivo. El caso de Eugenio es más extremo incluso:

Si a un curso le va bien, el colegio está bien, si a un curso le va mal, el profesor estuvo mal. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Se hace un análisis, en consejo de profesores para ver si subió o bajó el puntaje... casi siempre es punitivo, casi siempre es como el ver por qué se bajó más que felicitar por qué se subió el puntaje. (Verónica, profesora de biología)

En realidad, siempre la retroalimentación tiende a ser más negativa que positiva. Cuando se suben los resultados es como siempre “es su trabajo”, y cuando son negativos es como algo estamos haciendo mal, algo no está funcionando. (Carolina, profesora de historia)

Esta es una constante que se da en el profesionalismo abordado desde la nueva gestión pública, donde las metas y objetivos se hacen cada vez más lejanos. Como puntualiza Ball, estas tecnologías “se caracterizan por estados de desempeño y perfección inalcanzables; por la ilusión, siempre etérea, de que no se presenten más cambios” (Ball, 2003a, p. 91). Así los educadores se ven envueltos en una estructura contradictoria, donde no se fomenta la cooperación, pero, aun así, se generan responsabilidades y exigencias grupales, desnudando

en este caso la postura real que asume el colegio sobre la prueba SIMCE, contradiciendo en gran parte lo indicado por la directiva en la primera parte de contextualización.

4.3.3 Profesor gestionado: normas y vigilancia

4.3.3.1 Planificaciones

Esta nueva gestión pública (NGP) somete a los profesores a un estrecho plano delimitado de acción, generalmente asociado a estándares predeterminados. Como ya se ha comprobado, en el caso del Manuel Guerrero Ceballos, esto se ve reflejado en base a una plataforma virtual (WEBCLASS) que se comenzó a implementar mediante UTP. Esta plataforma entrega a los profesores planificaciones preestablecidas de acuerdo con el currículum nacional, donde el educador selecciona las que considere de mayor utilidad para la realización de las clases. Como ha dicho el director, el profesor tiene la posibilidad de realizar modificaciones de fechas, agregar clases y materiales nuevos.

Como hemos anticipado, la WEBCLASS no es una plataforma que ayude realmente a los profesores. Sus opiniones no solo cuestionan su utilidad real, también cuestionan el hecho de que las planificaciones estén basadas en el currículum nacional, cuyos autores no parecen poseer un criterio que se ajuste a realidades académicas como las Manuel Guerrero Ceballos:

Hace poco empezaron a trabajar con un sistema que se llama la WEBCLASS, en la cual tienes que planificar en línea, y la planificación viene hecha, pero viene tan mal hecha que tú tienes que reformarla, entonces es como que no funciona mucho en realidad. (Verónica, profesora de biología)

Hay cosas que están como de más o dar importancia a algo más relevante dentro del currículum, siento que se podrían cambiar, de hecho, yo trato de hacerlo, dentro de mi propio trabajo yo trato de hacerlo. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

El currículum es muy extenso, yo preferiría que se enseñara menos y mejor, más profundamente, entonces lo que pasa es que los alumnos no alcanzan a asimilar un contenido cuando ya le está pasando otro...me angustia eso... (Violeta, profesora de matemáticas)

Aquí la crítica se centra en quienes realizan el currículum nacional, cual irremediablemente termina afectando las planificaciones. Ese desajuste con la realidad, donde la cantidad se impone a la calidad, es concordante con el aspecto económico que se buscó impregnar en la educación chilena desde el comienzo de la dictadura. Cuando a la profesora Verónica se le preguntó si los contenidos eran demasiados, respondió lo siguiente:

Sí claro, sí, son muchos contenidos muy complicados, y a mí nadie me ha preguntado nunca, o tampoco tengo conocimiento de que a algún profesor le hayan preguntado que alcanza a ver o que sería pertinente pasarles a los niños. (Verónica, profesora de biología)

Ese “dejo de lado” hacia los profesores es otra de las dificultades con las que tienen que vivir. En el caso particular del Manuel Guerrero Ceballos, ya se ha expuesto que la visión directiva también ningunea, en cierta medida, el trabajo docente. Para evitar un desajuste entre los apartados, guardamos una cita del director para ejemplificar lo expuesto:

Yo era un crítico de los ólogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, y yo decía ¿dónde están los profesores?, entonces yo era un crítico de eso, pero yo creo que este país se forma en diferentes áreas del ser humano, trabaja diferentes áreas, entonces se puede dar algo mixto, algo que todo desde sus miradas, desde la mirada del psicólogo, desde la mirada del sociólogo, se puede hacer muy buena política. Hoy día tú tienes directores de hospitales que no son médicos, tienen jefes de DAEM que no son profesores, ¿por qué?, porque ellos tienen que tener otra mirada, una mirada de institución, como una mirada de gestión. (Adrián, Director)

Un sentido empresarial es el que mueve al director para considerar que los profesores deben, en muchos sentidos, solamente acatar, porque no fueron educados para ejercer en otras áreas. Si bien aquello puede ser cierto, esa mixtura que él propone no existe para los profesores, ni a nivel colegio ni a nivel país. Por ejemplo, cuando Violeta y Amanda continúan sus entrevistas (sumado ahora Eugenio), a su vez, continúa dicha crítica:

Desde años anteriores, como desde dos años atrás, también se tiene la WEBCLASS, pero a mí personalmente no me gusta, porque está basado en planificaciones de otras

personas, que tienen otra metodología de trabajo, otro orden para enseñar; no me gusta mucho. (Violeta, profesora de matemáticas)

Encuentro que todos los que hacen estas pruebas estandarizadas, hay poca participación de profesores... nadie ha visto la realidad de esos alumnos. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

Es una lástima que decisiones tan importantes se tomen en cuatro paredes, personas que nunca han ido al aula y trabajen en base a suposiciones o hipótesis. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Más allá de las intenciones directivas, al leer las citas uno se da cuenta que los profesores presentan actitudes insurrectas. No dejan que estas “otras personas” los controlen como pretenden; no se reconocen como simples intermediarios de “materias” que hacen llegar a los estudiantes. Comprenden ese trabajo externo como la aplicación de un profesionalismo “de alguien más”, no el del propio profesor; esta última característica define al post profesionalismo de Ball (2003a). Incluso Eugenio señala que “no hay un mayor manejo con respecto al área de matemáticas, porque yo puedo presentar una planificación y no van a saber si la estoy llevando a cabo o no”. En los siguientes apartados el sentido autosuficiente que ejercen los profesores se verá reforzado.

4.3.3.2 Supervisión de clases

La revisión de planificaciones y la supervisión de clases son prácticas que, en la literatura sobre performatividad, son descritas como claves para ejercer un fuerte control sobre el profesorado. A pesar del discurso de una gestión fuerte por parte de los directivos (discurso más de ellos que de los profesores), ya se ha visto que las revisiones de planificaciones y la supervisión de clases, en boca de los docentes, carecían de regularidad. Las revisiones de las planificaciones, hay que decir, no solo eran irregulares, también carecían de rigurosidad. En el caso de las supervisiones de clases, las respuestas son más heterogéneas.

Antes de pasar a ese punto, queremos destacar el lenguaje que se aplica a estas medidas de vigilancia. En este caso, como se vio en el primer apartado del análisis, nos referimos a frases como “acompañamiento docente” o “apoyo de aula”. No solo en la supervisión de clases

propias del colegio se ve esto, ya que, por ejemplo, cuando una profesora se refiere a la intervención de la Agencia de la Calidad en la institución, dice lo siguiente:

Hay que ser como receptivo, entonces nosotros no lo llamamos como fiscalizar, sino que ellos vienen a aprender y a enseñarnos. (Carolina, profesora de historia)

Dotar de un lenguaje carismático a los procesos de performatividad, es una característica de las políticas gerenciales modernas (Ball, 2003a). Si nos anticipamos a las respuestas más positivas respecto a las supervisiones, encontramos una que demuestra más directamente la eficiencia de la retórica:

Se nos dice cuáles son los aspectos más positivos, y cuáles son los aspectos a mejorar, no negativos, sino que a mejorar. (Carolina, profesora de historia)

Las supervisiones se nos han descrito como azarosas (cuando se hacen), y consisten, primordialmente, en el ingreso del evaluador (alguien de UTP y a veces el director) el cual entrega una pauta de observación que será utilizada para medir la clase. Aquí una cita representativa:

Sí, hasta el año pasado avisaban, pero ya este año llegan a la clase no más. Lo que sí nos dan una pauta de observación que van a usar ellos, donde hay cosas como centrales; inicio, desarrollo, los cierres, objetivos, el trabajar con tus alumnos, de todo. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Entre el profesorado se generaron distintas opiniones respecto a la supervisión de las clases. Desde el punto de vista más positivo que ya anticipamos, un par de profesores (entre ellos la misma profesora de la anterior cita positiva) consideraron el monitoreo y las críticas de los evaluadores como oportunidades útiles para su crecimiento:

Sí, obviamente el enfoque que tiene es más formativo, más de ayuda, más de acompañamiento que de supervisión. Yo creo que a mí me aporta si me dice cómo mejorar mi quehacer pedagógico, bienvenido sea, o sea, yo soy profesora que tiene las puertas abiertas de la sala... Distinto sería que yo no estuviera haciendo mi trabajo y tuviera temor de que vieran lo que estoy haciendo. (Carolina, profesora de historia)

Sí, las evaluaciones son importantes para mí, porque trato siempre de cumplir con todo lo que se me exige y es bueno que se evalúe, no me interesa que lo digan a viva voz, pero sí que valoren mi trabajo y responsabilidad. Yo creo que nunca es suficiente. (Violeta, profesora de matemáticas)

En ambos casos las opiniones son favorables respecto a este proceso de supervisión, por ejemplo, las profesoras hacen referencia a sentirse seguras de sí mismas. Carolina, aunque dice que le puede aportar una opinión pedagógica, no tiene temor a que alguien vea sus clases. Violeta, por su parte, considera importantes las evaluaciones porque quiere que valoren su trabajo (tema que ya había mencionado), es decir, tiene más presente una potencial felicitación que una potencial crítica y/o consejo. En ambos casos se evidencia cómo estas profesoras responden más a los requerimientos impuestos por la gerencia y con ello a criterios performativos, estando más disciplinados y cercanas al discurso gerencial que busca la construcción del tipo de educador post profesional.

Ahora bien, el resto de los profesores les entregan una connotación más bien negativa a las supervisiones, que van desde las ya mencionadas irregularidades con el proceso, a otras ya ligadas a calificativos como “horrible”:

Ellos entran po, entran de la nada, no te avisan, entran se quedan en la clase y después te evalúan. (Me parece) horrible, pero es que hay que hacerlo porque ellos no lo miran como evaluación, sino que le pusieron el nombre de apoyo al aula. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

A mí me carga que me supervise, me pongo un poco nerviosa, y siento que la clase me sale peor, porque por el hecho de que una trata de cumplir todo lo que se supone debes cumplir, me sale mal. (Violeta, profesora de matemáticas)

Ya que tú mencionas el concepto de presión, sí, se tiende a invertir de acompañamiento pedagógico. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

Hay un protocolo de observación al aula, pero que es una vez al semestre, que a mí personalmente no me han ido a ver en ningún momento del año. Pero hay otros profesores que los han ido a ver y lo ven una clase y después le dan una

retroalimentación, pero es muy pobre el proceso de observación de clase. (Eugenio, profesor de matemáticas)

A mí me evaluaron una vez el año pasado, y entraron media hora a mi clase, y en realidad en media hora en la clase no sé qué tanto me podrán acompañar. (Verónica, profesora de biología)

Salta a la vista el hecho de que Violeta, que consideraba importante las evaluaciones posteriores a la supervisión, señale que le carga, en realidad, que la supervisen. Eso sí, ese deber cumplir lo que se pide muestra cómo el currículum, las pautas de evaluación y las supervisiones pueden afectar a los profesores (también se ve en la cita de Amanda), porque incluso aunque deseen el reconocimiento, la manera de obtenerlo no coincide con su forma de entender la educación. Otros, como el profesor Arturo y Amanda, hacen una mención peyorativa de la utilización del lenguaje carismático. También, por supuesto, la irregularidad se hace presente en varias críticas.

Las citas nos interesan especialmente al estar relacionadas con el siguiente concepto gerencial: la jerarquía. Sumado a las planificaciones, las supervisiones tampoco parecen reflejar que los directivos cuenten con una alta legitimación pedagógica por parte de los profesores. Si bien estos pretenden que así sea, que el profesor, en palabras de Holloway y Brass (2018), sea “administrado”, la direccionalidad de arriba hacia abajo no se da a la hora de, al menos, impartir clases. Si bien la gran mayoría de citas pueden ser asociadas a esta idea, las siguientes son más decidoras:

Me afecta (las evaluaciones posteriores a la supervisión) el hecho de que después los altos directivos puedan ver los resultados en el caso de que salgan mal, porque de eso depende mi pega, pero, así como que la persona que me fue a evaluar yo sé que es super seco y de verdad me está dando una muy buena opinión constructiva, no. (Verónica, profesora de biología)

Respecto a las clases soy totalmente autónomo, nadie ha tomado decisiones en cuanto a mi forma de impartir clases. (Eugenio, profesor de matemáticas)

4.3.3.3 Papeleo

Como ya se ha visto, la cultura promovida por la nueva gestión pública centra gran parte de su control en la constante rendición de cuentas. Parte de ello se circunscribe en el ejercicio burocrático estandarizado, es decir, las revisiones de planificaciones, del libro de clases, etc., a las cuales el profesorado se somete.

En el caso particular del colegio, los entrevistados dejaron en manifiesto su incomodidad frente al exceso de papeleo, explicando que en su formación universitaria nunca los habían preparado para este tipo de proceso, el cual termina menguando sus capacidades como docentes:

Hay mucho trabajo burocrático que en la universidad no te lo enseñan, entonces ese trabajo burocrático que no te lo enseñan también te quita mucho tiempo, entonces todas las transformaciones que tú quieres hacer, te empiezas a dar cuenta que ya no las puedes hacer. (Carolina, profesora de historia)

En cuanto a lo que nos enfrentamos en el plano burocrático educativo ahí sí que hay una cuestión abismal, realmente la diferencia entre lo teórico y lo práctico es considerable, “llenar una cosa para esto, esto para lo otro”, la cosa que son atados y atados de papeles. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

Los profesores nos señalan que es tanto el tiempo que deben invertir en este tipo de tareas de trabajo no lectivo, que deben sacrificar su propio tiempo “libre” en casa para poder cumplir con todas las exigencias burocráticas a las cuales son sometidos:

Aquí tienes que entregar tres días antes las pruebas, tus planificaciones la van revisando, tienes que estar al día, tienes que llenar un cuaderno, tienes horas con las tías de ecuación pie, en el fondo ¿en qué momento nos dedicamos a hacer todas nuestras pruebas? Yo llego a mi casa a hacer pruebas, casi todos los días. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

Pero por lo menos yo soy súper cuadradita y organizada y trato de tener todas mis cosas al día y eso también conlleva a que debo trabajar en mi casa porque aquí no da el tiempo. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Las pruebas tienes que entregarlas tres días antes, que tienes que entregar las guías dos días antes, y como que todo es con antes, y básicamente uno siempre está sobre la marcha, yo creo que son pocos los profes que no se sienten estresados, todos llegan a trabajar a sus casas constantemente. (Verónica, profesora de biología)

Esta posición en la que se encuentran los educadores de “estar sobre la marcha” constantemente con el fin de responder y cumplir con todas las exigencias que demandan la labor docente, termina causando problemas de salud que llegan a tener manifestaciones fisiológicas y psicológicas claras, según lo expresan ellos mismos.

Sííííí, mira tú le vas a preguntar a todos los que estábamos, dolor del colon, que tengo contracturado, que tengo aquí que tengo acá, porque ya imagínate vamos en segundo semestre y se pone pesado, ya estás más cansado. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Sí, obviamente el estrés es notorio, y tengo 27 años que quede claro, y la verdad es que hay semanas en que siento el estrés, notorio, hasta con ciertas manifestaciones fisiológicas está presente. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

El estrés es constante, sí, insomnio, quedarse durmiendo pensando en la prueba y en lo que hay al otro día y ¡oh!, me toca este curso, pasa mucho eso, les pasa a muchos profes, como una ansiedad antes de entrar a un curso que sabes que es muy malo, como que eso estresa a muchos profesores. (Verónica, profesora de biología)

Esta herramienta gerencial-burocrática demuestra ser efectiva para controlar al profesorado, no solo generando problemas de salud, también siendo ellos mismos quienes dan cuenta de “que el papeleo de cumplimiento basado en estándares, desvió el tiempo y la energía de las tareas centrales de la enseñanza” (Holoway, 2017, p. 367).

4.4 Performatividad: tecnologías de desempeño

Como ya se ha mencionado, la performatividad como tecnología política abarca diferentes aspectos en el área educativa, que si bien pueden dividirse tal como lo hemos hecho, su interrelación hace que en cualquier síntesis deban ser tratados en conjunto. Llegados a este punto, varios de los aspectos que definen si los educadores están “reformados” o, si, por el

contrario, están “subordinados” (bajo la lógica de Stephen Ball), ya se nos han ido anticipando. Por ejemplo, el profesor reformado considera que el sistema está por sobre su propia experiencia como educador (Holloway & Brass, 2018). Los profesores del Manuel Guerrero Ceballos, como hemos visto, no solo critican (y hasta menosprecian) a sus jefes directos, también lo hacen con “esas otras personas” quienes toman decisiones que afectan, por ejemplo, el currículum nacional.

Aunque la supervisión de clases y la revisión de planificaciones tengan un sentido valorativo y, por lo tanto, comparativo, las reformas educativas performativas centran su foco en que los educadores se midan a sí mismos “en relación con los objetivos estadísticos, los indicadores y las evaluaciones, en particular las medidas numéricas producidas por las pruebas estandarizadas (Ball, 2003).” (Holloway & Brass, 2018, p. 369). El SIMCE, como prueba estandarizada, es un fiel representante del sentido performativo en educación, y, dada su relevancia y exposición a nivel país, debería ser el modelo por el cual los profesores, si están reformados, legitimen sus decisiones para impartir clases (Holloway & Brass, 2018). Al ser consultados sobre dicha influencia del SIMCE, los profesores respondieron lo siguiente:

No, jamás pensé en eso siendo super honesta, es porque yo sé que al colegio le conviene en el fondo tener un buen SIMCE, obvio que sí, pero honestamente qué tan de acuerdo este con el SIMCE, no, o sea como te digo, el SIMCE me pide cierta cantidad de contenido, yo sé que es imposible que los chicos se aprendan tantos contenidos en un año, es imposible. (Verónica, profesora de biología)

Yo trato de no estandarizar mi enseñanza, como el SIMCE es bastante estandarizado, prefiero no moldearlos al SIMCE, trabajo muy pocas preguntas SIMCE, prefiero trabajar los conceptos que piden el ministerio a través del currículum nacional y tratar de hacer un lineamiento un poco más práctico. (Eugenio, profesor de matemáticas)

En lectura o en lenguaje todo SIMCE es comprensión de lectura, por lo tanto, yo en lenguaje tengo que trabajar siempre comprensión de lectura, comprensión de texto, vocabulario, entonces tú lo ves reflejado en el SIMCE. En lo que si hay un quiebre es que yo tengo que trabajar contenido en mis asignaturas, entonces a final de año me pide “tú tienes que trabajar todos estos contenidos” y a veces no puedo desarrollar

ciertas habilidades o llevarlas tanto al SIMCE, entonces ahí qué hacemos... ¿trabajamos en SIMCE o trabajamos contenido? Entonces ahí nuevamente uno debe ir jugando. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Hablando del plano de lenguajes y comunicación, no. La prueba SIMCE de lenguaje y comunicación, al igual que la PSU, mide como ciertas habilidades transversales que se van desarrollando independientes del contenido desde primero básico hasta segundo medio, por lo tanto no debe existir como una cierta concordancia explícita de “estoy trabajando como esto SIMCE y esto no”. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

Todas las respuestas dan a entender una poca influencia que llegaría a ejercer el SIMCE sobre los profesores del Manuel Guerrero Ceballos. El tema del currículum vuelve a surgir en un par de respuestas, siendo particularmente interesante la de Alejandra, quien, alineándose con Arturo respecto al carácter transversal de ciertos contenidos de la asignatura de lenguaje con el SIMCE, da cuenta de la lucha por trabajar los parámetros de dicha prueba estandarizada (es decir, todo lo que pide el currículum), o, en cambio, trabajar, de verdad, los contenidos. Parecido a lo que ocurre con el papeleo, para esta profesora el SIMCE parece impedir el buen desarrollo de las clases, y, también, de ciertas habilidades que esta prueba no toma en cuenta. Ese “ir jugando” es, básicamente, lo que Ball (2003a) llama el profesor subordinado, el cual, contrario a sus principios, debe ir cumpliendo las exigencias performativas para conservar su trabajo. La profesora de biología, Verónica, lo ejemplifica en esta cita:

... al final te hacen la cobertura curricular que es el porcentaje de contenidos que lograste pasar, y siempre es mentiroso porque todos debemos poner sobre el ochenta por ciento. (Verónica, profesora de biología)

Otra de esas exigencias se observa en la cita de Eugenio, profesor de matemáticas. Como ya hemos dicho, los colegios que reciben aportes permanentes del Estado están obligados a seguir el currículum nacional. El profesor, quien trata de no estandarizar su enseñanza, debe necesariamente trabajar con dicho currículum (con el cual casi todos los profesores están en desacuerdo), aunque demuestra una clara impronta.

Continuando con este punto, los profesores tuvieron que responder directamente a si creían que esta prueba reflejaba sus capacidades como maestros. La totalidad de los profesores expresó que no, que existía un sin fin de factores que llegan a influir en un buen o mal resultado SIMCE, independiente de lo de acuerdo o en desacuerdo que estén con esta prueba. Aquí algunos ejemplos:

Jamás. Creo que los resultados SIMCE, ya sea por el instrumento que se aplica, un instrumento que supuestamente podría medir las capacidades y habilidades de los estudiantes no está sujeto a distintos factores que hacen de un estudiante un ser humano real. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

Yo creo que no, 100%, no po, porque tú tratas de dar lo que más que puedes, pero hay muchos factores, está el factor mío de la profesora que entrega, alumno, empeño que le hacen, cuánto se esfuerzan, apoderados, la preocupación y la creación de algo de responsabilidad hacia los hijos. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

No lo sé, no lo sé, yo creo que no. La verdad es que yo no le doy mucha importancia a los resultados SIMCE, porque para mí hay otras cosas que son más fundamentales que responder a una prueba estandarizada. (Verónica, profesora de biología)

Los educadores resaltan que existen diversos factores de por medio, y destacan la particularidad del contexto en que se desenvuelve cada uno de estos factores (por ejemplo, la inclusión) como un proceso influyente en el resultado. Si bien en algunas citas la crítica no va directamente hacia la prueba, ciertas justificaciones se dan porque la prueba en sí es un mal reflejo de la realidad educativa. Por ende, y en concordancia con lo visto hasta ahora, los profesores no sienten que el SIMCE sea un medidor de éxito para ellos, y así lo respalda, más o menos, el colegio, cual, como hemos visto y profundizaremos en el apartado de inclusión, apunta hacia otra dirección educacional.

4.4.1 Terrores de la performatividad

Si bien el discurso institucional, en lo que respecta al SIMCE, señala lo dicho al final del párrafo anterior, también hemos visto que la presencia performativa en el directorio existe, irremediablemente, respecto a la prueba (materias centrales y revisiones asociadas al aspecto

“cuantitativo”). En el caso de los profesores, la situación es parecida. Por mucho que quieran desligarse de aspectos educativos que van en contra de su idiosincrasia o ética de servicio, la performatividad está tan arraigada en la educación chilena que se vuelve imposible de soslayar. Es, en definitiva, “ubicua, invisible, inevitable - es parte y está presente en todo lo que hacemos” (Ball, 2003a, p. 96). La siguiente cita sirve de ejemplo tanto para lo dicho respecto a los profesores, como para lo dicho respecto a los directivos:

... yo de una forma automática sé que tengo obtener resultados, aunque no me den los tiempos, aunque yo tenga que jugar en mis horas cómo veo o cómo desarrollo actividades para que les vaya bien. Si al final te pueden decir; “no importa”, pero sí importa, como que te dan un discurso, pero tú sí sabes que los resultados SIMCE llevan a algo, entonces pa mí si los chiquillos me sacan 150 puntos, horrible po, entonces es una carga para el profe aunque explícitamente no te lo impongan, implícitamente está el discurso. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Por más que parezca que ciertas prácticas como la supervisión, los resultados SIMCE y sus consecuencias, o la revisión de planificaciones hayan sido relativizadas a lo largo de las entrevistas, igual su aspecto performativo termina haciendo merma en la capacidad de los profesores para reconciliar disimilitudes. El contexto busca, sin duda, que estos cambien sus actitudes y comportamientos, entonces, se genera una lucha por la autenticidad y los valores entre el yo y el deber (Holloway & Brass, 2018). Si bien el Manuel Guerrero Ceballos no tiene un sistema de recompensas, sin duda que hay amenazas, aunque sean más implícitas que explícitas, lo que, en definitiva, sea cual sea el caso, pone en alerta a cualquier profesor. Aquí unas citas representativas:

Uno está trabajando y que uno no puede venir a exigir cosas si uno tampoco acepta lo que estamos obligados a hacer, y también entiendo que bueno cuando uno parte súper joven la juventud de uno le juega un poco en contra, porque uno se siente también como empoderado, pero ya con el tiempo también tú te vas dando cuenta, y tienes otras obligaciones que te obligan de repente a aceptar situaciones que a veces no son muy justas o no las encuentras lógicas. (Carolina, profesora de historia)

... yo tengo colegas que entran el primer año y lo único que quieren es estudiar otra cosa, una desilusión enorme, yo los entiendo, yo llevo 20 años y yo amaba. Ahora

doy lo mismo que daba antes, tal vez, pero no con la misma intensidad. Siento que uno da mucho y recibe tan poco porque nadie valora lo que haces. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

¿Me faltó más preparación?, ¿qué tengo que hacer?, ¿cómo motivar a los chiquillos? (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

Estos cuestionamientos, donde el profesor tiende a no saber si se maneja dentro de los marcos exigidos por el sistema, si los sumamos al papeleo excesivo y a todo lo que ya hemos vistos, dan por resultado a un profesor inmerso en los:

terrores de la performatividad en términos de sus dilemas éticos, sus luchas personales, sus preocupaciones sobre los estudiantes y sus preocupaciones sobre su propia salud mental y bienestar emocional, ya que los regímenes de gestión del rendimiento basados en resultados se oponían a la ética de la atención, autonomía profesional... (Holloway & Brass, 2018, p. 363)

Como se verá en el apartado de la inclusión, esta lógica contraria a la performativa no es precisamente conciliadora para el profesor, ya que ingresa en un contexto donde la performatividad influye irremediablemente.

4.4.1.2 Fabricaciones

Continuando con las repercusiones en la vida de los profesores, algunos de ellos dieron cuenta de cómo los lindes entre ser profesor y ser una persona no están claros, de cómo las representaciones de ellos mismos como educadores se extrapolan a otras esferas de sus vidas:

Porque uno en el colegio está casi todo el día, entonces uno se acostumbra a tener como un personaje y a tener ciertas conductas y comportamientos con los estudiantes, y las pocas horas que llegas a tu casa es muy difícil sacarte ese personaje y tus conductas y comportamientos. Por ejemplo, si me toca un curso malo y voy a estar constantemente enojada, y gritando y criticando, llego a la casa y sigo criticando y

enojada entonces es muy difícil sacarse el personaje. (Verónica, profesora de biología)

Hay como cierta permeación de lo que será el aspecto pedagógico metodológico a lo que vendría siendo la vida propia del profesor. Basta con pensar desde el trato que tienes con la gente te dicen “oye ya po, parece que tú eres profe” es porque ya hay una cuestión que está dentro del aula que se transmite y que se empieza a formar como parte de tu identidad. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

No se puede separar el ser profesora y el ser humano. (Patricia, profesora de básica con mención en ciencias naturales e historia)

En la literatura performativa esto se conoce como las fabricaciones; versiones de los educadores en pos de cumplir las exigencias que se esperan de ellos, donde la autenticidad se enfrenta con la impresión y el rendimiento (Ball, 2003b). Si bien en la literatura estas versiones “no están fuera de la verdad” (...) tampoco presentan simplemente cuentas verdaderas o directas - se producen a propósito para rendir cuentas” (Ball, 2003b, p. 224). Si bien en el caso particular del Manuel Guerrero Ceballos solo hay dos posibles ejemplos de profesoras que tengan internalizadas las exigencias del colegio a la hora de las supervisiones de clases (rendir cuentas), sí la mayoría extrapola su “personaje” hacia su vida cotidiana. Ball (2003b), por ejemplo, señala que, en un contexto más performativo, las relaciones sociales corren el riesgo de valorarse únicamente por su productividad; en el caso del Manuel Guerrero Ceballos, los profesores, más bien, cargan con las contradicciones de un ambiente en el cual es difícil trabajar.

4.5 Inclusión

La contrariedad que supone la Ley de Inclusión a la lógica de mercado en la educación chilena, si bien es un cambio importante hacia otra visión educativa, no deja de ser una medida parcial, y como medida parcial, provoca antítesis e incongruencias con las que los profesores, entre otros sujetos circunscritos en la educación, deben lidiar. En el caso del Manuel Guerrero Ceballos, no solo existe la imposibilidad de seleccionar estudiantes debido a la Ley de Inclusión, también el colegio opta a la SEP (subvención escolar preferencial), es

decir, recibe estudiantes de bajos estratos socioeconómicos (la variable más determinante en los resultados académicos) a cambio de ingresos, y al PIE, que funciona de la misma manera, pero con estudiantes con necesidades educativas especiales. Ambas decisiones apuntan a un proyecto inclusivo, pero dado que los resultados de la prueba SIMCE siguen siendo tan determinantes como antes, esto debe preocupar, en menor o mayor medida, a los directores y a los apoderados, a quienes el profesor rinde cuentas. Esto podría implicar en ellos “una identidad en conflicto que confronta el "yo contra el yo", tensa entre identidades coexistentes, sometida a tensión por la presión del mercado y las políticas de rendición de cuentas, y en un entorno desfavorecido” (Falabella, 2016a, p. 756).

En este apartado retomamos las entrevistas con el director y el curriculista, específicamente las citas donde hablan sobre la inclusión. Esto nos permitirá una nueva aproximación al contexto directivo del colegio, cual se reconoce como inclusivo:

Director:

Respuesta la pregunta respecto a cómo la inclusividad ha afectado a los profesores:

Primero, yo sé que les ha afectado mucho, primero porque nosotros tenemos que saber a qué le llamamos inclusión, en este país durante muchos años se hablaba de inclusión solamente para aquellos chicos que llegaban desde un establecimiento y que vienen con necesidades educativas especiales, y eso no es inclusión. La inclusión te significa que tú hagas partícipe de todo el movimiento, de todo lo que se produce en un establecimiento, llámese alumno, profesores, apoderados, que todos sean aceptados, que se acepten por el hecho de ser personas, y eso cuesta, porque dentro de una sala de clases puedes tener 30 o 40 alumnos con diferentes habilidades, con diferente conocimientos, con diferentes pensamientos, y tú tienes que estar preparado para trabajar con todos ellos, y eso ha costado porque a nosotros en la universidad se nos formó como profesores asignaturistas, no se nos formó desde el punto de vista o la mirada inclusiva que deben tener las instituciones, entonces hoy en día tenemos que estar capacitando a los profesores justamente en eso. (Adrián, Director)

Curriculista:

Respuesta la pregunta por si los estudiantes con necesidades especiales pueden afectar el puntaje SIMCE:

Los alumnos que tienen síndrome de Down, déficit intelectual o desarrollo limítrofe tienen una categoría que es diagnóstico permanente. Esos alumnos no son considerados en el puntaje SIMCE, pueden rendirlo, pero no son considerados entonces ahí es un cierto alivio. (Iván, curriculista)

Sobre la inclusión en general:

El colegio está encaminado en tener una política de inclusión, y eso sí se valora bastante... aquí existe una buena política y un buen ánimo de ayudar a los chicos de integración... El profesor debe realizar dos instrumentos; una prueba en general y otra con instrumento diferenciado, y este instrumento diferenciado debe ir conforme a la capacidad de los alumnos bajando el nivel de exigencia, solicitando cosas más simples. Es un tema importante en el colegio y que se le ha dado harto énfasis, y ahora yo creo que los profesores han tenido esa conciencia, se han concientizado. (Iván, curriculista)

Ambos entrevistados señalan la relevancia que la inclusión tiene dentro del colegio. En el caso del director, su discurso se centra en mostrar una mirada más ubicua de lo que significa la inclusividad. Esta concepción, que debe aceptar las diferencias (entendemos que bajo un cierto rigor) en cada arista que él señala, nos parece contradictorio con la fuerte gestión que presenta el colegio, que busca, al fin y al cabo, direccionar al profesor hacia la visión educativa institucional.

Respecto a lo dicho por el curriculista, cuando menciona que los estudiantes con diagnóstico permanente no dan el SIMCE, señala el alivio que esto representa, dándonos a entender que está consciente de las dificultades que viven los profesores en un colegio altamente inclusivo. De esto también da cuenta el director, quien dice algo importante, el que los profesores no fueron formados a través de una visión inclusiva. Profesores que, además de vivir otro tipo de experiencias en la sala de clases, y que ya de por sí ocupan mucho tiempo en labores burocráticas, también, como señala el curriculista, deben preparar pruebas distintas para estudiantes con diagnósticos permanentes (medida necesaria que no deja de significar una

mayor carga laboral). Por último, el curriculista señala que el profesor se ha concientizado en cuanto a la inclusión, lo que debe ser contrastado con lo dicho por ellos mismos.

Si bien no hemos dividido el término inclusión, la pregunta por la selección de estudiantes es la que más nos ha permitido acercarnos a los puntos de vista de los profesores (no así la única), y a pesar de que podría haber sido utilizada en otro apartado, es en este dónde adquiere mayor relevancia. Es posible, sin embargo, dividir las opiniones entre los que están más a favor de los procesos y situaciones que implican la inclusión, y los que son más críticos, aclarando que las respuestas no suelen ceñirse totalmente a estos extremos.

Los que están más a favor:

Es fácil ser el mejor colegio teniendo a los mejores alumnos. El desafío de nosotros es con toda esta diversidad de alumnos tratar de ser un buen colegio... Hay muchos apoderados o papás que buscan colegio ya no tanto por el nivel académico, sino que, por un ambiente, un mejor ambiente, una mejor convivencia y en esos aspectos siento que nosotros estamos mejor categorizados que otros colegios. (Carolina, profesora de historia)

Cuando ves que tus alumnos necesitan de tú apoyo y ves un entusiasmo de ellos por querer aprender, tú también te motivas, aunque no teniendo las herramientas, porque si tú me preguntas, a mí no me enseñaron a hacer adecuaciones, ni a trabajar con estos niños, sino que a mí me enseñaron a trabajar con todos por nivel igual, entonces ahí es donde tú te motivas a buscar herramientas para trabajar con ellos. Pero también cuesta porque es desgastante, yo no puedo hacer una guía para cada alumno dependiendo de sus habilidades. (Alejandra, profesora de lenguaje y comunicación)

El fundamento principal de la cita de Carolina es la igualdad. En la de Alejandra (donde expone muchos de los problemas que se verán en el siguiente grupo), la igualdad se complementa con el entusiasmo, el cual unimos con el sacrificio que asumen los profesores en su profesión.

En la primera cita se repite algo ya dicho por el curriculista en la primera parte del análisis; que a muchos apoderados no parece importarles demasiado los resultados académicos, en cambio, se inclinan por otros temas como la convivencia. Esta suerte de confirmación ha

resultado fundamental para aproximarnos a los significados que los profesores les atribuyen a los procesos performativos vividos en el Manuel Guerrero Ceballos. Esto a causa del contexto de rendición de cuentas, el cual puede ser direccionado, al menos por parte de los apoderados (y en cierta medida por los directivos), hacia exigencias no académicas que el país como tal no ha determinado como relevantes. Eso sí, bajo este contexto tan inclusivo, los profesores se enfrentan a realidades a las cuales no estaban acostumbrados, siendo estos mismos padres el foco de críticas por parte de los profesores por la educación que traen sus hijos desde la casa. Aquí algunos ejemplos:

Me estreso más que antes al ver que los alumnos no tienen ningún interés por aprender, y los padres tampoco tienen interés por ello. (Violeta, profesora de matemáticas)

Los papás se sacan un cuatro, un dos y no están ni ahí, cero apoyos de los padres con niños que no tienen hábitos de estudio. Antes tú eras una figura de respeto, la profesora era una figura de respeto. (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación)

No concibo ver niños de cuatro años que ya porta su teléfono celular. Va uno en la calle o va a la consulta del doctor y ves una guagua con un teléfono en las manos, y eso a la larga está generando que los chicos no desarrollen la capacidad de frustración... Yo creo que eso es un rol que los papás están equivocando el camino. (Eugenio, profesor de matemáticas)

Si bien con estas citas se podría interpretar que a lo que apuntan los profesores es a un cambio general en los estudiantes y padres chilenos, al ser estas complementadas con las siguientes citas, se verá que, al menos, las leyes apuntadas en este apartado (además del PIE) han sido influyentes en estas opiniones.

Los más críticos:

Lo único que me causó como un choque y que fue como “oye yo no estaba preparado para esto, mi mentalidad cambió por completo” fue el tema de integración. Es cómo el jardín del edén, así como “vengan todos” un Jesús que dice: “todos vengan a mí”. (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación)

Yo estoy super de acuerdo con la inclusión, pero creo que sí hay niños que pueden estar dentro de un establecimiento normal, un colegio, pero hay niños de inclusión que no tienen las capacidades y que deberían estar en una escuela especial. Y los niños te diré que hay serios problemas de integración; diagnosticados seis, pero según yo hay como 16 alumnos. (Amanda, profesora de básica con mención en ciencias naturales e historia)

Tengo una dualidad de pensamientos, porque por un lado yo estoy muy a favor de la inclusión, yo soy mamá y si mi hija tuviera alguna habilidad diferente me gustaría que la incluyeran, pero como profesora es difícil enseñarles a todos de formas distintas, porque el tiempo no alcanza, no todos tenemos las mismas capacitaciones o capacidades para enseñar de forma distinta. (Verónica, profesora de biología)

Ahora con la inclusión, se supone que los docentes tenemos que estar preparados para enseñar a todo tipo de alumnos, aunque la realidad es otra. Yo, personalmente, he vivido las dos realidades. En el colegio anterior en que yo trabajaba se seleccionaban alumnos y los resultados eran mucho mejores. (Violeta, profesora de matemáticas)

Si tomamos ambas citas de Violeta, resulta relevante su cambio de establecimiento, donde antes se seleccionaba a los estudiantes y los resultados eran mucho mejores. Es decir, la cita “me estreso más que antes al ver que los alumnos no tienen ningún interés por aprender, y los padres tampoco tienen interés por ellos”, puede apuntar más a una realidad vivida en el Manuel Guerrero Ceballos que a una general (consecuencias por Ley de Inclusión). Lo mismo para la segunda cita de Eugenio, en cual habla de una reciente mezcla del nivel socioeconómico de los estudiantes, que ha mermado sus rendimientos (Ley SEP). A su vez, Amanda señala estar sorprendida con la reciente (y abundante) cantidad de niños integración (PIE). Cada una de estas citas habla de cambios no muy alejados en el tiempo, y que tienen que ver con la inclusión.

Como ya se anticipó, los puntos más criticados de la inclusión vivida en el colegio son la falta de preparación que tienen los propios profesores y el esfuerzo que conlleva tratar con estos estudiantes. A estos profesores, bien es cierto, no se les hace fácil criticar la inclusión como concepto educativo, pero la situación, al menos para alguno de ellos, parece insostenible. No hacen, necesariamente, un contraste con otros sistemas educativos (excepto

la profesora de matemáticas), más bien señalan que en sí la inclusión que se lleva a cabo presenta muchas dificultades para el profesor y para la enseñanza. En la primera cita el profesor ironiza con el discurso inclusivo del colegio, a través del “vengan todos”. Esta declaración se ejemplifica con las citas utilizadas en el párrafo anterior, especialmente con la de la profesora Amanda, quien señala la enorme cantidad de estudiantes “con problemas” que puede haber en un solo curso.

Retomando el tema de las leyes y sus consecuencias (además del PIE), nos situamos otra vez en la situación de los padres. Por lo que dice Eugenio, esta mezcla de niveles socioeconómicos debe, necesariamente, considerarse como un aumento de la cantidad de estudiantes con niveles socioeconómicos bajos (la categoría socioeconómica, como se sabe, es directamente proporcional a los resultados académicos de los estudiantes de nuestro país). El discurso inclusivo de la nueva corporación, junto a la Ley de Inclusión promulgada el 2016, se coordinan en impulsar a estos a postular a sus hijos en el Manuel Guerrero Ceballos; apoderados que no presentan grandes exigencias por el SIMCE, lo que en voz de la profesora Amanda más bien se explicaría con que “no están ni ahí”; o apoderados que “han equivocado el camino”, padres que están más centrados en la temática de la convivencia, lo que justamente se ha señalado (directivos y algunos profesores) como lo que más les interesa a estos padres. Puede ser el corolario que explique el porqué de ese interés; un profesor que debe asumir el rol de padre/madre en un contexto que, paradójicamente, hace más difícil complementar ese tipo de educación con la enseñanza académica tradicional, que sin duda les interesa a los profesores, quienes se notan preocupados por esta situación.

En la investigación liderada por Rodríguez y Rojas (2020) vista en el marco teórico, encontramos un párrafo que resume bastante bien el contexto antes descrito:

Es común la percepción (...) respecto de que la educación en Chile está poco preparada para enseñar en un contexto de mayor diversidad de aprendizaje (...), lo que estaría asociado principalmente a las capacidades docentes (...), como también a aspectos de gestión como la falta de tiempo para planificar colaborativamente acciones pedagógicas inclusivas (...), y políticos, como la falta de coherencia entre la evaluación Simce y la Ley de Inclusión Escolar. (Rodríguez & Rojas, 2020, p. 13)

El siguiente esquema muestra cómo los terrores de la performatividad se manifiestan en un colegio de impronta inclusiva como el Manuel Guerrero Ceballos:

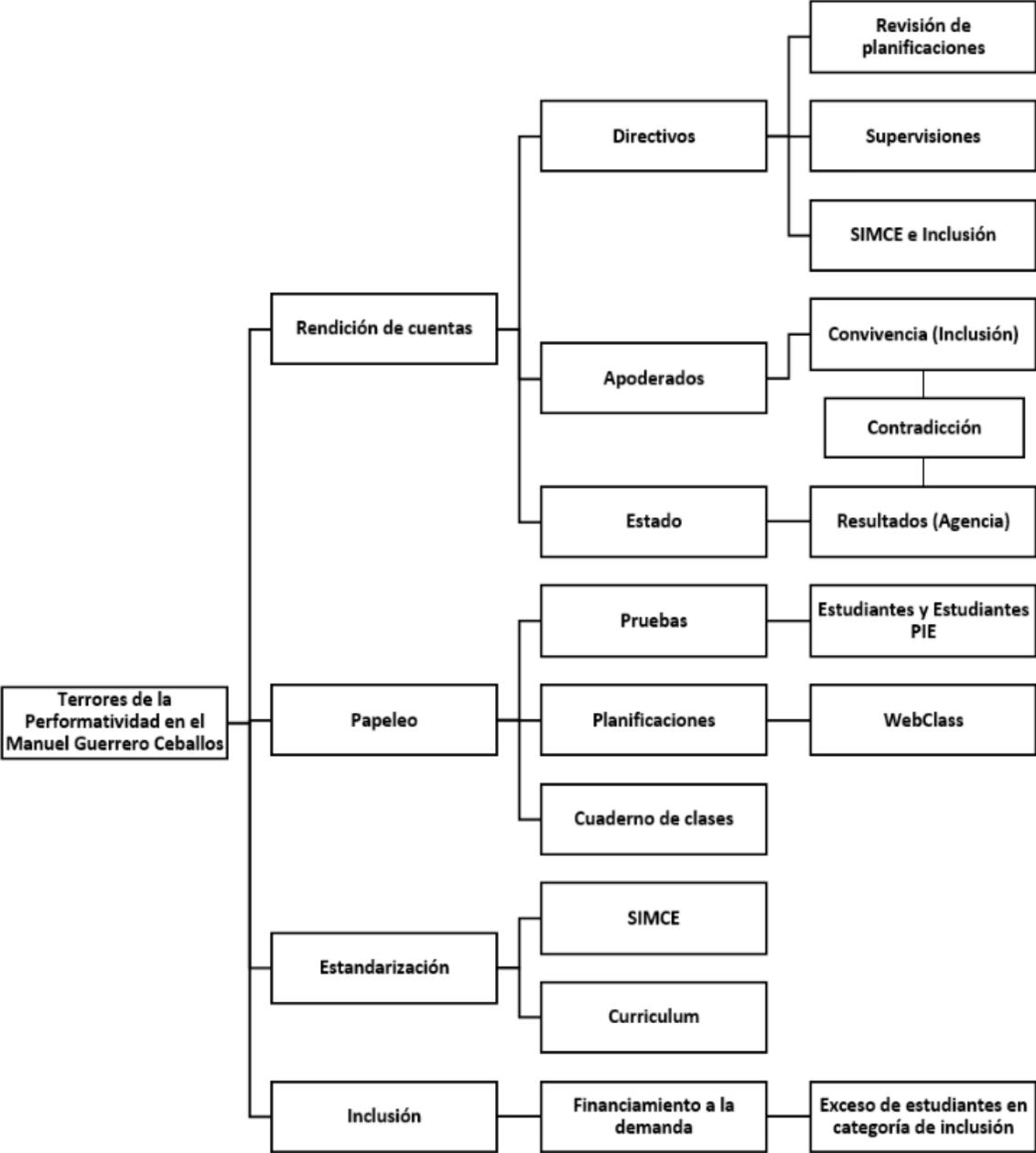


Figura 2: terrores de la performatividad

CAPÍTULO 5: CONSLUSIONES

Principales resultados

Como las investigaciones realizadas en escuelas chilenas (descritas, algunas, en el marco teórico) son una buena referencia para nuestra propia investigación, las utilizaremos para “ubicar” al Manuel Guerrero Ceballos dentro de esos marcos informativos.

En el caso de los estudios realizados por Falabella (2016a y 2020), la rendición de cuentas asociada al SIMCE es asimilada por las instituciones dependiendo de ciertas características o variables que presenten las escuelas. Partiendo de la base de que cada institución tiene un contexto y una historia diferente, y, por lo tanto, como la autora lo ha aclarado (y como también ocurre en nuestra propia investigación), que ninguna de las políticas performativas son recepcionadas pasivamente, los resultados SIMCE, sin embargo, muestran ser decisivos a la hora de abordar dichas políticas. Tanto por desempeño objetivo (los últimos resultados SIMCE) como por comparativa con las respuestas de algunas escuelas en las investigaciones de Falabella (y otras), ubicamos al Manuel Guerrero Ceballos en un desempeño medio-bajo.

Como se ha visto en la problematización, las posibles consecuencias del SIMCE en las escuelas son: currículum limitado; clases y evaluaciones en pos del SIMCE; profesores que cuestionan su rol de educadores; priorizar los resultados por sobre la enseñanza, a través de prácticas como incentivar a estudiantes con malos resultados a que no se presenten a rendir la prueba. Además, podemos agregar algunas medidas vinculadas con el mercado y el gerencialismo, como son los incentivos económicos por resultados y la supervisión de clases respectivamente.

Una de las características asociadas a los resultados medios es que, al no estar en los rangos más bajos en el SIMCE, el colegio tiene mayor libertad para aplicar improntas, como es la inclusión. El SIMCE, por consecuencia, no adquiere tanta relevancia. También los efectos de las políticas anteriormente vistos son más ligeros, al tener el Manuel Guerrero Ceballos un nicho de mercado más o menos seguro y presentar, a través de los administradores, convicciones pedagógicas diferentes, como es, nuevamente, el caso de la inclusión (Falabella, 2020).

Ahora, una de las características asociadas a los resultados bajos es que las culpas por estos, o los problemas en general, son trasladadas de un sector a otro. Los directivos culpan a los profesores y los profesores culpan a los directivos, a los estudiantes y a las familias (Falabella, 2016a). A su vez, la administración se concentra en expresar una narrativa institucional, tratando de explicar y dar sentido a los bajos resultados (Falabella, 2020). Por último, existe una reiterada mención, por parte de los profesores, de las condiciones desfavorables en las que trabajan (Falabella, 2016a).

En el caso de la investigación de Manzi (2014), que analiza las valoraciones, comprensiones y uso del SIMCE por parte de los directores de 302 establecimientos educativos subvencionados, también encontramos variables asociadas a los resultados observados en el Manuel Guerrero Ceballos. Por ejemplo, y concordante con nuestra investigación, está el caso de las escuelas que tienen más estudiantes vulnerables, donde se expone que estas son las que menos comparan sus resultados en la prueba con otros establecimientos, al menos desde el punto de vista de los directivos (Manzi, et.al, 2014). Al dividir las valoraciones del SIMCE, por parte de los directores, a través de la responsabilidad y la formación, el autor divide también las escuelas en grupos de alta o baja valoración dependiendo de cada término. El Manuel Guerrero Ceballos tiene similitudes, discursivas, con el grupo Bajo-Bajo (baja valoración formativa y de responsabilización), cuando dicen que sus actividades y estrategias no responden exclusivamente al SIMCE. Sin embargo, entra en relación con el grupo de alta valoración formativa al constatarse los talleres de reforzamiento, el enfoque curricular y la concentración en las materias de lenguaje y matemáticas (Manzi, et.al, 2014). Como ha señalado Falabella (2016a y 2020) en ambas investigaciones, los efectos del SIMCE se ven a lo largo de las escuelas, en mayor o en menor medida, y el Manuel Guerrero Ceballos no es la excepción.

Respecto a la inclusión, centrándonos en una comparación con la investigación de Rodríguez y Rojas (2020) vista en el marco teórico, los resultados sí demuestran ser más disímiles.

Centrada en el grupo directivo, la investigación anterior arroja que un alto porcentaje de directivos cree que la educación chilena no está preparada para educar en un contexto más diverso (Rodríguez & Rojas, 2020). En cambio, el grupo directivo del Manuel Guerrero Ceballos no expone muchas aristas que se aproximen a reconocer limitaciones propias para

trabajar en este tipo de contextos. Esto se explica porque admitir una idea como esa sería contradecir la alta inclusión que presenta el colegio. Por consiguiente, y gracias a un desempeño que alcanza para no ser intervenidos, la percepción de incoherencias entre el SIMCE y la Ley de Inclusión, como se esperaría, no es señalada por este grupo, ya que la prueba no adquiere excesiva relevancia, a pesar de su inclinación por las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

La situación cambia cuando se les pregunta a los profesores. En este grupo, si bien varios reconocen no trabajar en pos de pruebas estandarizadas, la inclusión les afecta, no solo por el desarrollo de las clases, también por los resultados. En este punto observamos dos situaciones. Primero, que los profesores son un reflejo de cómo el contexto performativo influye, de una u otra manera, en todos los niveles de la educación. Sin embargo, si bien la inclusión afecta ciertas costumbres “performadas”, actúa también como un agente paliativo de los efectos performativos. Las principales razones que exponen los profesores para criticar el enfoque inclusivo del Manuel Guerrero Ceballos son la nula preparación que tuvieron para trabajar en contextos inclusivos, y el exceso de inclusividad que presenta la institución. Segundo, justamente lo anterior parece responder a una lógica de beneficio en pos al “sacrificio” educativo. Es decir, a través de las leyes ya vistas, la institución capta estudiantes por los cuales puede recibir un monto económico. Tampoco escuchamos de algún plan educativo que definiera de manera clara el carácter inclusivo de la institución. Más bien parecía “lo mismo de siempre” pero con estudiantes con necesidades educativas especiales y otros pertenecientes al estrato socioeconómico más bajo. Esto puede interpretarse “como una profundización de la lógica neoliberal, pues amplifica los efectos de los incentivos y, además, determina una especialización de la lógica de financiamiento a través de la demanda” (Villalobos, 2016, p. 164).

Indagando en sus significados respecto a los procesos performativos vividos en la institución, los profesores vuelven a presentar la anterior dicotomía cuando analizamos los discursos de los apartados de mercado y gerencialismo. En el primer caso, los profesores presentan cierta aproximación con lo que Holloway y Brass (2018) llaman “profesores comercializados”, al menos en lo que se refiere a los incentivos. A través de su deseo por recibir incentivos materiales o simbólicos, los profesores entran en una lógica de aumentar su valor en un marco

de competitividad. Sin embargo, a la hora de referirse a la publicación de resultados, las respuestas fueron más heterogéneas. Varios profesores señalaron lo en desacuerdo que estaban con las clasificaciones y exhibiciones que se realizan con los resultados SIMCE, criticando severamente ese marco de competitividad.

Respecto al gerencialismo, los profesores se distancian completamente del “profesor dirigido” planteado por Holloway y Brass (2018). A nivel general, hay una baja valoración a la jerarquía institucional: a pesar de estar marcada la autoridad, se critican los monitoreos, las calificaciones de estos y hay una baja estima de las opiniones directivas. A nivel nacional la situación es igual o incluso peor. Hablan de decisiones importantes donde los profesores no intervienen, tomadas por personas que nunca han trabajado en una sala de clases: la estandarización no es representativa de la visión educacional de estos profesores. En definitiva, ellos asumen su propia experiencia en el aula como un discurso esencial que deben tener las políticas educacionales. Incluso en el sentido corporacional que buscamos en la institución, nos dimos cuenta de que el trabajo en equipo es casi inexistente, y que los profesores entienden el sacrificio personal, por lo general, solo en pos de los niños y su educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los significados atribuibles a los profesores del Manuel Guerrero Ceballos respecto a los procesos performativos vividos en la institución se aproximan a los vistos por Ball (2003a) en los “profesores subordinados”. Presenciado en ambos casos, los profesores entienden los procesos performativos como imposiciones externas con las que deben lidiar. No se definen o valoran a través de pruebas estandarizadas porque su profesionalismo educativo es, justamente, lo contrario, es decir, asumido en su condición de variable, imprevisto y, sobre todo, personal.

Discusión teórica

Desde el punto de vista gerencial, poco investigado en Chile, hemos observado que el trabajo (y el discurso) de la directiva se ve influenciado por los principios de la Nueva Gestión Pública, en favor de reproducir los criterios performativos y con ellos formar un profesorado post profesional. Recordemos que el denominado “post profesional” o “profesional

colonizado”, se acerca a un técnico reproductor de contenido, enfocado en el cumplimiento de requisitos impuesto externamente.

La gerencia del Manuel Guerrero Ceballos presenta una alta demanda en la rendición de cuenta de los profesores, la cual se complementa con el trabajo inclusivo, bajo lógicas más bien neoliberales. Por consiguiente, los educadores están sometidos a un intento de transformación de sus subjetividades, sobre todo a la hora de ejecutar sus prácticas. Si bien la gerencia no ha sido particularmente exitosa en dicho fin, además de no ejecutar del todo bien algunas medidas (teniendo en cuenta, al menos, sus pretensiones), de todas formas, nos encontramos con características comunes al post profesionalismo en la educación de esta institución. Por ejemplo, el sistema de planificaciones denominado WEBCLASS, el cual consiste en planificaciones externas prefabricadas para los educadores y sus clases. También la imposición de estados inalcanzables de desempeño y perfección, creando una ilusión “etérea” de que no surjan más cambios. “Al profesor se le responsabiliza de su desempeño, pero no de lo “correcto” o “adecuado” del mismo; solo el cumplimiento de requisitos exigidos por la auditoría” (Ball, 2003a, p. 89). A su vez, la supervisión de clases con pautas específicas y revisión de planificaciones (en ambos casos resulta más importante la cantidad que la calidad) y la implementación de un lenguaje gerencial, haciendo más “amigables” términos de rendición de cuenta propios de una cultura performativa. Por ejemplo, la supervisión es denominada “acompañamiento docente” o “apoyo al aula”.

Esta problemática ha decantado en una estructura jerárquica, donde los profesores tienen una muy baja (o prácticamente nula) capacidad de influencia sobre las decisiones que se toman en el colegio (no así en su propia labor). “Este fenómeno busca promover un tipo de profesores como “sujetos desarraigados” (Weir, 1997) a quienes se les exige “privarse de su experiencia social” (Dillabough, 1999, 378) y luchar por una especie de “instrumentalismo no comprometido” (Taylor, 1989)” (Dillabough, 1999; Taylor, 1989; Weir, 1997, citado en Ball, 2003a, p. 89).

Sin embargo, como mencionamos con anterioridad, la manera en cómo los profesores afrontan estos estímulos y procesos se asemeja más a las de un “profesionalismo subordinado” (Ball, 2003a). Este educador se caracteriza en que “absorbe y aprende de la reforma, pero no es una reelaboración fundamental de ella” (Ball, 2003a, p. 99), teniendo una

capacidad reflexiva sobre las acciones y el contexto en el cual se desenvuelven. Aun así, este tipo de profesionales “actúan en medio de dilemas determinados y confusiones desagradables – para las cuales a menudo no hay soluciones singulares, simples ni satisfactorias. Aprenden a vivir con la ambivalencia.” (Ball, 2003a, p. 99)

Este tipo de profesionalismo subordinado, en los profesores, se ha logrado evidenciar en varios momentos del proceso investigativo. Una de estos corresponde a las respuestas dadas por ellos frente a la pregunta sobre las pruebas estandarizadas. El SIMCE no cuenta con la legitimación necesaria por parte de estos profesores para considerarse una buena herramienta evaluativa, rechazada como prueba que refleje los conocimientos de sus estudiantes y sus cualidades como educadores. Esto lo hacen bajo argumentos críticos, ya que para ellos el SIMCE no responde a las particularidades del contexto de cada establecimiento. Para ellos la prueba no está sujeta a los “distintos factores que hacen de un estudiante un ser humano real” (Arturo, profesor de lenguaje y comunicación).

A su vez, los profesores criticaron la poca participación que tienen en las políticas que afectan a la educación chilena, donde, por ejemplo, señalaron que el currículum nacional posee “contenidos (que) no corresponden con la realidad chilena” (Violeta, profesora de matemáticas). Los profesores se entienden como los principales testigos de lo que ocurre en una sala de clases, considerando que las políticas educacionales terminan siendo creadas por quienes “no han visto la realidad de esos alumnos” (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación), lamentándose de “que decisiones tan importantes se tomen en cuatro paredes” (Eugenio, profesor de matemáticas). El currículum nacional ha sido criticado por varios autores y actores de la comunidad educativa, justamente por el carácter preceptivo y arbitrario que posee, el cual ha alejado la discusión sobre los desafíos y particularidades de cada establecimiento. A pesar de aquello como señala Apple (2012), el currículum sigue siendo uno de los ejes fundamentales de GERM, el cual ha reproducido, bajo su lógica neoliberal, una baja estimulación a la diversidad, provocando que se realce el poderío de los modelos dominantes.

Por consiguiente “Los profesores han perdido la posibilidad de exigir respeto excepto en términos de desempeño. No pueden ya hablar por sí mismos para participar en el debate público acerca de su práctica” (Ball, 2003a, p. 89). Aun así, para los profesores entrevistados,

el currículum no es una guía particularmente determinante para la realización de sus clases. Los educadores, al fin y al cabo, toman una postura crítica y reflexiva frente a estos procesos performativos, que, como hemos detallado con anterioridad, son un pilar fundamental en la expansión de los criterios performativos en la educación.

Sin embargo, como hemos reiterado a través de Falabella (2016a), estas políticas, en cualquier contexto, son ineludibles. Cuando abordamos la categoría de “terrores de la performatividad”, si bien los profesores demuestran conciencia sobre las limitaciones que implican los procesos performativos, terminan respondiendo a ellos de todos modos. La profesora de historia (Carolina evidencia) lo evidenciaba de manera bastante descriptiva al señalar que encontraba situaciones no muy justas ni lógicas, pero su necesidad por estar trabajando la obligaba a quedarse callada y hacerlo de todas formas.

De todas formas, esta claudicación frente a los valores performativos, aunque tiene tintes cercanos a un post profesional, el grado de conciencia que manifiesta el profesor lo distingue de esa categoría. El educador termina viéndose inmerso en esta superestructura, la cual lo obliga a reproducir ciertos criterios al “trata de buscar cómo actuar moralmente en un contexto educativo incierto y en continuo cambio (Grimmett y Neufeld, 1994, 229)” citado en (Ball, 2003a, p. 99).

A pesar de observar un mayor número de características asociadas al profesor subordinado de Ball (2003a), no se puede encontrar solo un tipo de educador en las prácticas profesionales educativas, sobre todo al estar bajo el asedio constante de la cultura y tecnologías performativas. Es por ello por lo que no resulta extraño que los profesores del Manuel Guerrero Ceballos presenten diversos tipos de profesionalismo, inclusive ciertas actitudes post profesionales, como: adopción del lenguaje performativo, cualidades positivas a la competencia, valoración a incentivos de desempeño, entre otras.

Lo que sí podemos afirmar es que este educador está sometido por la ambivalencia, por una esquizofrenia de valores, donde la performatividad avasalla constantemente el ímpetu del educador para instaurar los criterios de la eficiencia. Así, el concepto de la inclusión se ha formado como trinchera para los profesores, en el cual el modelo performativo puede ser combatido a través de una lógica contraria, dando un espacio donde actuar atingentemente a las necesidades de los estudiantes.

Como se ha observado, la inclusión es un término que la corporación y directiva intentan imponer como estandarte del establecimiento, donde ellos mismos se definen como un colegio inclusivo, el cual trabaja, a diferencia de otros, la convivencia. Es irrefutable que la inclusión ha sacudido el terreno educativo, un terreno que ha estado atestado por la lógica estandarizada y de los resultados medibles. El ingreso de esta diversidad ha provocado un cambio de aire, poniendo en la palestra que cada individuo presenta particularidades, sobre todo en un contexto país tan desigual como es el caso chileno.

La integración de alumnos PIE (con la ley 1700) ha dado cuenta de una realidad que años antes no se afrontaba; así lo menciona una profesora: “No sé lo que pasa últimamente, pero hay demasiados niños integración, demasiados niños con problema” (Amanda, profesora de básica con mención en lenguaje y comunicación). Esta invisibilización y segregación de los niños con capacidades diferentes se desvanece con el ingreso de estas nuevas políticas, que vienen a romper la burbuja que ha reproducido el tipo de educación de GERM, centrada en los criterios performativos de la eficiencia. Hoy en día cada profesor tiene que preparar instrumentos individuales para cada estudiante PIE, atendiendo a las necesidades de aprendizaje que requiera cada uno de ellos e interactuando con la realidad situada a la cual pertenecen. Dada esta realidad, terminan desviándose de la centralidad producida por las grandes pruebas estandarizadas, y del trabajo en pos de ellas.

Sin embargo, el significado de cómo la gerencia y el profesorado han vivenciado este proceso es uno de los puntos que más nos adentra en cómo se ha aplicado la inclusión en los establecimientos. La inclusión que hemos observado en el colegio se encuentra englobada bajo la cultura performativa. Si bien la inclusión dentro de la educación, como señalamos con anterioridad, viene a romper con ciertas lógicas estandarizadas y resultadistas, estas lógicas no se ven prácticamente dañadas bajo esta superestructura cultural educativa, ya que el enfoque se centra en el principio de optimización de las actuaciones, donde la cantidad termina siendo más importante que la calidad (Lyotard, 1979). La influencia del Estado evaluador y la Nueva Gestión Pública dan sustento a esta lógica a través de incentivos por ciertos resultados medibles, orientando el trabajo de los establecimientos en cómo cumplir con esos objetivos y en cómo recibir ciertos tipos de ingresos, en vez de orientarse en el trasfondo sustantivo de atender la inclusión y su diversidad.

Los profesores en su totalidad han confirmado que esta situación les ha generado problemas. Para ellos, diversos factores han influido para que no se pueda tratar la inclusión, incluso calificándola de inviable dentro de los marcos de la educación actual. Los más relevantes serían: en primer lugar, la poca capacitación que se imparte en el sistema universitario pedagógico, donde la inclusión fue largamente (y aún) invisibilizada, ya que las mismas vivencias en aquellas aulas reprodujo por largo tiempo una rígida segregación. Como segundo factor destaca la denominada “Ley de contradicción” de Lyotard (1979), donde el tiempo invertido en responder a las demandas de rendición de cuentas deja a los educadores sin espacio para preocuparse de la labor educativa como tal. El excesivo papeleo y trabajo burocrático es lo que tiene más alejado al profesor de su ejercicio educacional, y es lo que ha permitido insertar criterios performativos en sus actuaciones (por ejemplo, el currículum, la “guía” del profesor).

El tercer punto se centra directamente en el principio de optimización: la cantidad de estudiantes por sala de clases. Esto les hace imposible poder responder a las necesidades pedagógicas individuales, es decir, la preocupación está en “sacar” la mayor cantidad de estudiantes, invisibilizando al educado.

Es por ello por lo que el colegio, si bien crea esta impronta de trabajadores en la inclusión y convivencia, no trabaja sustantivamente sobre ella, es decir, gasta la menor energía posible (*input*) e intenta abarcar la mayor cantidad de alumnos en inclusión. Esto hace que los profesores se vean sobrepasados, al no contar con las cualificaciones ni los espacios adecuados para abordar dicho contexto. Si bien los avances que se han visto en materia educativa (por la lucha de estas mismas comunidades y organizaciones asociadas al mundo educativo) han sido prometedores, la lógica de un modelo centrado en la obtención de números, primas y objetivos responde más a los criterios reinantes de un modelo económico imperante, fomentando una “fantasía actuada” (Ball, 2003a, p. 95) la cual colapsa todas las áreas del mundo educativo, hasta las de la inclusión, que termina siendo estigmatizada, incluso por los educadores. Los números han terminado por adquirir una excesiva importancia, entonces, “el problema se da cuando valoramos lo que puede medirse en lugar de lo que es valioso” (Ball, 2015).

La inclusión tiene una potencia disruptiva sobre las prácticas homogéneas, sin embargo, la manera en que se está aplicando va en consecuencia a la obtención de recompensas. Cuando el mercado y la competencia están tan presentes en la educación y en el acceso a la calidad de esta, se crea una barrera generalizada en la aplicabilidad de las políticas públicas, las cuales no sopesan el daño educativo preexistente y los contextos particulares de cada institución. Aun bajo la llegada de la Nueva Educación Pública, se necesita, al menos, una nueva reformulación de lo que se considera valioso en el sistema educativo chileno.

Limitaciones y proyecciones

La investigación aquí realizada, parte de la base de ser un estudio de caso, por lo tanto, más que producir extrapolaciones (si bien se pueden hacer), lo que hemos hecho es nutrirnos de ellas para posicionar el estudio en un marco investigativo general. No lo hicimos con esa intención, sino que los resultados nos han empujado a ello.

Como estudio de caso *per se*, nuestras principales limitaciones se relacionan con el tiempo. Dado que las entrevistas fueron realizadas el año 2019, nos encontramos con un contexto donde la Ley de Inclusión recién comenzaba a hacer efecto, aunque dada la gran diversidad de estudiantes que ya presentaba el colegio, resulta cuestionable el qué tan grande sería el cambio de hacerse las entrevistas hoy por hoy, al menos en ese sentido. El mismo cuestionamiento podría plantearse para el caso del contexto particular, ya que los nuevos dueños recién estaban introduciendo su forma de administrar, lo que haría pensar que para la consolidación de su impronta aún faltaba tiempo. Al menos en su formato formal, no pudimos hacer nuevas entrevistas, dadas las consecuencias del COVID-19; entre ellas, destacar que los profesores prácticamente no contaban con tiempo, justamente por lo demandante de su labor y sobre todo por lo que ha resultado ser el trabajo online. En el transcurso del análisis, nuevos cuestionamientos saltaban a la vista, los cuales, por consiguiente, no fueron abordados del todo.

Respecto a las proyecciones que hacemos de nuestra investigación, hay dos puntos que nos llaman particularmente la atención. El primero es el tema de la inclusión. Esta lógica ha sido central en nuestra investigación, ya que ha sido utilizada por el Manuel Guerrero Ceballos, mayoritariamente, como un discurso en contra de las prácticas performativas, pero su evolución en el tiempo puede encontrarse supeditada a los resultados. Si estos bajan en la

gran mayoría de colegios que se definen como inclusivos, ¿esto producirá un cambio a nivel nacional por la probable exigencia de una mayor coherencia en la educación chilena con la inclusión?, o, por el contrario, ¿significará que esta lógica sucumbirá ante las apremiantes consecuencias, o, incluso, ante lo arraigada que pueden estar ciertas concepciones performativas como es, por ejemplo, el rendimiento?

El punto dos, que tiene como protagonista a la Nueva Educación Pública, también entra en juego con estas preguntas. Si bien esta nueva política educacional buscará solucionar muchos de los problemas que han afectado a la educación pública desde los cambios producidos en dictadura, será interesante observar el cómo actuarán ante la inclusión (recordar que la relevancia del SIMCE seguirá prácticamente intacta). Y no solo eso, también los profesores se verán envueltos en lo que será una nueva forma de rendir cuentas. Profesores, en nuestro caso, escépticos a las guías externas y ya de por sí estresados por los mecanismos performativos actuales. Si bien la Nueva Educación Pública puede no entrar en esa lógica performada, es difícil no proyectarla como una nueva fuente de estrés. Por lo mismo, lo bueno de los estudios de casos es que permiten una mejor aproximación a las consecuencias que producen estos cruces de variables, evitando invisibilizar el contexto propio y las subjetividades de los participantes más directos.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires : Miño y Dávila srl.
- Arredondo, E. (2019). EL SIGNIFICADO DEL SIMCE PARA LOS ESTUDIANTES : ENTRE LA DIFERENCIACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 62-87.
- Arredondo, E., & Pino-Yancovic, M. (2020). MOVIMIENTO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN GLOBAL EN CHILE: ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO DEL PARADIGMA. *Educere et educare*.
- Ball , S. J. (2003a). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 87 - 104.
- Ball, S. (5 de Enero de 2015). La entrevista Educativa - Stephen Ball -Estandarización y docencia. (J. Weinstein, Entrevistador)
- Ball, S. J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the Performative Society. *Australian Educational Researcher*, 17(3), 1 - 24.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bellei, C. (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Santiago: Ocho Libros Editores, FONDEF.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., . . . Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: CIAE-Universidad de Chile.
- Campos-Martínez, J., Corbalán, F., & Inzunza, J. (2015). Mapping neoliberal reform in Chile: Following the development and legitimation of the Chilean system of School quality Measurement (SIMCE). En W. Au, & J. Ferrare, *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State* (págs. 106-125). New York: Routledge Taylor & Francis.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos*, 89-109.
- Connel, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.
- Donoso, S., Alarcón, J., & Castro, M. (2014). Las políticas educativas posdictadura en Chile y los desafíos que se avecinan. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 44-54.

- Equipo de tarea. (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago.
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *education policy analysis archives*, 22(70), 1-29.
- 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 & Sociedade*, 699-722.
- Falabella, A. (2016a). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, 743-760.
- Falabella, A. (2016b). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 107-126.
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 23-45.
- Flórez, M. (2013). *ANÁLISIS CRÍTICO DE LA VALIDEZ DEL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SIMCE)*. Reino Unido : Universidad de Oxford .
- Galparsoro, J. I. (2019). Lyotard y el problema del saber en la era digital. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 8(11), 381-411.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. . *Revista de la Asociación de la Sociología Vol. 8*, 155 -172.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. San José: CECC, AECI.
- Hargraves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco : Jossey Bass.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Barcelona: Akal .
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business schooling in the globalised economy. *Education and social justice*, 45-59.
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 361-382.
- Luengo Navas, J., & Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sob Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V., & Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Santiago : Proyecto FONIDE.

- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación*. Santiago: CIDE.
- Molina Pérez, J., & Luengo Navas, J. (2016). Prácticas neoliberales y nueva gestión pública: la construcción de la performatividad en la política educativa. *Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada: Ciudadanía Mundial y Educación para el desarrollo. Una mirada internacional*, (págs. 1-6). Sevilla.
- O'Brien, P. C. (2015). Performance Government: Activating and regulating the self-governing capacities of teachers and school leaders. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 833-847.
- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N., & Saavedra, P. (2020). Leyendo Críticamente Políticas Educativas En La Era Neoliberal: El Caso Chileno. *Cadernos de Pesquisa*, 30-54.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 147-161.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 1-42.
- Ramírez Ospina, D. E. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(2), 315-331.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, J., & Rojas, M. (2020). Desegregación y categorización del desempeño escolar: percepciones de los equipos directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 1-25.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-185.
- Sahlberg, P. (2016). *Finish Lessons 2.0*. New York : Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The Handbook of Global Education Policy* (págs. 128-144). New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGRAW-HILL IINTERAMERICANA.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica .
- Thompson, G., & Cook, I. (2014). Manipulating the data: Teaching and NAPLAN in the control society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 129-142.
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017. En I. Sánchez, *Ideas en Educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (págs. 133-165). Santiago: Ediciones UC.

- Valenzuela, J. P., & Montecinos, C. (2017). Structural reforms and equity in Chilean schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-25.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº. 132, p. 599-622,.
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 59-73.
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*.
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en el Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En A. Pinol, *Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile* (págs. 160-179). Santiago : CLASCO, Fundación Rosa Luxemburgo, ICAL.

ANEXOS

Consentimiento informado

CARTA DE ACEPTACIÓN

_____, _____ de _____ 2019

Yo, _____, acepto participar, de manera informada y voluntaria, en el estudio realizado por Benjamín Prado y Javier Najle, estudiantes tesistas de la Universidad de Valparaíso.

Por medio del presente, declaro haber sido informado de los propósitos del estudio que están realizando los estudiantes y del uso que se le dará a la información recopilada durante la entrevista en la que participé, velando por la confidencialidad respecto de mi identidad.

Firma: